# Berufsvorbereitung durch *Career Services* im Rahmen der universitären Ausbildung

## Rekonstruktion und Analyse der Institutionalisierung eines neuen Dienstleistungsangebotes an deutschen Universitäten

Dissertation

zur Erlangung des sozialwissenschaftlichen Doktorgrades der
Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Göttingen

vorgelegt
von

Susanne Jörns
aus Bremen

Göttingen 2002

1. **Gutachter: Prof. Dr. Hans-Dieter Haller**
2. **Gutachter: Prof. Dr. Wulf Hopf**

**Tag der mündlichen Prüfung: 27.09.2002**

# Inhaltsverzeichnis

Seite

**1. Einleitung** ..... 9

1.1. Vorbemerkung ..... 9
1.2. Leitgedanken und Begründung des Themas ..... 10
1.3. Wissenschaftstheoretische Überlegungen ..... 14
1.4. Forschungsstand, Methode und Quellen ..... 18
1.4.1. Forschungsstand ..... 18
1.4.2. Methode und Quellen ..... 21
1.5. Gliederung ..... 26

**2. Die britischen und amerikanischen Einrichtungen als Vorbilder** ... 28

2.1. *Careers Services* der britischen Hochschulen ..... 29
2.1.1. Charakteristische Merkmale des britischen Hochschulsystems ..... 29
2.1.2. Entwicklungsgeschichte ..... 32
2.1.3. Organisationsstruktur und Arbeitskonzeption ..... 36
2.1.4. Zur überregionalen Organisationsstruktur ..... 47

2.2. *Career Services* der amerikanischen Hochschulen ..... 53
2.2.1. Charakteristische Merkmale des amerikanischen Hochschulsystems ..... 53
2.2.2. Entwicklungsgeschichte ..... 60
2.2.3. Organisationsstruktur und Arbeitskonzeption ..... 61
2.2.4. Zur überregionalen Organisationsstruktur ..... 65

2.3. Zusammenfassung ..... 66

**3. Bedingungsgefüge für die Entstehung von *Career Services* an deutschen Universitäten** ..... 68

3.1. Besonderheiten des deutschen Hochschulsystems unter Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen universitärer Ausbildung und Beschäftigungswelt ..... 69

3.1.1. Zum Wandel der Beziehungen zwischen Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem von 1960 bis Mitte der 90er Jahre ..... 69

3.1.1.1. Die Bildungsexpansion in den 60er Jahren ..... 70

3.1.1.2. Umbrüche und Reformen im Zuge der 68er-Studentenbewegung ..... 73

3.1.1.3. Akademikerarbeitslosigkeit als neues Phänomen Mitte der 70er Jahre ..... 75

3.1.1.4. Entstehung von Praxisinitiativen an Universitäten Mitte der 80er Jahre und 90er Jahre ..... 83

3.1.2. Aufbau und Strukturmerkmale des gegenwärtigen Hochschulsystems ..... 90

3.1.2.1. Organisationsstruktur des deutschen Hochschulwesens ..... 90

3.1.2.2. Die verschiedenen Hochschultypen und ihr Verhältnis zur Praxis ..... 95

3.2. Die Rolle der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT unter besonderer Berücksichtigung der Hochschularbeit ..... 103

3.2.1. Selbstverständnis, Organisation und Angebotsstruktur der Verwaltungsbehörde ..... 103

3.2.2. Ziele und Aufgaben der Hochschularbeit ..... 106

3.3. Gesetzliche Rahmenbedingungen ..... 110

3.3.1. Hochschulgesetzliche Rahmenbestimmungen ..... 110

3.3.1.1. Das Hochschulrahmengesetz des Bundes ..... 111

3.3.1.2. Die Hochschulgesetzgebung der Länder ..... 112

3.3.1.3. Die hochschulpolitischen Empfehlungsorgane ..... 117

3.3.2. Rechtsgrundlagen für die Berufs- und Arbeitsberatung sowie die Arbeitsvermittlung ..... 118

3.4. Auslöser für die Etablierung von *Career Services* an den Universitäten ..... 121
3.4.1. Strukturelle Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt ..... 122
3.4.2. Hochschulreformerische Bestrebungen ..... 125
3.4.3. Berufseinstiegsprobleme einerseits, Fachkräftemangel Andererseits ..... 128
3.4.4. Ausstrahlung von Fachtagungen und Modellprojekten ..... 129

**4. Situationsanalyse von fakultätsübergreifenden berufsvorbereitenden Einrichtungen an ausgewählten Hochschulstandorten in Deutschland** ..... 132

4.1. Kritische Reflexion der methodischen Vorgehensweise ..... 132
4.1.1. Die quantitative Datenerhebung ..... 132
4.1.2. Die qualitative Datenerhebung ..... 135

4.2. Überblick über die gegenwärtige Situation von *Career Services* und berufsvorbereitenden Programmen an deutschen Universitäten ..... 138

4.3. Auswahlkriterien hinsichtlich der genauer darzustellenden *Career Service*-Modelle ..... 142

4.4. Das Berliner Modell ..... 143
4.4.1. Entstehungshintergrund und Entwicklungsprozess ..... 144
4.4.2. Institutionelle Einbettung ..... 148
4.4.3. Die personelle Situation ..... 149
4.4.4. Zur Arbeitskonzeption ..... 150

4.5. Das Münsteraner Modell ..... 153
4.5.1. Entstehungshintergrund und Entwicklungsprozesse ..... 154
4.5.2. Institutionelle Einbettung ..... 157
4.5.3. Personelle Situation ..... 158
4.5.4. Zur Arbeitskonzeption ..... 160

4.6. Das Rostocker Modell ..... 162
4.6.1. Entstehungshintergrund und Entwicklungsprozesse ..... 163
4.6.2. Institutionelle Einbettung ..... 164
4.6.3. Personelle Situation ..... 165
4.6.4. Zur Arbeitskonzeption ..... 166

4.7. Das Hohenheimer Modell ..... 168
4.7.1. Entstehungshintergrund und Entwicklungsprozesse ..... 169
4.7.2. Institutionelle Einbettung ..... 170
4.7.3. Personelle Situation ..... 171
4.7.4. Zur Arbeitskonzeption ..... 172

4.8. Zusammenfassung ..... 175

**5. Unterstützung der Berufsvorbereitung von Studierenden durch institutionalisierte Maßnahmen im Rahmen der universitären Ausbildung** ..... 178

5.1. Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit der angelsächsischen *Career Service*-Idee auf deutsche Universitäten ... 178
5.1.1. Etablierung ..... 178
5.1.2. Zielgruppen und Leistungsbereiche ..... 185
5.1.3. Lehr- und Lernformen ..... 191
5.1.4. Kooperationsbeziehungen ..... 194
5.1.4.1. Universitätsinterne Kooperationsbeziehungen ..... 194
5.1.4.2. Universitätsexterne Kooperationsbeziehungen ..... 198
5.1.5. Finanzierung, Personal und Planungssicherheit ..... 207
5.1.6. Unterstützungsformen für das Personal ..... 212

5.2. Praxisbezüge im Rahmen der fachwissenschaftlichen Ausbildung ..... 216
5.2.1. Qualifiziertes Fachpraktikum ..... 222
5.2.2. Projektseminar und Projektstudium ..... 223
5.2.3. Werkstattseminar ..... 224
5.2.4. Berufsfelderkundung und Exkursion ..... 225
5.2.5. Schlüsselqualifikationstraining ..... 226
5.2.6. Mentoren-Firmenkontakte ..... 227

5.2.7. Berufsinformations- und Hochschulkontaktmesse .....229
5.2.8. Praxisbezüge im Rahmen von Reformstudiengängen in klassischen Fachdisziplinen .....231
5.2.9. Praxisbezüge in neuen berufsbezogenen Studiengängen .....232
5.2.10. Praxisbezüge in gestuften Studiengängen mit neuen berufsqualifizierenden Abschlüssen (Bakkalareus / *Bachelor* und Magister / *Master*) .....233

**6. Entwicklung zweier idealtypischer Arbeitsmodelle zur besseren Berufsvorbereitung an Universitäten** ..... 235

6.1. Voraussetzungen für das gesamtuniversitäre Arbeitsmodell auf der Zentralebene .....236
6.1.1. Konkretisierung des gesetzlichen Auftrags .....236
6.1.2. Entwicklung von Qualitätsstandards .....237
6.1.3. Schaffung von Finanzierungsgrundlagen und Planungssicherheit .....239
6.1.4. Ausbau der Infrastruktur auf verschiedenen Arbeitsebenen ....240
6.1.5. Gezieltes Zusammenwirken aller Beteiligten .....242
6.1.6. Qualifikationsanforderungen und Weiterbildung .....244

6.2. Voraussetzungen für das integrative Arbeitsmodell auf Fachbereichsebene .....246
6.2.1. Praxisorientierung als fester Bestandteil im Rahmen der fachwissenschaftlichen Ausbildung .....247
6.2.2. Neues Mentalitätsdenken des wissenschaftlichen Personals..248
6.2.3. Evaluation von Studium und Lehre .....249
6.2.4. Ausbau und Förderung der Hochschuldidaktik .....250
6.2.5. Stärkung der Fachtutorien .....251

6.3. Verknüpfung statt Selektion oder Mut zur Vielfalt .....252

**7. Ausblick** .....260

7.1. Szenario .....260
7.2. Thesen .....264
7.3. Ertrag .....267

**8. Literatur- und Quellenverzeichnis** ..... 272

**Anhang** ..... 301

Anhang I: Abbildungsverzeichnis .....302

Anhang II: Fragebogen für das Experteninterview (JÖRNS) .....307

Anhang III: Interviewleitfaden für die Telefonbefragung (JÖRNS) .....311

Anhang IV: Anschreiben, Fragebogen und Umfrageergebnisse über das Kooperationsverhältnis zwischen *Career Services* bzw. berufsvorbereitenden Programmen und Arbeitsämtern (GRÜHN/JÖRNS) .....312

Anhang V: Fragebogen und Auszug aus den Umfrageergebnissen der Untersuchung von FREIS .....331

Anhang VI: Chronologische Darstellung wichtiger Fachtagungen zwischen den Jahren 1990 und 2001 sowie den jeweiligen Schlusserklärungen .....332

Anhang VII: Adressliste von *Career Services* und berufsvorbereitenden fakultätsübergreifenden Einrichtungen an deutschen Universitäten .....335

Anhang VIII: Studienmöglichkeiten an der Georg-August-Universität Göttingen.....342

Anhang IX: Literaturempfehlungen (Handapparat) .....343

# 1. Einleitung

## 1.1. Vorbemerkung

Nachdem sich Ende der 90er Jahre immer mehr fakultätsübergreifende berufsvorbereitende Programme unter dem Namen *Career Service*[1] oder *Career Center* als neue Dienstleistungseinrichtung an Universitäten etablierten und das öffentliche Interesse an dem Gegenstand deutlich zunahm, begann sich abzuzeichnen, dass es sich um eine sowohl rasante als auch die deutsche Hochschullandschaft nachhaltig prägende Entwicklung handelt. Dabei blieben jedoch empirische Untersuchungen bislang weitgehend aus, so dass ich den Entschluss gefasst habe, diese Entwicklungen im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit darzustellen.

Der Wunsch, das Thema wissenschaftlich in Form einer Praxisrekonstruktion zu durchdringen, wurde durch die mehrjährige Pioniererfahrung und vielschichtige Aufbauarbeit einer solchen Einrichtung an der UNIVERSITÄT GÖTTINGEN verstärkt. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin der ZENTRALSTELLE FÜR WEITERBILDUNG war ich an der konzeptionellen Entwicklung der ehemals als Projektinitiative „Studium und Praxis“ bekannten Arbeitsstelle beteiligt. Anlässlich der in Kraft gesetzten Verwaltungsstrukturreform am 1. Mai 2000 und der daraus resultierenden Umbenennung der einzelnen Verwaltungsbereiche wurde das Projekt in eine Untereinrichtung der Weiterbildungsstelle mit der offiziellen Bezeichnung *Career Service* überführt. Diese Neuausrichtung brachte vielfältige Herausforderungen mit sich, die es mehr oder weniger allein zu bewältigen galt und die die Defizite an Informationen über dieses Handlungsfeld während des alltäglichen Geschäftsablaufs allzu oft deutlich heraushoben. Diese Mangelsituation trug mit dazu bei, dass bei den anstehenden Forschungsarbeiten das erkenntnisleitende Interesse stets im Vordergrund stand. Die berufliche Einbindung ermöglichte außerdem, Potenziale und Perspektiven, aber auch Schwierigkeiten und Grenzerfahrungen im Netzwerk kollegialer Kontakte besser einschätzen und in die theoretischen Überlegungen mit einfließen lassen zu können.

[1] Britische und amerikanische Begriffe werden in dieser Arbeit wegen des speziellen Untersuchungsgegenstandes häufig benutzt. Um den Lesefluss nicht zu stören, wurden die Termini in die Textausführungen integriert, jedoch durch Kursivschrift als Fremdwörter kenntlich gemacht.

## 1.2. Leitgedanken und Begründung des Themas

Der Eintritt ins Berufsleben stellt aus Sicht eines Hochschulabsolventen[2] einen der wichtigsten Schritte in seiner (studentischen) Lebensbiographie dar, erwirbt er doch endlich eine größere finanzielle Unabhängigkeit und stellt seine persönliche, psychosoziale und formale Selbständigkeit in einem neuen Kontext der Erwachsenenwelt außerhalb des Schonraums ‚Universität' unter Beweis. Die Vorbereitung auf diese sensible, nicht selten kritisch erlebte Übergangsphase sollte aus Sicht der Hochschulverantwortlichen ebenfalls eine große Relevanz besitzen, da ein erfolgreicher Berufsverbleib ihrer Absolventen als ein wesentlicher Indikator für die hohe Qualität der genossenen Ausbildung anzusehen ist und für ein positives Image der Hochschuleinrichtung sorgt. Dieser Eintritt ist aber den Absolventen in der Regel selbst überlassen worden, mit Ausnahme von Studiengängen mit klar definierten Berufsbildern wie bei den Medizinern, Juristen und Lehrern, die Praxisphasen curricular verankert haben. Vor allem bei der Lehrerausbildung lassen sich rückblickend zahlreiche Praxisbezüge beobachten, um den sich verändernden Anforderungen des Lehrerberufes gerecht werden zu können. Auch gab es in den letzten Jahrzehnten immer schon verstreut Angebote im Hochschuldickicht, wie beispielsweise die Vermittlung von Praktikumsangeboten ins Ausland durch international ausgerichtete Studentenorganisationen, oder es wurde die eine oder andere Hilfestellung von einzelnen engagierten Hochschullehrern im Sinne eines *networking* bei der Eingliederung ins Erwerbsleben gegeben. Bei differenzierter Betrachtung lassen sich sogar bis in die Anfänge des deutschen Universitätswesens informelle Unterstützungsformen bei der Stellenbesetzung nachzeichnen. Sensibilität, Verantwortungsbewusstsein und Handlungsbereitschaft fehlten jedoch auf dem Gebiet berufsvorbereitender Hilfen für Studierende. Objektiv betrachtet standen und stehen bis zum jetzigen Zeitpunkt viele Hochschullehrer und Verwaltungsmitarbeiter auf den verschiedenen Universitätsebenen der durchaus interessanten Frage, welche beruflichen Positionen ‚ihre' Studierenden später einmal besetzen, im Vergleich zu den britischen und amerikanischen Hochschulen eher gleichgültig gegenüber. Die Universität sah vor dem Hintergrund traditioneller Wissenschafts- und Bildungsideale ihre Kernaufgaben bis vor kurzem ausschließlich in einer exzellenten Forschungsleistung und einer wissenschaftsorientierten Ausbildung, die bei erfolgreichem Abschluss dem Erwerb der erforderlichen Berufsfähigkeit gleichgestellt wurde. Der Gedanke einer fachstudienbezogenen Berufsvorbereitung und Wegbegleitung im Sinne einer „Karriere-Dienstleistung" stand dem tradierten Aufgabenverständnis eines Wissenschaftsbetriebes gerade auch im Unterschied zu den eher anwendungsorientierten, die Berufsfertigkeit ausbildenden Fachhochschulen entgegen. Die bekannte, da spitz formulierte Frage „HUMBOLDT oder HENKEL[3]?"

[2] Im Folgenden wird der Vereinfachung halber nur die männliche Form benutzt, wobei die weiblichen Termini stets mit zu denken sind.

[3] HANS-OLAF HENKEL war von 1995 bis 2000 Vorsitzender des Bundesverbandes der dtsch. Industrie (BDI).

wurde nicht als hochschulpolitische Herausforderung, sondern vielmehr als Angriff auf das Bewährte gesehen. Diese Grundeinstellung änderte sich nicht trotz zunehmender Berufseinstiegsprobleme von Hochschulabsolventen und verstärkter Reformbemühungen in den 70er und 80er Jahren, so dass die Studierenden keine spürbaren Verbesserungen in Richtung einer individuellen Vorbereitung auf das spätere Berufsleben sowie institutionalisierte Übergangshilfen von Seiten der Universitäten erfuhren.

Im Kontrast dazu stehen die bereits in den 70er Jahren intensiv geführte theoretische Auseinandersetzung mit der Frage, was man unter berufsorientierendem Wissen im deutschen Hochschulsystem versteht, sowie die jahrzehntelange eher sorgenvolle Betrachtung der Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventen in Deutschland. Bildungspolitiker debattierten über die zentrale Fragestellung, „was das Hochschulsystem – quantitativ, strukturell, curricular, beratend-kommunikativ, übergangsunterstützend u.a.m. – dazu beitragen kann, die wahrgenommenen Probleme zu verringern“ (TEICHLER 2000a, S. 9). Praxisferne während des Universitätsstudiums, ungenaue oder falsche Vorstellungen über Berufsbilder und über die Anforderungen an eine akademische Position, berufliche Orientierungsschwierigkeiten durch mangelnde Kenntnisse über das persönliche Qualifikationsprofil, problematische Berufsübergänge mit eventuellem ‚Praxisschock’, drohende Arbeitslosigkeit, zum Teil inadäquate Beschäftigungsverhältnisse von Jungakademikern sind Schlagworte, die die Handlungsnotwendigkeit in diesem speziellen Bereich über einen langen Zeitraum aufzeigen. So ist denn auch im Unterschied zu der sensiblen Übergangsphase von der Hochschule in die erste Erwerbstätigkeit und möglichen Unterstützungsmaßnahmen die Frage nach einer stärkeren Praxisorientierung während des Studiums kein neues Thema. Seit den 70er Jahren wird der öffentliche Diskurs über eine zunehmend praxisnahe Ausbildung an Universitäten geführt. Dieser Diskurs hat dazu beigetragen, dass zahlreiche Theorieansätze und modellhafte Überlegungen von Wissenschaftlern damals entwickelt worden sind. Beispielhaft sei die 1974 abgehaltene AHD-Tagung zum Thema „Praxisbezug im Studium“ genannt, die von einer lebhaften theoriegeleiteten Diskussion zeugt. Allerdings fehlte weitgehend die konkrete Anwendung der Theoriekonzepte in der Praxis der Hochschularbeit im Sinne eines bedarfsorientierten, auf Dauer angelegten institutionalisierten Angebotes für Studierende (HERZ 1975).

Als Reaktion auf die oben genannten Probleme sind erst in den 90er Jahren spürbare studienreformerische Massnahmen in Richtung eines stärkeren Praxis-, Berufs- und Arbeitsmarktbezuges während des Studiums eingeleitet worden. Die Modularisierung von Studiengängen ermöglichte eine größere Flexibilität hinsichtlich der individuellen Gestaltung der Hochschulausbildung, wie die neu eingeführten *Bachelor* / Bakkalaureus- und *Master* / Magisterstudiengänge sowie Kreditpunkte-Systeme aktuell zeigen. Die Einrichtung neuer berufsbezogener Diplomstudiengänge im Kultur- und Medienbereich, praxisorientierter Aufbau-

studiengänge sowie die Förderung von Unternehmensgründungen durch den Aufbau von Existenzgründungszentren lassen sich hier weiter stichwortartig anführen. Zu diesem beeindruckenden Maßnahmenkatalog gehören auch die zahlreichen berufsbezogenen Programme für Studierende geistes- und sozialwissenschaftlicher Fachrichtungen und die fakultätsübergreifenden, zentral organisierten Einrichtungen. Auch wenn die Praxisinitiativen zur Verbesserung der Berufsaussichten für Geistes- und Sozialwissenschaftler nicht selten eine Vorreiterrolle für die Institutionalisierung von *Career Services* bzw. *Career Centers* eingenommen haben, so sieht die Situation seit Ende der 90er Jahre mit den zunehmend zentral organisierten und überfachlich agierenden Einrichtungen an Universitäten wegen der starken Veränderungen im hochschul- und beschäftigungspolitischen Bereich sowie der angelsächsischen Ausrichtung der Konzeption anders aus.

Die Frage, warum gerade die britischen und amerikanischen Hochschulinstitutionen als Vorbilder bei dem Aufbau dieser berufsbezogenen Dienstleistungseinrichtungen genommen worden sind, liegt in der langjährigen Tradition, den hohen Qualitätsstandards sowie in ihrem Erfolg begründet. Die Vorbildfunktion greift aufgrund der großen gesellschafts- und bildungspolitischen Unterschiede zwischen den Ländern jedoch nur eingeschränkt in das praktische Handeln ein. An den vielfältigen Entwicklungsprozessen und Organisationsmodellen zeigt sich die Pluralität in Bezug auf berufsorientierende Angebote für Studierende hierzulande, die in Fachkreisen stets als positiv hervorgehoben wird, da sie für einen passgenauen, das heißt den jeweiligen regionalen und hochschulbezogenen Gegebenheiten entsprechenden Lösungsweg die notwendigen Voraussetzungen schafft.

In den letzten Jahren ist - ablesbar an zahlreichen Fachdiskussionen - deutlich geworden, dass die Themen Praxisbezüge während des Universitätsstudiums und Übergänge von der Hochschule in das Beschäftigungssystem immer mehr Aktualität bekommen. Gerade auch im internationalen Vergleich stehen die Hochschulen in der Bundesrepublik in dieser Frage noch weit zurück. Doch angesichts der zunehmenden Globalisierung und Internationalisierung der wissenschaftlichen Ausbildung wächst der Handlungsdruck, um spürbare, d.h. auch messbare Verbesserungen in der Qualität der Lehre und in der Betreuung der Studierenden herbeizuführen und damit im internationalen Wettbewerb der Hochschulen untereinander bestehen zu können. Da *Career Services* und vergleichbare Institutionen zunehmend als ein Verbesserungsinstrument der Ausbildungssituation an Hochschulen angesehen werden und an verschiedener Stelle deutlich geworden ist, dass sie den Bemühungen im Bereich des Hochschul- und Studierendenmarketings einen guten Dienst erweisen, sind berufsvorbereitende Angebote im Jahr 2001 von dem CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG (CHE) offiziell als Leistungsindikator für die Entwicklung von Hochschulrankings mit aufgenommen worden. Es ist aufzuzeigen, welche Dienste für wen mit welchen Mitteln bzw. Mindestanforderungen erbracht werden sollen. Dabei sind die unterschiedlichen Erwartungshaltungen von

Seiten der sogenannten „Kunden“ – den Studierenden, den Fakultäten, den Unternehmen – zu berücksichtigen.

Die im folgenden Gliederungspunkt aufgezeigte Übersicht über die verschiedenen Forschungsarbeiten lässt erkennen, dass *Career Services* an Hochschulen nicht nur einem modischen Trend folgen. Sie unterstreicht vielmehr die Notwendigkeit von studienbegleitenden Hilfen für eine bessere Ausbildung der Berufsfähigkeit durch Beratungs- und Qualifizierungsmaßnahmen. So sind *Career Services* mittlerweile auch zu einer viel diskutierten und (mit Qualitätsunterschieden) praktizierten Organisationsform an deutschen Universitäten zur unterstützenden berufsbezogenen Beratung, Weiterqualifizierung und Vermittlung von (angehenden) Akademikern geworden. Diese Entwicklung registrierten auch die hochschulpolitischen Organe, HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ und WISSENSCHAFTSRAT, die einen Ausbau von *Career Centers* als ein mögliches Organisationsmodell explizit empfahlen, um effektivere Unterstützungsformen für Hochschulabsolventen bei dem Übergang ins Berufsleben zu schaffen und im Zuge der Hochschulreformen das Verhältnis zwischen Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem zu intensivieren (HRK 1997b; WR 1999 Drs. 4099/99).

Die vollständige Herauslösung der berufsvorbereitenden Maßnahmen aus der Fachausbildung durch „Sonder-“Angebote einer Zentraleinrichtung oder eines in sich geschlossenen Qualifizierungsprogramms hat jedoch auch kritische Stimmen laut werden lassen, da dem Delegationsprinzip folgend alles „Zusätzliche“ unbemerkt an diese Stellen abgegeben werden kann und damit auch die Verantwortung für den späteren beruflichen Erfolg ihrer Absolventen, ohne sich in irgendeiner Form beteiligen zu müssen. Die wissenschaftlichen Disziplinen würde man mit ihrem, den Erwerb der Berufsfähigkeit mit einschließenden Ausbildungsauftrag sich selbst überlassen, so dass der Hinweis auf die Gefahr, als „Reparaturstätte“ für die Ausbildungsdefizite der Fächer zu fungieren, durchaus berechtigt ist. In diesem Zusammenhang gilt es, eine alternative Entwicklung aufzuzeigen, die sich genau auf diesen Problempunkt bezieht. Parallel zu den berufsvorbereitenden Programmen auf der Zentralebene sind eine Reihe von fachbezogenen Praxiselementen entweder im Curriculum verankert oder wahlweise als Zusatzangebot entwickelt worden. In der vorliegenden Arbeit ist der in diesem Kontext bedeutenden Frage nachzugehen, welche Anstrengungen bereits in den Fächern unternommen worden sind, um mehr Praxisnähe im Rahmen des Fachstudiums herzustellen, und wie sich zentrale und dezentrale Angebotsformen an Hochschulen im Sinne eines integrierten Dienstleistungskonzepts unter Einbeziehung von Leistungen weiterer Partner aus den Bereichen Privatwirtschaft und öffentlicher Arbeitsverwaltung optimal ergänzen können. Ausgehend von der Ist-Situation und den vorhandenen Potenzialen sind anhand von idealtypischen Überlegungen Perspektiven aufzuzeigen. Vor dem Hintergrund ist ferner zu ergründen, inwieweit sich die *Career Service*-Idee aus dem angloamerikanischen Raum auf deutsche Hochschul- und Beschäftigungsverhältnisse übertragen lässt.

Ziel dieser Arbeit ist es, die *Career Services* als berufsvorbereitende Hochschulinstitution von unterschiedlichen Blickwinkeln aus zu untersuchen, um spezifischere Antworten auf Fragen nach der Funktionalität, Praktikabilität, Qualität und Akzeptanz geben zu können. Dieses soll jedoch nicht losgelöst von parallel laufenden Entwicklungen wie den vielfältigen Praxisbezügen in den Fächern oder den curricularen Veränderungen durch die Einrichtung neuer *Bachelor*- und *Master*studiengänge geschehen, wohlwissend, dass über die Auswirkungen in Bezug auf Erwartungshaltung und Berufswahlentscheidungsprozessen von Studieninteressierten, Studienmotivation und Lernverhalten während der Hochschulausbildung, Rekrutierungsstrategien von Personalverantwortlichen aus der Wirtschaft und letztendlich bezüglich der konkreten Arbeitsmarktchancen zum jetzigen Zeitpunkt nur Mutmaßungen angestellt werden können. Vielmehr sollen eine Gegenüberstellung der verschiedenen Ansatzpunkte vorgenommen und zwei idealtypische Arbeitsmodelle entwickelt werden, um auf dieser Wissensgrundlage abschließend Perspektiven für eine bessere Berufsvorbereitung im deutschen Hochschulsystem aufzeigen zu können. Es gilt, den begonnenen Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozess in diesem hochschulbezogenen Handlungsfeld mit kritischem Blick zu betrachten und in konstruktiver Weise zu fördern, eine empirisch fundierte Basis für anstehende Entscheidungsvorgänge auf den verschiedenen Hochschulebenen zu schaffen und die vielfältigen Herausforderungen nicht als belastendes Problemfeld, sondern als Chance für strukturelle Veränderungen zu begreifen.

## 1.3. Wissenschaftstheoretische Überlegungen

Die Überlegungen, die in den letzten Jahrzehnten im Zusammenhang mit der Frage nach den gesellschaftlichen Funktionen der Hochschulen immer wieder angestellt worden sind, fließen in eine Vielzahl von gesellschaftstheoretischen, bildungsökonomischen, bildungssoziologischen und politologischen Analysen und Theorieansätzen ein. Vor diesem Hintergrund lohnt es, sich die von HUBER vorgenommene Dreiteilung der Thematik in Wissenschafts-, Praxis- und Personenbezug vor Augen zu führen, da diese Beziehungsfelder mit wechselnder Gewichtung in der vorliegenden Arbeit ständig miteinander korrespondieren und der Ausgangspunkt für neue Überlegungsansätze waren. HUBER unterscheidet dabei

- die Beziehung der Hochschule zum Beschäftigungssystem und „zur zukünftigen Berufswelt der von der Hochschule qualifizierten und selektierten Absolventen“, Aspekte, mit denen sich die Bildungsökonomie, Arbeitsmarkt- und Berufsforschung sowie die auf Akademiker bezogene Qualifikationsforschung beschäftigt;
- „die Beziehung der Hochschule auf das Wissenschaftssystem, das in ihr institutionalisiert ist, aber über sie hinausreicht“, Fragen, mit denen man sich im Rahmen der Wissen-

schaftssoziologie und -geschichte unter besonderer Berücksichtigung der Forschung, vor allem aber auch des Lehrens und des Lernens auseinandersetzt;

- „die Beziehung der Hochschule auf die Personen, die diese als ‚Umwelt' erfahren oder erleiden, zugleich auch konstituieren und verändern sowie sich selbst darin entwickeln", Problemaspekte, die im Rahmen der Hochschulsozialisationsforschung eine Rolle spielen (HUBER 1995, S. 20).

Zunächst soll kurz auf das zuerst genannte Forschungsgebiet eingegangen werden. Die wachsenden Abstimmungsprobleme zwischen dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem und die dadurch bedingten hohen Kosten riefen ein verstärktes wissenschaftliches Interesse an den Wechselbeziehungen zwischen beiden Systemen hervor, das sich in zahlreichen Theorieansätzen mit unterschiedlicher Ausrichtung niedergeschlagen hat. Nach BAETHGE und TEICHLER sind bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema vor allem drei Dimensionen zu berücksichtigen und mitei-nander zu verbinden: die Bildungsstrukturentwicklung, die staatliche Bildungspolitik und das individuelle Bildungsverhalten (BAETGHE/TEICHLER 1995, S. 208). Diese Aspekte – BATHGE und TEICHLER sprechen in ihrem Ansatz auch von der ökonomischen, soziologischen und verhaltenstheoretischen Dimension – sind bei der fundierten Bearbeitung der Fragestellung, wie die Studierenden während ihrer universitären Ausbildung optimal auf die Anforderungen im späteren Erwerbsleben vorbereitet werden können, und bei der Analyse des Institutionalisierungsprozesses dieser Hochschulinstitution stets von Relevanz.

Hinsichtlich der spezifischen Grenzstellenproblematik der *Career Services*, die auf das Selbstverständnis zurückzuführen ist, als Schnittstelle zwischen Hochschule und Beschäftigungssystem zu fungieren und mit verschiedenen Adressatenkreisen und Organisationssystemen ‚innen' und ‚außen' alltäglich zu tun zu haben, ist der LUHMANNsche Ansatz zu berücksichtigen (LUHMANN 1964). Das Theoriemodell und der Begriff ‚Grenzstelle' wurde erstmals von Doppler in Beziehung zu den Tätigkeiten eines *Career Service* an einer Hochschule gesetzt (DOPPLER 1996, S. 39 ff.).

Curriculare und methodisch-didaktische Überlegungen, die das wechselseitige Beziehungsverhältnis zwischen wissenschaftstheoretisch begründetem Lernen und Lehren auf der einen Seite und Anwendungsmöglichkeiten in der Praxis auf der anderen Seite im Blick haben, spielen eine weitere besondere Rolle in dieser Arbeit. HUBER ordnet die Hochschuldidaktik in ein Spannungsfeld ein, welches der Analyse der informellen und formalisierten Lernsituationen der Studierenden im Rahmen der berufsbezogenen Aktivitäten zugrunde gelegt werden kann. Die Wissenschaft, die Praxis außerhalb der Hochschule und die Personen, die diese beiden Bezüge „verarbeiten und sich darin entwickeln (müssen)", werden als Bedingungsfaktoren für das Spannungsfeld genannt, in dem die ablaufenden Lernprozesse stets aufs Neue

auszubalancieren sind, um nicht eine Seite zu dominant werden zu lassen. Zudem wirken eine Reihe von Elementen auf die Lernsituation ein wie beispielsweise „Aufgabe/Ziel, Gegenstand, Sozialformen, Arbeitsverfahren und –methoden, Personen mit ihren Kompetenzen und ihren Beziehungen untereinander, Umstände des Raumes, der Zeit, der Mittel ...“ (HUBER 1995, S. 117).

Die Auswertung der Lehr- und Lernformen im Aktionskreis der fakultätsübergreifenden, zentral organisierten Einrichtungen sowie in den bestehenden institutionellen Angeboten im Rahmen des fachwissenschaftlichen Studiums in den einzelnen Fachdisziplinen stützt sich im Wesentlichen auf das von FLECHSIG erarbeitete System des didaktischen Wissens, dem „Göttinger Katalog Didaktischer Modelle“ (GKDM). Als Gründe für die „didaktische Vielfalt“ und der daraus resultierenden Notwendigkeit einer differenziert vorgenommenen Katalogisierung wurden die individuellen Unterschiede in Bezug auf Lernmotivationen und Lerninteressen, Kompetenzen und Wissensgebiete sowie der verschiedenartigen Kontexte genannt (FLECHSIG 1996, S. 4–5). Diese Überlegungen regten dazu an, die ebenfalls große Vielfalt an praxisorientierten und berufsvorbereitenden Elementen in der Hochschulausbildung mit der Intention eines Kategoriensystems zu erfassen, um mehr Übersichtlichkeit und Transparenz auf der Anwendungsebene herzustellen und damit methodisch-didaktische Entscheidungsprozesse der Hochschulverantwortlichen mit der Zielvorgabe einer optimierten Berufsvorbereitung angehender Akademiker in unserem Bildungssystem zu erleichtern.

Ferner sind die hochschuldidaktischen Überlegungen von WEBLER berücksichtigt worden, der die durch die unterschiedlichen gesetzlichen Auslegungen hinsichtlich eines adäquaten Praxisbezuges hervorgerufenen Interessengegensätze – z.B. „was für Praxiselemente curricular verankert sind und wie diese praxisbezogenen Studienanteile hochschuldidaktisch vermittelt werden sollen“ – durch die Entwicklung veränderter Curricula im Sinne einer sinnvollen Verknüpfung von Theorie- und Praxisanteilen im Studium aufzulösen versucht (WEBLER 1995, S. 189).

Ein anderes Forschungsgebiet ist, wie ich eingangs schon andeutete, für den theoretischen Rahmen der vorgenommenen Untersuchung von Bedeutung: Qualifikationsforschung und die daraus hervorgegangenen Schlüsselqualifikationsansätze. Die Arbeit stützt sich wegen des trotz der Kürze der Darstellungsform hohen Informationsgehaltes vornehmlich auf das von ORTH entwickelte Wissenschaftssystem und den daraus abgeleiteten handlungsorientierten Überlegungen am Beispiel von umgesetzten Modellen an verschiedenen Universitäten. Von den verschiedenen pädagogischen, soziologischen und psychologischen Ansätzen sind die wissenschaftstheoretischen Überlegungen von WEINERT herauszustellen, der die bislang vorgenommene Trennung zwischen formaler und materialer Bildung – ein Tatbestand, den er als „Extensitäts-Intensitäts-Falle“ bezeichnet hat – zu überwinden beabsichtigt.

Nach WEINERTs Definition sind Schlüsselqualifikationen

> „alle individuellen Erkenntnis-, Handlungs- und Leitungskompetenzen [...], die prinzipiell erlern- und vermittelbar sind, die in möglichst unterschiedlichen [auch zeitlich entfernten] Situationen und möglichst verschiedenen Inhaltsbereichen beim Erwerb notwendiger Spezialkenntnisse, bei der Verarbeitung relevanter Informationen, bei der Bearbeitung schwieriger Aufgaben und bei der Lösung neuer Probleme mit Gewinn genutzt werden können“ (WEINERT 1996, zit. nach ORTH 1999, S. 33).

Die von ORTH entwickelten Vorschläge, wie Schlüsselqualifikationen nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch Eingang finden können in unser Bildungs- und Beschäftigungssystem und damit den gesellschaftlichen Modernisierungsprozess mit unterstützen helfen, passen zu den in dieser Arbeit angestellten Grundsatzüberlegungen, die Ausbildungsqualität – und diese schließt die Förderung der Berufsfähigkeit und der Persönlichkeitsbildung mit ein – mit Hilfe einer hochschuldidaktisch geprägten Studienreform deutlich zu verbessern.
In diesem Zusammenhang fließen auch die Überlegungen von WELBERS bei der Entwicklung eines innovativen, idealtypischen Arbeitskonzepts mit ein, der „integrierte Handlungskonzepte als Aktionsmodell für Studienreformen auf Fachbereichsebene“ als Ausweg aus dem Problem einer mangelhaften Qualität von Studium und Lehre im deutschen Hochschulsystem ansieht (WELBERS 1999; 2000).
Angesichts der jahrzehntelangen Auseinandersetzung über ein verbessertes Verhältnis zwischen Hochschulausbildung und Beschäftigung erstaunt es nicht, dass der Praxisbegriff im Zusammenhang mit der Hochschulausbildung ebenfalls eine lange Geschichte aufweist. Bereits 1974 traten zwei unterschiedliche Vorstellungen hervor, der pragmatische und der kritische Praxisbegriff, die man mit neuen konzeptionellen Vorschlägen zu überwinden versuchte (HERZ 1975).
Der in der überregionalen Fachdiskussion bis vor kurzem noch häufig anzutreffende Begriff ‚Praxisinitiative’ ist mittlerweile von dem Begriff *Career Service* und *Career Center* abgelöst worden, ein Prozess, der sicherlich auch durch das Verhalten der Medien beschleunigt worden ist. Die neutrale und offen gehaltene Bezeichnung ‚Praxisinitiative’ hat nach Ansicht von EHLERT/WELBERS viele Vorzüge aufzuweisen,

> „weil er die großen strukturellen, organisatorischen, hochschuldidaktischen und handlungsspezifischen Unterschiede, die es bei diesen Angeboten an Hochschulen derzeit gibt, zuläßt und vorschnelle Reduzierungen und Ausgrenzungen vermeiden hilft. Von dem ausgefeilten und dauerhaft institutionalisierten *Programm* bis hin zur einmaligen *Aktion* von Studierenden und Lehrenden in einzelnen *Praxis*- bzw. *Lehrveranstaltungen* reicht die Palette der nützlichen [...] Angebote, eine Disparität, die wir für sinnvoll und gewinnbringend halten“ (EHLERT/WELBERS 1999, S. 9).

Die empirische Untersuchung beschränkt sich eben gerade wegen dieser großen Vielfalt an hochschulbezogenen Praxisangeboten auf eine organisatorische Grundform, die sich an die Definition von MICHEL anlehnt (MICHEL 2001). Dabei handelt es sich um Hochschuleinrichtungen, die auf der Zentralebene institutionell angesiedelt sind und mit verschiedenen Dienstleistungen Studierende und Absolventen aller Fachrichtungen ansprechen wollen. Diese Dienstleistungen lassen sich nach Ansicht einer Unterarbeitsgruppe der HRK in drei

Angebotssegmente einordnen: 1. Information und Beratung, 2. studienbegleitende Zusatzqualifizierung, 3. Kontaktmanagement und Vermittlung (HRK 2002). Weiterhin fungieren die Einrichtungen als Schnittstelle, die das Ziel verfolgen, „durch vielfältige Aktivitäten den Austausch zwischen Bildungs- und Beschäftigungswelt zu beiderseitigem Nutzen zu intensivieren“ (MICHEL 2001, S. 45). In dieser Arbeit ist dann von einem *Career Service* bzw. *Career Center* die Rede, wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind.

## 1.4. Forschungsstand, Methode und Quellen

### 1.4.1. Forschungsstand

Entstehung, Arbeitspraxis und Akzeptanz von berufsvorbereitenden Projektinitiativen und den später zahlreich aufgetretenen *Career Services* an Universitäten sind bis zum jetzigen Zeitpunkt vergleichsweise wenig wissenschaftlich durchdrungen worden. Anfang der 80er Jahre wurde auf den BRITISCH-DEUTSCHEN EXPERTENTAGUNGEN FÜR STUDIENBERATUNG UND BERUFSBERATUNG über die Funktion von *Careers Services* in Großbritannien und deren Übertragbarkeit auf das deutsche Hochschulsystem diskutiert. Theoretische Arbeiten in dieser Forschungsrichtung blieben jedoch aus.

Mit der Gründung der ersten Einrichtung am Hochschulstandort Münster, wo man 1993 bewusst den Namen *Career Service* als offizielle Bezeichnung für die gegründete Arbeitsgemeinschaft wählte, wurde erstmals auch in Deutschland über diese neue Unterstützungsform für Studierende ernsthaft nachgedacht und eine Münsteraner Konzeption für die Lösung der massiv aufgetretenen Übergangs- und Beschäftigungsprobleme von Hochschulabsolventen angestellt (ARBEITSGEMEINSCHAFT CAREER SERVICE 1996). Im Zuge dieser Diskussion schrieb SEBASTIAN APPELHANS an der UNIVERSITÄT MÜNSTER seine Diplomarbeit über „Das Konzept des Career Service Münster – ein Vorschlag zur institutionellen Förderung des Übergangs von Hochschul- und Fachhochschulabsolventen in das Erwerbsleben“. Die Arbeit gibt Aufschluss über die derzeitige Ausgangssituation und den daran anknüpfenden konzeptionellen Überlegungen für den Hochschulstandort Münster (APPELHANS 1996).

Die UNIVERSITÄT ROSTOCK führte 1993 ein von Bund und Land getragenes Modellprojekt durch, bei dem die „Integration der studienbezogenen Berufsorientierung in die Allgemeine Studienberatung“ unter Berücksichtigung der britischen Erfahrungen untersucht worden ist (UNIVERSITÄT ROSTOCK 1996, Hefte I, II und III). Das durch das innovative Integrationsmodell gewachsene Ansehen trug mit dazu bei, dass 1996 die europäische Konferenz zum Thema „Hochschulabsolventen für den Europäischen Arbeitsmarkt – eine Herausforderung für die Universitäten“ in Rostock ausgerichtet wurde und Impulse für eine weitergehende theoretische Auseinandersetzung auf diesem Gebiet ausgingen. Aber die Ausstrahlung des Kon-

zepts auf der praktischen Arbeitsebene an den Hochschulen, vor allem in den westlichen Bundesländern, blieb schwach.

Erst im Jahr 1999 wurde anlässlich der Vielzahl unterschiedlichster Projekte in diesem Handlungsfeld eine empirische Untersuchung über „berufsorientierende Angebote für Studierende an Universitäten“ von EHLERT/WELBERS durchgeführt. Das aus der Befragung hervorgegangene Handbuch ermöglicht erstmals einen Überblick über die rund 100 ermittelten Projekte in den einzelnen Bundesländern und unternimmt den Versuch, die berufsvorbereitenden Aktivitäten organisatorisch wie inhaltlich einzuordnen sowie anhand bestimmter Merkmale miteinander zu vergleichen.

Im September des Jahres 2000 wurde eine Umfrage von FREIS an neun ausgewählten Hochschulstandorten vorgenommen, die über berufsvorbereitende und fakultätsübergreifende Angebote verfügen. Der Fragebogen bezog sich auf die institutionelle Anbindung der *Career Services* und ermittelte neben allgemeinen Angaben wie der Bezeichnung, dem Gründungsdatum, Status und organisatorischer Angliederung der Einrichtung auch die derzeitige und zu erwartende Stellensituation (siehe Tabellenübersicht im Anhang).

Über die Ausgangslage von Studierenden, den Verbleib von Hochschulabsolventen sowie die sich wandelnden Qualifikationsanforderungen an Fach- und Führungskräfte in verschiedenen Teilarbeitsmärkten liegen indes eine Reihe von Studien vor. Die Untersuchungsergebnisse, welche die im Folgenden benannten Forschungsinstitutionen ermittelt haben, belegen die Notwendigkeit, berufsvorbereitende Maßnahmen bereits während des Studiums in professioneller Form den Studierenden anzubieten.

Die interdisziplinäre Forschungseinrichtung WISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM FÜR HOCHSCHUL- UND BERUFSFORSCHUNG an der GESAMTHOCHSCHULE UNIVERSITÄT KASSEL hat seit seiner Gründung im Jahr 1978 diverse Langzeitstudien in Bezug auf den Studien- und Berufsweg von Akademikern aus verschiedenen Fachdisziplinen sowie umfassende europäische Hochschulabsolventen-Studien durchgeführt. Zu nennen ist die umfangreiche Studie „Hochschulstudium und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien“, die im Auftrag des BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG eine Dokumentation von 80 Absolventenstudien unter Berücksichtigung der fachspezifischen Entwicklungen in den 90er Jahren erstmals auf diesem qualitativ und quantitativ anspruchsvollen Niveau vorgelegt hat (BURKHARDT/SCHOMBURG/TEICHLER 2000). Aus der Vielzahl der vom WZ abgeschlossenen Forschungsprojekte ist weiterhin die jüngste international vergleichende Absolventen-Studie hervorzuheben, die mit Unterstützung der EUROPÄISCHEN KOMMISSION von den Kasseler Wissenschaftlern durchgeführt und in Zusammenarbeit mit dem Nachrichtenmagazin DER SPIEGEL unter dem Titel „Erfolgreich von der Uni in den Job“ veröffentlicht wurde. Dabei wurden „6400 Absolventen deutscher Universitäten und Fachhochschulen aus über 20 Studienfächern zu ihren beruflichen Erfahrungen im Studium, bei der Jobsuche und in den ersten

Berufsjahren befragt“ (SCHOMBURG/TEICHLER/DOERRY/MOHR 2001, S. 7). Die Existenz berufsvorbereitender Hochschulinstitutionen spielt bei der Studie jedoch noch eine periphere Rolle.

Das vom BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG geförderte HOCHSCHULINFORMATIONS-SYSTEM HANNOVER (HIS) hat in der Abteilung der Studentenforschung sowie Organisation von Studium und Lehre einen Teilarbeitsbereich, der sich mit Studienverläufen, Berufsausbildungs- und Berufswahlverhalten, dem Übergang in das Beschäftigungssystem sowie dem Verbleib von Hochschulabsolventen beschäftigt. Es werden Längsschnittbefragungen beispielsweise zum Thema der neuen Studiengänge und -abschlüsse durchgeführt, länderbezogene Modellversuche evaluiert oder die Lebensorientierung und Studienmotivation von Studierenden untersucht. Die aus den Einzelprojekten gewonnenen Erkenntnisse sind für die aktuelle Einschätzung der Studiensituation, des Studien- und Berufswahlverhaltens sowie der damit zusammenhängenden Werdegänge von Akademikern in unserer Gesellschaft notwendig.

Des Weiteren sind die im Abstand von drei Jahren regelmäßig durchgeführten Sozialerhebungen des DEUTSCHEN STUDENTENWERKS (DSW) anzuführen, die mit ihren detaillierten Befragungsergebnissen neben der finanziell-materiellen Situation auch Aufschluss über das psychosoziale Befinden und das Problemlösungsverhalten der Studierenden geben. Informations-, Beratungs- und Betreuungsangebote während des Studiums sowie die sensible Übergangsphase in das Berufsleben sind Kategorien, die bei den Untersuchungen eine zunehmend wichtige Rolle spielen (15. und 16. Sozialerhebung des DSW).

Die GEISTESWISSENSCHAFTLICHE SEKTION der UNIVERSITÄT KONSTANZ, die für ihre biographiebezogenen Forschungsarbeiten bekannt ist, widmet sich aktuell ebenfalls der Erfassung der Studienverhältnisse und studentischer Orientierungen. Ein weiteres Forschungsprojekt untersuchte beispielsweise die Reaktion von Studienanfängern natur- und ingenieurwissenschaftlicher Fachrichtungen auf zukünftige Arbeitsmarktaussichten.

Das INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG (IAB) mit Sitz in Nürnberg führt im Auftrag des BUNDESMINISTERIUMS FÜR ARBEIT UND SOZIALES zahlreiche Forschungsprojekte zu verschiedenen arbeitsmarktbezogenen Fragestellungen durch. So werden qualifikationsspezifische Arbeitsmarktentwicklungen für die Bundesrepublik Deutschland und die ehemalige DDR analysiert und Beschäftigungstrends in einzelnen Teilarbeitsmärkten für Fach- und Führungskräfte beobachtet. Geschlechtsspezifische Beschäftigungsunterschiede unter Berücksichtigung des Strukturwandels, Evaluation von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen sowie Entwicklungstendenzen von Berufswahlorientierungen sind weitere Themenbereiche aus dem umfangreichen Forschungsprogramm. 1998 wurde eine Sonderserie „Akademiker/innen – Studium und Arbeitsmarkt“ von dem IAB herausgegeben, welches mit erheblichem Aufwand Statistiken für die Entwicklungen in den einzelnen Fächergruppen erstellt und

ausgewertet hat und einen kommentierten Überblick über empirische Studien zu verschiedenen Studien- und Fächergruppen gibt (PARMENTIER/SCHADE/SCHREYER et al. 1998).
Die wissenschaftlichen Beiträge des BAYERISCHEN STAATSINSTITUTS FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG UND HOCHSCHULPLANUNG (IHF) sind ebenfalls als relevant zu nennen. In diesem Zusammenhang interessieren vor allem das im Rahmen des LEONARDO-Programms finanziell geförderte Projekt „Geistes- und Sozialwissenschaftler für die europäische Wirtschaft – Eine westeuropäische vergleichende Untersuchung über ihre Arbeitsmöglichkeiten in Unternehmen“ sowie die am Beispiel des Programms ‚Student und Arbeitsmarkt’ an der LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT MÜNCHEN durchgeführten Untersuchungen.
Nicht unerwähnt bleiben darf das INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT mit der Hauptabteilung Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften sowie dem Referat für Hochschule und Personalwirtschaft. Im Rahmen ihrer Forschungstätigkeiten werden beispielsweise Qualifikations- und Tätigkeitsstrukturhypothesen aufgestellt und anhand von Akademikerbedarfsanalysen in der privaten Wirtschaft überprüft.
Ich möchte abschließend noch darauf hinweisen, dass aufgrund der jungen Entwicklung die Evaluationsforschung in Bezug auf die Maßnahmen von *Career Services* erst in den Anfängen steckt. Zwar werden mit den zur Verfügung stehenden Mitteln ausgewählte Aufgabenfelder auf ihre Akzeptanz und Qualität hin von den Leitern einiger berufsvorbereitenden Universitätseinrichtungen überprüft. Die Ergebnisse dienen jedoch vornehmlich der internen konzeptionellen Weiterentwicklung und besseren Positionierung innerhalb der eigenen Hochschule oder – wenn Hochschulsondermittel von dem zuständigen Wissenschaftsministerium des Landes bereitgestellt worden sind – den Interessen des jeweiligen Bundeslandes.

### 1.4.2. Methode und Quellen

Da Forschungsaktivitäten in Bezug auf das neue Hochschulphänomen *Career Service* in Deutschland kaum unternommen worden sind, fehlte die für eine wissenschaftliche Bearbeitung erforderliche Datenbasis. Um diese herzustellen, bedurfte es der Erschließung einer Reihe schriftlicher und mündlicher Informationsquellen. So kristallisierte sich nach Sichtung des Dokumentationsmaterials alsbald heraus, dass für eine wissenschaftliche Untersuchung neben der Literaturquellenanalyse qualitative Methoden angewendet werden mussten, um eine ausreichende Grundlage an interpretierbaren Daten unter Berücksichtigung des entwicklungsgeschichtlichen, strukturellen und situativen Kontextes zu schaffen. Die Praxisrekonstruktion und die dadurch erforderlichen empirischen Untersuchungen sind von der Verfasserin aufgrund der hauptamtlichen Tätigkeit an der UNIVERSITÄT GÖTTINGEN berufsbegleitend durchgeführt worden. Dies erklärt den Umstand, dass sowohl der Erhebungszeitraum

als auch die Auswertungsphase sich über mehrere Monate erstreckt hat und ab Oktober 2001 neue konzeptionelle Entwicklungen nicht mehr berücksichtigt werden konnten.
Auf eine umfassende quantitative Erhebung habe ich wegen der erst 1999 durchgeführten Hochschulbefragung hinsichtlich der Existenz von Praxisinitiativen im gesamten Bundesgebiet verzichtet (EHLERT/WELBERS 1999). Mittels einer Telefonbefragung sind die bereits erhobenen Daten auf ihre Aktualität überprüft und Entwicklungsprozesse in Richtung einer zentral organisierten und fakultätsübergreifenden Einrichtung an Universitäten in Form einer tabellarischen Vergleichsanalyse registriert worden. Aufgrund der großen Dynamik in diesem Bereich und den sich daraus ergebenden ständigen numerischen Veränderungen kann keine abschließende Bestandsaufnahme aller bestehenden *Career Services* bzw. vergleichbaren Hochschulinstitutionen in der Bundesrepublik geleistet, wohl aber ein fundierter Einblick in die universitär betriebene Arbeit von *Career Services* gegeben werden.
Bevor auf ich auf die qualitative Methode eingehe, möchte ich zunächst die schriftlichen Quellen im Einzelnen benennen.
Neben dem bereits erwähnten „Handbuch Praxisinitiativen an Hochschulen. Berufsorientierende Angebote für Studierende an Universitäten“ von EHLERT und WELBERS diente das von der KÖRBER-STIFTUNG initiierte und im Herbst 2001 von PUHLE und WEILER herausgebrachte Buch „Career Centers. Eine hochschulpolitische Herausforderung“ als wertvolle Quelle. Es ist das dokumentierte Ergebnis des am 7. Mai 2001 an der Universität Münster veranstalteten Symposiums zum Thema „Hochschulbildung und Berufsfähigkeit“, das im Rahmen des Transatlantischen Ideenwettbewerbs ‚USABLE’ („Amerikanische Ideen in Deutschland“) von der KÖRBER-STIFTUNG federführend ausgerichtet wurde. Auch wenn es bereits eine Veröffentlichung über das *Career Service*-Modell in Münster im Jahr 1996 gegeben hat, so handelt es sich bei dieser Dokumentation um ein Pionierwerk, da erstmals die verschiedenen Perspektiven und Standpunkte der Studierenden, der Hochschulverantwortlichen und Bildungspolitiker, der Wirtschaft sowie der Arbeitsverwaltung dargelegt wurden. Dem komplexen Gegenstand angemessen sind organisationsstrukturelle, konzeptionelle und finanzielle Überlegungen im Hinblick auf eine Institutionalisierung und daraus abgeleitete hochschulpolitische Herausforderungen zusammengetragen worden. Das junge Erscheinungsdatum der Publikation (November 2001) ist ein weiterer positiver Faktor bei der Quellenbewertung.
Da ‚konzeptionelle Weiterbildung’ einen Schlüsselbegriff in dieser Abhandlung darstellt, war die 1997 veröffentlichte Schrift von WATTS „*Strategic Directions for Career Services in Higher Education*“ nicht nur für die Erläuterung des Modells an britischen Hochschulen bedeutend, sondern für die Arbeit insgesamt.
Für die gesellschaftliche, hochschul- und bildungspolitische Einbettung des Themas sind die zahlreichen Veröffentlichungen des WISSENSCHAFTLICHEN ZENTRUMS FÜR HOCHSCHUL- UND BERUFSFORSCHUNG an der GESAMTHOCHSCHULE UNIVERSITÄT KASSEL als verlässliche und

ergiebige Quellen anzuführen. Die im Rahmen ihrer empirischen Hochschulforschungsarbeit publizierten Beiträge sind in der Spezialbibliothek einzusehen, die mittlerweile 25.000 Dokumentationseinheiten umfasst.

Es sind sämtliche Tagungsdokumentationen, die das Thema Berufsvorbereitung und Praxisorientierung an Universitäten in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung gestellt haben, chronologisch ausgewertet worden (siehe Anhang). Des Weiteren wurden Publikationen, häufig in Form von Stellungnahmen, Empfehlungen und Arbeitsberichten von Hochschulverbänden, Forschungsinstituten, Dachorganisationen, Kommissionen und Arbeitsgemeinschaften sowie Ministerien als Quellenmaterial herangezogen. Außerordentlich hilfreich bei der Sichtung relevanter Einrichtungen war das von der BA herausgegebene „Institutionen-Handbuch Arbeitsmarkt und Beruf“ (GAWOREK 2000). Wissenschaftliche Beiträge in Fachzeitschriften, die sich auf hochschuldidaktische, hochschulpolitische und berufs- bzw. arbeitsmarktbezogene Aspekte im Hochschulstudium bezogen, sind berücksichtigt worden. Wertvolle Hinweise über hochschulpolitische, strukturelle und konzeptionelle Entwicklungstendenzen lieferte vor allem die von der ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK herausgegebene Fachzeitschrift „Das Hochschulwesen“.

Arbeitsmarktrelevante Informationen für die Beschäftigungsgruppe der Akademiker sind vornehmlich den zahlreichen Publikationen der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (BA) entnommen worden. Zu nennen ist vor allem die für die Fachöffentlichkeit bestimmte Zeitschrift für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Arbeitsämter (unter der Abkürzung ‚ibv’ bekannt), die alljährlich Jahresberichte über den „Arbeitsmarkt für besonders qualifizierte Fach- und Führungskräfte“ herausgibt, neue Modellprojekte und Beratungsansätze beschreibt, Trendentwicklungen in Teilarbeitsmärkten skizziert und spezifisch aufbereitete berufskundliche Informationen vermittelt. Sämtliche Runderlasse der BA, die sich auf die Mitarbeiter der Hochschularbeit bezogen, wurden zur Kenntnis genommen, um die Neuorientierungs- und Umstrukturierungsmaßnahmen der Arbeitsverwaltung hinsichtlich der hochschulbezogenen Beratungs- und Vermittlungsangebote und die daraus resultierenden veränderten Arbeitsaufträgen der sogenannten ‚Hochschulteams’ der Arbeitsämter nachvollziehen zu können. Darüber hinaus sind die verschiedenen, vom INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG in Nürnberg herausgegebenen Schriftreihen, der *Newsletter* sowie das an Studierende und Hochschulabsolventen adressierte Monatsheft „Uni-Magazin – Perspektiven für Beruf und Arbeitsmarkt“ als wichtige Quellen zum Thema Studium und Beruf anzuführen.

Die Analyse der gesetzlichen Rahmenbedingungen erforderte die Kenntnisnahme relevanter Textquellen, d.h. die Hochschulgesetzgebungen der einzelnen Bundesländer, das Hochschulrahmengesetz des Bundes und das Sozialgesetzbuch III. Weiterhin haben die Grund- und Strukturdaten des BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG sowie die amtli-

chen Arbeitsmarktstatistiken des BUNDESMINISTERIUMS FÜR ARBEIT Berücksichtigung gefunden.

Für die Bearbeitung diverser Fragestellungen erwies sich das Internet wegen seines Umfanges an themenrelevanten Adressen, kurzen Textpräsentationen und Grafiken sowie zahlloser Verknüpfungen als geeignetes Instrument bei der Informationsbeschaffung. Ein großer Vorteil gegenüber den gedruckten Quellen liegt bei dem elektronischen Netz vor allem darin, dass Informationen mittels leistungsstarker Suchmaschinen vom eigenen Arbeitsplatz aus schnell beschafft werden können und zudem noch – jedenfalls trifft das in der Mehrzahl der besuchten Homepages zu – aktuell sind. Die Erschließung von Informationsquellen aus dem In- und Ausland wurde durch die Internetbenutzung sehr erleichtert, da umständliche Fernleihpraktiken mit verzögerten Auslieferungsterminen wegfielen. Die Bestandsaufnahme von *Career Services* sowie die virtuelle Darstellung der ausgewählten Modelle habe ich neben den Druckmaterialien durch eine gezielte Internet-Recherche ergänzt. Wegen des langjährigen Bestehens der Dachorganisationen für Berufsberatungsstellen in England und den Vereinigten Staaten und des verhältnismäßig hohen Stellenwerts dieser Thematik in der Gesellschaft überraschte es nicht, professionelle Internetauftritte vorzufinden. Umfassende Informationsportale im Internet, wie beispielsweise das „*Educational Resources Information Center*“ (ERIC), ermöglichten das schnelle Auffinden von nützlichen Links zu anderen themenrelevanten Homepages.

Schließlich habe ich auch Berichte in Tages- und Wochenzeitungen, Magazinen und Hörfunksendern sowie der *Newsletter* des INFORMATIONSDIENSTES WISSENSCHAFT (idw) im Sinne von Hintergrundinformationen und Trendaussagen in unserer Gesellschaft verarbeitet, soweit sie das Thema der Arbeit berührten.

Der soeben skizzierte Materialbestand ist zwar äußerst umfangreich, erfasst aber aufgrund des dünnen empirischen Datenbestandes über die verschiedenen berufsvorbereitenden Hochschulinstitutionen nur unzureichend die neuesten institutionellen und konzeptionellen Entwicklungen auf diesem Gebiet. So habe ich neben der textanalytischen Methode zusätzlich die qualitative Analyse mittels einer Expertenbefragung für die Forschungsarbeit als methodisches Instrument eingesetzt. Von etwa fünfzig berufsvorbereitenden Hochschulprojekten wählte ich vier Modelle anhand definierter Kriterien aus, um die jeweilige institutionelle und konzeptionelle Situation vor Ort zu untersuchen. Dabei bezieht sich die Untersuchung ausschließlich auf Hochschulen, die formalrechtlich die Bezeichnung ‚Universität‘ tragen. Technische, pädagogische und künstlerische Hochschulen, Fachhochschulen, private Hochschulen sowie Bildungsakademien werden aufgrund ihres anderen Selbstverständnisses und des daraus abzuleitenden anderen Praxisverhältnisses nicht berücksichtigt, auch wenn mittlerweile an einigen Fachhochschulen *Career Services* oder vergleichbare Institutionen eingerichtet worden sind. Weiterhin kamen aus methodischen und inhaltlichen Gesichtspunkten

bei der Untersuchung nur solche Standorte in Frage, die eine offizielle Bezeichnung *Career Service* bzw. *Career Center* tragen.

Angesichts der großen hochschulpolitischen, -strukturellen und ökonomischen Unterschiede beschränke ich mich –- mit Ausnahme von Großbritannien und den U.S.A. wegen ihres Vorbildcharakters – auf die Bundesrepublik Deutschland. Gleichwohl ist mir der internationale Trend bei der Etablierung von *Career Centers*, beispielsweise im europäischen Hochschulsektor, bekannt. Die sorgfältige Herausfilterung der bestehenden Unterschiede macht jedoch die Durchführung einer eigenen länderübergreifenden Untersuchung notwendig, um die strukturellen Gegebenheiten der Hochschulsysteme und ihre Einbettung in ihren historischen, politischen und ökonomischen Kontext entsprechend analysieren und anhand der Ergebnisse eine Bewertung der berufsbezogenen Angebote an Hochschulen vornehmen zu können.

Um detaillierte und unverzerrte Angaben zu relevanten Untersuchungsaspekten aus erster Hand zu erhalten, habe ich einen umfangreichen Interviewleitfaden für ein Expertengespräch vor Ort entwickelt (siehe Anhang). Neben den im Rahmen der Expertenbefragung ermittelten Informationen sind verschiedene Dokumententе, zum Teil veröffentlichte Texte, zum Teil für den internen Gebrauch bestimmte Materialien, ausgewertet worden. Dabei handelte es sich um Konzeptpapiere, Projektdarstellungen, Präsentationsübersichten, Schaubilder, Entwicklungsberichte, Jahresberichte, Beiträge für Kommissionssitzungen oder vergleichbare Arbeitsbesprechungen sowie Aufsätze in Fachbüchern und Tagungsdokumentationen. Ergänzend dazu sind die Internet-Seiten des jeweiligen Career Service als Quelle herangezogen worden, um gegebenenfalls fehlende Informationen nachzutragen und das Gesamtbild abzurunden.

Um das Verhältnis zwischen den beiden Institutionen Hochschule und Arbeitsamt vor Ort näher zu untersuchen, führte ich gemeinsam mit dem Leiter des *CareerService* der FU BERLIN, Herrn DR. DIETER GRÜHN, erstmals eine schriftliche Befragung der leitenden Mitarbeiter berufsvorbereitender Programme im Zeitraum Oktober bis Dezember 2001 durch (Fragebogen und Auswertungsergebnisse befinden sich im Anhang). Die erfreulich hohe Beteiligungsquote erlaubt es, von repräsentativen Daten zu sprechen. Gleichwohl ist zu bedenken, dass nur die eine Partnerseite befragt wurde und ein abschließendes Bild erst mit Hilfe einer eigenen Datenerhebung in den Arbeitsämtern erstellt werden kann.

Von großer Wichtigkeit während der Forschungsarbeiten waren ohne Zweifel die lebhaften Äußerungen von Kollegen im Rahmen von Fachtagungen, Arbeitskreistreffen sowie einer Reihe persönlicher Gespräche vor Ort wegen ihres pragmatischen Charakters, der perspektivischen Aussagekraft sowie der Sprachrohrfunktion für ihre beruflichen Interessen. Allerdings dienten diese Äußerungen in gewisser Weise nur als Stimmungsbarometer und Wegweiser, sie wurden an keiner Stelle als alleinige Quellen verwendet.

Es bleibt abschließend noch anzumerken, dass aufgrund der hauptamtlichen Beschäftigung als Leiterin eines *Career Service* an der UNIVERSITÄT GÖTTINGEN sicherlich auch die Erfahrungen und die über die Jahre gesammelten Informationen bei der Bearbeitung des Themas eine wichtige Rolle gespielt haben.

## 1.5. Gliederung

Die Arbeit ist in sieben Kapitel unterteilt, wovon die Einleitung den ersten Gliederungspunkt darstellt.

Das zweite Kapitel befasst sich ausschließlich mit den Ursprungsländern der *Career Service*-Idee, Großbritannien und den Vereinigten Staaten. Die Tatsache, dass die Entwicklung der berufsvorbereitenden Einrichtungen an deutschen Universitäten maßgeblich von der britischen und amerikanischen ‚Karriere-Arbeit' an Hochschulen beeinflusst worden ist, macht eine differenzierte Darstellung des historischen und konzeptionellen Aspektes notwendig. Zugleich soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit der traditionsreiche *Career Service* aus den angelsächsischen Ländern ein Modell für deutsche Hochschulen sein kann, d.h. welche Form der Ausgestaltung und welche Funktion er unter dem hochschulpolitischem und strukturellen Bedingungsgefüge hierzulande annehmen kann, vorausgesetzt, die notwendigen Rahmenbedingungen sind für solch eine Arbeit an Hochschulen gegeben. Es werden Entwicklung und charakteristische Merkmale der Hochschulinstitutionen herausgehoben.

Das dritte Kapitel beschreibt das komplexe Bedingungsgefüge für eine derartige Idee in der deutschen Hochschullandschaft und untersucht die Implikationen, die mit der Etablierung von *Career Services* an Universitäten einhergegangen sind. Der gegenwärtigen Situation vorgeschaltet ist ein Rückblick auf die vergangenen Jahrzehnte, der das spezifische Verhältnis zwischen Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem aufzuhellen versucht und als solide Grundlage für später anzustellende innovative Überlegungen dient. Ich gehe auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen ein, womit vornehmlich die Hochschulgesetzgebung in den Blick genommen wird, aber angesichts der in die Arbeitsverwaltungsbehörde hineinreichenden Aufgabenbereiche die Rechtsgrundlagen für die Berufs- und Arbeitsberatung und die Arbeitsvermittlung mit berücksichtigt werden. Gleiches gilt für die Organisationsstruktur beider Systeme. Schließlich wird die junge Entwicklungsgeschichte der berufsvorbereitenden fakultätsübergreifenden Einrichtungen an Universitäten mit seinen auslösenden Faktoren skizziert.

Das vierte Kapitel greift verschiedene *Career Service*-Modelle an vier ausgewählten Hochschulstandorten beispielhaft heraus, wobei die Reihenfolge der Beschreibung sich nach dem Alphabet richtet: 1. der *CareerService* der FU BERLIN, 2. das *C@reer Center* der UNIVERSI-

TÄT HOHENHEIM, 3. der *Career Service Münster* der hochschulübergreifenden ARBEITSGEMEINSCHAFT, 4. der *Careers Service* der integrierten Studien- und Berufsberatung der UNIVERSITÄT ROSTOCK. Auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse durch Experteninterviews und internes Informationsmaterial werden anhand der Kategorien Entwicklungsgeschichte, institutionelle Einbettung, personelle Gegebenheiten und konzeptionelle Arbeitsschwerpunkte die Modelle differenziert dargestellt. Eine Tabelle fasst die wesentlichen Daten am Ende des Kapitels noch einmal zusammen und hält das für die Auswertung zugrunde gelegte Kategoriensystem dem Leser übersichtlich vor Augen.

Das nachfolgende Kapitel teilt sich den beiden Aufgabenstellungen entsprechend in zwei Themenblöcke. Der erste Block ist der Auswertung der im Rahmen der quantitativen und qualitativen Befragung ermittelten Untersuchungsergebnisse gewidmet. Anhand von ausgewählten Kategorien sollen die Möglichkeiten und Entwicklungspotenziale, aber auch die Grenzen für die Übertragbarkeit der angelsächsischen *Career Service*-Idee auf deutsche Hochschulverhältnisse aufgezeigt werden. Der zweite Themenblock beschäftigt sich mit dem komplexen Thema über Praxisbezüge im Rahmen der fachwissenschaftlichen Ausbildung an Universitäten. Die herausfordernde Frage ist, ob es einen alternativen Lösungsweg neben den neu geschaffenen zentralen Einrichtungen in der deutschen Hochschullandschaft gibt. Die Beantwortung dieser Kernfrage setzt eine Bestandsaufnahme und Erläuterung der wichtigsten Praxiselemente in bestehenden institutionellen Verhältnissen an den Fachbereichen voraus.

Im sechsten und vorletzten Kapitel soll der Versuch unternommen werden, unter Berücksichtigung der dargelegten hochschulpolitischen, strukturellen und didaktischen Situation und in enger Anlehnung an das vorangegangene Kapitel die verschiedenen Aspekte dieses Themenfeldes in zwei idealtypische Arbeitsmodelle zur besseren Praxisorientierung und Berufsvorbereitung einfließen zu lassen. Es sollen Voraussetzungen für die verschiedenenartigen Ansätze „arbeitsnah“ entwickelt werden und bestimmte Rahmenbedingungen für das eine oder andere Arbeitsmodell empfehlen.

Im Schlusskapitel werden anhand der gewonnenen Erkenntnisse Thesen aufgeworfen und in Form eines Zukunftsszenarios ein Ausblick gegeben. Abschließend wird der Ertrag dieser Arbeit zusammenfassend dargestellt.

## 2. Die britischen und amerikanischen Einrichtungen als Vorbilder

In Zeitungsartikeln, Interviewgesprächen und Tagungsberichten ist in der letzten Zeit häufig von ‚Karriere-Zentren', *Career Centers* oder *Career Services*[4] nach anglo-amerikanischem Vorbild gesprochen worden. Gründliche Recherchen wurden in diesem Zusammenhang jedoch nicht unternommen, so dass nur wenig fundierte Informationen über die Arbeitsweise der britischen[5] und amerikanischen[6] Einrichtungen über die Medien vermittelt worden sind. Mit solchen oberflächlichen Äußerungen ist ein Begriff schnell modern geworden, er führt aber zu Bewertungsschieflagen, was unterschiedliche Reaktionen in der Fachöffentlichkeit, der Hochschullehrerschaft und unter den Studierenden gezeigt haben. Erfahrungsberichte von Mitarbeitern berufsvorbereitender Hochschulinstitutionen aus verschiedenen Bundesländern belegen diesen Tatbestand. Im Rahmen von Fachtagungen konnten in den vergangenen Jahren Experten aus anderen Ländern ihre Einrichtungen detailliert vorstellen und Arbeitsgrundsätze skizzieren (z.B. PORRER 1996; BORIES-EASLEY 2001; JONGERIUS 2001). Eine deutschsprachige Aufbereitung der verschiedenen Aspekte zu diesem Themenkomplex gibt es – abgesehen von den Tagungsdokumentationen – bislang noch nicht.

In diesem Kapitel soll aufgrund des vorhandenen Informationsdefizits eine differenzierte Betrachtung von Strukturmerkmalen und Arbeitsinhalten der britischen und amerikanischen Konzepte erfolgen. Es sind zunächst die spezifischen Merkmale der jeweiligen Hochschulsysteme aufzuzeigen, um auf dieser Wissensgrundlage die historischen Entwicklungsstationen der Einrichtungen sowie deren gegenwärtige Bedeutung zu erläutern. Organisatorische Einbettung und Programminhalte werden wegen der besseren Verständlichkeit anhand von Beispielen veranschaulicht. Schließlich sind die langjährig gewachsenen überregionalen Organisationsstrukturen aufzuzeigen, die die Arbeit vor Ort direkt beeinflussen.

---

[4] Sowohl in England als auch in den U.S.A. werden für die Einrichtungen unterschiedliche Bezeichnungen verwendet, z.B. *Careers Service, Careers Advisory Service, Career Counselling, Career Development Office, Placement Center, Career Planning*. Der besseren Lesbarkeit wegen wird in dieser Arbeit stets von britischen *Careers Services* bzw. amerikanischen *Career Services* gesprochen.

[5] England und Wales sowie Schottland und Nordirland haben in Großbritannien zwar verschiedene und voneinander abgegrenzte staatliche Ausbildungssysteme, die zum Teil beträchtliche Unterschiede aufweisen; insofern gibt es kein einheitliches britisches Studiensystem. Hinsichtlich der *Careers Services* ist jedoch eine vergleichbare Arbeitskonzeption vorzufinden, so dass sich die Ausführungen auf alle Einrichtungen der Insel beziehen und der Vereinfachung wegen nur der Begriff ‚britisch' verwendet wird.

[6] Wenn der Begriff ‚amerikanisch' benutzt wird, so sind ausschließlich die U.S.A. gemeint.

## 2.1. *Careers Services* der britischen Hochschulen

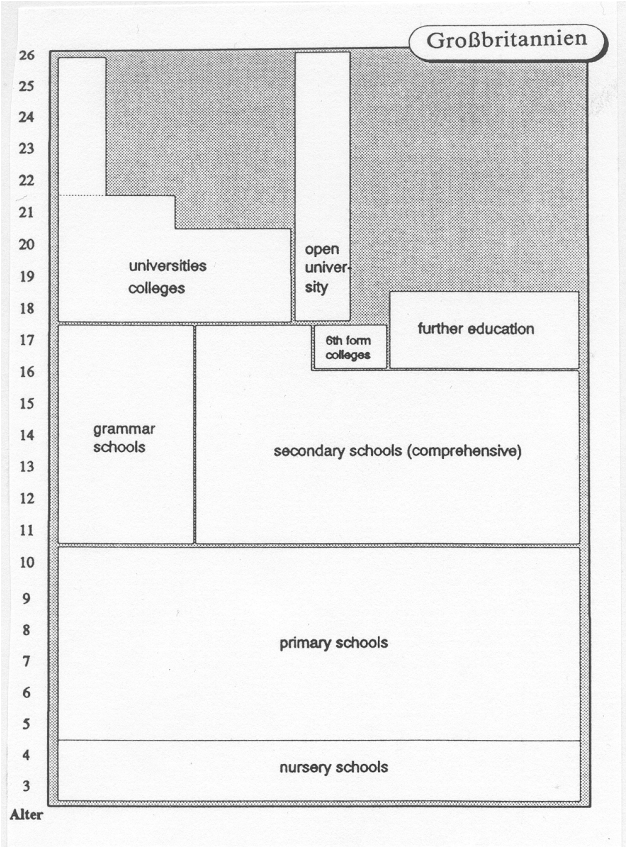
### 2.1.1. Charakteristische Merkmale des britischen Hochschulsystems

Die britischen Universitäten sind nach dem Grundsatz des traditionell entwickelten Konzepts ‚akademischer Freiheit' relativ unabhängig in ihren Entscheidungen, regeln sie doch sämtliche Angelegenheiten intern wie beispielsweise die Festlegungen in Bezug auf die Immatrikulations- und Prüfungsbestimmungen, die curriculare Ausgestaltung der Studiengänge sowie die Beschäftigung von Lehrpersonal. Dieser Umstand gilt auch für die Berufsberatungsdienste, die „von der Zentralregierung und den staatlichen Arbeitsvermittlungsdiensten unabhängig" arbeiten können (DAVIES 1981, S. 161). Die Kontrollfunktion obliegt daher im Wesentlichen den Hochschulen selbst und so genannten ‚Puffer-Instanzen', womit Schlüsselmedien akademischen Einflusses gemeint sind wie beispielsweise die Organisationen UNIVERSITY GRANTS COMMITTEE (UGS) und COUNCIL FOR NATIONAL ACADEMIC AWARDS (CNAA), später dann unter UNIVERSITY FUNDING COUNCIL (UFC) bekannt (BERTELSMANN STIFTUNG 1993, S. 20 f.). Lediglich über finanzielle Förderprogramme kann die Politik Einfluss auf die hochschulinternen Entwicklungen nehmen. In den Jahren 1994 und 1995 nahmen die britischen Hochschulen etwa 43% über Fördermittel des Hochschul-Finanzierungsrates (HEFC) und etwa 24% aus anderen staatlichen Quellen (z.B. in Form von Subventionen, Studiengebühren, Forschungsaufträgen) ein. Die Resteinnahmen bezogen die Hochschulen aus privaten Geldern (KAZEMZADEH/TEICHGRÄBER 1998, S. 34). Diese Rahmenbedingungen haben zu einer ausgeprägten Reputationshierarchie unter den britischen Universitäten geführt. Mittelverteilung, Qualitätsstandard und der damit verbundene Hochschulstatus sowie die Arbeitsmarktperspektiven ihrer Absolventen werden von der erreichten Position stark beeinflusst (CORDIER 1999, S. 304).

Das britische Hochschulsystem, das bis 1992 eine binäre Gliederungsstruktur aufwies, einen universitären und einen nicht-universitären Sektor (*Polytechnics*/*Colleges*), bietet neben dem Hochschulstudium auch berufliche Ausbildungsgänge an, so dass keine scharfe Trennungslinie zwischen beruflicher und allgemeiner Hochschulbildung gezogen werden kann (KAZEMZADEH/TEICHGRÄBER 1998, S. 30).

Um die Hochschulen in das britische Bildungssystem in seiner Gesamtheit einordnen zu können, soll im Folgenden der schematische Aufbau abgebildet werden (siehe Abbildung 1).

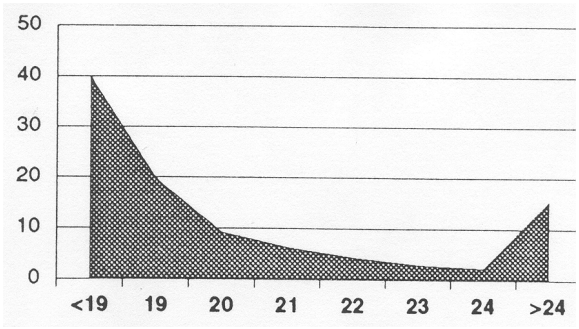
**Abbildung 1: Das Bildungssystem von Großbritannien**




Quelle: BRENNAN/SHAH 1993, S. 163

Die folgende Abbildung zeigt, dass die Profilkurve in Bezug auf die Altersverteilung der Studienanfänger in Großbritannien (Stand 1995) bereits beim Alter von 19 Jahren steil abfällt.

**Abbildung 2: Altersverteilung der Studienanfänger in Großbritannien (1995 in v.H.)**




Quelle: KAZEMZADEH/TEICHGRÄBER 1998, S. 86

Studieninteressierte können zwischen vier verschiedenen Studienggangsystemen auswählen: das Kurzzeitstudium (*sub-degree*), der erste Hochschulgrad (*first-degree*), das postgraduale Studium sowie schließlich der Forschungsgrad. Unter dem zuerst genannten Abschluss werden vornehmlich berufliche Ausbildungsgänge von ein- bis zweijähriger Dauer

subsumiert, die in Form von *sub degree programms* in Teilzeit- oder Vollzeitstudiengängen an den *Polytechnics* bzw. *Colleges* von den Studierenden genutzt werden. Studiengänge, die mit dem *bachelors degree* abschließen, dauern drei bis vier Jahre, die darauf folgenden postgradualen Studien ein bis zwei Jahre. Der Abschluss eines höheren Diploms bzw. Mastergrades ist die Voraussetzung für die Promotion, die etwa drei bis vier Jahre umfasst. Die wissenschaftliche Ausbildung wird nur von einem Fünftel der *Bachelor*-Graduierten im Postgraduiertenbereich fortgesetzt. Aus diesem Grund gilt das durchschnittliche Alter von 24,4 Jahren bei Studienabschluss im internationalen Vergleich als relativ jung. Der Anteil der Hochschulabsolventen, die den ersten Abschluss erworben haben und auf den Inlands-Arbeitsmarkt gehen, wird mit ca. 65% angegeben (arbeitslose Absolventen eingeschlossen). Weitere 21% setzen ihre universitäre Ausbildung fort, 8% gehen ins Ausland und 6% sind für den Arbeitsmarkt vornehmlich aus familiären oder gesundheitlichen Gründen nicht verfügbar (KAZEMZADEH/TEICHGRÄBER 1998, S. 36 ff.).

Hinsichtlich des Studienwahlverfahrens und Studienverhaltens lassen sich zahlreiche Unterschiede feststellen, die sich auf die Aufgabenzuschreibung der Mitarbeiter im *Counceling Service* direkt auswirken. Es existieren beispielsweise nur geringfügig fächerbezogene Kombinationsmöglichkeiten für Studienanfänger, da der zu Beginn gewählte Studiengang in der Regel bis zum Erwerb eines berufsqualifizierenden Abschluss beibehalten wird. Insofern stellt sich das britische Studiensystem in Relation zum deutschen, das im Allgemeinen durch ein breites Studienfächerwahlsystem und ein unspezifisches Grundstudium charakterisiert ist, weniger flexibel und daher auch weniger beratungsintensiv dar (FERRIER 1984, S. 17). Doch gerade das Tutoren- und Beratungssystem sowie das günstige Studierende-Lehrende-Verhältnis werden stets als Besonderheit des britischen Hochschulwesens ausgewiesen. Im Sinne der *pastoral care* tragen die Hochschullehrer Verantwortung für das persönliche Wohlergehen und die akademische Weiterentwicklung ihrer Studierenden. Allerdings wurde die ‚seelsorgerische Obhut' von den britischen Mitarbeitern auch kritisch betrachtet, da nicht wenige Hochschullehrer die Aufgaben eines persönlichen Tutors unfreiwillig erfüllen, wenn sie laut Vertrag dazu verpflichtet werden, die ‚Kümmererfunktion' für sechs bis 15 Studenten zu übernehmen.

> „Solange Beförderung und Ansehen beinahe nur von Forschungsleistungen und Veröffentlichungen abhängen, ist es unwahrscheinlich, daß viele Akademiker sich genügend motiviert finden, den Studenten die Art Dienstleistung anzubieten, die, wie der großartige Mythos von britischer seelsorgerischer Obhut uns weismachen will, schon überall existiert" (THORNE 1981, S. 6).

Wenn von dem gut entwickelten Beratungssystem an britischen Hochschulen gesprochen wird, so nimmt der Gedanke studentischer Selbsthilfe einen wichtigen Platz ein. Es gibt neben der Wahrnehmung von politischen Funktionen und dem großen Aufgabenbereich der sozialen Fürsorge (*social welfare*) beispielsweise selbstinitiierte Gruppen zur Prüfungsvorbe-

reitung oder Selbsthilfegruppen für arbeitslose Hochschulabsolventen, die sich regelmäßig treffen und unterstützen. Nicht umsonst spricht man von den sehr campus-orientierten englischen Studierenden (STARR 1984, 58).

Bei der universitären Ausbildung in Großbritannien wird wesentlich mehr Wert auf eine breit angelegte wissenschaftliche Ausbildung im Sinne eines ‚Studium generale' gelegt, die die Persönlichkeit angehender Führungskräfte auszeichnet. Die spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten erhalten die Absolventen durch die alltägliche Berufspraxis, die oftmals im Rahmen von *Trainee*-Programmen der Unternehmen vermittelt wird. Bei dieser Grundeinstellung verwundert es nicht, wenn Geisteswissenschaftler beispielsweise nach Beendigung ihres Studiums ohne Schwierigkeiten in der privaten Wirtschaft beruflich einsteigen und erfolgreich ihren Weg gehen – ein Phänomen, das bei uns immer noch die Ausnahme darstellt. Hinzu kommt, dass sowohl Arbeitgeber als auch Hochschulabsolventen relativ flexibel auf die sich ändernde Arbeitsmarktsituation reagieren. In diesem Punkt haben die Berufsberatungsdienste in ihrer Funktion als ‚Marketing-Abteilung' der Hochschule für ihre Absolventen sicherlich mit dazu beigetragen, dass sich ein entsprechendes Bewusstsein – vor allem bei den Studierenden – entwickeln konnte (WILLIAMS 1984, S. 16).

### 2.1.2. Entwicklungsgeschichte

Historisch betrachtet gehen sämtliche Studentendienste, die heutzutage an britischen Hochschulen etabliert sind, auf Initiativen der Studierenden zurück (STARR 1984, S. 48). Die Berufsberatungsstellen an den britischen Universitäten entstanden im Zuge dieser Entwicklung und weisen eine lange Tradition auf. Bereits im Jahr 1892 wurde die erste Einrichtung unter der Bezeichnung *Appointment Service* an der OXFORD UNIVERSITY gegründet. Ausschlaggebend war damals das Erfordernis, Ämter in den öffentlichen Schulen mit qualifizierten Hochschulabsolventen zu besetzen und die Dozenten bei ihren Vermittlungsbemühungen in organisierter Form von Seiten der Universität zu unterstützen. Auch das 1913 eingerichtete *Appointment Board* an der UNIVERSITY OF WALES hatte die vorrangige Aufgabe zu erfüllen, für ihre Hochschulabsolventen geeignete Stellen zu finden. In den nächsten Jahrzehnten entstanden über 20 weitere *Appointment Services*, so dass Mitte der 50er Jahre jede britische Universität über solch eine Einrichtung verfügte (CORDIER 1999, S. 305 f.; PUTT 1981, S. 173).

**Abbildung 3: Einführung von *Appointment Services* an britischen Universitäten**

| Universität | Einführung des *Appointment Service* | Universität | Einführung des *Appointment Service* |
|---|---|---|---|
| Oxford | 1892 | Birmingham | 1930 |
| Cambridge (M.) | 1902 | Cambridge (W.) | 1930 |
| Glasgow/R.C.S.T. | 1903 | St. Andrews | 1930 |
| Liverpool | 1907 | Hull | 1931 |
| London | 1909 | Southampton | 1940 |
| Wales | 1912 | Reading | 1942 |
| Manchester | 1913 | Durham/Newcastle | 1945 |
| Belfast | 1920 | Leicester | 1947 |
| Edinburgh | 1920 | Nottingham | 1947 |
| Leeds | 1921 | Exeter | 1953 |
| Bristol | 1926 | North Staffs | 1953 |
| Sheffield | 1928 | Aberdeen | 1954 |

Quelle: HEYWORTH REPORT 1964; entnommen aus: CORDIER 1999, S. 306

Diese Entwicklung ist nicht zuletzt auf die rasante Zunahme der Studierendenzahlen und den starken Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften zurückzuführen, was den Ausbau des britischen Hochschulwesens forcierte. Der als Wendepunkt im britischen Hochschulwesen bezeichnete ‚Robbins-Report'[7] von 1963 formulierte die Ausbildung in berufsbezogenen Fertigkeiten neben der Förderung der geistigen Fähigkeiten und des Wissens durch Forschung sowie der Übermittlung einer allgemeinen Kultur für das bürgerliche Verhalten als eines der wichtigsten Ziele (SQUIRES 1995, S. 556 ff.). Demzufolge hat sich ein Wandel vollzogen von einer Elite-Ausbildung für wenige hin zu einer Hochschule für viele, der nicht nur an der Anzahl von Universitätsgründungen abgelesen werden kann, sondern auch an der rasanten Entwicklung des polytechnischen Sektors. Die in den 60er Jahren gegründeten neuen Hochschultypen *Polytechnics* und *Colleges* wurden im Vergleich zu den Universitäten weniger großzügig ausgestattet. Sie kompensierten dies in Form einer engen Kooperation zwischen der Studien- und der Berufsberatungsstelle, und nicht selten hatte man damals die Studien- und Berufsberatung als ein integriertes Dienstleistungsangebot für Studierende konzipiert (STARR 1984, S. 47).

Der industrielle und technische Fortschritt führte dazu, dass die Wirtschaft in zunehmendem Maße auf den Wissenstransfer aus der Hochschule angewiesen war und infolgedessen der Auf- und Ausbau von direkten Kontakten zwischen arbeitssuchenden Hochschulabsolventen und arbeitgebenden Unternehmen bei den Hochschulen in den Mittelpunkt des Interesses rückte. Die Funktion der damaligen *Appointment Services* an britischen Hochschulen sah man vornehmlich in der zügigen Vermittlung von Hochschulabsolventen in adäquate Füh-

[7] Vgl. Higher Education: Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins, London 1963.

rungspositionen, so dass die zentrale Aufgabe der aus der Berufspraxis kommenden Berater (*careers advisers*) darin bestand, durch Einzelgespräche die Studierenden bei dem beruflichen Entscheidungsprozess individuell zu unterstützen und damit auf die nächsthöhere Karriere-Stufe zu befördern (WATTS 1997, S. 8). Da der Bedarf an kompetenter Berufsberatung und gezielten Orientierungshilfen (*guidance*) für die Studierenden mit der Vielfalt an Neuerungen in diesem Zeitraum stark zunahm, stand es außer Frage, dieses bedeutende Handlungsfeld nicht aus dem universitären System auszugliedern und ohne Einflussnahme dem Arbeitsmarkt zu überlassen, sondern vielmehr in die bereits bestehenden *Academic Services* zu integrieren (KUBIK/TEICHMANN 1996, S. 74).

In den 60er Jahren stellte man die Einrichtungen in Fachkreisen auf den Prüfstand und leitete Modernisierungsprozesse ein. Der unter der Schirmherrschaft des UNIVERSITY GRANTS COMMITTEE 1964 herausgegebene ‚Heyworth Report' nahm sich der Situation dieser speziellen Dienste an britischen Hochschulen erstmals in besonderer Weise an. Der Bericht, in dem bisherige, eingefahrene Handlungsebenen kritisiert und neue Aufgaben definiert wurden, beeinflusste in entscheidendem Maße die konkrete Arbeitssituation in den Einrichtungen. Die Folge war unter anderem auch die offizielle Umbenennung von *Appointment Services* in *Careers Services* bzw. *Careers Advisory Services*. Steigende Studierendenzahlen und die damit zusammenhängende Finanzmittelknappheit trugen zu einer strukturellen und konzeptionellen Neuordnung der Einrichtungen bei. Die stark auf individuelle Betreuung und Beratung ausgerichtete Arbeit mit den Studierenden erweiterte sich um den Service der Informationsbereitstellung und der Gruppenarbeit, welcher gezielte Fortbildungsmaßnahmen für die Berater implizierte.

1967, nur drei Jahre nach Erscheinen des ‚Heyworth Reports', wurde die STANDING CONFERENCE OF UNIVERSITY APPOINTMENT SERVICES (SCUAS) gegründet, um die inhaltliche Auseinandersetzung kontinuierlich zu fördern und die spezifischen Interessen besser nach außen vertreten zu können. Dem Dachverband, der seit 1977 unter dem Namen ASSOCIATION OF GRADUATE CAREERS ADVISORY SERVICES (AGCAS) geführt wird und regelmäßig Beratungs- und Informationsmaterial veröffentlicht sowie eine zunehmend wichtige Aus- und Fortbildungsfunktion von Beratern an britischen Hochschulen zugewiesen bekommen hat, gehören inzwischen fast alle *Careers Services* in Großbritannien und Irland an (CORDIER 1999, S. 307; STARR 1984, S. 55).

Als Folge der Haushaltseinsparungen sind auch die berufsvorbereitenden Hochschulinstitutionen zunehmend unter Druck geraten (FERRIER 1984, S. 16). Allerdings fielen die Einschnitte bei den *Counselling Services* gravierender aus als bei den *Careers Advisory Services*. Dieses führte man unter anderem darauf zurück,

> „daß die Zahl der arbeitslosen Hochschulabsolventen einer bestimmten Hochschule Rückschlüsse auf deren Qualität in Forschung und Lehre zuläßt. Insoweit wird der Tätigkeit des Careers-Service ein wichtiger Einfluß auf das allgemeine Image einer Hochschule zugeschrieben" (STARR 1984, S. 50 f.).

Anfang der 80er Jahre konnte man ein „Abrücken von der reinen Arbeitsvermittlung zu Konzepten umfassender Entwicklungs- und Lebensberatung“ feststellen, was einer Trendwende in der konzeptionellen Entwicklung der Berufsberatungsstellen gleichkam (STARR 1984, S. 53). Vor diesem Hintergrund konzipierten die c*areers advisors*, die mittlerweile von ihrer Ausbildung her professionelle Berufsberater waren, erstmals besondere Gruppenprogramme zur Berufswahlvorbereitung (*careers education programs*) und intensivierten die Zusammenarbeit mit den Schulen vor Ort. Diese Entwicklung beurteilte man in Fachkreisen jedoch auch kritisch, da die Einführung von Gruppenprogrammen nicht selten durch die verstärkte Mittelknappheit der Hochschulen ausgelöst wurde und dazu führen konnte, „die Unterschiede zwischen ‚Careers Services‘ und ‚Counselling Services‘ an den englischen Hochschulen verwischen und vielleicht ganz verschwinden“ zu lassen (WILLIAMS 1984, S. 30; S. 54).

In dieser Zeit setzte man die ersten Computer unter der Bezeichnung *computer-aided careers guidance system* (CAGS) in den Einrichtungen „als unterstützendes integriertes Lern-, Entscheidungs- und Datenverarbeitungsprogramm“ flächendeckend ein. Die Intention war unter anderem, die große Bandbreite der Informationen über mögliche Berufsfelder übersichtlich und jederzeit abrufen zu können und insofern die Berufsberater - zumindest auf der Informationsebene - zu entlasten. Dies hatte zur Folge, dass die Studierenden sich in ihrem Berufsentscheidungsprozess stärker als bisher zurückgeworfen sahen und sich gezielt Fähigkeiten der computergestützten Informationssuche und Entscheidungsfindung aneignen mussten; eine Fähigkeit, die ihnen auch im späteren Berufsleben von Nutzen war. Gleichwohl waren die Berufsberater sich damals schon der negativen Auswirkungen dieser neuen Technologie bewusst und forderten unter anderem, dass der Einsatz nur unter Supervision erfolgen dürfe und das Mitarbeiterteam der *Careers Services* eng in die Entwicklung von beratungsrelevanten Computerprogrammen einbezogen werden müsse (PIERCE-PRICE 1984, S. 40).

Die Bedeutung, die *career education* und *career guidance* innerhalb der Hochschulausbildung zugeschrieben bekommen hat, ist in den 90er Jahren insgesamt sichtbarer geworden. Praxiselemente haben eine zentralere Position im Curriculum eingenommen. Bis heute wirft dieser Veränderungsprozess wichtige Fragen über die jeweiligen Rollen von *Careers Services* und Lehrabteilungen in Bezug auf die Verbreitung von berufsbezogenen Programmelementen auf. WATTS wies Anfang der 90er Jahre auf ein Schlüsselproblem hin, das bis in die heutige Zeit und über die Grenzen hinweg allgegenwärtig ist: Es muss eine Organisationsstruktur entwickelt werden, die einen optimalen Nutzen der spezifischen Ressourcen einer berufsvorbereitenden Institution ermöglicht und ihn effektiv mit dem Rest der Hochschule – und damit auch mit Lehrabteilungen – verknüpft. Im Hinblick auf die konzeptionelle Arbeit der

Dienste heißt dies, dass der fachwissenschaftliche Bezug verstärkt wird und das Bewusstsein wächst, „dass Praxisorientierung und die Gestaltung des Übergangs von der Hochschule in den Beruf auch ein integraler Bestandteil des Curriculums sein muß“ (CORDIER 1999, S. 309).

Impulsgeber für die Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Fächern war unter anderem das mit Finanzmitteln ausgestattete Programm *Enterprise in Higher Education Programme*, welches 1987 von der britischen Regierung ins Leben gerufen wurde mit dem Ziel, den Studierenden während ihrer wissenschaftlichen Ausbildung auch ‚unternehmerische Qualitäten‘ zu vermitteln (CORDIER 1999, S. 311). Durch die staatliche Förderung in diesem Bereich war es möglich geworden, neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Universität und Beschäftigungssystem auszuprobieren. Den Arbeitgebern wurde in diesem Programm beispielsweise offiziell Gelegenheit gegeben, sich an der inhaltlichen Gestaltung von Curricula zu beteiligen. Ähnliche Zielvorstellungen verfolgte auch das vom DEPARTMENT OF EDUCATION AND EMPLOYMENT geförderte Programm unter der Bezeichnung *Career Management Skills Programme* (WATTS 1997, S. 43).

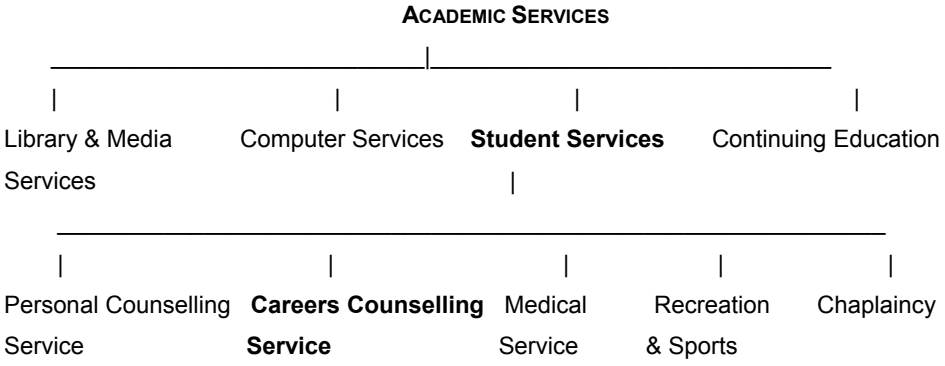
1996 wurde von der britischen Regierung ein NATIONAL COMMITEE OF INQUIRY INTO HIGHER EDUCATION beauftragt, Empfehlungen für die Entwicklung des britischen Hochschulsystems in den nächsten 20 Jahren zu erarbeiten. Der ein Jahr später vorgelegte Bericht kam abschließend zu dem Ergebnis, dass – neben anderen Empfehlungen – die Qualität der Lehre bedeutend verbessert werden muss. Für die Ausrichtung der Berufsberatungskonzeption bedeutete es, sich mehr als bisher den Ausbildungsinhalten der Fächer zuzuwenden. Der Lernprozess sollte durch die Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen, der Integration von Schlüsselqualifikationen sowie durch einen intensiveren Praxisbezug während des Studiums unterstützt werden. Nach Auffassung der Kommission galt es, den Erfahrungsaustausch zwischen dem Mitarbeiterteam der *Careers Services* und der Hochschullehrerschaft in beiderseitigem Interesse zu verbessern, zum Beispiel, wenn es um Fragen der Entwicklung neuer Studiengänge geht. Darüber hinaus wurde empfohlen, sich regelmäßig von der Vereinigung QUALITY ASSURANCE AGENCY überprüfen zu lassen, um daraus Rückschlüsse für die Konzeptionsentwicklung zu ziehen (CORDIER 1999, S. 312).

### 2.1.3. Organisationsstruktur und Arbeitskonzeption

Studienberatung (im Sinne von c*ounselling*) und Berufsberatung (im Sinne von c*areers guidance*) sind in Großbritannien hochschuleigene Einrichtungen, die aber in der Regel institutionell getrennt und relativ unabhängig voneinander arbeiten. Nur an einigen Hochschulen – zumeist *Polytechnics* und *Colleges* – sind beide Aufgabenbereiche in einer Einrichtung integ-

riert. Die Kooperation wird jedoch als intensiv beschrieben. Die Studienberatungen sind organisationsstrukturell dem Bereich der sozialen Dienste zugeordnet und verstehen sich eher als intern operierende Dienstleistungseinrichtung der Hochschule, die den p*ersonal tutor* in seiner Beratungsfunktion ergänzend unterstützt. Die scharf gezogene organisatorische Trennungslinie zwischen Lehre und Beratung hat sich, wie bereits erwähnt, nicht nur positiv auf die Arbeit ausgewirkt. Im Gegenteil: man bezeichnete die Trennung auch als „Symptom einer Fehlentwicklung im Hochschulsystem" (STARR 1984, S. 55).
Da die institutionelle Anbindung der berufsvorbereitenden Institutionen in der britischen Hochschulorganisation vergleichsweise ähnlich ist, soll hier die Organisationsstruktur der UNIVERSITY OF PLYMOUTH als Beispiel angeführt werden. Das betreffende Arbeitsgebiet gliedert sich in den Bereich *Student Services* ein, der wiederum Teil der großen Dienstleistungsabteilung *Academic Services* ist.

**Abbildung 4: Organigramm der *Academic Services* an der UNIVERSITY OF PLYMOUTH**




Quelle: KUBIK/TEICHMANN 1996, S. 91

Aus dem Organigramm geht hervor, dass es sich bei dem *Careers Counselling Service* um eine eigenständige Unterabteilung studentischer Dienstleistungsangebote handelt und in der Hochschulöffentlichkeit als autonome Service-Einrichtung wahrgenommen wird.
Für die nachfolgende Analyse ist es nicht unwichtig zu erfahren, wie sich die Zusammenarbeit der Einrichtungen auf den verschiedenen Handlungsebenen einer britischen Hochschule gestaltet. Zunächst ist grundsätzlich festzuhalten, dass die berufsbezogenen Dienste zunehmend innerhalb des akademischen Lehrplans in den Transfer der *careers education* einbezogen werden. So versteht sich ein *Careers Service* als Partner, Mitarbeiter oder Berater eines Fachbereichs, der die Aufgabenteilung vertraglich regelt, „um die Transparenz und die Verbindlichkeit der Vernetzungsstruktur zu erhöhen" (CORDIER 1996, S. 311). Dabei besteht eine enge Verbindung zur Hochschulleitung, die sich unter anderem an der Mitarbeit in Hochschulgremien auf Fachbereichsebene zeigt und in der Tatsache, dass nicht wenige

Leiter von berufsvorbereitenden Hochschulinstitutionen als Kommissionsmitglied in den Senat berufen werden. Darüber hinaus haben sich an einigen Hochschulen *career boards* etabliert, in denen die verschiedenen Partner (Hochschulangehörige, Arbeitgeber und Studierende/Absolventen) zusammenarbeiten (WATTS 1997, S. 27; CORDIER 1996, S. 309).

Dass *Careers Services* sich an den britischen Hochschulen „zu einer für das gesamte britische Bildungssystem wertvollen, viel genutzten Beratungseinrichtung etabliert“ haben, führen KUBIK/TEICHMANN vor allem auf den großen Adressatenkreis und den unkomplizierten Zugang zu sämtlichen Beratungsangeboten zurück. Aber auch die relativ unabhängigen Organisationsstrukturen innerhalb der Hochschule und die daraus resultierende Flexibilität im alltäglichen Denken und Handeln sowie die schnelle, bedarfsorientierte Rückmeldung zu allen Adressaten hat zu der breiten Akzeptanz in der britischen Gesellschaft beigetragen (KUBIK/TEICHMANN 1996, S. 75).

Die aktuelle Bedeutung der berufsvorbereitenden Hochschulinstitutionen in Großbritannien lässt sich konkret anhand von statistischen Angaben über die Inanspruchnahme der verschiedenen Beratungsangebote ablesen. Als Beispiel kann eine Statistik dienen, die an der UNIVERSITY OF EDINBURGH während eines Jahres in zwei *offices* ermittelt wurde. Die genannten Zahlen sind im Verhältnis zu der Gesamtstudierendenzahl an der Universität (1996 waren es über 17.000) sowie der jährlichen Absolventenzahl (*2.700 graduates from the first degree courses*; *1.000 from postgraduate courses*) zu sehen:

> „Callers 29.801
> Individual Consultations with Career Advisers:
> Booked Interviews 2.128 (49% Final Year)
> Quick Interviews 2.130
> Information Desk Enquiries: 3.450
> Computerised Careers Guidance Usage 369
> Psychometric Tests 165
> Attendance at 4 Information Fairs: 795
> Attendance at 129 Group Sessions/Workshops: 3.736
> Attendance at 2 Insight into Management Courses: 234
> [...]
>
> In addition Careers Advisers visit or receive visits from many employers.
> These figures illustrate the amount of work with employers:
>
> | | Number of employers | Student Attendances/ Interviews |
> |---|---|---|
> | Employer Presentations | 49 | 3.500 |
> | Recruitment Interviews | 100 | 1.301 |
>
> Over the year our fortnightly vacancy bulletin contained 1.137 vacancy entries and we distributed a total of 15.725 copies to students and graduates. We also distributed some 4.000 careers directories [.....]“ (PORRER 1996, S. 55 f.).

Die Zahlen lassen erkennen, welche zentrale Rolle der *Careers Service* im Leben vieler Studierender spielt.

Finanziert werden die Einrichtungen im Wesentlichen durch die Hochschulen selbst, da sie sich, wie bereits dargelegt, als selbstständige Einheiten verstehen. Die Einrichtungen werden demzufolge auch nicht vom DEPARTMENT OF EMPLOYMENT kontrolliert. Dafür werden Sponsorengelder aus der Wirtschaft eingenommen sowie Gebühren für bestimmte Leistungen erhoben wie beispielsweise die Präsentation im Rahmen einer Firmenkontaktmesse. Nicht selten wird auch von ehemaligen Studierenden oder anderen Einzelpersonen ein Betrag gespendet. Trotz der vergleichsweise hohen Mittelzuwendungen (hochschulintern wie –extern) wird die Finanzknappheit als ein reales Problem beschrieben (DOPPLER 1996, S. 28).

PORRER benennt in Anlehnung an einen Bericht der Dachorganisation AGCAS fünf Hauptziele der *Careers Services* an britischen Hochschulen, die als richtungsweisend angesehen werden können:

„1. Es sollen die Studierenden unterstützt werden, den Prozess der Berufswahl zu verstehen und ihre eigenen Kapazitäten zu entwickeln, um sofortige und spätere Karriereentscheidungen zu bestimmen und umzusetzen [.....].
2. Es sollen die Institutionen unterstützt werden, um den wandelnden Arbeitsmarkt für Absolventen zu verstehen und zu adaptieren [.....].
3. Es sollen die Absolventen der jeweiligen Hochschule an potenzielle Arbeitgeber vermittelt werden [.....].
4. Es sollen die professionellen Standards der Careers Services ausgebaut und an die veränderten Bedürfnisse angepasst werden [.....].
5. Es soll die Unterstützung für *Educational Liaison* bereitgestellt werden [.....]“
(Zitat, aus dem Engl. übers. v.d.V.: PORRER 1996, S. 53 f.).

An diesen Zielvorgaben wird der hohe Anspruch der Hochschuleinrichtungen sichtbar.

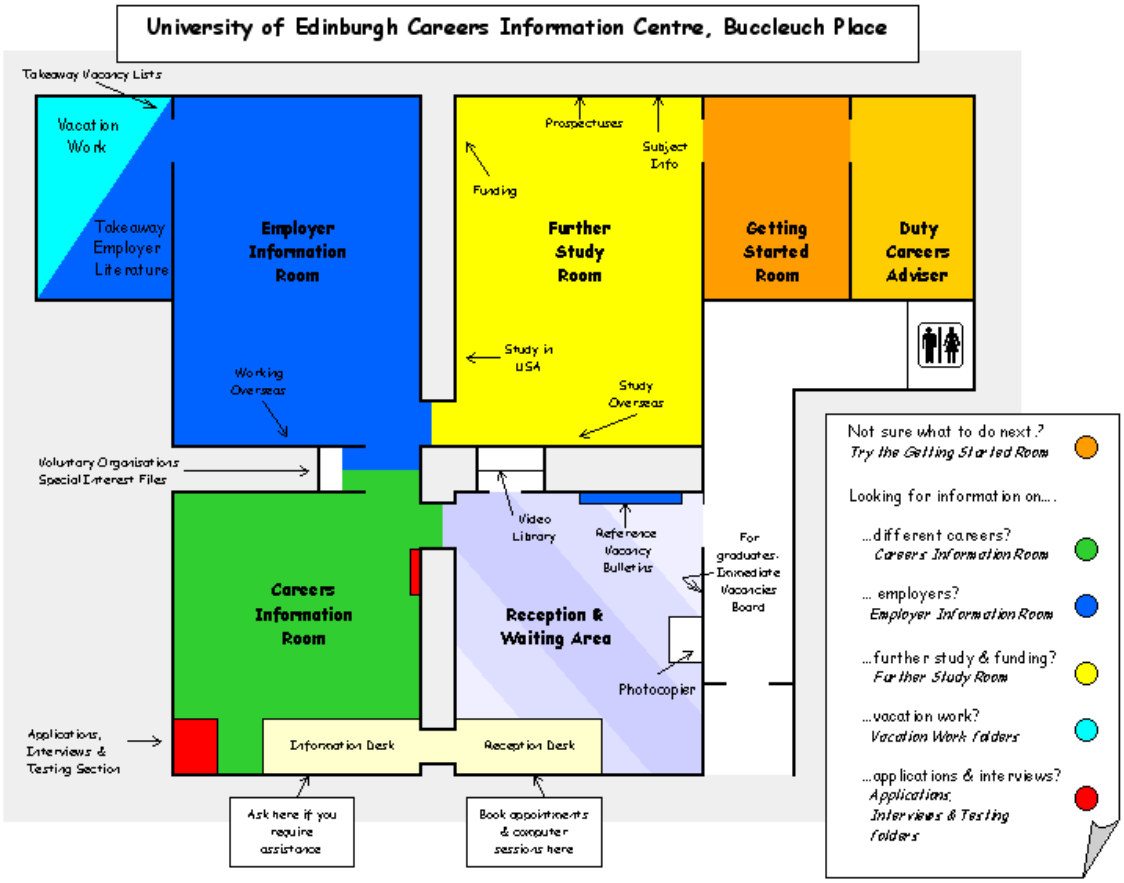
Die von den Berufsberatungsdiensten angesprochenen Zielgruppen reichen von den Studierenden höherer Semester und Hochschulabsolventen über Hochschulmitarbeiter (Hochschullehrer und wissenschaftliche Mitarbeiter aus verschiedenen universitären Einrichtungen) bis hin zu den potenziellen Arbeitgebern (KUBIK/TEICHMANN 1996, S. 75). Entsprechend vielseitig stellt sich die Arbeit des Berufsberaters dar.

In Bezug auf das Angebotsspektrum kann zwischen drei Hauptserviceleistungen differenziert werden (WATTS 1997; KUBIK/TEICHMANN 1996):

1.) Bereitstellung von Selbstinformationsmaterialien im computergestützten ‚Information Room‘ (*careers information*);
2.) Persönliche Einzelberatung in allen berufsbezogenen Belangen sowie Gruppenarbeit (*individual and group guidance*);
3.) Berufsorientierende Veranstaltungsangebote während des Studiums in enger Zusammenarbeit mit den Unternehmen (*employer liaison and placement*).

Diese Angebote werden – wie die Raumaufteilung der UNIVERSITY OF EDINBURGH veranschaulicht – auf einer großzügigen Fläche den ‚Kunden’ präsentiert:

**Abbildung 5: Gebäudeplan des *Careers Information Centre* der UNIVERSITY OF EDINBURGH**




Quelle: Homepage des Careers Service der UNIVERSITY OF EDINBURGH vom 21.01.2002 (http://www.careers.ed.ac.uk/STUDENTS/Occupations/layout.html)

Im Folgenden sollen die drei Leistungsbereiche näher betrachtet werden, um die alltägliche Arbeitspraxis besser nachvollziehen zu können.

1. Leistungsbereich *careers information*:

In dem *information room* steht den Ratsuchenden eine Fülle von themenspezifisch aufbereiteten Materialien zur Verfügung. Viele Broschüren liegen zur Mitnahme aus. Ein Hinweisplan ermöglicht den Benutzern eine schnelle Orientierung und erleichtert das Auffinden von spezifischen Informationsmaterialien zu gesuchten Themenbereichen. So finden Studierende und Absolventen reichlich Material über Bewerbung, Berufsfelder, Arbeitgeberporträts, Absolventenstudiengänge, Existenzgründungsformen, berufliche Möglichkeiten in Übersee sowie über Jobs. Die Informationen sind in der Regel in verschiedenen Medien erhältlich (z.B. Bücher, Broschüren und Verzeichnisse, Videos, Internet).

Für die Bereiche *careers education* und *careers information* hat neben dem Printmaterial zweifellos die computergestützte Selbstinformationsgewinnung eine große Bedeutung. Zwei Software-Programme sind hierbei zu erwähnen: *Prospect$_{(HE)}$* zur individuellen beruflichen Entscheidungsfindung und SCAN zur Studien- und Berufsorientierung.

*Prospect$_{(HE)}$* wurde als ein spezielles System für die berufsvorbereitenden Hochschuleinrichtungen in Großbritannien entwickelt mit der Intention, Studierende beim Berufsfindungsprozess durch gezielte Stufenvorgaben zu unterstützen und leichter die richtige Berufsauswahl treffen zu können. Aufgrund der Vorbildfunktion, die diese Computersoftware für die Arbeit an deutschen Universitäten haben könnten, sollen die Stufen an dieser Stelle kurz erläutert werden:

"1.) Selbstreflexion ("Finding out about yourself")

In dieser Stufe wird der Nutzer angeregt, über seine beruflichen Vorstellungen unter folgenden Gesichtspunkten nachzudenken: Motivation, Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie praktische Erfahrungen. Der Nutzer entwickelt für sich ein Bild darüber, wo die eigenen Erwartungen an den zukünftigen Beruf liegen und welche Voraussetzungen er dafür mitbringt.

2.) Prüfung beruflicher Möglichkeiten ("Finding out about occupations")

Die PROSPECT$_{(HE)}$ – Datenbank enthält ca. 400 Berufe. Der Zugang zu den Informationen ist über verschiedene Wege möglich, der Nutzer erfährt hier, welche Berufsfelder am wahrscheinlichsten seinen persönlichen Vorstellungen und Anforderungen entsprechen.

3.) Berufswahl/ Entscheidungsfindung ("Making decisions")

Sobald der Nutzer über die zweite Stufe eine Reihe interessanter Berufsbilder und Berufe für sich herausgefunden und sich ein Bild darüber verschafft hat, kann er beginnen, Entscheidungen zu treffen. Dabei helfen ihm in dieser Stufe zwei Programmodule: eines wodurch persönliche Präferenzen bewertet werden; das andere, in dem eine realistische Einschätzung der Berufschancen erfolgt.

4.) Wege in den Beruf ("Taking action")

Hat der Nutzer ein klares Bild über angestrebte Berufsfelder – durch Benutzung von PROSPECT$_{(HE)}$ und anderer Materialien im „Information Room" – erhält er in der vierten Stufe Hinweise zum weiteren Vorgehen; dies reicht von der Entwicklung eines (eigenen) Planes zum Berufseinstieg über Hinweise zur effektiven Stellensuche bis hin zu Bewerbungsstrategien" (KUBIK/TEICHMANN 1996, S. 77).

Neben dem personifizierten Software-Paket *Prospect$_{(HE)}$* wird seit 1988 die aus den *Official Careers Service Directories* hervorgegangene Datenbank SCAN als Informationssystem in den Einrichtungen eingesetzt. Bei diesem stets aktualisierten und leicht zu bedienenden System können die Ratsuchenden sich selbstständig informieren, indem sie auf folgende Felder zugreifen:

- *Employers* enthält Angaben über Unternehmen, die Hochschulabsolventen einstellen;
- *Postgraduate awards* informiert über Studienmöglichkeiten nach Erwerb des ersten

akademischen Grades;

- *Legal Training* hält Informationen über juristische Ausbildungsfragen bereit.

In den letzten Jahren werden die Informationen zunehmend auf den Homepages der berufsbezogenen Hochschuldienste oder im landesweit eingesetzten Software-Programm ‚Prospects Web' eingesehen.

2. Leistungsbereich *individual and group guidance*:

Das Angebot des *information rooms* mit seinen zahlreichen Selbstinformationsmaterialien wird durch das persönliche Beratungsgespräch ergänzt. Die Beratungsaufgabe kann aufgrund der günstigen Berater/Studierenden-Relation von Seiten *der Careers Services* in professioneller Weise wahrgenommen werden (siehe Abbildung 6).

**Abbildung 6: Vollzeitstudierenden/Berufsberater-Relation an britischen Hochschulen**

| **Anzahl der Vollzeitstudierenden* je Berufsberater** | **Anzahl der Institutionen** |
|---|---|
| 0-1000 | 1 |
| 1001-2000 | 38 |
| 2001-3000 | 42 |
| 3001-4000 | 15 |
| 4001-5000 | 4 |
| 5001-6000 | 2 |
| 6001 + | 1 |

* ohne Medizin

Quelle: AGCAS Resources Survey 1994; entnommen aus: CORDIER 1999, S. 308

Die meisten Studierenden haben sich bei ihrem ersten Kontaktgespräch, das bereits im ersten oder spätestens im zweiten Studienjahr stattfindet, noch nicht für eine bestimmte Karriere bzw. ein spezifisches Berufsbild entschieden. Vielmehr wird eine „weitläufige Unterhaltung über den pädagogischen Hintergrund, Werte, Interessen und berufliche Erfahrungen" mit dem *careers advisor* geführt.

In Fachkreisen diskutierte man häufig darüber, welches Selbstverständnis die Beratung und damit welchen Umfang die Gespräche im Kontext der sonstigen Arbeit eines Berufsberaters einnehmen soll (DAVIES 1981, S. 166). Beschränkt sich das Gespräch nur auf die beruflichen Aspekte oder bezieht es auch die gesamte Studien- und Lebenssituation mit ein und trägt damit psychologischen Beratungscharakter? Da sich die beruflichen Vorstellungen meistens nur langsam entwickeln und in einem Reifungsprozess verschiedene Wandlungen durchmachen, werden nicht selten mehrere Beratungsgespräche in Anspruch genommen, um die Orientierungsversuche zu festen Plänen werden zu lassen (THORNE 1981, S. 12). Insofern wird in dem Beratungskonzept vor allem dem Prozess der Entscheidungsfindung große Be-

deutung zugeschrieben, so dass die *careers adviser* sich als Begleiter dieses individuellen Prozesses verstehen und von den Ratsuchenden nicht als Entscheider, sondern als Helfer bei den zu treffenden beruflichen Entscheidungen gesehen werden.

Für ein konstruktives Beratungsgespräch werden gründliche Kenntnisse über das eigene Qualifikationsprofil, die Stärken und Schwächen, persönliche Neigungen sowie Kenntnisse über mögliche Tätigkeitsfelder und Arbeitgeber bzw. Unternehmen und Institutionen vorausgesetzt, die durch die bereits erwähnten interaktiven Computerprogramme und sytematisierten Informationsmaterialien ermittelt werden können. „*The purpose of an interview is not for career advisers to give you detailed careers information. The Information Room is for that*" (DOPPLER 1996, S. 29).

Wie die Statistik der UNIVERSITY OF EDINBURGH gezeigt hat, werden die Beratungsdienste von den Studierenden häufig in Anspruch genommen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass „für einige Studenten ein verständnisvoller ‚Warden' oder ‚Resident Tutor' zu einer Schlüsselfigur werden kann" (THORNE 1981, S. 14).

Man unterscheidet vor allem zwischen einem kurzen Gespächskontakt, das *Quick Interview*, und einem intensiveren Beratungsgespräch, das wegen der erforderlichen Terminvereinbarung *In-depth guidance interview* oder auch *Booked Interview* genannt wird. Das zuerst genannte Angebot beschränkt sich auf knappe 15 Minuten und sorgt für einen ersten Klärungsbedarf und Orientierungshilfen. Die *In-depth guidance interviews* erstrecken sich auf etwa 45 Minuten und ermöglichen die Beantwortung individueller Fragestellungen. Unter *Mock interviews* sind Vorstellungsgespräche zu verstehen, die Bewerbungssituationen simulieren und Studierende im Rollenspiel selbstbewusster werden lassen. *Careers Services* helfen insofern Studierenden und Absolventen, spezifische Fähigkeiten zu erwerben, um im Berufseingliederungsprozess erfolgreich zu sein.

Seit 1995 hat sich ein gradueller Wandel in der berufsbezogenen Hochschularbeit vollzogen, der vor allem in zwei Bereichen sichtbar geworden ist: zum einen wendet man sich mehr und mehr von der individuellen Beratung ab hin zu Gruppenberatungen mit Studierenden; zum anderen besteht mittlerweile eine größere Bereitschaft, mit Akademikern und Arbeitgebern in puncto ‚Karriere' zusammenzuarbeiten (vgl. www.agcas.org.uk vom 15.01.2001).

3. Leistungsbereich *employer liaison and placement*:

Unter der Bezeichnung *employer liaison and placement* werden verschiedene Angebote der berufsvorbereitenden Einrichtung subsumiert. Es lassen sich im Wesentlichen folgende Veranstaltungsformen im Sinne von *job placement activities* voneinander unterscheiden:

- *Careers Information Fair:*
  Hierbei handelt es sich um eine alljährlich stattfindende Berufsinformationsmesse, die den Studierenden und Absolventen Gelegenheit bietet, in direkten Kontakt mit den po-

tenziellen Arbeitgebern zu treten und berufsrelevante Informationen aus erster Hand zu erhalten.

- *Employers Milkround*:
  Hierunter sind die mehr oder weniger regelmäßig stattfindenden Besuche von Personalentscheidern an den Hochschulen zu verstehen, die vor Ort *recruitment* betreiben. Die Unternehmer starten nicht selten eine Besuchsreise durch die britische Hochschullandschaft, um hochqualifizierte Absolventen einzuwerben.
- *Lunchtime Seminars*:
  Die vorwiegend im Herbst abgehaltenen Seminare dienen dazu, durch Vorträge von leitenden Unternehmensmitarbeitern den Studierenden Einblicke in spezifische Berufsfelder zu ermöglichen und die bestehenden Qualifikationsanforderungen zu verdeutlichen wie beispielsweise das Veranstaltungsangebot *Insight to Management*.
- *Workshop Sessions*:
  Unter dieser Bezeichnung finden Vortragsreihen statt, die in kleinen Gruppen abgehalten werden. Studierende sollen Kenntnisse über Bewerbungswege erwerben, Bewerbungsinstrumente und Bewerbungssituationen kennen lernen und darüber hinaus über aktuelle berufsrelevante Themenaspekte unterrichtet werden.
- *Departmental Activities*:
  Hierunter versteht man kleinere Veranstaltungen in den Räumlichkeiten der *Careers Services* wie z.B. kleine Messeveranstaltungen, Buchausstellungen (KUBIK/ TEICHMANN 1996, S. 74 ff.).

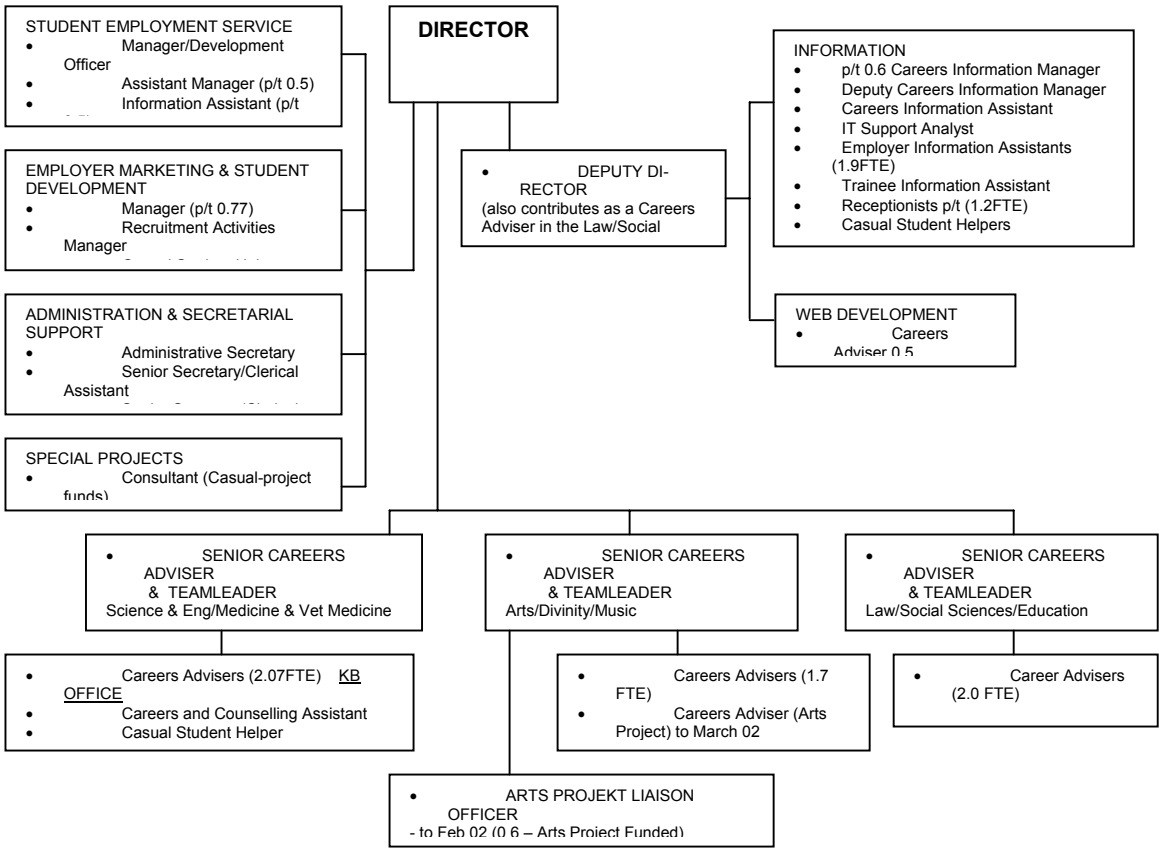
Darüber hinaus verteilen die Einrichtungen kostenlose Absolventen- und Arbeitgeberberichte an Studierende. Die Vermittlung von Stellenangeboten spielt insgesamt nur eine untergeordnete Rolle. Stellenausschreibungen werden sämtlichen Hochschulangehörigen zugänglich gemacht, ohne zielgruppenspezifische Verbreitung und Vorauswahl (CORDIER 1999, S. 308). Hinsichtlich der Bereitstellung von Praktikumsstellen durch den *Careers Service* stellt sich dies anders dar. Im Falle von Engpässen sind die Dienste dazu verpflichtet, qualifizierte Plätze für ein Pflichtpraktikum in ausreichender Zahl für die Studierenden zu akquirieren, um die Prüfungsvoraussetzungen in dem Studienfach zu erfüllen (PUTT 1981, S. 175).
Angesichts dieser vielfältigen Kontaktformen zwischen Studierenden und potenziellen Arbeitgebern ist es naheliegend, dass Informationen über Arbeitsmarktveränderungen im weiteren wie im engeren Sinne zunächst an die Berufsberatungsdienste herangetragen und von diesen analysiert werden. Sie erfüllen insofern eine Katalysatorfunktion, als sie ihre Kenntnisse gezielt an die entsprechenden Stellen innerhalb der Hochschule weitergeben und damit die Voraussetzung schaffen, fachspezifische Praxisbezüge herzustellen und berufsbefähigende Bestandteile innerhalb des Curriculums anbieten zu können. Die Fachbereiche tra-

gen „im Rahmen von ‚Tutorial Systems' und der Benennung von ‚Careers Tutors' oder ‚Careers Liaison Officers'" bedingt zu einer Ausbildung der Berufsbefähigung bei (WATTS 1997, S. 27 f.; CORDIER 1999, S. 309 f.; TUBIK/ TEICHMANN 1996, S. 80). Darüber hinaus haben die Einrichtungen nicht nur die bestehenden Kontakte zu Arbeitgebern zu pflegen, sondern sollen zudem Einschätzungen hinsichtlich des zukünftigen Akademikerbedarfs vornehmen, um den veränderten Arbeitsmarktanforderungen besser entsprechen zu können. Insofern werden von den Mitarbeitern auf der Basis ihrer detaillierten Arbeitsmarktkenntnisse qualifikationsbezogene Änderungswünsche artikuliert, die zum Teil sogar von den *Careers Services* selbst herbeigeführt werden sollen. Hierbei kommt der Verbandsarbeit eine bedeutende Rolle zu, da ein Beratungsdienst allein diesem hohen Anspruch nicht genügen könnte (PUTT 1981, S. 175).

Sämtliche Angebote aus den drei Leistungsbereichen können von allen Personengruppen kostenlos in Anspruch genommen werden. Die *Careers Services* setzen für die Bekanntmachung unterschiedliche Werbemethoden an ihrer Hochschule ein, von Internetankündigungen über Plakatierungen bis hin zu persönlichen Briefen. Interessant ist dabei die Äußerung eines britischen Mitarbeiters, der darauf hinwies, dass die Studierenden während ihres Studiums die Beratungsstelle meist auf Empfehlung ihres Hochschullehrers aufsuchen und dass die Examenskandidaten sogar ausdrücklich dazu aufgefordert werden, die Dienstleistungen in Anspruch zu nehmen (THORNE 1981, S. 12; DAVIES 1981, S. 166). In einem periodisch herausgegebenen *newsletter* werden Informationen über aktuelle Veranstaltungen und auch Stellenangebote unter der Studentenschaft und den Universitätsangehörigen verbreitet.

Die personelle Ausstattung einer Berufsberatungsstelle soll am Beispiel der UNIVERSITY OF EDINBURGH veranschaulicht werden: Acht Berufsberater sind für das Angebot der Interviewgespräche, die Organisation der Gruppensitzungen und für die Kontaktaufnahme mit spezifischen akademischen Abteilungen verantwortlich. Darüber hinaus entwickeln sie Expertisen über wichtige Beschäftigungsbereiche und nehmen Kontakt zu geeigneten Arbeitgebern auf. Vier Mitarbeiter sind hauptsächlich für die Information zuständig und entwickeln einen umfassenden Informationsservice, der alle Aspekte der Beschäftigung, des professionellen Trainings und weitergehende Studien in Großbritannien und Übersee abdeckt. Die Arbeit mit den Arbeitgebern liegt vornehmlich in der Verantwortung von drei Beschäftigten. Sie organisieren offene Stellen, Rekrutierungsmöglichkeiten, Unternehmenspräsentationen, stellen Bewerbungsliteratur und –formen bereit und werben bei den Arbeitgebern (PORRER 1996, 55 f.). Im Jahr 2001 stellte sich die Personal- und Organisationsstruktur des *Careers Service* der UNIVERSITY OF EDINBURGH wie folgt dar:

**Abbildung 7: Organigramm des *Careers Service* der UNIVERSITY OF EDINBURGH (Stand Juli 2001)**




Quelle: PORRER 2001 (siehe unter „Sonstige Materialien“ im Quellenverzeichnis)

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die Größe der Mitarbeiterteams von Berufsberatungsstellen je nach Hochschultyp und Anzahl der Studierenden variiert. So gibt es kleine Hochschulen, die nicht über hauptberufliche Vollzeit-Berufsberater verfügen. An größeren Hochschulen sind die Dienste jedoch in der Regel relativ großzügig ausgestattet, eine Aussage, die durch die Ergebnisse einer von der Bielefelder Projektstelle „Studierende und Wirtschaft“ 1990 durchgeführten Umfrage belegt worden ist.

> „Die Auswertung der Materialien [...] ergibt eine Relation zwischen Mitarbeiter/inne/n (aller Kategorien) und Studierenden (full-time, part-time, post-graduates) von 1 zu 800 bis zu 1 zu 1000. Bei den Berater/inne/n im eigentlichen Sinne beträgt das Verhältnis 1 zu 2000. Auf ein *Career Service Center* an der UNIVERSITÄT BIELEFELD bezogen würde dies bei 18.000 Studierenden 18 bis 22 ½ Mitarbeiter/innen insgesamt, bei den Berater/innen 9 bedeuten“ (DOPPLER 1996, S. 28).

Nachdem die verschiedenen Aspekte auf der pragmatischen Ebene behandelt worden sind, sollen abschließend zu diesem Gliederungspunkt die modellbezogenen Überlegungen von WATTS kurz erwähnt werden, um die Komplexität wie auch die Interdependenzen zwischen den einzelnen Systembereichen aufzuzeigen. Nach WATTS lassen sich verschiedene Szenarien für britische *Careers Services* voneinander unterscheiden: *integrated guidance model*,

*integrated placement model*, *curriculum model*, *learning organisation model*, *extended support model*, *lifelong guidance model*, *alumni model* (WATTS, S. 1997, S. 39 ff.; CORDIER 1999, S. 315 ff.; MARKMANN 1999, S. 128). Da diese in die Zukunft reichenden Modellentwürfe für die abschließende Betrachtung der untersuchten berufsvorbereitenden Arbeitskonzepte an deutschen Universitäten hilfreich sind, werden sie an späterer Stelle in dieser Arbeit näher ausgeführt (vgl. 6.3.).

### 2.1.4. Zur überregionalen Organisationsstruktur

Die Zusammenarbeit zwischen den *Careers Services* an britischen Hochschulen wird aufgrund der langjährigen Mitgliedschaft in überregionalen Dachverbänden als „außerordentlich gut entwickelt“ beschrieben (DAVIES 1981, S. 161).

Als wichtigstes Organ fungiert die bereits erwähnte ASSOCIATION OF GRADUATE CAREERS ADVISORY SERVICES (AGCAS). Die Anfänge der Verbandsarbeit gehen bis in die 40er Jahre zurück, als die Mitarbeiter der UNIVERSITY APPOINTMENT BOARDS SECRETARIES in unregelmäßigen Abständen zu informellen Tagungen zusammenkamen. Seit Mitte der 50er Jahre wurden regelmäßige Treffen organisiert, bis schließlich 1967 ein offizieller Verband gegründet wurde. Zu den Mitgliedern zählten in der Folgezeit auch nichtuniversitäre Hochschulinstitutionen. 1977 gab sich die Organisation ihren gegenwärtigen Namen (vgl. www.agcas.org.uk vom 15.01.2001; DAVIES 1981, S. 163). Es handelt sich hierbei um einen Berufsverband auf nationaler Ebene, der folgende Ziele verfolgt:

1. Herstellung von hochwertigem Material und Ressourcen, um die *careers education*, die Information und Beratung von AGCAS-Mitgliedern zu unterstützen;
2. Verbesserung der beruflichen Kompetenzen des Mitarbeiterteams eines *Careers Service*;
3. Geschäftsleitung und Weiterentwicklung der nationalen und regionalen AGCAS-Arbeitsstellen, um einen effektiven Service in Bezug auf die beruflichen Interessen ihrer Mitglieder sicherstellen zu können;
4. Verwirklichung eines Akkreditierungssystems für die Mitglieder vor dem Hintergrund der AGCAS-Qualitätsstandards;
5. Etablierung und Überprüfung strategisch eingegangener Verbindungen, um die Mitglieder bei kooperativen Aktivitäten angemessen unterstützen zu können;
6. Förderung und Vertretung beruflicher Interessen im Bildungssektor *Higher Education careers services*;
7. Beauftragung und Übernahme von Forschungsarbeiten zur Unterstützung beruflicher Belange;
8. Förderung von Innovationen in der beruflichen Praxis;

9. Ermöglichung für Mitglieder, sich speziell in Dienstleistungsmanagement und Vortragsweise weiterzuentwickeln;
10. Ausbau der Politik der Chancengleichheit, um gleiche Eintrittsbedingungen zur ‚*career education*', Information, Beratung und anderen Möglichkeiten zu fördern;
11. Beitrag leisten für die Entwicklung einer lebenslangen *career education*, Information und Beratung, indem ihre Ausführung sowohl vorher als auch nachher gefördert wird (vgl. www.agcas.org.uk vom 15.01.2001).

Bei der Betrachtung der genannten Punkte fällt auf, dass sie sich nur geringfügig von den damaligen Zielsetzungen unterscheiden (DAVIES 1981, S. 164).
Anfang der 80er Jahre formulierte man Mindestanforderungen für die Mitgliedschaft in der AGCAS. Ein *Careers Service* hat mindestens einen hauptamtlichen Berufsberater für Einzelgespräche aufzuweisen und sollte über eine angemessene Berufsberatungsbibliothek verfügen. Darüber hinaus sollte die Einrichtung offene Stellen publizieren und Kontaktgespräche mit Arbeitgebern auf dem Campus ermöglichen sowie regelmäßig statistische Daten über die beruflichen Ziele der Studierenden erheben, die einen ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss anstreben. Schließlich sollten die Mitarbeiter sich bei den AGCAS-Aktivitäten engagieren und einen aktiven Beitrag leisten (DAVIES 1981, S. 169).
Die Aufgaben des Dachverbandes lassen sich in folgende Bereiche gliedern:

- Unterstützung der *Careers Services* in ihrer Arbeit an der Hochschule:
  Da dieser Aspekt bereits unter Punkt 2.1.3. ausführlich behandelt wurde, bedarf es keiner weiteren Erläuterung in diesem Kontext.
- Erstellung hochwertiger Karriere-Informationen:
  In Form von Unterkomitees und Arbeitsgruppen werden berufsbezogene Informationen themenspezifisch gesammelt und aufbereitet (beispielsweise über berufliche Kurse für Absolventen, Ansprüche von behinderten Studierenden, Studien- und Arbeitsbedingungen für ältere Absolventen etc.). AGCAS arbeitet in diesem Bereich eng mit dem CAREERS INFORMATION DEVELOPMENT DEPARTMENT (CIDD) – seit 1996 Teil der HIGHER EDUCATION CAREERS SERVICES UNIT (CSU) – in einer Reihen von Projekten zusammen, um die Informationen rund um das Thema ‚Karriere' sowohl in schriftlicher als auch in elektronischer Form zu erweitern (vgl. www.prospects.csu.ac.uk/About/Index.htm vom 15.01.2001). Da zukünftig immer mehr Studierende sich über das Internet informieren, ist man dabei, die Karriere-Informationsplattform *Prospect Web* als erste Internet-Seite dieser Art in Großbritannien zu etablieren. Eine Serie von über 50 Informationsbroschüren stellt das Hauptangebot des computergesteuerten Systems *Prospects Planer* dar.

- Professionelle Entwicklungsmöglichkeiten und Standards:
  AGCAS ermöglicht seinen Mitgliedern die Teilnahme an hochqualifizierten Trainingskursen auf lokaler wie nationaler Ebene. Es bietet Diplom- und Zertifikatkurse zur Karriereberatung in Zusammenarbeit mit der UNIVERSITY OF READING sowie überregionale Trainingskurse für seine Mitglieder an. Darüber hinaus entwickelt AGCAS Dienstleistungsstandards für Qualitätssicherung und Datenverarbeitung sowie einen Praxis-*Code* für *Careers Services*, um gleiche Möglichkeiten vor Ort gewährleisten zu können. So haben sich die Organisationen ASSOCIATION OF GRADUATE RECRUITERS (AGR) und NATIONAL UNION OF STUDENTS über AGCAS darauf verständigt, einen gemeinsamen *Code* in Bezug auf die Praxis der Rekrutierung von Absolventen anzuwenden.
- Forschung und Innovation:
  AGCAS hat die Aufgabe, Forschungsarbeiten in relevanten Themengebieten durchzuführen, zu beauftragen und zu unterstützen. Die Organisation verleiht jährlich einen Forschungspreis, um die Mitglieder in ihren Forschungsaktivitäten anzuerkennen und zu motivieren, und unterstützt zahlreiche Projekte, Publikationen und Studien.
- Zusammenarbeit mit externen Organisationen:
  AGCAS sucht und fördert die Zusammenarbeit mit zahlreichen staatlichen, professionellen und arbeitgeberorientierten Organisationen (z.B. DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT, ASSOCIATION OF GRADUATE RECRUITERS, CAREERS RESEARCH AND ADVISORY CENTRE (CRAC)). So gilt es beispielsweise, die Beschäftigungsmöglichkeiten von Hochschulabsolventen – auch bei kleinen und mittelgroßen Arbeitgebern – durch gezielte Maßnahmen zu erweitern. Des Weiteren werden zahlreiche Seminare und Konferenzen in Kooperation mit anderen Vereinigungen organisiert, um die Sichtweisen der Verbandsmitglieder in internationalen und nationalen Debatten entsprechend repräsentieren zu können. Auf regionaler Ebene arbeitet AGCAS eng mit der CHAMBERS OF COMMERCE und Regierungsabteilungen zusammen. Darüber hinaus ist AGCAS Mitglied in der NATIONAL ADVISORY COUNCIL FOR CAREERS AND EDUCATIONAL GUIDANCE. Auf überregionaler Ebene sind auszugsweise die Dachorganisationen NATIONAL ASSOCIATION OF GRADUATE CAREERS ADVISERS (Australien), CANADIAN ASSOCIATION OF CAREERS EDUCATORS AND EMPLOYERS, NATIONAL ASSOCIATION OF COLLEGES AND EMPLOYERS (USA) und natürlich das FORUM EUROPEEN DE L'ORIENTATION ACADEMIQUE (FEDORA) zu nennen.
- Statistik und Prognose:
  AGCAS ist damit beschäftigt, Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt zu beobachten, Kommentare über die sich abzeichnenden Trends abzugeben und neue Beschäftigungsmöglichkeiten für Hochschulabsolventen herauszustellen. Unterstützt wird AG-

CAS bei dieser Arbeit von der Statistik-Abteilung der CSU, welche unter anderem jedes Quartal einen Bericht über Markttrends veröffentlicht. Die Mitglieder-Services von AGCAS sammeln jedes Jahr Informationen über die Absolventen ihrer Fakultäten. Die von der HIGHER EDUCATION STATISTICS AGENCY (HESA) veröffentlichten Daten (FDS) ermöglichen auf Grund ihrer Aussagekraft den Regierungsmitgliedern, Lehrenden und Arbeitgebern, sich über die Hochschulabsolventen-Landschaft ein genaues Bild zu machen. Der Absolventenverbleib wird jährlich von AGCAS kommentiert und in einem Ratgeber für Schulen und andere Interessierte mit dem Namen ‚What do Graduates do?' veröffentlicht.

- Kommunikationswege:
  Die Mitglieder der Organisation AGCAS bleiben mit Hilfe eines Quartaljournals regelmäßig in Verbindung. *Phoenix* wird von der CSU für die AGCAS veröffentlicht und ist auf Bestellung auch für Nicht-Mitglieder in Großbritannien und im Ausland erhältlich. Darüber hinaus kommunizieren die Mitglieder über das AGCAS-*link, the Association's information network* (vgl. www.agcas.org.uk vom 15.01.2001).

Um die oben genannten Aufgaben der großen Organisation effektiver erfüllen zu können, ist man dazu übergegangen, Unterausschüsse und Unterarbeitsgruppen zu bilden. Beispielsweise untergliederte man die „Gruppe zur beruflichen Entwicklung" in einen „Ausbildungsunterausschuss" und eine „Arbeitsgruppe für Berufsberatungsbildung"; die „Gruppe für Beschäftigungsmöglichkeiten von Hochschulabsolventen" setzte sich aus der „Arbeitsgruppe für juristische Berufe", der „Arbeitsgruppe für Lehrerberufe" sowie der „Arbeitsgruppe für neue Berufsmöglichkeiten" zusammen. Es handelt sich dabei ausnahmslos um ehrenamtliche Mitarbeiter, die hauptberuflich als Berufsberater an ihrer Hochschule arbeiten (DAVIES 1981, S. 161 f.; S. 170 f.). Eine speziell für die Organisationsarbeit der AGCAS angestellte Kalkulation hat ergeben, dass die Höhe des Beitrages der Vereinigung für den Bereich ‚Higher Education' vergleichbar ist mit 4% der Arbeitszeit eines jeden Mitglieds (vgl. www.agcas.org.uk vom 15.01.2001). Finanzierte man die Aktivitäten früher ausschließlich über Mitgliedsbeiträge, so geschieht dies heute durch finanzielle Zuwendungen der nachfolgend beschriebenen Organisation CSU.

Die an akademischen Nachwuchskräften interessierten Unternehmen waren von den Vorzügen der Verbandsarbeit – beispielsweise mit nur einem Hauptvertreter der Berufsberatungsdienste anstelle von 50 und mehr über spezifische Anliegen zu sprechen – so überzeugt, dass sie eine eigene Organisation, die STANDING CONFERENCE OF EMPLOYERS OF GRADUATES (SCOEG), gründeten. Die als konstruktiv beschriebene Zusammenarbeit zwischen den Verbänden AGCAS und SCOEG zeigte auf, dass die Interessen der Studierenden in der Praxis eng mit denen der Arbeitgeber verbunden sind. So verwundert es nicht, dass die in

den kritischen frühen 80er Jahren von AGCAS ausgehenden Appelle an das Arbeitgeberlager zur finanziellen Unterstützung ihrer Arbeit nicht ungehört geblieben sind (PUTT 1981, S. 176, 180f.). Je positiver man die Zusammenarbeit und die daraus hervorgegangenen Initiativen beiderseits bewertete, desto stärker war das Bedürfnis nach der Einrichtung einer zentralen Kontakt- und Informationsstelle, die dafür Sorge trägt, Impulse aufzunehmen und zu verbreiten. Dieses war mit ausschlaggebend für die Gründung der Organisation THE HIGHER EDUCATION CAREERS SERVICES UNIT (CSU) Anfang der 70er Jahre.

Ziel dieser Organisation ist es, eine zentrale Reproduktions- und Distributionseinheit für alle AGCAS-Mitglieder zu schaffen und damit den Berufsverband für die *Careers Services* an britischen Hochschulen zu stärken (vgl. www.agcas.org.uk vom 15.01.2001). Im Unterschied zu AGCAS ist diese Organisation kontinuierlich mit Vollzeitpersonal besetzt, welches aus Mitgliedsbeiträgen und Gewinneinnahmen aus ihren verschiedenen Aktivitäten finanziert wird (DAVIES 1981, S. 162). Der Auftrag liegt in der Leitung und Unterstützung der Entwicklung einer professionellen Karriere-Beratung, bei der Erstellung von Informationsmaterialien sowie Werbung im Bereich der hochschulbezogenen Personalakquisition. Es werden aktuelle Stellenlisten veröffentlicht und an die Hochschulen verschickt. Damit die Verzeichnisse in quantitativer wie qualitativer Hinsicht hochwertig erstellt werden können, stellen die kontinuierlich aufgebauten und mittlerweile äußerst umfangreichen – übrigens auch auf Deutschland ausgeweiteten – Unternehmenskontakte eine Grundvoraussetzung dar (PUTT 1981, S. 179). CSU ist der offizielle Verleger für die *Careers Services* an britischen Hochschulen. Als solche ist es der CSU anvertraut, die Partnerschaft mit den Einrichtungen zu kultivieren und auf diese Weise die besten Karriereprodukte zu erhalten. *The Prospects Series* ist eine weitgefächerte Publikationsreihe für Studierende und Absolventen zu diesem Thema, die das Ziel verfolgt, die berufliche Laufbahn frühzeitig zu planen, gezielt eine Arbeitsstelle zu suchen oder sich über ein weiterführendes Studium zu informieren.[8] Sämtliche Informationen sind mittlerweile leicht zugänglich und gut verständlich auch multimedial über die Internet-Seiten des *Prospect Web* zu beziehen (vgl. www.agcas.org.uk vom 15.01.2001).

Neben der Publikations- und Distributionsaufgabe unterstützt CSU die Arbeit von AGCAS in einer Reihe von anderen Bereichen wie beispielsweise die Herstellung des Berufsjournals *Phoenix* von AGCAS, die Graduiertendirektion der Berufsberatungsstellen, den wöchentlichen *Mailing-Service* sowie diverse AGCAS Unterkomittee-Projekte. Eine entscheidende Rolle bei dem Ausbau der Bereitstellung von Karriereinformationen für die Berufsberatungsdienststellen ist die bereits erwähnte Einrichtung CAREERS INFORMATION DEVELOPMENT DEPARTMENT (CIDD). Erfolgreiche Werbemaßnahmen ermöglichen die Produktion von über

[8] Diese Serie beinhaltet folgende Veröffentlichungen: *Prospects Direct*, *Prospects Directory*, *Prospects Focus Series*, *Prospects Finalist*, *Prospects Today*, *Focus on Law*. Für bereits graduierte Absolventen gibt CSU folgende Publikationen heraus: *Prospects Postgraduate Directory*, *Prospects Postgrad*, *Prospects Graduate UK*, *Prospects Postgraduate Funding Guide* (vgl. www.agcas.org.uk vom 15.01.2001; KUBIK/TEICHMANN, S. 76).

zwei Millionen studentischer Publikationen im Jahr sowie großzügige Spenden (in den letzten fünf Jahren spendete CSU dem Dachverband AGCAS etwa eine halbe Million Pfund). Darüber hinaus fungiert die CSU als Geschäftsstelle des COMMITTEE OF VICE-CHANCELLORS AND PRINCIPALS OF THE UNIVERSITIES OF THE UK (CVCP), der STANDING CONFERENCE OF PRINCIPALS (SCOP) sowie der CONFERENCE OF SCOTTISH CENTRALLY FUNDED COLLEGES (CSFC) und zeigt Parallelen zur Hochschulrektorenkonferenz hierzulande auf.

In diesem Zusammenhang sollte das Institut für Karriereberatung (THE INSTITUTE OF CAREER GUIDANCE) nicht unerwähnt bleiben, da es bereits langjährig ein qualitativ hochwertiges Unterstützungsangebot für Berater in karrierebezogenen Tätigkeitsfeldern bereithält und die entwickelten Standards Impulse für eine Professionalisierung der berufsvorbereitenden Hochschularbeit in der Bundesrepublik geben können.

Dieses bereits 1922 gegründete Institut hat sich im Laufe der Zeit entsprechend den wirtschaftspolitischen und sozialen Veränderungen angepasst, um unparteiische und kundenorientierte Karriereberatung anzubieten. Ursprünglich unterstützte die Organisation ausschließlich die Berufsberatungsstellen an britischen Hochschulen und betrieb ein qualifiziertes Beratungstraining für ihre Zielgruppe, den *professional career guidance workers.* Mittlerweile versteht sich das Institut als unabhängige Stimme von all denjenigen, die beruflich mit Beratung zu tun haben, und repräsentiert die gesamte Karierreberatungsgemeinschaft in Großbritannien. Zu den originären Aufgaben des Instituts gehören

- die Definition und Regulierung von Standards in der Beratungsarbeit;
- die Einflussnahme auf Interessengruppen, Regierung und andere Institutionen, die mit Beratungsbelangen zu tun haben, und damit die Profilbildung des hochqualifizierten Beraterpersonals;
- die Entwicklung eines breiten Angebots von Trainingsmaßnahmen, um professionelle Kompetenzen und Fähigkeiten weiter zu fördern;
- die Etablierung und Unterstützung von sog. ‚Task groups', um über spezielle Belange zu beraten und es damit den Mitgliedern zu ermöglichen, ihr Wissen in ausgewählten Themengebieten zu erweitern;
- die Bereitstellung einer Informations-Plattform und eines Unterstützungs-Netzwerks, um die hohe Kompetenz bei den Beratern dauerhaft zu sichern;
- die Erweiterung der Grenzen der traditionellen Karriereberatungstheorie und – entwicklung, indem die besten Praxisprojekte unterstützt und in diesem Feld gezielt geforscht wird (vgl. www.icg-uk.org vom 15.01.2001).

Des Weiteren existiert als übergeordnete Non-Profit-Organisation THE UNIVERSITIES AND COLLEGES EMPLOYMENT ASSOCIATION (UCEA), welche Universitäten und andere Hochschulinstitutionen einschließlich ihrer repräsentativen Organe in Großbritannien durch gezielte

Aktivitäten unterstützt (z.B. die regelmäßige Erstellung der ‚First Destination Reports', die detaillierte Informationen über den Berufsverbleib von Universitätsabsolventen enthalten und von den *Careers Services* obligatorisch bezogen werden). Mit der Vereinigung soll ein Forum geschaffen werden, in dem man über alle arbeitgeber- und arbeitnehmerbezogenen Belange in Bezug auf die verschiedenen Institutionen diskutieren und sich informieren kann. Insofern versteht sich die UCEA als inhaltliche und gesetzgeberische Beraterinstanz für Institutionen, Organe und interessierte Personen in akademikerbezogenen Beschäftigungsfragen. Zu dem Dienstleistungsspektrum gehören aber auch Forschungsarbeiten. UCEA unterstützt ideell das COMPETENCES CONSORTIUM, welches von einer großen Gruppe von Universitäten und Colleges gegründet wurde, unter anderem mit dem Ziel, ein *job evaluations system* (HERA) einzurichten (vgl. www.ucea.ac.uk vom 15.01.2001).

Die detaillierten Ausführungen über die *Careers Services* in Großbritannien lassen vermuten, dass die britischen Mitarbeiter in berufsbezogenen Hochschuleinrichtungen aufgrund ihrer langjährigen Geschichte, der außerordentlich facettenreichen Praxis und der professionellen Arbeitsweise den Deutschen hinsichtlich der institutionellen und konzeptionellen Aufbauarbeit viel zu geben haben. Es liegt dann bei den Verantwortlichen selbst, anhand definierter Kriterien einzelne Elemente auszuwählen und sie für eine passgenaue Verwendung vor Ort entsprechend zu modifizieren. Auch die weit entwickelten überregionalen Organisationsstrukturen sollten Anlass sein, Überlegungen in Richtung einer qualitätsgeleiteten Standardisierung berufsbezogener Aktivitäten im Hochschulsektor anzustellen und erste praktische Schritte zu unternehmen.

Im Folgenden sollen die amerikanischen *Career Services* näher betrachtet werden, um Rückschlüsse für die praktische Arbeit und die konzeptionelle Weiterentwicklung der berufsbezogenen Hochschulinstitutionen in Deutschland ziehen zu können.

## 2.2. *Career Services* der amerikanischen Hochschulen

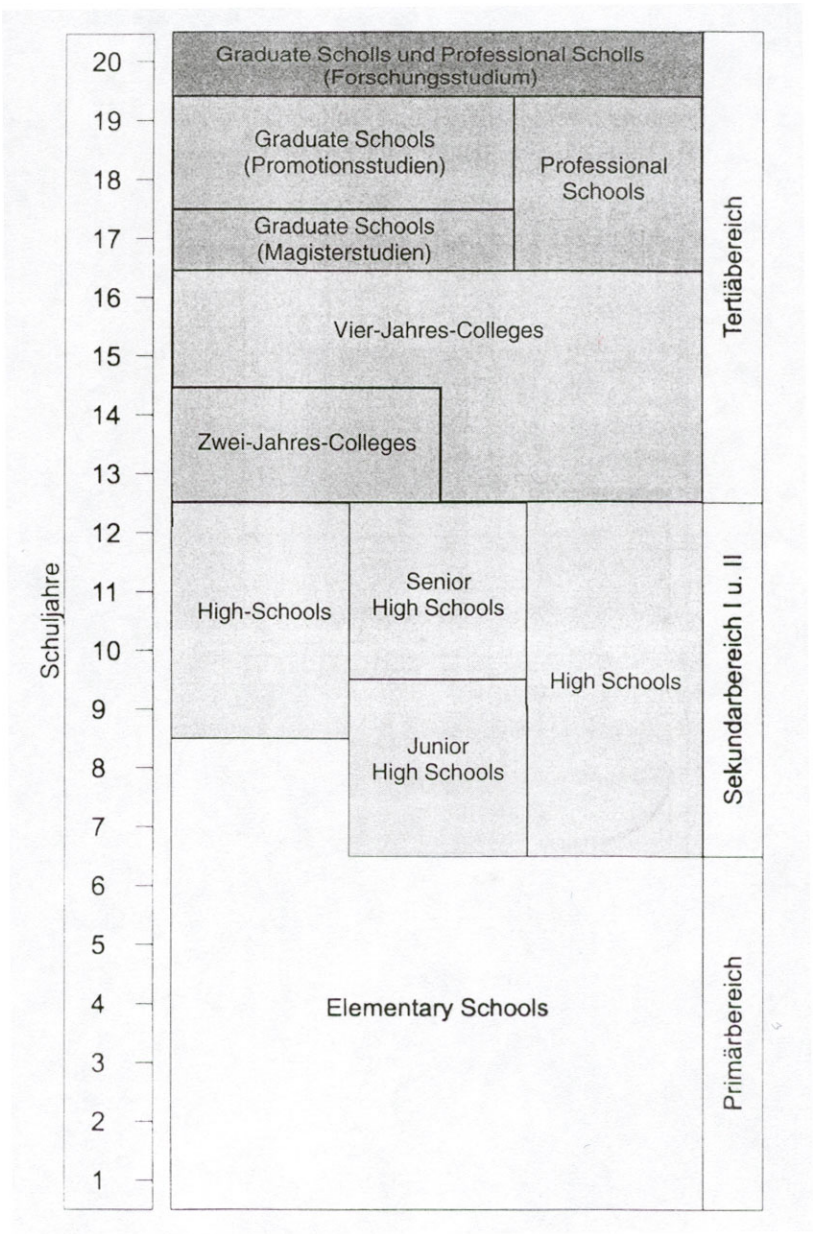
### 2.2.1. Charakteristische Merkmale des amerikanischen Hochschulsystems

Das amerikanische Hochschulsystem ist äußerst variantenreich in Bezug auf Funktion, Aufgaben, Aufnahme- und Prüfungsbedingungen, Leitungs- und Kontrollinstrumente und Finanzierung (MÜNCH 2000, S. 99; ROTHFUß 1997, S. 52). „Konzeptionen, Ziele und Qualitäten der 3000 US-amerikanischen Hochschulen unterscheiden sich in einer Art, die in Europa nur schwer vorstellbar ist" (DALICHOW 1997, S. 9). Diese Vielfalt ist durch den ausgeprägten Föderalismus im amerikanischen Bildungssystem, durch die große Autonomie der Staaten, Kommunen und einzelnen Hochschulen sowie die Verschmelzung verschiedener Hochschulelemente in der Entstehungsgeschichte zu erklären (BURN 1995, S. 590). Ein weiterer

Grund liegt in der Tatsache begründet, „daß die Bezeichnung ‚Hochschule' nicht gesetzlich geschützt ist" (MÜNCH 2000, S. 99). Der damit zusammenhängende große Anteil privater, marktorientierter Hochschuleinrichtungen hat zu dieser Vielfalt beigetragen. Nicht zuletzt sind die Ideale von ‚Leben, Freiheit und das Streben nach Glück' als kulturelle Einflussfaktoren anzuführen, die das studentische Leben auf dem *Campus* bestimmen und für die strukturelle wie curriculare Vielfalt sorgen (ADAMS 1998; KUH/WITT 1988).

Das amerikanische Hochschulsystem kann grob in die Kategorien zweijähriges *Community-College*, vierjähriges *College* sowie die Universität eingeteilt werden.

**Abbildung 8: Das amerikanische Bildungssystem**

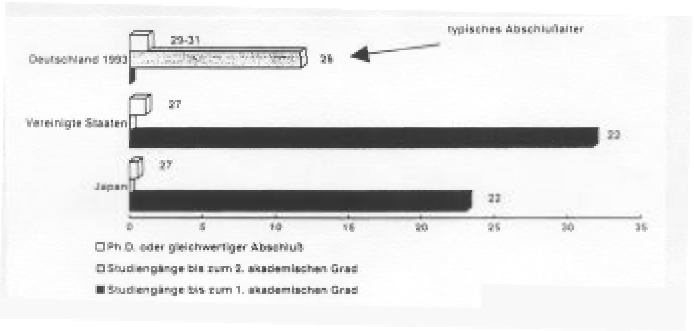



Quelle: NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS 1996, S. 7, entnommen aus: MÜNCH 2000, S. 80

Das aus dem *Junior-College* hervorgegangene zweijährige *Community College* kann als „die bedeutungsvollste Innovation des 20. Jahrhunderts im amerikanischen tertiären Bildungssektor“ angesehen werden (MÜNCH 2000, S. 102). Die vornehmlich als Berufsbildungseinrichtung genutzten *Community Colleges*, die mit den Fachoberschulen in Deutschland vergleichbar sind, bieten traditionell den Studierenden die Möglichkeit, die absolvierten Kurse für den Besuch eines vierjährigen *Colleges* anrechnen zu lassen. An diesen Schulen wird der berufsqualifizierende Abschlussgrad *Associate Degree* verliehen, z.B. *Associate of Arts* oder *Associate of Science* (HUBER in: HS 1996/1, S. 39; HS 1996/2, S. 146; MÜNCH 2000, S. 100).

Die *Colleges* und Universitäten bieten in der Regel vierjährige Studiengänge im Rahmen einer *undergraduate*-Ausbildung an und führen zum *Bachelor Degree*. Dieser Grad wird für den Besuch einer zweijährigen *Graduate School* vorausgesetzt, die wiederum nach erfolgreichem Studienabschluss den *Master Degree* verleiht. Bei den ‚Vier-Jahres-Colleges' spricht man bei den ersten beiden fachunspezifischen Studienjahren auch von einer *lower division*, bei den letzten beiden fachorientierten Studienjahren von einer *upper division*. Diesem Abschnitt schließen sich die *doctoral studies* an, die mit den Graduierten-Kollegs in Deutschland vergleichbar sind. „Für bestimmte akademische Berufe (Arzt oder Jurist) gibt es die zumeist vierjährigen Professional Schools" (MÜNCH 2000, S. 101).
MÜNCH weist darauf hin, dass aufgrund der Verschiebung von wesentlichen Teilen der Allgemeinbildung von der *High-School* in den Hochschulsektor hinein die Abschlüsse nicht ohne weiteres gleichzusetzen sind. Seiner Meinung nach entspricht der *Bachelor-Degree* in etwa dem Vordiplom und der *Master Degree* dem Diplom bzw. dem Staatsexamen in Deutschland. Auffällig ist auch, dass die Mehrzahl der amerikanischen Studierenden mit dem Erwerb des *Bachelor* Grades die Hochschulen verlassen (siehe Abbildung 9).

**Abbildung 9: Anteil der Hochschulabsolventen an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter nach Art des Bildungsganges in Prozent**




Quelle: OECD (1996): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. S. 179 u. S. 344, in: MÜNCH 2000, S. 102

Ein besonderes Strukturmerkmal des amerikanischen Hochschulsystems ist der hohe Anteil des Privatsektors: Knapp 30% der Zwei-Jahres-*Colleges* und über 70% der Universitäten werden privat geführt. Demgegenüber liegt der Studierendenanteil im privaten Hochschulsektor nur bei geringen 4% bzw. 33,5%, wodurch die Tatsache zum Ausdruck kommt, dass die Studienverhältnisse an privaten Hochschulen aufgrund der niedrigen Studierendenzahlen günstiger sind (siehe Abbildung 10).

**Abbildung 10: Anteil des Privatsektors an ausgewählten Bildungsinstitutionen in den USA 1994**

| | Institutionen | | Schüler/Studenten | |
|---|---|---|---|---|
| | Anzahl Gesamt | Anteil privat* in % | Anzahl Gesamt | Anteil privat in % |
| High School* | 33 288 | 31,7 | 13 450 000 | 9,4 |
| Universitäten / Colleges | 2 215 | 72,7 | 8 749 080 | 33,4 |
| Zwei-Jahres-Colleges | 1 473 | 29,3 | 5 529 710 | 4 |

* Grade 9-12

Quelle: NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS 1996, S. 173; in: MÜNCH 2000, S. 85

Die verschiedenen Finanzierungsquellen, die für amerikanische Hochschulen einen vergleichsweise hohen Stellenwert im Tagesgeschäft einnehmen, können anhand der folgenden Tabelle übersichtlich dargestellt werden:

**Abbildung 11: Finanzierungsquellen für Hochschulen in den USA 1992-93**

| Finanzierungsquelle | Hochschulen | |
|---|---|---|
| | öffentliche | private |
| State governments | 35,9% | 2,1% |
| Federal governments | 11,0% | 14,5% |
| Local governments | 4,0% | 0,7% |
| Tuition | 18,4% | 42,0% |
| Endowment income | 0,6% | 4,6% |
| Sales and Services | 23,4% | 23,2% |
| Private sources | 4,0% | 8,6% |
| Other | 2,7% | 4,3% |

Quelle: NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS 1996, S. 173; in: MÜNCH 2000, S. 92

Dabei fällt vor allem der bei staatlichen wie privaten Hochschulen gleichermaßen hohe Finanzierungsanteil durch den Verkauf von Produkten und Dienstleistungen (*Sales and Services*) auf. Die spezifische Gebührenstruktur bei den *Career Services* wird später näher betrachtet.

Große amerikanische Universitäten verfügen häufig über mehrere *Campus*-Bereiche (Fox 1993, S. 227). Die Staatsuniversität von New York umfasst sogar mehr als 70 *Colleges* für zwei- und vierjährige Studiengänge, Universitätszentren sowie berufsbildende Schulen. Manche Hochschulen haben ihr Studienangebot in Bezug auf Inhalte und Organisationsstruktur auf ältere, berufserfahrene Studierende spezialisiert und bieten Abendveranstaltun-

gen und Fernstudiengänge mit vergleichsweise hohem interdisziplinären Anteil an (HUBER in: HS 1996/1, S. 40). BURN charakterisiert die Situation wie folgt:

> „Unter der Voraussetzung des breiten Spektrums von Interessen, Fähigkeiten und Berufszielen der sehr gemischten studentischen Bevölkerung in den U.S.A. ist es die Vielfalt unter den Institutionen des Hochschulwesens, die der amerikanischen Jugend die Möglichkeit gibt, das College zu besuchen und innerhalb des Systems ein Institut zu finden, das zu ihren Interessen und Fähigkeit passt“ (BURN 1995, S. 591).

Dieser individualisierten Haltung entspricht das von CHARLES ELIOT im 19. Jahrhundert eingeführte, von Wahlfreiheit bestimmte Kurssystem (*elective system*) und Kredit-System (*credit system*). Vorteilhaft an dem Kreditpunkte-System ist, dass das Studium je nach Berufs- und Lebenslage jederzeit unterbrochen werden kann und sich neue Erkenntnisse leichter in das Kurssystem einfügen lassen. Ausdifferenzierte Wahlmöglichkeiten tragen dazu bei, die Studierenden während ihrer Ausbildung mit dem Appell zu motivieren, ihr individuelles Qualifikationsprofil selber zu gestalten. Der Nachteil hingegen liegt in der Gefahr, sich Wissensfragmente in einem Akkumulationsprozess anzueignen und nicht integrativ wissenschaftlich zu denken (DALICHOW 1997, S. 36 f.).

Das Tätigkeitsspektrum der Hochschulabsolventen amerikanischer Hochschulen ist im Vergleich zu unserem Bildungssystem weitaus breiter und offener gehalten. Wie in Großbritannien sind die Studienfächer (bis auf Medizin und Rechtswissenschaften) nicht auf bestimmte Berufe ausgerichtet, so dass für die meisten Studierenden mehrere Berufslaufbahnen vorstellbar sind. Die Tatsache, dass „Arbeitnehmer [.....] alle zwei bis drei Jahre ihre Anstellung und dabei auch oft den Beruf selbst wechseln“, verstärkt die Nachfrage an Laufbahnberatung sowie die Ausbildung der Fähigkeit zur individuellen Karriereplanung (BORIES-EASLEY 2001, S. 25). Des Weiteren erwarten die Unternehmen von den Hochschulen, dass sie ihre Absolventen umfassend auf die Anforderungen in der Berufswelt vorbereiten und befähigen, mit der Rolle eines Berufsanfängers souverän umzugehen (BORIES-EASLEY 2001, S. 26).

Ein charakteristisches Merkmal amerikanischer Universitäten ist, dass neben den Kernaufgaben Lehre und Forschung der Dienstleistungsbereich (*Public Service*) in den Landesgesetzen festgeschrieben worden ist. Wie in Großbritannien nehmen die Beratungsdienste einen hohen Stellenwert innerhalb der Hochschulausbildung ein, was die großzügige personelle und materielle Ausstattung der *Career Services* erklärt. An der Organisations- und Angebotsstruktur der *academic services* ist die starke Studentenorientierung ablesbar, die die aktive Förderung von Minderheiten wie ethnische Gruppen oder Behinderte impliziert. Aber auch andere Personengruppen wie zum Beispiel Wirtschaftsunternehmer, Staatsdiener oder Organisationsvertreter sollen erreicht werden und die Dienste (gegen Gebühr) in Anspruch nehmen. Dabei verfügen diese Service-Stellen über ungewöhnlich große Handlungs- und Gestaltungsspielräume: Sie „stoßen nicht auf die vielen mentalen und juristischen Schran-

ken, die bei uns Arbeit und Aufgabenerfüllung in den Hochschulen erschweren“ (KLOSE 1988, S. 102).

Dass die Hochschulen in den Vereinigten Staaten näher am Markt angesiedelt sind, ist bekannt (vgl. hierzu das Koordinatendreieck von CLARK in: BERTELSMANN STIFTUNG 1993, S. 13, das Länder innerhalb von drei extrem ausgebildeten Organisationsformen – Staatliche Autorität, Akademische Oligarchie und Markt – positioniert). Aufgrund der spezifischen Gesellschaftsverhältnisse stehen die Hochschulen in einem permanenten qualitativen Wettbewerb untereinander. Die Universitäten konkurrieren nicht nur um Studierende und die besten Absolventen, sondern auch um Lehrende, Forschungsaufträge, Geldmittel und sogar um Sportmannschaften. Entsprechend stark ist die Herausbildung einer an Leistungsstärke gemessenen Hierarchie, die sich durch die traditionellen *rankings* im öffentlichen Bewusstsein um so mehr festsetzt (Länderbericht der U.S.A. 1992, S. 622; vgl. auch die Ergebnisse des U.S.News-Rankings unter www.usnews.comusnews/edu/college/corank.htm vom 14.02.2002). So ist auch

> „die Einrichtung des *Career Service* [...] im Kontext dieses institutionsinhärenten Wettbewerbs zu sehen, da unter anderem der Erfolg der Absolventen beim Berufseinstieg sowie die durchschnittlichen Einstiegsgehälter als wichtige Indikatoren für die Qualität der jeweiligen Studienprogramme gelten“ (DOPPLER 1996, S. 27).

Universitäten, die auf ihren guten Ruf bedacht sind, haben strenge Zugangsvoraussetzungen erlassen, um auf diese Weise den Studienerfolg zu garantieren (KLOSE 1988, S. 99). Wenn die Absolventen durch das Hochschulimage bessere Chancen auf dem Akademikerarbeitsmarkt haben, dann sind Eltern eher bereit, hohe Studiengebühren zu zahlen. „Erfolgreiche Absolventen und zufriedene Arbeitgeber werden – als Alumni und Sponsoren – außerdem ihre Alma Mater sehr viel großzügiger fördern“ (BORIES-EASLEY 2001, S. 26).

Kritiker wiesen in der Vergangenheit vermehrt darauf hin, dass wegen des starken Wettbewerbs das Hochschulsystem auf den Druck von Gruppeninteressen reagieren musste und daraufhin der Lehrplan entsprechend verändert wurde. Dieser galt zwar als ‚innovativ‘, wies aber nach BOK den Nachteil auf, dass er

> „[.....] dem neuerlichen Streben nach beruflichen Karrieren und einem Wirrwarr von Programmen und Angeboten gerecht zu werden versucht, und der aus Kompromissen zusammengeflickt ist, um ja nur jedem Geschmack etwas zu bieten“ (BOK 1986, S. 25).

Nicht mehr die freien Künste (*liberal arts*) seien das wesentliche Ziel einer Hochschulausbildung, sondern ein ‚Karrierismus‘, der die Ausbildung auf die Vermittlung von technischen Fertigkeiten „bar jeglichen intellektuellen Gehalts“ reduziere. Dies würde auch den rückläufigen Trend der Hauptfachstudierenden in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern und im Gegenzug die angestiegene Studierendenzahl in den Fächern BWL, Computerwissenschaften, Ingenieurwesen erklären (HADDEN 1992, S. 623).

### 2.2.2. Entwicklungsgeschichte

Wie in Großbritannien hat die *Career Service*-Idee auch in den Vereinigten Staaten eine über hundertjährige Geschichte aufzuweisen. Die Entwicklungsgeschichte lässt sich grob in sechs Perioden unterteilen (BORIES-EASLEY 2001, S. 26 ff.).

*Career Counselling* ist im Zuge der Industrialisierung zu einem Thema für die arbeitende Bevölkerung geworden. Die starken Zuwanderungsströme in die Städte führte zwischen 1890 und 1919 zu der Einführung von sogenannten *placement services*. Mit Hilfe dieser neuen Dienstleistungseinrichtungen sollte den vom Land kommenden Menschen eine Arbeit vermittelt werden.

Die von hoher Arbeitslosigkeit geprägte Zeit nach dem Ersten Weltkrieg erhöhte die Bedeutung von Bildungs- und Karriereberatung. Bereits Schüler sollten frühzeitig über verschiedene Bildungswege und Tätigkeitsfelder informiert werden und Hilfen bei der beruflichen Entscheidungsfindung in Anspruch nehmen können. Die Folge war, dass man berufsbezogene Elemente als festen Bestandteil in das amerikanische Schulsystem integrierte. Damals schlossen sich erstmals einzelne Einrichtungen landesweit zusammen und tauschten sich gegenseitig aus.

Landflucht, Arbeitslosigkeit und der „Zustrom von Kriegsveteranen an die Hochschulen“ infolge des Zweiten Weltkrieges führten dazu, dass die Beratungs- und Vermittlungsbüros „ihre Aktivitäten von den Schulen auf die Hochschulen verlagerten und die Ausbildung der Berater intensivierten“ (BORIES-EASLEY 2001, S. 27). Vor diesem Hintergrund erlebten die Organisationen ihren ersten Professionalisierungsschub. Um auch in kleineren Städten und im ländlichen Raum berufsqualifizierende Kurse anbieten zu können, entstand in der Nachkriegszeit ein neuer Schultyp, die *Junior Colleges*, die wegen der Neuausrichtung im Vergleich zu den Universitäten kleinere Karriere-Büros einrichteten.

In den 60er und 70er Jahren haben Umbrüche im Sinne eines weitgehenden Wertewandels stattgefunden, die gerade von den Studierenden und Hochschulabsolventen nachhaltig miterlebt wurden. Von da an nahm die Bedeutung der *Career Service*-Idee unter den Studierenden deutlich zu, da sich das Angebot „als geeignetes Instrument zur Planung des persönlichen Werdegangs“ erwies (BORIES-EASLEY 2001, S. 27). Angesichts dieses Trends weitete man die berufsbezogenen Dienstleistungen im staatlichen wie privaten Hochschulsektor aus und etablierte große Büros in zum Teil eigenen Gebäudekomplexen.

Wie in den anderen Industrieländern kam es in den 80er Jahren auch in den U.S.A. zu großen Arbeitsmarktveränderungen (Wandel des Qualifikations- und Beschäftigungsbedarfs an Akademikern in den verschiedenen Teilarbeitsmärkten, Zunahme der Zeitarbeit, Verlust der Arbeitsplatzsicherheit). Die Folge war, dass sich zum einen der Personalbestand bei privat geführten *Career-Counselling*-Agenturen erheblich vergrößerte und zum anderen die lan-

desweiten Zusammenschlüsse der Berufsberatungseinrichtungen, vornehmlich der Dachorganisationen NATIONAL ASSOCIATION OF COLLEGES AND EMPLOYERS und NATIONAL CAREER DEVELOPMENT ASSOCIATION stark anwuchsen. So bot man „verstärkt Veröffentlichungen an, Orientierung im Internet (www.ncda.org und www.naceweb.org), Seminare für professionelle Entwicklung (z.B. Rekrutierung und Beratung) und nationale Kongresse“ (BORIES-EASLEY 2001, S. 27).

Es galt, den Informationsfluss zwischen beiden Systemen „Hochschule“ und „Arbeitswelt“ zu verbessern, um auf Arbeitsmarktbedürfnisse schneller reagieren und entsprechende Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten im amerikanischen Hochschulwesen entwickeln zu können.

Angesichts der großen Vielfalt und Komplexität des Hochschul- und Beschäftigungssystems ist der berufsbezogene Orientierungs-, Beratungs- und Qualifizierungsbedarf unter den Studierenden von Beginn an sehr hoch gewesen. Hinzu kommt, dass die mehrheitlich ausgebildeten *Bachelor*-Absolventen altersmäßig noch recht jung sind. Dies legt die Vermutung nahe, dass die amerikanischen Studierenden im Vergleich zu deutschen Studierenden unselbstständiger und weniger lebenserfahren sind. Auch wird in den Studiengängen zur Erreichung des ersten akademischen Grades keine umfangreiche Abschlussprüfung (z.B. mit der Anfertigung einer wissenschaftlichen Arbeit) vorgenommen, so dass sich die Studierenden in ihrem letzten Studienjahr intensiv um die Berufsvorbereitung kümmern und teilweise bereits Vertragsverhandlungen mit Arbeitgebern aushandeln können.

Mittlerweile befindet sich auf jedem Hochschul-*Campus* in den U.S.A. ein Berufsberatungs- und Vermittlungsbüro; diese Büros tragen laut einer Umfrage meistens den Namen *career service*, nicht selten auch kombiniert mit einem weiteren Begriff wie beispielsweise *career development* (NAGLE/ BOHOVICH 2000).

Die zahlreichen Neuentwicklungen im technologischen Bereich haben in den 90er Jahren die praktische Arbeit in den Einrichtungen stark geprägt. In einem Erfahrungsbericht heißt es:

> „Während meines Studiums Ende der 1980er- und Anfang der 90er Jahre wurden im Career Center noch alle Jobs und Praktika auf einzelne Karten getippt, die dann an einer Wand ausgehängt wurden. Heute veröffentlichen wir alle Jobs und Praktikumsangebote im Internet, und die Studierenden schicken ihre Lebensläufe per E-Mail direkt zum jeweiligen Arbeitgeber“ (BORIES-EASLEY 2001, S. 29).

### 2.2.3. Organisationsstruktur und Arbeitskonzeption

Der Hochschulsektor wird von der staatlichen Arbeitsverwaltung aufgrund der erfolgreichen Berufsvorbereitungs- und Vermittlungspraxis an den Hochschulen vor Ort „nahezu völlig aus ihrem Blickfeld und Tätigkeitsspektrum ausgeklammert“ (KLOSE 1988, S. 102). Die institutionelle Trennlinie, die bis vor kurzem noch bei uns scharf zwischen Studienberatung einerseits

und Berufsberatung und Arbeitsvermittlung andererseits gezogen wurde, gibt es in den U.S.A. nicht.

Eine Umfrage[9] der Organisation NATIONAL ASSOCIATION OF COLLEGES AND EMPLOYERS (NACE) im Jahr 2000 hat bestätigt, dass ein Großteil der Einrichtungen zentral organisiert und in der Abteilung *student services/ student affairs* institutionell angebunden sind. 13,8% der Befragten gaben an, in dem Bereich *academic affairs* integriert zu sein, nur 4,9% waren direkt dem Präsidenten unterstellt oder unter *enrollment management* zu finden. Damit unterstehen die meisten Büros dem *vice president for student affairs* oder dem *dean of students*. Mitarbeiter eines dezentral organisierten Büros sind dem *dean of the college they are serving* unterstellt (NAGLE/BOHOVICH 2001 unter www.naceweb.org vom 14.07.2001). Die Leitung der *Career Services* wird in der Position eines Direktors ausgeübt. Wie an den britischen Hochschulen sind auch in den U.S.A. Studienberatung, medizinische Beratung und andere studentische Dienstleistungseinrichtungen in der Abteilung *student services/student affairs* angesiedelt.

Die Größe des Büros sowie die Anzahl der *Career Service*-Mitarbeiter variiert je nach Größe der Hochschule. An einem kleinen *College* besteht die Minimalausstattung in der Regel aus einem Direktor und einem Sekretariat mit ein bis zwei Personen. Große Universitäten verfügen über *Career Services*, die häufig in eigenen Gebäuden repräsentativ untergebracht sind. An manchen Standorten wie der OHIO STATE UNIVERSITY werden mehr als ein Dutzend eigenständige Büros auf dem *Campus* betrieben, die jeweils einzelnen *Schools* und *Colleges* zugeordnet sind. Die personelle wie materielle Ausstattung wird als großzügig beschrieben, verwalten sie doch ein eigenes Budget, das bis zu eine Million U.S.-Dollar pro Jahr umfassen kann (EIMER 1999; KLOSE 1988, S. 92).

Beispielhaft sei an dieser Stelle der *Career Center* an der AMERICAN UNIVERSITY IN WASHINGTON, D.C. vorgestellt. Dort gibt es neben dem allgemeinen, d.h. für etwa 9.000 Studierende zuständigen *Career Center,* noch zwei speziell auf die Bedürfnisse der Studierenden der Rechts- und der Wirtschaftswissenschaften ausgerichtete *Career Services*. Allein in dem fächerunspezifischen, zentralen AMERICAN UNIVERSITY CAREER CENTER bestehen vier Abteilungen mit insgesamt 30 hauptamtlichen Mitarbeitern: für Unternehmenskontakte acht, für Praktika sieben, für Karriereentwicklung ebenfalls sieben und für Stipendien zwei Mitarbeiter. Darüber hinaus werden noch 15 studentische Hilfskräfte beschäftigt. BORIES-EASLEY, *Associate Director* des AMERICAN UNIVERSITY CAREER CENTER, wirft einige Schlaglichter auf ihre umfangreiche Arbeit vor Ort:

- Pro Jahr finden 5000 Studierendenberatungen statt.
- Es werden 27 000 Jobs und Praktika erfasst.
- Es finden 55 Vorstellungsgespräche mit Arbeitgebern auf dem Campus statt (an anderen US-amerikanischen Universitäten finden zwischen 500 und 1000 solcher Gespräche statt).

[9] Die Umfrage umfasste 1.747 Mitglieder; die Rücklaufquote betrug mit 927 auswertbaren Fragebögen 53% (vgl. NAGLE/BOHOVICH 2001 unter www.naceweb.org vom 14.07.2001).

- Auf zwei Jobmessen begegnen 220 Arbeitgeber 1800 Studierenden.
- 1000 Studierende pro Jahr belegen Programme mit Praxisbezug, und 75 Prozent der Studierenden absolvieren während ihres Studiums Praktika“ (BORIES-EASLEY 2001, S. 28 f.).

An diesen Zahlen wird deutlich, dass die Arbeit des *Career Centers* von den Studierenden „sehr gut angenommen“ wird und sich nur mit einem großen Mitarbeiterteam professionell bewältigen lässt. Die hohe Akzeptanz wird auch an anderen Hochschulen wie beispielsweise der Universität in Kalifornien San Diego hervorgehoben: 95% der Studierenden besuchen mindestens einmal während ihres Studiums das Karriere-Zentrum (vgl. z.B. den Artikel ‚Job-Interview auf dem Campus‘ in der Süddt. Zeitung vom 25.07.2000).
Hohe Qualitätsstandards sowie umfassende Personal- und Sachmittel finanzieren die amerikanischen Hochschulen über Studiengebühren, über finanzielle Zuwendungen der Ehemaligen sowie über Beiträge für erbrachte Dienstleistungen.
Die Internet- und Literaturrecherchen haben gezeigt, dass die Vielfalt an Konzepten und deren praktische Umsetzung an der jeweiligen Hochschule vor Ort auf folgende Einflussfaktoren zurückzuführen sind:

- die spezifischen Hochschulgesetzgebungen der einzelnen Bundesstaaten;
- die Tatsache, ob es sich um eine private oder staatliche Hochschule handelt;
- die Frage, ob es sich um ein *Junior College*, ein vierjähriges *College*, eine Universität oder speziell um eine Forschungsuniversität handelt;
- die Größe des *College* bzw. der Universität und die damit verbundene Anzahl der Schools sowie *Campus*-Zentren;
- die das *Campus*-Leben bestimmende „Philosophie“ bzw. das Leitbild der Hochschule;
- die Vorgaben des Präsidenten;
- die individuellen Schwerpunktsetzungen des Fachpersonals je nach der favorisierten Schule oder mehreren Theorieansätzen;
- die wirtschaftlichen Bedingungen der Region.

Trotz der Vielfalt lassen sich wie in Großbritannien die verschiedenen Aufgaben grob in drei Handlungsfelder einteilen: die berufsinformierenden Angebote, die berufsqualifizierenden Programmangebote und die Dienstleistungen im Personalvermittlungssektor. Da sich die Leistungsangebote bis auf die zuletzt genannte Vermittlungspraxis in ihrer Grundstruktur mit denen der britischen Hochschuleinrichtungen decken, wird an dieser Stelle auf eine detaillierte Beschreibung verzichtet. Es sollen hier lediglich einige Besonderheiten kurz ausgeführt werden.
Das Internet ist für die Mehrzahl der amerikanischen Studierenden heutzutage der übliche Weg, um eine Praktikumsstelle oder eine feste Anstellung nach dem Studium zu finden (BORIES-EASLEY 2001, S. 29). Mit Hilfe von speziellen, zum Teil hochschuleigenen Software-

Programmen können jobsuchende Studierende Bewerbungen erstellen und an ausgewählte Firmen weltweit abschicken. Diverse Listen von offenen Stellen werden im Internet stets aktualisiert und sind in Computerräumen auf dem *Campus* schnell abrufbar. Von der UNIVERSITY OF CALIFORNIA sind z.B. mehrere zehntausend Angebote ins Internet gestellt, die speziell auf die Absolventen dieser Hochschule zugeschnitten sind (vgl. Artikel ‚Job-Interview auf dem Campus' in der Süddt. Zeitung vom 25.07.2000).

Eine besondere Stellung nimmt bei den amerikanischen Hochschulen und den *Career Services* die Alumni-Arbeit ein. Die Pflege eines weltweiten Netzwerks von ehemaligen Studierenden sowie eines umfassenden Veranstaltungsprogramms gehören zu den Standardleistungen einer jeden größeren Hochschule. An der HARVARD BUSINESS SCHOOL sind über 60.000 Ehemalige in der Datei eingetragen, wovon bemerkenswerterweise sich die Hälfte als *career advisors to HBS students* anbieten. Auch wird die Absolventen-Datei für die Akquisition von Praktikums- und Stellenangeboten, Interviewpartnern und Unternehmenspräsentationen erfolgreich eingesetzt (vgl. http://sa.hbs.edu/career_services.html vom 17.01.2001).

Abschließend soll noch auf das spezifische Arbeitsverhältnis zwischen dem *Career Service* und den Fächern bzw. den Lehrenden kurz eingegangen werden. Studierende können Leistungsnachweise durch den Besuch von berufsvorbereitenden Veranstaltungen des *Career Service* erwerben und die gesammelten *credit-points* auf ihr Fachstudium anrechnen lassen. EIMER führt folgende Beispiele dafür an:

> „Am Lorain Community College beispielsweise können Studierende in ihrem Studium insgesamt zwei Angebote des Career Service als „Credit Courses" besuchen, etwa einen Kurs aus dem Angebot „Job Search Skills" oder einen „Career Decision Workshop". Auch an der Cleveland State University oder der Kent State University (beide in Ohio) haben Studierende diese Möglichkeit. Die Veranstaltungen des Career Service sind dabei anrechenbarer Teil des Fachstudiums in den Bereichen „Free Electives" oder „General Education", die gemeinsam mit dem „Major Subject" die drei Säulen bilden, die in den U.S.A. zum B.A. oder zum B.Sc. führen" (EIMER 1999, S. 4).

Darüber hinaus unterhalten viele Lehrende Arbeitgeberkontakte, die ihnen Kenntnisse über den Arbeitsmarkt vermitteln, welche sie an die Studierenden weitergeben können. Es gibt „Studienprogramme mit explizitem Praxisbezug", in denen Studierende bei der Durchführung eines qualifizierten Praktikums von Dozenten betreut werden (BORIES-EASLEY 2001, S. 29). An ingenieurwissenschaftlich ausgerichteten Hochschulen findet man häufig sogenannte *cooperative education programs*, bei denen Studierende die Gelegenheit zu einer Mitarbeit in einem Industrieunternehmen haben. Wichtig hierbei ist, dass die Tätigkeit ähnliche Fragestellungen und Aufgaben umfasst, wie es die wissenschaftliche Ausbildung vorsieht. Die beschriebenen Kooperationsmöglichkeiten tragen entscheidend dazu bei, dass der *Career Service* bei den Hochschullehrern ein hohes Ansehen genießt und diese Einstellung an die Studierenden und Arbeitgeber weitergegeben wird.

### 2.2.4. Zur überregionalen Organisationsstruktur

Die hundertjährige Tradition hat, wie in Großbritannien, auch in den U.S.A. dazu geführt, dass sich große Dachorganisationen und Interessenverbände zur Förderung der *Career Services* entwickelt haben. Da die Ziele und Aufgaben der britischen und amerikanischen Organisationen in weiten Teilen Ähnlichkeiten aufweisen, sollen an dieser Stelle nur die wichtigsten Aspekte hervorgehoben werden.

Eine der ältesten Organisationen landesweit stellt der Dachverband THE NATIONAL CAREER DEVELOPMENT ASSOCIATION (NCDA) dar, der bereits 1913 gegründet und 1952 mit der Formierung der AMERICAN COUNSELLING ASSOCIATION (ACA) als eigene Abteilung weitergeführt wurde. Die NCDA hat es sich zur Aufgabe gemacht, ihre Mitglieder *over the life span* zu fördern, wobei man zwischen vier Mitgliedsgruppen unterscheidet: *regular members*, *student members*, *ritired/emeritus members* und den von berufswegen eingetretenen *professional members*. Die zuletzt genannte Personengruppe muss aus historischen und inhaltlichen Gründen auch Mitglied im ACA sein (Selbstdarstellung auf der Homepage von NCDA unter der Internet-Adresse http://www.ncda.org/ vom 02.04.01).

Des Weiteren ist die NATIONAL ASSOCIATION OF COLLEGES AND EMPLOYERS (NACE) zu nennen, die zahlreiche Veröffentlichungen herausgibt und Seminare, beispielsweise zur Förderung eines professionellen ‚Recruitments' im Hochschulsektor, anbietet (vgl. http://www.naceweb.org vom 14.07.2001).

Die Mitarbeiter von *Career Services* sind landesweit in der Dachorganisation COLLEGE PLACEMENT COUNCIL (CPC) zusammengeschlossen. Die Gründung erfolgte 1956 im Sinne einer „*national professional organization for college career planning, placement and recruitment field*", die ihre Aufgaben als Verbindungsglied zwischen Hochschule und Wirtschaft definierte. Dabei werden aber nicht alle Studien- und Berufsfelder abgedeckt: Lehrer, Mediziner und Juristen verfügen über berufseigene Organisationen wie beispielsweise die ASSOCIATION FOR SCHOOL, COLLEGE AND UNIVERSITY STAFFING, kurz AGCUS (KLOSE 1988, S. 96 ff.).

Darüber hinaus gibt es unzählige Organisationen und Verbände, die sich dieses Themas angenommen haben (siehe z.B. http://saawww.ucsf.edu/career/connect/ links.htm vom 14.07.2001). Themen wie *Career Planning*, *Career Programs* und *Career Development in Higher Education* sind schon seit geraumer Zeit Gegenstand zahlreicher Kongresse, Tagungen und Fortbildungen, eine Tatsache, die angesichts der beschriebenen Wettbewerbsverhältnisse nicht verwundert. Entsprechend umfangreich stellt sich die amerikanische Fachliteratur zu berufsrelevanten Themen dar. Einen ersten Eindruck bekommt man bei der Organisation der THE INTERNATIONAL CAREER DEVELOPMENT LIBRARY (ICDL) und der festgestellten Datenbank (vgl. http://icdl.uncg.edu/index.html vom 14.07.2001).

Die Tatsache, dass verschiedene Berufsverbände unabhängig voneinander die Ausübung von unprofessionellen Berufsberatungspraktiken feststellten, hat dazu geführt, eine offizielle

Berufsbezeichnung in den Vereinigten Staaten einzuführen, den *Career Development Facilitator* (CDF). Diese Bezeichnung wird als Zertifikat von dem CENTER FOR CREDENTIALING AND EDUCATION (CCE), einer Unterabteilung des NATIONAL BOARD FOR CERTIFIED COUNSELLORS (NBCC), ausgegeben und soll dazu beitragen, dass die Glaubwürdigkeit in Bezug auf die Professionalität der zahlreichen Praktiker wieder hergestellt wird. Die Berater müssen eine Kombination von theoretischer Bildung und Arbeitserfahrung vorweisen, die entsprechend dem Qualifikationsniveau von dem Institut bescheinigt wird. Darüber hinaus sind wenigstens 120 Stunden im Rahmen eines Trainingsprogramms abzuleisten. Dieses Schulungsprogramm, das unter der Bezeichnung *Career Development Facilitator Curriculum* läuft, ist von dem CAREER DEVELOPMENT TRAINING INSTITUTE (CDTI) von der OAKLAND UNIVERSITY entwickelt und von dem NATIONAL OCCUPATIONAL INFORMATION COORDINATING COMMITTEE (NOICC) unterstützt worden. Das Curriculum besteht aus vier Modul-Einheiten, die von qualifizierten Trainern regelmäßig angeboten werden. Das erste Modul ermöglicht einen Überblick über die Entwicklung der Berufsberatungslandschaft. Das zweite Modul deckt den Bereich der verschiedenen Unterstützungshilfen und Selbsteinschätzungsfähigkeiten ab. Das dritte Modul beinhaltet das breite Spektrum der Berufsinformationen und anderer Hilfsmittel sowie das Programm-Design. Das vierte Modul behandelt Checklisten, Zielsetzungen und Aktionspläne. Dabei werden die verschiedenen Anforderungen, die an den Berufsberater gestellt werden, in jedem Modul thematisiert und trainiert. Die Berufsbezeichnung *National Certified Career Counsellor* zeigt an, dass der Berufsberater die höchste Zertifizierungsstufe in seiner Profession erlangt hat. Darüber hinaus werden Berufsberater auch in einem ein- bis zweijährigen *graduate level counsellor preparation program* mit dem Schwerpunkt auf der Berufsberatung qualifiziert. Die Lizenz wird entweder von dem oben genannten NBCC oder den so genannten *state counsellor licensure boards* vergeben (vgl. http://ncda.org/ vom 02.04.2001).

## 2.3. Zusammenfassung

Ohne die berufsvorbereitenden Hochschuleinrichtungen in ihrer Organisations- und Arbeitsform in Deutschland beschrieben zu haben, lassen die Ausführungen bereits an dieser Stelle erkennen, wie groß der Abstand zu den Arbeitsverhältnissen hierzulande ist. Die bis in das 19. Jahrhundert zurückreichenden Anfänge berufsvorbereitender Aktivitäten und die damit von der Hochschule frühzeitig und offiziell wahrgenommene Verantwortung ihren Studierenden gegenüber haben dazu geführt, die *Careers Services* als festen Bestandteil in den universitären Studienalltag zu etablieren. Die von den Studierenden, Lehrenden und Arbeitgebern gezeigte Wertschätzung für berufsbezogene Dienstleistungen ist ein Beispiel für die positiven Auswirkungen jahrzehntelanger Arbeit auf diesem Gebiet. Durch die detaillierte

Darstellung der Arbeitskonzeption konnte in anschaulicher Weise der Facettenreichtum dieses hochschulbezogenen Tätigkeitsfeldes dargelegt und die hohen Qualitätsstandards sowie Qualifikationsanforderungen an das Personal herausgehoben werden.

Die Untersuchung der komplexen Beratungs- und Vermittlungssysteme in Großbritannien und den Vereinigten Staaten hat weiterhin gezeigt, dass es aufgrund systemimmanenter Unterschiede der Bildungsgesellschaften keine Übertragung der historisch gewachsenen Strukturen und Arbeitskonzeptionen auf die Situation in Deutschland im Verhältnis 1:1 geben kann. Trotz der Inkompatibilität der Konzepte führen Tradition, Professionalität und Erfolg dazu, sich mit der angelsächsischen *Career Service*-Idee intensiv auseinander zu setzen. Dass so manches Praxiselement aus den verschiedenen Angebotsbereichen sich auch in den berufsvorbereitenden Institutionen an deutschen Universitäten wiederfindet, wird im vierten Kapitel dieser Arbeit noch zu zeigen sein.

Es steht außer Frage, dass die Professionalität britischer und amerikanischer „Karriere-Büros“, die vor allem an den hohen Qualitätsstandards, dem Angebotsumfang, und der regen Inanspruchnahme der Dienstleistungen sowie den landesweit operierenden Dachverbänden abzulesen ist, ein wertvolles Potenzial an Orientierungshilfen für die Pionierarbeit an deutschen Hochschulen darstellt. Orientierungshilfen sind wichtig, da der Arbeitsbereich hierzulande konzeptionell und institutionell von Grund auf neu entwickelt werden muss. Diesen, an den Gegebenheiten der deutschen Hochschullandschaft angepassten Entwicklungsprozess einer institutionalisierten Berufsvorbereitung für Studierende gilt es nun, in den folgenden Ausführungen näher zu untersuchen.

# 3. Bedingungsgefüge für die Entstehung von Career Services an deutschen Universitäten

Die *Career Service*-Tradition in den angelsächsischen Ländern lässt erkennen, dass der Entwicklungsverlauf dieser Hochschuleinrichtung stark von den gesellschaftlichen, bildungs- und arbeitsmarktpolitischen sowie den hochschulspezifischen Verhältnissen beeinflusst worden ist. Insofern gilt es, die Zusammenhänge dieser Variablen in Bezug auf die Entstehung von Praxisinitiativen und ihrer institutionellen wie konzeptionellen Weiterentwicklung in Gestalt von *Career Services* bzw. fakultätsübergreifenden berufsvorbereitenden Programmen im Hochschulsystem der Bundesrepublik Deutschland aufzuzeigen.

Zunächst soll ein geschichtlicher Abriss über das Beziehungsverhältnis zwischen Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem in seinem Wandel von 1960 bis Mitte der 90er Jahre gegeben werden, um die nachfolgenden Prozesse in Richtung einer institutionalisierten Berufsvorbereitung für Studierende besser nachvollziehen und bewerten zu können. Die Tatsache, dass in Deutschland erst in den letzten Jahren die *Career Service*-Idee bildungspolitisch und konzeptionell thematisiert worden und in dieser Frage gewissermaßen eine „Verspätung“ festzustellen ist, lässt sich anhand der folgenden Ausführungen über die historischen, arbeitsmarktpolitischen und hochschulbezogenen Umstände erklären. Die spät begonnene Entwicklung von berufsbezogenen Maßnahmen auf zentraler Ebene im deutschen Hochschulsystem kann angesichts der grundsätzlich anderen Voraussetzungen im Vergleich zu Großbritannien und den U.S.A. durchaus als berechtigt angesehen werden (vgl. 2.1. und 2.2.).

Des Weiteren sind die spezifischen Strukturmerkmale des deutschen Hochschulsystems unter Berücksichtigung des Praxisverhältnisses zu benennen. Die hochschulspezifischen Besonderheiten geben Aufschluss über Entwicklungsmöglichkeiten und Grenzbereiche für dieses neue, bildungspolitisch bedeutsame Handlungsfeld. Die Frage, inwieweit sich die *Career Service*-Idee hierzulande strukturell und konzeptionell in der Hochschullandschaft niederschlägt und in konstruktiver Weise praktisch umgesetzt werden kann, lässt sich nur anhand dieser Basisinformation beantworten.

Da der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT aufgrund der gesetzlichen Bestimmungen traditionell die Aufgabe der Berufsberatung und Arbeitsvermittlung zugeschrieben worden ist, haben sich für den Hochschulbereich spezifische Organisations- und Angebotsstrukturen herausgebildet, die mit den berufsbezogenen Themenaspekten und Aktionsfeldern in den Hochschulen korrespondieren. An manchen Hochschulstandorten brachten die inhaltlichen Parallelen sogar eine institutionsübergreifende *Career Service*-Trägerschaft hervor. Insofern als die Arbeitsverwaltung eine besondere Stellung in dem Entwicklungskontext der berufsvorbereitenden Programme und *Career Services* einnimmt, ist auf diese speziell einzugehen.

Weiterhin lässt sich die Entstehung und Verortung von berufsbezogenen Angeboten im Hochschulsystem nur dann vollständig erfassen, wenn die gesetzliche Rahmengebung auf Bundes- und auf Länderebene zugrunde gelegt worden ist. Dabei sind die Rechtsbestimmungen, die das Praxisverhältnis während des Studiums oder berufsvorbereitende Maßnahmen berühren, herauszuheben.
Nachdem das Bedingungsgefüge für den Entwicklungsprozess im Bereich der Berufsvorbereitung während des Studiums in seiner Komplexität aufgezeigt worden ist, sollen schließlich die Faktoren ausfindig gemacht werden, die speziell die zunehmende Institutionalisierung und Professionalisierung von *Career Services* Ende der 90er Jahre ausgelöst haben.

## 3.1. Besonderheiten des deutschen Hochschulsystems unter Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen universitärer Ausbildung und Beschäftigungswelt

An dieser Stelle sollen die wichtigsten Strukturmerkmale des deutschen Hochschulwesen unter Berücksichtigung des historisch geprägten Verhältnisses zwischen universitärer Ausbildung und Beschäftigungswelt erläutert werden. Dieses ist umso wichtiger, als sich Großbritannien und die U.S.A. in erheblichem Maße von den gesellschaftlichen und hochschulpolitischen Gegebenheiten hierzulande unterscheiden. Die systemimmanenten Differenzen in Bezug auf den Hochschulsektor reichen von der Organisations-, Finanz- und Personalstruktur über das Studierverhalten bis hin zu dem Beziehungsverhältnis zwischen Lernendem und Lehrendem.
Um die Handlungsabläufe auf den verschiedenen Hochschulebenen in der Gegenwart verstehen zu können, bedarf es zunächst eines historischen Rückblicks, der hier allerdings nur kurz ausfallen soll.

### 3.1.1. Zum Wandel der Beziehungen zwischen Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem von 1960 bis Mitte der 90er Jahre

Auch wenn in Deutschland nicht auf eine über hundertjährige Traditionsgeschichte der *Career Service*-Idee zurückgeblickt werden kann, so lassen sich doch wichtige Traditionslinien sowohl innerhalb des Hochschulwesens als auch in Beziehung zu dem Beschäftigungssystem erkennen, die bis in die Gegenwart hineinwirken und zu der spezifischen Ausgestaltung im Bereich der Berufsvorbereitung für Studierende geführt haben.

Da erst seit den 60er Jahren die politischen Diskussionen über die Beziehung zwischen Hochschule und Beruf begonnen und sich „im Abstand von etwa zehn Jahren“ (TEICHLER 2000b) geändert haben, soll mit diesem Zeitabschnitt begonnen werden. Dabei erscheint es sinnvoll, die verschiedenen Phasen der Hochschulreformdiskussion unter dem Gesichtspunkt der Praxis- bzw. Tätigkeitsfeldorientierung den Ergebnissen der Beziehungsanalyse zwischen Wissenschaft und Berufswelt skizzenhaft gegenüberzustellen.
Tatsache ist, dass es über Jahrzehnte hinweg stets Abstimmungsprobleme zwischen beiden Systemen gegeben hat. Folgendes Zitat macht dies deutlich:

> „Seit etwa vierzig Jahren ist die Sorge verbreitet, dass die quantitative Beziehung von der Zahl der Hochschulabsolventen und dem Bedarf der Gesellschaft aus dem Lot sei. Es wäre jedoch falsch zu behaupten, dass davor ein ‚Gleichgewicht‘ geherrscht habe“ (TEICHLER 2000b, S. 181).

Das äußerst komplexe Zusammenspiel dieser Systeme lässt vermuten, dass es diese Abstimmungsprobleme wohl auch in Zukunft immer geben wird. Die entscheidenden Fragen sind dabei jedoch, wie erstens die Abstimmungsprobleme möglichst gering gehalten werden können, wie zweitens beide Systeme mit dem natürlichen Ungleichgewicht und den daraus erwachsenden Spannungen konstruktiv umgehen und drittens welche studienreformerischen Überlegungen daraus abgeleitet werden können.

#### 3.1.1.1. Die Bildungsexpansion in den 60er Jahren

Zu Beginn der 60er Jahre verbreitete sich in der Bundesrepublik die Überzeugung, dass für eine stabile wirtschaftliche Wachstumsentwicklung und eine internationale Wettbewerbsfähigkeit mehr Hochschulabsolventen benötigt würden und eine Expansion der Hochschulen erforderlich sei (TEICHLER 2000b, S. 181; TESSARING 1996, S. 13). Auch die Wirtschaft erkannte durch Veröffentlichungen amerikanischer und deutscher Untersuchungen zunehmend die Korrelation zwischen der Ausbildung hochqualifizierter Arbeitskräfte und der wirtschaftlichen Entwicklung und engagierte sich stärker in hochschulpolitischen Fragen. Die steigende Beteiligung von Wirtschaftsunternehmen in dem STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT kann als Indikator für das wachsende Interesse am Hochschulbereich angesehen werden. Allerdings forderten sie damals schon, entgegen dem Trend einer breiten Nachwuchsförderung, eine restriktive Hochbegabtenförderung, eine Forderung, die bis heute Aktualität besitzt (WEBLER 1995, S. 175 f.).
Die geburtenstarken Jahrgänge, die ökonomische Absicht („Ausschöpfung der Begabungsreserven“) sowie die soziale Dimension, die sich in der „Bildung ist Bürgerrecht-Bewegung“ manifestierte, verursachten in den 60er Jahren eine explosionsartige Bildungsbewegung. Bildung wurde als Chance für den sozialen Aufstieg begriffen, so dass die Bildungsreform

damals zu den wichtigsten politischen Aufgaben zählte (WEBLER 1995, S. 176; DAHRENDORF 1965; HAMM-BRÜCHER 1972). Für den Hochschulsektor bedeutete dies, dass grundsätzlich alle sozialen Gruppen an der universitären Bildung teilhaben sollten, um den künftigen Bedarf zu decken.

> „PICHT (1965, S. 12 f.) rechnet Anfang 1964 vor, dass ohne Hochschulexpansion zwischen 1961 und 1971 sämtliche Studenten Lehrer zu werden hätten, um den Bedarf der Schulen zu decken“ (WEBLER 1995, S. 176).

Das Ausmaß der Bildungsexpansion kann anhand von Zahlen besser verdeutlicht werden: Sowohl die Abiturientenquote (von 4,8% 1957 auf 9,2% 1968) als auch die Studierendenquote (von 4,1% 1955 auf 9,3% 1967) stiegen erheblich an (WEBLER 1995, S. 176). In dem Zeitraum von 1950 und 1970 verdreifachte sich die Studierendenzahl, in den darauffolgenden 10 Jahren verdreifachte sie sich noch einmal und hob die Prozentzahl, welche die Anzahl der Studierenden im Verhältnis zu den Jugendlichen insgesamt angibt, von 6,4% im Jahre 1973 auf 22% im Jahre 1978 an. Um 1970 wollten mehr als 90% der Studienberechtigten studieren.

Die nachfolgend aufgeführten Grunddaten geben detailliert Auskunft über die Expansion des Hochschulwesens in der Bundesrepublik in dem Zeitraum 1960 bis 1990. In diesem Kontext interessieren vor allem auch die abgelegten Prüfungen in den unterschiedlichen Graden.

**Abbildung 12: Grunddaten über Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1960 – 1990**

| Jahr | Zahl der Einrichtungen | Studenten | Studienanfänger | Diplom und entsprechende Prüfungen | Lehramtsprüfungen | Doktorprüfungen | Wiss. und künstlerisches Personal |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Universitäten und entsprechende Einrichtungen sowie Kunsthochschulen in der BRD | | | | | | |
| 1960 | 131 | 246.939 | 53.313 | 16.458 | 11.143 | 5.874 | . |
| 1965 | 126 | 308.022 | 54.430 | 20.282 | 20.408 | 6.971 | . |
| 1970 | 123 | 421.976 | 86.649 | 26.192 | 25.382 | 10.515 | . |
| 1975 | 116 | 691.289 | 123.405 | 33.669 | 40.349 | 11.418 | 89.274 |
| 1980 | 114 | 836.502 | 126.555 | 46.331 | 30.452 | 12.222 | 109.698 |
| 1985 | 119 | 1.035.669 | 152.766 | 61.083 | 22.883 | 14.951 | 116.373 |
| 1990 | 126 | 1.208.018 | 179.186 | 81.524 | 10.231 | 18.494 | 135.543 |
| | Fachhochschulen (einschließlich Verwaltungsfachhochschulen) in der BRD | | | | | | |
| 1975 | 97 | 144.713 | 41.166 | 31.865 | x | x | 14.304 |
| 1980 | 115 | 199.801 | 49.274 | 34.675 | x | x | 17.685 |
| 1985 | 122 | 301.005 | 64.643 | 48.003 | x | x | 22.639 |
| 1990 | 122 | 370.988 | 77.503 | 55.852 | x | x | 27.597 |

Quelle: Statistisches Bundesamt, Bildung im Zahlenspiegel 1992, Fachserie 11, Reihe 4.1, Studenten an Hochschulen, Wintersemester 1990/91, Reihe 4.4, Personal an Hochschulen 1990 und frühere Jahre; entnommen aus: Arbeitsgruppe Bildungsbericht am MPI-Institut für Bildungsforschung 1997, S. 636)

Die Regierungen des Bundes und der Länder reagierten auf die stark anwachsende Studierendenzahl mit einem verstärkten personellen Ausbau der bestehenden Universitäten und ab Mitte der 60er Jahre auch mit zahlreichen Hochschulneugründungen, die bei näherer Betrachtung oftmals keine gänzlich neuen Einrichtungen darstellten, sondern vielmehr die bestehenden ‚Höheren Fachschulen' aufwerteten und durch einige Veränderungen in das Hochschulsystem integriert wurden (FRACKMANN/DE WEERT 1993, S. 67). Doch die eingeleiteten bildungspolitischen Maßnahmen in Richtung einer stärkeren Ausdifferenzierung des Studiums, Mitbestimmung der Studierenden, Verkürzung der Studiengänge griffen zu spät und konnten die Protestbewegung Ende der 60er Jahre, die viele Hochschulen in Deutschland erfasste, nicht mehr verhindern. Die Organisations- und Leistungsdefizite der Hochschulen waren gerade durch den starken Zuwachs an Studienanfängern zu offensichtlich geworden. So vermittelte dann auch „die im Symptom der unbewältigten Studentenmassen erfahrende Dysfunktionalität der überkommenen Universitätsstruktur (...) den entscheidenden Impuls zur Erneuerung der Reformdiskussion" (LUTHER 1979, S. 78).

Angesichts dieser Dysfunktionalität ist es nur folgerichtig, dass gerade zu dieser Zeit „elaborierte Mechanismen der quantitativ-strukturellen Planung des Hochschulwesens etabliert" wurden (TEICHLER 2000a, S. 9). Diese Planungsinstrumente sollten richtungsweisende Prognosen in Bezug auf den sich stets verändernden Qualifikationsbedarf auf dem Arbeitsmarkt liefern und damit verstärkt Einfluss auf den „Qualifikationsoutput des Bildungssystems" nehmen können (TEICHLER 2000a S. 9; ORTH 2000, S. 5; ANDERSECK 1995, S. 8 f.). Trotz des großen Interesses an prognostischen Untersuchungsergebnissen gab es erhebliche Bedenken über die Instrumentarien, die letztendlich eine am Bedarf orientierte Steuerung der Hochschulkapazitäten auch nicht zuließen. Urteile des Bundesverfassungsgerichts in den 70er Jahren verdeutlichen dies. Die Kritik fasst TEICHLER wie folgt zusammen:

> „Sichtbar wurde das Dilemma, daß einerseits die anfangs verbreiteten methodisch schlichten Prognosen fragwürdige Verzerrungen vornahmen – die Diskrepanzen der Vergangenheit zwischen den Leistungen des Bildungssystems und den Anforderungen des Beschäftigungssystems wurden zur Norm für die Zukunft erhoben, die bestehenden Flexibilitäten in der Abstimmung von Hochschule und Beschäftigung wurden unterschätzt, und die Prognosen zeigten keinerlei Sensorium für qualitative Entwicklungssprünge – und daß andererseits methodisch sophistizierte Prognosen keine handlichen Erträge für politische Entscheidungen bieten" (TEICHLER 2000a, S. 9).

Die Bildungsexpansion führte dazu, dass die Rationalisierung des Ausbildungsprozesses die reformerischen Überlegungen beeinflusste und Maßnahmen vornehmlich aus pragmatisch-funktionalistischen Motiven eingeleitet wurden. Das Verständnis des komplexen Studienprozesses wurde auf die Ausbildung zu akademischen Berufen im Sinne einer bildungsökonomisch orientierten Lehre reduziert, rationale Organisations- und Planungsaspekte traten in den Vordergrund.

### 3.1.1.2. Umbrüche und Reformen im Zuge der 68er Studentenbewegung

Die bis dahin bildungsökonomisch dominierte Sichtweise änderte sich in dieser Zeit radikal. Es war damals „die Hoffnung verbreitet, dass eine Zunahme der Studierenden neben ihrer Unterstützung des Wirtschaftswachstums auch maßgeblich zum Abbau der Ungleichheit von Bildungs- und Sozialchancen beitrage“ (TEICHLER 2000b, S. 181). Das kritisch-emanzipatorische Wissenschaftsverständnis lässt sich an dem folgenden Zitat verdeutlichen:

> „Das Interesse an lebenspraktisch relevanter, kritisch emanzipatorischer Wissenschaft fordert eine Hochschule, die sich als kritischer Ort in der Gesellschaft konstituiert. Studium wurde daher nicht mehr ausschließlich als berufliche Ausbildung verstanden, sondern als Bildung eines politisch bewußten, den Prozeß der Demokratisierung fördernden Subjektes. Der Begriff des Berufes wurde ausgeweitet zu dem gesamtgesellschaftlicher Praxis“ (LUTHER 1979, S. 116f.).

Mit der Forderung nach mehr Demokratisierung der Universitäten wurden die Partizipation an Entscheidungsvorgängen, die Entmachtung der Ordinarien und die Öffnung der Hochschulen für untere Schichten von immer mehr politisierten Studierenden und Hochschullehrern, vor allem aus dem akademischen Mittelbau, als Reformvorschläge benannt. Allerdings zeigte sich die DEUTSCHE STUDENTENBEWEGUNG (DSV), die sich ab 1968 vor diesem Hintergrund gebildet hatte, höchst uneinheitlich.

Die zunehmenden Unruhen an den Hochschulen lösten bei den Gesetzgebern rege Betriebsamkeit aus. Die Folge war, dass alle Bundesländer zwischen 1969 und 1973 Hochschulgesetze erließen, um den „Rationalisierungs- und Modernisierungsreformen“ in Verbindung mit der einhergehenden Demokratisierung eine neue Rechtsgrundlage zu geben (WEBLER 1995, S. 181). Es wurden Rahmenvorschriften für grundsätzliche Fragen des Hochschulwesens formuliert, die dann 1976 zu der Verabschiedung des HRGs führten (vgl. 3.3.1.). Die ersten Schritte in Richtung einer Anerkennung der Berufsvorbereitung als gesetzlich definierte Aufgabe der Hochschulen waren damit getan (vgl. 3.3.1.1.; vgl. HRG 1976, § 2, Abs.1).

Infolge der Bildungsexpansion entstanden im Sinne einer Hochschulgesamtplanung zahlreiche Planungsbehörden, Kommissionen und gesetzgeberische Bestimmungen, die sowohl den Ausbau als auch tiefgreifende Strukturmaßnahmen in den Hochschulen vorsahen (WEBLER 1995, S. 177). So empfahl der Wissenschaftsrat zu dieser Zeit, das Studiensystem strukturell und inhaltlich dahingehend zu differenzieren, bereits nach sechs Semestern den Erwerb eines ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses zu ermöglichen. Diese hochschulpolitische Empfehlung wurde jedoch von den Universitäten, Fachverbänden und Studentenvertretungen nicht weiter verfolgt. Vielmehr wurde diese Position in Fachkreisen zum Teil heftig abgelehnt mit dem Argument: „Keine – unwissenschaftlichen – Kurzstudiengänge!“ Für die neu errichteten Fachhochschulen hingegen sollte zunächst eine 6-semestrige Regelstudienzeit vorgegeben werden, die jedoch unter Berücksichtigung der internationalen Anerkennung die Ausbildung mit berufspraktischen Phasen (Praxissemestern)

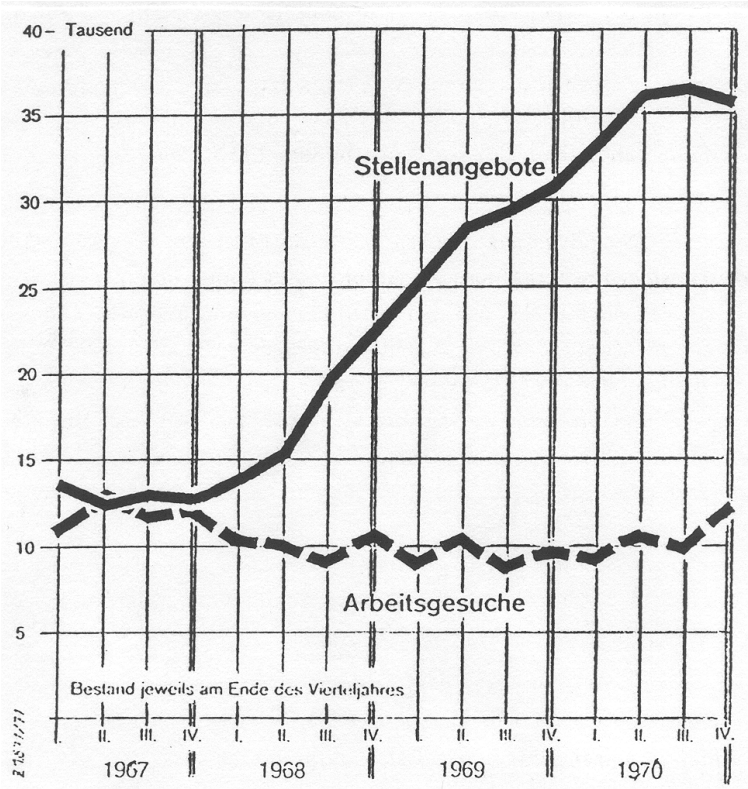
curricular ergänzte und die Studiengänge auf acht Semester Regelstudienzeit verlängerte (KLOSE/WILSDORF/ GRÜHN 1999, S. 173). Darüber hinaus entwickelte man Hochschulkonzepte, die Hochschultypen wie die „durchlässige“ Gesamthochschule und die an der Berufsausbildung orientierten Bildungsakademien hervorbrachten (vgl. 3.1.2.2.). Obwohl diverse Projektstudien und (duale) Kurzstudiengänge in einigen Bundesländern erfolgreich erprobt wurden, setzten sich diese Hochschulmodelle landesweit nicht durch.

Der Ausbau und die damit verbundene Differenzierung des Hochschulwesens konnte allerdings nicht verhindern, dass die Masse an Studierwilligen nur mit Hilfe eines neugeschaffenen Regelwerks bewältigt werden konnte. Die starke Reglementierung des Hochschulzugangs mündete in eine bundesweite Behörde, die die Vergabe von Studienplätzen verwaltete und mit Hilfe der ‚Numerus clausus‘-Einführung die quantitative Steuerung des Hochschulsektors zu legitimieren versuchte (TEICHLER 2000a, S. 9).

Die Beschäftigungssituation für Akademiker hingegen kann zum damaligen Zeitpunkt als entspannt beschrieben werden. Nach Beendigung des Studiums gelang der Übergang in „akademikeradäquate Positionen“ in der Regel problemlos (TESSARING 1996, S. 14). So spielte auch die Frage des Berufseinstiegs bei der Wahl des Studienfaches bis in die 70er Jahre hinein eine noch untergeordnete Rolle (KAZEMZADEH/TEICHGRÄBER 1998, S. 144). Selbst Absolventen geisteswissenschaftlicher Fachdisziplinen brauchten sich bis dahin keine Sorgen zu machen, denn: „Wer ein geisteswissenschaftliches Studium aufnahm, konnte sicher sein, als Lehrer eingestellt zu werden“ (JOB/BETTENSTAEDT 1995, S. 70).

Die folgende Abbildung zeigt, dass bis Anfang der 70er Jahre die Zahl der Stellenangebote in „allen akademischen Teilarbeitsmärkten“ weit höher lag als die der Arbeitsgesuche (TESSARING 1996, S. 14).

**Abbildung 13: Stellenangebote und Arbeitsgesuche in besonders qualifizierten Berufen**




Quelle: ANBA Nr. 5/1971, S. 314, entnommen aus: TESSARING 1996, S. 15

Nur einige Jahre später trat eine negative Trendwende auf dem Akademikerarbeitsmarkt ein (im Jahr 1975 zählte die BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT 22.000 Bewerbergesuche auf nur 12.000 Stellenangebote), von der am stärksten die Lehrer betroffen waren (TESSARING 1996, S. 16).

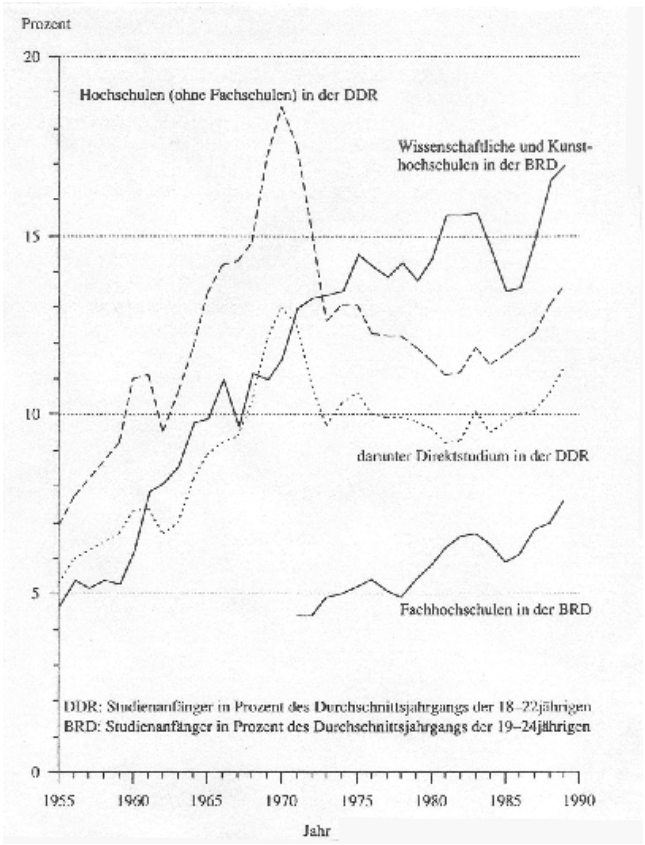
### 3.1.1.3. Akademikerarbeitslosigkeit als neues Phänomen Mitte der 70er Jahre

Die bis dahin schwerste ökonomische Krise im Jahr 1973 („Ölschock“) führte zunächst zu einer veränderten Priorität politischer Inhalte. Die Bildungspolitik trat hinter zentrale wirtschafts- und finanzpolitische Aufgaben zurück, um dann kurze Zeit später aufgrund erheblicher Beschäftigungsprobleme – erstmals auch in größerem Umfang bei Akademikern – „zu einem hochrangigen gesellschaftspolitischen Dauerthema“ zu werden (TEICHLER 2000a, S. 9). Überproduktion und Akademikerschwemme (akademisches Proletariat), Überqualifikation im Sinne einer inadäquaten Beschäftigung waren Begriffe, die die bildungspolitische Diskussion dieses Jahrzehnts geprägt haben. Es wurde die These vertreten, dass Hochschulabsol-

venten „nicht mehr mit typischen Akademikerpositionen rechnen können“ (TESSARING 1996, S. 13).

Die folgende Abbildung zeigt die wachsenden Studienanfängerquoten in der Bundesrepublik und der ehemaligen DDR, die auf die Bildungspolitik wie auf die geburtenstarken Jahrgänge zurückgeführt werden können. An dem Kurvenverlauf der DDR-Quote lässt sich die staatliche Lenkung in Bezug auf die quantitative Studierendenentwicklung veranschaulichen: Abiturientenzahl und Zulassungsquote für die Hochschulen wurden Mitte der 70er Jahre stark abgesenkt. Demgegenüber stieg die Abiturientenquote in der Bundesrepublik weiter an, obwohl sich die Studienneigung „bedingt durch ungünstige Berufsaussichten in einer Reihe akademischer Berufe und schlechte Studienbedingungen“ in den 80er Jahren erheblich verringerte (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MPI-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 1997, S. 654).

**Abbildung 14: Studienanfängerquoten in dem Zeitraum von 1955 bis 1989 in der Bundesrepublik und der ehemaligen DDR**

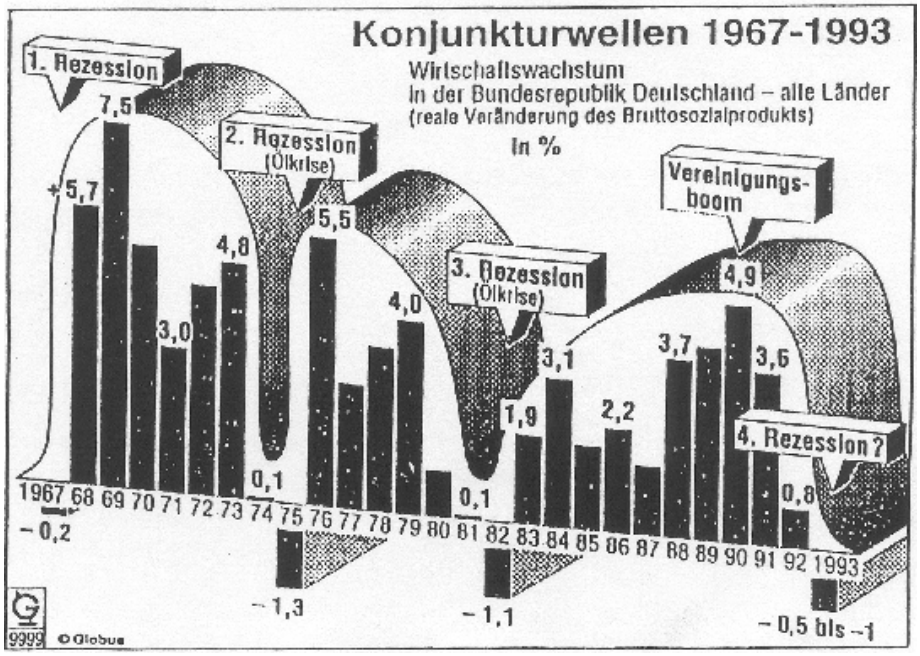



Quelle: BMBW, Grund- und Strukturdaten 1992/93 sowie Statistisches Amt der DDR, Statistisches Jahrbuch der DDR 1990 und frühere Jahre; entnommen aus: ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MPI-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 1997, S. 655)

Der stark angewachsene Akademikeranteil (gemessen an der Gesamterwerbstätigenzahl) und die restriktive Personalpolitik des öffentlichen Dienstes trugen entscheidend dazu bei, dass sich die Beschäftigungsperspektiven gerade für Absolventen geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer stark verschlechterten. Die bis in die 90er Jahre hinein andauernde Problematik für Lehrerabsolventen nahm in den 70er Jahren ihren Anfang. Allein für das Jahr 1975 strömten über 40.000 Hochschulabsolventen auf den Lehrerarbeitsmarkt (vgl. Abbildung 12). Der Höchststand von 29.000 arbeitslosen Universitätsabsolventen in diesem Berufsfeld wurde 1985 erreicht (TESSARING 1996, S. 16).

Das Verhältnis zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem definierte sich angesichts des Konjunkturtiefs insofern neu, als sich die eher ‚ausbildungs-aktive' und ‚arbeitsmarktreaktive' Rolle in Richtung eines arbeitsmarktabhängigen Ausbildungsverhältnisses gewandelt hatte (RUDOLPH 1979, S. 2). Die folgende Abbildung zeigt die konjunkturellen Schwankungen der letzten Jahrzehnte im Überblick.

**Abbildung 15: Konjunkturelle Schwankungen von 1967 bis 1993**

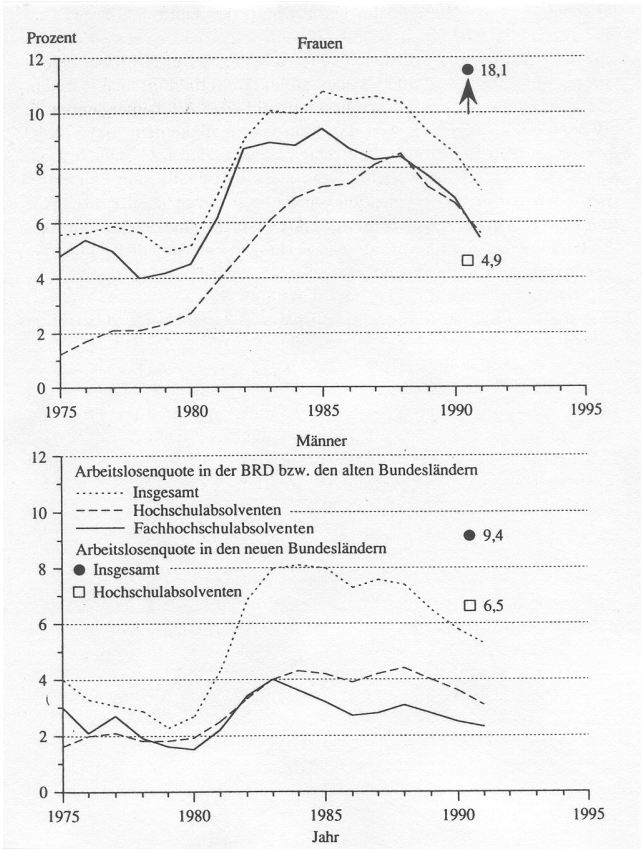



Quelle: TESSARING 1996, S. 20

Das durch die Auswirkungen der Bildungsexpansion und der Wirtschaftskrise entstandene Ungleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage lässt sich durch folgende Zahlen konkretisieren: Allein zwischen 1973 und 1978 stieg die Zahl erfolgreicher Hochschulabgänger von 105.000 auf 134.000 pro Jahr an und es strömten über 200.000 Hochschulabsolventen pro Jahr auf den Arbeitsmarkt (LANDSBERG 1984, S. 42).

Seit den 80er Jahren verschlechterte sich die Arbeitsmarktsituation vor allem für Akademikerinnen (vgl. Abbildung 16). Dieser Tatbestand wird neben dem Einstellungsverhalten der Unternehmen in Bezug auf Fach- und Führungskräfte auch auf geschlechtsspezifische Fachpräferenzen zurückgeführt. Im Unterschied zu männlichen Studierenden waren Frauen häufig in solchen Disziplinen vertreten, die hohe Arbeitslosenquoten aufwiesen (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MPI-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 1997, S. 660). Allerdings liegt der Anteil arbeitsloser Hochschulabsolventen mit etwa 4% in den 80er und 90er deutlich niedriger als die Arbeitslosenquote insgesamt.

**Abbildung 16: Arbeitslosenquote nach Qualifikation und Geschlecht in den alten Bundesländern 1975-1991 sowie in den neuen Bundesländern 1990**




Quelle: TESSARING, IAB; entnommen aus: ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MPI FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 1997, S. 661

Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass die Frage nach einer besseren Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in den 70er Jahren in der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion eine große Rolle gespielt hat (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MPI FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 1997, S. 656 ff.) Vor allem die Bedarfser-

mittlung von hochqualifizierten Arbeitskräften entwickelte sich zu einer der zentralen Kategorien im Rahmen der Arbeitsmarktforschung, was heftige Kritik hervorrief:

> „Bei Anpassung [...] des Bildungssystems an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes [würden] die Entwicklungschancen der Gesellschaft in unerträglicher Weise abhängig gemacht von den Verwertungsinteresse im Beschäftigungssystem bzw. den Gewinnchancen im Produktionsbereich“ (SCHOLZ-KERPEN 1980, S. 21).

In der wissenschaftlichen Diskussion vertrat man zwei gegensätzliche Positionen, die auf bildungsökonomischen Forschungsüberlegungen basierten: Der angebotsorientierte Ansatz (*Social Demand Approach*), der alle Qualifikationen grundsätzlich als substituierbar ansieht und davon ausgeht, dass sämtliche Leistungen des Bildungssystems sich nach den zukünftigen Anforderungen des Beschäftigungssystems auszurichten haben. Insofern vertritt dieser Ansatz die Auffassung, dass „der Produktionsfaktor Bildung eine entscheidende Determinante des Wirtschaftswachstums ist“. Das Anforderungsprofil ließe sich dabei durch entsprechende Bedarfprognosen ermitteln (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MPI FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 1997, S. 657; ORTH 2000, S. 5; ANDERSECK 1995, S. 8). Demgegenüber steht der nachfrageorientierte Ansatz (*Manpower Requirement Approach*), der von individuellen Bildungsansprüchen ausgeht. Bei dieser Position wird die Ansicht vertreten, dass die vom Bildungssystem hervorgebrachten Qualifikationen nicht auf den ökonomischen Beschäftigungsbedarf beschränkt sein dürfen, sondern im Sinne einer ‚sozialen Nachfrage‘ verstanden werden müssen. In Bezug auf den Hochschulsektor wurde die These vertreten, „dass das Angebot an neuen Qualifikationen seinerseits erst zu einer entsprechenden Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt führen kann“ (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MPI FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 1997, S. 657).

Im Übertrag auf die Praxis kann allgemein festgestellt werden, dass die bildungspolitische Entwicklung in der Bundesrepublik sich eher an dem nachfrageorientierten Ansatz ausrichtete, auch wenn die Wirtschaftsverbände oftmals die gegenteilige Ansicht vertraten, zum Beispiel bei dem Vorschlag, die Auswahl beim Hochschulzugang zu verschärfen oder die Kapazitätsausweitung der Hochschulen nach den spezifischen Anforderungen der Wirtschaft auszurichten. Das Verfassungsgericht schloss jedoch „jegliche Berufslenkung“ aus (WEBLER 1995, S. 185). In der DDR hingegen orientierte man sich ab den 70er Jahren vornehmlich an ökonomischen Bedarfsmodellen (vgl. Abbildung 14). Durch die staatliche Planung strebte man die Vollbeschäftigung an und stellte ein hohes Maß an sozialer Sicherheit her. Trotz Planwirtschaft gab es aber auch in diesem System Abstimmungsprobleme wie folgendes Zitat belegt:

> „Ein weitgehend ungelöstes Problem stellte dabei allerdings die langfristige Festlegung von differenzierten Planvorgaben für den künftigen Bedarf an Arbeitskräften nach fachlicher Qualifikation und Einsatzbereichen dar“ (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MPI FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 1997, S. 659).

Anfang der 70er Jahre brachten sich auch verstärkt Wirtschaftsverbände in die hochschulpolitische Diskussion mit ein. Arbeitgeberverbände beklagten beispielsweise durch die föderalistische Struktur bedingte Koordinationsdefizite oder forderten aufgrund von Nachwuchsproblemen den Abbau des ‚Numerus clausus' in den Naturwissenschaften. Die bereits damals offenbarte ambivalente Haltung der Wirtschaftsvertreter wird in folgendem Satz deutlich: „Einerseits sollen Hochschulabsolventen zum Beispiel strukturieren und disponieren können, andererseits sollen sie Strukturen nicht in Frage stellen können" (WEBLER 1995, S. 180). Die in Studienkommissionen von Wirtschaftsvertretern hervorgehobenen „positiven Erfahrungen mit den Fachhochschulen" standen mit dem „wissenschaftlich reflektierten Praxisverständnis" der Universitäten im Konflikt, da im Zuge der Theorie-Praxis-Diskussion bedeutend umfassendere Praxisbegriffe und –modelle entwickelt worden sind (HERZ 19975, S. 5 ff.).

Wie sich in den 60er Jahren bereits abzeichnete, formierte sich in dieser Zeit die Qualifikationsforschung als Bindeglied zwischen Bildungsökonomie und Bildungsforschung (HEGELHEIMER et al. 1975, S. 196). Die Qualifikationsforschung wiederum bildete den Ausgangspunkt für weitere wissenschaftliche Arbeiten (ORTH 2000, S. 5). Vor allem das 1974 entwickelte Schlüsselqualifikationskonzept von MERTENS ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen. Die damals formulierte These, dass neben der fachwissenschaftlichen Ausbildung noch andere Kompetenzen benötigt werden, um die Berufschancen zu erhöhen, ist bis heute von großer Bedeutung. Und bereits damals stellte man sich die entscheidende Frage,

> „inwieweit sich diese Kompetenzen vor dem Studium, durch die Studienangebote oder durch hochschulexterne Erfahrung und Sozialisationsprozesse in der Studienzeit herausbilden und inwiefern sie sich tatsächlich als bedeutsam bei der Ersteinstellung und dann auf dem weiteren Berufsweg erweisen" (TEICHLER 2000a, S. 10).

Zur gleichen Zeit wird in dem Ansatz der Tätigkeitsorientierung eine mögliche Lösungsform für eine bessere Abstimmung des Hochschulbildungs- und Beschäftigungssystems gesehen:

> „Solange das Hochschulwesen an Berufsbildern, Wissenschafts- und Fachdisziplinen orientiert ist, droht der Konflikt mit dem Beschäftigungssystem, da eben auf fest fixierte Berufsvorstellungen hin ausgebildet wird, innerhalb derer auch nur ein definierbarer, begrenzter Bedarf an Hochschulabsolventen besteht. Ausrichtung der Curricula auf Tätigkeitsfelder statt auf feste Berufsbilder ist hier die Formel, die das Bildungssystem vor der beschriebenen drohenden Kollision mit dem Beschäftigungssystem retten soll. Die im Studium erworbenen Qualifikationen sollen nicht nur im Rahmen fest umrissener (z.T. laufbahnrechtlich vorgegebener) Funktionen verwandt werden können, sondern in höherem Maße als bisher gegeneinander substituierbar sein. [...] Dadurch, daß zum Kriterium der Ausbildungsinhalte das gemacht wird, was das – die Grenzen fest fixierter Berufsbilder überschreitende – Tätigkeitsfeld tatsächlich verlangt, soll verhindert werden, daß das Bildungssystem am Bedarf vorbeiproduziert, so daß für alle Absolventen tendenziell die Möglichkeit besteht, ihre Kenntnisse auch verwerten zu können. Die Absorptionsfähigkeit des Arbeitsmarktes wird dadurch – theoretisch – unbegrenzt" (GALLON 1974, S. 69 f., zitiert nach SCHOLZ-KERPEN 1980).

Aus Sicht der Studierenden war laut Umfragen in den 70er Jahren die unklare Situation belastend, in welcher Weise Studium und Lehre auf die Berufspraxis ausgerichtet werden soll. Auch die Unsicherheit in Bezug auf die beruflichen Perspektiven, die das individuelle Studi-

um vermittelt, wurde von fast der Hälfte der Studierenden als belastend empfunden (HOLTKAMP/TEICHLER 1983).

Anfang der 80er Jahre wurden im Rahmen eines Forschungsprojekts der UNIVERSITÄT GIEßEN zum Thema „psychosoziale Lage der Studierenden“ 350 Studierende aus unterschiedlichen Fachrichtungen unter anderem zu ihren Belastungen während des Studiums und zu der persönlichen Einschätzung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt befragt. Die Studie zeigte, dass die Problematik Akademikerarbeitslosigkeit „nicht laut und spektakulär“ an der Universität und unter den Studierenden selbst behandelt wurde, obwohl Belastungen bei bestimmten Fachrichtungen (Gesellschaftswissenschaften, Lehrerstudiengänge) ermittelt werden konnten und der mangelnde Praxisbezug an der Universität kritisiert wurde. Allerdings war den Autoren schon zum damaligen Zeitpunkt bewusst, dass es sich keineswegs nur um eine „Danach“-Problematik handelte, sondern Universität, Studium und Studierende in sehr breiter und substanzieller Weise („Motivation, Rollendefinition, Identitätsfindung, Funktionsziele, Institutionendefinition“) tangierte (KRÜGER/STEINMANN/STETEFELD/POLKOWSKI/HALAND-WIRTH 1982, S. 29). Trotz der Schwierigkeiten wurde insgesamt ein positives Selbstbild bei der Mehrheit der Studierenden festgestellt. 92% der Befragten gaben eine intrinsische Studienmotivation an, folgten also ihrem Fachinteresse und persönlichen Neigungen. Ein festes Beschäftigungsverhältnis mit einem gesicherten Einkommen war deutlich von untergeordnetem Interesse, obgleich 40% der Studierenden der Meinung waren, nach dem Studium voraussichtlich „keine oder keine ihrer Ausbildung entsprechende Stelle zu bekommen“. Bei der Nennung von Belastungen rangierte der Faktor „Arbeitslosigkeit“ jedoch klar hinter dem Problem atomarer Rüstung und den Studienbedingungen. Die Autoren interpretierten das Ergebnis, trotz schlechter Berufsaussichten „die eigene Zukunft meistern zu können“ und relativ wenig für eine Weiterqualifizierung noch während des Studiums zu tun, mit der Vermutung, dass die mit hohen psychosozialen Belastungen einhergehende Problematik der Arbeitslosigkeit aus dem Studentenalltag verdrängt wurde. „Sie ist so problematisch, daß die Studierenden mehrheitlich mit Tabuisierungen, Dosierungs- und Vertagungsstrategien reagieren“ (KRÜGER et al. 1982, S. 27).

Für die Aufstellung von Eckwerten im Hinblick auf die berufliche Zukunftsplanung von Studierenden listeten sich die beruflichen Motive in folgender Reihenfolge:

1. Autonomieattitüde, d.h. der Beruf als Garant von Unabhängigkeit und Selbstständigkeit in der Gestaltung der Tätigkeit;
2. Sozial-kurative Attitüde, d.h. der Beruf als Möglichkeit, mit anderen Menschen zu tun zu haben bzw. ihnen zu helfen;
3. Karriereattitüde, d.h. der Beruf als Aufstiegsmöglichkeit in Führungspositionen;
4. Instrumentelle Attitüde, d.h. den Beruf als Mittel, schnell und leicht Geld zu verdienen und das Leben zu genießen (KRÜGER et al. 1982, S. 64 ff.)

Bei den nach Fachbereichszugehörigkeit differenzierten Ergebnissen zu dem Untersuchungsaspekt „Einstellungen zur Arbeitslosigkeit“ wurden folgende Prozentzahlen ermittelt, welche die enorme Kluft zwischen den Fachbereichen, vor allem zwischen Geistes- und Naturwissenschaftlern sowie Medizinern, verdeutlichte: Gesellschaftswissenschaftler (46%), Lehrer (43%), Psychologen (29%), Naturwissenschaftler (16%), Juristen (14%), Wirtschaftswissenschafter (9%), Mediziner (3%). Alle befragten Gesellschaftswissenschaftler, 83% der Psychologen und 77% der Lehrer gaben an, dass der Arbeitsmarkt ihr Studienverhalten beeinflusst hätte, wobei die Tendenz sichtbar wurde, negative Einflüsse von Seiten der Beschäftigungssituation nur gering auf sich und ihr Qualifikationsverhalten einwirken zu lassen: „Nur jeder 2. Lehrer und Psychologe kümmert sich schon während des Studiums aktiv um zusätzliche Möglichkeiten, die die spätere berufliche Position verbessern helfen könnte.“ Die besten Möglichkeiten, sich bessere berufliche Ausgangsbedingungen zu schaffen, sahen die betroffenen Studierenden vor allem darin, „intensiv zu studieren, besonders gute Leistungen zu erzielen sowie Beziehungen und Kontakte zu knüpfen“ (KRÜGER et al. 1982, S. 123).

Hinsichtlich der Differenzierung nach dem Merkmal „Geschlecht“ wurde deutlich, dass Selbstständigkeit und Unabhängigkeit für Frauen und Männer gleichermaßen als wichtigstes Berufsmotiv gelten. In Bezug auf die anderen Motive ergaben sich jedoch geschlechtsspezifische Unterschiede: Bei Frauen schien die sozial-kurative Attitüde stärker ausgeprägt zu sein als bei Männern. Demgegenüber wurde das Merkmal der Karriereattitüde sowie der instrumentellen Attitüde (den Beruf als Möglichkeit, in kurzer Zeit viel Geld zu verdienen) immer noch eher den Männern zugeordnet. Frauen galten als kontaktfreudiger und legten mehr Wert auf den Beziehungsaspekt. Sie wollten unabhängig sein, „lehnen aber die dazu angebotenen Möglichkeiten im Rahmen einer Karriere ab – und dies, obwohl sie gegenüber Männern den Beruf stärker als Chance begreifen, eigene Vorstellungen durchzusetzen“ (KRÜGER et al. 1982, S. 152 f.). Da Frauen objektiv gesehen stärker von der Akademikerarbeitslosigkeit betroffen waren als Männer, fühlten sie sich stärker dadurch belastet und suchten nach alternativen Lösungswegen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass

> „gerade für Studierende in Fachbereichen mit starker Arbeitslosigkeitsbedrohung und hochgradigen Anforderungen an Professionalisierungsaktivitäten das Arbeitslosigkeitsthema aus der isolierten Tabuzone gerückt werden sollte und rechtzeitige, gut informierte (auch über die psychosozialen Hintergründe der zu Beratenden) und kontinuierliche Beratungen und möglichst auch praktische Hilfen angeboten werden sollten“ (KRÜGER et al. 1982, S. 169 f.).

Doch die Arbeit von Studien- bzw. Berufsberatern wurde Anfang der 80er Jahre als schwierig empfunden, da verbindliche Antworten auf die Standardfragen, „wo, wann und unter welchen Umständen welche Qualifikation am Arbeitsmarkt verwertet werden kann“, nicht gegeben werden konnten (STARR 1984, S. 52).

Schon damals wurde angesichts der schwierigen Arbeitsmarktlage für Akademiker die Frage nach neuen Organisations- und Angebotsstrukturen für Studierende gestellt:

> „Wie können Arbeitgeber, Schulleute (und das schließt Studien- und Berufsberater ein), Behörden und Organisationen sich zusammensetzen und zusammenarbeiten mit dem Ziel, den potentiellen Hochschulabsolventen zu helfen, mit der sich ändernden Beschäftigungsszene klarzukommen – auf der persönlichen ebenso wie auch der beruflichen und akademischen Ebene?“ (BUCKTON 1984, S. 38).

Zur Beantwortung dieser Schlüsselfrage wurden einige Modellversuche in einzelnen Hochschulen durchgeführt, die sich explizit mit Berufswahlproblemen vor und während des Studiums beschäftigten und in Kooperation mit den Arbeitsämtern durchgeführt wurden. Doch die zukunftsorientierte Äußerung, dass „auf diesem Gebiet [...] noch viel seitens der Beratungsstellen getan werden (kann), angefangen von Veranstaltungen zur Arbeitsmarktlage in bestimmten Berufen über Berufsentscheidungsseminare bis hin zur Initiierung von Selbsthilfegruppen“ und die Feststellung, dass „eine enge Kooperation mit den zuständigen Stellen der Arbeitsverwaltung [...] hierbei dringend erforderlich [ist]“ (VAN OORDT 1984, S. 37), reichten nicht aus, um strukturelle Änderungen an den Hochschulen herbeizuführen und durch die Anwendung von überzeugenden Konzepten eine spürbare Verbesserung für die Studierenden und Absolventen in diesem Bereich dauerhaft zu erzielen. An dieser Lage konnten die von der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT neu eingesetzten Stellen der Berufsberatung und Arbeitsvermittlung für Hochschüler nichts ändern (vgl. 3.2.). Die institutionelle Trennung zwischen Studien- und Berufsberatung in Deutschland sah man für eine effiziente Bewältigung der vielschichtigen Probleme eher als hinderlich an.

#### 3.1.1.4. Entstehung von Praxisinitiativen an Universitäten Mitte der 80er und 90er Jahre

Für die Entstehung von Praxisinitiativen in den 80er und 90er Jahren sind gleich mehrere Einflussfaktoren anzuführen, die miteinander korrespondierten.

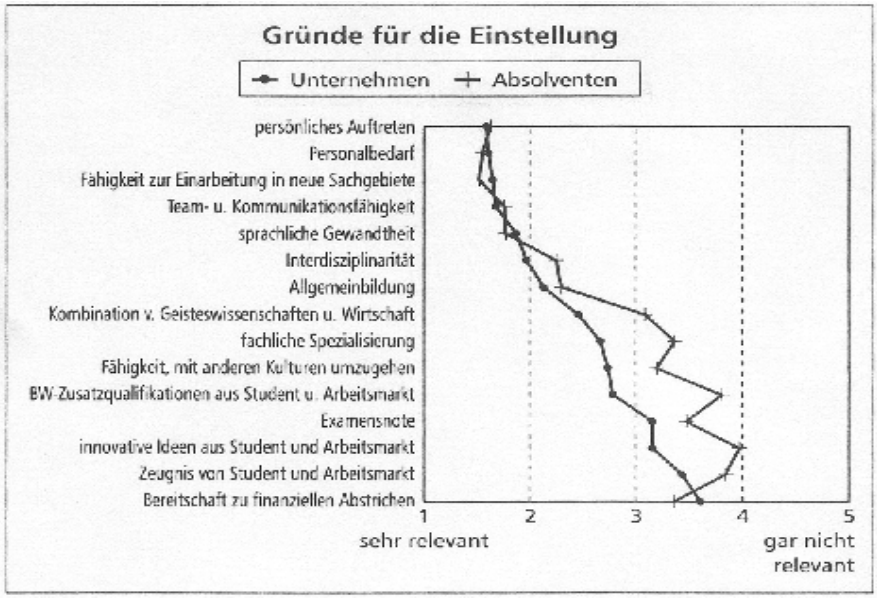
Infolge der Bildungsexpansion erhöhte sich der Akademikeranteil im Vergleich zu der Gesamterwerbstätigenzahl in beträchtlichem Maße, was aufgrund konjunktureller Schwankungen und struktureller Arbeitsmarktveränderungen nur begrenzt, d.h. für Fachkräfte aus bestimmten Wissenschaftsdisziplinen, aufgefangen werden konnte. Auch wenn sich Befürchtungen, die Beschäftigungsprobleme von Hochschulabsolventen könnten sich in Richtung einer ‚Akademikerschwämme‘ bzw. eines ‚akademischen Proletariats‘ auswirken, als unbegründet erwiesen haben (TEICHLER 1981) und Unternehmer von einer inadäquaten Akademikerbeschäftigung – zumindest bei männlichen Bewerbern – eher absahen (LANDSBERG 1984, S. 42), so lässt sich die Arbeitsmarktsituation in den beiden Jahrzehnten als äußerst

angespannt beschreiben. Schlagzeilen wie „Dr. Arbeitslos“, „Akademikerschwemme“ oder „Wohin mit immer mehr Hochschulabgängern?“ in der Presse belegen diesen Tatbestand (MOHR 2001, S. 12).

Die restriktive Personalpolitik im öffentlichen Bereich führte zu einer drastischen Verschlechterung der Beschäftigungssituation für Akademiker, vornehmlich für Geistes- und Sozialwissenschaftler. Nach Angaben einer Untersuchung des INSTITUTS DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT waren Anfang der 80er Jahre nur ein Viertel aller Akademiker in der privaten Wirtschaft beschäftigt. Darunter befanden sich vor allem Ingenieure (43,6%) und Wirtschaftswissenschaftler (34%), gefolgt von Naturwissenschaftlern (11,0%) und Juristen (4,8%); Absolventen geistes- und sozialwissenschaftlicher Fachrichtungen gehörten nicht dazu (FERRING/LANDSBERG/STAUFENBIEL 1984; JOB/BETTENSTAEDT 1995, S. 70). Da die meisten geistes- und sozialwissenschaftlichen Hochschulabsolventen in den vergangenen Jahrzehnten in der Regel im öffentlichen Dienstleistungssektor untergekommen sind, war das Informationsdefizit über alternative Berufsmöglichkeiten groß und die Bereitschaft, in studienfachfremden Tätigkeitsfeldern der freien Wirtschaft zu arbeiten, gering. In den 80er Jahren waren aufgrund dieser Umstände Neuorientierungen hinsichtlich alternativer Berufsmöglichkeiten notwendig geworden, welche sich unter anderem in Initiativgründungen wie zum Beispiel dem „Verein zur Erschließung neuer Beschäftigungsformen e.V“ in Göttingen ausgedrückt haben. Mit Hilfe institutionalisierter Unterstützungsleistungen wurde versucht, Akademiker bei ihrem Berufsentscheidungsprozess zu begleiten und Anregungen für eine Existenzgründung zu geben. Auf eine Recherche wurde in diesem Zusammenhang jedoch verzichtet, so dass dieser Aspekt hier nicht weiter ausgeführt werden soll.

Erschwerend kam hinzu, dass die private Wirtschaft in Deutschland im Gegensatz zu beispielsweise der in Großbritannien stark fachbezogen ihr Personal rekrutierte. Insofern waren die Unternehmen vornehmlich an ingenieur-, natur- und wirtschaftswissenschaftlichen Nachwuchskräften interessiert. Die bis heute herrschenden Vorurteile gegenüber Geistes- und Sozialwissenschaftlern werden durch empirische Untersuchungsergebnisse belegt (KONEGEN-GRENIER 1998; BLAMBERGER et al. 1993; KAISER 1993; SCHMIDT 1988). Allerdings haben die Studien den Nachweis geliefert, dass die so genannten *soft skills* und das persönliche Auftreten des Bewerbers bei der Einstellung aus Sicht der Unternehmen wie aus Sicht der Absolventen entscheidende Kriterien darstellten. In der 1998 durchgeführten Studie des INSTITUTS DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT wurden die Auswahlkriterien „Kombination von Geisteswissenschaften und Wirtschaft“ sowie die zusätzlich neben dem Fachstudium erworbenen betriebswirtschaftlichen Kenntnisse auf beiden Seiten als weniger relevant angesehen. Vor allem die Bewerber schätzten den Einflussfaktor der Zusatzqualifizierung eher als schwach ein.

**Abbildung 17: Gründe für die Einstellung aus Sicht der Unternehmen und aus Sicht der Bewerber**




Quelle: KONEGEN-GRENIER 1999, S. 291

Trotz der hohen Bedeutung der so genannten „Schlüsselkompetenzen“, die Geistes- und Sozialwissenschaftlern als besondere Fähigkeiten zugeschrieben werden, sehen Wirtschaftsunternehmen in diesen Fachrichtungen doch eher den ‚Neigungsstudenten‘ vertreten, der das „Studium eher an persönlichen Interessen als an beruflicher Verwertbarkeit bzw. einem entsprechend nachgefragten Qualifikationsprofil“ ausrichtet und stärker als Studierende anderer Fachdisziplinen politisiert ist. Sogar „Ängste vor Störung und Unterwanderung der betrieblichen Ordnung“ wurden in einigen Betrieben sichtbar (PAYOME 1996, S. 5).

Dieses Dilemma verstärkte den Druck auf Seiten der Studierenden, der Wirtschaft und der Hochschulen. Neue Lösungsmuster, d.h. im Wesentlichen neue Kooperationsformen, mussten gefunden werden, um die vielschichtigen Probleme durch berufsvorbereitende Unterstützungsmaßnahmen in angemessener Weise bewältigen zu können. Vor allem um eingefahrene Denk- und Verhaltensweisen zu überwinden und gegenseitige Vorbehalte abzubauen, war es notwendig geworden, neue Wege der Informationsvermittlung und des Erfahrungsaustausches zu beschreiten und die Kooperationsbeziehung zwischen Hochschule und Wirtschaft von einer anderen Seite her zu definieren.

Der erhebliche „Kommunikations-, Austausch- und Annäherungsbedarf“ zum Abbau der Vorurteile führte Anfang der 80er Jahre zu intensiven Beratungsgesprächen unter Experten (PAYOME 1996, S. 5). „Student und Arbeitsmarkt e.V.“ der UNIVERSITÄT MÜNCHEN zählt zu den ersten größeren Initiativen, die von Seiten der Hochschule, der Wirtschaft und der Arbeitsverwaltung im Jahr 1985 gegründet wurde. Die UNIVERSITÄT MÜNCHEN führte in Koope-

ration mit dem Arbeitsamt München und der Vereinigung der Arbeitgeberverbände (VAB) als Trägerinstitutionen im Sommersemester 1986 das erste Praxisprogramm für Studierende geisteswissenschaftlicher Fächer durch. Das zunächst von 20 Teilnehmern durchlaufene Programm setzte sich aus drei obligatorischen Kursbereichen zusammen: EDV, Bürokommunikation sowie wahlweise Marketing und Personalwesen. Nach erfolgreichem Abschluss des theoretischen Qualifizierungsprogramms folgte ein Praktikum in einem Wirtschaftsbetrieb. Die nachfolgenden Programmdurchläufe fanden großen Zuspruch, was unter anderem „den hohen Informationsbedarf und die Bereitschaft zur Neuorientierung seitens der Studierenden“ belegt (PAYOME 1996, S. 7).

Dieses Verhalten spiegelt sich auch in den Untersuchungsergebnissen des INSTITUTS FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG wider:

> „Ein Drittel der Studenten (34%) hatte sich zum Befragungszeitpunkt noch nicht entschieden, ob sie sich – nach Abschluß des Studiums – im öffentlichen Dienst und/oder in der Wirtschaft um eine berufliche Anfangsposition bemühen werden. Etwa ein Fünftel der Studenten wollte sich jeweils nur im öffentlichen Dienst (21%) bzw. nur in der Wirtschaft (18%) bewerben. Ein gutes Viertel (27%) vermutete in beiden Bereichen eine gute Chance für die erste Anstellung“ (IAB-Sonderdruck 1984, S. 222).

Die Tatsache, dass verstärkt Bemühungen unternommen worden sind, Reformprozesse an den Hochschulen einzuleiten und strukturelle Veränderungen auf den verschiedenen Ebenen durchzusetzen, kann im Übrigen als weiterer entwicklungsfördernder Faktor bei der Verstetigung von Praxisinitiativen angesehen werden.

Der flächendeckende Ausbau von Praxisinitiativen ist neben dem „reformerischen Rückenwind“ auch auf die finanzielle Förderung durch die BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT zurückzuführen, welche vor allem durch die Einrichtung von ABM-Stellen dafür Sorge trug, dass – wenn auch befristet und mit entsprechenden Statuseinbußen versehen – diese Initiativen inhaltlich und organisatorisch weiter aufgebaut und an dem einen oder anderen Hochschulstandort etabliert wurden.

Schließlich hat die bildungs- und arbeitsmarktpolitische Diskussion, die in der Fachöffentlichkeit intensiv geführt und dokumentiert wurde, das große Interesse an diesem Thema unterstrichen (vgl. die Chronologie der wichtigsten Fachtagungen einschließlich der verfassten Erklärungen im Anhang).

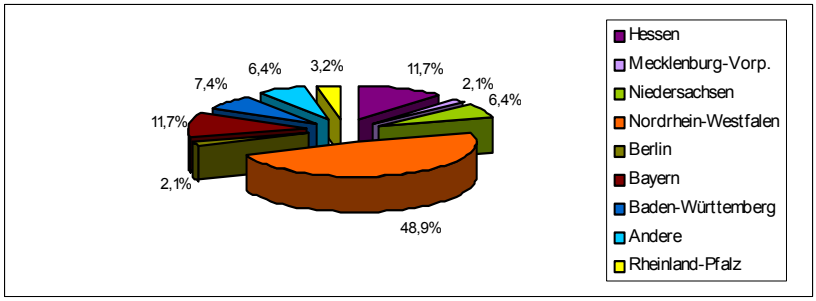
In Bezug auf den quantitativen Entwicklungsverlauf lässt sich konstatieren, dass man 1991 elf berufsvorbereitende Initiativen zählte (SCHMIRBER/HONOLKA 1998, S. 12). Diese Einschätzung deckt sich mit den Ausführungen von KLOSE, der seine Eindrücke 1988 während eines FULBRIGHT-Aufenthalts an amerikanischen Hochschulen im Bereich des *Career Counselling* und *Placement Service* wie folgt beschrieb:

> „Dieses Angebot der Hochschule reiht sich ein in eine Vielfalt von Funktionen der Hochschulen, die in unserem staatlich organisierten Hochschulsystem mit im Prinzip gleichen Standards und Verfahren bei Zulassung, Studienaufbau und Abschluß des Studiums überhaupt nicht oder allenfalls in Ansätzen vorhanden sind“ (KLOSE 1988, S. 90).

1998 wurde erstmals von EHLERT und WELBERS der Versuch unternommen, bestehende berufsvorbereitende Aktivitäten an Universitäten in Deutschland und Österreich zu ermitteln. Im Folgenden seien die wichtigsten Ergebnisse wegen ihres empirisch fundierten Aussagewerts kurz erwähnt.

Von den 94 befragten Initiativen an deutschen Universitäten wurden allein in Nordrhein-Westfalen im Erhebungsjahr 1998 genau 46 Praxisinitiativen an Universitäten (48,9%) ermittelt, wobei hier im Vergleich zu anderen Bundesländern die Hochschuldichte und damit die Studierendenzahlen relativ hoch sind. Das rege Engagement in diesem Bundesland ist aber auch als positives Ergebnis der hochschulpolitischen Förderprogramme anzusehen, die mit der Zielvorgabe „Verbesserung der Qualität der Lehre“ flächendeckend Mittel an praxisbezogene Projektinitiativen bereitstellten. Insofern gibt die nachfolgende prozentuale Verteilung der Praxisinitiativen Aufschluss über die spezifische Hochschulstruktur und hochschulbezogene Förderungspolitik in den jeweiligen Ländern. Hessen und Bayern liegen laut Umfrageergebnissen bei einem Anteil von 11,7% auf gleicher Höhe, gefolgt von Baden-Württemberg mit 7,4% und Niedersachsen mit 6,4%. Immerhin konnte aber jedes Bundesland entsprechende Entwicklungen im Hochschulsektor aufzeigen (siehe Abbildung 18):

**Abbildung 18: Verteilung der Initiativen auf die einzelnen Bundesländer**




Quelle: EHLERT/ WELBERS 1999, S. 260

Zu einem völlig anderem Schluss kommen die 1998 veröffentlichten Untersuchungsergebnisse des Hochschul-Informations-Systems. Im Rahmen ihrer Vergleichsanalyse „Europäische Hochschulsysteme“ stellte man bei dem Indikator „Übergang von der Hochschule zum Arbeitsmarkt – Unterstützung durch die Hochschulen“ für deutsche Hochschulen folgende Praxis fest:

> „Hilfestellung seitens der Hochschulen bei der Berufsfindung der Hochschul-absolventen existiert, zumindest in institutionalisierter Form, nicht. Wenn hochschulseitig überhaupt diesbezügliche Unterstützung erfolgt, geschieht es gewöhnlich informell durch die Nutzung persönlicher Kontakte der Hochschullehrer zu Industrie und Wirtschaft sowie durch sporadische Anzeigen von Firmen am Schwarzen Brett der Hochschulen. Die Bemühungen der Hochschul-Absolventen bei der Suche nach einer Stelle richten sich auf Stellenanzeigen der Arbeitgeber in Zeitungen/Zeitschriften, Initiativbewerbungen, auf eigene Anzeigen sowie auf den Vermittlungsdienst der Bundesanstalt für Arbeit und in jüngster Zeit auf Absolventenmessen. Alumni-

> Vereinigungen gibt es an deutschen Hochschulen nur in Ausnahmefällen“ (KAZEMZADEH/TEICHGRÄBER 1998, S. 44).

Diese unterschiedlichen Feststellungen lassen sich auf zwei Bedingungsfaktoren zurückführen: Zum einen verfügen die Praxisinitiativen über keine Lobby, die öffentlichkeitswirksame Maßnahmen für die Durchsetzung ihrer Interessen ergreift. Zum anderen sind Veränderungen hinsichtlich hochschulbezogener Strukturmerkmale noch nicht erkennbar, da der Institutionalisierungsprozess gerade erst begonnen hat.

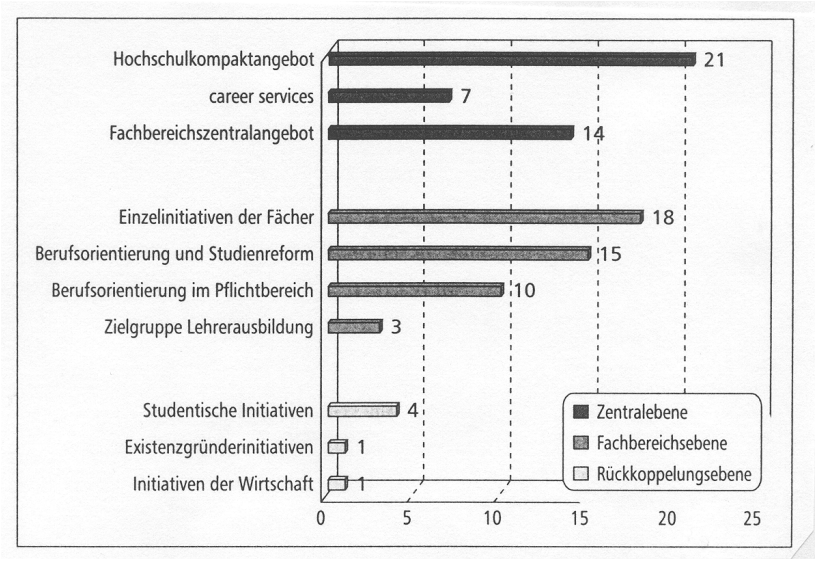
Die Erhebungsdaten von EHLERT/WELBERS zeigen weiterhin, dass bei den Praxisinitiativen eine Entwicklung in Richtung einer Ausdehnung des Programmangebots auf andere Fächergruppen stattgefunden hat. Zwar überwog der Anteil der auf Geistes- und Sozialwissenschaftler ausgerichteten Initiativen mit 55,3% bzw. 53,2% nach wie vor deutlich. Doch gaben immerhin 17% der Befragten an, auch Studierende naturwissenschaftlicher Fächer als Zielgruppe anzusprechen, 13,8% waren es bei den Ingenieurwissenschaften. Die Rubrik ‚Sonstige‘, die alle weiteren, nicht explizit aufgeführten Fächergruppen umfasste, wurde von 29 Initiativen angekreuzt. Bei diesen Angaben ist die Möglichkeit der Mehrfachnennung zu berücksichtigen, von denen 46,8% der Befragten Gebrauch machten.

Angesichts der schwierigen Arbeitsmarktsituation für Akademiker insgesamt konnte zu diesem Zeitpunkt weit mehr fächerübergreifendes Engagement seitens der Hochschulen erwartet werden. Die Autoren fanden eindeutige Worte:

> „Vielmehr zeigen die aktuellen bildungspolitischen, arbeitsmarktanalytischen und hochschulstatistischen Kennziffern, dass berufsorientierende Angebote inzwischen in allen Fächern nötig und sinnvoll sind. Wir haben den Eindruck, dass auf diese Veränderung der Problemlage der Studiengänge und des Arbeitsmarktes mit berufsorientierenden Angeboten noch nicht in ausreichender Weise reagiert worden ist“ (EHLERT/WELBERS 1999, S. 262).

Die Angaben hinsichtlich der Zielfächergruppen korrespondierten mit der Zuordnung der Praxisinitiativen auf den verschiedenen Handlungsebenen in der Hochschule (vgl. Abbildung 19). EHLERT/WELBERS unterschieden dabei zwischen der „Zentralebene“, „Fachbereichsebene“ sowie der so genannten „Rückkoppelungsebene“ und ordneten die heterogenen Angebote verschiedenen Typen zu, bei deren Strukturierungsversuch „eine Mischung aus organisationsbezogenen, inhaltlichen und zielorientierten Kriterien“ zugrunde gelegt wurde (vgl. EHLERT/ WELBERS 1999, S. 267 ff.).

**Abbildung 19: Typen-Zuordnung der Praxisinitiativen**




Quelle: EHLERT/ WELBERS 1999, S. 269

Legt man diese Typologie als Auswertungsinstrument zugrunde, so nahmen die auf der Zentralebene angesiedelten *Career Services* zum damaligen Zeitpunkt mit nur sieben Nennungen eine Randstellung ein.

Die Vermittlung von Praktika stellt bei der überwiegenden Mehrzahl der Initiativen (66%) das zentrale Aufgabengebiet dar, lassen sich doch in diesem Bereich sowohl die Interessen der Studierenden als auch die Interessen der Unternehmen sinnvoll miteinander verknüpfen (EHLERT/WELBERS 1999, S. 265). Ob es sich hierbei allerdings ausschließlich um „qualifizierte“ Praktika handelt und die Vermittlungstätigkeit hochschuldidaktisch begleitet wird, ist angesichts der mangelnden Finanz- und Personalausstattung und fehlender Planungssicherheit mehr als fraglich. Nur 4,3% der Befragten konnten eine mittelfristige Projektsicherung für ihren Hochschulstandort angeben. Der Wert von über 30% fällt zunächst positiv auf, bedeutet aber in Wirklichkeit keine Planungssicherheit, sondern eher eine optimistische Einschätzung in Bezug auf die Fortführung der Projektarbeit. Jeweils 18,1% der Befragten schätzten die Zukunft ihrer Initiative als „eher unsicher“ oder „kurzfristig gefährdet“ ein, bei 16% war das Ende der Projektlaufzeit klar absehbar. Würde man die 11,7%, die keine Angaben über die Zukunftsaussichten gegeben haben, zu der planungsunsicheren Gruppe dazurechnen, käme man auf über 95%.

Die finanzielle Situation der Praxisinitiativen kann 1999 folgendermaßen charakterisiert werden:

> „Blickt man auf die Finanzierung der Initiativen insgesamt, so entsteht ein disparates Feld von Finanzierungsquellen, in dem die Initiativen häufig gezwungen sind, sich die notwendigen Mittel von den unterschiedlichsten Geldgebern immer neu zu akquirieren. Problematisch scheint vor allem, dass ein großer Teil der Initiativen für die Ressourcenbeschaffung dauerhaft erheblichen Aufwand betreiben muß, um das Engagement fortsetzen zu können. Kurze Laufzeiten der Initiativen sind die Folge dieser disparaten Finanzierungssituation, so dass

> manche Initiativen zeitweilig mehr Arbeit in ihre Selbsterhaltung investieren müssen, als sie das von der Öffentlichkeit so vehement eingeforderte Aufgabenziel der Berufsorientierung an Hochschulen aufbringen können. Diese Situation ist um so grotesker, als wir es bei den Praxisinitiativen an Hochschulen mit einem Feld hohen Engagements und vergleichsweise optimaler Ressourcennutzung im Bildungsbereich zu tun haben“ (EHLERT/WELBERS 1999, S. 283).

Zusammenfassend kann hier festgestellt werden, dass gerade die zuletzt skizzierten Entwicklungs- und Veränderungsprozesse im Zusammenwirken von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem, die sich vornehmlich in Gestalt von Praxisinitiativen an deutschen Universitäten gezeigt haben, für die nachfolgende Untersuchung aufgrund der Vorläuferfunktion von Bedeutung sind. Es stellt sich die Frage, inwieweit sich die gegenwärtige Situation der *Career Services* von den früheren Entwicklungsstadien in organisationsstrukturelle, finanzieller und konzeptioneller Hinsicht unterscheidet.

Der historische Rückblick hat die Vielzahl an Einflussfaktoren in ihrer unterschiedlichen Wirkungsweise gezeigt, die den spezifischen Entwicklungsverlauf berufsbezogener Prozesse im deutschen Hochschulsektor erklären. Der Vorwurf, deutsche Hochschulen hätten ein Jahrhundert lang „verschlafen“ und viel zu spät erst mit der Institutionalisierung berufsvorbereitender Maßnahmen begonnen, kann angesichts der gesellschaftlichen, arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Bedingungen in der Pauschalität nicht stehen gelassen werden. Allein der Umstand, dass bis in die 70er Jahre hinein Akademikerarbeitslosigkeit in Deutschland (fast) nicht existierte, hat entscheidend dazu beigetragen, dass berufsvorbereitende, d.h. beratende, qualifizierende und vermittelnde Aktivitäten im Rahmen der universitären Ausbildung nicht als erforderlich angesehen wurden. Hinzu kamen gesetzliche Rahmenbedingungen, die Aufgaben wie beispielsweise der Berufsberatung und der Arbeitsvermittlung der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT zugeschrieben haben (vgl. 3.2. und 3.3.2.). Auch die folgenden Ausführungen über die Strukturmerkmale des deutschen Hochschulwesens geben Antworten auf die Frage, warum sich erst in den 90er Jahren ein institutionalisiertes Bewusstsein für berufsbezogenes Handeln in Hochschulen landesweit entwickelt hat.

### 3.1.2. Aufbau und Strukturmerkmale des gegenwärtigen Hochschulsystems

#### 3.1.2.1. Organisationsstruktur des deutschen Hochschulwesens

Das Hochschulwesen der Bundesrepublik Deutschland gliedert sich im Wesentlichen in zwei Grundtypen (binäres System), Universität und Fachhochschule, die sich hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen, der Studiendauer und der Abschlussmöglichkeiten unterscheiden. Die Tatsache, dass Ziele und Aufgaben der beiden Hochschultypen vom Gesetzgeber unterschiedlich definiert worden sind, hat zu der Abgrenzung eines wissenschaftsorientierten Uni-

versitätsstudiums und eines anwendungsbezogenen, praxisorientierten Fachhochschulstudiums geführt. Nicht zuletzt ist das Selbstverständnis der Hochschultypen durch die Geschichtsentwicklung stark geprägt worden. Die vornehmlich in Baden-Württemberg entwickelte Bildungsakademie sowie die 1974 gegründete FERNUNIVERSITÄT-GESAMTHOCHSCHULE HAGEN stellen weitere Möglichkeiten eines Hochschulstudiums dar.

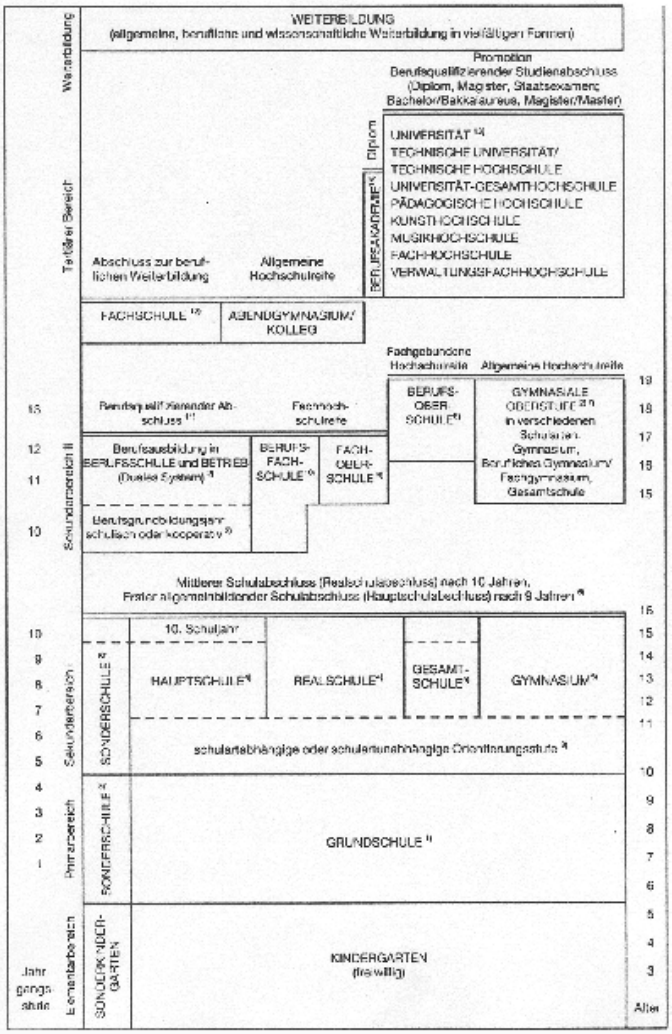
Voraussetzung für den Zugang zu den Universitäten und vergleichbaren Hochschulen ist die allgemeine Hochschulreife, die nach 13 Schuljahren – in den neuen Bundesländern bereits nach 12 Jahren – durch das Abitur erreicht wird.

Es gibt insgesamt 345 Hochschulen, die sich auf die verschiedenen Institutionen wie folgt verteilen: 163 Universitäten und gleichrangige Hochschulen sowie 182 Fachhochschulen, die Verwaltungsfachhochschulen eingeschlossen (BMBF 2001, S. 151).

„Als Hochschulen werden alle nach Landesrecht anerkannten Hochschulen, unabhängig von der Trägerschaft, ausgewiesen“ (BMBF 2001, S. 134), wobei der Anteil an privaten Hochschulen mit nur 19,3% in den Jahren 1996/97 mit einem Studierendenanteil von 2% im Vergleich zu den U.S.A. äußerst gering ausfällt (MÜNCH 2000, S. 96).

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über den strukturellen Aufbau des deutschen Bildungswesens (Abbildung 20).

**Abbildung 20: Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland**




Quelle: KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland); entnommen aus: BMBF 2001, S. 10

Im Gegensatz zu den britischen *Oxbride*-Universitäten, den französischen *Grandes écoles* und den amerikanischen Spitzenuniversitäten gibt es in Deutschland keine Elite-Hochschulen. Es wird trotz des wachsenden Wettbewerbs der Hochschulen untereinander und der daraus erwachsenen bildungspolitisch forcierten Profilierung einzelner Standorte allgemein von einem vergleichbaren Qualitätsniveau der Hochschulen des gleichen Typs ausgegangen (KAZEMZADEH/TEICHGRÄBER 1998, S. 32).

Durch das föderalistische System in Deutschland und die daraus resultierende Kulturhoheit der Bundesländer existieren länderspezifische Unterschiede hinsichtlich der gesetzlichen und praktischen Ausgestaltung des Hochschulrahmengesetzes des Bundes (nähere Ausführungen hierzu siehe unter 3.3.). Der Einfluss des Bundes auf die Hochschulpolitik ist im Vergleich zu den Befugnissen der Länderregierungen relativ begrenzt und beschränkt sich ledig-

lich auf die Vergabe von Finanzmitteln, Empfehlungen von Kommissionen und gesetzliche Änderungen im Hochschulrahmengesetz.

Die staatlichen Hochschulen werden fast ausschließlich aus öffentlichen Mitteln finanziert. Als Beispiel sollen die Finanzierungsquellen der Universität Kaiserslautern (Stand 1996) dienen:

**Abbildung 21: Finanzierungsquellen der Universität Kaiserslautern 1996**

| | Anteil in Prozent |
|---|---|
| Steuermittel des Landes | 70,1% |
| Steuermittel des Bundes | 1,5% |
| Drittmittel | 24,1% |
| Sonstige Einnahmen | 4,3% |

Quelle: MÜNCH 2000, S. 91

Das Hochschulpersonal sowie die Unterhaltung der Hochschulinstitutionen werden zum überwiegenden Teil aus Steuermitteln des jeweiligen Bundeslandes bezahlt (MÄDING 1995, S. 265). Insofern üben die Kultus- bzw. Wissenschaftsministerien die Fachaufsicht über die Personal- und Finanzverwaltung der Hochschulen aus (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MPI-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 1997, S. 634).

Angesichts der Entwicklung in Richtung von so genannten ‚Stiftungsuniversitäten', wie es beispielsweise in Hamburg bereits erfolgt ist oder in Niedersachsen angestrebt wird, zeichnet sich eine Veränderung in diesem Bereich ab: Auf der Grundlage novellierter Hochschulgesetze der Länder wird die Entstaatlichung der Hochschulen vorangetrieben und die Gründung von Hochschulen in privater Trägerschaft bzw. „in Trägerschaft von rechtsfähigen Stiftungen des öffentlichen Rechts" gefördert (Anhörungsentwurf zum Hochschulreformgesetz in Niedersachsen 2000).

Aus der Privatwirtschaft eingeworbene Drittmittel fallen in Deutschland im Gegensatz zu den Vereinigten Staaten bisher nicht ins Gewicht. Studiengebühren werden mit Ausnahme einiger länderspezifischer Sonderregelungen wie beispielsweise in Baden-Württemberg noch nicht erhoben.

Die Hochschulen werden intern nach dem Grundsatz der akademischen Selbstverwaltung geleitet und bestimmen in weiten Teilen selbst über vorzunehmende Maßnahmen. Angesichts der verstärkten Einführung von Globalhaushalten nimmt der unmittelbare Einfluss der Länderregierungen ab, die Autonomie im Sinne eines eigenverantwortlichen finanziellen Handelns der Hochschulen verstärkt sich hingegen (KAZEMZADEH/ TEICHGRÄBER 1998, S. 32 ff.).

Im Unterschied zu den amerikanischen Hochschulen gibt es an den deutschen Universitäten keine Aufnahmeprüfungen. In einigen Fächern gibt es einen ‚Numerus clausus', d.h. die Studienaufnahme kann nur mit einem festgelegten Mindestnotendurchschnitt erfolgen. Diejenigen, die unter dem Notendurchschnitt liegen, können sich auf eine Warteliste setzen lassen und über ein Losverfahren der Zentralen Vermittlungsstelle den gewünschten Studienplatz erhalten.

Längere Schulzeit, obligatorischer Wehrdienst für Männer und längere Studienzeiten bis zu einem ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss führen dazu, dass die deutschen Absolventen im Vergleich zu anderen europäischen Ländern um mehrere Jahre älter sind. Dies wird sich nach Einschätzung des Hochschul-Informations-Systems durch die Einführung neuer berufsqualifizierender Abschlüsse möglicherweise an deutschen Hochschulen künftig ändern (HIS 1998, S. 36).

Die folgende Abbildung zeigt die reale Studiendauer im Vergleich zu der Regelstudienzeit in den verschiedenen Fachrichtungen an Fachhochschulen und Universitäten.

**Abbildung 22: Fachstudiendauer und Regelstudienzeit**

| **Fachstudiendauer und Regelstudienzeit** (Semester; arithmetischer Mittelwert) | | |
|---|---|---|
| **Studienrichtung** | **Fachstudiendauer** | **Regelstudienzeit** |
| Humanmedizin (U) | 13,3 | 12,1 |
| Psychologie (U) | 13 | 9,8 |
| Biologie (U) | 12,7 | 9,9 |
| Germanistik, Geschichte - Magister (U) | 12,7 | 9,3 |
| Sozialwissenschaften | 12,6 | 9,2 |
| Anglistik, Romanistik - Magister und Diplom (U) | 12,6 | 9,3 |
| Mathematik (U) | 12,5 | 9,3 |
| Informatik (U) | 12,4 | 9,4 |
| Physik (U) | 12,4 | 10,3 |
| Maschinenbau (U) | 12,3 | 9,3 |
| Architektur (FH) | 12,3 | 7,6 |
| Elektrotechnik (U) | 12,1 | 9,2 |
| Pädagogik - Magister und Diplom (U) | 11,9 | 8,4 |
| Chemie (U) | 11,8 | 9,9 |
| Wirtschaftswissenschaften (U) | 11,5 | 9 |
| BWL (U) | 11,3 | 9 |
| Lehramt-Geisteswissenschaften (U) | 10,9 | 9 |
| Jura (U) | 10,5 | 8,8 |
| Lehramt-Naturwissenschaften (U) | 10,1 | 8,8 |
| Maschinenbau (FH) | 9,7 | 7,6 |
| Elektrotechnik (FH) | 9,7 | 7,4 |
| Informatik (FH) | 9,5 | 7,5 |
| Bauingenieurwesen (FH) | 9,3 | 7,3 |
| BWL/Wirtschaft (FH) | 9,1 | 7,6 |
| Sozialarbeit/-pädagogik (FH) | 8,2 | 7,4 |

Quelle: SCHOMBURG/TEICHLER 2001, S. 46

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass es neben den ‚traditionellen Studierenden' eine stetig anwachsende Zahl von ‚nicht traditionellen Studierenden' an deut-

schen Hochschulen zu verzeichnen gibt. Etwa 17% finden über den zweiten oder dritten Bildungsweg zum Hochschulstudium. 16% der Studierenden ermittelte das Hochschul-Informations-System im Jahr 1998/99, die nach dem Abitur zunächst eine Berufsausbildung absolvierten und sich erst dann für eine wissenschaftliche Qualifizierung entschlossen haben (HIS A7/2000; JUST-NIETFELD 2001, S. 4). Diese Studierenden sind in der Regel älter, da sie bereits einen oder mehrere berufsqualifizierende Abschlüsse vorweisen können und über Berufserfahrungen verfügen. Eine weitere Besonderheit ist, dass sie meist nicht die klassische Hochschulzugangsberechtigung besitzen, sondern auf unkonventionellen Wegen in die Hochschule gelangt sind (JUST-NIETFELD 2001, S. 3 f.).
Es ließe sich eine Reihe von weiteren Besonderheiten des deutschen Hochschulsystems benennen. Diese Ausführungen sind jedoch als ausreichend dafür anzusehen, um systemimmanente Unterschiede zu dem britischen und amerikanischen Hochschulsystem hervortreten zu lassen und Rückschlüsse auf die Institutionalisierungsprozesse berufsvorbereitender Hochschulangebote in Deutschland zu geben.

#### 3.1.2.2. Die verschiedenen Hochschultypen und ihr Verhältnis zur Praxis

Nach den allgemeinen Ausführungen über das Hochschulwesen der Bundesrepublik Deutschland sollen im Folgenden die Grundtypen im tertiären Bereich (Universität, Fachhochschule und Bildungsakademie) kurz in ihren Strukturmerkmalen beschrieben und die Unterschiede im Hinblick auf die Praxisbezüge während des Studiums herausgearbeitet werden.
Die von traditionellen Werten der „akademischen Freiheit“ und der „Einheit von Forschung und Lehre“ geleitete Universität stellt immer noch „den strukturprägenden Hochschultypus“ in Deutschland dar (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MPI-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 1997, S. 639). Die wissenschaftsorientierten Hochschulen bieten Studiengänge mit mindestens acht Semestern an, die zum Diplom, Magister Artium (M.A.) oder dem Staatsexamen führen. Die Prüfungshoheit für die beiden ersten Abschlüsse liegt bei den jeweiligen Hochschulen, das Staatsexamen hingegen wird von staatlichen Prüfungsämtern außerhalb der Hochschule vorgenommen.
Das Studium ist in Deutschland fachspezifisch organisiert, so dass die Studiengänge sich an genau definierten Abschlüssen orientieren (z.B. M.A. in Geschichte, Diplom in Physik, Staatsexamen in Rechtswissenschaften oder Medizin). Dabei weisen die verschiedenen Studiengänge einen unterschiedlich stark ausgeprägten Bezug zu spezifischen Tätigkeitsfeldern auf:

- Studienfächer mit klar umrissenen Berufsbildern (*vocational courses*) wie die Lehramtsstudiengänge, Medizin und Rechtswissenschaften;
- Studienfächer mit Bezug zu spezifischen Tätigkeitsfeldern, aber durchlässiger Berufsstruktur (*semi-vocational courses*) wie beispielsweise die Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften und teilweise naturwissenschaftliche Studiengänge an Fachhochschulen;
- Studienfächer mit offenem beruflichem Spektrum (*non-vocational courses*) wie die Geistes- und Sozialwissenschaften (WR Drs. 4099/99, S. 19 ff.).

Auffällig ist, dass die erste Studienfächergruppe „in der Regel ausschließlich an Universitäten" zu finden ist „mit traditionell hoher Bedeutung des öffentlichen Dienstes als Arbeitgeber" (WR Drs. 4099/99, S. 19). Auch die zuletzt genannte große Fächergruppe der Geistes- und Sozialwissenschaften „ohne klare Berufsfelder und mit offener Beziehung zwischen Studium und Beruf" wird „nahezu ausschließlich an Universitäten angeboten" (WR Drs. 4099/99, S. 21).

Es werden insgesamt ca. 250 verschiedene fachspezifische Studienmöglichkeiten an Universitäten sowie ca. 110 an (Verwaltungs-) Fachhochschulen angeboten. Hinzugerechnet werden müssen noch etwa 100 Studienangebote, die einen Abschluss für das Lehramt vorsehen. Die Studiengänge gliedern sich in ein Grundstudium und ein Hauptstudium. Fachwissenschaftliche Grundlagenkenntnisse werden in dem ersten Studienabschnitt vermittelt, der mit einer Zwischenprüfung abschließt. Die Zwischenprüfung (Vordiplom) stellt keinen berufsqualifizierenden Abschluss dar, so dass Studierende, die im späteren Verlauf ihr Studium abbrechen, als Studienabbrecher ohne Abschluss die Hochschule verlassen. Nach dem Grundstudium tritt der Studierende in eine stärker spezialisierte Hauptphase ein und bereitet sich auf das bevorstehende Examen bzw. die Diplomprüfung vor (KAZEMZADEH/TEICHGRÄBER 1998, S. 38).

Im Hinblick auf die Befähigung zur Berufstätigkeit wird in einer Vergleichsstudie vom Hochschul-Informations-System konstatiert:

> „Bei Studiengängen, die mit einem Staatsexamen abschließen (z.B. Medizin, Lehramt, Jura), ist eine Berufsvorbereitungsphase außerhalb der Hochschulen mit anschließender zweiter Staatsprüfung vorgesehen, mit deren Absolvierung volle Berufsfähigkeit bescheinigt wird. Bei allen anderen Studiengängen wird davon ausgegangen, daß die Absolventen soweit auf berufliche Anforderungen vorbereitet sind, daß sie ohne weitere formale Ausbildung eine Berufstätigkeit beginnen können" (KAZEMZADEH/TEICHGRÄBER 1998, S. 43).

Hinzu kommt, dass bei den Magisterstudiengängen wegen der großen Zahl an Fächerkombinationen kein direkter Berufsbezug möglich ist. Insofern sind in der Mehrzahl der Studienordnungen geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer keine berufsbezogenen Elemente

curricular verankert. Diese Tatsache führt zu dem oft vertretenen Standpunkt, dass bestenfalls „von einem ersten berufsbefähigenden Abschluss gesprochen werden (kann), der den Absolventen und Absolventinnen einen Einstieg in das Beschäftigungssystem erschließt“, nicht aber von einem berufsqualifizierenden Abschluss (KLOSE/WILSDORF/GRÜHN 1999, S. 173).

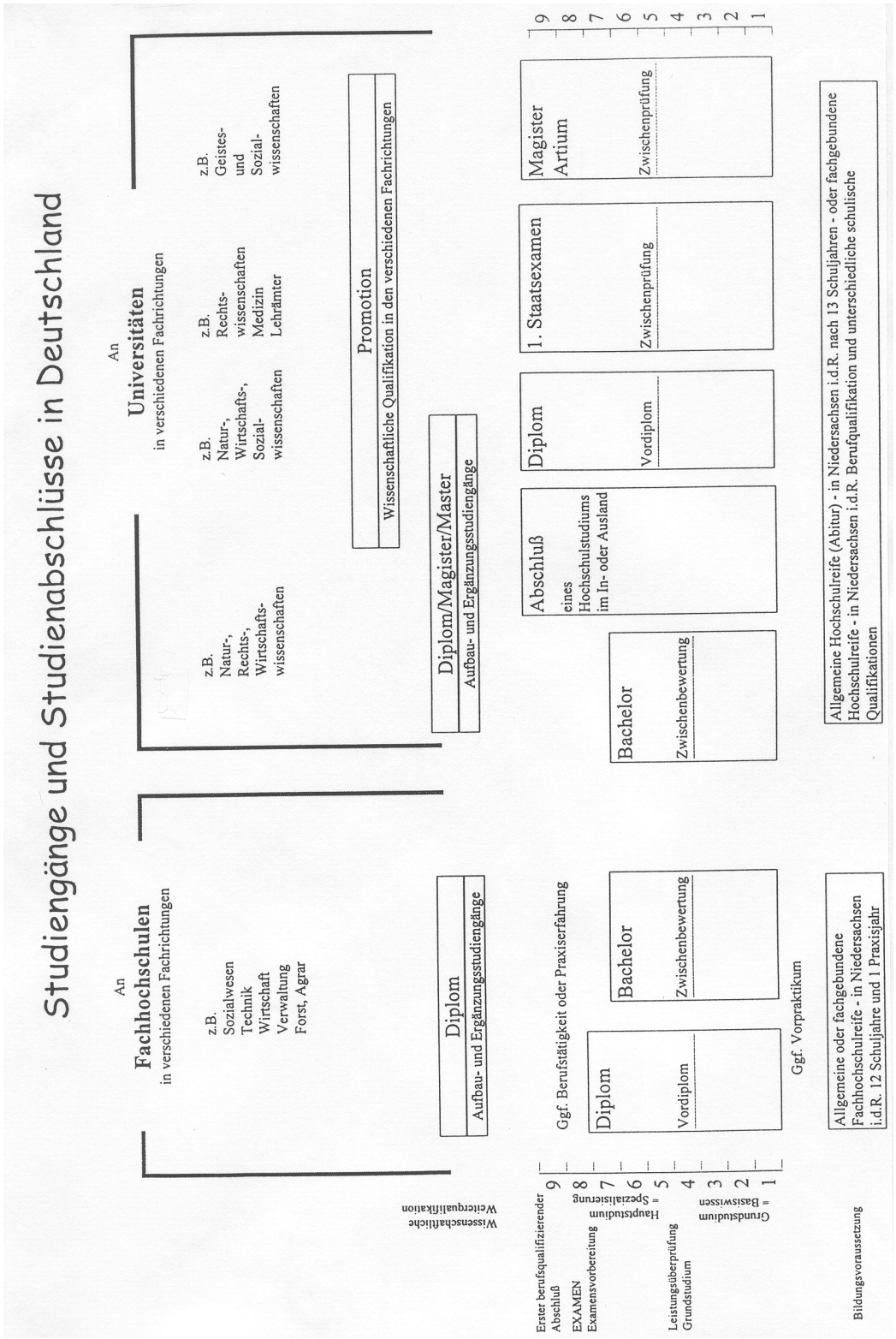
Die Regelstudienzeit wird an Universitäten oftmals erheblich überschritten. 1994 betrug die durchschnittliche Studiendauer bei den Wirtschaftswissenschaftlern 6,1 Jahre, bei den Theologen sogar 7,6 Jahre (KAZEMZADEH/TEICHGRÄBER 1998, S. 40).

Aufgrund des zunehmenden internationalen Wettbewerbs, der relativ langen Studienzeiten sowie der hohen Studienabbrecherquote in Deutschland sieht die Neufassung des Hochschulrahmengesetzes eine weitergehende Differenzierung der Studienabschlüsse mit der Verleihung der Hochschulgrade Bakkalaureus und Magister vor. Die Regelstudienzeit für den Erwerb des ersten Grades (Bakkalaureus/*Bachelor*) beträgt mindestens drei und höchstens vier Jahre. Die Regelstudienzeit, die für den Erwerb eines weiteren berufsqualifizierenden Abschlusses (*Master*- oder Magistergrad) erforderlich ist, beträgt zusätzlich mindestens ein Jahr und höchstens zwei Jahre. Konsekutiv angelegte Studiengänge dürfen die Gesamtregelstudienzeit von fünf Jahren nicht überschreiten (HRG §19). Durch die Modularisierung von Studiengängen und die Anwendung von Kreditpunkte-Systemen soll eine größere Flexibilität in der Gestaltung des Studiums und in Bezug auf den Berufsübergang geschaffen werden (WR Drs. 4099/99, S. 44). Die Mehrzahl der Hochschulen hat seit einigen Jahren vor allem in naturwissenschaftlichen Disziplinen damit begonnen, zusätzlich neue verkürzte Studiengänge einzuführen. Mittlerweile bieten viele Hochschulen auch in anderen Fachrichtungen verkürzte Studiengänge an, die zum Erwerb des *Bachelor*- oder *Master*grades führen[10].

Neben den grundständigen Studiengängen werden an Universitäten spezialisierte Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudiengänge für Absolventen angeboten, die weiterführende, im Grundstudium nicht oder nur unzureichend abgedeckte Studieninhalte vermitteln. Da die Lehrinhalte häufig an bestimmten Berufsfeldern ausgerichtet wurden, stellt dieses wissenschaftliche Weiterbildungsangebot ein weiteres Instrument an Universitäten dar, einen stärkeren Arbeitsmarktbezug herzustellen. Neben der fachlichen Weiterqualifizierung üben die „Aufbaustudiengänge insbesondere bei angespannter Arbeitsmarktlage auch die Funktion einer Überbrückung von Übergangsproblemen in den Arbeitsmarkt (aus)“ (WR Drs. 4099/99, S. 45).

[10] Beispielhaft für andere Universitäten sind im Anhang die Studienmöglichkeiten an der GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN aufgezeigt.

**Abbildung 23: Studiengänge und Studienabschlüsse in Deutschland**




Quelle: JUST-NIETFELD/PRÖBSTING 2001 (siehe unter „Sonstige Materialien“ im Quellenverzeichnis)

Formell gesehen gibt es nur an der Fernuniversität Hagen sowie bei wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten Teilzeit-Studierende. Es wird nach wie vor davon ausgegangen, dass die Studierenden Vollzeit-Lernende sind, obwohl die Statistik andere Zahlen ausweist. Eine HIS-Studie ergab, dass

> „mehr als 60% der Studierenden in der Vorlesungszeit neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachgehen und mit durchschnittlich 35 Wochenstunden deutlich weniger Zeit für das Studium aufwenden als diejenigen, die nicht nebenher erwerbstätig sind und durchschnittlich 41 Wochenstunden für das Studium aufbringen“ (KAZEMZADEH/ TEICHGRÄBER 1998, S. 42).

Universitäten erfüllen eine Doppelaufgabe von Lehre und Forschung, wobei in Anlehnung an das novellierte HRG von 1998 nunmehr auch der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung als weitere Kernaufgabe hinzugezählt werden muss. Neben der Ausbildung der Berufsfähigkeit (nicht der Berufsfertigkeit!) haben die Universitäten vor allem die traditionelle Aufgabe der Forschung wahrzunehmen und verleihen Promotions- und Habilitationsgrade. Die Verantwortung für den Erfolg der wissenschaftlichen Ausbildung trägt in der Regel der Studierende selbst. Sie wird nicht, wie in den angelsächsischen Ländern, von den Hochschulen übernommen (vgl. 2.1. und 2.2.).

Praxiselemente sind im Unterschied zu den Fachhochschulen und Bildungsakademien nur in einigen Studiengängen curricular verankert, beispielsweise durch die Integration von Pflichtpraktika in den Lehramtsstudiengängen. Diplomarbeitsthemen, die konkrete Fragestellungen bzw. Projekte eines Unternehmens behandeln, sowie dual angelegte Seminare und Projektstudien findet man an Universitäten in stark beschränktem Maße vor, mit Ausnahme der ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen. Auf die zahlreichen, nicht im Curriculum festgeschriebenen Praxisbezüge in den Fächern soll an späterer Stelle näher eingegangen werden (vgl. Ausführungen unter 5.2.).

Das Arbeitslosigkeitsrisiko von Universitätsabsolventen ist im Vergleich zu den Fachhochschulabsolventen größer, wobei erhebliche fachspezifische Unterschiede bestehen (WR Drs. 4099/99, S. 34). Die Berufschancen variieren je nach konjunktureller Lage in den betreffenden Teilarbeitsmärkten und den daraus resultierenden Einstellungspraktiken von Seiten der Arbeitgeber. Die Tatsache, dass Studienberechtigte sich nicht für die Aufnahme eines Hochschulstudiums entscheiden, hängt unter anderem mit den unsicheren und für einige Fachrichtungen eingeschränkten Beschäftigungsperspektiven zusammen. So werden die Studienwahlmotive der Abiturienten bzw. Studierwilligen im Vergleich zu den 60er und 70er Jahren verstärkt von den prognostizierten Berufschancen bestimmt (KAZEMZADEH/TEICHGRÄBER 1998, S. 144).

Von einer Darstellung des Hochschultyps Gesamthochschule, die wissenschaftliche Ausbildungseinrichtungen wie Fachhochschule und Pädagogische Hochschule unter einem institutionellen Dach zusammengefasst hat und fließende Übergänge in Bezug auf die verschiede-

nen Studienangebote aufweist, soll an dieser Stelle abgesehen werden, da sich dieser Typus trotz vieler guter Ansätze in der Hochschulpolitik nicht durchgesetzt hat.

Die praxisorientierten und damit anwendungsorientierten Fachhochschulen haben im Vergleich zu den Universitäten die klar definierte Aufgabe, Studierende in berufsorientierenden Studiengängen direkt auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Dies schlägt sich zunächst in den Studieninhalten und in deren Vermittlung nieder. Von den Studierenden wird erwartet, dass sie entweder bereits praktische Erfahrungen als Voraussetzung mitbringen oder aber diese in Form von ein bis zwei in das Studium integrierten Praxissemestern erwerben. Nicht selten sind an den Fachhochschulen Praktikantenbüros eingerichtet worden, um die Studierenden bei der Praktikumssuche zu unterstützen und bei Fragen während des Praxissemesters zu beraten (WR Drs. 4099/99, S. 45). Des Weiteren bearbeiten Studierende im Einvernehmen mit dem betreuenden Professor ein Diplomarbeitsthema, das unternehmensbezogene Fragestellungen zum Gegenstand hat und nach Beendigung des Studiums einen Einstieg in das betreffende Unternehmen mit sich bringen kann (WR Drs. 4099/99, S. 46).
Ein weiteres Element zur Sicherung des Praxisbezugs des Fachhochschulstudiums bildet die Qualifikation der FH-Professoren, die vor ihrer Berufung mindestens drei, oftmals fünf Jahre außerhalb des Hochschulbereichs praktisch gearbeitet haben müssen. Die Fachhochschulen bieten im Vergleich zur Universität kürzere, meist sechssemestrige Studiengänge an, die zum Diplom (FH) führen. Demzufolge liegt ihr Schwerpunkt deutlich auf der Lehre und es besteht nur ein begrenzter Auftrag zur angewandten Forschung. Sie haben kein Promotions- und Habilitationsrecht (FRACKMANN/DE WEERT 1993, S. 75; MÜNCH 2000, S. 94). Die Fachhochschulen sind sowohl für die Studierenden als auch für die Arbeitgeber wegen der berufsnahen Ausbildung attraktiv. Abiturienten entscheiden sich aufgrund der zum Teil besseren Berufsaussichten oftmals eher für ein Studium an der Fachhochschule, obwohl sie auch an einer Universität studieren und eine höhere Qualifikation erwerben könnten.
Insofern konkurrieren die Fachhochschulen mit den Universitäten. Die Statistik weist jedoch aus, dass es zwischen 1970 und 1997 trotz des Fachhochschulausbaus nur geringfügige Verschiebungen hinsichtlich der Absolventenzahlen zwischen den beiden Hochschularten gegeben hat (WR Drs. 4099/99, S. 42). Auch wenn der WISSENSCHAFTSRAT bei einer Umfrage ermittelte, dass 52% der Unternehmen bei der Stellenbesetzung nicht zwischen Universitäts- und Fachhochschulabschlüssen unterscheiden, so besteht ohne Zweifel eine „Prestige-Differenz“ (KAZEMZADEH/TEICHGRÄBER 1998, S. 32; ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MPI-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG 1997, S. 639), die vor allem beim Eintritt in das Beschäftigungssystem für die Absolventen spürbar ist. Universitäten haben nach wie vor den traditionellen Ruf, der für Führungspositionen in Unternehmen oftmals von entscheidender

Bedeutung ist. Inwieweit sich diese Einstellung mit der Einführung der neuen Abschlüsse ändert, bleibt abzuwarten.
Die Aussage, dass der Fachhochschulbereich als Ventil für den universitären Sektor gesehen werden kann, indem er „den Druck der hohen Studentenzahl bis zu einem gewissen Grade von den Universitäten (nimmt) und ihnen dadurch (hilft), ihren ‚Elite'-Status aufrechtzuerhalten", ist aufgrund der beschriebenen Strukturveränderungen innerhalb des universitären Bereichs weiter zu differenzieren (FRACKMANN/DE WEERT 1993, S. 76). Unbestritten ist, dass es nicht nur in Wirtschaft und Politik, sondern auch aus dem universitären Bereich Personen gibt, die einen noch stärkeren Ausbau des Fachhochschulsektors befürworten. Gegner hingegen sehen das große Problem darin, „daß steigende Mittelzuwendungen an die Fachhochschulen zu Lasten der Universitäten gehen" könnten (FRACKMANN/DE WEERT 1993, S. 76).

Die Bildungsakademien, die vornehmlich in Baden-Württemberg in den 80er Jahren entstanden sind, aber auch in Berlin, Sachsen und Schleswig-Holstein zu finden sind, haben angesichts der geringen Studierendenzahlen nicht solch eine Bedeutung wie die Fachhochschulen. Insgesamt sind es in ganz Deutschland nicht mehr als 20.000 Studierende (MÜNCH 2000, S. 98). Sie sollen aber dennoch in diesem Kontext erwähnt werden, da sie eine interessante Kombination einer theoretischen Ausbildung an „staatlichen Studienakademien" und einer betriebsbezogenen Praxisorientierung durch die „beteiligten Ausbildungsstätten" aufweisen (Gesetz über die Berufsakademien im Lande Baden-Württemberg vom 4. Mai 1982). Im Prinzip ist das duale Berufsausbildungskonzept in den tertiären Bildungssektor übertragen worden. Dabei lassen sich folgende Merkmale dieses Hochschultyps hervorheben:

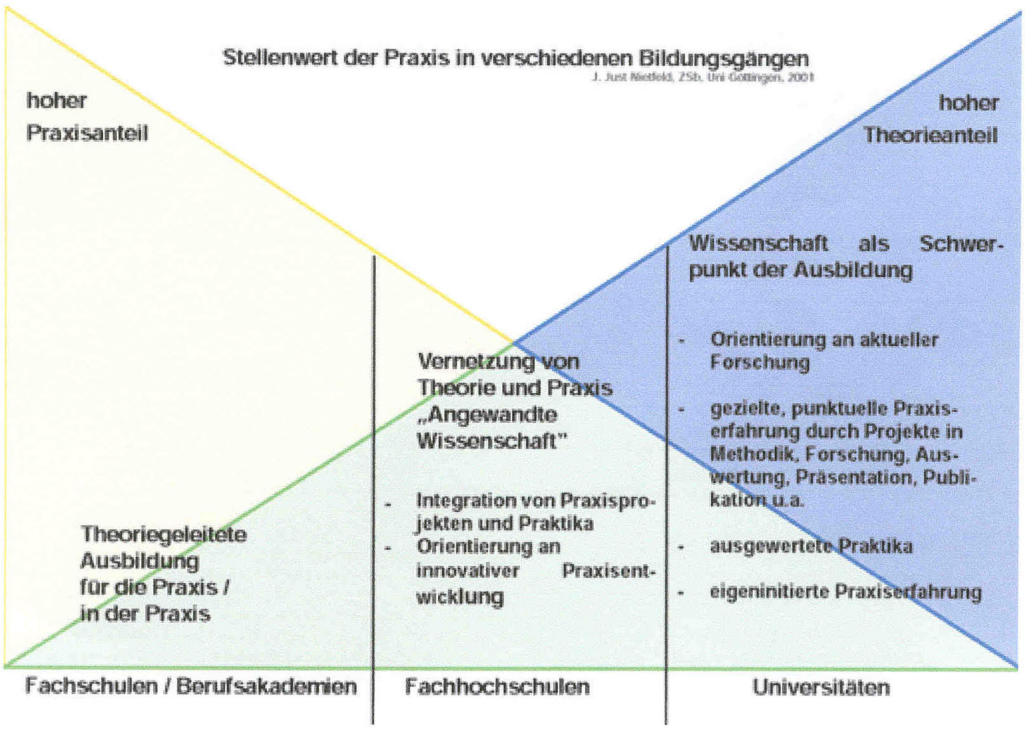
- „Praxisnähe bei gleichzeitigem Wissenschaftsbezug der Ausbildungsinhalte
- Didaktisch-curriculare Verzahnung von Theorie und Praxis
- Kooperation von Staat und Wirtschaft
- Differenzierte Struktur der Dozentenschaft (Betriebspraktiker wirken als Dozenten mit)
- Stufung des Ausbildungsganges (Nach zwei Jahren kann ein Zwisch-enabschluß erworben werden – z.B. Wirtschafts- oder Ingenieurassistent –, der zu einer qualifizierten Berufstätigkeit befähigt. Die Abschlüsse am Ende der Ausbildung werden diplomiert – Diplom-Betriebswirt, Diplom-Ingenieur, Diplom-Sozialpädagoge)" (ZABECK/DEIßINGER 1995, S. 1 ff.; zitiert nach MÜNCH 2000, S. 99).

Das flächendeckend ausgebaute duale Berufsausbildungssystem ist ein weiterer „Lieferant beruflicher Qualifikationen" (FRACKMANN/DE WEERT 1993). Angesichts der breiten Anerkennung, die die qualifizierten Fachkräfte in Wirtschaft und Verwaltung genießen, und der zeitweilig erheblichen Beschäftigungsprobleme bei Jungakademikern, hat sich diese Ausbildungsform für viele Gymnasiasten zu einer attraktiven Alternative zum Hochschulstudium entwickelt. Der Anteil der Studienberechtigten, die eine solche Berufsausbildung aufnehmen, ist in den 90er Jahren ständig gewachsen (KAZEMZADEH/ TEICHGRÄBER 1998, S. 30). Bun-

desweit angeschobene Werbekampagnen und neue Konzepte im Bereich des Studierendenmarketing belegen die Konkurrenzsituation zu den Hochschulen.

Abschließend soll der unterschiedlich ausgeprägte Praxisbezug während der Ausbildung in den drei Hochschultypen anhand eines Schemas grob skizziert werden.

**Abbildung 24: Stellenwert der Praxis in den verschiedenen Bildungsgängen**




Quelle: JUST-NIETFELD 2001 (siehe unter „Sonstige Materialien im Quellenverzeichnis)

Angesichts der Globalisierungstendenzen und der starken Strukturveränderungen auf dem Arbeitsmarkt ist es jedoch fraglich, ob auch künftig diese Verteilung beibehalten wird und es sich die Universitäten als größter Ausbildungstyp im tertiären Sektor erlauben können, der Berufspraxis einen derart geringen Stellenwert zuzuschreiben. Auch die Frage, inwieweit sich die Praxisanteile in den jeweiligen Bildungsgängen durch hochschulreformerische Maßnahmen vornehmlich im universitären Bereich – wie zum Beispiel die Einführung neuer Studiengänge und berufsqualifizierender Abschlüsse – verschieben, muss derzeit noch offen bleiben.

Es ist zu vermuten, dass aufgrund der stark ausgeprägten Praxisorientierung des Fachhochschulstudiums der Bedarf an berufsvorbereitenden „Sonder-"Maßnahmen seitens der Studierenden im Vergleich zu den Universitätsstudierenden eher gering ist. Da das Studium an einer Fachhochschule (und an der Bildungsakademie) laut Gesetzesvorschrift anwendungs-

bezogen zu gestalten ist und die Integration von berufspraktischen Erfahrungen in das Fachstudium wegen des anderen Selbstverständnisses von den Lehrenden nicht in Frage gestellt, sondern im Gegenteil gefördert wird, sind die Ausgangsbedingungen grundsätzlich andere als bei den forschungs- und wissenschaftsorientierten Universitäten. Die angesichts der Mangelsituation von den *Career Services* wahrzunehmenden Kernaufgaben der Berufsberatung, berufsrelevanten Zusatzqualifizierung und Kontaktvermittlung mit dem Ziel, die Berufsfähigkeit der praxisfern ausgebildeten Universitätsabsolventen zu verbessern, sind durch den Ausbildungsauftrag hinsichtlich des Erwerbs von Berufsfertigkeiten bei den Fachhochschulabsolventen anders zu definieren und in den Studienalltag zu integrieren. Die Überprüfung der hier in den Raum gestellten These bedarf einer eigenen, umfassend angelegten wissenschaftlichen Untersuchung.

## 3.2. Die Rolle der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT unter besonderer Berücksichtigung der Hochschularbeit

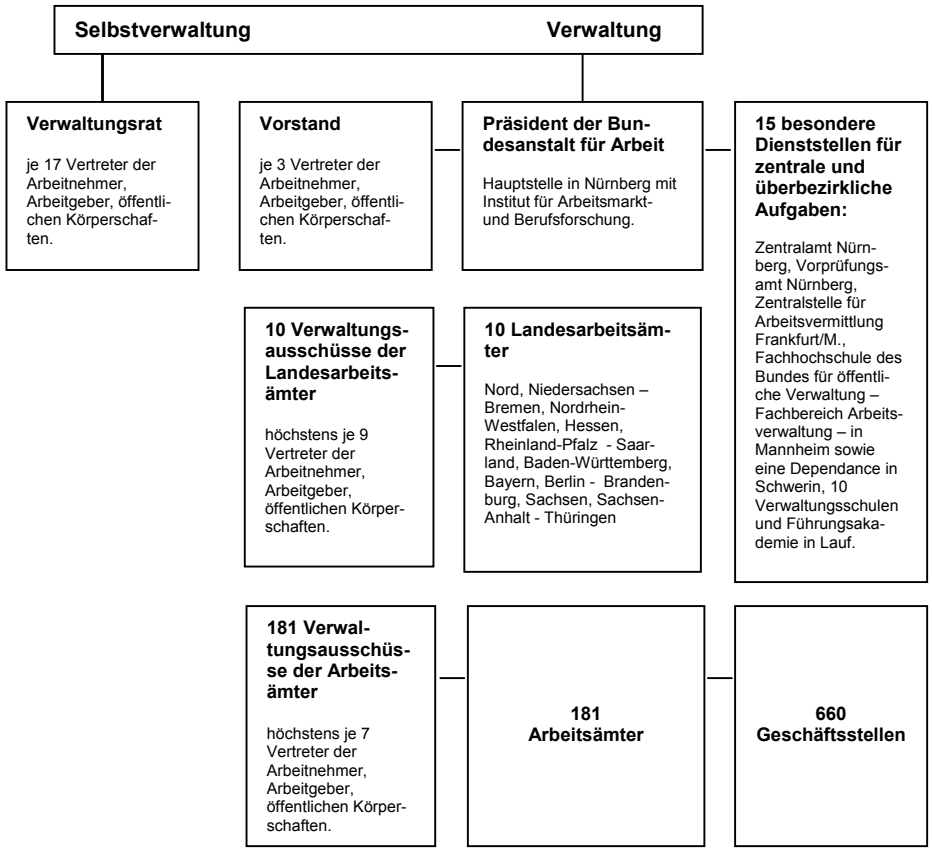
Das Arbeitsamt mit den speziell an Universitätsstandorten eingerichteten Mitarbeiter-Teams für Hochschularbeit, kurz „Hochschulteams“ genannt, nimmt zweifelsohne eine Schlüsselrolle unter den Kooperationspartnern der *Career Services* ein. Aufgrund dieses Tatbestandes ist es für die nachfolgenden Ausführungen und Einschätzungen zu diesem Themenkomplex sinnvoll, die Grundzüge der Organisations- und Aufgabenstruktur sowie die handlungsweisenden Richtlinien für die inhaltliche Arbeit der Hochschulteams zu skizzieren. Angesichts der jüngsten Vorkommnisse ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die zu erwartenden Auswirkungen künftiger Reformmaßnahmen und Umstrukturierungsprozesse auf die Hochschularbeit der lokalen Arbeitsämter auch die Arbeit der *Career Services* berühren werden. Über die Frage, in welcher Form und Intensität sich diese Veränderungen auch auf die *Career Service*-Arbeit auswirken, kann zum jetzigen Zeitpunkt nur spekuliert werden.

### 3.2.1. Selbstverständnis, Organisation und Angebotsstruktur der Verwaltungsbehörde

Die zentralen Aufgaben der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (BA) und der Arbeitsämter auf der Landes- und Kommunalebene lassen sich mit folgenden Stichworten benennen: „Informieren, beraten, vermitteln, beruflich fördern, durch arbeitsmarktpolitische Maßnahmen neue Chancen am Arbeitsmarkt eröffnen, Hilfe zum Lebensunterhalt bei Arbeitslosigkeit geben“ (JAGODA, BA 1999, S. 3). Inwiefern sich diese Aufgaben in der konkreten Hochschularbeit

widerspiegeln, wird noch an späterer Stelle auszuführen sein. Zunächst bedarf es der Vorstellung der Organisationsstruktur, die am besten anhand eines Schaubildes vorgenommen werden kann.

**Abbildung 25: Organisationsstruktur der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT**




Quelle: BA 1999, S. 11

Die BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT stellt eine Körperschaft des öffentlichen Rechts mit Selbstverwaltung dar und gliedert sich in drei Verwaltungsebenen: die Hauptstelle mit Sitz in Nürnberg, die Landesarbeitsämter sowie die lokalen Arbeitsämter mit ihren Geschäftsstellen. Von den 181 Arbeitsämtern verfügen mittlerweile alle großen Hochschulorte über ein spezielles Team für Hochschularbeit (vgl. http://wdb.de/hochschulteams.htm vom 06.02.2002).

Der als Exekutivorgan wirkende Vorstand erlässt durch den Präsidenten Richtlinien, die in Form von Runderlassen an die Landes- und kommunalen Arbeitsämter weitergegeben werden. Hierbei wird zwischen öffentlichen, in den ‚ibv-Nachrichten' und anderen Publikationen der Bundesanstalt veröffentlichten Richtlinien und Runderlassen und Verordnungen, die nur für den internen Gebrauch der Verwaltungsbehörde bestimmt sind, unterschieden.

Mit Hilfe einer institutionseigenen Innenrevision, die in Richtung einer „internen Unternehmensberatung" entwickelt werden soll, werden die verschiedenen Abteilungen Prüfungskon-

trollen unterzogen, die offen darlegen, „ob Leistungen unter Beachtung der gesetzlichen Bestimmungen nicht hätten erbracht werden dürfen oder zweckmäßiger hätten eingesetzt werden können“ (BA 1999, S. 47). Damit soll ein weiterer Beitrag zur „Optimierung der Aufgabenerledigung und zur Qualitätsverbesserung der Ergebnisse“ geleistet werden.

Dieser Kontext ist für die Überlegungen hinsichtlich einer Zusammenarbeit zwischen beiden Institutionen und der Einschätzung auf zukünftige Entwicklungen im Bereich der Berufsvorbereitung von Studierenden von hoher Wichtigkeit. Die Einflussfaktoren Arbeitsmarkt, Finanzen, Gesetze, technische Entwicklung, Kunden und Mitarbeiter wirken von der Zentrale in Nürnberg ausgehend über die Landesarbeitsämter auf die Hochschulteams der Arbeitsämter vor Ort und sind für Veränderungen der Rahmenbedingungen, auch im Bereich der Hochschularbeit, verantwortlich. Mit Hilfe von Runderlassen werden diese Rahmenbedingungen an die Mitarbeiter-Teams weitergegeben.

Als Grundsätze der Berufsberatung werden folgende Punkte formuliert:

- „Die Berufsberatung wird als gemeinnützige öffentliche Einrichtung für jeden tätig, der sie in Anspruch nimmt.
- Sie will dem einzelnen helfen, seine verfassungsmäßig gesicherten Grundrechte auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit und sein Recht auf freie Wahl des Berufes, der Ausbildungsstätte und des Arbeitsplatzes bewußt und eigenständig wahrzunehmen.
- Sie unterstützt Betriebe und Arbeitgeber bei der Nachwuchssicherung und Personalgewinnung sowie in Fragen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung.
- Ihre Tätigkeit übt die Berufsberatung unparteiisch und unentgeltlich aus. Ihre Inanspruchnahme ist freiwillig“ (BA 1999, S. 13).

Um diese Grundsätze befolgen zu können, werden Kenntnisse „auf wirtschaftlichem, berufskundlichem, psychologischem, pädagogischem, medizinischem und juristischem Gebiet“ vorausgesetzt, die die Berater an der Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung mit Sitz in Mannheim und Schwerin oder durch eine anderweitige akademische Ausbildung erwerben. Es werden regelmäßig dienstbegleitende Fortbildungsveranstaltungen und –reihen für die in Arbeitsämtern beschäftigten Berater angeboten, die meist in institutionseigenen Verwaltungsschulen durchgeführt werden (BA 1999, S. 17; S. 42).

Darüber hinaus ist durch die neu eingeführte informationstechnische Infrastruktur (COSIMA) ein Universalcomputer für die gesamte Behörde entstanden, der gewährleisten soll, dass sämtliche Informationen im Intranet der Bundesanstalt abgerufen werden können. Das Informationsspektrum umfasst „Gesetzessammlungen, Erlasse, Handakten, Geschäftsordnungen, Handbücher, Arbeitsanleitungen, Aus- und Weiterbildungsinformationen, Statistiken und Personalinformationen“ (BA 1999, S. 44).

In das Aufgabengebiet der Berufsberatung fällt das BERUFSINFORMATIONSZENTRUM (BIZ), das mittlerweile an fast allen Arbeitsämtern eingerichtet worden ist. In diese Einrichtungen kann jeder Interessierte ohne Voranmeldung gehen und sich auf dem Wege der Selbstinformation mit Hilfe von speziellen Datenbanken (z.B. SIS – Stellen-Informations-Service oder KURS – Datenbank für Aus- und Weiterbildung), Broschüren und Filmmaterial über Aus- und

Weiterbildungsangebote, Berufsfelder und Arbeitsmarktentwicklungen informieren (BA 1999, S. 16).
Hinsichtlich der Vermittlungsleistung der Arbeitsämter ist grundlegend festzuhalten, dass diese für die Benutzer, d.h. Arbeitssuchende und Arbeitgeber, kostenlos ist. Die Aufgabe der Arbeitsvermittler besteht unter anderem darin, die beiden Partner eines Beschäftigungsverhältnisses unter Berücksichtigung der qualifikatorischen und personellen Voraussetzungen zusammenzuführen (BA 1999, S. 17).
Für die Erledigung der Aufgaben in den Bereichen Berufsberatung sowie Arbeitsberatung und –vermittlung steht ein psychologischer Dienst im Bedarfsfall zur Verfügung. Die Unterstützungsleistungen von Seiten des Psychologen erfolgt „in Form einer psychologischen Begutachtung, einer psychologischen Beratung, einer Teamberatung oder einer standardisierten Eignungsuntersuchung“ (BA 1999, S. 36).
Die BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT ist weiterhin zuständig für eine ständige Arbeitsmarktbeobachtung, die Erstellung von Statistiken sowie eine fortlaufende Arbeitsmarktberichterstattung im Internet und in gedruckten Materialien.
Das INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG (IAB), das 1967 gegründet wurde, ist als behördliche Forschungsabteilung in die Hauptstelle der BA eingegliedert. Die Forschungsarbeiten erfolgen in enger Absprache mit dem BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES und werden von interdisziplinären Teams unter Anwendung wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Methoden durchgeführt.
Seit 1951 existiert eine INTERNATIONALE VEREINIGUNG FÜR BERUFSBERATUNG (AIOP). Des Weiteren ist im Jahr 1957 die „Deutsche Gesellschaft für Berufsberatung und Berufskunde e.V. – Sitz Berlin“ gegründet worden (NEUBERT 1996, S. 4).

Die kurzen Ausführungen reichen aus, um Größe und Funktionalität der Behörde in Deutschland in diesem Kontext einordnen zu können. Die Frage, inwieweit die dargelegten Organisations- und Angebotsstrukturen sich auf die Hochschularbeit der lokalen Arbeitsämter niederschlagen, soll ansatzweise in dem nächsten Gliederungspunkt beantwortet werden.

### 3.2.2. Ziele und Aufgaben der Hochschularbeit

Nachdem die organisationsstrukturellen und angebotsspezifischen Merkmale der Arbeitsverwaltung skizziert worden sind, soll nun der von einer öffentlichen Behörde bestimmte Handlungsrahmen für die Hochschularbeit in seinen Grundzügen umrissen und wesentliche Details herausgearbeitet werden. Für die Analyse des Entstehungsprozesses der *Career Services* ist ein geschichtlicher Abriss in Bezug auf die Hauptlinien des hochschulbezogenen Aufgabenfeldes erforderlich.

Die FACHVERMITTLUNGSDIENSTE FÜR BESONDERE FACH- UND FÜHRUNGSKRÄFTE (FVD) wurden 1980 als neues Stützpunktsystem an Hochschulstandorten eingeführt und zählten zuletzt 42 im gesamten Bundesgebiet. Parallel dazu wurden die sieben Landesstellen für Arbeitsvermittlung (LAV) aufgelöst (RdErl 46/96, S. 3240).

1984 beschrieb die BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT ihr Informations- und Beratungskonzept unter der Themenstellung „Neue Herausforderungen und Ansprüche der Berufsberatung“:

> „Die Berufsberatung hat mit dem Ausbau der Selbstinformationseinrichtungen einen wichtigen Schritt getan, um allen Ratsuchenden ein gleichartiges Informationsangebot an berufsmonographischen Beschreibungen, Büchern, Filmen, Diaserien, Tonbildschauen und Hörprogrammen zukommen zu lassen. Die Einrichtung von „Präsenzzeiten“ in Schulen und Hochschulen sichert einen raschen und problemlosen Zugang zum Beratungsangebot. Mit der Gruppenberatung wurde ein Instrument eingeführt, das sich insbesondere für Konfliktlösungsstrategien eignet. Die Vermittlung von Hochschulabsolventen in erste berufliche Positionen und die damit verbundene Arbeitsberatung wurde durch die Einrichtung von 19 Fachvermittlungsdiensten für besonders qualifizierte Fach- und Führungskräfte verbessert. Damit wurde neben einer kundennäheren Ansprachemöglichkeit durch Bewerber auch eine bessere regionale Ansprachemöglichkeit der Arbeitgeber erreicht. In der derzeitigen Situation auf dem Arbeitsmarkt sind folgende Maßnahmen der Arbeitsberatung und Arbeitsvermittlung von besonderer Bedeutung:
> 1. Beratungsangebot der Fachvermittlungsdienste
> 2. Computerunterstützte Arbeitsvermittlung
> 3. Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung
> 4. Gewährung von Einarbeitungszuschüssen
> 5. Finanzielle Hilfen zur Förderung der Arbeitsaufnahme
> 6. Initiierung und Durchführung von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen“
>
> (SCHAUENBERG/VOELKEL 1984, S. 41).

Da sich die Rahmenbedingungen für die berufliche Orientierung, Beratung und Vermittlung in den Folgejahren aufgrund der zunehmenden Absolventenzahlen und den damit einhergehenden Arbeitsmarktproblemen stark gewandelt haben, ist von der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT das Ziel definiert worden, „ein leistungsfähiges und kundennahes Dienstleistungsangebot“ in Form einer Neuorganisation der bestehenden Aufgabengebiete zu Verfügung zu stellen (RdErl 46/96, S. 3240; SCHOBER 1997, S. 58 ff.). Der erste Modellauftrag wurde in Köln unter dem Namen „Hochschulzentrum“ verwirklicht (BA Uni-Magazin 2/98, S. 6). Seit 1996 wurden in den Bezirken Hamburg und Karlsruhe die herkömmlichen Fachvermittlungsdienste aufgelöst und in die bestehende Organisationsstruktur der ABTEILUNG FÜR ALLGEMEINE ARBEITSVERMITTLUNG UND ARBEITSBERATUNG (AvuAB) integriert (RdErl 46/96, S. 3240). Die in der mehrjährigen Modellphase gesammelten Erfahrungswerte bildeten die Grundlage für die flächendeckende Einführung der neuen Organisationsform (SCHOBER 1997, S. 59; BA Uni-Magazin 2/98, S. 6).

Begründet wurde diese Maßnahme mit Blick auf das Reformprojekt „Arbeitsamt 2000“ durch eine verbesserte Beratungs- und Vermittlungsdienstleistung für Bewerber und Stellenanbieter. Im Unterschied zu früher sollen die so genannten „Hochschulteams“ nunmehr „Service aus einer Hand“ bieten (BA Uni-Magazin 2/98, S. 6). Mit dieser strukturellen Veränderung erhofft man sich positive Auswirkungen auf die Kontakte und Arbeitsergebnisse. Außerdem soll die Beratungs- und Vermittlungskapazität vor Ort deutlich verbessert werden, um eine

größere Kundennähe für Stellenanbieter und Bewerber herzustellen. In diesem Kontext ist auch die Unterstützungsleistung für Bewerber, „denen alternative Tätigkeiten angeboten werden müssen“, zu optimieren. Und schließlich sollen durch den Wegfall des Stützpunktsystems des Fachvermittlungsdienstes „die Organisation der AVuAB (ABTEILUNG FÜR ALLGEMEINE ARBEITSVERMITTLUNG UND ARBEITSBERATUNG, A.d.Verf.) gestrafft, Doppelaufgaben entfallen und entsprechende Reibungsverluste [...] künftig vermieden [werden]. Dies steigert den Wirkungsgrad der Aufgabenerledigung und den wirtschaftlichen Ressourceneinsatz“ (RdErl 46/96, S. 3240). Eine der Zielsetzungen der Neuorganisation liegt somit in der Reduzierung des Personalbedarfs und einer personellen Einsparungsschätzung, die bei „mindestens 15 v.H. des für die bisherigen FVD vorhandenen Stellenansatzes liegt“ (RdErl 46/96, S. 3244).

Auf Details in Bezug auf formale Zuständigkeitsregelungen soll an dieser Stelle verzichtet werden. Allgemein heißt es in einem Runderlass:

> „Die Arbeitsämter (Hauptämter und Nebenstellen) sind grundsätzlich zuständig für alle Stellen- und Bewerberangebote von Personen mit abgeschlossener Hoch- bzw. Fachhochschulausbildung oder mit gleichwertiger Befähigung aufgrund von Leistung und Erfahrung, soweit nicht die Zuständigkeit der Zentralstelle für Arbeitsvermittlung (ZAV) gegeben ist“ (RdErl 46/96, S. 3240).

Dem Erfordernis nach einer fundierten bundesweiten wie regionalen Informationspolitik über den Akademiker-Arbeitsmarkt wird dadurch Rechnung getragen, dass eine gesonderte Statistik regelmäßig erstellt wird. Allerdings zeigen die jüngsten Vorkommnisse, dass die offiziell angegebenen Zahlen im Bereich der Arbeitsvermittlungen nicht den Tatsachen entsprechen.

Die Arbeitsmarktinformationsstelle (AMS), die bei der ZENTRALSTELLE FÜR ARBEITSVERMITTLUNG (ZAV) organisatorisch angegliedert ist, erstellt alljährlich einen Bericht über die Entwicklung und aktuelle Situation von Hochschulabsolventen und bereitet themenspezifisch Informationen zur Unterstützung der Beratungs- und Vermittlungstätigkeit auf (RdErl 46/96, S. 3242).

Nicht zuletzt stellt die Hochschularbeit der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT „ein geschäftspolitisch wichtiges Handlungsfeld“ dar, „dessen Bedeutung weit über den Nutzen für die unmittelbaren Zielgruppen hinausreicht“. Hochschulabsolventen werden als „wichtige Multiplikatoren in der Kompetenzbeurteilung der Arbeitsämter“ angesehen. Arbeitgeber übertragen die positiven Erfahrungen auf dem Gebiet der Hochschularbeit in andere Beschäftigungsbereiche.

> „Ein hoher Qualitätsstandard und ein hoher Einschaltungsgrad in der Hochschularbeit unterstreichen die Rolle als kompetente Partnerin und Anbieterin von Beratungs- und Vermittlungsdienstleistungen auf dem Beschäftigungsmarkt“ (Anlage zum RdErl 36/99, S. 3).

Die Hochschulen werden in der richtungweisenden Konzeption als „wichtige Kunden und zugleich Kooperationspartner“ der Arbeitsämter bei der Durchführung ihrer Hochschularbeit angesehen (Anlage zum RdErl 36/99, S. 8). Die Kooperation mit den Hochschulen bezieht

sich unter anderem auf die Herausgabe gemeinsamer Semesterprogramme oder „gemeinsame bzw. vernetzte Beratungs-, Orientierungs- und/oder Vermittlungsangebote; Beratungsverbünde; Career Services“. Darüber hinaus sollen in Kooperation angelegte Praxisprogramme unterstützt werden wie z.B. das Münchner Programm „Student und Arbeitsmarkt“ (Anlage zum RdErl 36/99, S. 9).

In dem BA-Fachkonzept von 1999 ist folgende entscheidende Passage über den Aspekt „Koordinations-, Kooperations- und Infrastrukturaufgaben“ zu finden:

> „Die Planung und Durchführung der Hochschularbeit erfordert eine enge Kooperation mit den Hochschulen und anderen Kooperationspartnern an und im Umfeld von Hochschulen, hier insbesondere mit den ebenfalls dort tätigen Beratungseinrichtungen. Bei der Umsetzung sind deren Angebote und Kompetenzen so zu berücksichtigen, dass
> - einerseits die Angebote der BA gleichberechtigt neben die Angebote anderer Institutionen treten und
> - dabei das jeweilige eigene Profil der verschiedenen Partner erhalten bleibt,
> - andererseits die Angebote aufeinander abgestimmt, Dopplungen vermieden und Synergieeffekte erzielt werden.
>
> Anzustreben sind – je nach örtlicher Lage – lockere Netzwerke, ggf. auch festere Beratungsverbünde oder Career Services. Um solche Kooperationen aufzubauen und zu pflegen, bedarf es kontinuierlicher Kontakte [...]“ zu allen relevanten Fakultäts-, Studierenden- und Verwaltungseinrichtungen sowie Wirtschaftsunternehmen und Berufsverbänden (A.d.Verf.); (Fachkonzept für die Hochschularbeit der BA; Anlage zum RdErl 36/99, S. 10).

Die Kontaktstellen in der Hochschule sind – wie sich anhand der *Career Service*-Modelle an den vier verschiedenen Hochschulstandorten noch zeigen lässt – mit denen der *Career Services* vollkommen identisch, ein Tatbestand, der zu Abgrenzungsproblemen und Konkurrenzsituationen in der alltäglichen Arbeit führen kann und damit die Notwendigkeit an Koordinierungsarbeit unterstreicht.

Die Präsentation in der Öffentlichkeit mittels systematischer und wirksamer Pressearbeit ist ein wesentlicher Bestandteil für eine erfolgreiche Hochschularbeit der Arbeitsämter vor Ort. In diesem Zusammenhang wird erneut die „hervorgehobene strategische Bedeutung der Hochschularbeit für Einschaltung und Image der BA auch in anderen Marktsegmenten“ deutlich (Anlage zum RdErl 36/99, S. 12).

Schließlich sind jährliche Vereinbarungen über den „erforderlichen Umfang und die einzusetzenden Ressourcen in der Hochschularbeit“ anhand von fachlichen Entscheidungskriterien zu treffen. Hierbei interessiert vor allem das Kriterium „Erfordernisse, die sich aus der örtlichen Hochschul- und Beratungslandschaft ergeben“, wo unter anderem festgestellt wird:

> „Die Aktivitäten der AÄ sind auch abhängig davon, wie intensiv sich die Hochschulen selbst unter Nutzung ihrer Kontakte zur Wirtschaft um die Orientierung ihrer Studierenden und den Verbleib ihrer Absolventen bemühen und wie sonstige Beratungseinrichtungen oder Initiativen aus dem Hochschulumfeld in den Beratungs- und Orientierungsprozeß eingebunden sind“ (Anlage zum RdErl 36/99, S. 14).

An diesen Ausführungen ist deutlich geworden, dass für berufsvorbereitendes Handeln im deutschen Hochschulwesen von völlig anderen strukturellen Bedingungen ausgegangen werden muss wie zum Beispiel in Großbritannien oder den U.S.A., wo diese Aufgaben gänz-

lich den Hochschulen übertragen worden sind. Dass diese Rahmenbedingungen sich aber auch ändern können, zeigt die bis heute andauernde Reformdebatte anlässlich des Skandals um so genannte „geschönte“ Vermittlungszahlen bei untersuchten Arbeitsämtern. Die Überlegungen über grundsätzliche Reformen hinsichtlich der Vermittlungspraxis der Arbeitsverwaltung auf Bundes-, Landes- und lokaler Ebene geben Anlass für die Vermutung, dass auch das über Jahrzehnte gewachsene Personal- und Maßnahmenangebot der Arbeitsämter für den Hochschulbereich einer Neubewertung und Neuorientierung unterworfen werden wird. Diese These drängt sich einem um so stärker auf, je mehr Hochschulen sich selber aktiv um die Berufsvorbereitung ihrer Studierenden und den erfolgreichen Übergang ihrer Absolventen von der Hochschule in die Erwerbstätigkeit kümmern und die Unterstützungsangebote in Form eines *Career Service* oder einer anderen Hochschuleinrichtung institutionalisieren. Dass es sich nicht mehr um eine Minderheit von Hochschulen handelt und diese das experimentelle Stadium hinter sich gelassen haben, zeigen die nachfolgend dargelegten Untersuchungsergebnisse (vgl. 4.3. und 5.1.). Über künftige Entwicklungen in diesem Bereich können zum jetzigen Zeitpunkt nur Mutmaßungen angestellt werden. Weitere Forschungsarbeiten sind notwendig, um die Leistungsfähigkeit institutionalisierter Unterstützungsangebote in beiden Organisationen zu optimieren und sinnvoll zusammenzuführen.

## 3.3. Gesetzliche Rahmenbedingungen

Der Entstehungsprozess der *Career Services* und deren künftige institutionelle und konzeptionelle Bedeutung für das deutsche Hochschulwesen ist stets in Verbindung mit den gesetzlichen Grundlagen zu sehen. Daher sollen im Folgenden die vom Bund vorgegebenen Richtlinien sowie die von den Ländern erlassenen Ausführungsbestimmungen unter dem Aspekt der Berufsvorbereitung bzw. der Praxisorientierung vorgestellt werden. Die Antwort auf die Frage, ob die berufsvorbereitenden Programme einen gesetzlichen Auftrag erfüllen, ist in Bezug auf die Akzeptanz dieses neuartigen Dienstleistungsangebots, vor allem im Hochschulbereich, eine entscheidende.
Ferner gilt es, den Handlungsrahmen der öffentlichen Verwaltungsbehörde in Bezug auf die Hochschularbeit durch die Benennung der gesetzlichen Bestimmungen abzustecken, um die Tragweite ermessen zu können.

### 3.3.1. Hochschulgesetzliche Rahmenbestimmungen

Als Folge der Studentenbewegung wurden zwischen 1969 und 1973 eine Vielzahl von Landeshochschulgesetzen erlassen. Im Jahr 1969 fügte man eine einheitliche bundesgesetzli-

che Regelung unter Nr. 1a in Art. 75 GG hinzu. Mit dieser gesetzlichen Neuregelung wurde dem Bundesgesetzgeber eine Rahmengesetzgebungskompetenz für das Hochschulrecht in die Hand gegeben, die allerdings erst 1976 mit dem Erlass des Hochschulrahmengesetzes genutzt wurde. Bis zu dem Zeitpunkt der studentischen Reformbewegung galten autonom erlassene Satzungen der Hochschulen und Gewohnheitsrechte in Anknüpfung an die Jahre vor 1933 als rechtliche Grundlagen (FRANK 1998, S. 8 f.).

Es ist darauf hinzuweisen, dass neben dem Hochschulrahmengesetz des Bundes und den Hochschulgesetzen der Länder zusätzlich noch Grundordnungen für die einzelnen Hochschulen verfasst worden sind (THEWES 1995). Diese bedürfen der Genehmigung der jeweiligen Landesregierung und verfügen in ihrem gesetzlichen Rahmen über das Recht der Selbstverwaltung (HRG § 58, Abs. 1 und 2). Die Grundordnungen regeln rechtliche Einzelheiten in der Hochschule, die von den Ländergesetzen wegen der hochschulspezifischen Unterschiede nicht vorgegeben werden können, und sind aufgrund der Vielfältigkeit hier zu vernachlässigen.

Im Folgenden sollen die beruflichen Bezüge sowohl in der Hochschulrahmengesetzgebung wie auch in den Länderhochschulgesetzen aufgezeigt und im Hinblick auf eine tragfähige Arbeitsgrundlage für berufsorientierende und –qualifizierende Angebote für Studierende hin untersucht werden.

#### 3.3.1.1. Das Hochschulrahmengesetz des Bundes

Die gesetzlichen Ausführungen stützen sich auf die Fassung des Vierten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998 (BGBl. I S. 2190).

Mit Blick auf das hier behandelte Thema ist vor allem das erste Kapitel des Hochschulrahmengesetzes, ‚Aufgaben der Hochschulen', von Bedeutung. Unter den ‚Allgemeinen Bestimmungen' finden sich im ersten Abschnitt die gesetzlich festgeschriebenen Kernaufgaben. Dort heißt es: „Sie [die Hochschulen] bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden [...] erfordern" (HRG § 2, Abs. 1). Im zweiten Abschnitt sind sämtliche Aspekte, die den Bereich Studium und Lehre betreffen, geregelt. Das Ziel des Studiums wird wie folgt vom Gesetzgeber definiert:

> „Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird" (HRG § 7).
>
> „Für Absolventen eines Hochschulstudiums können zur Vermittlung weiterer wissenschaftlicher oder beruflicher Qualifikationen [...] Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudien (postgraduale Studien) angeboten werden" (HRG § 12).

Nicht unerwähnt bleiben sollte in diesem Zusammenhang auch die hochschuleigene Aufgabe, den Wissens- und Technologietransfer (HRG §2, Abs. 7) sowie die Weiterbildung des Personals (HRG §2, Abs. 3) zu fördern.

Im § 8 wird die Studienreform als gesetzlicher Auftrag festgeschrieben:

„Die Hochschulen haben die ständige Aufgabe, im Zusammenwirken mit den zuständigen staatlichen Stellen Inhalte und Formen des Studiums im Hinblick auf die Entwicklungen in Wissenschaft und Kunst, die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt zu überprüfen und weiterzuentwickeln“ (HRG § 8).

Für die Erfüllung der koordinierenden Aufgaben bei der Behandlung grundsätzlicher studienrelevanter Fragen sind die „Entwicklungen in der Wissenschaft, in der beruflichen Praxis und im Hochschulsystem“ unter Beteiligung von Sachverständigen aus der Berufspraxis zu berücksichtigen (HRG § 9, Abs. 1 und Abs. 3). So ist im § 19 HRG die rechtliche Basis geschaffen worden, (zur Erprobung) *Bachelor*- und *Master*-Studiengänge einzuführen und den Erwerb von neuen berufsqualifizierenden Abschlüssen zu ermöglichen.

Die Aufgaben der Studienberatung umfassen unter anderem die studienbegleitende fachliche Beratung während des gesamten Studiums. „Die Hochschule soll bei der Studienberatung insbesondere mit den für die Berufsberatung und den für die staatlichen Prüfungen zuständigen Stellen zusammenwirken“ (HRG § 14).

Weiterhin gehört es zu den „wissenschaftlichen Dienstleistungen“ eines wissenschaftlichen Mitarbeiters, „den Studenten Fachwissen und praktische Fertigkeiten zu vermitteln“ (HRG § 53, Abs. 2).

Das novellierte Hochschulrahmengesetz strebt eine stärkere Leistungsorientierung im Rahmen der Hochschulfinanzierung an. Demnach orientieren sich die staatlichen Mittelzuweisungen künftig je nach Leistungen im Bereich der Forschung und Lehre (KAZEMZADEH/TEICHGRÄBER 1998, S. 34).

### 3.3.1.2. Die Hochschulgesetzgebung der Länder

Die Länder sind durch die Bestimmung im § 72 HRG dazu verpflichtet, ihre jeweiligen Landesgesetze an die Veränderungen des novellierten HRG in einem definierten Zeitraum anzupassen. So haben alle Bundesländer ihre Hochschulgesetze überarbeitet und neu gefasst. Da die für die Berufsvorbereitung relevanten Textpassagen der Hochschulländergesetze in den Formulierungen oftmals mit denen der Rahmengesetzgebung des Bundes identisch sind, sollen im Folgenden beispielhaft Rechtsbestimmungen aufgezeigt werden, die über die Vorgaben der HRG-Novelle hinausgehen. Zunächst sollen die Ziele und Aufgaben eines Hochschulstudiums sowie die studienreformerischen Maßnahmen näher betrachtet werden.

Das Universitätsgesetz des Saarlandes in der Fassung vom 01.08.1999 (Amtsbl S. 982) definiert gleich im zweiten Absatz die Förderung der beruflichen Selbstständigkeit sowie die Entwicklung berufsvorbereitender Angebote als gesetzliche Hochschulaufgaben (§ 2, Abs. 2).

Das Bayerische Hochschulgesetz konkretisiert die Ausführungen wie folgt:

> „Die Hochschulen fördern in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft und der Arbeitsverwaltung den Erwerb von Zusatzqualifikationen, die den Studenten den Übergang in das Beschäftigungssystem erleichtern“ (Art. 2, Abs. 6, Satz 4 BayHSchG).

Auch das novellierte Universitätsgesetz von Baden-Württemberg in der Fassung vom 01.02.2000 (GBl vom 28.03.2000) ergänzt die Aufgaben der Hochschulen durch folgende Rechtsbestimmung:

> „Die Universitäten unterstützen in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft, den sozialen Einrichtungen und der Arbeitsverwaltung die Studierenden bei der Durchführung von Praktika in Wirtschaftsbetrieben sowie die Absolventen beim Übergang in das Berufsleben und fördern die Verbindung zu ihren Absolventen“ (§3, Abs. 2).

In einigen Hochschulgesetzen ist zudem die Unterstützung der Absolventen bei der Existenzgründung rechtlich festgeschrieben worden wie zum Beispiel im Hessischen Hochschulgesetz in der Fassung vom 31.07.2000 (GVBl. II 70-205, § 3, Abs. 7).

Mit Blick auf die Ziele des Studiums dient das Bremer Hochschulgesetz als gutes Beispiel für eine erweiterte Ausführungsbestimmung in Anlehnung an das Hochschulrahmengesetz. Das Ziel der Ausbildung wird dort unter anderem in der Befähigung zu einem problemorientierten, fächerübergreifenden Arbeiten und selbstständigen Lernen sowie in der kritischen Überprüfung des beruflichen Tätigkeitsfeldes gesehen (§ 52, Abs. 1). Entscheidend ist jedoch der nachfolgende Absatz dieses Paragraphen:

> „Die Ausbildung soll auf berufliche Tätigkeitsfelder vorbereiten und sich an deren Realität und Wandel orientieren; sie soll in den von ihr vermittelten Inhalten und Methoden durch Integration von berufspraktischer Qualifikation und gesellschaftlicher Handlungsorientierung die Verbindung von Theorie und Praxis fördern“ (§ 52, Abs. 2 des Bremer Hochschulgesetzes).

Die novellierten Hochschulgesetzgebungen der Länder haben die rechtlichen Voraussetzungen dafür geschaffen, verkürzte Studiengänge einzurichten und inländischen wie ausländischen Studierenden den Erwerb von international anerkannten berufsqualifizierenden Bachelor- und Masterabschlüssen zu ermöglichen.

Weiterhin definieren die Hochschulgesetze der Länder die Funktion von Studienordnungen in ähnlicher Weise. Diese sollen unter Berücksichtigung der fachlichen und hochschuldidaktischen Entwicklung sowie der Anforderungen der beruflichen Praxis den Inhalt und Aufbau des Studiums beschreiben. Die Mitwirkung der Studierenden ist dabei vorgesehen.

Die meisten Ländergesetze geben vor, berufs- oder fachpraktische Tätigkeiten, die für die Erreichung des Studienziels erforderlich sind, mit den übrigen curricularen Teilen des Studiums inhaltlich und zeitlich abzustimmen und nach Möglichkeit in den Studiengang einzuglie-

dern. Diese Neuregelung wurde mit der Vermeidung von „erheblichen Verlängerungen der Studienzeiten, ohne dass der Praxisbezug des Studiums dadurch gefördert wurde“, begründet (Hochschulgesetz NRW mit Begründungen 11/2000, S. 199/200).

Nicht wenige Ländergesetze enthalten die Rechtsvorschrift, die Verbindung von Berufsausbildung oder Berufstätigkeit mit dem Studium zu fördern und somit das Teilzeitstudium zu ermöglichen. Hessen erlaubt Studiengänge, die „eine zwischen den Lernorten Hochschule und Praxis wechselnde Ausbildung“ vorsehen. „Sie können berufsbegleitend oder als Verbund von beruflicher Bildung und Hochschulstudium organisiert sein (Studium im Praxisverbund)“ (§ 20, Abs. 3 des Hessischen Hochschulgesetzes).

Die neuen Bundesländer haben die Vorgaben des Hochschulrahmengesetzes in Bezug auf die Hochschulaufgaben dahingehend erweitert, dass sie im Rahmen ihres Studien- und Weiterbildungsangebotes Umschulungsmaßnahmen insbesondere für Hochschulabsolventen vorsehen. Mit dem Erwerb von Zusatzqualifikationen sollen Voraussetzungen für die Anerkennung von Bildungsabschlüssen der DDR, insbesondere von Hochschulabsolventen, geschaffen werden.

Für einen erfolgreichen Studienverlauf und für die Erlangung eines berufsqualifizierenden Abschlusses sind aus rechtlicher Sicht die zentralen Studienberatungsstellen auf der einen und die Fakultäten auf der anderen Seite zuständig. So hat beispielsweise die Studienberatungsstelle laut Bremer Hochschulgesetz in der Fassung vom 20.07.1999 (Brem.GBl, S. 183) die Studierenden während ihres Studiums auch „im Hinblick auf einen für ein berufliches Tätigkeitsfeld verwendbaren Studienabschluss durch eine studienbegleitende Betreuung und Beratung“ zu unterstützen (§ 51, Abs. 1).

Die Mehrzahl der Ländergesetze sehen in Anlehnung an das HRG eine Orientierungsaufgabe seitens der zentralen Studienberatungsstellen bis zum Ende des ersten Studienjahres rechtlich vor. In Nordrhein-Westfalen erfährt die Studienberatung eine gesetzliche Neuregelung in der Weise, dass sie zu einer besonderen Betreuung der Studierenden, die sich im ersten Studienjahr befinden, verpflichtet. Die Hochschule hat sich „insbesondere ein Bild von der Eignung und Leistungsfähigkeit der Studierenden für das Studium“ nach dem Prinzip „Betreuung und Orientierung statt Kontrolle und Sanktion“ zu machen (Hochschulgesetz NRW mit Begründungen 11/2000, S. 198 f.).

Demgegenüber sind die beraterischen Aufgaben auf Fakultätsseite aufzuzeigen. Im Hochschulgesetz von Baden-Württemberg heißt es dazu:

> „Es ist Aufgabe der Fakultät, während des gesamten Studiums die Studierenden durch eine studienbegleitende fachliche Beratung zu unterstützen; die Sicherstellung eines ausreichenden Beratungsangebots innerhalb der Fakultät fällt in die Verantwortung des Dekans. Beratungsstelle und fachliche Beratung arbeiten zusammen. Zu den Aufgaben des Rektors gehört es, die Studienberatung durch die Beratungsstelle und durch die Fakultäten zu koordinieren; er kann diese Aufgabe auf den für Lehre und Studium zuständigen Prorektor übertragen“ (§ 49, Abs. 2 des Hochschulgesetzes von Baden-Württemberg).

Die Formulierungen im Hessischen Hochschulgesetz gehen noch einen Schritt weiter, indem die Mentorentätigkeit der Professoren gesetzlich festgeschrieben wird (§ 27, Abs. 2 und 3 sowie § 70, Abs. 1):

> „Die Studierenden [...] werden bis zur Ablegung der Zwischenprüfung oder dem Erreichen eines vergleichbaren Studienabschnitts einem Mitglied der Professorengruppe ihres Fachbereichs zur regelmäßigen persönlichen Betreuung zugeordnet."

Weiterhin sehen beispielsweise das Niedersächsische Hochschulgesetz in der Fassung vom 24.03.1998 (Nds. GVBl, S. 300) sowie das Thüringer Hochschulgesetz in der Fassung vom 09.07.1999 (GVBl, S. 331) in diesem Bereich Fördermaßnahmen, „insbesondere Mentoren- und Tutorenprogramme", vor (§ 20, Abs. 4, Thür. HG; vgl. auch § 21, Abs. 3 Nds. HG). Im Falle einer Überschreitung der Regelstudienzeit um mehr als zwei Semester „hat die Hochschule eine für die betreffenden Studierenden verbindliche Studienberatung durchzuführen" (§ 20, Abs. 5, Thür. HG).

Neben Forschung, Lehre und anderen Aufgaben, die in der Funktionsbeschreibung der Stelle definiert werden, haben die Professoren sich in der Regel an der näheren Ausgestaltung der Studiengänge und an der Studienberatung zu beteiligen. Im Niedersächsischen Hochschulgesetz von 1998 wird als hauptamtliche Aufgabe eines Professors unter anderem die Mitwirkung „an der berufspraktischen Ausbildung, soweit sie Teil des Studiengangs ist", benannt (§ 50, Abs. 2).

In Bezug auf die Dienstleistungen, die wissenschaftliche Mitarbeiter an Universitäten zu erfüllen haben, ist in einigen Ländergesetzen ergänzend hinzugefügt worden, dass sie neben den Kernaufgaben auch Studienberatung und die Vermittlung von praktischen Fertigkeiten sowie die Anwendung wissenschaftlicher Methoden zu übernehmen haben. Ihnen soll weiterhin „ausreichend Gelegenheit zum Erwerb weiterer didaktischer und sonstiger Qualifikationen gegeben werden" (§ 59, Abs. 1, HG von NRW).

Bei der Durchsicht sämtlicher Hochschulländergesetze fällt die Neuerung auf, dass die Hochschulen verpflichtet sind, im hochschuleigenen Interesse und im Interesse der Länderregierungen eine ständige Evaluation der Lehre durch interne und/oder externe Organe durchzuführen, da dieses eine Bemessungsgrundlage für ein leistungsbezogenes Globalbudget darstellt.

Zahlreiche Bundesländer wie Sachsen, Thüringen, Bayern, Niedersachsen, Bremen und das Saarland sind der Empfehlung des Wissenschaftsrates (1998) gefolgt und sehen so genannte Studiendekane in den jeweiligen Fakultäten vor, die mit Lehre und Studium zusammenhängenden Aufgaben betraut werden. Neben der Erstellung von Lehrberichten sorgen sie dafür, dass „eine angemessene Betreuung der Studierenden in Zusammenarbeit mit den für die Studienberatung zuständigen Stellen" sichergestellt wird (§ 26, Abs. 2, UG des Saarlandes). Darüber hinaus wird im Universitätsgesetz des Saarlandes die Organisation von interdisziplinären Lehrveranstaltungen gesetzlich festgeschrieben, die in der Verantwortung eines

von den betreffenden Fakultäten gewählten Studiendekans konzipiert und deren Durchführung sichergestellt wird (§ 26, Abs. 3).

Die Studienreform soll in der Mehrzahl der länderspezifischen Hochschulgesetze unter anderem gewährleisten, dass

1. „die Studieninhalte im Hinblick auf Veränderungen in der Berufswelt den Studierenden breite berufliche Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen,
2. die Formen der Lehre und des Studiums den methodischen und didaktischen Erkenntnissen entsprechen,
3. die Studierenden befähigt werden, Studieninhalte wissenschaftlich selbständig zu erarbeiten und deren Bezug zur Praxis zu erkennen,

[...] (§ 40, Abs. 2 des UG von Baden-Württemberg, GBl vom 28. März 2000).

Zur Förderung der Reformmaßnahmen sehen die meisten Ländergesetze die Einrichtung von Studienreformkommissionen bzw. Studienkommissionen oder Fachausschüssen vor, um entsprechende Empfehlungen und Stellungnahmen dem Wissenschaftsministerium vorlegen zu können. Zusätzlich sollen in regelmäßigen Abständen die bereits erwähnten Lehrberichte von den einzelnen Fakultäten erstellt werden, die unter anderem Daten über Studierenden- und Absolventenzahlen sowie Aussagen zu Inhalt und Struktur des Lehrangebots sowie zur Beratung und Betreuungssituation der Studierenden enthalten. Studentische Befragungsergebnisse sowie andere die Qualität der Lehre betreffende Umfragen sind dabei zu berücksichtigen. Die Mitwirkung der Studierenden im Rahmen der Kommissionsarbeit für Studium und Lehre auf Senats- und Fakultätsebene sowie bei den Evaluationsmaßnahmen zur Qualitätsverbesserung der Lehre ist gesetzlich festgeschrieben.

Des Weiteren schreiben viele Ländergesetze eine Struktur- und Entwicklungsplanung sowie die Festlegung von konkreten Zielvereinbarungen gesetzlich vor, die dem Wissenschaftsministerium gegenüber die universitären Aufgaben sowie die beabsichtigten strukturellen, fachlichen, personellen und finanziellen Entwicklungen darlegen sollen. Unter Zielvereinbarung wird eine „mehrjährige Vereinbarung über Entwicklungs- und Leistungsziele für die Hochschule und deren staatliche Finanzierung“ verstanden, die auch die Studierenden- und Absolventenzahlen zum Gegenstand hat (§ 1, Abs. 3 im Anhörungsentwurf des Nds. Gesetzes zur Hochschulreform vom 11.12.2000).

Anhand der verschiedenen Gesetzestexte konnte der weite Handlungsrahmen für berufsvorbereitende Aktivitäten im deutschen Hochschulsystem veranschaulicht werden. Die künftige Praxis an den Hochschulen wird zeigen, inwieweit die Rechtsbestimmungen als Grundlage für berufsbezogenes Engagement in neu zu schaffenden wie bereits bestehenden Institutionen als ausreichend angesehen werden können und an welchen Punkten es angebracht wäre, gesetzliche Nachbesserungen vorzunehmen.

### 3.3.1.3. Die hochschulpolitischen Empfehlungsorgane

An dieser Stelle seien auch die hochschulpolitischen Empfehlungsorgane wie der WISSENSCHAFTSRAT (WR) und die HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) erwähnt, die durch ihre Ratgeberfunktion Einfluss auf die gesetzliche Ausgestaltung nehmen. In der Vergangenheit wurden zahlreiche Stellungnahmen und Empfehlungen zu den unterschiedlichsten Hochschulthemen abgegeben.

Der bis 1990 unter dem Namen ‚Westdeutsche Rektorenkonferenz' bekannte freiwillige Zusammenschluss fast aller Hochschulen in Deutschland, die HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ, ist unter anderem für die Interessenvertretung und die hochschulpolitische Meinungsbildung zuständig (HRK 1999, S. 2; vgl. http://www.hrk.de vom 10.07.2001). So veröffentlichte die HRK unter anderem ein „Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland", erörterte die künftige Bedeutung von zentralen Studienberatungsstellen an deutschen Hochschulen oder unterstützte die Einführung neuer *Bachelor-* und *Master*-Studiengänge.

Im Jahr 1997 hob die HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ in ihrer Stellungnahme „Zur Rolle von Absolventenvereinigungen" hervor, dass der berufliche Erfolg der Absolventen „auch ein Erfolgskriterium für die Leistung der Hochschulen" darstellt und der berufliche Werdegang der ehemaligen Studierenden entsprechend stärker in den Mittelpunkt des Interesses gerückt werden sollte. In diesem Zusammenhang wurde „die Intensivierung der hochschulinternen Beratung für den beruflichen Einstieg nach dem Studium" als wichtige „Vorleistung" der Hochschulen beschrieben. Weiter hieß es in der Empfehlung:

> „Hierzu können die Hochschulen – wie schon in manchen geschehen – sogenannte *Career-Services* schaffen oder weiter ausbauen. Deren Aufgaben umfassen insbesondere die Institutionalisierung berufsbezogener Studien- und Karriereberatung an den Hochschulen sowie die Unterstützung der Studierenden beim Erwerb von berufspraktischen Erfahrungen und Schlüsselqualifikationen" (Stellungnahme des 183. Plenums der HRK Bonn, 10. November 1997, S. 214).

Als Pufferinstanz zwischen Hochschule und Staat fungiert der WISSENSCHAFTSRAT, der sich aus Vertretern des Bundes und der Bundesländer (Verwaltungskommission) einerseits und vom Bundespräsidenten ausgewählten Hochschullehrern (Wissenschaftliche Kommission) andererseits zusammensetzt (vgl. FRACKMANN/DE WEERT 1993, S. 92; SPIES 1995, S. 610). Vor allem in Art. 74, Ziff. 13 des Grundgesetzes wurde die Konstruktion und die Funktion des WR rechtlich abgesichert mit dem Ziel, „die Interessen der Wissenschaft einerseits und der Regierungen von Bund und Ländern andererseits gegeneinander abklären bzw. miteinander in Einklang (zu bringen)" (SPIES 1995, S. 611). Der WISSENSCHAFTSRAT gab unter anderem eine „Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem" ab, die differenzierte Vorschläge für eine Verbesserung enthielt. Die wichtigste Passage soll wegen des direkten Bezugs auf „Career Center" hier wiedergegeben werden:

> „Elemente vieler berufsvorbereitender Programme sind Beratung der Studierenden hinsichtlich des Übergangs in den Beruf sowie Angebote zur Erleichterung der Arbeitsmarktintegration. [...] Einzelne Hochschulen haben [..] damit begonnen, z.T. nach angelsächsischem Vorbild, Career Centers zu gründen, die die unterschiedlichen Aktivitäten bezüglich der Stärkung des Praxisbezugs, Vermittlung arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen und Unterstützung beim Übergang in den Beruf bündeln sollen. Eine Orientierung an den Bedürfnissen der Studierenden erfordert ein Zusammenfassen der vorhandenen Ressourcen von Studienberatung, Sozialberatung und Berufsberatung zu einem integrierten Dienstleistungsangebot, das je nach spezifischer Problemlage in Anspruch genommen werden kann. Der Wissenschaftsrat empfiehlt deshalb, inhaltlich und nach Möglichkeit auch räumlich integrierte Angebote (z.B. „*Career Centers*“) künftig an allen Hochschulen einzurichten, um verstreute Einzelinitiativen und Angebote für die Studierenden erkennbar und zugänglich in einer Hand zu konzentrieren. In dem Maße, wie der Arbeitsmarkterfolg der Absolventen künftig zu einem Beurteilungsfaktor für die Leistungsfähigkeit von Hochschulen wird, zählt der Aufbau und die Bereitstellung solcher Angebotsstrukturen („Career Centers“) zu den genuinen Aufgaben der Hochschule“ (WR Drs. 4099/99, S. 71 f.).

Weiterhin gehören die STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER sowie die BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK) zu den wichtigsten Koordinierungsinstanzen im Hochschulbereich. Anhand der folgenden Aufgabenbeschreibung der BUND-LÄNDER-KOMMISSION wird deutlich, dass auch in diesem Rahmen die *Career Service*-Idee zu diskutieren ist:

> „Wichtige Aufgaben erwachsen der BLK in erster Linie aus den Auswirkungen der demographischen Entwicklung auf das Bildungs- und Beschäftigungssystem, aus den strukturellen Veränderungen der Wirtschaft, aus den technologischen und ökonomischen Neuerungen und den dadurch bedingten Änderungen der Qualifikationsstrukturen und –Anforderungen in Beruf und Gesellschaft sowie aus der wachsenden Internationalisierung, insbesondere auf die europäische Integration“ (http://www.blk-bonn.de/aufgaben.htm vom 29.05.2000).

Trotz der zumindest in Teilen zugeschriebenen Zuständigkeiten der eben vorgestellten hochschulpolitischen Organe hinsichtlich berufsvorbereitender Maßnahmen im Hochschulbereich bleibt abzuwarten, ob weitere aussagekräftige Empfehlungen folgen und inwieweit diese Empfehlungen in ihren entscheidenden Aussagen die Hochschulverantwortlichen erreichen. In diesem Zusammenhang drängen sich die Fragen auf, welche praktische Relevanz die Empfehlungen dieser Organe für die Hochschulen besitzen und ob sie von der „Basis“ als Orientierungsrahmen anerkannt werden. Diesen Gedankengängen nachzugehen würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

### 3.3.2. Rechtsgrundlagen für die Berufs- und Arbeitsberatung sowie der Arbeitsvermittlung

Berufsberatung wurde bereits im Jahr 1898 durch die „Gründung eines Ausschusses zur Förderung der beruflichen Erwerbstätigkeit der Frauen durch den Bund Deutscher Frauenvereine“ als öffentliche Aufgabe angesehen. 1927 wurde erstmals ein Gesetz über Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung (AVAVG) verabschiedet, welches die Arbeitsämter

im Reichsgebiet zu der Aufgabe verpflichtete, berufsberatend und vermittelnd tätig zu werden. Der § 57 sah in der damaligen Gesetzgebung bereits ein Verbot der gewerbsmäßig betriebenen Berufsberatung vor.

Die BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (BA) ging im Jahre 1952 aus dieser Entwicklung hervor. Die aus dem Jahr 1927 fixierte Rechtsgrundlage wurde durch das 1969 eingeführte Arbeitsförderungsgesetz (AFG) verändert und führte zu einer neuen Definition des gesetzlichen Auftrages der Behörde: „Nicht mehr der Schadensausgleich, sondern die Vorsorge für einen quantitativen und qualitativen Ausgleich von Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt rückte in den Vordergrund ihrer Tätigkeit“ (BA 1999, S. 8). Dieser Auftrag bezog sich auch auf die Personengruppe hochqualifizierter Fach- und Führungskräfte, die aber wegen der günstigen Arbeitsmarktsentwicklung bis in die 70er Jahre hinein keiner Vermittlungshilfen seitens der Arbeitsämter bedurfte. Im Zuge der wirtschaftlichen Krise trat erstmals das Problem der Akademikerarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik Deutschland auf und erforderte die Einrichtung besonderer Vermittlungsdienste (siehe 3.1.1.3. und 3.2.2.).

Der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT wurde mit Einführung des Arbeitsförderungsgesetzes weiterhin das Alleinrecht zur Berufsberatung sowie zur Arbeits- und Ausbildungsvermittlung übertragen (§ 4 wie vorher der § 35 AVAVG). Das Alleinrecht wurde unter anderem damit begründet, „die Gesellschaft vor Scheinexperten, Dilettanten und Interessenvertretern zu bewahren und den einzelnen Berufs-, Arbeits- und Ausbildungsplatzwähler in dieser existenziell bedeutsamen Situation zu schützen“ (dvb 1996, S. 2).

Urteile des Bundesverfassungsgerichts in dieser Frage haben in der Vergangenheit das Alleinrecht als gesetzliche Regelung bestätigt, bis es 1996 im Zuge der Reformierung des Arbeitsförderungsrechts zur Aufhebung der Monopolstellung der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT kam. Seitdem kann die berufsberaterische Tätigkeit „auch außerhalb des Arbeitsamtes durch Privatpersonen oder öffentliche Einrichtungen ausgeführt“ und gewerblich betrieben werden (BA 1999, S. 16). Kritiker sehen in dieser Neuentwicklung insofern eine Gefahr, als die Berufsberatung aufgrund der fehlenden Genehmigungspflicht ohne jede Qualifikation ausgeübt werden kann, obwohl mit dieser Tätigkeit dazu beigetragen wird, „die Grundrechte auf freie Entfaltung der Persönlichkeit“ (Art. 2 GG) und „die freie Wahl von Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte“ (Art. 12 GG) zu verwirklichen. Dies entspricht dem Sozialstaatsgebot des Grundgesetzes (Art. 20 GG). Nach Auffassung des ‚dvb’ (Deutscher Verband für Berufsberatung e.V.) existiert kein ausreichendes gesetzliches Regelwerk auf Bundesebene (dvb 1996, S.2). Vor diesem Hintergrund hat der Berufs- und Fachverband ein eigenes Berufsgesetz gefordert und einen Entwurf im Mai 1996 vorgelegt. Die Forderung blieb jedoch bis heute ungehört.

Im Gegensatz zur Berufsberatung benötigt man für die Ausübung von Vermittlungstätigkeiten eine Erlaubnis vom zuständigen Landesarbeitsamt.

> „Die Erlaubnis wird gegen Zahlung einer Bearbeitungsgebühr auf Antrag erteilt, sofern bestimmte Voraussetzungen (u.a. Eignung, Zuverlässigkeit, geordnete Vermögensverhältnisse) vorliegen. [...] Für die Leistungen zur privaten Vermittlung dürfen grundsätzlich nur vom Arbeitgeber Vergütungen verlangt oder entgegengenommen werden. [...] Von der Erlaubnispflicht gibt es Ausnahmen. So benötigen z.B. Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern und andere für die Berufsausbildung zuständige Stellen keine Erlaubnis zur Ausbildungsvermittlung“ (BA 1999, S. 21).

Hier taucht die Frage auf, warum Universitäten und Fachhochschulen mit ihren auf den Übergang in den Beruf spezialisierten Einrichtungen nicht als „für die Berufsausbildung zuständige Stellen“ angesehen werden, sondern eine Genehmigung einholen müssen.
Die Arbeitsförderung wurde am 1. Januar 1998 in das Sozialgesetzbuch (SGB III) integriert und löste damit das fast dreißigjährige Arbeitsförderungsgesetz ab. Mit dieser gesetzlichen Neufassung ging eine Dezentralisierung der arbeitsmarktpolitischen Instrumente einher, die die Entscheidungsbefugnis der Arbeitsämter vor Ort in Bezug auf Art und Umfang der einzelnen Instrumente erweiterte (BA 1999, S. 8).
Ergänzend dazu soll an dieser Stelle eine Vereinbarung über den Austausch schriftlicher Informationsmaterialien erwähnt werden, die zwischen der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT und der HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ am 8.11.1983 geschlossen wurde. Diese Regelung wurde am 30.10.1991 auf der Grundlage von § 14 HRG und § 32 AFG in der „Vereinbarung über den Austausch von Informationen“ aktualisiert und erweitert (RdErl 38/92). Dabei verpflichten sich beide Institutionen, diverses Schriftmaterial kostenlos zur Verfügung zu stellen und sich eines bestimmten Verteilerschlüssels zu bedienen. Art und Anzahl der Schriften sowie das Distributionsverfahren sind in den an die Arbeitsamtmitarbeiter gerichteten Dienstblatt-Runderlassen vom 4.3.1992 und vom 18.3.1994 genau geregelt.
Des Weiteren wird in § 1, Abs. 3 der Vereinbarung festgelegt, dass die BA die HRK an der Planung der Publikationen „UNI-Perspektiven für den Beruf und Arbeitsmarkt“ und „abi-Berufswahlmagazin“ sowie im Absatz 5 des gleichen Paragraphen an der Weiterentwicklung der Dokumentation „Einrichtungen zur beruflichen Bildung“, Teil Hochschulen (kurz EEB, Teil H genannt), beteiligt. Diese Bände sind aufgeteilt in die Rubriken Studiengänge, Bildungsziele, weiterführende Studiengänge, Register (Orts-, Adress-, Bildungszielregister) sowie Übersichten über Lehrämter und öffentliche Verwaltungseinrichtungen. Auch erklärt sich die BA grundsätzlich bereit, der HRK und damit den dazugehörigen Hochschulen „den Zugriff auf den Datenpool für den Hochschulbereich zu ermöglichen“ (§ 1, Abs. 5). Der damalige HRK-Präsident regte in einem Rundschreiben an die Mitgliedshochschulen an, die Verbreitung der von der BA herausgegebenen Zeitschrift „UNI-Perspektiven für Beruf und Arbeitsmarkt“ „angesichts des Bedarfs der Hochschulstudierenden an interessenunabhängigen Informationen über berufliche Wirklichkeit und Arbeitsmarkt“ zu unterstützen (HRK, Rundschreiben Nr. 1153).

Im Oktober 2001 wurde eine Unterarbeitsgruppe „Career Center“ von der Arbeitsgruppe „Wege ins Studium“ eingerichtet, die regelmäßig zusammengekommen ist. In diesem HRK-geleiteten Arbeitskreis wurden Empfehlungen für die Optimierung der Zusammenarbeit der Partner unter Mitwirkung der beteiligten Parteien Hochschule, Arbeitsverwaltung, Wirtschaft und Studentenwerk formuliert (HRK 2002).

Die Tatsache, dass aufgrund der gesetzlichen Bestimmungen die Aufgaben der Berufs- und Studienberatung an Hochschulen bis vor kurzem noch institutionell getrennt voneinander wahrgenommen worden sind, legt die Vermutung nahe, dass die Hochschulen im Unterschied zu Großbritannien und den Vereinigten Staaten sich von vornherein für berufsbezogene Belange – zumindest inoffiziell – nicht zuständig gefühlt haben. Infolgedessen wurden auch keine Anstrengungen in dezentraler oder zentraler Organisationsform für eine Verbesserung in diesem Versorgungsbereich von den Hochschulen unternommen, auch wenn die Ausbildung der Berufsfähigkeit zu einer wesentlichen Aufgabe der Hochschulen gesetzlich festgeschrieben worden ist. Denn warum sollen Finanzmittel in beträchtlichem Umfang für Aufgaben bereitgestellt werden, die auch von einer anderen Institution wahrgenommen werden können? Auf die aus dieser spezifischen Situation erwachsenen Probleme wie beispielsweise der Überversorgung, Angebotsüberschneidung oder mangelnden Übersichtlichkeit berufsbezogenen Hochschulengagements wird noch in Kapitel 5 eingegangen werden. Die Grundlagen für eine diesbezügliche Analyse sind bereits unter 3.1. und 3.2. gelegt worden.

## 3.4. Auslöser für die Etablierung von *Career Services* an den Universitäten

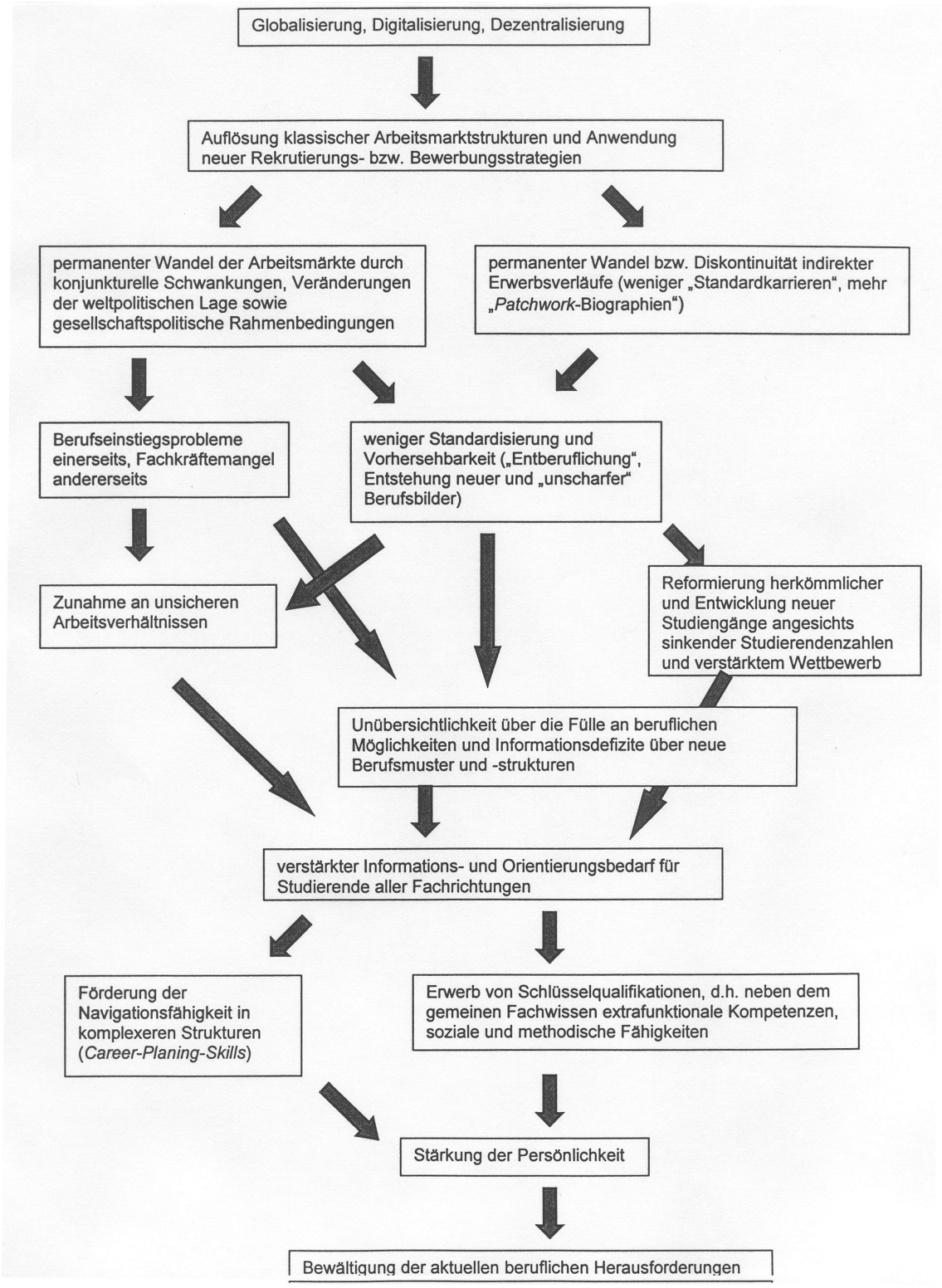
Anhand der vorherigen Ausführungen in diesem Kapitel ist erkennbar geworden, dass die *Career Services* in einem äußerst komplexen Bedingungsgefüge von sich wandelnden Hochschul- und Beschäftigungswelten verstanden werden müssen und insofern auch eine Vielzahl von Faktoren an dem Institutionalisierungsprozess mitgewirkt haben. Bei diesem Gliederungspunkt wird jedoch bewusst auf eine detaillierte Aufzählung aller in Frage kommenden Bedingungsfaktoren verzichtet. Vielmehr soll der Fokus auf die entscheidenden Auslöser für die Entstehung von *Career Services* an den Hochschulen gesetzt werden. Ausgehend von der eingangs formulierten Begriffsdefinition ist hierbei zwischen der vornehmlich auf Geistes- und Sozialwissenschaftler ausgerichteten *Praxis- bzw. Arbeitsmarktinitiative* und dem *Career Service* als innovative Elemente in der deutschen Hochschullandschaft zu unterscheiden. Auch wenn bei einer Vielzahl der fakultätsübergreifenden berufsvorbereitenden

Programme und *Career Services* mit Blick auf den Etablierungsprozess die Praxisinitiativen eine wichtige Vorreiterrolle eingenommen haben und sich Parallelen zu der unter 3.1.1.4. skizzierten Ausgangssituation erkennen lassen, so ist doch eine andere Akzentuierung im Bedingungsgefüge festzustellen, die zur institutionellen und konzeptionellen Weiterentwicklung geführt haben. Neben den von MICHEL genannten Auslösern (Strukturwandel, Hochschulreform und Fachkräftemangel) ist als weiterer Faktor die Ausstrahlung von Modellprojekten auszumachen.

### 3.4.1. Strukturelle Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt

Für die Veränderungen der Wirtschafts- und Beschäftigungsstruktur können vor allem Internationalisierung, technischer Fortschritt, Deregulierung und Entstaatlichung sowie Individualisierung der Arbeitswelt als Hauptfaktoren genannt werden (KLEINHERZ 1998, S. 405). Die folgende Abbildung versucht, die Kausalität der verschiedenen Variablen zu erfassen.

**Abbildung 26: Zusammenspiel der Einflussfaktoren für die Entstehung von *Career Services***




Quelle: Verfasserin

Empirische Untersuchungen bestätigen die Behauptung vom grundlegenden Wandel der Erwerbstätigkeit in den 80er und 90er Jahren. Es wurde bereits Mitte der 80er Jahre von einer „Krise des Normalarbeitsverhältnisses“ gesprochen, die eine „Flexibilisierung des Arbeitsmarktes“ bewirkte (GRÜHN 1984, S. 233 f.; HOFFMANN/WALWEI 1998, S. 414 ff.; WR 1999, S. 9 ff.). Unter ‚atypischen Beschäftigungsverhältnissen‘ verstand man Teilzeitbeschäftigung, befristete Arbeitsverhältnisse, Zeit- und Leiharbeit, Heimarbeit, geringfügige Beschäftigung und Niedriglohnbeschäftigung (KRESS 1998, S. 488 ff.).

Die rasante Entwicklung von der Industrie- zur Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft lässt neue Tätigkeitsfelder entstehen und stellt veränderte Qualifikationsanforderungen an Hochschulabsolventen. Des Weiteren sind Arbeitsverhältnisse unsicherer geworden. Empirische Untersuchungen haben die Zunahme von neuen Beschäftigungsverhältnissen wie beispielsweise Honorarverträge, Projektarbeit, Werkverträge, Lehraufträge unter anderem gerade auch bei Jungakademikern geistes- und sozialwissenschaftlicher Herkunft belegt (z.B. die Befragung zum Berufsverbleib von Berliner Soziologen und Politologen der Absolventenjahrgänge 1973 bis 1980 von GRÜHN (1984)). BAUSCH konstatiert Anfang der 90er Jahre, dass „die Diskontinuität von Erwerbsverläufen ganz allgemein aufgrund empirischer Untersuchungen eher die Regel (ist) als das idealisierte ohne Brüche verlaufende ‚Normalarbeitsverhältnis‘“ (BAUSCH et al. 1996, S. 28). Als Beispiel lässt sich die Werbebranche anführen (BA ibv Nr. 26/2000, S. 2909 f.).

Diese gravierenden Veränderungen in Bezug auf das Beschäftigungsverhältnis und in Bezug auf die beruflichen Perspektiven bewirken Unsicherheit unter den Studierenden und Jungakademikern. Fragen, wie, wann und wo die erworbenen Qualifikationen im Beruf verwertet werden können, beschäftigen die Studierenden und zeigen einen erhöhten Beratungsbedarf in diesem Feld auf. Informationsdefizite über spezifische Berufsfelder und Teilarbeitsmärkte müssen ausgeglichen werden, die Bereitschaft, sich in neue Beschäftigungsgebiete mit anderen Berufsanforderungen einzuarbeiten, muss erhöht werden und insgesamt müssen neue Einstellungen grundsätzlicher Art gegenüber der Erwerbstätigkeit erst entwickelt werden. Auf die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen, die neben der Fachkompetenz bereits während des Studiums – wenn nicht sogar schon in der gymnasialen Oberstufe – erworben werden müssen und sich durch personale, soziale und methodische Fähigkeiten ausdrücken, ist bereits in den vorhergegangen Punkten hingewiesen worden (vgl. 3.1.1.3. und 3.1.1.4.).

Dies alles erfordert eine professionelle Berufsvorbereitung, die durch *Career Services* bzw. vergleichbare Einrichtungen mit den Kernarbeitsbereichen Information/Beratung, Zusatzqualifizierung und Kontaktvermittlung zu potenziellen Arbeitgebern geleistet wird.

### 3.4.2. Hochschulreformerische Bestrebungen

Es wurden in den vergangenen Jahrzehnten stets reformerische Bemühungen für eine inhaltliche und organisatorische Verbesserung des Hochschulstudiums unternommen und eine Vielzahl an Konzepten entwickelt. Die letzten Jahre, in denen flächendeckend Reformprozesse an den Hochschulen eingeleitet und strukturelle Veränderungen auf den verschiedenen Ebenen erfolgreich durchgesetzt worden sind, zeugen aber von einer anderen Qualität bzw. Durchschlagskraft (WEILER 2001). Viele sprechen von einer „Umbruchphase", in der sich die Hochschulen befinden. Diese wird zum einen von den strukturellen Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und den daraus resultierenden Berufseinstiegsproblemen geprägt. Die Hochschulen reagierten auf diese einschneidenden Veränderungen mit der Einführung neuer berufsbezogener Studiengänge zum Beispiel im Kultur- und Medienbereich, der Ergänzung von Magisterstudiengängen durch betriebswirtschaftliche Nebenfächer, der Ausweitung des Angebots an praxisorientierten Aufbaustudiengängen sowie mit der Gründung von Praxisinitiativen (JAGODA 2001). In diese Aufzählung lässt sich die Innovation der *Career Services* als konzeptionelle Weiterentwicklung der Praxisinitiativen ohne Frage einreihen. Zum anderen ist die Umbruchphase von Mittelknappheit und daraus resultierendem ressourcenschonenden Denken und Handeln charakterisiert. *Career Services* sollen durch die zugeschriebene Vermittler- und Koordinierungsfunktion wesentlich dazu beitragen, bestehende Angebote an der Hochschule ausfindig und transparent zu machen, diese sinnvoll miteinander zu vernetzen und dadurch Synergieeffekte zu erzielen (MICHEL 2001, S. 47). Hinzu kommt die hohe Erwartung, die seitens der Hochschulleitungen an die *Career Services* an vielen Standorten die Aufgabe gestellt wird, über professionelles *Fundraising* und Hochschulsponsering Drittmittel zu erwirtschaften.

Die Reformbestrebungen wurden durch entsprechende Empfehlungen der HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ und des WISSENSCHAFTSRATES auf Bundesebene vorangetrieben und fanden in Ansätzen auch ihren Niederschlag in der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes von 1998 sowie in den Landeshochschulgesetzen (vgl. Ausführungen unter 3.3.1.).

Als ein Indikator für die Hochschulreform als wichtiger Auslöser für die Entstehung von *Career Services* kann nicht zuletzt die Anzahl an Fachtagungen gelten. Die häufigen überregionalen Zusammentreffen auf Tagungen seit Mitte der 90er Jahre machen deutlich, dass das Thema Berufsorientierung und Berufsqualifizierung an Hochschulen, und insbesondere an Universitäten, in der Fachöffentlichkeit nicht als eine periphere Erscheinung oder als augenblickliche Fragestellung innerhalb der Hochschulreformdiskussion abgetan werden kann, sondern dass sich ein eigenes auf Professionalität bedachtes Aufgabenfeld mit wichtigen hochschulpolitischen und gesellschaftlichen Funktionen herauskristallisiert hat. Das wach-

sende Selbstbewusstsein unter den Vertretern berufsvorbereitender Programme ist eine Folge dieser Entwicklung.

Die zukünftigen „entfesselten“ Hochschulen werden in dem von MÜLLER-BÖLING entwickelten ganzheitlichen Ansatz in Form eines neuen Profils beschrieben. Zu den Profil-Elementen zählen Autonomie, Wissenschaftlichkeit, Internationalität, Wettbewerbsorientierung, Wirtschaftlichkeit und Virtualität (MÜLLER-BÖLING 2000). Die eingangs in dem Buch aufgeworfene Frage „Von der Gelehrtenrepublik zum Dienstleistungsunternehmen?“ zeigt die Richtung an, in die sich die Hochschulen bewegen müssen, mittlerweile auch bewegen wollen; wobei sie in zunehmendem Maße in die Lage versetzt werden, dieses zu können. Hochschulen verstehen sich heutzutage immer mehr als Dienstleister in einer globalisierten Welt, die „kundenorientiert“ in den einzelnen Wirkungsbereichen vorzugehen haben.

Vor diesem Hintergrund ist die Entstehung von *Career Services* geradezu unausweichlich gewesen. Auch wird nachvollziehbar, wenn viele Universitätsangehörige diese neuen Einrichtungen als „im Trend liegend“ ansehen.

Wie bereits schon mehrfach angeklungen ist, sind die Hochschulen nicht nur dem Wettbewerb mit anderen Bildungsinstitutionen in Deutschland ausgesetzt, sondern konkurrieren weltweit um eine herausragende Position in Forschung, Lehre und wissenschaftlicher Weiterbildung. Ausdruck dieser Entwicklung sind die verstärkten Bemühungen um die Schaffung eines eigenen Profils bzw. einer *Corporate Identity* sowie die zahlreichen *Rankings*, die in anderen Ländern wie beispielsweise den Vereinigten Staaten Tradition haben, hierzulande aber erst seit einigen Jahren vom CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG (CHE) in Zusammenarbeit mit Medienpartnern durchgeführt werden.

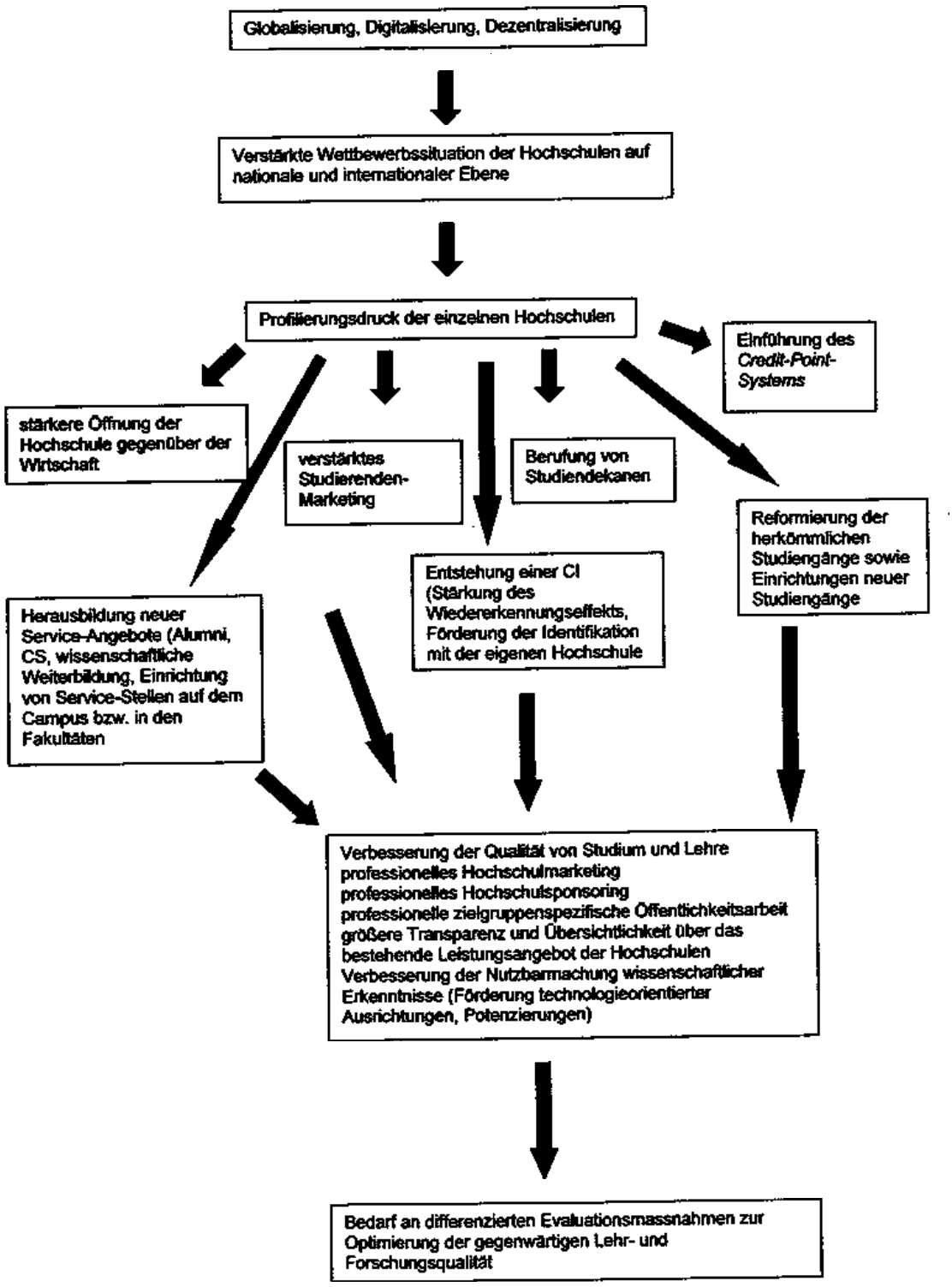
Als Reaktion auf die zunehmend spürbar gewordene Globalisierung und den daraus erwachsenen internationalen Wettbewerbsdruck sind hochschulpolitische Reformen in Richtung auf die Einführung neuer Studiengänge und berufsqualifizierender, international anerkannter Studienabschlüsse sowie des Kredit-Punkte-Systems stark vorangetrieben worden.

Dienstleistungsorientierte Einrichtungen wie *Career Services* oder *Career Center*s liegen im Trend, da sie als Schnittstelle von innen nach außen eine wichtige Transfer- und Katalysatorfunktion übernehmen und mit einem ansprechenden Angebot für Studierende wie für Arbeitgeber mit dazu beitragen, die Hochschule in ihrer Gesamtheit attraktiver, da kundenorientierter und leistungsstärker zu machen. Das unverzichtbare, breit geknüpfte und gut funktionierende Kooperationsnetzwerk der *Career Services* strahlt zudem in die Region aus und wertet den Hochschulstandort für sich genommen auf.

Der umstrittene Anglizismus kann unter diesem Aspekt von Vorteil sein, da durch die Bezeichnung „Career Service“ oder „Career Center“ eine verstärkte internationale Ausrichtung der Hochschule vermutet wird und dieses positive Merkmal wiederum gut „vermarktet“ werden kann.

Folgende Abbildung soll die Auswirkungen der Globalisierungstendenzen und der starken Arbeitsmarktveränderungen auf den Hochschulbereich verdeutlichen:

**Abbildung 27: Spezielle Auswirkungen auf den Hochschulsektor**




Quelle: Verfasserin

### 3.4.3. Berufseinstiegsprobleme einerseits, Fachkräftemangel andererseits

Wie die Ausführungen gezeigt haben, kann die Berufseinstiegsphase von Hochschulabsolventen im Vergleich zu früher insgesamt als „aufwendiger, komplizierter und oft weniger geradlinig“ charakterisiert werden (TEICHLER 2000a, S. 10). Der Übergang in die erste adäquat vergütete Erwerbstätigkeit gestaltet sich vor allem bei der Absolventengruppe der geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer problematisch. Wie bereits unter 3.1.2. erwähnt wurde, gibt es bei den Studienfächern – die Lehramtsstudiengänge ausgenommen – kein klares Berufsbild. Als Folge der starken Arbeitsmarktveränderungen entstehen neue Tätigkeitsfelder für hochqualifizierte Mitarbeiter, die zu Unsicherheit und Desorientierung unter den Studierenden führen. Hohe und sich wandelnde Qualifikationsanforderungen in spezifischen Teilarbeitsmärkten können neben dem Fachstudium oder nach der Beendigung des Studiums oftmals nur mit Hilfe von zusätzlichen Schulungsprogrammen bewältigt werden. Erschwerend kommt hinzu, dass die Praxisorientierung während des Studiums im Vergleich zu den natur-, ingenieur- und agrarwissenschaftlichen Disziplinen nur schwach ausgeprägt ist und vor allem Eigeninitiative in Bezug auf den Erwerb von Praxiserfahrungen gefordert wird. Mangelnde Flexibilität auf dem deutschen Arbeitsmarkt sowie klassische Vorbehalte auf Seiten der Personalverantwortlichen gegenüber „fachfremden“ Akademikern tragen zu der Beschäftigungsproblematik bei. Diese Ausgangslage hat trotz der positiven Arbeitsmarktentwicklung für Akademiker mit dazu beigetragen, dass spezielle Einrichtungen wie *Career Services* an Universitäten mit dem Ziel eingerichtet werden, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu schließen. Information, Beratung, Weiterqualifizierung sowie Vermittlung von persönlichen Kontakten mit potenziellen Arbeitgebern bis hin zu konkreten Arbeitsangeboten sind Begriffe, die die Bedürfnisse der Studierenden umschreiben. Der Erwerb der so genannten *Employability* ist mittlerweile auch für andere Fachdisziplinen zu einem Schlüsselbegriff geworden.

Auf der andern Seite ist ein positiver Trend auf dem Arbeitsmarkt in den Jahren 1999 und 2000 beobachtet worden (vgl. BA, ibv. Nr. 4/2002, S. 251 ff.). In den ingenieur- und manchen naturwissenschaftlichen Disziplinen ist sogar ein Fachkräftemangel aufgetreten, den die Wirtschaftsunternehmen beklagen und Personalverantwortliche nach neuen Lösungswegen bei der Beschaffung von hochqualifizierten Mitarbeitern suchen lassen. Die *Greencard*-Debatte hat den Mangel an qualifizierten Nachwuchskräften in die breite Öffentlichkeit getragen und die Zuspitzung der Problemsituation verdeutlicht, mit der Personalverantwortliche in bestimmten Teilarbeitsmärkten seit einigen Jahren konfrontiert werden. An dieser Stelle können *Career Services* gezielt Hilfestellungen geben, indem sie eine zentrale Beratungs- und

Vermittlungsfunktion an der Schnittstelle zwischen Hochschule und Beruf übernehmen. Das positive Verständnis wird an folgendem Zitat deutlich:

> „Career Services stellen in diesem Zusammenhang weder Reparaturbetrieb dar, noch streben sie die Pragmatisierung des Studiums an, wie manchmal befürchtet wird. Sie sind vielmehr eine notwendige und alle Beteiligten entlastende Schnittstelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem“ (MICHEL 2001, S. 48).

### 3.4.4. Ausstrahlung von Fachtagungen und Modellprojekten

Der durch die zunehmend programmatische Ausrichtung sichtbar gewordene Bedeutungszuwachs der Initiativen soll anhand der wichtigsten Tagungsstationen aufgezeigt werden. Die intensiv geführten Diskussionen über sinnvolle Praxisbezüge während des Studiums haben maßgeblich zu der Herausbildung von *Career Services* an deutschen Hochschulen geführt (siehe die Chronologie der wichtigsten Fachtagungen mitsamt den Schlusserklärungen im Anhang).

Eine der ersten, die in Deutschland von sich behaupteten, einen *Career Service* zu betreiben, waren die Hochschul- und Arbeitsverwaltungsmitarbeiter aus Münster (ARBEITSGEMEINSCHAFT CAREER SERVICE 1996, S. 103 ff.). Mit dieser offiziellen Namensgebung im Jahr 1993 war die Debatte um die berufsbezogenen Einrichtungen an deutschen Hochschulen nach angelsächsischem Vorbild eröffnet.

Ein weiterer Impulsgeber für die Fachdiskussion in Bezug auf den Einzug der *Career Service*-Idee war der Modellversuch „Integration der studienbezogenen Berufsorientierung in der Allgemeinen Studienberatung“ an der UNIVERSITÄT ROSTOCK, der britische Erfahrungen am Beispiel des *Careers Service* der UNIVERSITY OF PLYMOUTH in die Projektentwicklung mit einbezog. Allerdings waren sich die Antragsteller in der damaligen Zeit (1994) durchaus der Brisanz dieses integrativen Handlungsansatzes bewusst, gerade auch weil es an einer Universität in den neuen Ländern umgesetzt werden sollte (KUBIK/TEICHMANN 1996, S. 73). Es war vorauszusehen, dass das Modell der integrierten Studien- und Berufsberatung in der Fachöffentlichkeit kontrovers diskutiert werden würde.

1995 wurde ein Symposium an der UNIVERSITÄT BIELEFELD unter dem Themenschwerpunkt „Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen in der Wirtschaft: Bilanz und Perspektiven“ mit Vertretern aus Universität, Wirtschaft und Arbeitsverwaltung veranstaltet. Neben dem Austausch sollten deutliche Positionen zu verschiedenen Fragen gefunden werden, um so auf den Entscheidungsebenen stärkeren Einfluss ausüben zu können. Die Tatsache, dass erfolgreich laufende Berufsqualifizierungsprogramme an der UNIVERSITÄT HEIDELBERG und der UNIVERSITÄT DES SAARLANDES mangels Finanzmittel kurzfristig eingestellt worden waren, trug sicherlich zu dem programmatischen Charakter der Tagung bei. Alle Beteiligten waren sich darüber einig, dieses Zusammentreffen im Rahmen eines Symposiums für die Artikulation

ihrer Forderungen zu nutzen. In der ‚Bielefelder Erklärung' wurde in aller Deutlichkeit auf die Notwendigkeit und die erfolgreiche Arbeit der Praxisinitiativen an Universitäten hingewiesen, ohne dabei die Frage nach den strukturellen und finanziellen Rahmenbedingungen zu vernachlässigen. Man appellierte an die Verantwortlichen, „die Universitäten, die Hochschulrektorenkonferenz, die Wissenschafts- und Kultusministerien, die Wirtschaftsorganisationen und die Arbeitsverwaltungen", [...] „nicht nur die Existenz der bestehenden Programme zu sichern, sondern auch ihre Weiterentwicklung angesichts der veränderten Lage in Wirtschaft, Universitäten und Arbeitsmärkten nachhaltig zu fördern" (Auszug aus der ‚Bielefelder Erklärung'; der gesamte Text ist im Anhang unter Chronologie der Fachtagungen nachzulesen).

Nur einige Wochen später veranstaltete die ARBEITSGEMEINSCHAFT CAREER SERVICE aus Münster eine Fachtagung zum Thema „Career Service – der Start in IHRE berufliche Zukunft". Ziel dieser Tagung war es, den Erfahrungsaustausch zwischen den beteiligten Mitarbeitern aus dem Hochschulbereich, der Bildungs- und Arbeitsverwaltung sowie mit Experten aus England und den Niederlanden zu vertiefen, um den *Career Service*-Gedanken in Europa besser positionieren zu können. Nicht zuletzt ging es den Veranstaltern auch um die Außenwirkung und die Ausstrahlung des Münsteraner *Career Service*-Modells auf andere Hochschulstandorte.

Deutliche Impulse gingen auch von der Fachtagung zum Thema „Berufsvorbereitende Programme für Studierende an deutschen Universitäten" aus, die im März 1998 im Kloster Banz stattfand. Mit einem gewissen Stolz konstatierte man damals, dass bereits mehr als 60 Praxisinitiativen an Hochschulen eingerichtet worden seien. Folgender Satz aus der Banzer Schlusserklärung macht die Vorläuferfunktion der Praxisinitiativen für die fakultätsübergreifenden Einrichtungen wie den *Career Services* deutlich: „Was zunächst in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern begonnen und seit einiger Zeit auf andere Fächer übertragen wurde, könnte ein Modell zur besseren Abstimmung von Universität und Arbeitswelt aller Fächer werden" (SCHMIRBER/HONOLKA 1998, S. 47). Der Wunsch nach einer „bundesweiten Informationsstelle" wurde erstmals auf dieser Tagung ausgesprochen. Man erhoffte sich, erstens die gemeinsamen Interessen mit mehr Nachdruck auf den verschiedenen politischen Ebenen durchsetzen zu können und damit den Ausbau berufsvorbereitender Projekte voranzutreiben. Zweitens sollten Koordinationsaufgaben von einem zentralen Ort zum Zwecke der bundesweiten Inanspruchnahme von Programmangeboten besser ausgeübt werden können. Und drittens erhoffte man sich mehr Übersichtlichkeit und Transparenz mit Blick auf das heterogene neue Tätigkeitsfeld herstellen zu können, um einen kontinuierlichen Informationsfluss zwischen den beteiligten Mitarbeitern zu gewährleisten. Mangels finanzieller Mittel konnte der Tagungsbeschluss bis heute allerdings nicht realisiert werden.

Schließlich ist die Prämierung eines *Career Service*-Modells im Rahmen des von der Körber-Stiftung ausgeschriebenen Ideenwettbewerbs „Usable" im Jahr 2000 als entscheidender

Einflussfaktor in Bezug auf die Bewertung der Innovation „Career Service“ anzusehen. Als Preisgewinner stand erneut der Münsteraner *Career Service* im Mittelpunkt des bundesweiten öffentlichen Interesses mit der Folge, dass die Neugier an diesem Gegenstand zunahm. Namhafte Zeitungen nahmen sich erstmals intensiv dieses Themas an und trugen mit dazu bei, diese neue Form der Berufsvorbereitung an Hochschulen in der (Fach-) Öffentlichkeit bekannt zu machen. Die Reaktion der Medien auf das im darauffolgenden Jahr veranstaltete Symposium an der Universität Münster, bei dem es ausschließlich um *Career Services* im Hochschulbereich ging, fiel entsprechend stark aus (PUHLE/WEILER 2001, S. 133 ff.).

In diesem Kapitel sind die verschiedenen Komponenten des spezifischen Untersuchungsgegenstandes in seinen Grundzügen skizziert worden. Nachdem die Arbeitsweise der *Career Services* an den britischen und amerikanischen Hochschulen vorgestellt worden ist und als nächstes der Blick auf das historisch gewachsene und komplexe Bedingungsgefüge für berufsbezogenes Handeln im deutschen Hochschulsystem gerichtet wurde, geht es nun darum, nach der Arbeitspraxis in Deutschland zu fragen. Demnach sollen im nächsten Kapitel die bereits etablierten *Career Service*-Einrichtungen an ausgewählten Universitäten näher untersucht und charakteristische Merkmale bzw. konzeptionelle Besonderheiten herausgestellt werden. Neben den pragmatischen Überlegungen, wie die betreffende Hochschuleinrichtung vor Ort arbeitet und welches Handwerkszeug sie dafür benötigt, gilt es ferner Ansätze für eine mögliche konzeptionelle Weiterentwicklung dieses neuen Dienstleistungsangebots in Deutschland zu finden.

# 4. Situationsanalyse von fakultätsübergreifenden berufsvorbereitenden Einrichtungen an ausgewählten Hochschulstandorten in Deutschland

Um den Institutionalisierungsprozess sowie die gegenwärtige Lage in Bezug auf die Organisations-, Finanz- und Personalstruktur von fakultätsübergreifenden berufsvorbereitenden Einrichtungen an den deutschen Hochschulen analysieren zu können, bedurfte es sowohl der quantitativen als auch der qualitativen Datenerhebung. Der quantitative Aspekt nimmt jedoch im Vergleich zu der qualitativen Methode bei der Untersuchung einen geringeren Stellenwert ein, da eine differenzierte Darstellung der Einrichtungen wegen der heterogenen Ausgangs- und Rahmenbedingungen an den einzelnen Hochschulstandorten und wegen der großen Bandbreite an unterschiedlichen Möglichkeiten in Bezug auf die konzeptionelle Ausgestaltung vor Ort mit quantitativem Datenmaterial nur begrenzt und mit hohem zusätzlichen Aufwand möglich ist. In Anbetracht der raschen Entwicklungen im Untersuchungsfeld selbst wäre eine größere Untersuchung nur mit mehreren hauptamtlich arbeitenden Personen sinnvoll, da diese in der Lage wären, das erforderliche Datenmaterial in einem relativ kurzen Zeitraum beschaffen und detailliert bearbeiten zu können.
Bevor die Untersuchungsergebnisse vorgestellt und unter verschiedenen Aspekten behandelt werden, ist die methodische Vorgehensweise in ihren einzelnen Schritten aufzuzeigen und zu bewerten.

## 4.1. Kritische Reflexion der methodischen Vorgehensweise

### 4.1.1. Die quantitative Datenerhebung

Für die quantitative Erfassung der *Career Services* und vergleichbarer Einrichtungen an deutschen Hochschulen diente zunächst die 1998 von EHLERT/WELBERS umfassend durchgeführte Datenerhebung in Bezug auf berufsvorbereitende Programme an deutschen Hochschulen als solide Grundlage. Mithilfe eines standardisierten Fragebogens konnten detaillierte Informationen über den Namen der Praxisinitiative, Ziele und Aufgaben sowie Organisations- und Personalstruktur ermittelt werden. Die länderspezifische Auflistung und die Typen-Zuordnung ermöglichte einen guten Überblick über die derzeitige Lage.
Wegen der starken Dynamik hinsichtlich des Institutionalisierungsprozesses berufsbezogener Angebote wurde Anfang 2001 eine neue Bestandsaufnahme zentral organisierter Einrichtungen an Universitäten mittels einer Telefonbefragung von dem *Career Service* der UNIVERSITÄT GÖTTINGEN vorgenommen. Da die verstetigten Praxisprogramme an den Universitäten wie beispielsweise in München, Köln, Hannover oder Rostock bekannt waren, bezog

sich die Befragung nur auf solche Hochschulen, die bislang noch nicht in der Fachöffentlichkeit durch eine fakultätsübergreifende Angebotsstruktur aufgefallen waren (insgesamt 42 Universitäten). Die Befragung beschränkte sich weiterhin aufgrund der 1998 ermittelten, fast ausschließlichen Konzentration der Angebote im universitären Bereich auf die Universitäten in der Bundesrepublik Deutschland. Insofern sind sämtliche Aussagen auf diesen Hochschultyp zu beziehen, nicht aber auf die Musik- und Kunsthochschulen oder die Fachhochschulen. Ausgehend von der Annahme, dass die in der Studienberatung beschäftigten Mitarbeiter von neuen Entwicklungen in diesem Bereich informiert sein müssten, sind zentrale Auskunftsstellen oder spezifische Hochschuldienste wie die Pressebüros bei der Befragung vernachlässigt worden. So gaben die Gesprächspartner aus den Studienberatungsstellen ausnahmslos bereitwillig Auskunft und wussten über aktuelle Veränderungen in diesem Bereich zu berichten.

Um weitergehende Entwicklungen feststellen und in eine erste Kartenübersicht einfließen lassen zu können, bedurfte es einer zweiten Befragung, die ungefähr ein Jahr später stattfand (Februar 2002). Diese wurde aufgrund der positiven Erfahrungen aus dem ersten Durchgang ebenfalls im direkten Kontakt per Telefon durchgeführt. Im Unterschied zu der ersten Befragung sollten nun verschiedene Themenaspekte (z.B. institutionelle Anbindung, Finanz- und Personalstruktur) angesprochen und die Ergebnisse in Form von Grafiken veranschaulicht werden. Diese neu erhobenen Angaben ermöglichten erstmals, einen Überblick über wesentliche Strukturmerkmale fakultätsübergreifender Einrichtungen zu bekommen.

Die von FREIS bereits im Jahr 2000 erhobenen Daten in Bezug auf die Gründung, die Organisations-, Finanz- und Personalstruktur von fakultätsübergreifenden berufsvorbereitenden Programmen an sieben deutschen Hochschulen wurden dabei berücksichtigt (siehe Fragebogen und Auszüge aus den Umfrageergebnissen im Anhang). Aufgrund des regelmäßigen Erfahrungsaustausches im Rahmen von Arbeitsgruppentreffen lagen bereits viele der erforderlichen Informationen in aktualisierter Form vor, so dass eine gezielte, d.h. auf einzelne Punkte bezogene Befragung ausreichte.

Im Rahmen der quantitativen Befragung sind 43 Einrichtungen ausgesucht und letztlich 38 kontaktiert worden. In fünf Fällen konnte in dem Erhebungszeitraum kein Kontakt hergestellt werden. Es handelte sich hierbei um *Career Services* und vergleichbare berufsvorbereitende Universitätseinrichtungen auf der Zentralebene. Bei der Untersuchung wurde auf die Ermittlung der inhaltlichen Angebote und der Zielgruppenfächer verzichtet, da bei den berufsvorbereitenden Programmen auf der Hochschulzentralebene diese Unterscheidungsmerkmale nicht ins Gewicht fielen. Internetpräsentationen und Faltblätter sowie zahlreiche Gespräche auf Tagungen und in Arbeitskreisen, nicht zuletzt in der HRK-Unterarbeitsgruppe „Career Center“, bestätigen diese Annahme. Von ihrem Selbstverständnis einer zentralen Einrichtung

ausgehend[11] beziehen die *Career Services* ihr Angebot in der Regel auf Studierende aller Fachrichtungen. Auch das Angebot erstreckt sich von der Information und Beratung über berufsvorbereitende Kurse bis hin zu Kontaktvermittlungen zu potenziellen Arbeitgebern.
Damit das Gespräch relativ zügig und konzentriert geführt werden konnte, wurde ein Interviewleitfaden entwickelt (siehe Anhang). Dieser ermöglichte während des Gesprächs stichwortartige Eintragungen und das Ankreuzen der betreffenden Antwortmöglichkeit. Die Ergebnisse sind dann einzelnen Kategorien zugeordnet und der besseren Übersicht wegen tabellarisch festgehalten worden. Anhand der aktuellen Daten konnte ein Vergleich mit den vor einem Jahr erhobenen Daten gezogen werden.
Die quantitative Erhebung wurde durch gezielte Internetrecherchen ergänzt. Um nicht sämtliche Dienste über die Landesgrenzen hinweg und aus dem kommerziellen Bereich angezeigt zu bekommen, mussten die Suchbefehle entsprechend eng vorgegeben werden. Hilfreich bei der Suche waren auch die Links, die einige Praxiseinrichtungen an Hochschulen eingerichtet haben, wie beispielsweise „Student und Arbeitsmarkt“ an der UNIVERSITÄT MÜNCHEN. Auf diese Weise wurde eine erste Übersicht über weitere berufsvorbereitende Programme ermöglicht und das Auffinden der jeweiligen *Homepage* erleichtert.
Um nähere Informationen über das Kooperationsverhältnis zwischen den Mitarbeitern von berufsvorbereitenden Programmen an Universitäten und den Hochschulteams der Arbeitsämter zu erhalten, wurde von den *Career Services* der FU BERLIN und der UNIVERSITÄT GÖTTINGEN im Oktober 2001 eine schriftliche Befragung von 46 Hochschulinstitutionen durchgeführt. Der Fragebogen, der sowohl geschlossene als auch offene Fragen enthielt, orientierte sich im Wesentlichen an den Haupttätigkeitsfeldern (Arbeits markt- und Berufsinformation, Zusatzqualifizierung sowie Praktikumsberatung und –vermittlung). Die Zufriedenheit der jeweiligen Kooperation in dem speziellen Aktionsfeld konnte von den Befragten mit Hilfe einer Skala von 1 bis 5 angegeben werden; Angaben über Ziele, Art und Inhalt der Kooperation, eventuelle Schwierigkeiten und mögliche Problemauslöser sowie Verbesserungsvorschläge waren hingegen stichwortartig vorzunehmen (Anschreiben und Fragebogen einschließlich der Untersuchungsergebnisse siehe Anhang). Der vertrauliche Umgang mit den Daten wurde den Beteiligten in dem Schreiben zugesichert. Um die Rücklaufquote zu erhöhen, ist im Dezember ein Erinnerungsschreiben verschickt worden. Ende Januar lagen mehr als zwei Drittel der Fragebögen (30) vor, die vom *Career Service* der UNIVERSITÄT GÖTTINGEN ausgewertet worden sind.

[11] Siehe hierzu auch die eingangs formulierte Definition von *Career Services* an deutschen Hochschulen.

### 4.1.2. Die qualitative Datenerhebung

Für die qualitative Analyse sind vier *Career Service*-Modelle nach klar definierten Kriterien ausgewählt worden (vgl. 4.3.). Es wurde ein umfangreicher Interviewleitfaden für ein Expertengespräch entwickelt, der alle relevanten Untersuchungsaspekte abzudecken versuchte: Entstehungshintergrund und Entwicklungsverlauf der berufsvorbereitenden Hochschulinstitution, Personalsituation, Kooperationsbeziehungen sowie perspektivische Angaben. Der dreiseitige Fragebogen beinhaltete wenig geschlossene Fragen, nur zwei Unterfragen sollten die persönliche Einschätzung durch Ankreuzen der verschiedenen Optionen erfassen. Die im Anhang befindliche Tabelle zur Erfassung der heutigen Personal- und Qualifikationsstruktur war ebenfalls aus Gründen eines schnell vorzunehmenden Eintrags zu diesem Fragenkomplex erstellt worden. Bei der Mehrzahl der Fragen handelte es sich um so genannte „U-Fragen“, also solche, die umfangreich zu beantworten und dadurch mit einem gewissen Zeitaufwand verbunden sind. Insofern war die Erwartungshaltung, den Bogen – auch bei Gewährung eines langen Beantwortungszeitraumes – schriftlich ausgefüllt zurückzubekommen, entsprechend niedrig, da der Fragebogen neben der „hektischen Betriebsamkeit“ des Arbeitsalltags auszufüllen war. Zwei Fragen wurden nach Beendigung des zweiten Interviews insofern umformuliert, als es nicht mehr um die Erfassung der Einschätzung von in der Zukunft liegenden Belangen ging, sondern vielmehr um die Bewertung des Entwicklungszeitraums von den Anfängen der *Career Services* bis zur heutigen Situation. Die Gefahr der „Kaffeesatzleserei“, wie ein Befragter es treffend bezeichnete, sei zu groß und würde aufgrund des hohen spekulativen Anteils insgesamt gesehen nicht hilfreich sein.
Um eine möglichst differenzierte und relativ zügige Rückmeldung zu erhalten, ist vor der elektronischen Versendung des Fragebogens die zu befragende Person über das Vorhaben informiert worden. Zu diesem Zeitpunkt war es wichtig, dass die Bereitschaft für eine aktive Mitarbeit signalisiert wurde. In dem Telefongespräch galt es zunächst – falls nicht schon durch frühere Begegnungen geschehen –, das Untersuchungsvorhaben kurz vorzustellen und das konkrete Anliegen zu artikulieren. Es wurden dabei mehrere Optionen für die Beantwortung des Fragebogens angesprochen (entweder nur schriftlich oder nur mündlich, eine Kombination von schriftlicher und mündlicher Beantwortung am Telefon oder in einem direkten Gespräch vor Ort). In einem Fall konnte wegen einer längeren urlaubsbedingten Abwesenheit die Expertenbefragung per e-Mail angekündigt werden. Um keine abwehrende Haltung aufgrund der Mehrarbeit zu provozieren, ist hervorgehoben worden, dass die Beantwortung ohne Zeitdruck, d.h. innerhalb der nächsten drei Monate erfolgen konnte. Unmittelbar nach dem Gespräch wurde der Fragebogen mit einem kurzen Anschreiben an die betreffenden Leiter per e-Mail versandt. Der erste Kontakt nach Versendung des Fragebogens machte in allen Fällen deutlich, dass angesichts des Umfangs und des hohen Anteils an offenen Fragestellungen ein persönliches Gespräch vor Ort notwendig wurde, um einen

adäquaten, den Auswertungskriterien entsprechenden Informationsrücklauf sicherzustellen. Innerhalb von zwei bis drei Wochen wurden Termine für ein längeres Interviewgespräch (etwa 160 Minuten) fixiert, die auch von beiden Seiten eingehalten werden konnten. Innerhalb von zwei Monaten war die Datenerhebung mittels Interviews abgeschlossen.

Das Expertengespräch wurde mit Genehmigung der Befragten aufgezeichnet, damit die Interviewerin sich besser auf das Gespräch konzentrieren konnte und nicht soviel Zeit mit dem Aufschreiben der Notizen verbringen musste. Insofern lief das Tonbandgerät in der Funktion einer Gedächtnisstütze bei den Gesprächen mit, um gegebenenfalls zu einem späteren Zeitpunkt gezielt darauf zurückkommen und Detailinformationen ohne erneutes Nachfragen einarbeiten zu können. Da die Datenerhebung im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung erfolgte, war es unmissverständlich, dass die Aussagen aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht weiter verwertet und nicht ohne Zustimmung der befragten Personen an Dritte weitergegeben werden durften.

Weiteres Quellenmaterial wie Konzeptpapiere, Verträge, Arbeits- und Evaluationsberichte sowie Veröffentlichungen von Aufsätzen wurde bei der Darstellung der einzelnen Modelle herangezogen. Nach Durchführung des Experteninterviews wurden mittels eines vereinbarten Telefontermins noch offen gebliebene Fragen beantwortet und letzte Unklarheiten aus dem Weg geräumt. Darüber hinaus sind spezielle, die Universität in ihrer Gesamtheit oder den Hochschulstandort betreffende Daten aus dem Internet gezogen oder bei zuständigen Stellen wie beispielsweise dem Pressebüro abgefragt worden.

Auf die Anwendung der Delphi-Methode wurde bewusst verzichtet. Zwar wäre es aufschlussreich gewesen, die ermittelten Daten von fachlicher Seite auf ihre Richtigkeit bzw. Aussagefähigkeit hin zu überprüfen und bestätigen zu lassen, doch war die Belastbarkeitsgrenze in Bezug auf das Forschungsprojekt bereits überschritten worden. In den vergangenen Monaten ist immer wieder die eine oder andere Frage anlässlich der wissenschaftlichen Arbeit gestellt und aus praktischen wie persönlichen Gründen verhältnismäßig knapp beantwortet worden. Die inhaltliche Rückkoppelung im Kollegenkreis durch die Aufnahme eines eigenen Tagesordnungspunktes schien angesichts der zahlreichen anderen Diskussionspunkte nicht angebracht.

Soweit bei der Darstellung der Modelle keine Quellen angegeben werden, handelt es sich um Aussagen, die im Rahmen des Expertengesprächs gemacht worden sind. Aus Rücksichtnahme auf den daten- und persönlichkeitsrechtlichen Schutzraum der interviewten Personen wurden nur selten die erhaltenen Informationen in Form von Zitaten wiedergegeben. Vielmehr hat die Interviewerin die persönlichen Äußerungen in den inhaltlichen Gesamtkontext gestellt und je nach Aspekt und Aussagewert in Verbindung mit dem anderen Quellenmaterial selektiv in die Modellbeschreibung eingearbeitet.

Die Problematik zahlreicher inhaltlicher Überschneidungen und die damit verbundene Gefahr von Wiederholungen war angesichts der Übereinstimmung in Bezug auf Funktion und Auftrag vorauszusehen. So wurde die These bereits während des zweiten Interviews bestätigt, dass es hinsichtlich der Ziele, Aufgaben, didaktischen Methoden und des Kooperationsnetzwerks zum Teil große Ähnlichkeiten zwischen den einzelnen Einrichtungen gab und eine detaillierte Skizzierung für die Behandlung der Gesamtthematik keine nennenswerte Bedeutung haben würde. Dies führte neben dem Entwicklungsprozess dazu, vornehmlich die Besonderheiten der Arbeitskonzeption an den ausgewählten Universitätsstandorten zu skizzieren und anhand von Beispielen einen Ausschnitt aus dem Programmangebot mit der entsprechenden didaktischen Konstruktion stichwortartig vorzustellen.

Aufgrund zahlreicher Informationen, die nur für den internen Gebrauch bestimmt sind, konzentriert sich die Darstellung der einzelnen *Career Service*-Modelle vornehmlich auf die Entstehungsgeschichte vor Ort, die institutionelle Anbindung und das gegenwärtige Leistungsangebot unter inhaltlichen und methodisch-didaktischen Gesichtspunkten. Auch Angaben über die personelle Situation zur Zeit der Befragung konnten aus Sicht der Befragten ohne Schwierigkeiten eingearbeitet werden. Allerdings wurden keine Informationen bezüglich der erworbenen Berufsqualifikationen der *Career Service*-Mitarbeiter im Rahmen der einzelnen Modellbeschreibungen bekannt gegeben, da es sich hierbei um vertrauliche Personaldaten handelt und der überschaubare Personalbestand zu einer Identifikation der Mitarbeiter geführt hätte.

Ebenso verhält es sich mit den zwar höchst interessanten, aber dennoch internen Angaben in Bezug auf innerbetriebliche Finanzangelegenheiten, die sich auf universitätseigene Sach- und Personalmittel, auf den Erwerb von Drittmitteln sowie auf die Gesamtfinanzsituation der Einrichtungen in der Vergangenheit und in der Gegenwart beziehen. Im Falle einer Veröffentlichung des Finanzrahmens in Gegenüberstellung zu anderen Hochschulprojekten bestünde die Gefahr, dass derzeitige Verhältnisse festgeschrieben und aktuelle Forderungen auf Etatverstärkung mit Verweis auf Drittmittelakquisition abgelehnt werden könnten. Auch wenn den Universitätshaushalt betreffende Angaben in diesem Kontext für die nachfolgende Analyse von Nutzen wären, werden sie in dieser Form aus den genannten Gründen nicht thematisiert. Davon ausgenommen sind die von den jeweils zuständigen Wissenschaftsministerien der Länder bewilligten Hochschulsondermittel, die öffentlich zugewiesen worden sind. Der Einblick in die jeweilige Finanzsituation war für die abschließende Behandlung des Themas insofern von Wichtigkeit, als sie entscheidende Auswirkungen auf die zukünftige Gestaltung der Konzeptionen in diesem hochschulbezogenen Handlungsfeld hat, beispielsweise wenn es um Fragen der Kooperationspartnerauswahl oder der Akzentuierung inhaltlicher Programmangebote geht und grundsätzliche Entscheidungsprozesse im Hinblick auf die mittel- und langfristige Einrichtung eines *cost centers* bzw. eines *profit centers* anstehen.

Die Angaben über das Verhältnis zu den verschiedenen Kooperationspartnern sind vornehmlich auf der Abstraktionsebene eingearbeitet worden, um Datenschutzrechte nicht zu verletzen. Auch sollten durch die Veröffentlichung von Erfahrungswerten die Zusammenarbeit vor Ort nicht unnötig belastet und künftige Entwicklungsprozesse nicht gehemmt werden. Daher stand nicht die Problembetrachtung auf der Beziehungsebene im Vordergrund, sondern die Beantwortung struktureller und konzeptioneller Fragen. Dass immer auch ein komplexes und nicht konfliktfreies Beziehungsgefüge existiert und bei allen Ausführungen bedacht werden muss, steht außer Frage.

## 4.2. Überblick über die gegenwärtige Situation von C*areer Services* und berufsvorbereitenden Programmen an deutschen Universitäten

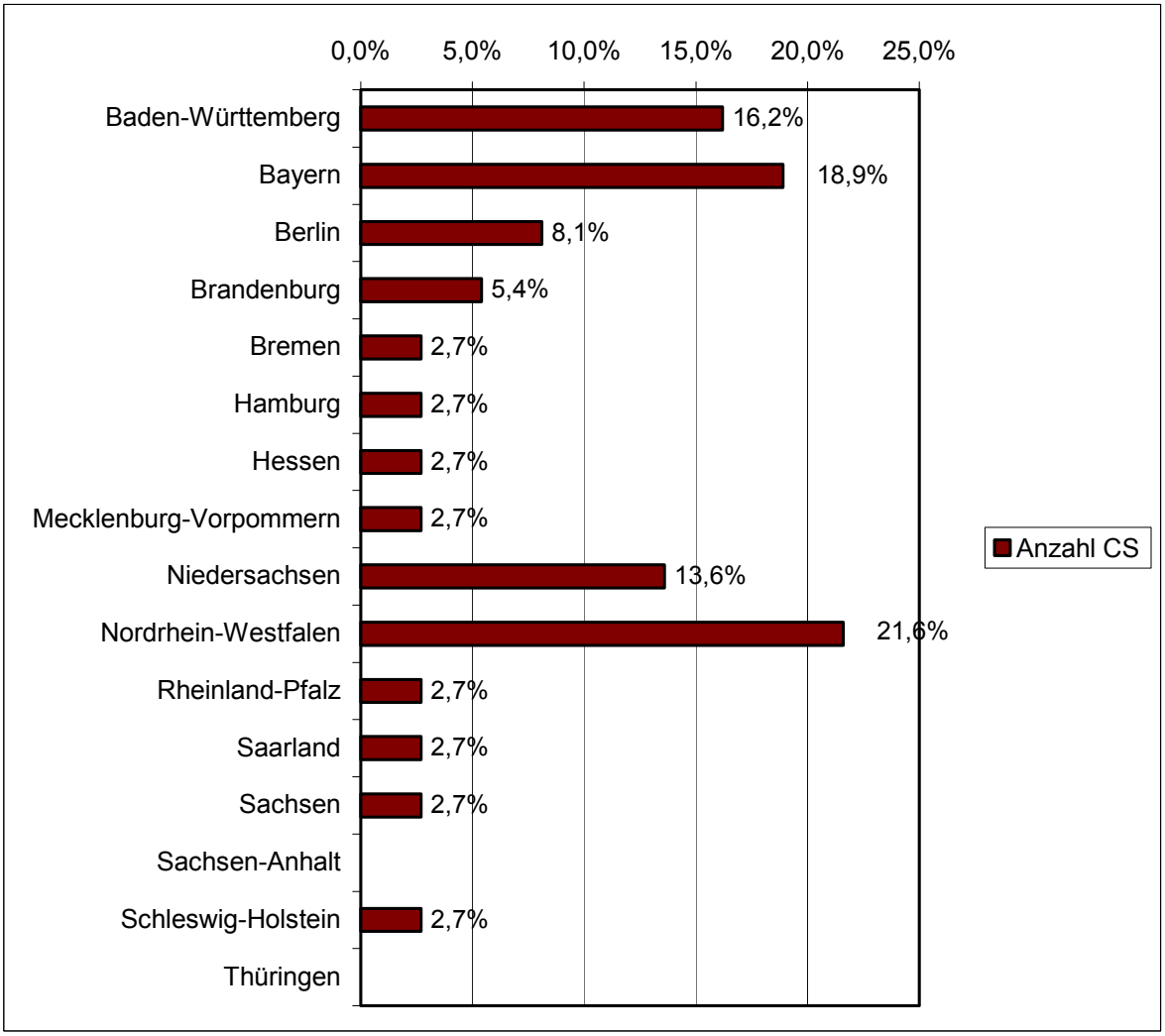
An dieser Stelle soll ein kurzer Überblick über die gegenwärtige Situation von fakultätsübergreifenden berufsvorbereitenden Programmen im deutschen Hochschulsystem gegeben werden. Bevor der organisationsstrukturelle Aspekt behandelt wird, ist zunächst auf den Institutionalisierungsprozess anhand der Gründungsdaten und auf die räumliche Verteilung in den einzelnen Bundesländern einzugehen.
Die folgende Kartenübersicht zeigt die gegenwärtige räumliche Verteilung berufsvorbereitender Programme auf der Zentralebene deutscher Hochschulen. Ein Anspruch auf Vollständigkeit kann wegen der nicht befragten Musik-, Kunst- und Fachhochschulen nicht erhoben werden.

**Abbildung 28: *Career Services* an deutschen Hochschulen (Stand 2002)**

Quelle: Empirische Untersuchung der Verfasserin

Daraus ergibt sich folgende prozentuale Verteilung auf die einzelnen Bundesländer (siehe Abbildung 29 auf der nächsten Seite).

**Abbildung 29: Länderspezifische Verteilung fakultätsübergreifender Einrichtungen**




Quelle: Empirische Untersuchung der Verfasserin

An der Verteilung fällt auf, dass in den neuen Bundesländern bis auf Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Sachsen keine berufsvorbereitenden Hochschulinstitutionen auf zentraler Ebene vertreten sind. Die genaue Bezeichnung der Einrichtung, die Anschrift sowie die Internet-Adresse für weitergehende Informationen sind dem Anhang dieser Arbeit zu entnehmen.

Die verschiedenen Organisationsmodelle, die für berufsvorbereitende Angebote im Hochschulbereich bislang entwickelt und verwirklicht worden sind, können wie folgt unterschieden werden:

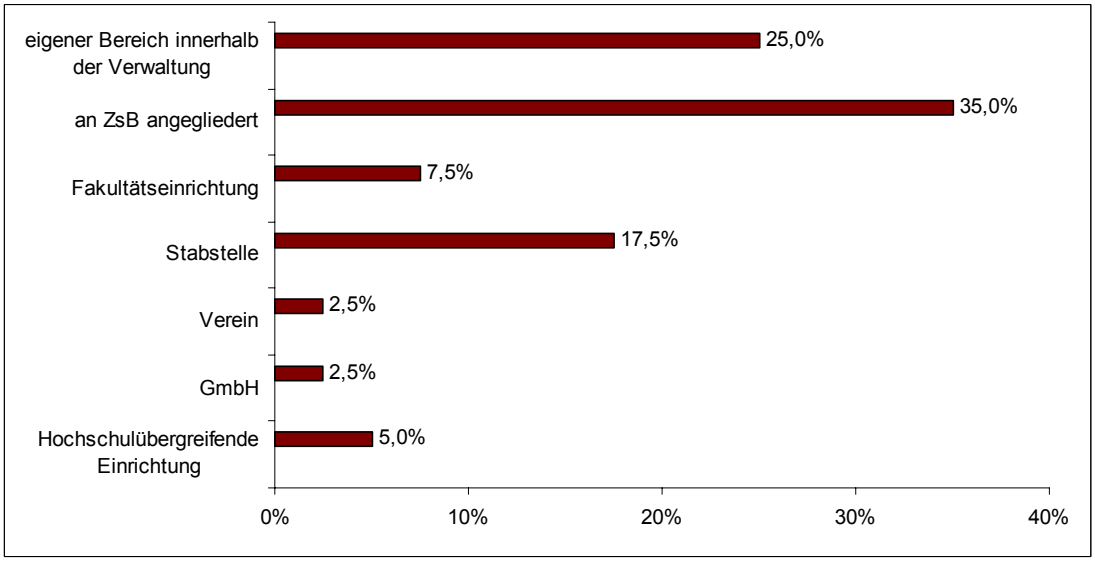
1. *Career Services* bzw. berufsvorbereitende Programme in Form einer universitätseigenen Einrichtung
   - 1.1. als zentrale Einrichtung in der Universitätsverwaltung, angegliedert an die Zentrale Studienberatung (z.B. FU BERLIN, UNIVERSITÄT HOHENHEIm) oder an die Weiterbildungsstelle (z.B. UNIVERSITÄT GÖTTINGEN)
   - 1.2. als Stabsstelle angesiedelte zentrale Einrichtung, also direkt der Hochschulleitungsebene untergeordnet (z.B. KIQ an der UNIVERSITÄT KÖLN, Praxiskontaktstelle an der UNIVERSITÄT PASSAU)
   - 1.3. als An-Institut strukturierte zentrale Einrichtung der Universität (z.B. Student und Arbeitsmarkt an der Universität München)
   - 1.4. als GmbH herausgelöste Einrichtung der Universität (z.B. KOBRA an der UNIVERSITÄT BOCHUM (Stand 2001))
   - 1.5. als fakultätsübergreifende Einrichtung innerhalb einer zentralen Universitätseinrichtung (z.B. Praxiszentrum an der UNIVERSITÄT ESSEN)
   - 1.6. als integrierte Einrichtung der Studienberatung (z.B. die integrierte Studien- und Berufsberatung an der UNIVERSITÄT ROSTOCK)

2. C*areer Services* bzw. berufsvorbereitende Programme in Form einer institutionsübergreifenden Einrichtung am Hochschulstandort durch den regionalen Zusammenschluss mit den Hochschulen (Universität und Fach-hochschulen) sowie der Arbeitsverwaltung (z.B. Hochschulstandort Münster)

3. *Career Services* bzw. berufsvorbereitende Programme in Form einer gemeinsamen Einrichtung von Universität und Arbeitsverwaltung (z.B. UNIVERSITÄT BREMEN)

Nachdem die verschiedenen Organisationstypen in ihren wesentlichen Merkmalen beschrieben worden sind, ist im Folgenden danach zu fragen, wie die prozentuale Verteilung landesweit gesehen ausfällt (siehe Abbildung 30 auf der nächsten Seite).

**Abbildung 30: Institutionelle Anbindung der *Career Services* an Universitäten**




Quelle: Empirische Untersuchung der Verfassung

Dabei fällt auf, dass die Mehrzahl der *Career Services* in der Regel als eigenständige Organisationseinheit institutionell an die Zentralen Studienberatungsstellen angebunden sind (35%). Am zweithäufigsten wurde von den Befragten angegeben, als eigener Bereich, d.h. unabhängig von den bestehenden akademischen Einrichtungen innerhalb der Verwaltung positioniert zu sein. Andere Rechtsformen wie eine GmbH oder ein Verein sind bis zum jetzigen Zeitpunkt nur wenig vertreten. Auch die Möglichkeit, *Career Services* als hochschulübergreifende Einrichtungen zu betreiben, wird an den einzelnen Hochschulstandorten in Deutschland wenig häufig genutzt.

## 4.3. Auswahlkriterien hinsichtlich der genauer darzustellenden *Career Service*-Modelle

Für die Auswahl der hier darzustellenden Modelle wurden folgende Kriterien zugrunde gelegt:

- Die Einrichtung sollte an einer deutschen Universität angesiedelt sein, um eine vergleichbare Grundlage in Bezug auf das Traditions- und Selbstverständnis, die besonderen Strukturmerkmale sowie den gesetzlichen Auftrag von wissenschaftlichen Hochschulen zu schaffen.
- Die Einrichtung sollte bewusst die Bezeichnung *Career Service* tragen, da dies eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem neuen Tätigkeitsfeld und eine intensive Begleitung der Institutionalisierungsphase vermuten lässt. Außerdem werden durch den Begriff erst

bestimmte Prozesse in Gang gesetzt und Reaktionen innerhalb wie außerhalb der Universität hervorgerufen, die in dieser Arbeit im Vergleich zu anderen Hochschulstandorten näher untersucht werden sollen.

- Die Einrichtung sollte sowohl für männliche als auch für weibliche Studierende zugänglich sein, da sich bei einem geschlechtsspezifisch ausgerichteten *Career Service* zwangsläufig andere konzeptionelle Schwerpunkte und Erfahrungswerte ergeben.
- Die Einrichtung sollte ein fächerübergreifendes Aufgabengebiet umfassen und mit ihrem Angebot die Gesamtuniversität ansprechen, da ansonsten keine Grundlage für eine Vergleichbarkeit hinsichtlich der Struktur- und Leistungsmerkmale besteht.
- Die Einrichtung sollte von einem hauptamtlichen Mitarbeiter geleitet werden, um einen adäquaten Ansprechpartner für das Experteninterview bereitstellen zu können.
- Die Einrichtung sollte mindestens drei Jahre lang bestehen, um den Gründungs- und Institutionalisierungsprozess mit einem angemessenen Zeitabstand unter verschiedenen Gesichtspunkten besser betrachten und analysieren zu können.
- Die Einrichtung sollte erfolgreich verstetigt worden sein und einen festen Bestandteil des universitären Dienstleistungsangebots darstellen, da diese konstruktive Entwicklung und positiven Erfahrungswerte Vorbildfunktion für andere, noch nicht etablierte *Career Service*-Büros an Hochschulen haben soll.
- Die Einrichtungen sollten möglichst an Universitäten aus unterschiedlichen Bundesländern angesiedelt sein, um länderspezifische Einflussfaktoren wie beispielsweise die Hochschulpolitik berücksichtigen und in der Vergleichsanalyse gegenüberstellen zu können.
- Eine der ausgewählten Einrichtungen sollte an einer Universität in einem neuen Bundesland gegründet und weiterentwickelt worden sein, um auf den deutsch-deutschen Vergleich und die sich daraus ergebenden Besonderheiten eingehen zu können.
- Die Einrichtungen sollten sich in einigen wesentlichen Punkten strukturell und konzeptionell voneinander unterscheiden, damit ein facettenreiches Gesamtbild von der *Career Service*-Landschaft gezeichnet werden kann.

## 4.4. Das Berliner Modell

Wenn von „Berliner Modell“ die Rede ist, so beziehen sich die Ausführungen ausschließlich auf die Entwicklungen an der FREIEN UNIVERSITÄT BERLIN (FU). Am Standort Berlin und Brandenburg sind insgesamt 29 Hochschulen, davon 6 Universitäten, zu finden, so dass man auch von einer „Akademikerhochburg“ sprechen kann (LKRP Berlin 2001; www.studieren-in-bb.de vom 02.04.2001).

In jüngster Vergangenheit sind in Berlin neben dem *Career Service* an der FU noch vier weitere Einrichtungen dieser Art etabliert worden: an der HUMBOLDT-UNIVERSITÄT, der TECHNISCHEN UNIVERSITÄT, der HOCHSCHULE DER KÜNSTE sowie der FACHHOCHSCHULE FÜR WIRTSCHAFT. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, auch diese Institutionalisierungsprozesse zu analysieren, obgleich es sicherlich für die Gesamtthematik sehr aufschlussreich wäre. An der rasanten Entwicklung am Hochschulstandort Berlin wird aber vor allem die große Dynamik der *Career Service*-„Szene" deutlich, die auch in anderen Bundesländern an den Hochschulen seit etwa drei Jahren zu beobachten ist.
Die für das Verständnis der nachfolgenden Entwicklung notwendigen Eckdaten für Berlin seien an dieser Stelle kurz aufgezeigt:

Besondere Merkmale des Hochschulstandortes Berlin: 18 Hochschulen;
4 Career Services an 4 Hochschulen, 3 Hochschulteams,
Berlin/Brandenburg als „Akademikerhochburg"
Besonderes Merkmal der FU: keine Campushochschule
Gründungsjahr der FU Berlin: 1948
Anzahl der Fachbereiche: 17
Anzahl der Studienfächer: 70
Anzahl der Professoren: 660
Studierendenzahl im Sommersemester 2000: 44.000
Absolventenzahl im Jahr 2000: 7.000
Promovenden im Jahr 2000: 1.000
Internet-Adresse des CS: www.fu-berlin.de/studienberatung/career

### 4.4.1. Entstehungshintergrund und Entwicklungsprozesse

Die Entwicklungslinien zum eigenständigen Betrieb eines *Career Service* reichen bis in die 80er Jahre zurück. Damals wurden bereits von dem Leiter der heutigen Praxiseinrichtung Verbleibstudien im Rahmen von Absolventen-Kolloquien am Institut für Soziologie der FU durchgeführt und auf die Bedeutung überfachlicher Qualifikationen sowie die Notwendigkeit von Praxisbezügen im Studium hingewiesen (GRÜHN 1984). Hinzu kam das Problem der Akademikerarbeitslosigkeit in Berlin und andernorts, das 1986 die Zentrale Universitätsverwaltung im Zusammenwirken mit anderen universitären Einrichtungen und einzelnen Hochschullehrern, das Landesarbeitsamt sowie das für Hochschulabsolventen zuständige Arbeitsamt IV dazu veranlasste, einen Projektantrag bei dem BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG

UND WISSENSCHAFT zu stellen. Die Bezeichnung des geplanten Modellversuchs lautete: „Übergang von der Hochschule in den Beruf – Förderung von Studierenden bei Berufsorientierung und Arbeitsplatzsuche“. Das Fördervolumen hätte insgesamt 3,5 Millionen Mark betragen, mit dem 8,5 Stellen für einen Zeitraum von fünf Jahren verbunden gewesen wären. Aufgrund einer Gegenstimme des Berliner Finanzsenators wurde der Antrag bei der BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG zurückgewiesen. Ohne Mittelzuwendungen konnten in den Jahren 1985 bis 1987 mit Hilfe eines ABM-Mitarbeiters verschiedene Veranstaltungen unter dem Namen „Ex-amen und weiter“ organisiert und ausgewertet werden. Die Fortführung dieser Initiative und die Erweiterung des Veranstaltungsprogramms ist jedoch aus oben genannten Gründen ausgeblieben (FU BERLIN o.J.).

In den Folgejahren, in denen man sich auf verschiedenen Universitätsebenen um die Durchführung von Studienreformen bemühte, wurden in dem Zusammenhang Studierenden-Befragungen in Bezug auf die Qualität von Studium und Lehre durchgeführt. Die Ergebnisse der Evaluation zeigten damals schon Defizite hinsichtlich der Praxisbezüge während des wissenschaftlichen Studiums auf, obgleich sich die Mehrzahl der Studierenden an der FU BERLIN für eine berufliche Laufbahn außerhalb des Wissenschaftsbetriebes entschieden hatten.[12]

Zwei Projektideen sind in dem Entstehungskontext des *Career Service* der FU Berlin erwähnenswert: zum einen eine zentral eingerichtete „Praktikumsbörse für Studentinnen an der FU Berlin“, die mit Unterstützung der ZENTRALEINRICHTUNG STUDIENBERATUNG sowie der ZENTRALEINRICHTUNG ZUR FÖRDERUNG VON FRAUENSTUDIEN UND FRAUENFORSCHUNG konzipiert wurde; zum anderen die Projektinitiative „Studium-Abschluß-Arbeitsmarkt-Transfer (SAAT)“, die mit ähnlichen Zielvorgaben wie die der *Career Services* der Gegenwart ihre vornehmlich konzeptionelle Arbeit aufnahm, aufgrund mangelnder Unterstützung jedoch nicht in die Realisierungsphase eintreten, geschweige denn verstetigt werden konnte.

Dies änderte sich im Jahr 1996, als das Projekt „Berufsorientierung für Studierende (BeO)“ an der ZE STUDIENBERATUNG UND PSYCHOLOGISCHE BERATUNG der FU ins Leben gerufen wurde mit dem Ziel, eine als freies Angebot strukturierte studienbegleitende Zusatzqualifizierung für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften im Hauptstudium zu entwickeln. Mit Hilfe von Fördermitteln aus dem Hochschulsonderprogramm sowie durch die Einrichtung von 4¾ ABM-Stellen konnte die Konzeption unter Leitung von GRÜHN praktisch umgesetzt werden. Im Sommersemester 1998 startete erstmals ein gebührenpflichtiges Kursprogramm, an dem sich die Studierenden mit 250,- Mark pro Semester an den Kosten beteiligten. Das zweisemestrige BeO-Kursprogramm beinhaltete vier verschiedene Bausteine:

[12] Diese Tendenz ist bis heute zu beobachten. 2001 wurde von einem Anteil in Höhe von 75% der Studierenden an der FU ausgegangen (ZE Studienberatung 2001, S. 10).

1. Qualifizierungskurse in den Gebieten Betriebswirtschaftslehre, Informations- und Kommunikationstechniken, Recht sowie Arbeits- und Organisationspsychologie,
2. Trainings von Schlüsselqualifikationen wie z.B. Kommunikationsfähigkeiten, Präsentationstechniken und Projektmanagement,
3. Berufsinformation, z.B. in Form von Berufsfelderkundungen oder Vorträgen von Praktikern, sowie
4. ein mindestens zweimonatiges Praktikum in einem Unternehmen.

Bei erfolgreichem Abschluss des Programms, der anhand eines Leistungskatalogs genau definiert werden konnte, wurde eine qualifizierte Teilnehmerbescheinigung ausgestellt worden (GRÜHN 1998, Informationen zum Kursprogramm).
Neben dem geschlossenen Kursprogramm wurden außerdem eine Praktikumsberatung für Studierende geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer sowie fächerübergreifende Trainings zur Förderung der sozialen, persönlichen und methodischen Kompetenz für alle Studierenden der FU angeboten. Schließlich sind im Rahmen der BeO-Aktivitäten noch zentrale oder auf Fachbereichsebene angesiedelte Informationsveranstaltungen zum Thema Berufseinstieg in Zusammenarbeit mit den Arbeitsämtern durchgeführt und berufspraktische Initiativen an den Fachbereichen vernetzt worden (EHLERT/WELBERS 1999, S. 61).
Das speziell für das zweisemestrige Kursprogramm entwickelte Zertifikat war 1999 Anlass gewesen, die Bezeichnung „BeO“ aufzugeben. Die Studierenden kritisierten, dass ein zusätzlich erworbenes Universitäts-Zertifikat mit dem Schlüsselbegriff „Berufsorientierung“ eher negative Assoziationen bei Personalverantwortlichen hervorrufen würde, zumal es noch in direkter Verbindung zur ZENTRALEINRICHTUNG STUDIENBERATUNG UND PSYCHOLOGISCHE BERATUNG stand.

> „Nach ihrer Auffassung suggeriere der ursprüngliche Name eine gewisse Orientierungslosigkeit der Teilnehmer. Sie definierten sich hingegen als Studierende, die sich sehr gezielt zusätzlich zum Fachstudium Qualifikationen aneigneten, die auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem erforderlich wären“ (GRÜHN 2000, S. 161).

Demnach setzte sich der Begriff *Career Service* „vor allem auf aus- und nachdrückliches Drängen von Studierenden“ gegen die Programm-Bezeichnung „Berufsorientierung für Studierende“ durch. GRÜHN wies in dem Gespräch zusätzlich auf den Vorteil hin, dass der Name „Career Service“ sich im Gegensatz zu vorangegangenen Bezeichnungen selbst erklärt und keine Nähe zur „Sozialarbeit“ aufweist, was in der Vergangenheit des Öfteren passiert wäre. Wurden unter „BeO“ vorwiegend Studierende geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer angesprochen, so hat mit der Namensänderung in „CareerService der FU Berlin“ eine Zielgruppenerweiterung auf alle Fachrichtungen stattgefunden.
Bereits 1998 wurden an der FU BERLIN Überlegungen angestellt, in Kooperation mit dem AA Südwest ein so genanntes *Career Center* einzurichten, „in das zentrale Elemente von BeO

einfließen könnten“ (SCHMIRBER/HONOLKA 1998, S. 55). Dieser Vorstoß erklärte sich unter anderem durch die vorwiegend aus ABM-Kräften bestehende Personalausstattung des Projekts und aus der daraus abgeleiteten Frage, wie die Kontinuität der Arbeit zum damaligen Zeitpunkt gewährleistet werden konnte.

Die Gründung eines *Career Service* an der FU BERLIN wird in Berichten und Befragungen auf März 1997 datiert, d.h. mit dem offiziellen Start des BeO-Programms, da es sich im Wesentlichen um eine Weiterführung des Projekts handelte und sich – zumindest für den Zeitraum bis Ende 2000 – nur die Bezeichnung des Leistungsangebots geändert hatte (DOHRENBURG/GRÜHN 1999, S. 1; FREIS 2000, S. 2; ZE Studienberatung 2001, S. 6). Insofern hat sich das als Pilotprojekt gestartete Programm „BeO“ unter dem Begriff „CareerService“ an der FU BERLIN etablieren können. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass zu dieser Frage kein Senatsbeschluss offiziell gefasst wurde, der eine Gründung hätte besiegeln und damit auch datieren können. Der Gründungsprozess bzw. die Umbenennung wird von dem Befragten als eigenständige Abstimmung zwischen dem Leiter der Abteilung Studium und Lehre, dem Leiter der Studienberatungsstelle und der BeO-Projektleitung charakterisiert. Allerdings seien verschiedene Konzeptpapiere für den Betrieb eines *Career Services* verfasst und von der Hochschulleitung „abgenickt“ worden.

Anlässlich der auslaufenden Hochschulsondermittel im Jahr 2000 wurde dem Präsidium im November 1999 ein 16 Seiten umfassendes Konzeptpapier vorgelegt und damit die vordringliche Frage gestellt, ob und inwiefern ein *Career Service* dauerhaft an der FU BERLIN etabliert werden soll oder ob er nur den Charakter eines auslaufenden Modellprojekts ohne weitreichende Konsequenzen trägt. Die Frage scheint positiv beantwortet zu sein, liest man doch in dem Beratungshandbuch der ZE Studienberatung darüber, dass der *Career Service* „in der Berliner Hochschullandschaft einen der vielzitierten Leuchttürme darstellt“ und mit dazu beigetragen hat, dass zukunftsweisende Perspektiven für die „Serviceorientierung“ der FU eröffnet worden sind (ZE Studienberatung 2001, S. 4). Darüber hinaus kann man den vielversprechenden Satz finden: „BeO hat sich mittlerweile als CareerService an der Freien Universität Berlin hervorragend bewährt“ [...] und „fest etabliert“ (ZE Studienberatung 2001, S. 6).

Bei allen positiven Einschätzungen gilt es jedoch weiterhin, die Finanz- und Personalsituation auf Dauer zu stabilisieren und damit Planungssicherheit herzustellen.

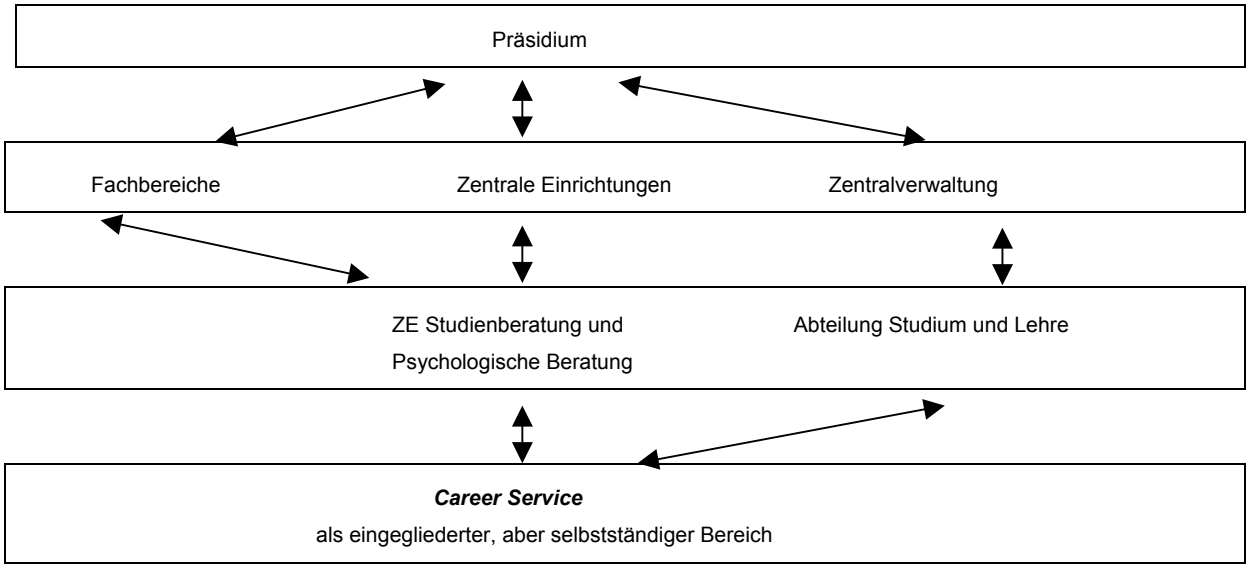
In Bezug auf die Vorbildfunktion sind verschiedene Punkte genannt worden. Da der jetzige Abteilungsleiter für Studium und Lehre der FU BERLIN im Rahmen eines FULBRIGHT-Stipendiums in den 80er Jahren mit dem Auftrag in den U.S.A. gewesen war, die *Career Services* kennen zu lernen, stand er berufsbezogenen Aktivitäten vergleichsweise aufgeschlossen gegenüber. In seiner Leitungsfunktion war er in der Entstehungsphase bei der

Beantwortung der ein oder anderen Grundsatzfrage maßgeblich beteiligt. Im Rahmen des bereits erwähnten „SAAT“-Projekts spielte die *Career Service*-Idee eine wesentliche Rolle.
In Berlin orientierte man sich nicht an Modellen aus den angelsächsischen Ländern, sondern schaute auf die erfolgreiche Arbeit an anderen Universitäten wie vor allem in Köln, Bielefeld und Bochum. Als Schlüsselerlebnis wurde der Workshop „Berufspraxisinitiativen in sozialwissenschaftlichen Studiengängen“ angesehen, der im Rahmen einer vom BERUFSVERBAND DEUTSCHER SOZIOLOGEN e.V. sowie einer von der ‚BeO’-Initiative organisierten Tagung veranstaltet und kurze Zeit später auch dokumentiert wurde (GRÜHN 1997). Auf dieser Tagung wurden Erfahrungen intensiv ausgetauscht, die die jüngeren Initiativen wie ‚BeO’ absorbierten und wesentliche Elemente bei der Konzeptentwicklung verarbeiteten. Die Projektarbeit an der FU BERLIN wurde dann entsprechend den regionalen Gegebenheiten ausgebaut und weitergeführt.
Schließlich wurden in diesem Kontext auch noch andere Konferenzen und Kongresse auf nationaler wie internationaler Ebene im Bereich der Berufsberatung erwähnt, die zahlreiche Anregungen für die konzeptionelle Weiterentwicklung des BeO-Projekts gegeben haben. Mittlerweile sieht sich der *Career Service* der FU selbst als Vorbild auf diesem Gebiet (ZE Studienberatung 2001, S. 24).

### 4.4.2. Institutionelle Einbettung

Der *Career Service* der FU BERLIN ist an die Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung institutionell angegliedert (siehe Abbildung 31).

**Abbildung 31: Institutionelle Einbettung des *Career Service* der FU BERLIN**




Quelle: Empirische Untersuchung der Verfasserin

Die ZE STUDIENBERATUNG hat einen ähnlichen Status wie die Fachbereiche und versteht sich als eine unabhängige Verwaltungseinrichtung. Ausschlaggebend für die Verortung in der ZE STUDIENBERATUNG war die Tatsache, dass es sich bei dem damaligen Projekt ‚BeO' um nicht lehrbezogene, fächerübergreifende und zentrale Aufgaben gehandelt hat.
Dies trifft in gleicher Weise auf den *Career Service* in seiner jetzigen Form zu, so dass zukünftig keine Veränderung in Bezug auf die institutionelle Verortung zu erwarten ist. Allerdings „wünscht sich die Universitätsleitung mehr Aktivitäten aus den Fachbereichen heraus" (FREIS 2000, S. 2). Dieser Forderung ist von der Zentralebene aus nicht ohne Aufwand nachzukommen, existieren doch 17 Fachbereiche mit den unterschiedlichsten Bedürfnissen in Bezug auf berufsvorbereitende Maßnahmen. Mit den vorhandenen Möglichkeiten werden bereits uni-interne Kooperationsprojekte durchgeführt, wie beispielsweise mit dem Fachbereich Soziologie/Politologie oder dem Fachbereich Geschichts- und Kulturwissenschaften. Der Ausbau derartiger Kooperationsbeziehungen bleibt als Zielperspektive für den zentral verankerten *Career Service* weiter bestehen und bedarf einer grundsätzlichen Klärung seitens der Hochschulleitung, wie ein stärkeres Engagement der Fächer in berufsbezogenen Handlungsfeldern mit Unterstützung eines *Career Service* erreicht werden kann.
Von „oben" betrachtet sind drei verschiedene Tätigkeitsbereiche in der Zentraleinrichtung institutionell zusammengefasst worden: die Studienberatung, die psychologische Beratung und der *Career Service*, wobei der *Career Service* – auch räumlich gesehen – stärker von den anderen Bereichen getrennt ist und sich inhaltlich klar abgrenzt. Der Leiter des *Career Service* ist in der zentralen Universitätsverwaltung, Abteilung Studium und Lehre (Studienreform), angesiedelt. Für die Leitungsaufgabe des *Career Service* fließt etwa 50% der Arbeitskapazität ein. Angesichts der institutionellen Einbindung in die vorhandenen Universitätsstrukturebenen ist nach Meinung von GRÜHN die FU BERLIN dazu verpflichtet, den *Career Service* im Sinne einer Dienstleistungseinrichtung zu unterhalten.

### 4.4.3. Die personelle Situation

Die personelle Situation stellt sich im Unterschied zu den britischen und amerikanischen Hochschuleinrichtungen grundsätzlich anders dar. In den *Career Service*-Betrieb, der für über 40.000 Studierende berufsvorbereitende Angebote kontinuierlich bereitstellen soll, fließt eine halbe unbefristete Leiter-Stelle als Personalausstattung seitens der Universität mit ein. Zum Befragungszeitpunkt waren zudem noch 1,5 BAT IIa-Stellen aus Hochschulsondermitteln befristet eingerichtet.
Qualifikation und Zuständigkeitsbereiche der im *Career Service* tätigen Mitarbeiter stellen sich wie folgt dar:

**Abbildung 32: Personalsituation des *Career Service* der FU im Überblick (Stand 2001)**

| Stellenangabe | Zuständigkeitsbereich |
|---|---|
| ½ Stelle | Vornehmlich Leitungsaufgaben, konzeptionelle Entwicklungsarbeit, Gremienarbeit, Evaluation, Forschungstätigkeiten |
| ½ Stelle | Konzeptionelle Arbeit, Kursentwicklung, Beratung, E-Mail-Beratung, Information, Anmeldung, Infothek, Öffentlichkeitsarbeit |
| 1/1 Stelle | konzeptionelle Arbeit, Kursentwicklung, Information, Beratung, Anmeldung, Evaluation, Öffentlichkeitsarbeit |
| 1 studentische Hilfskraft | Mithilfe bei organisatorischen Aufgaben sowie bei öffentlichkeitswirksamen Maßnahmen |

Quelle: Empirische Untersuchung der Verfasserin

Mit Blick auf die Planungssicherheit ist der Passus im „Vertrag gemäß Artikel II des Haushaltsstrukturgesetzes 1997 zwischen dem Land Berlin, vertreten durch den Senator für Wissenschaft, Forschung und Kultur und der Freien Universität Berlin, vertreten durch den Präsidenten“, unter § 6 (Strukturpläne), Abs. 3 nachzulesen:

> „**Die Freie Universität Berlin** fördert die Vorbereitung ihrer Studierenden und Mitarbeiter auf Existenzgründungen insbesondere durch geeignete Lehrangebote, ggf. in Kooperation mit anderen Hochschulen, und **sichert die Arbeitsfähigkeit eines career centers**“ (Hervorhebung durch die Verf.; zitiert aus dem o.g. Vertrag, S. 8).

Der Vertrag soll verlässliche finanzielle Rahmenbedingungen bis 2005 und darüber hinaus gewährleisten. Da aber derartige Absichtserklärungen nicht gleichzusetzen sind mit dem Verwaltungsbegriff „Planungssicherheit“ und den laufenden Betrieb eines *Career Service* nicht aufrechterhalten können, ist die räumliche Zusammenlegung mit dem AA Berlin Südwest auf der Grundlage einer erst im Jahr 2000 erklärten Kooperationsvereinbarung beschlossen worden. Dieser Entschluss wurde aber bis 2002 noch nicht umgesetzt.

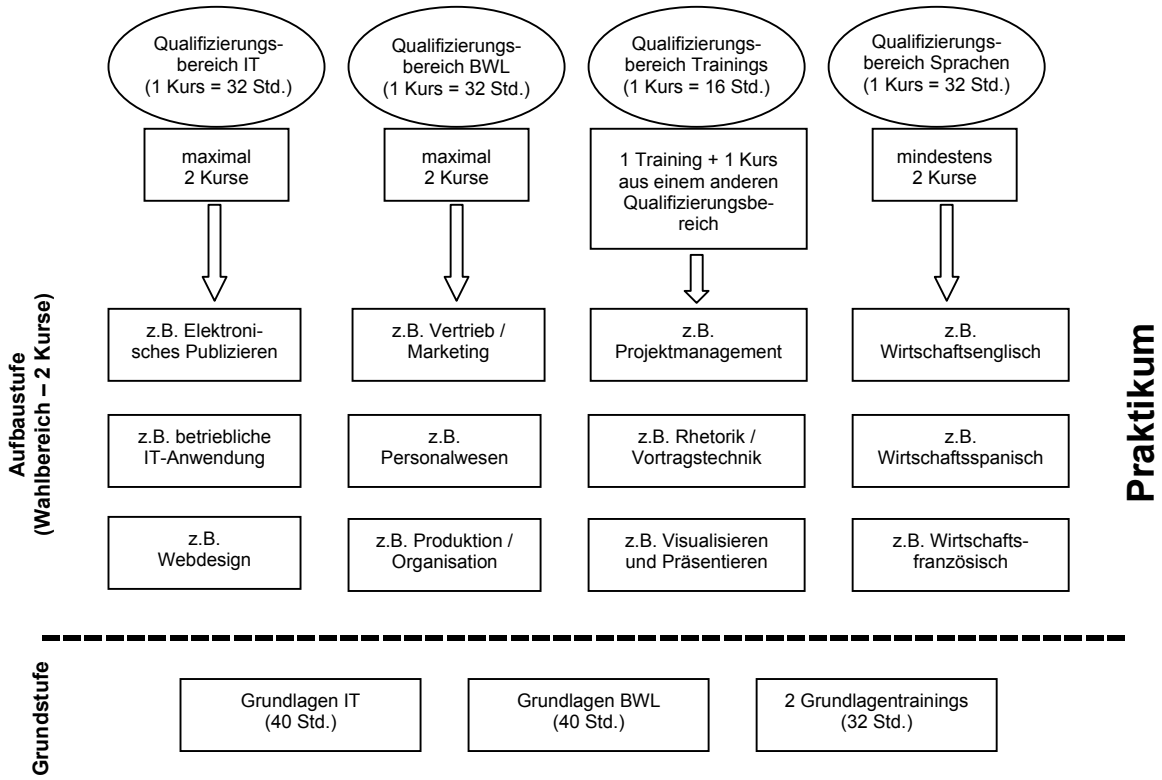
### 4.4.4. Zur Arbeitskonzeption

Eine Besonderheit der Berliner Konzeption stellt die Umstellung des geschlossenen Praxisprogramms auf ein offenes und damit flexibel zu nutzendes Modulsystem dar. Aufgrund der geringen Teilnehmerkapazität sowie der hohen Personal- und Kostenintensität des zweisemestrigen Kursprogramms soll das Konzept zukünftig auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmt und gezielt in Anspruch genommen werden können. Diese Entwicklung kann bei einem positiven Verlauf auf die anderen Hochschulstandorte mit ähnlichem Konzept aus-

strahlen und aufgrund der größeren Effizienz, der stärkeren Kundenorientierung und nicht zuletzt aufgrund der eingetretenden Personal- und Kostenersparnis zu einer konzeptionellen Weiterentwicklung führen.

Wie der Systematik entnommen werden kann, besteht das studienbegleitende Qualifizierungsprogramm aus einer Grund- und Aufbaustufe, die für den Erhalt eines Abschlusszertifikats jeweils mit einer bestimmten Mindestanzahl von Stunden belegt werden müssen. Die Kursinhalte können je nach Qualifikationsbedarf frei gewählt werden. Der Vorteil liegt in der flexiblen Gestaltung hinsichtlich der Kursbelegung. Studierende können das Programm in kompakter Form durchlaufen oder aber über mehrere Semester ausdehnen. Weiterhin ist die „Teilnahme an den einzelnen Bausteinen des Modulssystems [...] kostenpflichtig“ (ZE Studienberatung 2001, S. 25).

**Abbildung 33: Modulsystem im Rahmen des *Career Service*-Qualifikationsprogramms**




Quelle: DORENBURG/GRÜHN 1999 (ohne Seitenangabe)

Es wird an der FU BERLIN diskutiert, dieses Modulsystem zum curricularen Bestandteil der neuen Bachelorstudiengänge zu machen (KLOSE/WILSDORF/GRÜHN 1999; ZE Studienberatung 2001, S. 26). Mit der Einbindung des *Career Service* in Überlegungen hinsichtlich der curricularen Gestaltung von *Bachelor*studiengängen wäre eine weitere Besonderheit an der FU Berlin angesprochen.

Hiermit werden Perspektiven für eine neue Form und eine wohl auch andere Qualität der Zusammenarbeit auf Fachbereichsebene eröffnet, die vor allem durch die Einführung eines Wahlpflichtangebots zur allgemeinen Berufsvorbereitung begründet ist. In diesem Kontext erhält der *Career Service* als zentral angesiedelte, fächerübergreifend agierende und professionell arbeitende Einrichtung auf diesem Gebiet eine besondere Stellung an der FU BERLIN und wird als Dienstleistungseinrichtung nun auch aus Sicht der Hochschullehrerschaft stärker wahrgenommen.

Im Zuge des Diskussionsprozesses zur Einführung gestufter Studiengänge sind die curricularen Anteile „Berufsbezug“ und „Praktika“ mehrfach überarbeitet worden. Dabei wurde unter anderem der Vorschlag formuliert, für das 5. und 6. Semester 22% des Gesamtcurriculums in Form von „berufspraxisorientierenden Studienbausteinen“ zu gestalten und die Fachbestandteile entsprechend zu reduzieren. Anfang 2001 forderte man die Fachbereiche in Form eines Rahmenkonzepts für *Bachelor*- und *Master*studienabschlüsse an der FU Berlin auf, ihre Vorstellungen zu konkretisieren und Curricula für neue Studiengänge zu erstellen. Die zusammengetragenen Ergebnisse bewirkten eine Reduzierung des berufsorientierenden und fachübergreifenden Studienanteils auf 16% bzw. 11%.

Hinsichtlich des Programmangebots ist zu sagen, dass altbewährte Themen und Veranstaltungen wie beispielsweise EDV-Intensivseminare, Rhetorik- und Bewerbungstrainings angeboten werden wie auch neue Veranstaltungen, die als Kooperationsprojekt mit universitätsinternen und -externen Partnern konzipiert worden sind. Hier können Fallstudien und Unternehmensplanspiele in Zusammenarbeit mit Wirtschaftsunternehmen als Beispiele angeführt werden. „Trainiert“ bzw. weiterqualifiziert werden sollen Studierende aller Fachrichtungen der FU BERLIN, wobei sich aber nach wie vor noch eine Reihe von Kursangeboten an Studierende geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer richtet.

Die Lehr- und Lernformen gestalten sich vielfältig, wie man der exemplarischen Veranstaltungsübersicht entnehmen kann (siehe Abbildung 34 auf der folgenden Seite). Von der Einzelberatung über eine Trainingsveranstaltung bis hin zu einer Zukunftswerkstatt sind fast alle Typen vertreten. Allein die klassische Lehre in Form eines Frontalunterrichts ist aufgrund der mangelnden Eigeninitiative bewusst nicht im Programm des *Career Service* enthalten.

**Abbildung 34: Exemplarischer Ausschnitt aus dem bisherigen Angebotsprogramm des *Career Service* der FU BERLIN**

| **Veranstaltungsbeispiel** | **Methodisch-didaktische Konstruktion** |
|---|---|
| Unternehmensplanspiel: Spielerische Anwendung betriebswirtschaftlicher Kennzahlen für Nicht-Ökonomen | Mehrtägige fachspezifische Weiterqualifizierung mit integriertem Unternehmensplanspiel (Simulation) |
| Training für *Assessment Center* (für Studierende der BWL, VWL, Rechts- und Naturwissenschaften) in Kooperation mit dem Gerling Konzern | Interdisziplinäre Seminarveranstaltung mit praktischen Übungen in Kleingruppen als Rollenspiel bei einem Unternehmen vor Ort |
| Projekttutorium Journalismus: Geisteswissenschaften und Journalismus oder Theorie und Praxis der Zeitschriftenerstellung | Seminarveranstaltung als Teil im Rahmen eines Projekttutorienprogramms mit dem Ziel, ein eigenes Produkt (hier: eine stud. Zeitschrift) herzustellen |
| Praktikumsberatung für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften | Personenorientierte Einzelberatung |
| Was kommt nach dem Studium? Zukunftswerkstatt für Studentinnen in der Studienabschlussphase | Mehrtägige frauenspezifische Veranstaltung mit einem großen Anteil an Eigenarbeit in Einzel- oder Kleingruppen |

Quelle: Empirische Untersuchung der Verfasserin

Darüber hinaus ist ein Selbstinformationszentrum im Aufbau, in dem interessierte Studierende und Absolventen einen schnellen Zugriff auf relevante Informationen haben.

## 4.5. Das Münsteraner Modell

Wenn der *Career Service* in Münster vorgestellt werden soll, so ist nicht nur die Universität Münster mit den aktiv beteiligten Einrichtungen in den Blick zu nehmen, sondern ebenso die Fachhochschule und das Hochschulteam des Arbeitsamtes Münster. An diesem Hochschulstandort besteht die besondere Situation, dass von Anfang an ganz bewusst die Aufgabe, den Übergang in das Berufsleben professionell zu begleiten, hochschulübergreifend im Interesse des Akademikerstandortes Münster in seiner Gesamtheit erfüllt werden sollte. Insofern gilt es nicht nur die Eckdaten der WESTFÄLISCHEN WILHELMS-UNIVERSITÄT (Stand Juni) aufzuführen, sondern auch die der FACHHOCHSCHULE MÜNSTER (Stand August 2001; vgl. EIMER 2001, S. 56).

Besondere Merkmale des Hochschulstandortes: „Akademikerhochburg“
Besonderes Merkmal der Universität: keine Campushochschule
Gründungsjahr der WESTFÄLISCHEN WILHELMS-UNIVERSITÄT: 1780
Anzahl der Fachbereiche: 14
Anzahl der Studienfächer: 100
Anzahl der Professoren: 600
Studierendenzahl im Sommersemester 2001: 44.000
Absolventenzahl pro Jahr (2000): über 5.000
Promovenden pro Jahr (2000): 1.000
Gründungsjahr der Fachhochschule: 1971
Anzahl der Studiengänge: 40
Studierendenzahl der FH Münster: über 9.000
Absolventenzahl der FH Münster pro Jahr: ca. 1.200
Internet-Adresse des *Career Service*: www.uni-muenster.de/CareerService

### 4.5.1. Entstehungshintergrund und Entwicklungsprozesse

Vor 1993 gab es Beratungseinrichtungen traditioneller Art, die zielgruppen- und aufgabenspezifisch in getrennten Organisationseinheiten ihre Dienstleistung angeboten haben. Studentenorganisationen ausgenommen, bestand nach Aussage von EIMER zum damaligen Zeitpunkt keine fächerübergreifende Initiative an der Universität Münster. Es existierte lediglich die Arbeitsstelle „Wissenschaft und Praxis“ (kurz ‚WuP‘ genannt), die sich mit den Jahren zu einem eigenständigen Magisternebenfach „Angewandte Kulturwissenschaften“ entwickelt hat. Die Idee zur Gründung eines *Career Service* entstand in der Arbeitsstelle Forschungstransfer der Universität Münster (AFO), die von ihrem Aufgabenverständnis her eigentlich nichts mit dem Adressatenkreis „Studierende“ zu tun hat. Zahlreiche Studenten aus unterschiedlichen Fachrichtungen suchten die AFO jedoch als interessante Praxiseinrichtung für ihr durch den Studienplan vorgeschriebenes oder freiwillig abzuleistendes Berufspraktikum auf und trugen auf diesem Wege mit dazu bei, dass neue Kontakte zur außeruniversitären Praxis geknüpft und intensiviert wurden. Die ersten AFO-Praktikanten nutzten diese Kontakte auch für ihr „weiteres berufliches Wohlergehen“. Der damalige AFO-Leiter stellte daraufhin die Überlegung an,

> „ob diese zahlreichen Praxiskontakte nicht auch entsprechend aufbereitet und fachlich begleitet den Studierenden in Form eines neuen Beratungs- und Informationsangebotes zur Verfügung gestellt bzw. vermittelt werden könnten“ (BAUHUS 1996, S. 89).

Ein neues Modell für die Erfüllung der studentenorientierten Aufgabe der Kontaktvermittlung zwischen Wissenschaft und Wirtschaft wurde entwickelt und nach dem britischen Vorbild „Career Service“ genannt. Angesichts der angespannten Arbeitsmarktlage für die Münsteraner Hochschulabsolventen sowie der Haushaltsmittelknappheit in allen öffentlichen Bereichen vertrat man damals institutionsübergreifend die Ansicht, „verfügbare Kräfte zu bündeln und effektiv einzusetzen“ (ARBEITSGEMEINSCHAFT CAREER SERVICE MÜNSTER 1996, S. 103), um mittel- und langfristig in der Region Synergieeffekte erzielen zu können. Dies war die Voraussetzung für die Gründung einer Arbeitsgemeinschaft, der von Anfang an Einrichtungen der WESTFÄLISCHEN WILHELMS-UNIVERSITÄT (Akademisches Auslandsamt, Arbeitsstelle Forschungstransfer, Zentrale Studienberatung sowie Arbeitsstelle Wissenschaft und Praxis), die Fachhochschule Münster und das Arbeitsamt Münster, damals noch mit den Organisationseinheiten Berufsberatung und Fachvermittlungsdienst, als Mitglieder angehörten. Mit der Einrichtung der Arbeitsgemeinschaft war zunächst keine neue Stelle verbunden, vielmehr sollte jede Mitgliedsinstitution ihre speziellen Kompetenzen im Interesse der Münsteraner Studierenden und Absolventen mit einbringen und einzelne Veranstaltungsangebote in das Gesamtprogramm integrieren.

Im Rahmen eines studentischen Ideenwettbewerbs wurde das zum Begriff „Career Service“ zugehörige Motto „Der START in IHRE berufliche Zukunft“ ermittelt und ein eigenes Logo entworfen, das bis heute öffentlichwirksam eingesetzt wird.

Wichtigstes Ziel der AG war es zum damaligen Zeitpunkt folglich, durch die Schaffung eines effektiven Informations- und Beratungsdienstleistungssystems Studierenden „mit einem studienbegleitenden Angebot frühzeitig und kontinuierlich Orientierung und Unterstützung zur Entwicklung ihrer beruflichen Biographie zu geben“ und damit präventiv zur Vermeidung von Akademikerarbeitslosigkeit beizutragen (EIMER 2001, S. 3; DIEKHEUER 1996, S.10). Der Direktor des Arbeitsamtes Münster wies auf die neuartige nachfrage- und angebotsorientierte Programmpolitik des *Career Service* hin und äußerte den Wunsch: „Studierende und Hochschulen sollten Zielsetzungen und Perspektiven des Studiums frühzeitiger und intensiver diskutieren“ (SCHWEDHELM 1996, S. 17).

Mit dieser Initiative wurde unter den Hochschulangehörigen am Standort Münster zunehmend ein Bewusstsein geschaffen, den Dienst an den Studierenden im Bereich der Berufsorientierung und der Begleitung des Berufsübergangs als ernstzunehmende und verpflichtende Aufgabe zu begreifen (POPPE 1996, S. 15).

Auf die Frage, ob der Beschluss zur Gründung eines *Career Service* im Rahmen eines Hochschulgremiums gefasst worden sei und dies vertragsrechtlich festgehalten wurde, kam der Verweis von EIMER auf die bereits weit im Vorfeld abgeschlossene, allgemein formulierte Vereinbarung zwischen der Zentralen Studienberatung der Universität und dem Arbeitsamt Münster. Es handle sich demnach um eine freiwillig eingetretene Kooperation, die – abgese-

hen von der Regelung finanzieller Angelegenheiten zwischen den einzelnen Mitgliedsträgern – auf den Inhalt bezogen nicht weiter verschriftlicht worden sei.

Im März 1998 wurde aus Mitteln des NRW-Wissenschaftsministeriums ein neuer Arbeitsbereich für den Betrieb einer Koordinationsstelle des *Career Service* am Hochschulstandort Münster eingerichtet. EIMER beschreibt die Aufgabe des Koordinators, unter anderem „den Career Service konzeptionell weiterzuentwickeln, in den Fachbereichen zu verankern, nach außen zu repräsentieren und verschiedene organisatorische Aufgaben zu übernehmen“ (EIMER 2001, S. 3).

Nachdem die zwei Jahre andauernde Projektphase erfolgreich abgeschlossen wurde, traf das Rektorat die anstehende Entscheidung, eine unbefristete Stelle für den Koordinator des *Career Service* aus universitätseigenen Mitteln einzurichten und der neuen Dienstleistungseinrichtung damit für die zukünftige Arbeit Planungssicherheit zu geben. Mit dieser Entscheidung ist der *Career Service* offiziell in das Dezernat 2 „Studentische Angelegenheiten“ als neue Organisationseinheit eingegliedert und dauerhaft etabliert worden (EIMER 2001, S. 3).

Mittlerweile haben sich Universität und Fachhochschule mit ihrem *Career Service* nach Einschätzung von EIMER „gut positioniert“ und finden bundesweit Beachtung. Die starke Medienpräsenz ist vor allem auch auf die Prämierung im Rahmen des Ideenwettbewerbs ‚Usable’ der KÖRBER-STIFTUNG und des daraufhin veranstalteten Symposiums am 7. Mai 2001 zurück zu führen und im Gesamtinteresse der noch größtenteils im Aufbau begriffenen *Career Service*-Einrichtungen an deutschen Hochschulen als positiv zu bewerten, da wirkungsvolle Signale in Politik, Wissenschaft und Wirtschaft gesendet wurden.

Als Vorbilder für die Gründung eines *Career Service* in Münster dienten im Wesentlichen die britischen Einrichtungen. Diese Tradition vor Augen ist ohne längere Bedenkzeit für die Aktivitäten bei der AFO der britische Begriff „Career Service“ an der Universität Münster gewählt worden.

Aber auch die vergleichsweise jungen Entwicklungen an den niederländischen Hochschulen – 1991 wurde das erste „career advisory centre“ an der Universität Amsterdam in den Niederlanden eröffnet (VUNDERINK 1996, S. 60) – beeinflussten die Anfangssituation am Hochschulstandort Münster und trugen zur Etablierung eines berufsorientierenden Angebots für Studierende bei.

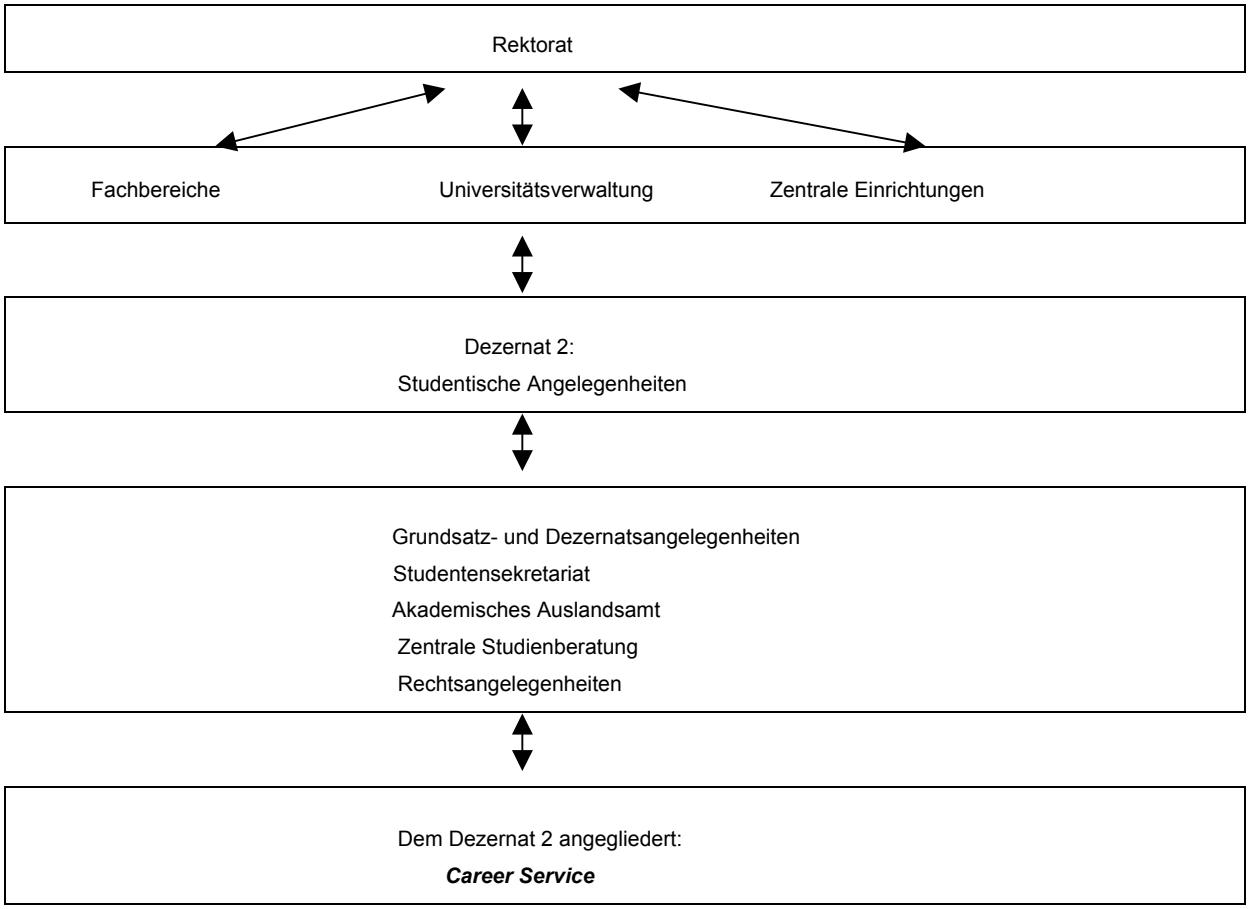
So wurden für eine Fachtagung in Münster am 6.12.1996 zum Thema „Career Service – der START in IHRE berufliche Zukunft“ auch zwei Gastreferenten aus den genannten Ländern eingeladen, die über ihre Erfahrungen in diesem Tätigkeitsfeld anschaulich berichteten, DAAN PHILIP VUNDERINK von der Universität Amsterdam sowie ROBERT PORRER von der UNIVERSITY OF EDINBURGH. Die anschließend herausgegebene Tagungsdokumentation in Form eines Buches trug zur Verbreitung der britischen und niederländischen Vorreiterrolle in die-

sem Themenbereich bei, da es in Deutschland bislang keine Veröffentlichungen dieser Art gab.

### 4.5.2. Institutionelle Einbettung

Aufgrund der besonderen Konzeption setzt sich der *Career Service* in Münster im Sinne einer Dachorganisation institutionell aus der Universität Münster, der Fachhochschule Münster und dem Arbeitsamt Münster zusammen. Eine solches Organisationsmodell ist in Großbritannien und den U.S.A. nicht zu finden. Denn wie unter 2.1. und 2.2. dieser Arbeit beschrieben, unterhalten die britischen und amerikanischen Hochschulen in der Regel selbst eine eigene berufsbezogene Dienstleistungseinrichtung. Auch verfügen sie nicht über eine vergleichbare Institution wie die BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT in Deutschland.
Die Arbeitsgemeinschaft, bestehend aus den oben genannten Einrichtungen, ist in Form einer Koordinierungsstelle organisatorisch in das Dezernat „Studentische Angelegenheiten“ der WESTFÄLISCHEN WILHELMS-UNIVERSITÄT eingegliedert. Allerdings – wie dem Organigramm zu entnehmen ist – nimmt der *Career Service* innerhalb des Dezernats eine Sonderrolle ein, indem er sich entgegen anderen Einrichtungen wie dem Akademischen Auslandsamt und der Zentralen Studienberatung als eigene Einheit darstellt und dem Dezernat 2 „angegliedert“ wurde. Der Leiter der Koordinationsstelle des *Career Service* hat die Funktion des Abteilungsleiters und nimmt in entsprechender Weise Verwaltungsaufgaben wahr.

**Abbildung 35: Institutionelle Einbettung des *Career Service* Münster**




Quelle: Empirische Untersuchung der Verfasserin

Der Büroraum befindet sich in dem Übergangsbereich eines Gebäudetrakts, der den Universitätsflügel mit dem Fachhochschulflügel verbindet. Durch diese Raumzuordnung wird bewusst auf die hochschulübergreifende Funktion des Career Service als Koordinierungsstelle hingewiesen. Ein weiterer Career Service-Raum für die Beschäftigung von studentischen Hilfskräften liegt ca. 500 Meter entfernt, was die alltäglichen Arbeitsabläufe oftmals erschwert.

### 4.5.3. Personelle Situation

Die Universität hat zur dauerhaften Sicherung der Koordinierungsaufgaben des *Career Service* am Hochschulstandort Münster 1999 eine unbefristete, volle BAT IIa-Stelle für einen wissenschaftlichen Mitarbeiter eingerichtet. Dieses kann durchaus als eine „Anerkennung der geleisteten Arbeit durch die Hochschulleitungen“ und damit als „ermutigendes Signal“ gesehen werden (EIMER 2001, S. 58). Darüber hinaus sind 29 Stunden monatlich für eine

studentische Hilfskraft als Beitrag der FACHHOCHSCHULE MÜNSTER auf Dauer festgeschrieben sowie die bereits erwähnten studentischen Hilfskräfte auf Antrag für die Durchführung für ein bestimmtes Projekt zugewiesen worden. Ansonsten gibt es keine weiteren Mitarbeiter, die bei der Aufrechterhaltung des *Career Service*-Betriebes mithelfen. Die Fachhochschule sowie das Hochschulteam des Arbeitsamtes Münster stellen trotz ihres Status als Gründungsmitglied in der ARBEITSGEMEINSCHAFT CAREER SERVICE eine eigenständige Arbeits- und Organisationseinheit dar und bringen sich mit einer Vielzahl von berufsbezogenen Veranstaltungen jedes Semester mit ein. Die Koordinationsaufgaben konzentrieren sich jedoch auf die Leitungsperson des hochschulübergreifenden Büros und sind entsprechend eigenständig zu erfüllen.

Der Zuständigkeitsbereich des Leiters der Koordinationsstelle des *Career Service* Münster stellt sich wie folgt dar: Leitung, konzeptionelle Weiterentwicklung, Entwicklung und Durchführung von Veranstaltungen, Koordination, Beratung und Information, Öffentlichkeitsarbeit. In dem „Ein-Mann-Betrieb“ fallen alle Arbeiten an, von organisatorischen und koordinatorischen Tätigkeiten über persönliche Beratung bis hin zur Leitung von größeren Projekten. Im Gespräch wurde eine prozentuale Verteilung angegeben von etwa 50% Konzeption und deren praktische Umsetzung (eigene Durchführung von Veranstaltungen eingeschlossen), 20% Beratung und Information sowie 30% interne Abstimmung und Außendarstellung. Natürlich verhält es sich in der vorlesungsfreien Zeit anders als während des Semesters. Auch wenn ein Symposium, wie beispielsweise die von der KÖRBER-STIFTUNG unterstützte Großveranstaltung am 7. Mai 2000, vorbereitet werden muss, steht dieses zwangsläufig mehrere Monate im Vordergrund der Arbeiten und verdrängt andere Aktivitäten, die sonst einen größeren Raum einnehmen.

**Abbildung 36: Personalsituation des *Career Service* in Münster im Überblick (Stand 2001)**

| **Stellenangabe** | **Zuständigkeitsbereich** |
|---|---|
| 1/1 Stelle | Leitungs- und Koordinierungsaufgaben, konzeptionelle Entwicklungsarbeit, eigene Durchführung von Kursen und Großveranstaltungen, Beratung und Information, Öffentlichkeitsarbeit, Evaluation |
| 1 stud. Hilfskraft-Stelle à 29 Std. pro Monat und je nach Bedarfslage | Mithilfe bei organisatorischen Arbeiten, Mithilfe bei der Planung und Durchführung von (Groß-) Veranstaltungen sowie von öffentlichkeitswirksamen Maßnahmen |

Quelle: Empirische Untersuchung der Verfasserin

### 4.5.4. Zur Arbeitskonzeption

Im Gegensatz zu der Berliner Veranstaltungskonzeption ist in Münster ein offenes Dienstleistungsangebot im Qualifizierungsbereich vorzufinden. Demzufolge können alle Studierenden studienbegleitend und je nach individueller Bedarfslage an Kursveranstaltungen, Exkursionen oder Messen teilnehmen und Beratungsdienste in Anspruch nehmen, ohne dass dieses jedoch als Studienleistung angerechnet wird. Mit ausschlaggebend für diese Konzeption war die Überlegung, möglichst vielen Studierenden am Hochschulstandort Münster die Teilnahme an einem Kursangebot zu ermöglichen. Auch soll durch das Prinzip einer freiwilligen Teilnahme die Motivation bewusst erhöht und das eigenverantwortliche Handeln der Studierenden gestärkt werden (EIMER 2001, S. 57). Die positive Resonanz auf die Veranstaltungen sowie die aktive Beteiligung der Studierenden in den Workshops und Seminaren belegen, dass die Konzeption die Zielgruppen in gewünschter Weise angesprochen hat.

Als Besonderheit ist ohne Zweifel das institutionsübergreifende Organisationsmodell anzusehen, das bis heute noch an keinem anderen Hochschulstandort in Deutschland in dieser Form umgesetzt worden ist. Von Anfang an war es den Fachkräften wichtig, ressourcenschonend vorzugehen, Kräfte zu bündeln und Synergieeffekte zu erzielen. Der Zusammenschluss der Institutionen Universität, Fachhochschule und Arbeitsverwaltung erklärt die hohe Zahl an Veranstaltungen und teilnehmenden Studierenden jedes Semester: der Angebotsumfang wird mit rund 200 Veranstaltungen jährlich angegeben, die Teilnehmerzahl umfasst etwa 5.000 (EIMER 2001, S. 56).

Im Folgenden soll ein Ausschnitt aus dem umfangreichen Kursprogramm des *Career Service* Münster gegeben werden (siehe Abbildung 37 auf der nächsten Seite).

**Abbildung 37: Exemplarischer Ausschnitt aus dem bisherigen Angebotsprogramm des *Career Service* Münster**

| **Veranstaltungsbeispiel** | **Methodisch-didaktische Konstruktion** |
|---|---|
| Deutsch-Niederländischer Studierenden-Austausch zum Thema Berufsorientierung und Berufseinstieg von Hochschulabsolventen | Binationale Tagungsveranstaltung mit Schwerpunkt auf einem themenorientierten studentischen Erfahrungsaustausch |
| Mehrtägige Exkursion nach Brüssel zur Erkundung beruflicher Tätigkeitsfelder im europäischen Bereich | Mehrtägige berufsfeldorientierte Exkursion ins europäische Ausland |
| Schreibwerkstatt | Interaktives Lernprojekt |
| Berufsberatung im Bereich Journalismus | Personenorientierte Einzelberatung in einem speziellen Berufsfeld |
| Horizonte – eine Messe rund ums Studieren und Arbeiten im Ausland | Eintägige Messeveranstaltung |
| **Symposium zum Thema „Hochschulausbildung** und Berufsfähigkeit“ in Kooperation mit der KÖRBER-STIFTUNG | Symposium als Sonderveranstaltung |

Quelle: Empirische Untersuchung der Verfasserin

In der Befragung wurde deutlich, dass der Leiter der Koordinationsstelle Wert auf neuartige Veranstaltungen legt, die methodisch-didaktisch durchdacht und aufgrund des Ziels, interaktiv zu lernen, einen verhältnismäßig hohen Anspruch erheben. Hierbei gilt es zu beachten, dass die Veranstaltungen nicht nur am Schreibtisch konzipiert werden, sondern ein gewisser Anteil vom Leiter selbst praktisch durchgeführt wird.

Das Symposium hat unter den Veranstaltungsangeboten des *Career Service* Münster eine Sonderrolle eingenommen, da es sich um eine einmalige Ausrichtung einer themenspezifischen Großveranstaltung aus aktuellem Anlass – „Career Services im bundesweiten Aufwind“ handelte, die sich nicht an Studierende und Absolventen, sondern an die Fachöffentlichkeit gewandt hat und insofern nicht im normalen Rahmen eines *Career Service*-Programms angeboten wurde. Es soll aber an dieser Stelle exemplarisch aufgeführt werden, da solche Fachtagungen mit einem hohen Arbeits- und Zeitaufwand versehen sind, was sich wiederum negativ auf das laufende Angebot für Studierende auswirkt.

## 4.6. Das Rostocker Modell

Die UNIVERSITÄT ROSTOCK ist im Vergleich zu Münster und Berlin keine Massenuniversität, weist sie doch wesentlich geringere Studierenden- und Absolventenzahlen pro Jahr aus. Im Rahmen dieser Untersuchung liegt die Universität Rostock als einzige Hochschule in einem so genannten „neuen“ Bundesland. Vor diesem geschichtlichen Hintergrund sind gravierende Struktur- und Konzeptveränderungen in einem relativ kurzen Zeitraum an der Universität Rostock vorgenommen worden. Diese haben zu einem neuen „Lebensraum Hochschule“ sowohl für die Studierenden als auch für das Lehr- und Verwaltungspersonal geführt. Erfahrungen aus den alten Bundesländern einerseits sowie Kenntnisse über die DDR-Sozialisation und die bildungspolitischen Vorgaben andererseits mündeten in eine dichte Konzeptionsphase in den verschiedenen Bereichen universitärer Aufgaben und Leistungen. In diesem Zusammenhang hat das Experiment, berufsorientierende Ansätze in der neu eingerichteten Studienberatung zu erproben, begonnen und ist schließlich als fester Bestandteil im Sinne eines integrativen Studien- und Berufsberatungsangebots etabliert worden.
Für das Rostocker Modell seien folgende Eckdaten genannt:

Besondere Merkmale des Hochschulstandortes: Umgestaltung als neues Bundesland im Zuge der Wiedervereinigung
Besonderes Merkmal der Universität: traditionsreiche Universität, keine Campushochschule, breites Fächerangebot
Gründungsjahr der Universität Rostock: 1419
Anzahl der Fachbereiche: 8
Anzahl der Studienfächer: 50
Anzahl der Professoren: 300
Studierendenzahl im Sommersemester 2001: 11.000
Absolventenzahl im Jahr 2000: 904
Promovenden im Jahr 2000: 219
Internet-Adresse des Careers Service: www.careers.de

### 4.6.1. Entstehungshintergrund und Entwicklungsprozesse

Die spezifische Situation hinsichtlich der Berufsvorbereitung von Studierenden in der ehemaligen DDR lässt sich wie folgt skizzieren:

> „Dort wurden vor 1989 Studium und Beruf durch staatlich gelenkte Vorgaben, die bis in die Vermittlung eines Arbeitsplatzes reichten, gekoppelt. Diese Art von (planwirtschaftlicher) Berufslenkung brauchte subjektiv nicht unbedingt als Reglementierung erlebt zu werden; sie wurde sehr oft als gesicherter Weg in den Beruf beschrieben und wahrgenommen. Auf dieses starre, teilweise auch diskriminierende, die individuellen Möglichkeiten verletzende System wurden dann in der Folge der Wiedervereinigung in relativ kurzer Zeit bildungspolitische und (reale) Gegebenheiten aus den Hochschulen der alten Länder übertragen. Auf die neu eingerichtete Studienberatung bezogen, mußte dabei das Fehlen einer berufsorientierenden Beratung oder gar einer Vermittlung von Hochschulabsolventen in den Beruf durch die Universitäten in den neuen Ländern als besonders schmerzhaft empfunden werden“ (AUGENSTEIN 1997, S. 15 f.).

Neben der Aufrechterhaltung des universitären Lehrbetriebes galt es sämtliche akademischen Angelegenheiten in dem veränderten Gesamtkontext neu zu bestimmen, Bestehendes vor Ort wie in den alten Bundesländern kritisch zu überprüfen, um dann im nächsten Schritt ein eigenes, auf die Bedürfnisse der Klientel abgestimmtes Arbeitskonzept zu entwickeln. Die spannungsreiche Zeit für die im Umgestaltungsprozess befindlichen Studienberater wurde von der Projektgruppe Hochschulforschung Berlin-Karlshorst charakterisiert:

> „Die Brisanz der Situation ergibt sich damit aus dem enormen Ansturm der Nachfragenden, dem emotionalen Problemdruck auf beiden Seiten (Berater/Ratsuchender) und den objektiv fehlenden Informationen“ (DÖBBELING/AULERICH 1991, in: PROJEKTGRUPPE HOCHSCHULFORSCHUNG BERLIN-KARLSHORST, S. 27).

In der Befragung wie auch in verschiedenen Dokumentationen wurde jedoch stets hervorgehoben, dass trotz oder vielleicht gerade wegen dieser Spannungsfelder „neue Chancen und unverhoffte Möglichkeiten“ in der studienbegleitenden Arbeitsgestaltung eröffnet worden sind (TEICHMANN 1996, S. 8. f; TEICHMANN 1999, S. 18 f.).

Das vom BMBF aufgelegte Hospitationsprogramm 1990 ermöglichte in der Umbruchzeit den überwiegend aus dem Direktorat für Studienangelegenheiten stammenden Mitarbeitern, mit Studienberatern aus den alten Bundesländern zusammenzutreffen und diese während ihres Arbeitsgeschäfts für mehrere Wochen zu begleiten, so auch eine Kollegin aus der neu eingerichteten Studienberatungsstelle der UNIVERSITÄT ROSTOCK. Bei der Konzeptentwicklung einer Allgemeinen Studienberatung in den Jahren 1991/92 wurden vor allem zwei Aspekte besonders berücksichtigt: die Bildungsberatung sowohl „zum Präsenz- als auch zum Fernstudium“ und die Berufsorientierung bzw. Berufsberatung als integrativer Bestandteil der Studienberatung (ARGE 2000, S. 133). Insofern versuchte man nach der Wende, das traditionelle Aufgabenverständnis der zentralen Studienberatungsstellen aufzubrechen und durch diese Beratungsfelder zu erweitern.

Des Weiteren führte die Befragte haushaltsinterne Maßnahmen und damit verbundene Stellenzuweisungen als entscheidenden Einflussfaktor bei der Bestimmung des Rostocker Studienberatungskonzepts an. Die von einem Psychologen besetzte Stelle wurde wie an vielen

anderen Hochschulen in den neuen Bundesländern gestrichen, so dass mit den verbleibenden zwei Stellen – eine Stelle für die Studienberatung, die andere für den Clearing-Bereich – keine psychologische Beratung den Studierenden angeboten werden konnte. Damit sprach man sich für ein sozialwissenschaftlich begründetes Konzept aus, das sich zum Hauptziel gesetzt hat, die Studierenden „in den verschiedenen Studienphasen in ihrer Orientierungs-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“ zu fördern“ (TEICHMANN 1999, S. 18). Die Situation wurde von der Befragten jedoch als defizitär angesehen, zumal es keine weiteren Angebote beispielsweise vom Studentenwerk oder von anderen Beratungsträgern für die Rostocker Studierenden gab (TEICHMANN 1999, S. 18) .

1993 genehmigten das BMBF und das Land Mecklenburg-Vorpommern einen Antrag zur Durchführung eines Modellversuchs zum Thema „Integration der studienbezogenen Berufsorientierung in die Allgemeine Studienberatung“, der trotz anfänglicher Schwierigkeiten praktisch durchgeführt werden konnte. Die damit verbundene personelle Verstärkung – eine neue, hauptamtlich besetzte BAT-O lla-Stelle sowie zahlreiche Hilfskraftstunden – sorgte für eine konzentrierte Weiterentwicklung des entworfenen Integrationsmodells. Offiziell besteht der *Careers Service* als integrativer Bestandteil der Allgemeinen Studienberatung der UNIVERSITÄT ROSTOCK seit 1997, ein Zeitpunkt, der auch als „qualitativ neue Phase“ gekennzeichnet wurde (ARGE 2000, S. 133).

1996 fand die europäische Konferenz zum Thema „Hochschulabsolventen für den Europäischen Arbeitsmarkt – eine Herausforderung für die Universitäten“ (HRK 4/1997) in Rostock statt. Die Gastgeberfunktion bei dieser Thematik trug mit dazu bei, die Aufmerksamkeit auf die integrierte Studien- und Berufsberatungsstelle an der UNIVERSITÄT ROSTOCK zu erhöhen.

1997 wurden erneut zwei Projekte mit Mitteln des Hochschulsonderprogramms gefördert: zum einen die Untersuchung spezifischer Rekrutierungsmuster kleinerer und mittlerer Unternehmen in Mecklenburg-Vorpommern, zum anderen die Umsetzung des Konzepts der integrierten Studien- und Berufsberatung an der UNIVERSITÄT ROSTOCK.

Als Vorbilder dienten die Niederlande, vornehmlich das 1991 gegründete *career advisory center* an der Universität Amsterdam. Diese bezogen bekanntlich ihre Erkenntnisse und Erfahrungen aus britischen Einrichtungen (VUNDERINK 1996, S. 60). Darüber hinaus waren die *Careers Services* in Großbritannien ein Vorbild wie beispielsweise die UNIVERSITY OF PLYMOUTH, die hinsichtlich ihrer Organisations- und Angebotsstruktur untersucht wurde.

### 4.6.2. Institutionelle Einbettung

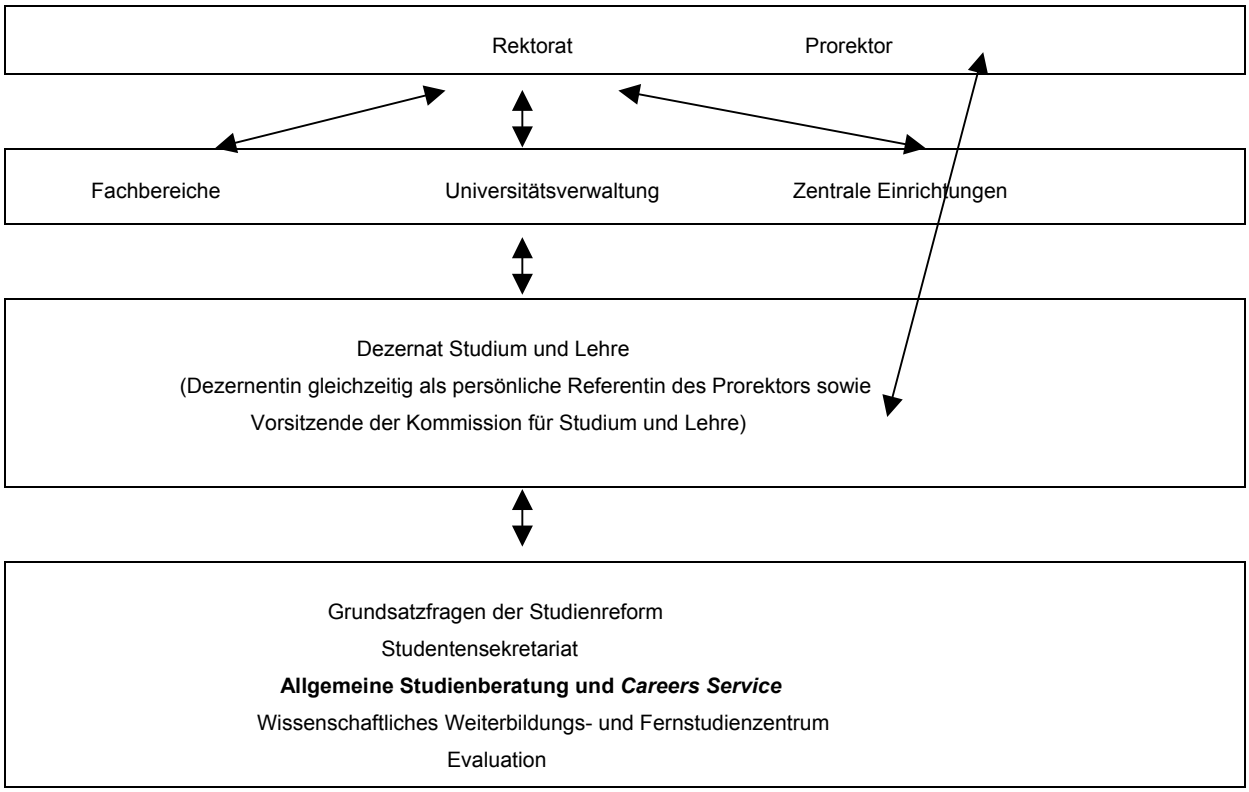
Die Allgemeine Studienberatung gehört als eigenständiges Referat zum Dezernat Studium und Lehre und fungiert gleichberechtigt neben den Referaten „Grundsatzfragen der Studien-

reform“, „Studentensekretariat“, „Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ als zentrale Beratungseinrichtung für Studierende an der UNIVERSITÄT ROSTOCK.

> „Die Mittlerfunktion, die das Dezernat zwischen Verwaltungs- und Hochschulbereich von Anfang an wahrnimmt, hat sich auf die Transparenz der Prozesse bislang fruchtbringend ausgewirkt“ (TEICHMANN 1996, S. 11).

Dies trifft nach Aussage der Befragten bis zum jetzigen Zeitpunkt zu.

**Abbildung 38: Institutionelle Einbindung des *Careers Service* der UNIVERSITÄT ROSTOCK**




Quelle: Empirische Untersuchung der Verfasserin in Anlehnung an ein von TEICHMANN erstelltes Organigramm

### 4.6.3. Personelle Situation

Da es sich bei dem Rostocker *Careers Service* um ein integriertes Konzeptmodell handelt und sich die Beratungsanliegen auf alle Mitarbeiter der Studien- und Berufsberatung verteilen, unterscheidet sich die Personalstruktur grundsätzlich von den anderen Modellen. Bei der Übersicht ist zu berücksichtigen, dass die Leiterin der integrierten Studien- und Berufsberatung (und damit auch Leiterin des *Careers Service*) das Dezernat für Studium und Lehre leitet und darüber hinaus das Amt der persönlichen Referentin des Prorektors sowie der Vorsitzenden der Kommission für Studium und Lehre innehat. Insofern werden hinsichtlich des

*Careers Services* vornehmlich Leitungsfunktionen ausgeübt. Eine Studienberaterin ist ausschließlich für den *Careers Service* zuständig und übernimmt sowohl Beratungs- und Qualifizierungsaufgaben als auch Kontakt- und Vermittlungsfunktion.

**Abbildung 39: Die Personalsituation der integrierten Studien- und Berufsberatungsstelle der UNIVERSITÄT ROSTOCK im Überblick (Stand 2001)**

| Stellenangabe | Zuständigkeitsbereich |
|---|---|
| 1/1 Stelle | Leitungstätigkeit, konzeptionelle Entwicklungs- und Gremienarbeit |
| 1/1 Stelle | Studienbegleitende Berufsberatung, Entwicklung von Seminarangeboten, Arbeitgeberkontakte, konzeptionelle Weiterentwicklung und Pflege der internetbasierten Absolventenbörse sowie der Infothek |
| 1/1 Stelle | Studienberatung |
| ½ Stelle | Clearing-Stelle |
| ½ Stelle | Clearing-Stelle |
| 1 stud. Hilfskraftstelle à 29 Std. pro Monat und je nach Bedarfslage | Mithilfe bei organisatorischen Arbeiten, Mithilfe bei der Planung und Durchführung von (Groß-) Veranstaltungen sowie öffentlichkeitswirksamen Maßnahmen |

Quelle: Empirische Untersuchung der Verfasserin

### 4.6.4. Zur Arbeitskonzeption

Die Arbeitskonzeption des *Careers Service* der UNIVERSITÄT ROSTOCK stützt sich auf einen integrativen Ansatz. Demzufolge ist der *Careers Service* im Unterschied zu den anderen Modellen als

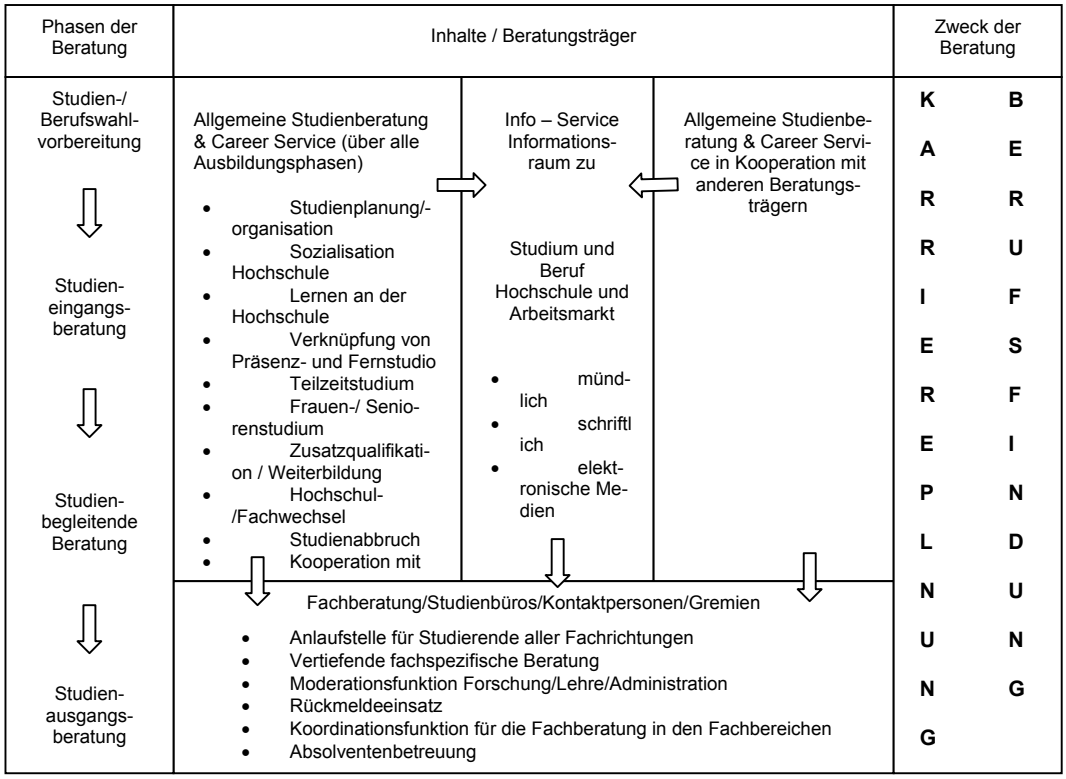
> „integrativer Teil der Allgemeinen Studienberatung der UNIVERSITÄT ROSTOCK und in engem Zusammenwirken mit der Studienfachberatung zu sehen. Für die praktische Arbeit mit den Studierenden bedeutet dies, dass die Zusammenhänge zwischen Bildung und Beruf im Rahmen einer wissenschaftlichen Ausbildung durch ein spezifisches Angebotsprogramm stets verdeutlicht werden und darauf geachtet wird, dass die „Beratungsanliegen [...] nicht getrennt [werden]“ (TEICHMANN 1999, S. 23).

Die Einrichtung versteht sich mit ihrem Selbstinformationsraum und den verschiedenen Aktivitäten zur Förderung der Berufsfähigkeit als Informations-, Beratungs-, Kontakt- und Kompetenzzentrum zugleich (TEICHMANN 1999, S. 23).

Da eher die Beratung als berufsqualifizierende und berufsorientierende Veranstaltungen im Vordergrund des *Careers Service* steht, wird auf eine tabellarische Übersicht einzelner Angebotselemente zugunsten eines Beratungsschemas verzichtet.

Anhand der folgenden Abbildung wird deutlich, dass nach dem Rostocker Konzept die Berufsfindung bzw. die Karriereberatung in jeder der vier Phasenabschnitte eine entscheidende Rolle spielt. Dieses Grundsatzverständnis unterscheidet sich deutlich von den anderen *Career Services*, die ihren Tätigkeitsschwerpunkt eindeutig auf die studienbegleitende Beratung und vor allem auf die Studienausgangsberatung gelegt haben und überdies eher auf dem Gebiet der Information bzw. der Qualifizierung und Kontaktvermittlung engagiert sind.

**Abbildung 40: Das integrierte Studien- und Berufsberatungskonzept der UNIVERSITÄT ROSTOCK**




Quelle: TEICHMANN 1999, S. 26

Darüber hinaus ist die seit 1999 eingerichtete „AbsolventenBörse“ im Internet als spezifisches Angebot des *Careers Service* zu nennen. Absolventen der UNIVERSITÄT ROSTOCK haben hiermit die Möglichkeit, sich „online“ bei vornehmlich aus der Region bzw. dem Land Mecklenburg-Vorpommern stammenden Unternehmen zu bewerben und bei Interesse in

persönlichen Kontakt zu treten. Mit Hilfe dieses multimedialen Instrumentes soll die Schnittstelle zwischen Hochschule und Wirtschaft noch effizienter genutzt und die Vermittlungsleistung betont werden (ARGE 2000, S. 135).

## 4.7. Das Hohenheimer Modell

Die Konzeption des *C@reer Center* Hohenheim (CCH) ist entsprechend der vor Ort gegebenen Bedingungen entwickelt worden und zeigt wesentliche Unterschiede im Vergleich zu den anderen Einrichtungen auf. An dem Hohenheimer Modell wird deutlich, dass es keine für alle Hochschulen geltende *Career Service*-Konzeption geben kann, sondern jede Hochschule mit ihrer spezifischen Geschichte, ihrem Fächerangebot, ihrer Philosophie und ihrer Region ihr eigenes Konzept sorgfältig entwickeln und für hochschulbezogene Veränderungen in der Zukunft offen sein muss.

Die UNIVERSITÄT HOHENHEIM unterscheidet sich in mehrfacher Hinsicht von den anderen ausgewählten Hochschulen. Es handelt sich um eine überschaubare Campusuniversität mit nur 4.500 Studierenden. Das im Süden von Stuttgart gelegene Universitätsgelände mit dem spätbarocken Schloss als Mittelpunkt ist Studierenden schnell vertraut, da sämtliche Angebote auf dem Campus zu finden sind: Hörsäle, Beratungsdienste, Mensa und PC-Räume; auch die Sportanlage liegt in unmittelbarer Nähe. Das Fächerspektrum ist auf Agrar-, Natur-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften beschränkt. Davon sind die agrarwissenschaftlichen Studiengänge modularisiert und durch neue berufsqualifizierende Abschlüsse international ausgerichtet worden. Diese Umstände erlauben im Vergleich zu den „großen“ Universitäten ein gutes Betreuungsverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden.

Folgende Eckdaten seien an dieser Stelle genannt:

Besondere Merkmale des Hochschulstandortes: Wirtschaftsstarke Struktur im Ballungsraum Stuttgart, zahlreiche Hochschulen im Stuttgarter Raum
Besonderes Merkmal der Universität: traditionsreiche Universität, Campushochschule, schmales Fächerangebot (keine geisteswissenschaftlichen Studienfachangebote)
Gründungsjahr der Universität Hohenheim: 1818
Anzahl der Fakultäten: 5
Anzahl der Studienfächer: 14
Anzahl der Professoren: 126
Studierendenzahl im Sommersemester 2001: 4.300
Absolventenzahl im Jahr 2000: 565
**Promovenden im Jahr 2000: 234**
**Internet-Adresse des *C@reers Service*: www.career.uni-hohenheim.de**

### 4.7.1. Entstehungshintergrund und Entwicklungsprozesse

Als Vorläufer für das CCH können zwei Veranstaltungen angesehen werden, die unter der Bezeichnung „Forum Agrarwissenschaften und Arbeitswelt“ in den Jahren 1994 und 1996 an der UNIVERSITÄT HOHENHEIM erfolgreich durchgeführt wurden. 1997 wurde die Konzeption des Forums für angehende Agrarwissenschaftler dahingehend weiterentwickelt, das Angebotsspektrum auf alle Studiengänge an der UNIVERSITÄT HOHENHEIM auszudehnen. Noch im gleichen Jahr wurde ein Antrag zur Mittelbereitstellung aus dem HSP III Programmteil „Studienberatung“ mit dem Projekttitel „Studium und Beruf“ gestellt und im darauf folgenden Jahr vom Ministerium bewilligt, so dass für den Zeitraum 1997 bis 1999 drei Projekte gefördert werden konnten.

Bereits in der Konzeptionsphase wurde Wert darauf gelegt, „Modellunternehmen“ mit einzubeziehen, „damit Ideen und Anregungen auch vom potentiellen ‚Markt’ unserer Absolventen/innen mit in die Realisation des Projektes einfließen können“ (DIERENBACH, unveröffentlichtes Manuskript, o.O. und o.J, S. 1). Mit Hilfe einer Befragung von Professoren aus verschiedenen Fakultäten über das Thema einer institutionalisierten Karriereberatung und Vermittlungsstelle sollte weiterhin „eine breite inneruniversitäre Akzeptanz erreicht“ werden (DIERENBACH, unveröffentlichtes Manuskript, o.O. und o.J, S. 1).

Vor diesem Hintergrund wurde das CCH mit Projektstatus an die Zentrale Studienberatung und an das Praktikantenamt der UNIVERSITÄT HOHENHEIM angebunden, eine organisationsstrukturelle Zuordnung, die sich bis zum heutigen Zeitpunkt nicht verändert hat. Das Beziehungsnetzwerk innerhalb der Universitätsverwaltung sowie die Unterstützung der Leiterin der

Studienberatung wurden von dem Befragten als entwicklungsfördernder Faktor für die Etablierung des neuen Leistungsangebots hervorgehoben. Des Weiteren haben die positiven Rückmeldungen von Großunternehmen sowie von einzelnen Führungspersönlichkeiten aus der Wirtschaft zu einer erhöhten Akzeptanz geführt.

1998 veranstaltete das CCH die ersten Informationsveranstaltungen für seine Studierenden. Im gleichen Jahr noch wurde das CCH vom damaligen Bundespräsidenten HERZOG „als eines der innovativsten Projekte Deutschlands ausgezeichnet“ (DIERENBACH, Präsentationsfolie, o.O. und o.J.). 1999 ist an der Einrichtung von verschiedenen Internetdatenbanken (Praktikums- und Stellenbörsen, Fallstudien, Diplomarbeitsbörse) intensiv gearbeitet worden, die zum einen Studierende mit zahlreichen Angeboten bedienten, zum anderen ausgewählten Unternehmen eine multimediale Plattform für die Rekrutierung von Fach- und Führungspersonal bereitstellten. Diese neue Entwicklung führte den Leiter des CCH dazu, eine Lizenz beim Landesarbeitsamt zu beantragen, die ihm (als Einzelperson, nicht als Institution) dann auch im September 2000 die Erlaubnis zur Arbeitsvermittlung erteilte.

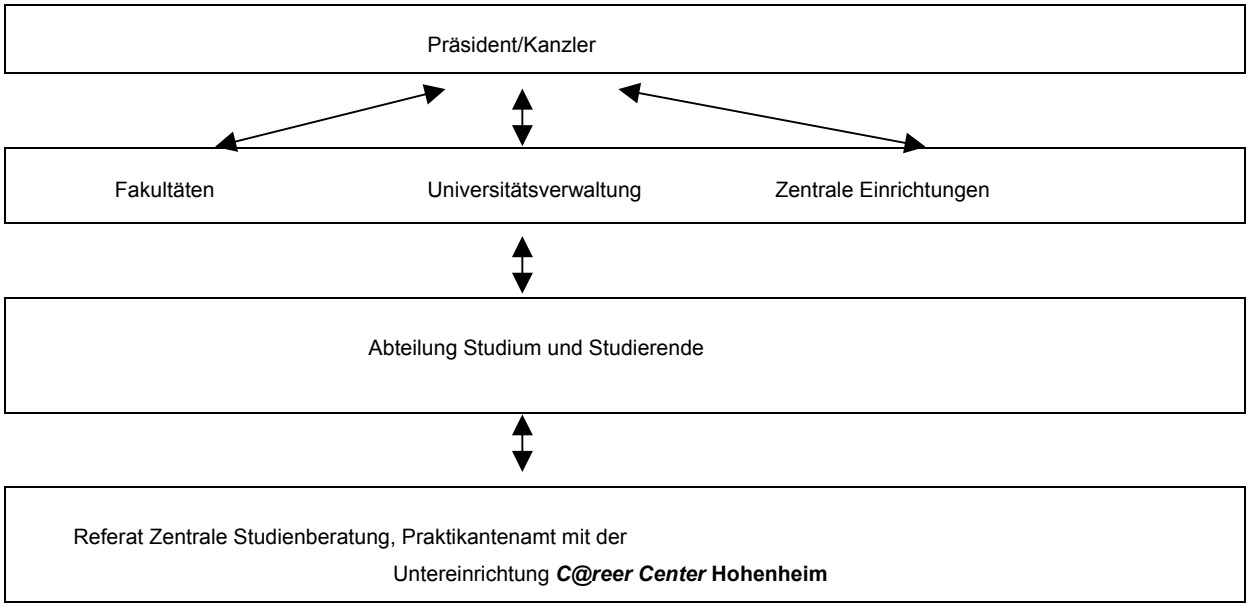
Das Projekt konnte aufgrund eines erneut positiv beschiedenen Förderantrags sowie der Bereitstellung universitätseigener Mittel in gleicher Höhe bis Ende 2001 weiterfinanziert werden.

Für die konzeptionelle Ausgestaltung und praktische Umsetzung der *Career Service*-Idee dienten vor allem die Berufsberatungszentren an den Universitäten MIT, Harvard und Standfort in den Vereinigten Staaten als Vorbilder. Intensive Nachforschungen im Internet, die sich auch auf deutsche *Career Service*-Büros an den Universitäten Bayreuth, Bielefeld und Münster bezogen, sowie ein Besuch bei dem langjährig existierenden *Career Service* in Wien gaben weitere Anregungen für die Ausgestaltung der Konzeption.

### 4.7.2. Institutionelle Einbettung

Das CCH gehört der Abteilung 2 „Studium und Studierende“ an und ist organisatorisch der Zentralen Studienberatung mit dem dazugehörigen Praktikantenamt zugeordnet. Aufgrund der Mittelzuwendungen vom Wissenschaftsministerium hat das CCH noch immer einen Projektstatus inne. Dieser ist nach Angaben des befragten Leiters aber wegen der größeren Handlungsspielräume im Vergleich zu den „etablierten“ Verwaltungseinrichtungen durchaus als positiv zu bewerten.

**Abbildung 41: Institutionelle Einbettung des *C@reer Center* Hohenheim**




Quelle: Empirische Untersuchung der Verfasserin

### 4.7.3. Personelle Situation

Durch die bewilligten Mittel des Wissenschaftsministeriums ist die personelle Ausstattung des CCH als gut – im Vergleich zu anderen Hochschulen in Deutschland sogar als sehr gut – zu bezeichnen. Betrachtet man hingegen die großzügige Personalausstattung der britischen und amerikanischen Hochschulinstitutionen, so nehmen sich diese Verhältnisse ohne Frage eher bescheiden aus. Inwiefern der Personalstand in der Hohenheimer Einrichtung künftig gehalten werden kann, bleibt abzuwarten. Auffällig ist dabei, dass es sich bei sämtlichen Stellen um befristete Beschäftigungsverhältnisse handelt. In Bezug auf die Leiterstelle ist diese Situation bewusst gewählt worden, ein Angebot seitens der Hochschule für eine unbefristete Anstellung wurde vom Leiter selbst abgelehnt.

**Abbildung 42: Die Personalsituation des *C@reer Center* Hohenheim im Überblick (Stand 2001)**

| Stellenangabe | Zuständigkeitsbereich |
|---|---|
| 1/1 Stelle | Leitungstätigkeit, konzeptionelle Entwicklungs- und Gremienarbeit, Unternehmenskontakte, Studienberater für Natur-, Lebensmittel- und agrarwissenschaftliche Studiengänge |
| 0,8 Stelle | Beraterin für Schlüsselqualifikationen, Entwicklung, Durchführung und Auswertung von Testverfahren im Bereich *Jobcoaching* |
| 1/1 Stelle | für Wirtschaftswissenschaftl. Studiengänge, Firmenmessen, *Newsletter*, Sonderaufgaben |
| 1/1 + 0,25 Stellen | Sekretariatsaufgaben, Verwaltung der Datenbanken, Organisation |
| 2 - 6 stud. Hilfskräfte nach Bedarf | Mithilfe bei organisatorischen Arbeiten, Mithilfe bei der Planung und Durchführung von (Groß-) Veranstaltungen sowie öffentlichkeitswirksamen Maßnahmen |
| 0,3 Stelle | EDV-Angelegenheiten |

Quelle: Empirische Untersuchung der Verfasserin

### 4.7.4. Zur Arbeitskonzeption

Das Konzept des *C@reer Center* Hohenheim basiert auf den Annahmen,

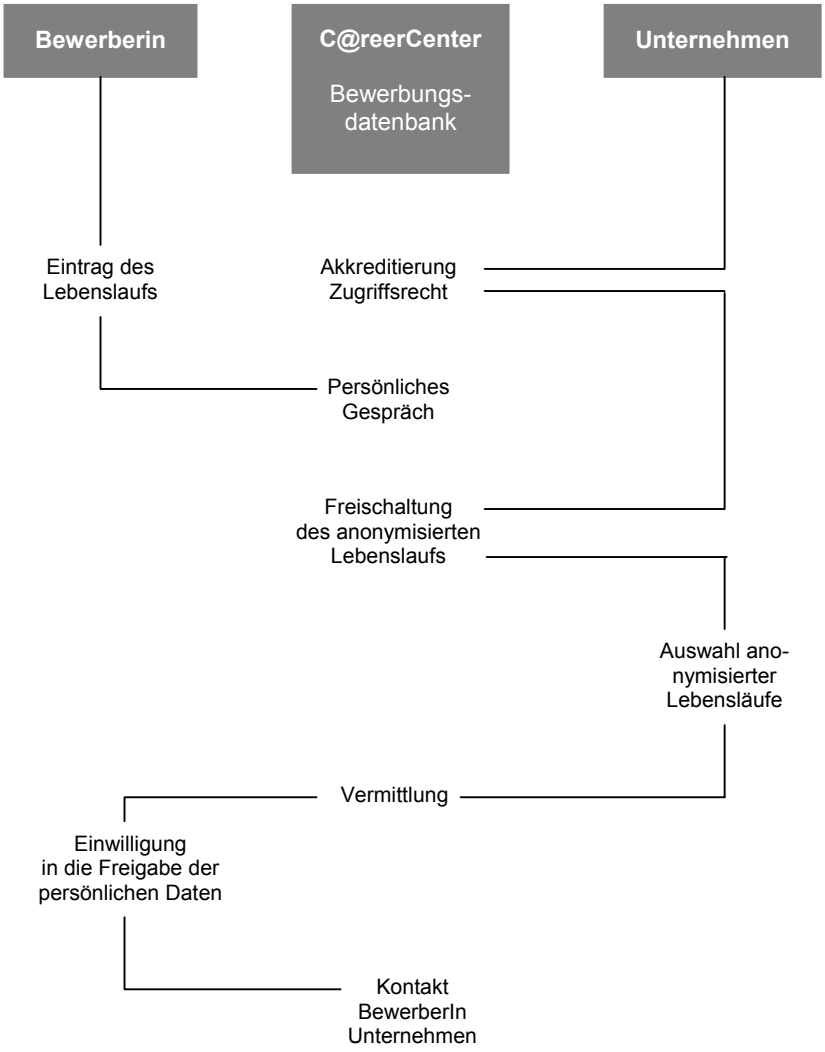
- dass die „Studierenden [...] bei Abschluss des Studiums eine gute fachliche Qualifikation und sehr vielfältige persönliche Schlüsselqualifikationen [besitzen],
- Studierende [...] selbst für ihre Qualifikationen verantwortlich [sind],
- die Wirtschaft an einer engeren Kooperation mit den Universitäten interessiert [ist],
- der Wettbewerb unter den Hochschulen [zunimmt] (Profilierung)“ (DIERENBACH, o.O., o.J., Präsentationsfolie).

Dabei werden verschiedene Qualitätsansprüche geltend gemacht. So propagiert das CCH seinen Wettbewerbsvorsprung gegenüber anderen Anbietern mit den Worten: „Wir kennen unsere Studentinnen und Studenten am besten“ oder „Suchen Sie Kompetenz, wo sie erworben wird: Direkt an der Universität Hohenheim!“ (DIERENBACH, Faltblatt des CCH für Unternehmen, o.O. und o.J.). Die Studierenden der UNIVERSITÄT HOHENHEIM können ihrerseits den Anspruch auf Unterstützungshilfen geltend machen, eine auf ihr Qualifikationsprofil zugeschnittene Stelle auf dem Arbeitsmarkt zu finden. Zudem hat jeder Studierende „ein Recht auf ein persönliches Beratungsgespräch im CCH“ (DIERENBACH, Präsentationsfolie, o.O., o.J.).

Die Arbeitskonzeption lässt sich grob in zwei Bereiche untergliedern: die Job-Vermittlung und das *Job-Coaching*.

Die Job-Vermittlung findet klassischerweise im Rahmen von Firmenkontaktmessen und zum überwiegenderen Teil im Rahmen einer multimedialen Bewerberplattform statt. Hinsichtlich des Internet-Angebots ist einerseits eine Datenbank für aktuelle Praktikums- und Stellenangebote sowie für Aushilfs- und Werkstudentenangebote eingerichtet worden. Andererseits wurde eine Datenbank speziell für Bewerber eingerichtet, die wie folgt aufgebaut ist:

**Abbildung 43: Bewerbungs-Datenbank des *C@reer Center* Hohenheim**




Quelle: DIERENBACH, Faltblatt für Unternehmen, o.O., o.J. (siehe unter „Sonstige Materialien im Quellenverzeichnis)

Im Unterschied zu den anderen berufsvorbereitenden Institutionen an den Hochschulen verfügt die UNIVERSITÄT HOHENHEIM über eine „Erlaubnis zur entgeltlichen Arbeitsvermittlung“ vom Landesarbeitsamt Baden-Württemberg (DIERENBACH, Präsentationsfolie o.O., o.J.). Aufgrund dieser Besonderheit kann nach Einschätzung des Befragten mittelfristig eine Mitfinanzierung des *Career Centers* über die Vermittlungsgebühren erfolgen. Bei erfolgreichem Verlauf, das heißt, wenn Absolventen wie Unternehmen dieses Leistungsangebot häufig in Anspruch nehmen, wird eine „vollständige Finanzierung“ der Einrichtung angestrebt.
Neben der Personalvermittlungstätigkeit werden unter der Bezeichnung „Job-Coaching“ auch studienbegleitende Beratungs- und Qualifizierungshilfen angeboten. Darunter fallen berufliche Zielfindungs-Trainings wie auch Mangagement-Techniken für Berufseinsteiger oder Seminarreihen zu außerfachlichen Schlüsselqualifikationen. Darüber hinaus wird eine Testreihe „Eignungsdiagnostische Verfahren zur Ermittlung der beruflichen Kompetenzen“ in Zusammenarbeit mit dem Psychologischen Institut der UNIVERSITÄT HOHENHEIM angeboten. Dieses Beurteilungsverfahren, das unter anderem die Leistungsmotivation, die Kreativität und die soziale Kompetenz untersucht, könnte allerdings nach Aussage der betreffenden Mitarbeiterin noch stärker von den Studierenden und Absolventen der UNIVERSITÄT HOHENHEIM in Anspruch genommen werden.

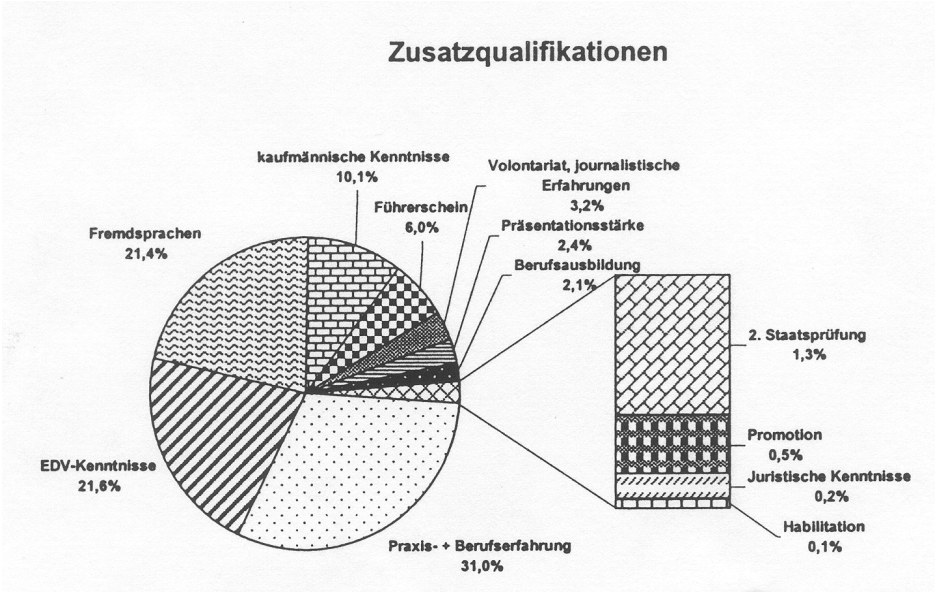
**Abbildung 44: Exemplarischer Ausschnitt aus dem bisherigen Angebotsprogramm des *C@reer Center* Hohenheim**

| **Veranstaltungsbeispiel** | **Methodisch-didaktische Konstruktion** |
|---|---|
| integriertes Testverfahren im Rahmen des *Job-Coaching* | Individuelle Einzelberatung |
| Angebotsdatenbanken im Internet für Stellen-, Praktikums- und Fallstudienangebote | virtuelle Kommunikations- und Vermittlungsplattform mit interaktiven Elementen |
| Hohenheimer *C@reerDays* für wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge | Persönlicher Gesprächskontakt zwischen Studierenden und Personalleitern in einem festen Organisationsrahmen und ruhiger Atmosphäre |
| Firmenkontaktmesse Agrar 2000 | Fachspezifische Großveranstaltung |
| Assessment Center zur Potenzialanalyse | Interaktives Lernprojekt |
| Vortragsreihe „Zukunftsberufe im Agribusiness“ in Zusammenarbeit mit dem Verein Dt. Landwirte | Berufsfeldbezogene Informationsveranstaltung unter Mitwirkung von Berufspraktikern |
| „Managementtechniken für den Berufseinstieg“ für Naturwissenschaftler und Ingenieure in Zusammenarbeit mit dem ABV Metall | Mehrwöchiges Blockseminar für ausgewählte Fachgruppen in der vorlesungsfreien Zeit |

Quelle: Empirische Untersuchung der Verfasserin

Weiterhin analysiert das CCH für bestimmte Fachrichtungen Stellenanzeigen im Hinblick auf die Qualifikationsanforderungen. Am Beispiel der Fachdisziplin Agrarwirtschaft ist man in dem Zeitraum März 1999 bis September 2000 bei der Analyse von 1313 Stellenanzeigen zu folgenden Ergebnissen gekommen:

**Abbildung 45: Qualifikationsanforderungen am Beispiel der Fachdisziplin Agrarwirtschaft**




Quelle: MACHARZINA 2000, S. 56

## 4.8. Zusammenfassung

Anhand der hier ausgewählten *Career Service*-Modelle konnte anschaulich gezeigt werden, dass die lokalen Voraussetzungen für die Herausbildung eines berufsvorbereitenden Hochschulangebots grundsätzlich unterschiedlich waren und zu entsprechend einzigartigen Entwicklungsverläufen am jeweiligen Hochschulstandort geführt haben. Der *Career Service* der FU BERLIN ist aus einer Praxisinitiative bzw. einem berufsvorbereitenden Zusatzqualifizierungsprogramm hervorgegangen, wohingegen die anderen drei Einrichtungen sich von Beginn an offiziell als *Career(s) Service* bzw. *Career Center* bezeichnet haben.

Zwar sind alle untersuchten Einrichtungen institutionell bei der Zentralen Studienberatung der jeweiligen Universität angebunden bzw. integriert (UNIVERSITÄT ROSTOCK), doch weisen sie große Unterschiede hinsichtlich der Arbeitsschwerpunkte auf. Auf die konzeptionellen Besonderheiten der einzelnen Hochschuleinrichtungen, die in Verbindung mit den Finanzie-

rungsquellen und den Kooperationspartnern zu sehen sind, wird noch im folgenden Kapitel, wenn es um die Auswertung des gesamten Datenbestandes geht, näher eingegangen (vgl. 5.1.).

Auch wenn sich die Verhältnisse der hochschulbezogenen Beratungs- und Vermittlungstätigkeiten in Großbritannien und den U.S.A. in vielen Punkten grundsätzlich unterscheiden (vgl. 2.1. und 2.2.), so haben die britischen und amerikanischen Hochschulinstitutionen eine Vorbildfunktion für die deutschen *Career Services* ausgeübt. Darüber hinaus regten die Aktivitäten aus Nachbarländern wie den Niederlanden und Österreich zu der Entwicklung von eigenen karriereorientierten Handlungskonzepten an. Aber auch erfolgreich umgesetzte Praxisprojekte an deutschen Universitäten waren zum Teil Impulsgeber für innovatives Handeln in diesem Bereich.

Das Berufsqualifikationsprofil der einzelnen Mitarbeiter in den *Career Service*-Einrichtungen konnte aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht im Zusammenhang mit der Standortdarstellung aufgezeigt werden. An dieser Stelle sollen daher die Ergebnisse des untersuchten Qualifikationsaspekts modellübergreifend veröffentlicht werden. Insgesamt lässt sich in diesem jungen Tätigkeitsfeld eine Mehrzahl der Beschäftigten ausmachen, die über einen geistes- und sozialwissenschaftlichen Abschluss (Magister, Staatsexamen, Diplom-Pädagoge, Diplom-Soziologe) verfügen. Darüber hinaus sind aber auch Mitarbeiter mit Abschlüssen aus folgenden Fachrichtungen vertreten: Diplom-Psychologie, zum Teil mit einer Zusatzausbildung im Bereich der systemischen Beratung, Diplom-Agraringenieurwissenschaften, Ingenieurfachausbildung sowie Betriebswirtschaftslehre. Zwei der Leitungspositionen sind mit promovierten Personen besetzt. Einige der Stelleninhaber verfügen über einen weiteren berufsqualifizierenden Abschluss und bringen bereits Berufserfahrungen aus ihrem Gebiet mit.

Im nächsten Kapitel werden die bundesweit ermittelten Qualifikationsdaten noch einer Auswertung unterzogen (vgl. 5.1.5.).

Die tabellarische Übersicht auf der folgenden Seite dient als Zusammenfassung der wichtigsten Strukturdaten der hier dargestellten Modelle.

| Modell-Universität | Gründungsjahr | Vorbilder | Studierendenzahl pro Semester | Stellenanzahl | Institutionelle Anbindung | Konzeptionelle Besonderheiten |
|---|---|---|---|---|---|---|
| FU Berlin | 1997 (BeO)<br>2000 (CS) | ▪ Bielefeld<br>▪ Bochum<br>▪ Köln<br>▪ Tagungen | 44.000 | ▪ 2 Bat IIa | Abt. „Studium und Lehre“, ZE Studienberatung und psychologische Beratung | ▪ Zusatzqualifikationsmodule im Bereich „Schlüsselqualifikationen“ |
| Universität / FH / AA Münster | 1993 | ▪ Universität Amsterdam<br>▪ University of Edinburgh | 44.000 | ▪ 1 Bat IIa<br>▪ studentische Hilfskräfte | Dezernat „Studentische Angelegenheiten“ (Kooperationsstelle des CS) | ▪ Breites Themenspektrum an Informations- und Qualifizierungskursen<br>▪ Exkursionen |
| Universität Rostock | 1997 | ▪ Britische *Carees Services*<br>▪ University of Plymouth<br>▪ Universität Amsterdam | 11.000 | ▪ 1 Bat IIa speziell für CS-Angelegenheiten,<br>▪ 2 weitere Studienberaterstellen<br>▪ studentische Hilfskräfte | Dezernat „Studium und Lehre“, allgemeine Studienberatung | ▪ Integrative Studien- und Berufsberatung<br>▪ Infothek<br>▪ virtuelle Absolventenbörse |
| Universität Hohenheim | 1998 | ▪ Universitäten MIT, Harvard, Stanford<br>▪ *Career Service* in Wien | 4.300 | ▪ 2,8 Bat IIa<br>▪ 1,25 Verwaltungsangestellte<br>▪ studentische Hilfskräfte | Abt. „Studium und Lehre“, Referat Zentrale Studienberatung | ▪ Vermittlungsaktivitäten<br>▪ visuelle Bewerberdatenbank<br>▪ visuelle Stellenangebote<br>▪ *Job-Coaching* mit integriertem Testverfahren und Trainings |

# 5. Unterstützung der Berufsvorbereitung von Studierenden durch institutionalisierte Maßnahmen im Rahmen der universitären Ausbildung

In diesem Kapitel sollen zunächst die ermittelten Daten in zentralen Kategorien ausgewertet und interpretiert werden. Dabei ist die gegenwärtige Situation der fakultätsübergreifenden berufsvorbereitenden Einrichtungen in ihrer Vielfalt zu beobachten.
Der zweite Teil des Kapitels beschäftigt sich mit alternativen Lösungswegen, die für die Überwindung des Problems einer mangelnden Praxisnähe im Universitätsstudium in den Fächern gesucht und erfolgreich beschritten worden sind. Die verschiedenen Lösungsmuster finden sich anschließend in zwei Modellformen wieder, dem zentral organisierten, fakultätsübergreifenden Arbeitsmodell und dem fachbezogenen, integrativen Arbeitsmodell. Mit der Entwicklung der Idealtypen und den dafür erforderlichen Voraussetzungen soll eine Grundlage für weitergehende Forschungs- und Entwicklungsarbeiten geschaffen werden.

## 5.1. Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit der angelsächsischen *Career Service*-Idee auf deutsche Universitäten

Die Kernfrage, inwieweit die *Career Service*-Idee aus Großbritannien und den Vereinigten Staaten sich auch in der Bundesrepublik Deutschland unter vollkommen anderen strukturellen, finanziellen und personellen Rahmenbedingungen realisieren lässt, soll in diesem Abschnitt anhand der Befragungsergebnisse beantwortet werden. Die Kategorienbildung ist nach Durchsicht des Datenmaterials und den als relevant bewerteten Gesichtspunkten bei dieser Problemstellung erfolgt. Folgende Aspekte waren bei den Forschungsarbeiten von besonderem Interesse: Etablierung (1. Kategorie), Zielgruppen und Leistungsbereiche (2. Kategorie), Lehr- und Lernformen (3. Kategorie), Kooperationsbeziehungen – differenziert nach hochschulinternen und hochschulexternen Partnern (4. Kategorie), Finanzierung, Personal und Planungssicherheit (5. Kategorie) sowie Unterstützungsmöglichkeiten für das Personal (6. Kategorie).

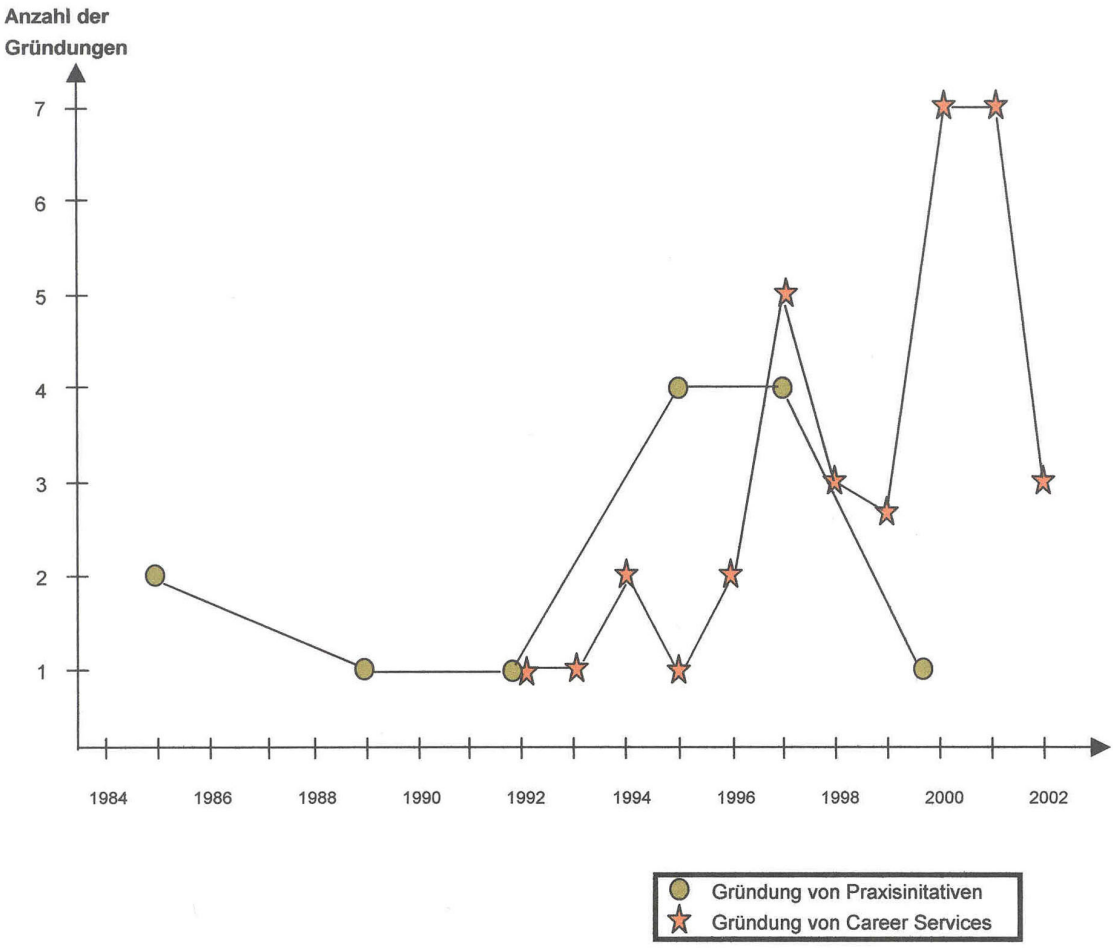
### 5.1.1. Etablierung

Im Gegensatz zu den britischen und amerikanischen Hochschulen liegt die Institutionalisierung von Unterstützungsangeboten im Bereich der Berufsvorbereitung für Studierende aufgrund der spezifischen Verhältnisse in der Bundesrepublik erst wenige Jahre zurück. Eine relativ kurze Geschichte also, die wegen der verschiedenen Gründungsdaten und Rahmen-

bedingungen vor Ort unterschiedliche Grade in Bezug auf die Etablierung einer hochschulbezogenen Dienstleistungseinrichtung für berufsbezogene Anliegen aufweist.

Wie bereits aus Punkt 3.4. zu ersehen ist, handelt es sich bei den berufsvorbereitenden Programmen, Praxisinitiativen und *Career Services* um eine in hohem Maße dynamische Entwicklung im Hochschulsektor. Die Frage nach dem Gründungsdatum der Initiative und der oftmals einige Jahre später unter der offiziellen Bezeichnung *Career Service* betriebenen Einrichtung ergab folgendes Bild:

**Abbildung 47: Entwicklung des Institutionalisierungsprozesses von *Career Services***




Quelle: Empirische Untersuchung der Verfasserin

Differenzierte Angaben hinsichtlich des Etablierungsprozesses an den einzelnen Hochschulstandorten sind der nachfolgenden Tabelle zu entnehmen:

**Abbildung 48: Gründungsjahre der Praxisinitiativen und *Career Services* an deutschen Universitäten (kein Anspruch auf Vollständigkeit)**

| Universität | Gründungjahr der Praxisinitiative | Gründungsjahr des CS |
|---|---|---|
| Aachen (FH) | | 1996 |
| Augsburg | | 1997 |
| Bamberg | | 1997 |
| Bayreuth | | 1996 |
| Berlin (FU) | 1997 | 2000 |
| Berlin (HU) | | 2000 |
| Berlin (TU) | | 1999 |
| Bielefeld | 1989 | 1998 |
| Bochum | | 1999 |
| Braunschweig | | 1995 |
| Bremen | | 2001 |
| Bruchsal | | 2000 |
| Chemnitz | | 1998 |
| Duisburg | | 1998 |
| Erlangen/ Nürnberg | | 2000 |
| Essen | 1985 | 1997 |
| Frankfurt | 1995 | 2001 |
| Frankfurt/Oder | 1995 | |
| Freiburg | | 2001 |
| Göttingen | 1995 | 2000 |
| Hamburg | 2000 | 2002 |
| Hannover | 1996 | 2000 |
| Hohenheim | | 1999 |
| Köln | 1998 | 2002 |
| Konstanz | | 2000 |
| Landau | | 2002 |
| Mannheim | 1995 | 2000 |
| München | 1985 | fließend |
| Münster | | 1993 |
| Odenburg | 1997 | |
| Osnabrück (FH und Uni) | | 2001 |
| Passau | | 1997 |
| Potsdam | | 1994 |
| Regensburg | 1992 | 2001 |
| Rostock | | 1997 |
| Saarbrücken | 1994 | |
| Tübingen | | 1992 |
| Wuppertal | | 2001 |

Quelle: Empirische Untersuchung der Verfasserin

An der tabellarischen Aufstellung wird der hohe Anteil derjenigen deutlich, die ihre Projektinitiative in ein fakultätsübergreifendes Angebot weiterentwickelt und infolgedessen die offizielle Bezeichnung *Career Service* oder *Career Center* bewusst gewählt haben. Von insgesamt 38

Einrichtungen sind 14 *Career Services* bzw. berufsvorbereitende Hochschulinstitutionen aus Vorläufern entstanden, 20 hingegen „spontan".[13] Dieser Entwicklungsverlauf ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass *Career Services* wegen ihres Innovations- und Servicecharakters in Anbetracht des zunehmenden Profilierungs- und Wettbewerbsdrucks der Hochschulen untereinander in ihrer Bedeutung zugenommen haben (vgl. 3.4.).

Auch wenn der (institutionalisierte) Dienst am Studierenden für die Ausbildung der Berufsfähigkeit in vielen Ländergesetzen noch nicht ausdrücklich benannt worden ist (vgl. 3.3.), so hat der Erwartungsdruck von Seiten der Studierenden und Absolventen, wie auch von Seiten der potenziellen Arbeitgeber aus den verschiedenen Segmenten des Beschäftigungssystems, die Universitäten dazu gebracht, solche Einrichtungen zunehmend als Standardangebot anzusehen. Dies wiederum erklärt den spürbaren Handlungsdruck, der in einigen Fällen zu so genannten ‚Schnellschüssen' geführt hat. Damit ist gemeint, dass Universitäten, ohne eine entsprechende Basis für einen professionellen Betrieb solch eines neuen Angebots am Hochschulstandort geschaffen zu haben, diesen allein schon über den Begriff *Career Service* in der Öffentlichkeit propagieren. Meine Erfahrungen aus der Praxis haben gezeigt, dass die verschiedenen Adressaten (Studierende, Hochschullehrer und Personalverantwortliche) schnell herausfinden, ob sich hinter dem Begriff eine seriöse akademische Einrichtung verbirgt oder ob nur eine Person mit einem Drittel der Arbeitszeit per Anordnung sich noch diesen Aufgaben zuwenden soll. Das Missverhältnis zwischen den Anforderungen einerseits und den personellen und finanziellen Möglichkeiten andererseits wird später noch mehrfach deutlich werden.

Die Untersuchung bestätigt die Vermutung, dass bei dem Etablierungsprozess der fakultätsübergreifenden berufsvorbereitenden Einrichtungen sowohl entwicklungsfördernde wie auch entwicklungshemmende Faktoren wirksam waren. Diese Faktoren sollen im Folgenden kurz benannt werden. In beiden Wirkungsfeldern, ob nun positiv oder negativ, spielten Finanzmittel und die damit verbundene Planungssicherheit, Stellenwert und Akzeptanz (welche sich in engagiertem Verhalten oder einer eher desinteressierten Haltung ausdrückt), sowie strukturelle Gegebenheiten eine maßgebliche Rolle.

Es bestand Einvernehmen bei den vier interviewten Experten, dass die Bedarfslage der Studierenden und das starke Interesse der Personalverantwortlichen aus der Wirtschaft mit dazu beigetragen haben, die *Career Services* als neues Dienstleistungsangebot im Hochschulsektor zu etablieren. So verwundert es nicht, dass der Stellenwert beider Adressatengruppen von den Befragten als hoch eingeschätzt wurde. Zwei der Befragten gaben bei diesen Personengruppen sogar die Wertung „sehr hoch" an. Die Resonanz wurde insgesamt als positiv beschrieben. Nach Auffassung eines Befragten habe die Wirtschaft geradezu auf eine solche

[13] Es sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass in der Untersuchung nur solche Einrichtungen erfasst worden sind, die der eingangs beschriebenen Definition entsprechen (vgl. 1.3.). Insofern wird bei der Tabelle kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

Institution gewartet, um ihre Rekrutierungsanliegen an der richtigen Stelle vorzubringen und Unterstützungshilfen bei der Kontaktvermittlung zu geeigneten Studierenden und Absolventen zu bekommen. Dass dabei die Interessen auf Seiten der Hochschule und auf Seiten der Wirtschaft auseinandergehen, wird an dieser Stelle bereits deutlich. Nach Einschätzung der Befragten erkennen die Mitarbeiter aus den angrenzenden Verwaltungsbereichen, wie zum Beispiel der Abteilung Studium und Lehre, die Arbeit ebenfalls an und halten sie im Interesse der Studierenden für sinnvoll und erforderlich. Allerdings sind bei Reorganisationsprozessen eines großen Verwaltungsapparates immer auch bürokratische Hürden und tradierte Denkmuster zu überwinden, die laut Untersuchung die Etablierung des neuen Dienstleistungsangebots in manchen Punkten, wie beispielsweise der finanziellen Abwicklung, erschwert haben.

Als entwicklungshemmend bei der Aufbauarbeit beklagten drei der Befragten die mangelnde Unterstützung aus den Fächern. Nur vereinzelt seien ihre Aktivitäten von engagierten Hochschullehrern wertgeschätzt und tatkräftig unterstützt worden. Es habe eher die Skepsis gegenüber diesen aus Großbritannien und den U.S.A. angeblich unreflektiert übernommenen Einrichtungen überwogen, die so gar nicht in das HUMBOLDTsche Universitätsbild hineinpassten. Ein Befragter gab als Begründung für diese Haltung an, die Hochschullehrer befürchteten eine zunehmende Pragmatisierung des Studiums durch die institutionalisierte Form der Berufsvorbereitung im Rahmen der universitären Ausbildung und trieben dadurch den Prozess der „Verfachhochschulisierung“ voran. Der hohe Anspruch wissenschaftlichen Denkens und Handelns in Studium und Lehre werde aus Sicht zahlreicher Hochschullehrer mit den praxisorientierten Initiativen angegriffen, was einem Qualitätsverlust der Universitätsausbildung gleichkomme. Diese Einstellung habe wesentlich dazu beigetragen, dass viele Professoren die Arbeit eines *Career Service* als „unwissenschaftlich“ einstuften, was das auffällig desinteressierte und distanzierte Verhalten gegenüber den befragten Leitern erkläre. So gesehen müsse bis heute viel Zeit und Überzeugungsarbeit geleistet werden, um von der Hochschullehrerschaft in dem eigentlichen Auftrag richtig verstanden und als eine das Fachstudium sinnvoll ergänzende Dienstleistungseinrichtung akzeptiert zu werden. Dass eine Veränderung des skizzierten Denkens nicht von heute auf morgen zu erreichen ist, sondern eines langen Sensibilisierungsprozesses im Hinblick auf berufsvorbereitende Maßnahmen an einer wissenschaftsorientierten Hochschule bedarf, bestätigen auch die Erfahrungen aus der Berufspraxis der Verfasserin.

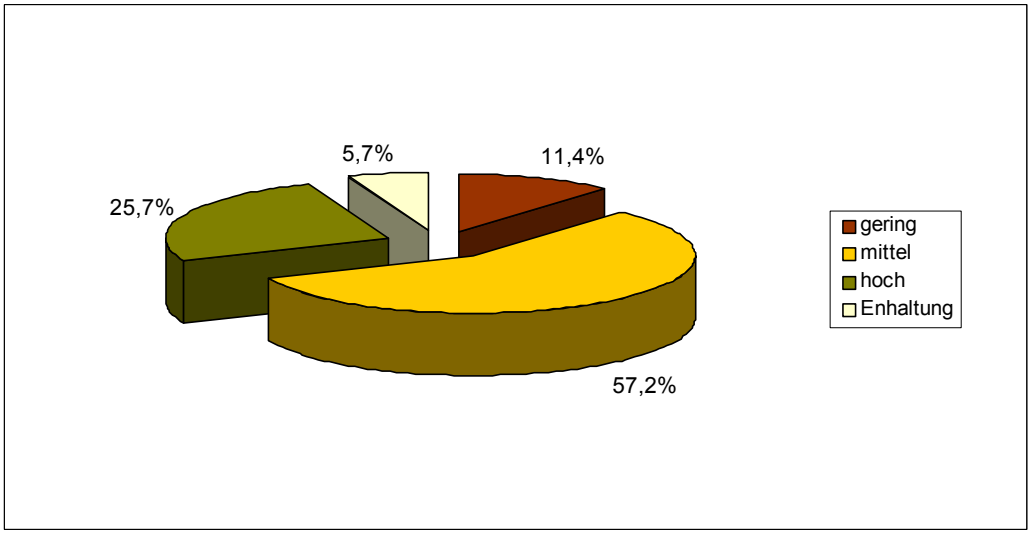
Auch die Hochschulleitung habe nach Angaben der Befragten zunächst wenig Notiz von den berufsbezogenen Aktivitäten und der dahinter stehenden Einrichtung genommen, was den eher als niedrig angegebenen Stellenwert erkläre. Berufsvorbereitende Aktivitäten würden eher als periphere Angelegenheit im Vergleich zu anderen Hochschulaufgaben wie der Forschung betrachtet. Entsprechend wenig Unterstützung hätten die leitenden Mitarbeiter wäh-

rend der frühen Aufbauphase erfahren. Angesichts des zunehmenden Wettbewerbsdrucks und der profilbildenden Bemühungen in Richtung einer *Corporate Identity* in den letzten Jahren sei ein Bedeutungszuwachs aber feststellbar. Ein Befragter führte diese Veränderung auf die Tatsache zurück, dass an zahlreichen großen Universitäten ähnliche Einrichtungen auf der Grundlage der hochschulpolitischen Empfehlungen des Wissenschaftsrats und der Hochschulrektorenkonferenz gegründet wurden.

Demgegenüber steht die mehrfach geäußerte Annahme seitens der Befragten, dass der Konsolidierungsprozess der Projekte unter anderem durch den Bewusstseinswandel einzelner Universitätsmitarbeiter in verantwortlichen Positionen vorangetrieben worden sei.

Die quantitative Befragung hinsichtlich des geschätzten Stellenwerts innerhalb der Hochschule, d. h. aus Sicht der Hochschulleitung, der Hochschullehrer und der Studierenden, ergab folgende Verteilung:

**Abbildung 49: Einschätzung des Stellenwerts innerhalb der Hochschule**




Quelle: Empirische Untersuchung der Verfasserin

Daraus wird ersichtlich, dass die Mehrzahl der Befragten (57,2%) ihrer Arbeit und der *Career Service*-Einrichtung einen mittleren Stellenwert zuschreiben. Die Tatsache, dass 25,7% der Befragten den Stellenwert der berufsvorbereitenden Aktivitäten als hoch, aber immerhin 11,4% als gering einschätzten, lässt auf die teilweise großen Unterschiede an den einzelnen Universitäten schließen.

Hilfen für die Etablierungsarbeit kamen nach Angaben der Befragten von Mitarbeitern aus anderen Hochschulstandorten, die mit ähnlichen Problemen konfrontiert wurden und an verschiedenen Lösungsansätzen arbeiteten. Aus eigener Erfahrung kann hier bemerkt werden, dass sich auf überregionalen Arbeitstreffen und Fachtagungen die Rolle des „Einzelkämpfers“ verlor; vielmehr konnten sich die Mitarbeiter trotz der bestehenden und zum Teil gravie-

renden konzeptionellen Unterschiede solidarisch zusammenschließen und gemeinsam Antworten auf aktuelle Fragen finden. In Bezug auf bundesweit ausgerichtete Tagungen ist aber anzumerken, dass diese nicht gänzlich ohne Spannungen abliefen und ein länderbezogenes Konkurrenzdenken – „Welches Praxisprogramm ist am weitesten institutionalisiert, am besten ausgestattet etc.?“ – festzustellen war.

Des Weiteren wurde nach Aussagen von drei Befragten die Unterstützung der Mitarbeiter aus Großbritannien, den Niederlanden und den U.S.A., bei einem interviewten Leiter auch aus Österreich, als entwicklungsförderlich für die Institutionalisierung eines neuen Dienstleistungsangebots an ihrer Hochschule angesehen. Sie hätten durch die Weitergabe ihrer langjährig gesammelten Erfahrungswerte einen wesentlichen Anteil an der Konzeptionsentwicklung des *Career Services* in der frühen Aufbauphase gehabt und den Grundstein für die folgenden Arbeits- und Etablierungsprozesse gelegt.

Schließlich sei der kontinuierliche und engagierte Einsatz der Mitarbeiter zu nennen, der unter anderem in Gestalt von Diskussionsbeiträgen und einer gezielten Kommissionsmitarbeit den Etablierungsprozess gegen die genannten hochschulinternen Widerstände in Gang gehalten habe.

Die organisatorische Einbettung an den vier Standorten und an den Universitäten im gesamten Bundesgebiet zeigt, wie weit die Integration in bestehende institutionelle Verhältnisse bereits gegangen ist (vgl. 4.2.). Wenn auch die britischen und amerikanischen *Career Services* bezüglich Personalausstattung und Angebotsvolumen bedeutend größer ausfallen (vgl. 2.1.3. und 2.2.3.), so lassen die Organigramme der untersuchten Einrichtungen darauf schließen, dass die berufsvorbereitenden Institutionen auch in Deutschland einen festen Platz innerhalb der Hochschulorganisation gefunden haben. An der UNIVERSITÄT ROSTOCK ist der *Careers Service* vollkommen in diesen Bereich integriert, was bereits an der räumlichen Nähe zu erkennen ist. Auch an der Campusuniversität Hohenheim ist eine Bündelung der akademischen Serviceangebote räumlich in einem Gebäudetrakt untergebracht. Die Koordinationsstelle bei der UNIVERSITÄT MÜNSTER und der *Career Service* der FU BERLIN zeigen eher formell bzw. strukturell ihre Zugehörigkeit zur Zentralen Studienberatung. Die Räumlichkeit sowie die inhaltliche Arbeit läuft ausgesprochen eigenständig. Am Hochschulstandort Münster ist die institutionelle Einbettung aufgrund der beiderseitigen Zuständigkeitsregelung für Universität und Fachhochschule etwas anders ausgefallen, da der *Career Service* als Koordinierungsstelle nicht in eine bestehende Einrichtung, wie beispielsweise die Zentrale Studienberatung, eingegliedert worden ist, sondern als eigenständige Abteilung im Dezernat Studium und Lehre operiert.

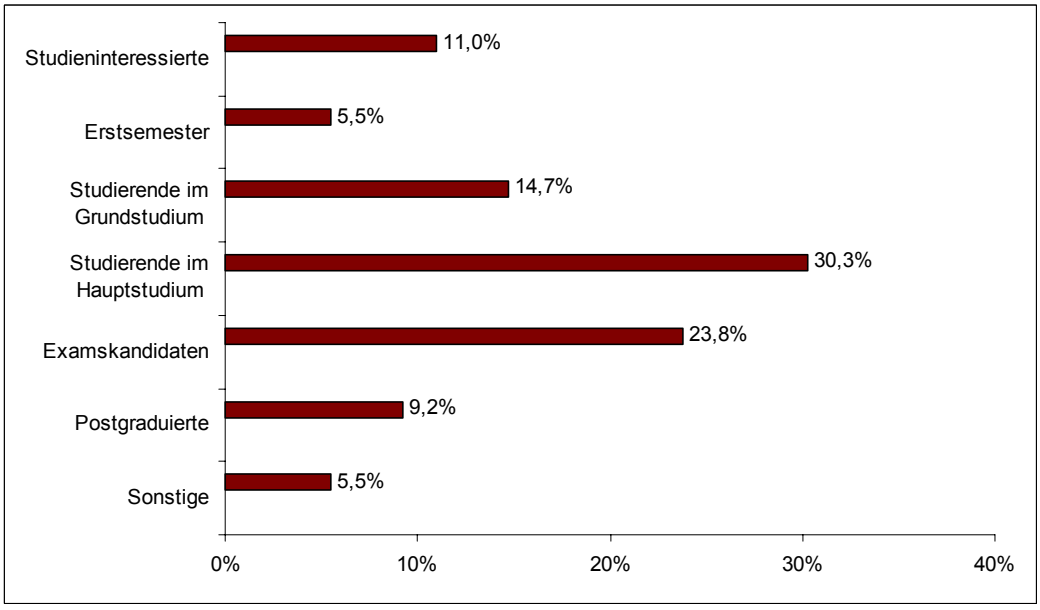
Formal betrachtet besitzt das *C@reer Center* der UNIVERSITÄT HOHENHEIM noch Projektstatus, sichtbar ist dies für Außenstehende nicht. Bei allen anderen *Career Services* besteht kein Projektcharakter mehr, sondern der *Career Service* gehört als fester Bestandteil zum

universitären Leistungsangebot (siehe auch die Untersuchungsergebnisse bzgl. Personalstruktur und Planungssicherheit).
Es ist bereits erwähnt worden, dass an sämtlichen Standorten eine staatliche Förderung aus Hochschulsondermitteln über mehrere Jahre stattgefunden hat. Diese Tatsache trug wesentlich dazu bei, dass der Verstetigungsprozess dieser neuen Leistungsangebote innerhalb der Universitäten beschleunigt wurde und der *Career Service* von den Hochschulangehörigen als eine eigenständig arbeitende Organisationseinheit wahrgenommen wird.

### 5.1.2. Zielgruppen und Leistungsbereiche

Die Telefonbefragung Anfang dieses Jahres ergab hinsichtlich der anzusprechenden Zielgruppen folgende prozentuale Verteilung (siehe Abbildung 49 auf der nächsten Seite):

**Abbildung 50: Zielgruppen der *Career Services***




Quelle: Empirische Untersuchung der Verfasserin

Die mehrfache Bedeutung wurde den Studierenden im Hauptstudium (30,3%), sowie den Examenskandidaten zugemessen (23,8%). Aber auch Studierende im Grundstudium stellten mit 14,7% eine nicht unwesentliche Personengruppe dar. Lediglich die Studienanfänger wurden relativ selten von den Befragten als anzusprechende Zielgruppe genannt. Bei der UNIVERSITÄT ROSTOCK und der UNIVERSITÄT HOHENHEIM waren auch Studieninteressierte von der Konzeption her als Zielgruppe vorgesehen, nahmen aber wegen der organisatorischen Einbindung in die Zentrale Studienberatung und der daraus resultierenden Arbeitsteilung eine vergleichsweise untergeordnete Rolle ein. Die quantitative Befragung ergab aber einen prozentualen Anteil von immerhin 11%. Auch Doktoranden und Postgraduierte sind im Ver-

gleich zu den Studierenden, die sich im Hauptstudium oder in der Examensphase befinden, geringer vertreten (9,2%). Inwieweit die Relationen der Gesamtmenge dieser Gruppen erhalten bleiben, war dabei nicht feststellbar. Unter der Rubrik „Sonstige“ wurden solche Personen zusammengefasst, die nicht in einem Studiengang der betreffenden Hochschule immatrikuliert waren. Darunter fielen bereits berufstätige Akademiker, arbeitslose Akademiker oder Erwerbstätige aus der Region, die über keinen akademischen Abschluss verfügen, aber dennoch an spezifischen Informations- und Weiterbildungsveranstaltungen interessiert waren.

Neben den genannten Zielgruppen können aus eigener Praxiserfahrung noch weitere benannt werden: Ehemalige und andere externe Referenten und Dozenten, Fakultätsvertreter, Praxisvertreter bzw. Personalverantwortliche in Wirtschaftsunternehmen. Erfahrungsberichte auf verschiedenen Arbeitstreffen belegen die Problematik, dass aufgrund der Schnittstellenfunktion zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem Mitarbeiter eines *Career Service* meinen, alle Seiten professionell bedienen zu müssen, obwohl dieser Erwartungshaltung wegen fehlender Kapazitäten praktisch nicht entsprochen werden kann. In diesem Zusammenhang wurde kritisch bemerkt, dass das Delegationsprinzip noch zu wenig angewendet wird, was zum Teil auf persönliche, zum Teil aus systemimmanente Gründen zurückgeführt werden kann. Hier stellt sich die Frage, ob bei den gegenwärtigen Voraussetzungen eine Beschränkung auf ausgewählte Adressatengruppen nicht sinnvoller wäre. Zumindest muss darüber nachgedacht werden, inwieweit man das vom Wissenschaftsrat empfohlene integrierte Dienstleistungsangebot an den Hochschulen realisieren kann.

Im Unterschied zu den amerikanischen und britischen Einrichtungen stellen Schüler sowie Eltern der Studierenden bei den befragten Einrichtungen keine Zielgruppen der *Career Services* dar.

Auf die Frage, wer welche Art der Angebote am stärksten in letzter Zeit nachgefragt habe, konnte von den Befragten keine „Kundengruppe“ eindeutig genannt werden. Darunter seien Studierende gefallen, die für berufliche Belange aufgeschlossen und für die Bedeutung des zusätzlichen Erwerbs überfachlicher Qualifikationen sensibilisiert worden seien. Es kämen aber auch (potenzielle) Studienabbrecher und Langzeitstudierende („Problemfälle“) ebenso wie „karriereorientierte“ Studierende dazu, die ihr Studium verhältnismäßig schnell aufgrund der besseren Berufsaussichten zum Abschluss bringen wollten.

Bei diesem Aspekt ist zu berücksichtigen, dass differenzierte Aussagen hinsichtlich der nachfragenden Personengruppen und hinsichtlich der Qualität der Angebote erst mit Hilfe von standardisierten Evaluationsinstrumenten getroffen werden können (vgl. 6.2.2.). Aufgrund mangelnder Kapazitäten nimmt die Evaluation im Gegensatz zu den anderen Aufgaben bislang einen eher geringen Stellenwert ein, so dass diese nicht in dem erforderlichen Umfang und in der angemessenen Qualität durchgeführt werden. Nur in dem Veranstal-

tungsbereich sind mit Hilfe von Fragebögen Rückmeldungen über die Höhe der Teilnehmerzahl und den Grad der Zufriedenheit bzw. des Nutzens für die spätere Berufstätigkeit bei den besuchten Veranstaltungen erfolgt. Diese Daten seien nach Angaben der Befragten in erster Linie für den internen Gebrauch bestimmt und würden nicht veröffentlicht. An der UNIVERSITÄT HOHENHEIM sei wegen der Finanzierungsbeteiligung künftig dem Anteil an erfolgreichen Vermittlungsaktivitäten große Bedeutung zuzumessen.

Die Dienstleistungen der untersuchten Einrichtungen können vier Handlungsfeldern zugeordnet werden: Information, Beratung, Zusatzqualifizierung und Vermittlung. Diese Aufteilung stimmt im Wesentlichen mit den Ergebnissen der Arbeitsgruppe der Hochschulrektorenkonferenz überein, wobei Beratung und Information wegen der fließenden Übergänge als ein Handlungsfeld angesehen wurde (HRK 2002). Die Analyse der Arbeitskonzeptionen der jeweiligen *Career Services* hat jedoch gezeigt, dass die Tätigkeitsschwerpunkte unterschiedlich gesetzt worden sind.

Bei der Konzipierung und praktischen Ausgestaltung der Dienstleistungsangebote für die verschiedenen Zielgruppen bzw. „Kunden“ steht bei den untersuchten Einrichtungen mit Ausnahme des integrierten Beratungsmodells an der UNIVERSITÄT ROSTOCK stets der Übergang von der universitären Ausbildungsstätte in eine adäquate Erwerbstätigkeit im Mittelpunkt des Interesses, so dass diese Phase als zentraler Orientierungspunkt für *Career Services* im allgemeinen deklariert werden kann. Alle Bemühungen in den verschiedenen Aktionsfeldern eines *Career Service* laufen auf einen erfolgreichen Berufsstart von Hochschulabsolventen hinaus. Dass der Weg dorthin individuell verläuft und in keine Schablone eines allgemeinen „Karriereführers für Akademiker“ gepresst werden kann, ist an verschiedenen Stellen bereits deutlich geworden. Entsprechend vielseitig und facettenreich gestaltet sich die Angebotsstruktur einer berufsvorbereitenden Hochschulinstitution in Deutschland.

In Bezug auf das integrierte Beratungskonzept an der UNIVERSITÄT ROSTOCK werden die berufsvorbereitenden Hilfen vornehmlich über Informations- und Beratungsangebote praktiziert – sei es nur durch ein klärendes Vorgespräch im *Clearing*bereich, ein individuelles Beratungsgespräch mit einer Studienberaterin oder ein gemeinsam mit der Arbeits-verwaltung abgehaltenes Beratungstreffen. Weiterhin stellt die umfangreiche Bibliothek und Infothek mit PC-Nutzung ein wichtiges Leistungsangebot dar. Die anderen Einrichtungen haben die Bedeutung der Selbstinformation im Zusammenwirken mit der Beratungs-, Qualifizierungs- und Vermittlungsfunktion erkannt, weisen aber bislang noch keine vergleichbare Systematisierung der Themenfelder und Materialaufbereitung wie in Rostock auf.

Bei dem institutionsübergreifenden Konzept der Münsteraner Mitarbeiter wird neben dem hohen Anteil an Koordinationsaufgaben das ganze Leistungsspektrum abgedeckt: berufsorientierende Informationsveranstaltungen, Workshops zur Förderung extrafunktionaler Kompetenzen, individuelle Beratung – allerdings nur für einen eingegrenzten Themenbereich –,

Exkursionen, Tagungen zum Erfahrungsaustausch und eine Kontaktmesse in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen. Die Vielzahl an berufsbezogenen Veranstaltungen, die den Studierenden in jedem Semester angeboten werden, könne nach Angabe des Leiters der Koordinationsstelle vor allem wegen der aktiven Mitwirkung des Hochschulteams des Arbeitsamtes Münster organisatorisch abgewickelt werden.

An der FU BERLIN steht aufgrund der Fortführung des ‚BeO'-Programms der Erwerb von Zusatzqualifikationen in Form eines geschlossenen Kompaktprogramms im Vordergrund, wobei die Untersuchung zeigen konnte, dass in den letzten Monaten die Anzahl von offenen Veranstaltungen und Messen zugenommen hat. Die Beratung beschränkt sich im Wesentlichen auf die Vor- und Nachbereitung von Praktika. An dem Aufbau eines Selbstinformationszentrums wird gearbeitet.

Das *C@reer Center* der UNIVERSITÄT HOHENHEIM hat aufgrund der erhaltenen Personalvermittlungslizenz im Unterschied zu den anderen Einrichtungen die Dienstleistungsangebote im Vermittlungsbereich in Form einer differenzierten virtuellen Bewerber- und Stellenplattform sowie in Form eines direkten Messekontakts stark ausgebaut. Auch das Leistungsangebot einer personenbezogenen Beratung mit integriertem Testverfahren für eine Kompetenzanalyse besteht an den anderen Standorten in dieser Form nicht.

Von entscheidender Bedeutung für die konkrete Ausgestaltung der Leistungsangebote ist auch die Antwort auf die Frage, für welchen Personenkreis sich die Einrichtungen vornehmlich verantwortlich fühlen und entsprechende Services anbieten wollen. Sind es die Studierenden oder die Unternehmen? Wenn von dem Selbstverständnis der *Career Services* ausgegangen wird, die Vermittlerrolle zwischen Hochschulausbildungs- und Beschäftigungssystem bewusst wahrzunehmen, kann hier vermutet werden, dass die Mehrzahl der *Career Services* versucht, beiden Seiten gerecht zu werden. Der Geschäftsalltag relativiert das Anspruchsdenken jedoch und macht es erforderlich, Prioritäten zu setzen. So verstehen alle Einrichtungen bis auf das Career Center in Hohenheim ihre Arbeit zunächst als Dienst an einer erweiterten Berufsfähigkeit „ihrer" Studierenden. Es wird die Auffassung vertreten, dass durch das Erreichen der von den Arbeitgebern gewünschten Berufsfähigkeit (*employability*) letztlich auch die Unternehmen profitieren. Ganz anders stellt sich dies bei dem Hohenheimer Modell dar, bei dem die Prioritäten eindeutig bei der Versorgung der Personalchefs mittlerer und großer Unternehmen mit professionellen Dienstleistungen aus universitärem Hause liegen und die Studierenden von dieser Ausrichtung profitieren sollen.

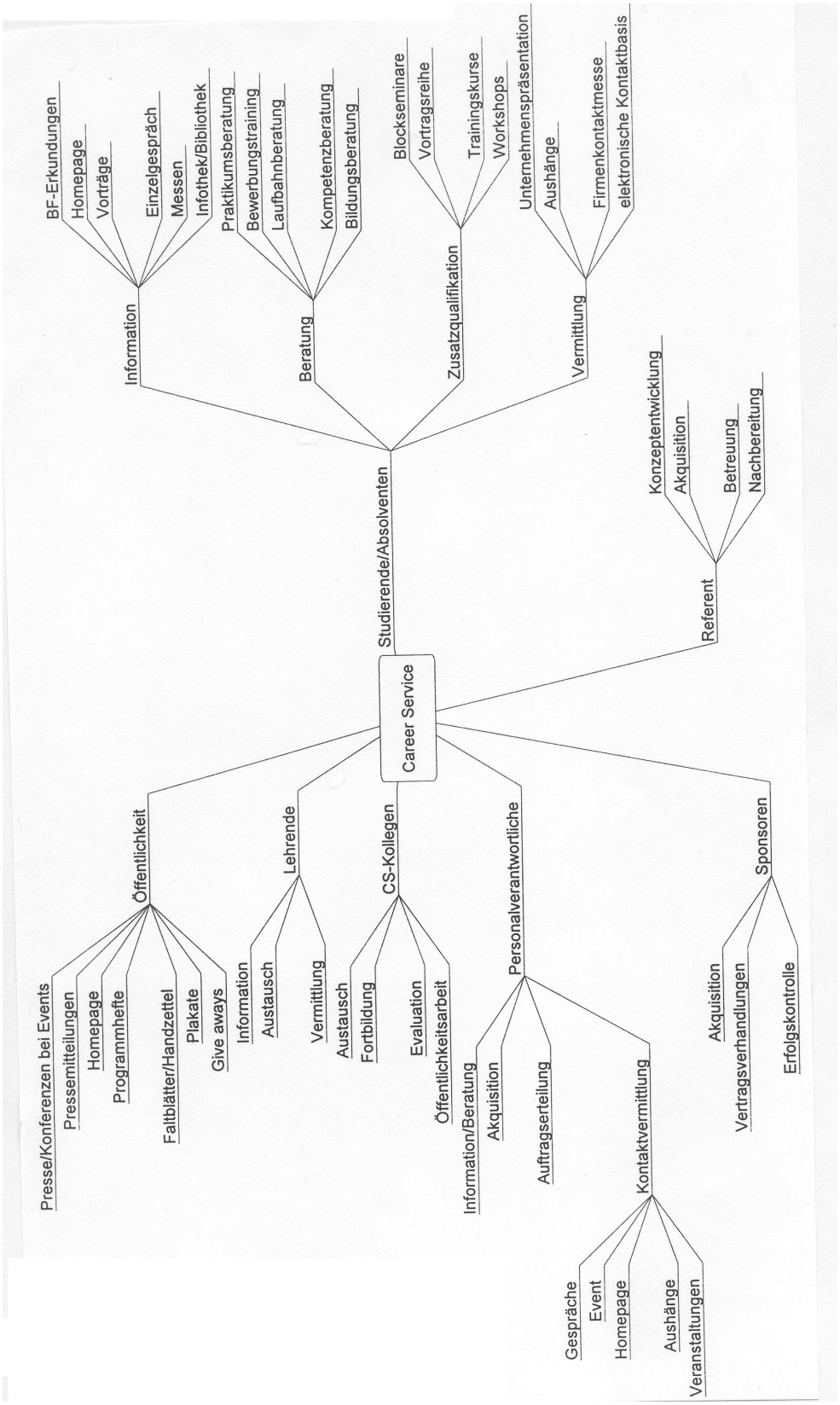
Die Untersuchungsergebnisse aus den Universitäten Hohenheim, Rostock und Berlin, sowie zahlreiche Gespräche in der Fachöffentlichkeit haben gezeigt, dass insgesamt elektronisch aufgebaute Absolventenbörsen als neuartiges Bewerbungs- bzw. Rekrutierungsinstrument wie auch Firmenkontaktmessen bei den zentralen Einrichtungen an Bedeutung zugenommen haben und Überlegungen in Richtung einer Erweiterung des bestehenden Leistungsan-

gebots angestellt werden. Wichtig sind in allen Fällen die langjährig aufgebauten Netzwerke in der Hochschulregion, um die Wirtschaftsbeziehungen zu intensivieren und neue Kooperationsprojekte mit Unternehmen zu initiieren, obgleich letztendlich nur ein hauptamtlicher Mitarbeiter – wenn überhaupt – für diese Aufgaben zur Verfügung steht und auf der Arbeitsebene agieren kann.

Insgesamt lässt sich – und dies gilt nicht nur in Bezug auf die vier untersuchten Universitäten – auf der Grundlage eigener Berufserfahrungen auf diesem Gebiet feststellen, dass seit dem Gründungstag der *Career Services* trotz erschwerter Rahmenbedingungen stetig an der Ausdifferenzierung des Leistungsangebots für Studierende einerseits und für Unternehmen andererseits gearbeitet worden ist. Auf überregionalen Arbeitstreffen wurde immer wieder auf das Problem der Angebotsfülle und der daraus resultierenden Unübersichtlichkeit der Veranstaltungskonzepte hingewiesen. Ein befragter Leiter führte zu diesem Punkt aus, es solle sorgfältig abgewogen werden, welche berufsorientierenden Veranstaltungen angekündigt und welche herausgenommen werden, um der Gefahr der inhaltlichen Überfrachtung und der Entstehung eines Überangebots in diesem Bereich entgegenzuwirken. Es wird hier die Auffassung vertreten, dass diesem Aspekt vor dem Hintergrund der gegenwärtigen positiven Arbeitsmarktentwicklungen für Akademiker künftig eine besondere Bedeutung zugemessen werden sollte.

Abschließend soll das weit gefächerte Zielgruppen- und Aufgabenspektrum anhand einer Skizze veranschaulicht werden (siehe Abbildung 51 auf der folgenden Seite).

**Abbildung 51: Übersicht über die verschiedenen Zielgruppen und Leistungsbereiche von *Career Services***




Quelle: Empirische Untersuchung der Verfasserin

### 5.1.3. Lehr- und Lernformen

Die Expertenbefragung hat deutlich gemacht, dass das personenbezogene Informations- und Beratungsgespräch einen hohen Stellenwert unter den Aktivitäten eines *Career Service* einnimmt, auch wenn aufgrund der stark begrenzten personellen Ressourcen keine individuelle Karriereberatung wie beispielsweise an den britischen und amerikanischen Hochschulen professionell angeboten werden kann (vgl. 2.1.3. und 2.2.3.). Die Grenzen der Leistbarkeit werden vor allem an den so genannten Massenuniversitäten wie beispielsweise der FU Berlin mit über 44.000 Studierenden aufgezeigt.

Frontalunterricht im klassischen Sinne wird bei den untersuchten Einrichtungen wegen der überwiegend passiven Lernhaltung im Wesentlichen vermieden. Vielmehr wird durch überschaubare Seminargruppen und Trainings bzw. Workshops das Kleingruppen-Lerngespräch durch die *Career Services* gefördert. Die Untersuchung hat gezeigt, dass im Rahmen der Veranstaltungsangebote eines *Career Service* viel Wert auf interaktive Lernformen und interessengeleitete Angebote gelegt wird. Ein Befragter gab als Begründung an, dass man sich als Zentraleinrichtung, die auf freiwilliger Basis zusätzliche, zum Teil kostenpflichtige Veranstaltungen anbietet, von den üblichen Lehrmethoden Vorlesung und Seminarveranstaltung unterscheiden müsse, um von den Studierenden angenommen zu werden. Ein weiterer Grund sei darin zu sehen, dass die Studierenden und Absolventen durch dieses methodisch-didaktische Vorgehen schnell und intensiv berufsrelevante Lernprozesse durchlaufen und ihre extrafunktionale Handlungskompetenz erweiterten. Mit dem zusätzlichen Erwerb so genannter Schlüsselqualifikationen (personale, soziale, methodische Kompetenzen) seien sie für den Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt gut gerüstet und hätten für den Berufseinstieg das nötige Selbstvertrauen, um ihre Position in dem Unternehmen zu finden und diese zu behaupten.

Die Möglichkeit, mit seinem Lernverhalten in der Gruppe konfrontiert zu werden, seine Verantwortung als Lernender unmittelbar zu erfahren, um dann im nächsten Schritt vor eine Entscheidung gestellt zu werden, kommt nach den durchgeführten Recherchen zu selten in den berufsvorbereitenden Angeboten der *Career Services* vor. Da es schließlich im Rahmen eines freiwillig ausgewählten Veranstaltungsangebots um die Verbesserung der eigenen beruflichen Chancen geht, könne man nach Angaben eines Befragten eine höhere Lernmotivation und Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit voraussetzen. Diese Anspruchshaltung sei noch zu selten transparent gemacht worden.

Die Untersuchung der vier Einrichtungen ergab, dass die Studierenden unter Anleitung ausgewählte Praxisfelder kennenlernen können, die sie vor Ort in direkten Kontaktgesprächen mit den dort beschäftigten Berufspraktikern erkunden. Aus eigener Erfahrung kann hier gesagt werden, dass es zur optimalen Nutzung solcher Berufs- oder Betriebserkundungen

nützlich ist, sich im Vorfeld über die Berufsfelder zu informieren, um auf dieser Wissensgrundlage gezielt Fragen an die Experten stellen zu können. Der für die Erkundung zur Verfügung stehende Zeitraum begrenzt sich in der Regel auf wenige Stunden, so dass die vorzufindende Erfahrungsfülle samt Anschauungsmaterial ohne eine vorherige Strukturierung leicht zu einer Informationsüberflutung oder zu einer durch die Gruppensituation noch begünstigte Konsumhaltung bei den Studierenden führen kann. Eine aktive Auseinandersetzung mit den spezifischen Qualifikationsanforderungen, den beruflichen Einstiegsmöglichkeiten sowie den gegebenen Möglichkeiten in einem Unternehmen bzw. einer Einrichtung, bereits während des Studiums berufspraktische Erfahrungen im Rahmen eines Praktikums oder einer längerfristig angelegten studienbegleitenden Mitarbeit zu sammeln, ist erst dann zu erwarten, wenn die Studierenden bei sich, d. h. ihren Interessen, Neigungen, Wünschen, aber auch Ängsten und Unsicherheiten ansetzen und mit einer individuell geprägten Erwartungshaltung intrinsisch motiviert die Erkundung durchführen. Um die erhaltenen Informationen und Eindrücke des jeweiligen Berufsfeldes auch für später bewahren zu können, ist es hilfreich, entweder durch schriftliche Einzelarbeit oder mündliche Gruppenarbeit zu reflektieren und auf die individuelle Studiensituation mit beruflichen Vorstellungen zu beziehen. Demzufolge sollte optimalerweise die Berufsfelderkundung vor- und nachbereitet werden (vgl. MEYER-ALTHOFF 1995; vgl. 5.2.4.). Die Frage, ob dieses Betreuungsangebot im Rahmen des regulären Ausbildungsbetriebs zu leisten ist, soll an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Nach meinem Erkenntnisstand werden die Erkundungen häufig als in sich abgeschlossene Tages-Veranstaltungen konzipiert, so dass die Studierenden sich selbst überlassen bleiben.

Tagungs- und Arbeitskreisberichte haben gezeigt, dass zunehmend Messeveranstaltungen von den zentralen Einrichtungen ausgerichtet und als Informations- und Bewerbungsplattform genutzt werden. Mit Blick auf die PraxisBörse an der Universität Göttingen kann aus eigener Erfahrung hier festgestellt werden, dass in diesem Rahmen den Studierenden die Möglichkeit gegeben wird, in ungezwungener Atmosphäre potenziellen Arbeitgebern zu begegnen und sich in einem persönlichen Gespräch mit Qualifikationsprofil und individuellen Neigungen zu präsentieren. Je nach Interessenlage können die vielfältigen Informationsangebote verschiedenartig abgerufen werden (z.B. durch einen Vortragsbesuch, die Mitnahme von Unternehmensprospekten oder kurze Informationsgespräche am Messestand).

Multimediale Lernformen nehmen in Bezug auf eine Verbesserung der Berufsfähigkeit und der Berufsorientierung bei den Studierenden bis auf einen Befragten einen hohen Stellenwert ein. Informationen über Qualifikationsanforderungen in den verschiedenen Berufsfeldern, die Recherche von Praktikums- und Stellenangeboten im Internet (so genannte „Job-

Portale“[14]), Kompetenzanalysen oder Online-Bewerbungen sind Beispiele für Bereiche, die immer stärker nachgefragt werden. Die Informationsbeschaffung und die Vermittlungsaktivitäten von Seiten der Studierenden und von Seiten der Personalverantwortlichen erfolgen zunehmend auf elektronischem Wege und beeinflussen individuelles Lernverhalten mit Blick auf die Planung der beruflichen Laufbahn. In diesem Zusammenhang kann hier die Vermutung geäußert werden, dass der individuelle Lernplatz künftig immer wichtiger wird. Dieser kann am Computer, aber auch in einem Selbstinformationszentrum, einer Bibliothek oder Infothek liegen.

Ein netzgestütztes Selbstinformationszentrum, das neben Ratgeberliteratur, Fachbüchern, berufsrelevanten Zeitschriften und Broschüren im Idealfall auch aus multimedial aufbereiteten karriereförderlichen Lernprogrammen und CD-Roms sowie systematisierten Online-Angeboten besteht, gibt es bislang – mit Ausnahme des *Careers Service* in der Allgemeinen Studienberatung der UNIVERSITÄT ROSTOCK – nur in Ansätzen bei den untersuchten Einrichtungen. Um die Fülle an berufsrelevanten Informationen für individuelle Beratungsgespräche und im Rahmen der Selbstinformation überschaubar und schnell griffbereit zu haben, bedarf es nach Angaben der Befragten eines aufwendigen Prozesses der Materialsichtung, -ordnung und -aktualisierung. Erfahrungsberichte von Mitarbeitern im Rahmen von Arbeitstreffen sowie eigene Praxiserfahrungen bestätigen die Annahme, dass diesem zeit- und arbeitsaufwendigen Arbeitsfeld wegen der vielfältigen anderen Aktivitäten bislang noch nicht genug Aufmerksamkeit geschenkt werden konnte. Auf diesem Gebiet ist der Abstand zu den britischen und amerikanischen Einrichtungen besonders groß (vgl. 2.1.3. und 2.2.3.).

Die Simulation wird in den untersuchten *Career Services* vor allem im Rahmen von Bewerbertrainings oder *Assessment-Center*-Seminaren angewandt. Diese Angebote werden wegen der bestehenden Unsicherheit der lebensnahen Situation von den Studierenden als Experimentierfeld genutzt. Aufgrund eigener Erfahrungswerte lassen sich hier Fragen aufführen, die typischerweise in entlastender Atmosphäre mit Hilfe eines erfahrenen Trainers in einer überschaubaren Gruppe spielerisch beantwortet werden sollen: Was wird in dieser Situation an diesem Ort mit mir gemacht? Worauf kommt es im Ernstfall an? Wie verhalte ich mich in solch einer psychisch angespannten und zum Teil angstbesetzten Situation? Dabei übernehmen die Studierenden eine klar definierte Rolle und versuchen sich in die tatsächliche Situation beispielsweise eines Vorstellungsgesprächs bei einem großen Industrieunternehmen hineinzudenken. Die simulierte Umwelt ermöglicht den Studierenden, Schlüsselsituationen zu erfahren und sich dabei auf unsicherem Terrain in ihrem Verhalten auszuprobieren. Ziel eines solchen Seminars ist es, die Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit der Studierenden und Absolventen zu erweitern und dieses ganz bewusst noch im Schonraum „Universität“ zu tun.

[14] Siehe hierzu auch Abbildung 58 in dieser Arbeit.

### 5.1.4. Kooperationsbeziehungen

Wenn über Kooperationsbeziehungen im Rahmen der *Career Service*-Arbeit gesprochen werden soll, muss zwischen universitätsinternen und -externen Kooperationspartnern differenziert werden, da es sich jeweils um andere Ziele, Inhalte und Formen der Zusammenarbeit handelt. Es soll zunächst die Kooperation auf Fachbereichs- und Verwaltungsebene betrachtet und somit mit dem internen Beziehungsnetzwerk begonnen werden.

#### 5.1.4.1. Universitätsinterne Kooperationsbeziehungen

Die untersuchten Einrichtungen zeigten für den Binnenraum Universität ein weit verzweigtes Netzwerk auf. Eine Schlüsselrolle nehmen neben der Zentralen Studienberatung zweifellos die Fachbereiche bzw. Fakultäten ein.
Es ist in den vier Expertengesprächen deutlich geworden, dass die Leiter der berufsvorbereitenden Hochschulinstitutionen in mehrfacher Hinsicht die Zusammenarbeit mit den Fachbereichen stärker als zuvor ausbauen und intensivieren möchten, da grundsätzlich beide Seiten davon profitieren würden. Ein Befragter äußerte, dass sich der Studierende in der Regel stärker mit dem gewählten Fach identifiziere und daher schneller registriere, wenn von einer zentral operierenden Einrichtung Kurse zur Berufsvorbereitung zusätzlich neben dem normalen fachbezogenen Lehrprogramm angeboten würden. Der Lehrende erkenne wegen der fachbezogenen Veranstaltungsinhalte eher die ergänzende und unterstützende Funktion einer berufsvorbereitenden Einrichtung. Wenn ein Angebot in Zusammenarbeit mit einer Fakultät bzw. einem Seminar oder Institut von einem *Career Service* öffentlichkeitswirksam durchgeführt werden solle, so sei es außerordentlich wichtig, die Konzeptionsentwicklung in enger Absprache mit den Lehrenden vorzunehmen. Der *Career Service* selbst habe den Nutzen, dass bei der Entwicklung neuer Veranstaltungsangebote fachnah und bedarfsorientiert vorgegangen werden könne und infolgedessen eine höhere Akzeptanz erfahre. Auch könne im Falle eines funktionierenden Netzwerks innerhalb der Fakultät mit verhältnismäßig geringem Aufwand für eine Teilnahme geworben werden.
Da wegen der hohen Fächeranzahl nicht alle Fachvertretungen gleichermaßen kontaktiert und für eine Zusammenarbeit interessiert werden können, wird in der Regel je nach Schwerpunktsetzung des *Career Service* und der Bedarfslage der Studierenden eine Auswahl von Fächern getroffen wie beispielsweise in den Fachrichtungen der Soziologie und der Politologie an der FU BERLIN. An der UNIVERSITÄT HOHENHEIM wird aufgrund der institutionellen Anbindung des *C@reer Centers* an das Praktikantenamt sowie der Rolle des Studienberaters der Kontakt zu den Fächern gehalten. Die UNIVERSITÄT ROSTOCK versucht mit dem Anspruch einer zentralen integrativ arbeitenden Studien- und Berufsberatungsstelle alle Fachbereiche

mit Informationen und Beratungsdiensten zu versorgen und hält die Kontaktpflege entsprechend breit. Dies fällt um so leichter, als die für den *Careers Service* zuständige Dezernentin gleichzeitig das Amt der Vorsitzenden der Studienkommission innehat und somit auf einer höheren Arbeitsebene die Beziehungen gepflegt werden können. An der UNIVERSITÄT ROSTOCK ist die Infrastruktur mittlerweile so gut ausgebaut, dass der Informationsfluss von beiden Seiten gewährleistet ist und die Anfragen an die richtigen Stellen gelangen. Die für die Allgemeine Studienberatung (und damit auch den *Careers Service*) eingerichteten Schwarzen Bretter in den Seminaren und Instituten der UNIVERSITÄT ROSTOCK werden von einem zuständigen Fachvertreter gepflegt und regelmäßig mit aktuellen fachspezifischen Informationen versorgt. Erfahrungsberichten im Rahmen von Arbeitstreffen zufolge erfolgt diese Praxis an Standorten, die nicht an zentrale Studienberatungsstellen angebunden sind, nur in Ansätzen, da die Pflege mit ausgewählten Informationen für das jeweilige Fach mit hohem Zeit- und Arbeitsaufwand verbunden ist.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass es eine Reihe von Personen in den Fächern gibt, die als Ansprechpartner für *Career Services* relevant sind und demnach auch für fachbezogene Kooperationsprojekte in Frage kommen: Dekane, Studiendekane, Studienfachberater, einzelne Professoren, Hochschullehrer aus dem akademischen Mittelbau, sowie in der Fachschaft und in studentischen Initiativen engagierte Studierende. Die studentischen Gruppierungen werden in ihren Aktivitäten wahrgenommen, stellen aber aufgrund der hohen personellen Fluktuationen und der offeneren Organisationsstruktur für die Mehrzahl der untersuchten Einrichtungen keinen konstanten Partner dar. Sporadisch kommt es bei Einzelveranstaltungen zu engeren Kontakten, wie beispielsweise mit den für Studierende der Wirtschaftswissenschaften ausgerichteten Organisationen AIESEC oder MARKET TEAM. Im Falle einer bestehenden Absolventenvereinigung der Fakultät bzw. des Fachbereichs gibt es auch dorthin zahlreiche Verbindungslinien.

Neben den Fakultäten spielen die dienstleistungsorientierten Einrichtungen der Universitätsverwaltung eine wichtige Rolle unter den Kooperationspartnern. Die Untersuchung ergab, dass die Mitarbeiter aus den angrenzenden Verwaltungsbereichen die Arbeit des „neuen“ *Career Service* in der Regel wertschätzen und sie im Interesse der Studierenden für sinnvoll und erforderlich halten. Vor allem zur zentralen Studienberatung bestehen aus inhaltlichen und institutionellen Gründen enge Arbeitsbeziehungen. So übernehmen die berufsbezogenen Einrichtungen an den Universitäten Hohenheim und Rostock auch studienberaterische Aufgaben. An der FU BERLIN bestehen aufgrund der institutionellen Anbindung auf der formellen Ebene zahlreiche Berührungspunkte. In Bezug auf die konzeptionelle Arbeit, die organisatorische Abwicklung der Programmangebote und die Öffentlichkeitsarbeit ist aber – bis auf Rostock – eine große Eigenständigkeit erkennbar. Diese Autonomie wurde als äußerst

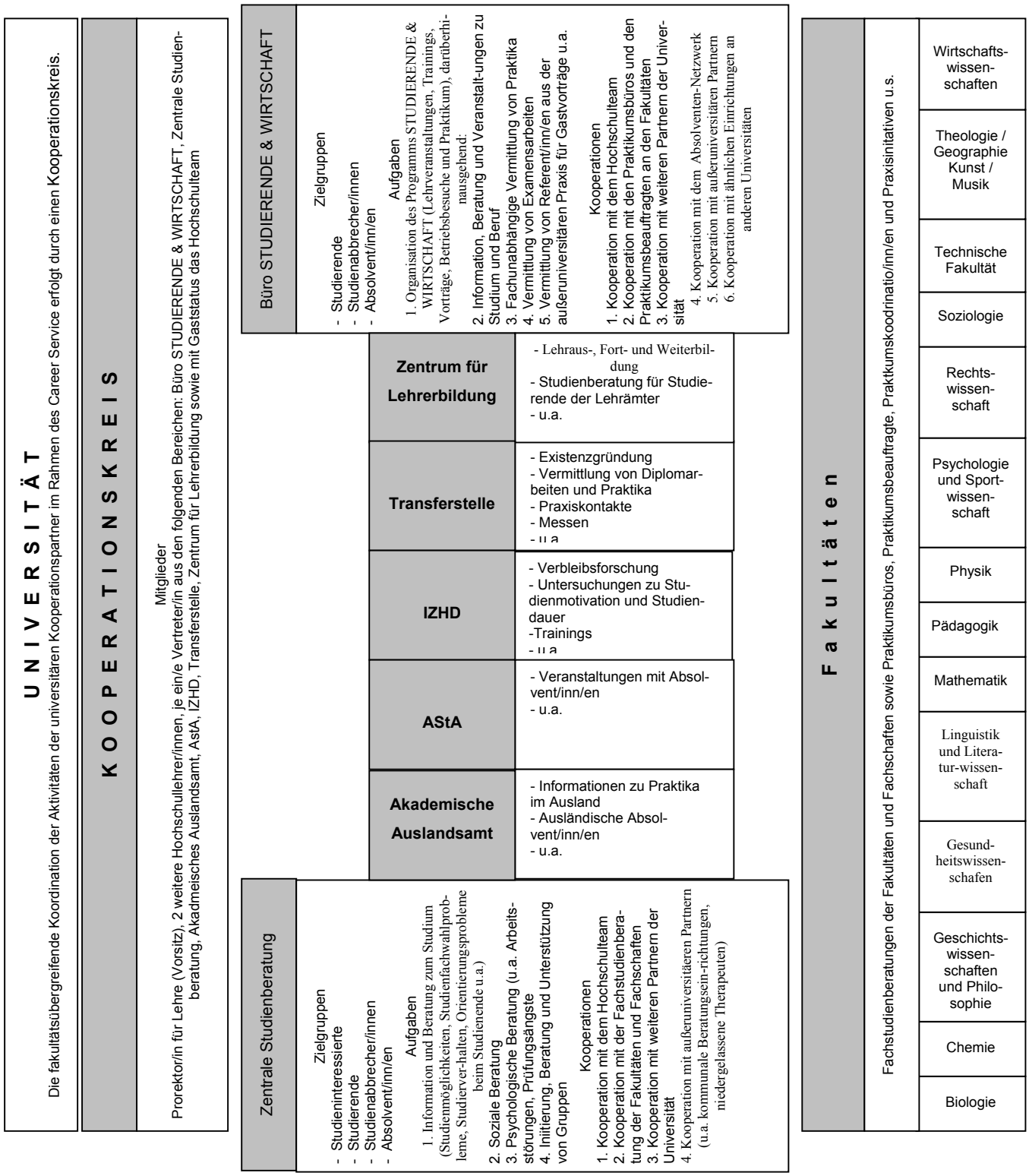
positiv empfunden und soll wegen der damit verbundenen Vorzüge auch künftig beibehalten werden.

Dass die von MICHEL genannten „Revierkämpfe“ auch innerhalb der Universität existieren, steht dabei außer Frage und wurde auch in der Untersuchung durch einzelne Äußerungen bestätigt (MICHEL 2001, S. 51). Allgemein kann in diesem Zusammenhang angemerkt werden, dass gerade in öffentlichen Verwaltungseinrichtungen Reformprozesse als schwierige Aufgabe begriffen worden sind. Bei der Einführung und Etablierung innovativer Angebote bedeutet es, dass in bestehenden institutionellen Verhältnissen zunächst darauf geschaut wird, den Status quo zu halten, d. h. Entscheidungsbefugnisse, Zuständigkeitsregelungen und Kompetenzaufteilungen unangetastet zu lassen, um die eigene abgesicherte Position nicht zu gefährden.

Als wichtige Universitätseinrichtungen haben sich bei den vier untersuchten Universitäten weiterhin das Akademische Auslandsamt, die zentrale Datenverarbeitungsstelle, die zentral oder dezentral organisierten Alumni-Büros sowie Existenzgründer-Beratungsstellen herauskristallisiert. An der FU BERLIN wird zudem mit der Arbeitsstelle Hochschuldidaktische Fortbildung und Beratung zusammengearbeitet, wenn es um die Ausrichtung von berufsorientierenden Informations- und Trainingsveranstaltungen geht.

Der hohe Arbeitsaufwand bei der Erfüllung von Kooperations- und Koordinationsaufgaben soll an dem umfangreichen universitätsinternen Kooperationsnetz des *Career Service* der UNIVERSITÄT BIELEFELD veranschaulicht werden (siehe Abbildung 52 auf der folgenden Seite).

## Abbildung 52: Kooperationsnetzwerk des *Career Service* der Universität Bielefeld




Quelle: DOPPLER 2000 (Quellenangabe siehe unter „Sonstige Materialien“ in dieser Arbeit)

Vor einigen Jahren ist bereits MARKMANN in diesem Zusammenhang aufgefallen, dass eine Vielzahl universitätsinterner Einrichtungen typische *Career-Service*-Aufgaben wahrnehmen (MARKMANN 1999, S. 128). Auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse wird hier die Auffassung vertreten, dass angesichts zahlreicher inhaltlicher Ergänzungen einerseits und personeller Kapazitätsengpässe andererseits sich noch gezielter und intensiver zusammenarbeiten ließe. Die von der Hochschulrektorenkonferenz und dem Wissenschaftsrat empfohlene Soll-Situation eines „integrierten Dienstleistungsangebots“ ist noch lange nicht erreicht (HRK 1997; WR 1999).

#### 5.1.4.2. Universitätsexterne Kooperationsbeziehungen

Wichtigster Partner außerhalb der Hochschule ist neben der Wirtschaft das Arbeitsamt mit seinen eigens für Abiturienten und Hochschüler eingerichteten Abteilungen, den so genannten Hochschulteams. Die Befragung über das Kooperationsverhältnis zwischen berufsvorbereitenden Universitätseinrichtungen und den Hochschulteams der Arbeitsämter ergab, dass 30 von 32 Hochschulen mit dem Arbeitsamt kooperieren.

Wie in Kapitel 3 bereits aufgezeigt wurde, verfügt die Arbeitsverwaltung auf der Grundlage des Arbeitsförderungsgesetzes seit Jahrzehnten über ein umfangreich ausgebautes Informations- und Beratungssystem, welches in den letzten Jahren für die Zielgruppe „(angehende) Fach- und Führungskräfte“ strukturelle Veränderungen und inhaltliche Akzentverschiebungen durch Reformmaßnahmen erfahren hat. Die Aufhebung des Vermittlungsmonopols im Jahr 1996 hat die Diskussion um eine Neuausrichtung der Berufsberatung im Hochschulbereich wieder in Gang gesetzt und zu kontroversen Auffassungen in der Fachöffentlichkeit geführt (AUGENSTEIN 1996, S. 3203 ff.; FUNKE 1996, S. 3215 ff.). Die Kontroverse schlägt sich unter anderem auf die konkrete Hochschularbeit an den einzelnen Standorten, wie beispielsweise hier in Göttingen nieder. Die Analyse der vier Universitätseinrichtungen hat zeigen können, dass diese Situation zu entsprechend unterschiedlichen Konzeptionsentwicklungen geführt hat.

Die jüngsten Vorkommnisse über so genannte geschönte Zahlen bei der Vermittlungsstatistik haben nicht nur den Ruf nach einer grundsätzlichen Reformierung der Behördenstruktur und einer Stärkung des Wettbewerbs lauter werden lassen. Reformmaßnahmen als gesetzgeberische Konsequenz sind mittlerweile unausweichlich geworden. Was diese Veränderungen für die jetzigen „Hochschulteams“ bedeuten, ist noch nicht abzusehen.

Die Zielsetzung ist auf den ersten Blick identisch, kümmern sich doch beide Institutionen darum, Studierenden und Absolventen den Übergang in das Beschäftigungssystem mit berufsorientierenden Beratungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zu erleichtern und ihre Chan-

cen bei dem Übergang in die Erwerbstätigkeit zu verbessern. Die als operative Aufgaben definierten Angebote Beratung, Berufsorientierung, Übergangsvorbereitung, Vermittlung, Förderung sowie Selbstinformation (Anlage zu RdErl. 36/99, S. 4) spiegeln sich – bis auf die Förderung – auch in dem Dienstleistungsspektrum der *Career Services* wider.

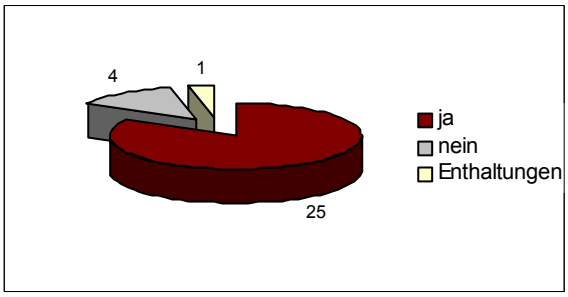
Doch darf man bei den zahlreichen Parallelen nicht vergessen, dass es sich um zwei vollkommen unterschiedliche Organisationen mit einem divergierenden gesetzlichen Auftrag sowie unterschiedlichen geschäftspolitischen Zielsetzungen und infrastrukturellen Gegebenheiten handelt. Diese Unterschiede treten beispielsweise in Bezug auf die gesetzlich vorgeschriebenen finanziellen Unterstützungsleistungen und das breitgefächerte Angebot der Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen und Umschulungsmaßnahmen für arbeitslose Akademiker auf. Nach SGB III können diese Angebote nicht von einem *Career Service* betrieben werden. Eine weitere Divergenz liegt in dem Auftrag der Arbeitsämter begründet, die Hochschularbeit für die gesamte Region, d. h. auch für sämtliche anderen vor Ort befindlichen Hochschulen auszudehnen und ein Gesamtregionalkonzept zu erstellen. *Career Services* beziehen sich mit ihrem Arbeitsauftrag bis auf wenige Ausnahmen – wie am Hochschulstandort Münster – in der Regel auf ihre Hochschule. Insofern bestehen zahlreiche Berührungspunkte, die zum Teil zu umfangreichen Kooperationsprojekten mit positiver Resonanz weiterentwickelt worden sind, zum Teil aber auch zu Spannungsverhältnissen aufgrund des Wettbewerbs geführt haben.

Mit gleichen Zielgruppen zu tun zu haben und einen ähnlichen Auftrag zu erfüllen, hat einerseits eine entlastende, da ergänzende Funktion, andererseits treten häufig Konkurrenzsituationen auf, die zu Spannungen führen und Reibungsverluste mit sich bringen. Entsprechend unterschiedlich wurde die Zusammenarbeit von der Fachöffentlichkeit im Rahmen der Expertenumfrage und im Rahmen der Leiter-Umfrage beurteilt (siehe Befragungsergebnisse im Anhang). Die eine Position vertritt die Meinung, dass die vielfältigen Aufgaben am besten gemeinsam zu lösen seien. Bei der anderen Position ist man der Auffassung, dass die Reibungsverluste wegen der unterschiedlichen Ziel- und Arbeitsmethoden der Organisationssysteme zu hoch seien und ein Anbieter im Grunde überflüssig sei. Die Fachaufsicht liege bei den Hochschulen, da es sich um Dienstleistungen für „ihre“ Studierenden handele, für die sie sich verantwortlich fühlte und von der Hochschulleitung beauftragt worden seien.

Die Annahme, dass Qualität und Quantität der Kooperationsbeziehungen je nach dem Hochschulstandort recht unterschiedlich ausfallen, konnte durch die Expertenbefragung bestätigt werden. Auch die bundesweit vorgenommene Umfrage über das Kooperationsverhältnis zu den Arbeitsämtern vor Ort spiegelt die große Bandbreite zwischen positiven und negativen Erfahrungswerten wider. An dieser Stelle seien die wichtigsten Aspekte kurz benannt und bewertet.

Vor allem in den Bereichen „Arbeitsmarkt- und Berufsinformation“ und „ „Zusatzqualifizierung und Trainings“  ist ein hoher Kooperationsanteil vorzufinden.

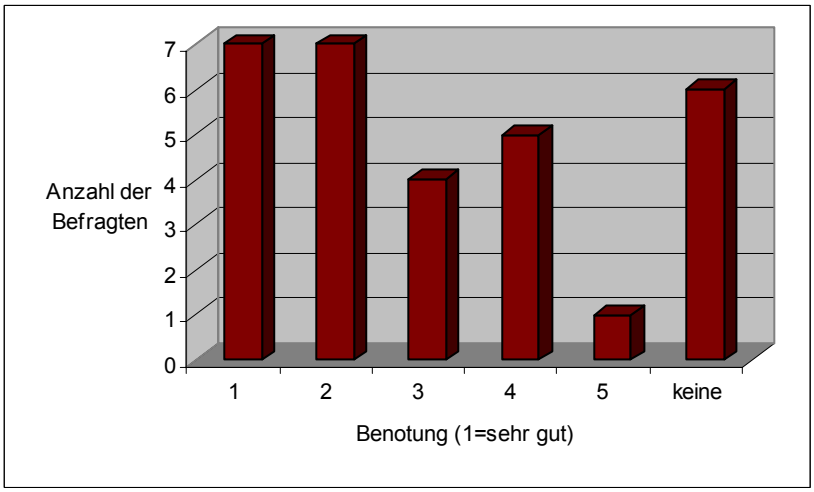
**Abbildung 53: Zusammenarbeit im Bereich Arbeitsmarkt- und Berufsinformation**




Quelle: Empirische Untersuchung von GRÜHN/JÖRNS 2002

Das Kooperationsverhältnis in diesem Arbeitsbereich wird eher positiv als negativ beurteilt, wie die nachfolgende Skala zeigt. Als Schwierigkeit sah man unter anderem Personalmangel und mangelnde Absprachen bei der Planung und Durchführung der Veranstaltungen sowie die Nicht-Einhaltung getroffener Absprachen.

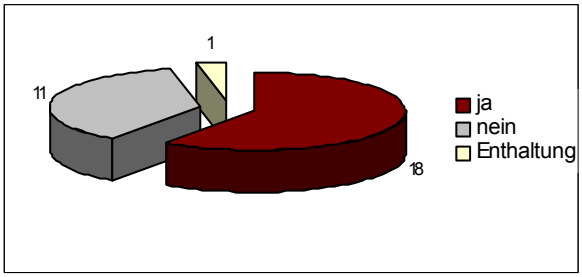
**Abbildung 54:  Grad der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Bereich Arbeitsmarkt- und Berufsinformation**




Quelle: Empirische Untersuchung von GRÜHN/JÖRNS 2002

Die Mehrzahl der befragten Einrichtungen kooperieren mit der Arbeitsverwaltung, wenn es sich um studienbegleitende Zusatzqualifizierungs-Angebote handelt.

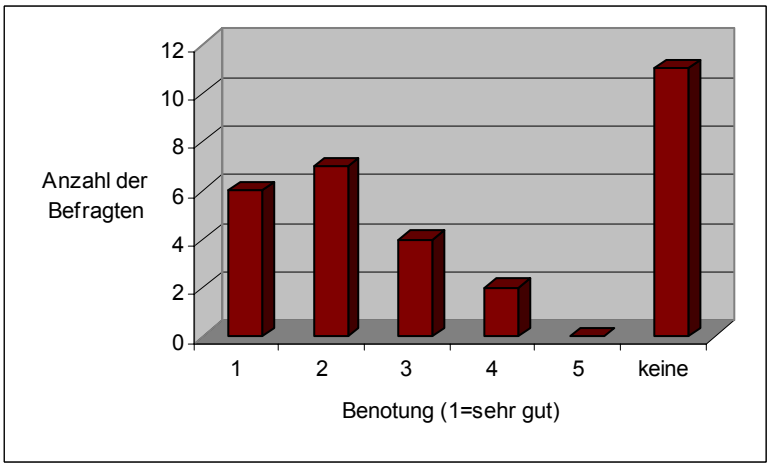
**Abbildung 55: Zusammenarbeit im Bereich Zusatzqualifizierung/Trainings**




Quelle: Empirische Untersuchung von GRÜHN/JÖRNS 2002

Der Grad der Zufriedenheit speziell in diesem Arbeitsbereich fällt überwiegend positiv aus. Die hohe Anzahl derjenigen, die keine Angaben zu dieser Frage gemacht haben, lässt an dieser Stelle verschiedene Interpretationsmöglichkeiten zu.

**Abbildung 56: Grad der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Bereich Zusatzqualifizierung/Trainings**




Quelle: Empirische Untersuchung von GRÜHN/JÖRNS 2002

Als Problempunkt wurden mehrfach die mangelnden inhaltlichen und organisatorischen Abstimmungsprozesse genannt, eine Schwierigkeit, die auch im Rahmen der Expertenbefragung bestätigt worden ist. Die Gefahr des Überangebots ist in diesem Zusammenhang ebenfalls als problematisch bewertet worden.

Im Bereich der Praktikaberatung und -vermittlung wird hingegen nur wenig miteinander kooperiert (17 Nein-Stimmen gegen nur 12 Ja-Stimmen). Als Begründung sind unter anderem die große Vielfalt an virtuellen Praktikumsbörsen, Informationsdefizite auf Seiten des Arbeitsamtes oder die Existenz von fakultätseigenen „Praktikantenservices“ angegeben worden. Das Arbeitsamt stelle „für gewisse Hochschulkreise keinen attraktiven Kooperations-

partner“ dar. Die Kooperationsdefizite ließen sich beispielsweise mit gemeinsamen Sprechstunden abbauen.

Mehr als die Hälfte der befragten Einrichtungen gaben an, in einem anderen Bereich mit der Arbeitsverwaltung zusammenzuarbeiten. Die folgende Übersicht gibt Aufschluss über Inhalt bzw. Typ des berufsbezogenen Angebots:

**Abbildung 57: Weitere Kooperationsfelder zwischen berufsvorbereitenden Hochschulinstitutionen und Arbeitsämtern**

| |
|---|
| regelmäßige Informations- und Diskussionstreffen |
| Betriebsbesichtigungen |
| Absolventenbörsen |
| Planung einer gemeinsamen Sommerschule |
| Planung abgestimmter Beratung |
| Zusammenarbeit mit weiteren universitären Einrichtungen, z.B. Akademisches Auslandsamt, Fachbereich; zentrale Studienberatung |
| Workshops in Betrieben |
| gemeinsame Broschüre |
| gemeinsames geschlossenes Projekt zur Qualifizierung der Bewerbungsberatung vom Hochschulteam finanziert |
| wechselseitige mediale PR |
| Beratungsangebot |
| Arbeitskreis ausländische Studierende, Gesprächskreise auf Fachbereichsebene |
| gelegentliche Bewerberseminare |
| regelmäßiger Informationsaustausch mit dem Leiter des Hochschulteams; gemeinsame Arbeit an einer Vortragsreihe in jedem Sommer; wechselseitige Empfehlung von Ratsuchenden; Möglichkeit, an bestimmte Kollegen im Hochschulteam zu verweisen |

Quelle: Empirische Untersuchung von GRÜHN/JÖRNS 2002

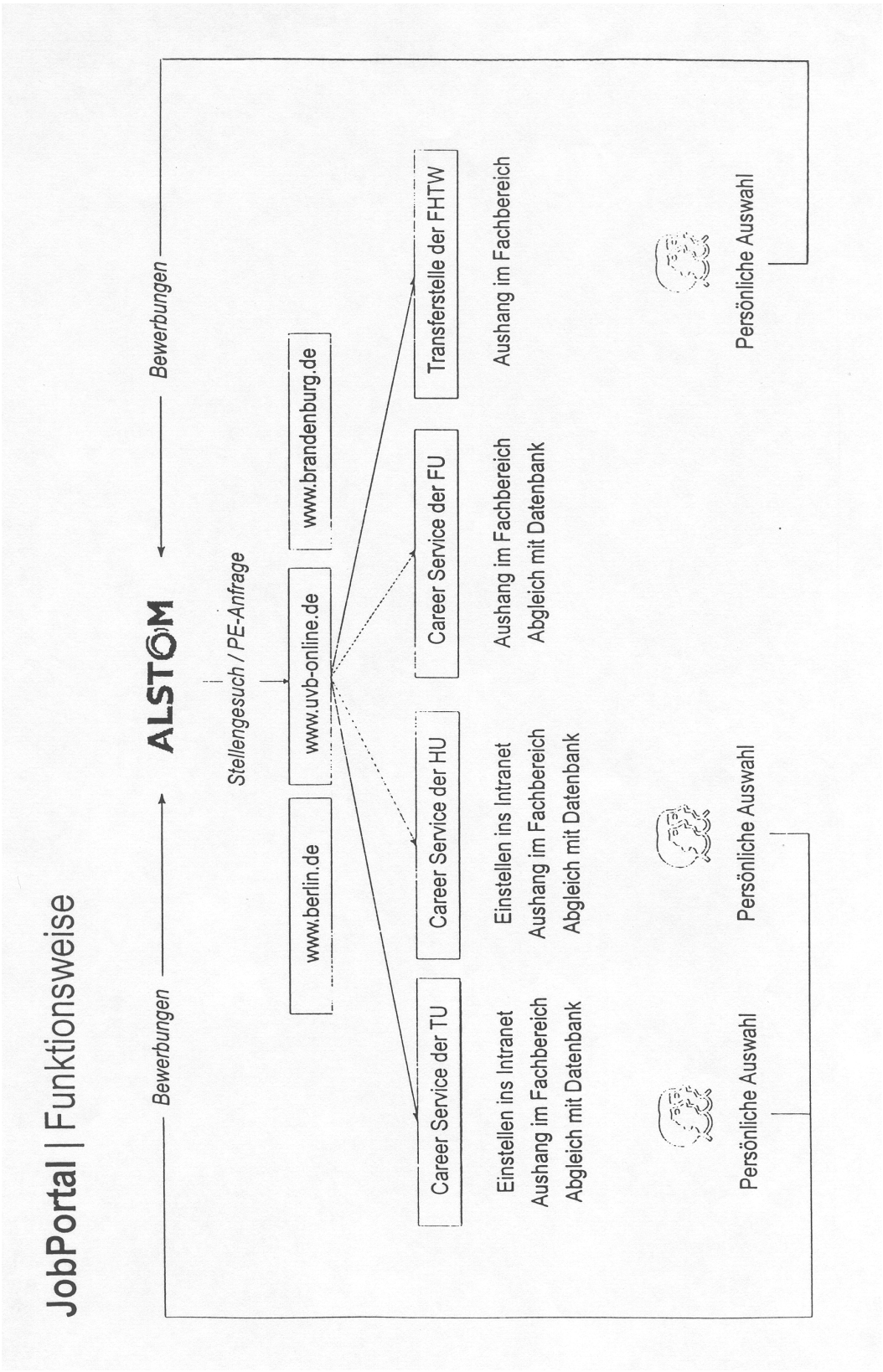
Die Hälfte der befragten Leiter berufsvorbereitender Programme gab an, einen Kooperationsvertrag mit dem lokalen Arbeitsamt abgeschlossen zu haben. Auch wenn mit einer solchen Vereinbarung eine vertrauensvolle Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung erreicht werden soll, so sieht der Arbeitsalltag in manchen Teilen anders aus, wie Äußerungen über die Problematik der Konkurrenzsituation und der hohen Reibungsverluste in Fachkreisen belegen. Auch die im Interview erfragte Charakterisierung des Verhältnisses zum Arbeitsamt lässt vermuten, wie schwierig die inhaltlichen Abstimmungsprozesse in der Praxis zu treffen sind, um die Synergieeffekte erzielen zu können. Die Herausforderung besteht nun darin, aus den parallel laufenden Arbeitslinien Überschneidungspunkte zu finden, diese für jedermann sichtbar als solche kenntlich zu machen und die Synergieeffekte auf der Ebene einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit zu erzielen. Es soll nicht sein, dass trotz regelmäßiger Arbeitsbesprechungen inhaltliche Überschneidungen auftreten, Veranstaltungen in

doppelter Auflage angeboten und Gespräche über ähnliche Anliegen mit denselben Lehrenden geführt werden.

Neben den universitätsinternen Partnereinrichtungen und der Arbeitsverwaltung ist die Wirtschaft als weitere bedeutsame Gruppe unter den Kooperationspartnern zu nennen. Im Unterschied zu dem vorangegangenen Partner liegen hier nur wenig empirische Daten speziell über das Verhältnis zwischen *Career Services* und Wirtschaftsunternehmen vor. Um genaue Aussagen über Art, Inhalt und Entwicklungsmöglichkeiten, sowie Schwierigkeiten und Risiken des Kooperationsverhältnisses treffen zu können, sind diverse Untersuchungen im Rahmen eines eigenen Forschungsprojekts differenziert zu untersuchen. Allein die Tatsache, dass es nicht einfach „die Wirtschaft" als Bezugsgröße für die berufsvorbereitenden Hochschuleinrichtungen gibt, sondern dabei zwischen kleineren und mittleren Betrieben, international ausgerichteten Großunternehmen in der Region und bundesweit unterschieden werden muss, und dass es neben der Privatwirtschaft im engeren Sinne auch noch eine Reihe von anderen Einrichtungen, wie beispielsweise die Non-Profit-Organisationen gibt, die gerade für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften von Interesse sind, weist auf die Notwendigkeit einer sorgfältigen und umfassenden Analyse hin. Es ist anzunehmen, dass die Thematik über Rekrutierungsmaßnahmen an deutschen Hochschulen angesichts der landesweiten Institutionalisierungsprozesse in Form eines *Career Service* und der verstärkten Akquisitionsverhalten von Drittmitteln künftig noch wichtiger wird als bisher.

An dieser Stelle kann konstatiert werden, dass vornehmlich regionale Wirtschaftsunternehmen im Rahmen von Kooperationsprojekten eine bedeutende Stellung bei den vier untersuchten *Career Services* einnehmen. Diskussionsbeiträge auf Tagungen und Arbeitssitzungen, wie auch eigene Erfahrungswerte geben Anlass zu der Vermutung, dass von den berufsvorbereitenden Hochschulinstitutionen auch an anderen Standorten zunehmend Überlegungen in Richtung eines gebührenpflichtigen Leistungsangebotes für Unternehmen angestellt werden. Es wird an der Entwicklung von multimedialen „Karriereplattformen" für Akademiker gearbeitet (z. B. an der UNIVERSITÄT KÖLN). Die folgende Abbildung zeigt eine Arbeitsskizze über die Funktionsweise eines möglichen Job-Portals für den Hochschulstandort Berlin.

**Abbildung 58: Job-Portal für den Hochschulstandort Berlin**

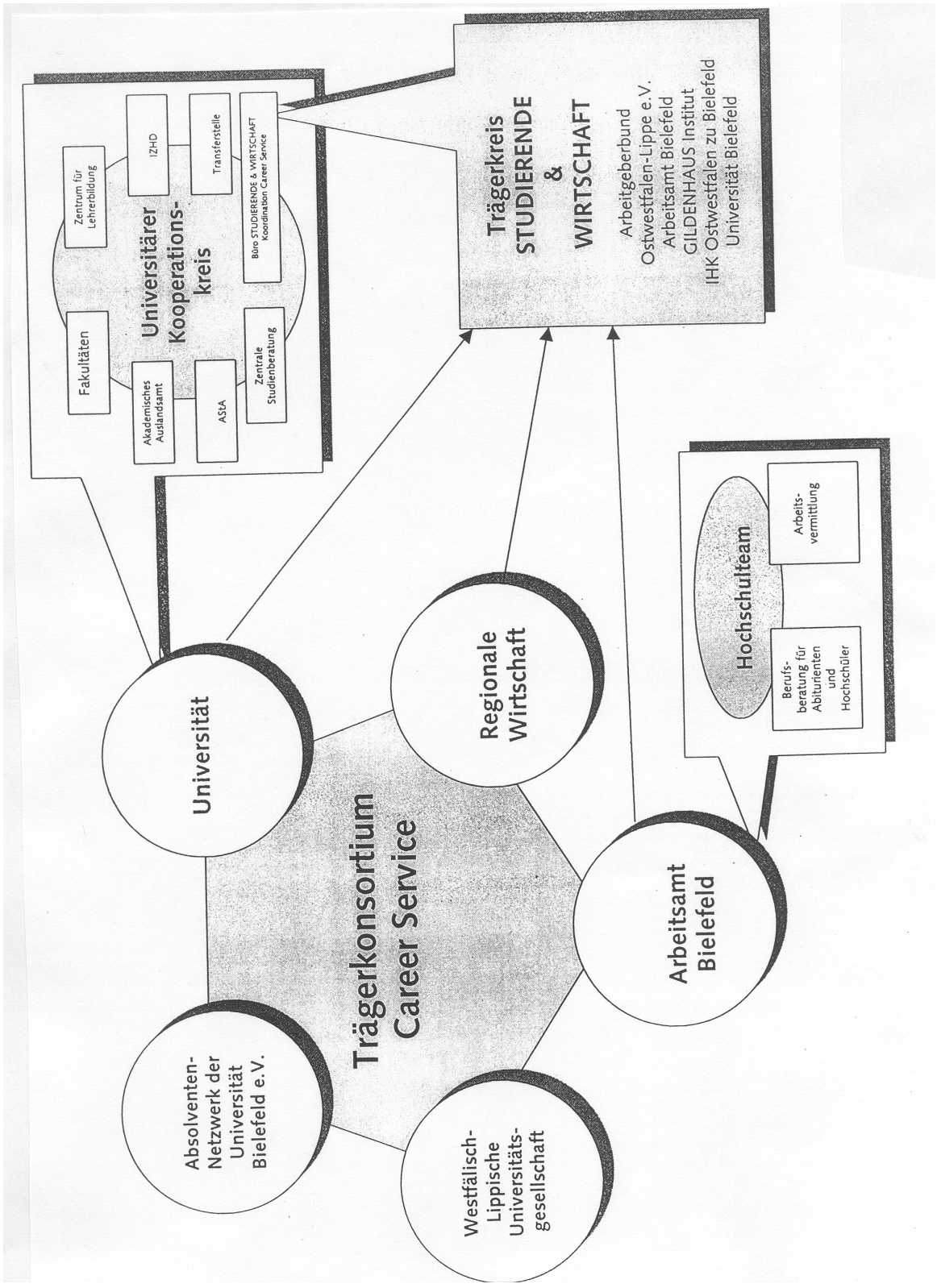



Quelle: Arbeitsgruppe „Career Service Center“ der Initiative für Beschäftigung (siehe unter „Sonstige Materialien“ im Quellenverzeichnis)

Da es sich bei den *Career Services* in der Regel um Hochschuleinrichtungen handelt und sich die finanzielle Unterstützung von Seiten der Wirtschaft bzw. der Arbeitgeberverbände bislang noch recht bescheiden ausnimmt, ist das Problem der Abhängigkeit und der Einflussnahme der Privatwirtschaft auf das inhaltliche Programmangebot an der Mehrzahl der Hochschulstandorte nicht gegeben. In Einzelfällen gab es den Versuch von Vertragsabschlüssen, die sich im Falle einer Unterzeichnung im Wesentlichen nachteilig auf die Handlungsautonomie der *Career Services* ausgewirkt hätten, indem diese beispielsweise „Handlangerfunktionen“ für Einzelinteressen der Wirtschaft erfüllen mussten und deshalb nicht mehr die Studierenden mit ihren persönlichen Anliegen im Vordergrund gestanden hätten. Weiterhin sind Rekrutierungsbemühungen im Sinne einer „Auslese“ als problematisch anzusehen, da man über die interessengeleitete Praxis der Kontaktvermittlung an den entsprechenden Lehrstuhl herantritt und die Nachwuchselite abzuschöpfen versucht. Hierbei ist wichtig, sich bundesweit auf bestimmte Werte und Normen zu verständigen und als Hochschule den Wirtschaftsinteressen gegenüber einheitlich aufzutreten.

Abschließend soll ein regionales Kooperationsnetzwerk eines *Career Service*, bestehend aus hochschulinternen und hochschulexternen Partnern, am Beispiel der UNIVERSITÄT BIELEFELD aufgezeigt werden (siehe Abbildung 59 auf der nächsten Seite).

**Abbildung 59: Kooperationsnetzwerk des *Career Service* der UNIVERSITÄT BIELEFELD**




Quelle: DOPPLER 2000 (Quellenangabe siehe unter „Sonstige Materialien“ in dieser Arbeit)

Angesichts dieser strukturellen Situation bei einigen Hochschulstandorten, die über einen *Career Service* verfügen, ist die Notwendigkeit auf hochschulpolitischer Seite erkannt worden, das komplexe Zusammenspiel der verschiedenen Akteure in den zentralen Handlungsfeldern Information/Beratung, Zusatzqualifizierung und Vermittlung zu koordinieren und im Interesse der Studierenden zu optimieren. Die Arbeitsgruppe der HRK „Career Center" beschäftigte sich in dem Zeitraum November 2001 und März 2002 mit der Frage, wie die Zusammenarbeit zwischen den Partnern Hochschule, Arbeitsverwaltung, Wirtschaft und Studentenwerk verbessert werden kann, und kam unter anderem zu folgender Empfehlung:

> „Die Hochschulen [.....] sollten bei der Bildung von Career Services und ähnlichen Einrichtungen mit der Wirtschaft, der Arbeitsverwaltung und den Studentenwerken in fruchtbarer Weise zusammenarbeiten. Dabei geht es nicht um einen Zwang zur Vereinheitlichung, sondern um ein Signal an die Akteure vor Ort zur Intensivierung der Zusammenarbeit, insbesondere dort, wo diese noch nicht erfolgt. Gleichzeitig sollten die Partner der Hochschulen ihre Angebote mit den zuständigen Einrichtungen der Hochschule abstimmen, damit die hochschulinterne Koordinierung gewährleistet ist" (Auszug aus dem Entwurf für eine Präambel der UAG „Career Center" 2002).

Weiterhin kam die Arbeitsgruppe hinsichtlich existierender Kooperationsformen bei berufsvorbereitenden Unterstützungsmaßnahmen an deutschen Hochschulen zu folgender Beobachtung:

> „Die Formen der Kooperation reichen von formalisierten Beispielen der Zusammenarbeit zwischen den Partnern Hochschule, Hochschulteam und Vertretern der Wirtschaft, z. B. in einem eingetragenen Verein, über gemeinsam getragene Koordinierungsstellen bis hin zu informeller Zusammenarbeit bzw. Berater-Netzwerke. Dementsprechend gibt es enge und lose Formen der Kooperation. Zu beobachten ist, dass teilweise eine oder mehrere Hochschulen bzw. Hochschulformen in die Zusammenarbeit eingebunden sind" (Auszug aus dem HRK-Entwurf der UAG „Career Center" 2002).

Diese Beobachtung über die Vielfalt an Kooperationsformen in diesem Handlungsfeld deckt sich mit den Erfahrungen der hier untersuchten Hochschuleinrichtungen.

### 5.1.5. Finanzierung, Personal und Planungssicherheit

Gerade bei diesem Punkt fällt der Unterschied zu den britischen und amerikanischen Verhältnissen besonders groß aus (vgl. 2.1. und 2.2.). Aufgrund fehlender bzw. geringfügiger Einnahmen aus Studiengebühren und eines niedrigen Finanzierungsanteils durch Einnahmen aus dem privatwirtschaftlichen Bereich können in Deutschland nur kleine Schritte unternommen werden. Dass es aber Fortschritte in dieser Frage gegeben hat, belegen die nachfolgenden Ausführungen.

Im Zuge des wachsenden öffentlichen Interesses bei gleichzeitiger Zunahme der Aufgaben sind an drei der untersuchten Universitäten unbefristete Stellen für die Leitungsposition des *Career Service* von der Hochschulleitung eingerichtet worden. In einem Fall wurde das Angebot einer unbefristeten Anstellung von dem Mitarbeiter bewusst abgelehnt. Der Trend für

ein auf Dauer angelegtes Beschäftigungsverhältnis des leitenden Mitarbeiters in einer berufsvorbereitenden Zentraleinrichtung ist auch an anderen Universitäten in der Bundesrepublik zu beobachten. Der Anteil an unbefristeten Stellen beträgt nach Auskunft der 38 befragten Einrichtungen 29%. Die Anzahl unbefristeter bzw. befristeter Stellen (ohne studentische Hilfskräfte) in berufsvorbereitenden Hochschulinstitutionen verteilt sich landesweit wie folgt:

**Abbildung 60: Anzahl der Stellen in *Career Services* und berufsvorbereitenden Hochschulinstitutionen (Stand 2002)**

| | |
|---|---|
| 0 | **12,1%** |
| 0,5 | **3,0%** |
| 1 | **30,3%** |
| 1,5 | **9,0%** |
| 2 | **18,2%** |
| 2,5 | **6,1%** |
| 3 | **6,1%** |
| 3,5 | **6,1%** |
| 4 | **3,1%** |
| 4,5 | **3,0%** |
| 8 | **3,0%** |

Quelle: Empirische Untersuchung der Verfasserin

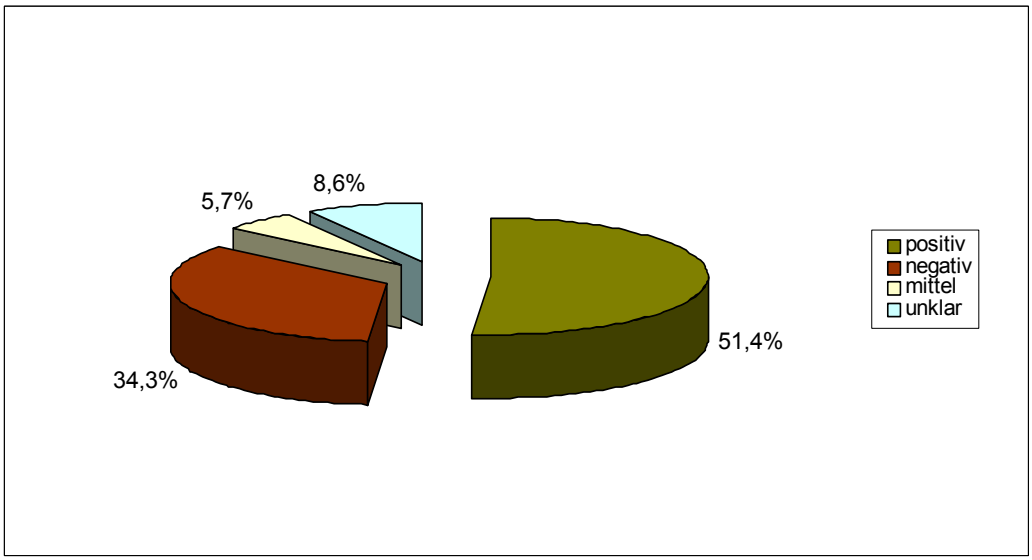
Über 30% der untersuchten Einrichtungen verfügen über eine Stelle. An einigen Universitäten werden die berufsvorbereitenden Aktivitäten auf zwei Mitarbeiter (18,2%) und mehr verteilt. In 12,1% der Fälle wurden die Personalstellen nicht dem *Career Service* zugerechnet, sondern aufgrund der institutionellen Einbettung der Zentralen Studienberatung. Mancherorts existiert sogar ein Stellenumfang von vier bis zu acht Mitarbeitern (nicht wissenschaftliches Personal mit gerechnet).

Alle Einrichtungen beschäftigten zum Befragungszeitpunkt mindestens eine studentische Hilfskraft (33,3,% eine, 13,3% zwei Studierende). Immerhin 40% der Befragten gab an, drei studentische Hilfskräfte für die Durchführung von berufsvorbereitenden Aktivitäten eingestellt zu haben, so dass über 80% von bis zu drei Studierenden unterstützt worden sind.

Die für viele Leitungsstellen eingetretene „Unbefristung“ deutet darauf hin, dass es sich nicht mehr um Pilotprojekte oder kurzlebige Projektinitiativen handelt, sondern die *Career Services* mittlerweile zu einem festen Bestandteil des universitären Angebots im Dienstleistungssektor für Studierende geworden sind. Die damit sichergestellte Kontinuität hat unter anderem dazu geführt, die Angebots- und Rahmenstruktur zu verbessern und die Professionalisierung in dem neu entstandenen Tätigkeitsfeld an deutschen Hochschulen voranzutreiben.

Diese Situation steht in Verbindung zu der prognostizierten Planungssicherheit für das neue Tätigkeitsfeld. Über 50% der Befragten gaben eine positive Einschätzung hinsichtlich der zu erwartenden Planungssicherheit an. 5,7% zeigten sich nicht ganz so optimistisch, und bei 8,6% der Fälle wurde die künftige Arbeitssituation als „unklar“ angegeben. Zwar gaben über 30% der Befragten eine negative Prognose ab Die Untersuchung der Praxisinitiativen in diesem Punkt wies vor drei Jahren aber eine deutlich größere Unsicherheit hinsichtlich der Weiterführung der Projekte aus (EHLERT/ WELBERS 1999, S. 284).

**Abbildung 61: Einschätzung künftiger Planungssicherheit**




Quelle: Empirische Untersuchung der Verfasserin

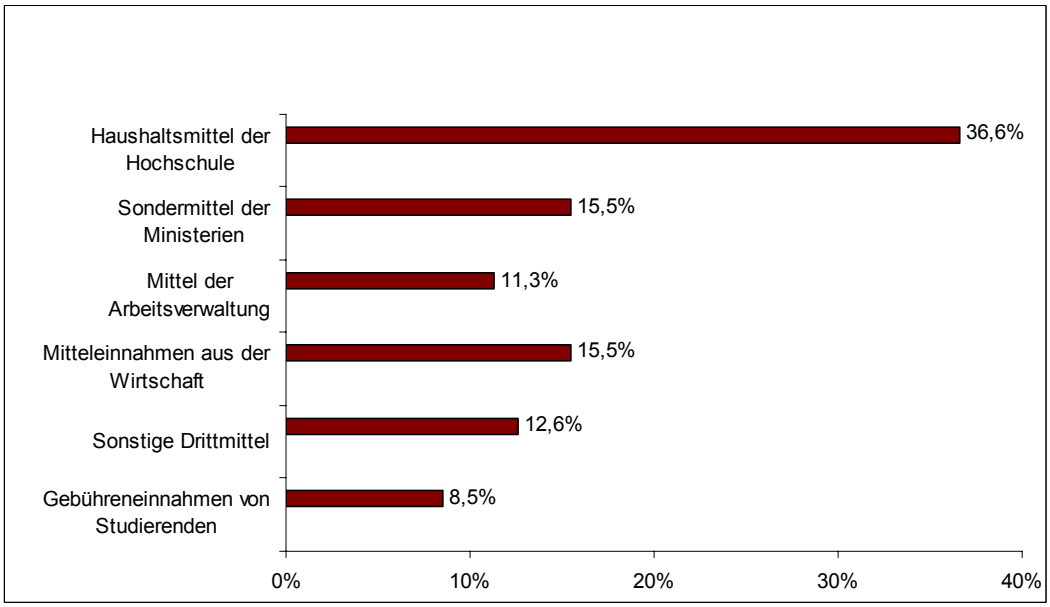
Die finanzielle Absicherung weiterer wissenschaftlicher Mitarbeiter auf Dauer steht im Vergleich dazu noch aus. Die Umfrage Anfang 2002 ergab, dass die Mehrzahl der Beschäftigten im wissenschaftlichen Bereich befristet angestellt ist und dass die Mitarbeiter häufig aus Drittmitteln finanziert werden. Hier sind vor allem die Wissenschaftsministerien in die Finanzierung eingetreten. In den vergangenen Jahren wurden beträchtliche öffentliche Sonderfördermittel für den Auf- und Ausbau der *Career Services* bereitgestellt, so dass Mitarbeiter für einen abgesteckten Zeitraum beschäftigt werden konnten. Anlässlich auslaufender Hochschulsondermittel ist bei zwei der befragten Experten die Notwendigkeit deutlich ins Bewusstsein getreten, finanzstarke Kooperationspartner mit Unterstützung der Hochschulleitung für einen längerfristigen Zeitraum zu finden, Sponsoren-Mittel einzuwerben und darüberhinaus Gebühren für unternehmensbezogene Leistungen einzunehmen. Allein durch Haushaltsmittel und Einnahmen über Teilnahmegebühren von Studierenden ließen sich die Sach- und vor allem Personalkosten nicht decken. *Fundraising*, d. h. Kapitalbeschaffung, für den Hochschulbereich ist das Schlüsselwort, das auf zahlreichen überregionalen Arbeitstreffen immer wieder in diesem Zusammenhang genannt wird. Bei näherer Betrachtung wird

man dem damit verbundenen Anspruch durch die Akquisition kleinerer Sponsorengelder aus der Wirtschaft jedoch keineswegs gerecht. Vier- bis fünfstellige Geldbeträge lassen sich nicht neben dem Alltagsgeschäft in einem relativ kurzen Zeitraum von ein bis zwei Jahren problemlos beschaffen, auch wenn die Hochschulleitungen diese Erwartung gerade an die *Career Services* richten.

An manchen Hochschulstandorten wie beispielsweise in Münster wird gänzlich auf zusätzliche Mitarbeiter im wissenschaftlichen Bereich verzichtet. Das bedeutet, dass mit den fixierten Kapazitäten im Grunde kaum Freiräume hinsichtlich einer konzeptionellen Weiterentwicklung aus der Hochschule heraus gegeben sind. Die Entwicklungsarbeit findet vielmehr in einem klar abgesteckten Rahmen statt, welche wegen der Größe des hochschulübergreifenden Kooperationsprojekts mit einem hohen Koordinierungsaufwand versehen ist. Auf die damit verbundenen negativen Folgen ist bereits im vorangegangenen Punkt eingegangen worden.

Der Betrieb berufsvorbereitender Einrichtungen und *Career Services* wird laut der durch die Telefonbefragung ermittelten Ergebnisse Anfang des Jahres durch verschiedene Finanzierungsquellen sichergestellt. Der größte Finanzierungsanteil liegt mit 36,6% bei den Hochschulen selbst durch die Bereitstellung von Haushaltsmitteln. Drittmittel stellen die zweitwichtigste Einnahmequelle für die berufsvorbereitenden Einrichtungen dar. Bei diesen Geldern muss unterschieden werden zwischen Hochschulsondermitteln der Ministerien (15,5%), Sponsorengeldern und Einnahmen aus der Wirtschaft (15,5%), EU-Fördergeldern und sonstigen Einnahmequellen (12,6%), Förderleistungen der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (11,3%) sowie Teilnehmergebühren von Seiten der Studierenden (8,5%).

**Abbildung 62: Finanzierungsquellen der *Career Services* und berufsvorbereitenden Hochschulinstitutionen (Stand 2002)**




Quelle: Empirische Untersuchung der Verfasserin

Im Gegensatz zu dem Bedeutungsgrad noch in den 90er Jahren hinsichtlich der Verstetigung von Arbeitsmarktinitiativen und berufsvorbereitenden Programmen an den Hochschulen fällt die finanzielle Beteiligungsquote an der Unterstützung von *Career Services* durch die BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT im Jahr 2002 mit einem Anteil in Höhe von 11,3% erstaunlich niedrig aus. Die Unterstützung drückt sich derzeit vor allem in der Erstellung der Programmhefte sowie der Durchführung zahlreicher Informationsveranstaltungen, Beratungsgesprächen und Trainingsmaßnahmen aus. Aufgrund des deutlich verbesserten Akademikerarbeitsmarktes und der damit einhergehenden Veränderung hinsichtlich der zur Verfügung stehenden potenziellen Bewerber bei gleichzeitigem Anstieg der Qualifikationsanforderungen in diesem Tätigkeitsfeld hat die Anzahl an ABM-Stellen deutlich abgenommen. In keiner der untersuchten Einrichtungen war eine ABM-Kraft beschäftigt, eine Situation, die sich in den 90er Jahren sich noch völlig anders darstellte. Diese Entwicklungstendenz ist durch die Untersuchungsergebnisse über das Verhältnis zwischen *Career Services* und Arbeitsverwaltung bestätigt worden (GRÜHN/JÖRNS 2002).

Wirtschaftsverbände und regionale Firmen halten sich nach den Angaben der Anfang 2002 interviewten Mitarbeiter in berufsvorbereitenden Universitätseinrichtungen in diesem Aktionsfeld noch zurück. Nur 15,5% der Befragten gab an, Mittel aus der Wirtschaft einzuwerben. Das *C@reer Center* der UNIVERSITÄT HOHENHEIM bildet dabei wegen seines unternehmensbezogenen Leistungsangebots einschließlich der kostenpflichtigen Vermittlungstätigkeit, eine Ausnahme. Auch andere (wie beispielsweise bei dem Institut „Student und Arbeitsmarkt“ an der UNIVERSITÄT MÜNCHEN) werden Fördergelder seitens des bayerischen Arbeitgeberver-

bandes jedes Jahr bereitgestellt. In Anbetracht der Leistungen, die *Career Services* in ihrer Qualifizierungs- und Vermittlerrolle auch für die Wirtschaftsunternehmen erbringen, ist dieser Beitrag eher als zu gering anzusehen, eine Tatsache, die immer wieder auf Fachtagungen und Symposien beschrieben wird. Wenn man an die Autonomie der Handlungs- und Entscheidungsprozesse denkt, so bleibt eine finanzielle Unabhängigkeit der Hochschuleinrichtungen weiterhin erstrebenswert.
Abschließend lässt sich feststellen, dass trotz der verbesserten Stellensituation an den Universitäten und der optimistischen Zukunftsprognose im Vergleich zu den 1998 befragten Praxisinitiativen (vgl. 3.1.1.4.) angesichts des großen Aufgabenvolumens kein adäquates Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage gegeben ist. Bei Studierendenzahlen von über 40.000 kann keine individuelle Karriereberatung oder eine umfassende Vor- und Nachbereitung des Praktikums angeboten werden. Für dieses Problem gibt es drei Lösungswege:

1. die Hochschule stellt weitere Ressourcen zur Verfügung;
2. der *Career Service* kooperiert mit Partnern;
3. der *Career Service* verzichtet auf ein derartig breites Angebotsspektrum und konzentriert sich auf spezifische Teilbereiche des Leistungsspektrum.

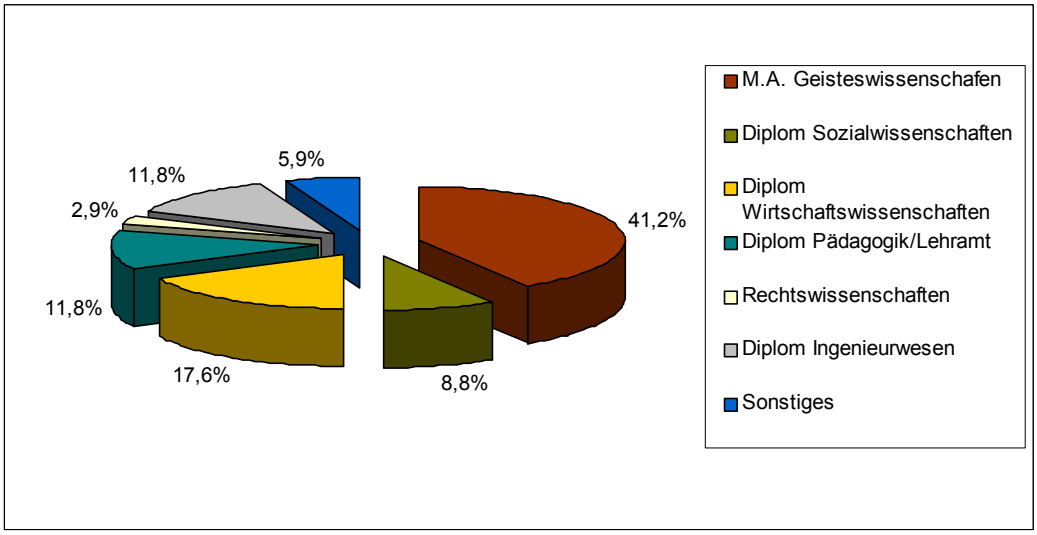
Dass sich die Lösungsformen sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern sich im Gegenteil durch eine Beteiligung der Fächer und eine systematische Rückkoppelung sinnvoll ergänzen, wird unter 6.3. dieser Arbeit noch deutlich werden.

### 5.1.6. Unterstützungsformen für das Personal

Im Vergleich zu den umfangreichen Aus- und Fortbildungsangeboten der großen Dachverbände in den Vereinigten Staaten und Großbritannien gibt es in Deutschland keine nennenswerten Angebotsstrukturen (vgl. 2.1.4. und 2.2.4.). Fort- und Weiterbildungsangebote sowie Supervision sind im Allgemeinen in länder- oder themenbezogene Programme für Fach- und Führungskräfte integriert, aber nicht auf die spezifischen Belange der Mitarbeiter in diesem Tätigkeitsfeld ausgerichtet. Doch bevor die Untersuchungsergebnisse der Expertengespräche hinsichtlich der Unterstützungshilfen erläutert werden sollen, ist zuvor noch kurz auf das Spektrum der Berufsqualifikation der 38 befragten Mitarbeiter einzugehen.
Die Telefonbefragung Anfang 2002 ergab, dass mit Abstand die meisten Stellen mit Geisteswissenschaftlern besetzt worden sind, die über einen Magister-Abschluss verfügen (41,2%). Sozialwissenschaftler, Pädagogen, Psychologen und Mitarbeiter für das Lehramt machten einen Anteil von insgesamt 20,6% aus. 17,6% hatten ein wirtschaftswissenschaftliches Studium, 11,8% ein ingenieurwissenschaftliches Studium absolviert. Die verbleibenden

8,8% entfallen auf Juristen (2,9%) sowie andere Studienfächer. 20,6% der Befragten waren – vornehmlich in einer geistes- oder sozialwissenschaftlichen Disziplin – promoviert.

**Abbildung 63: Berufsqualifikation der Mitarbeiter in *Career Services* und berufsvorbereitenden Hochschulinstitutionen**




Quelle: Empirische Untersuchung der Verfasserin

Auf dieser Wissensgrundlage soll nun im Folgenden der Unterstützungsaspekt für die Mitarbeiter behandelt werden.

Die Expertenbefragung erbrachte das eindeutige Ergebnis, dass eine Fort- und Weiterbildung des Personals angesichts der komplexen Anforderungsstruktur in diesem Schnittstellenbereich und angesichts der nach wie vor zu leistenden Pionierarbeit erforderlich ist. Die Möglichkeiten, sich autodidaktisch in bestimmten Bereichen weiterzubilden und ohne professionelle Anleitung (z. B. durch Supervision oder *Coaching*) auf der Basis von Selbsthilfe-Konzepten über die eigene Arbeit zu reflektieren oder universitätsintern ausgewählte Fortbildungskurse zu besuchen, wurde gesehen, jedoch als nicht ausreichend für die spezifische und in hohem Maße komplexe Anforderungssituation bewertet. Diese Erkenntnis deckt sich mit den auf dem Symposium eingebrachten Diskussionsbeiträgen und Forderungen nach einer stärkeren Professionalisierung der Arbeit in *Career Centers* (PUHLE/WEILER 2001).

Es sind noch zentrale Fragen bezüglich dieses neu entstandenen Berufsbildes offen:

- Welche Kernkompetenzen werden in einem *Career Service* von welchen nachfragenden Personengruppen wie häufig nachgefragt?
- Welche Qualifikationsanforderungen leiten sich daraus an die Mitarbeiter in *Career Services* ab?
- Welche Arbeitssituationen treten am häufigsten auf?
- Welche Situationen werden als schwierig erlebt?

- Welche Problembewältigungsstrategien lassen sich für diese Arbeitssituation anwenden?
- Auf welche Weise kann das Berufsbild mit dem spezifischen Anforderungsprofil offiziell anerkannt werden, um beispielsweise bei Einstellungsverfahren zugrunde gelegt zu werden?
- Wie können Qualitätsstandards gesichert werden?

Um diese Fragen zu beantworten und die Professionalisierung auf diesem Gebiet voranzutreiben, ist es unter anderem notwendig, gezielte, d.h. auf die Bedürfnisse der Mitarbeiter abgestimmte Qualifizierungsmodule zu bestimmen und nach inhaltlichen und methodisch-didaktischen Aspekten zu entwickeln. Dieses wurde im Rahmen einer Arbeitsgruppensitzung von Vertretern fakultätsübergreifender berufsvorbereitender Einrichtungen aus einigen Bundesländern vorgenommen. Die zahlreichen Ideen für mögliche Fortbildungsinhalte sind in sechs Modulen subsumiert worden:

Modul 1: *Fundraising*/*Sponsoring;*
Modul 2: Marketing;
Modul 3: *Infobroking* für Fortgeschrittene;
Modul 4: *Eventmanagement* am Beispiel der Organisation/ Planung einer Messe;
Modul 5: Einblicke in die Wirtschaft;
Modul 6: Beratungskompetenz.

Aufgrund der Verschiedenartigkeit von *Sponsoring* und *Fundraising* im Hochschulbereich sowie des zur Zeit großen Interesses an möglichen Finanzierungskonzepten für *Career Services* wurde die Aufsplitterung des Angebots in zwei Moduleinheiten vorgeschlagen.
Über die genannten Inhalte hinaus wurden einhellig Themen als wichtig benannt, die dem Bereich des Führungskräfte-Trainings zuzuordnen sind, wie beispielsweise Teamarbeit, Moderations-, Konferenz- und Verhandlungstechniken, Konfliktmanagement.
Auch eine kollegiale Fortbildung „von CC-Beratern für CC-Berater“ im Rahmen einer begleitenden Supervision mit der Möglichkeit, Fallbesprechungen in kleinem Kreise vornehmen zu können, ist als Bedarf angemeldet worden. Diese Unterstützungsform wurde jedoch wegen organisatorischer und vor allem finanzieller Belastungen von Supervisionssitzungen zunächst zurückgestellt.
Nach dieser ersten Sichtung von relevanten Trainingsbereichen gilt es, die entwickelten Qualifizierungsmodule im nächsten Schritt in ein für die *Career Service*-Mitarbeiter abrufbares Fortbildungsprogramm einfließen zu lassen.
Neben den eben aufgeführten (bislang noch fehlenden) spezifischen Unterstützungsangeboten sind eine Reihe von informellen Hilfen bei den Expertengesprächen genannt worden. So

werden die kollegialen Besprechungen bis auf eine Hochschule in nicht institutionalisierter Form, d. h. zu unterschiedlichen Zeiten und je nach Bedarfslage geführt. Der direkte Gesprächskontakt und Erfahrungsaustausch während der alltäglich ablaufenden Arbeitsprozesse ist von allen Befragten bis auf einen stark hervorgehoben worden.

Bedeutend in ihrer Stützfunktion sind des Weiteren die kollegialen Austauschtreffen auf Länder-, vor allem aber auf Bundesebene genannt worden. In diesem Kontext wird von einem der Befragten die Einrichtung einer zentralen Koordinierungsstelle als eine gute Möglichkeit genannt, den Informations- und Erfahrungsaustausch zu institutionalisieren. Der Leiter zeigte sich vor allem wegen der erhofften Verbesserung im Bereich der Informations- und Kommunikationsarbeit sowie in der öffentlichkeitswirksamen Lobbyarbeit interessiert, sah aber noch keine konkreten Realisierungsmöglichkeiten für dieses Projekt. Die anderen Befragten standen der Schaffung einer neuen Dachorganisation auf Bundesebene eher skeptisch gegenüber. Dieses Bild spiegelt sich auch in den Diskussionen der Mitarbeiter aus den einzelnen Bundesländern wider, wo sehr unterschiedliche Auffassungen über die Notwendigkeit einer solchen Dachinstitution abgegeben wurden. Man befürchtete unter anderem einen vermehrten Verwaltungsaufwand durch den laufenden Betrieb eines Verbandes oder einer anderen Organisationsform.

Alle Befragten schätzten die internationalen Kontakte uneingeschränkt als wertvoll ein und wünschten sich einen intensiveren Austausch.

Seit einigen Jahren stellt die ARGE (Arbeitsgemeinschaft der Studien-, Studentinnen und Studentenberatung) ein Instrument dar, sich fachlich über Aspekte der Berufsvorbereitung auszutauschen und über die verschiedenen Arbeitsmodelle der *Career Services* kontrovers zu diskutieren, wobei der Themenschwerpunkt wegen der Hauptzielgruppe Studienberater bei der ARGE nach wie vor auf der berufsorientierenden Beratungsarbeit liegt. Es gibt wie bei anderen bundesweit organisierten Arbeitsgemeinschaften traditionell eine Reihe von Arbeitskreisen, die sich bestimmter Themen besonders annehmen und regelmäßig zu Arbeitstreffen zusammenkommen. Der 1998 neu eingerichtete Arbeitskreis zum Thema *Career Service* bei der ARGE-Organisation ist aber bislang eher etwas für Mitglieder als für neu hinzukommende Mitarbeiter.

Was die Ausbildung von Mitarbeitern in berufsvorbereitenden Tätigkeitsfeldern an Hochschulen betrifft, können in diesem Punkt keine britischen oder amerikanischen Verhältnisse erwarten werden, da die geschichtliche Entwicklung hierzulande eine andere ist und darüber hinaus die hochschulpolitischen Maßnahmen im Rahmen der föderativen Aufgabenteilung Länderangelegenheit sind. Die Forderung nach einer einheitlichen Ausbildungsstruktur für dieses spezielle Berufsfeld wie etwa in Großbritannien wird in Deutschland nur schwer zu realisieren sein. Bis heute ist es bei dem Tätigkeitsfeld der zentral organisierten Studienberatung an den Hochschulen noch nicht gelungen, ein bundesweit anerkanntes Berufsbild mit

entsprechenden Ausbildungsrichtlinien zu entwickeln. Die großen Unterschiede hinsichtlich der Aus- und Fortbildung für Studienberater an deutschen Hochschulen wurden bereits 1984 festgestellt: „Die Aus- und Fortbildung [...] hat sich von Land zu Land und manchmal auch von Hochschule zu Hochschule je nach Struktur, Stellenwert der Beratung und besonderen Bedürfnissen der jeweiligen Institution unterschiedlich entwickelt“ (STARR 1984, S. 55).

## 5.2. Praxisbezüge im Rahmen der fachwissenschaftlichen Ausbildung

Bei der Beantwortung der zentralen Frage, wie Studierende im deutschen Hochschulsystem noch während ihres Studiums besser auf die Anforderungen im späteren Berufsleben vorbereitet werden können, bedarf es eines gezielten Blickes auf bereits bestehende Praxiselemente im Rahmen der fachwissenschaftlichen Ausbildung.

Noch bevor der erste *Career Service* an einer deutschen Hochschule gegründet wurde, gab es schon eine große Vielfalt praxisorientierter Angebote, die zum einen Teil formalisiert waren, zum anderen Teil Initiativcharakter trugen und auf das Engagement einzelner Personen zurückgeführt werden konnten. In beiden Fällen handelte es sich im Gegensatz zu den *Career Services* um Praxisangebote, die in bestehende institutionelle Verhältnisse integriert worden sind.

Da das deutsche Hochschulsystem sich deutlich von dem britischen und amerikanischen Bildungswesen unterscheidet und die Konzeption angesichts der spezifischen Rahmenbedingungen nur in stark modifizierter Form übertragbar ist, bedarf es neben der Betrachtung unterschiedlicher *Career Service*-Modelle in deutscher Variante unbedingt der Beschäftigung mit praxisorientierten Ansätzen. Diese finden ihren Ausgangspunkt in den bestehenden Strukturen des deutschen Hochschulsystems in Deutschland und haben eine fachbezogene integrative Lösung des Problems der Praxisferne im Rahmen der wissenschaftlichen Ausbildung hervorgebracht.

Da es den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätte, sämtliche hochschulbezogenen Praxiselemente in Deutschland empirisch zu untersuchen, ist auf eine Datenerhebung verzichtet und eine phänomenologische Darstellungsweise gewählt worden. Einen ersten Überblick über die Gesamtsituation im Bereich der Praxisorientierung an deutschen Hochschulen vermitteln folgende Ergebnisse, die im Rahmen einer europäischen Absolventen-Vergleichsstudie ausgewertet worden sind (SCHOMBURG/TEICHLER 2001, S. 44 ff.). Auf die Frage, worauf es den Absolventen hinsichtlich der Lehr- und Lernstile rückblickend im Studium angekommen sei, ließ sich folgende prozentuale Verteilung feststellen:

**Abbildung 64: Bedeutung der Lehr- und Lernstile im Rahmen eines Hochschulstudiums (in Prozent)**

| | Uni | FH | Gesamt |
|---|---|---|---|
| Faktenwissen, instrumentelles Wissen | 73 | 68 | 71 |
| Theorien, Konzepte, Paradigmen | 77 | 52 | 68 |
| Selbständiges Lernen | 63 | 53 | 59 |
| Examensarbeit | 52 | 58 | 54 |
| Freiheit in der Auswahl von Lehrveranstaltungen und Spezialgebieten | 49 | 31 | 42 |
| Regelmäßige Teilnahme an Lehrveranstaltungen | 31 | 47 | 37 |
| Lehrende als Hauptquelle von Information und Verstehen | 22 | 38 | 28 |
| Kritisches Urteilsvermögen | 26 | 26 | 26 |
| Projekt-, problemorientiertes Lernen | 19 | 27 | 22 |
| Detaillierte, regelmäßige Bewertung des Studienerfolgs | 17 | 32 | 22 |
| Haltungen, soziale und kommunikative Fähigkeiten | 11 | 19 | 14 |
| Unmittelbarer Erwerb von Arbeitserfahrungen | 7 | 21 | 12 |
| Kontakte zwischen Studierenden und Lernenden außerhalb von Lehrveranstaltungen | 11 | 13 | 12 |

Quelle: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Gesamthochschule Kassel; vgl. auch SCHOMBURG/TEICHLER 2001, S. 53

Dabei fällt die hohe Bedeutung des selbstständigen Lernens sowohl bei den ehemaligen Universitäts- als auch bei den Fachhochschulstudierenden auf. Die freie Auswahlmöglichkeit „von Lehrveranstaltungen und Spezialgebieten“ wird mit 49% im Rahmen eines universitären Studiums ebenfalls als wichtige Lernvoraussetzung eingeschätzt. Anders verhält es sich dagegen mit dem Stellenwert von „Projekt- und problemorientiertem Lernen“. Nur 19% der Universitätsabsolventen bewerteten diesen Lernstil als wichtig für ihre damalige Studiensituation; die Fachhochschulabsolventen lagen mit 27% immerhin um einige Prozentpunkte höher. Ein ähnlicher Abstand zeigte sich bei den Indikatoren „Haltungen, soziale und kommunikative Fähigkeiten“ und dem „unmittelbaren Erwerb von Arbeitserfahrungen“.

Ein anderer Aspekt hat die „enge Verbindung von Praxiserfahrung und Studieninhalten“ untersucht. Die befragten Absolventen kamen zu folgender Bewertung (siehe Abbildung auf der nachfolgenden Seite):

**Abbildung 65: Hohe Verbindung von Praxiserfahrung und Studieninhalten (in Prozent)**

| | |
|---|---|
| Architektur (FH) | 62 |
| Infomatik (U) | 59 |
| Humanmed. (U) | 59 |
| Bauingenieurwesen (FH) | 51 |
| Informatik (FH) | 49 |
| Sozialarbeit/-päd. (FH) | 47 |
| Maschinenbau (U) | 46 |
| Pädagogik - Magister u. Diplom (U) | 45 |
| Psychologie (U) | 41 |
| Maschinenbau (FH) | 39 |
| Elektrotechnik (U) | 39 |
| Wirtschaftswiss.(U) | 38 |
| Germanistik, Geschichte - Magister (U) | 37 |
| BWL/Wirtschaft (FH) | 33 |
| BWL (U) | 31 |
| Sozialwiss. (U) | 30 |
| Elektrotechnik (FH) | 29 |
| Lehramt-Geisteswiss. (U) | 28 |
| Mathematik (U) | 27 |
| Chemie (U) | 27 |
| Biologie (U) | 26 |
| Lehramt-Naturwissenschaften (U) | 25 |
| Anglistik, Romanistik - Magister u. Diplom (U) | 23 |
| Jura (U) | 20 |
| Physik (U) | 19 |
| Gesamt | 39 |

Quelle: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Gesamthochschule Kassel; vgl. auch SCHOMBURG/TEICHLER 2001, S. 49

Auch hier fällt sofort auf, dass bis auf zwei Studienfächer an Universitäten, Informatik und Humanmedizin, sämtliche anderen Fachrichtungen zum Teil weit unter 50% liegen. Selbst die naturwissenschaftlichen Studiengänge wie der Chemie, Biologie und Physik stellen nach Ansicht der Befragten nur geringfügig Verknüpfungen zwischen theoretischer Ausbildung und Praxiserfahrung her.

Im Rahmen einer Untersuchung der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der UNIVERSITÄT KONSTANZ, die im Auftrag des BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG durchgeführt wurde, sind 900 Studierende geisteswissenschaftlicher Fachrichtungen im Winterse-

mester 1997/98 unter anderem hinsichtlich des erlebten Praxisbezuges während ihres Studiums befragt worden. Nur 8% der Befragten gab an, in ihrer Studienzeit einen Praxisbezug erfahren zu haben. 60% befürchten nach Beendigung des Studiums schlechte Berufsaussichten.

SCHOMBURG und TEICHLER kommen in ihrer Untersuchung hinsichtlich des erlebten Praxisbezugs zu folgendem Ergebnis:

**Abbildung 66: Bewertung des Studiums aus dem Rückblick**

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Informatik, Uni | 55 | 42 | 55 | 30 | 7 | 34 |
| Maschinenbau, Uni | 48 | 35 | 46 | 39 | 15 | 21 |
| Elektrotechnik, Uni | 50 | 35 | 45 | 29 | 12 | 24 |
| Mathematik, Uni | 46 | 56 | 44 | 12 | 2 | 32 |
| Psychologie, Uni | 35 | 19 | 34 | 29 | 8 | 20 |
| Physik, Uni | 39 | 25 | 40 | 41 | 2 | 17 |
| Chemie, Uni | 18 | 21 | 33 | 38 | 16 | 21 |
| Maschinenbau, FH | 30 | 32 | 35 | 4 | 20 | 17 |
| Bauingenieurwesen, FH | 20 | 43 | 33 | 4 | 16 | 20 |
| Sozialarbeit/-pädagogik, FH | 30 | 30 | 24 | 5 | 22 | 20 |
| Germanistik, Geschichte, Uni Mag. | 31 | 29 | 17 | 15 | 8 | 26 |
| Pädagogik, Uni Magister/Diplom | 25 | 22 | 24 | 11 | 18 | 24 |
| Elektrotechnik, FH | 28 | 33 | 42 | 2 | 10 | 19 |
| Biologie, Uni | 28 | 14 | 36 | 27 | 11 | 13 |
| Informatik, FH | 16 | 29 | 38 | 7 | 11 | 13 |
| BWL/Wirtschaft, FH | 33 | 27 | 24 | 2 | 13 | 15 |
| Sozialwissenschaften, Uni | 32 | 23 | 21 | 13 | 3 | 16 |
| Architektur, FH | 14 | 36 | 18 | 3 | 6 | 22 |
| Geisteswissenschaften, Uni Lehramt | 22 | 23 | 25 | 6 | 4 | 20 |
| Wirtschaftswissenschaften, Uni | 28 | 18 | 22 | 7 | 5 | 17 |
| Anglistik, Romanistik, Uni Mag./Dipl. | 23 | 24 | 29 | 5 | 2 | 16 |
| BWL, Uni | 31 | 12 | 26 | 4 | 2 | 13 |
| Naturwissenschaften, Uni Lehramt | 15 | 20 | 29 | 8 | 2 | 14 |
| Humanmedizin, Uni | 12 | 6 | 28 | 14 | 6 | 6 |
| Jura, Uni | 15 | 3 | 15 | 2 | 1 | 10 |

QUELLE: SCHOMBURG/TEICHLER 2001, S. 54

Lediglich bei fünf Fachrichtungen an der Universität wurde von den befragten Absolventen der Praxisbezug positiv beurteilt. Auch die Frage nach der Qualität von Lehre und Beratung ist bei der Mehrzahl der universitär angebotenen Studienfächer von den Befragten nicht positiv beantwortet worden, liegen die Rangplätze doch eher im Mittelfeld bzw. im unteren Bereich. Aussagen hinsichtlich des Studienverhaltens können der folgenden tabellarischen Übersicht entnommen werden:

**Abbildung 67: Studienverhalten im Semester und in der vorlesungsfreien Zeit (arithmetischer Mittelwert)**

| | Vorlesungszeit | | | | | | Semesterferien | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Besuch von Lehrveranstaltungeder/den richtung | Andere Studienaktivitäten (inkl. Selbststudium Hauptfach etc.) in der/den Hauptfach richtung | Studium von anderen Fachrichtungen | Aktivität außerhalb des Studiums (z.B. Vereine, Clubs, Sport, stud. Selbstverwaltung etc.) | Erwerbstätigkeit (ohne Praktikum/Praxissemestero.ä.) | Sonstiges | Besuch von Lehrveranstaltungen (z.B. summer school) und andere Studienaktivitäten | Erwerbstätigkeit (ohne Praktikum/Praxissemester o.ä.) |
| BWL (U) | 19 | 15 | 1 | 6 | 6 | 0 | 3 | 22 |
| BWL/Wirtschaft (FH) | 23 | 11 | 1 | 5 | 9 | 1 | 1 | 28 |
| Wirtschaftswiss.(U) | 20 | 14 | 1 | 6 | 6 | 0 | 4 | 22 |
| Sozialwiss. (U) | 14 | 12 | 3 | 5 | 9 | 1 | 3 | 17 |
| Jura (U) | 16 | 16 | 1 | 6 | 5 | 1 | 7 | 14 |
| Maschinenbau (U) | 20 | 14 | 1 | 6 | 5 | 0 | 13 | 12 |
| Maschinenbau (FH) | 26 | 11 | 1 | 6 | 5 | 0 | 3 | 25 |
| Elektrotechnik (U) | 23 | 13 | 1 | 6 | 4 | 1 | 20 | 14 |
| Elektrotechnik (FH) | 27 | 11 | 1 | 5 | 5 | 0 | 3 | 22 |
| Bauingenieurwesen (FH) | 26 | 10 | 0 | 5 | 6 | 0 | 5 | 22 |
| Architektur (FH) | 20 | 13 | 0 | 4 | 12 | 0 | 3 | 26 |
| Infomatik (U) | 20 | 13 | 2 | 6 | 8 | 0 | 5 | 18 |
| Informatik (FH) | 22 | 12 | 0 | 6 | 7 | 1 | 5 | 23 |
| Mathematik (U) | 18 | 16 | 4 | 6 | 5 | 0 | 6 | 11 |
| Physik (U) | 21 | 16 | 2 | 6 | 3 | 1 | 8 | 9 |
| Chemie (U) | 27 | 15 | 1 | 6 | 3 | 1 | 10 | 11 |
| Biologie (U) | 23 | 11 | 2 | 5 | 4 | 1 | 9 | 17 |
| Humanmed. (U) | 25 | 17 | 1 | 6 | 6 | 1 | 7 | 14 |
| Psychologie (U) | 19 | 11 | 2 | 4 | 8 | 2 | 6 | 16 |
| Sozialarbeit/-päd. (FH) | 20 | 7 | 1 | 4 | 9 | 2 | 2 | 18 |
| Pädagogik - Magister u. Diplom (U) | 17 | 8 | 3 | 6 | 10 | 2 | 3 | 19 |
| Anglistik, Romanistik - Magister u. Diplom (U) | 18 | 10 | 3 | 4 | 7 | 1 | 5 | 20 |
| Germanistik, Geschichte - Magister (U) | 15 | 12 | 4 | 4 | 8 | 0 | 6 | 17 |
| Lehramt-Naturwissenschaften (U) | 22 | 12 | 1 | 5 | 4 | 1 | 4 | 22 |
| Lehramt-Geisteswiss. (U) | 19 | 9 | 2 | 4 | 6 | 1 | 3 | 17 |
| Gesamt | 22 | 12 | 1 | 5 | 6 | 1 | 5 | 18 |

Quelle: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Gesamthochschule Kassel; vgl. auch SCHOMBURG/TEICHLER 2001, S. 51

Hieraus wird ersichtlich, dass Studierende nicht wenig Zeit für außeruniversitäre Aktivitäten selbst während der Vorlesungszeit aufwenden. Der Anteil der Erwerbstätigkeit liegt bei 19 der untersuchten Fachrichtungen bei einem Durchschnittswert von 15 und mehr Wochenstunden. Auch wenn diese Angaben ein qualifiziertes Fachpraktikum nicht implizieren, so ist der berufspraktische Bezug bei jedweder Tätigkeit außerhalb des universitären Bereichs offenkundig. Die Problematik, inwieweit diese praktischen Erfahrungen für die Ausbildung

der Berufsfähigkeit insgesamt sinnvoll einzubinden sind und als Basis für institutionalisiertes berufsbezogenes Handeln während des Studiums genutzt werden können, erfordert eine eigene wissenschaftliche Untersuchung.

Die Einführung in den zweiten Abschnitt dieses Kapitels schließt mit einem weiteren Untersuchungsergebnis der jüngsten Studie von SCHOMBURG und TEICHLER ab. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick hinsichtlich der Höhe des Praktikumsanteils nach Studienfächern.

**Abbildung 68: Absolvierte Praktika nach Fachstudium**

Quelle: SCHOMBURG/ TEICHLER 2001, S. 48

Die Verteilung zeigt deutlich, dass in der Mehrzahl der Fächer zum Teil weit unter 50% der befragten Absolventen während ihres Studiums ein Praktikum absolviert haben. Schlusslichter bilden auch in diesem Punkt die naturwissenschaftlichen Fächer Mathematik, Physik und Chemie, aber selbst im Fach Wirtschaftswissenschaften liegt der Praktikumsanteil deutlich niedrig. Im Gegensatz dazu ist bei den Pädagogen die Neigung, während des Fachstudiums

ein Praktikum zu absolvieren, stärker ausgeprägt. Die Geisteswissenschaftler mit dem Studienziel Lehramt weisen unter den geisteswissenschaftlichen Studienfächern die höchsten Anteile auf.

Diese Ergebnisse geben Aufschluss über die gegenwärtige Situation zu dieser Frage an den deutschen Hochschulen. Doch auch wenn aus Sicht der Studierenden und Absolventen der Praxisbezug im Rahmen eines Universitätsstudiums nach wie vor eher als mangelhaft bewertet wird, sind zahlreiche Anstrengungen zum Ausgleich dieser defizitären Situation unternommen worden. Dass die Maßnahmen oftmals nur Einzelcharakter tragen und von dem Engagement eines Hochschullehrers abhängen, ist hiermit deutlich geworden.

In Anlehnung an die Kategorieebenen von EHLERT/WELBERS (vgl. 3.1.1.4.) sollen als Alternative zu den zu etablierenden *Career Services* auf der Zentralebene die Fachbereichsebene herausgehoben und unter Angaben von Beispielen die wichtigsten Angebotsformen an den Universitäten vorgestellt werden. Die phänomenologisch orientierte Vorgehensweise versucht, die Strukturmerkmale der verschiedenen fachbezogenen Ansätze zu dokumentieren, um auf dieser Grundlage abschließend Aussagen über ihre künftige Bedeutung für eine qualifizierte Berufsvorbereitung während des Studiums an deutschen Hochschulen im Vergleich zu den *Career Services* treffen zu können. Es werden Beispiele der Praxisorientierung herausgegriffen, die zum Pflichtbereich gehören, im Rahmen von Studienreformprozessen entwickelt worden sind oder sich in den Fächern als erfolgreiches Projekt etabliert haben.

Sämtliche fachorientierten Ansätze zur Berufs- bzw. Praxisorientierung im Rahmen einer universitären Ausbildung weisen folgende Gemeinsamkeit auf: Sie alle verfolgen das Ziel, die berufliche Orientierung bereits während des Studiums zu verbessern sowie durch gezielte fachnahe Praxisangebote die Handlungskompetenz der Studierenden zu fördern und für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Letztlich geht es um die Förderung der gesamten Persönlichkeitsentwicklung angehender Akademiker. Um dieses Ziel zu erreichen, sind viele unterschiedliche Wege beschritten worden, wie im Folgenden zu zeigen ist.

### 5.2.1. Qualifiziertes Fachpraktikum

Wenn von einem qualifizierten Praktikum im Rahmen einer Hochschulausbildung die Rede ist, muss zunächst folgende Unterscheidung vorgenommen werden:

- Vorpraktika:
  Diese zählen vor allem in technischen und sozialpädagogischen Studienrichtungen zu den Immatrikulationsvoraussetzungen und haben insofern formalrechtlich eine hohe Bedeutung.
- Pflichtpraktika:
  Bei den Pflichtpraktika handelt es sich um in der Regel mindestens sechswöchige Praktika, die in der Prüfungsordnung vorgeschrieben sind. Als obligatorischer Be-

standteil der Fachstudienausbildung sind eine Reihe von formalrechtlichen Vorgaben, wie beispielsweise die Erstellung eines Praktikumsberichtes zu beachten, um einen prüfungsrelevanten Leistungsnachweis in diesem Bereich zu erwerben. Insofern besteht bei den anerkannten Praktika ein enger Bezug zu den fachwissenschaftlichen Ausbildungsinhalten.

- Freiwillig durchgeführte Praktika durch Eigeninitiative:
  Die auf freiwilliger Basis durchgeführten Praktika haben in den letzten Jahren wegen Beschäftigungsproblemen in bestimmten Teilarbeitsmärkten vornehmlich bei Studierenden geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer zugenommen. Mittlerweile sehen Personalverantwortliche den Nachweis von praktischen Erfahrungen vor, während oder nach einem wissenschaftsorientierten Studium als Voraussetzung für die Besetzung einer (Praktikums-) Stelle an.
- Anerkennungspraktika:
  Diese Form von Praktikum spielt erst nach Beendigung des Fachstudiums eine Rolle wie zum Beispiel bei der Mediziner-Ausbildung (Arzt im Praktikum)
  (ZACHARIAS 1998, S. 349 ff.).

Aufgrund der zunehmenden Internationalisierung muss darüber hinaus von Seiten des Studierenden geklärt werden, ob das Praktikum im Inland oder wegen der häufig versprochenen verbesserten Berufschancen doch besser im Ausland absolviert werden soll. Dass die Auslandserfahrung bei der Einstellungspraxis der Arbeitgeber bislang nur eine geringfügige Rolle gespielt hat, zeigte die Untersuchung von TEICHLER und SCHOMBURG. Untersuchungen belegen, dass die Bedeutung des Erwerbs praktischer Erfahrungen bereits während des Studiums aus Sicht der Studierenden, sowie aus Sicht der Absolventen stets gewachsen ist. Auch schreiben „immer mehr Studiengänge [...] Pflichtpraktika als Pflichtbestandteile des Studiums fest [...], ohne dass eine entsprechende Infrastruktur zur Vorbereitung und Betreuung geschaffen wird“ (ZACHARIAS 1998, S. 349). Wenn Praktikantenämter an den Hochschulen für bestimmte Studiengänge eingerichtet worden sind, so erfüllen sie oftmals nur die formalrechtliche Abwicklung zur Erreichung des Praktikumsnachweises nach Maßgabe der Prüfungsordnung.

### 5.2.2. Projektseminar und Projektstudium

Das Projektseminar stellt eine Variante zu dem für den schulischen Bereich bekannten Arbeitsunterricht dar und kann in allen Wissenschaftsdisziplinen angewandt werden. Charakteristisches Merkmal ist hierbei, dass die Lernprozesse im Rahmen eines Projektseminars bei

den Studierenden selbständig, individuell, ganzheitlich und aufgabenorientiert ablaufen und damit die Entwicklung der Handlungs-, Sozial- und Selbstkompetenz fördern. Der auch bei anderen didaktischen Modellen bekannte Phasenablauf stellt sich wie folgt dar: Orientierungsphase, Planungsphase, Interaktionsphase, Präsentationsphase, Bewertungsphase. Diese praxisorientierte Lehr- und Lernform wird im Hochschulbereich gern komplementär zu der herkömmlichen Seminarveranstaltung sowie der Vorlesung als Frontalunterricht eingesetzt (FLECHSIG 1996, S. 28 ff.).

An einigen Hochschulen wie beispielsweise an der UNIVERSITÄT ERLANGEN-NÜRNBERG stellt das Element Projektseminar einen festen curricularen Bestandteil dar: Die Studierenden können gegen Ende ihres BWL-Studiums das Wahl-Pflichtfach Marketing belegen und in einem Zeitraum von 12 Wochen ihr bislang erworbenes Fachwissen anhand der praktischen Aufgabenstellung eines Wirtschaftsunternehmens überprüfen (DILLER o. J.; ORTH 1999, S. 85 f.).

Unter dem Begriff „Projektstudium“ lassen sich verschiedene Studienangebote subsumieren. Zum einen handelt es sich um praxisnahe Angebote einer Studienfachrichtung, die in reguläre Seminarveranstaltungen integriert worden sind und mit einem Leistungsnachweis abgeschlossen werden können. Zum anderen werden in einzelnen Studiengängen interdisziplinäre Projektteams gebildet, die sich mit studienfachrelevanten Problemstellungen befassen und dabei theorie- wie auch praxisorientiert arbeiten. Eigenverantwortliche Teamarbeit ist ein Hauptmerkmal des Projektstudiums. Es wird demnach weitgehend auf inhaltliche, zeitliche und finanzielle Vorgaben von Seiten der Hochschullehrer verzichtet.

An der GESAMTHOCHSCHULE UNIVERSITÄT KASSEL wird traditionell das Projektstudium angeboten und ist zum Teil ein festes Element des Regelstudiums, d. h. die im Rahmen der interdisziplinär und praxisorientiert angelegte Projektarbeit wird meistens als Studienleistung anerkannt (ORTH 1999, S. 73 ff.).

### 5.2.3. Werkstattseminar

Dieses Praxismodell ist gekennzeichnet durch ein produktionsorientiertes, kollegiales und innovatives Lernen der Werkstatt-Teilnehmer. Die Aufgaben beziehen sich auf aktuelle Problemkomplexe aus der Praxis und Forschung, für die innovative Lösungsansätze entwickelt werden sollen. Die Lernumgebung sollte komplex und flexibel ge-staltet sein, d. h. über vielfältige Ressourcen in Form von virtuellen Informationen, Fachliteratur sowie diversen Arbeitsmaterialien verfügen und den Studierenden damit ein umfangreiches Hintergrundwissen bereitstellen. Darüber hinaus ist bei dieser Veranstaltungsart die Ortswahl von Bedeutung, da die Werkstattseminare in der Regel kompakt organisiert werden und zwischen drei und

zehn Tagen dauern und die Arbeitsatmosphäre angenehm sein sollte. Es lassen sich sechs Phasen voneinander unterscheiden: Initiationsphase, Vorbereitungsphase, Klärungsphase, Interaktionsphase, Präsentationsphase und Bewertungsphase (FLECHSIG 1995, S. 246 f.). Unter dieser Bezeichnung können häufig auch Workshops subsumiert werden.
Beispielhaft sei die Berufswerkstatt Geschichte (BG) an der UNIVERSITÄT BIELEFELD genannt, die „Kommunikation mit beruflicher Praxis", die „Erprobung neuer Lehrformen" sowie die „Reflexion von Hochschuldidaktik" als Handlungsfelder definiert hat. Dem ersten Feld werden Beratung, Betreuung und Vermittlung von Praktikumsstellen, sowie eine Interview-Reihe von Berufstätigen, die über die Verwertbarkeit der fachspezifischen Qualifikationen im späteren Erwerbsleben reflektieren, zugeordnet. Im zweiten Handlungsfeld der Berufswerkstatt Geschichte werden neue Lehr- und Lernformen ausprobiert. Neben den Werkstattseminaren, die Reflexionshilfen über die eigenen Stärken und Schwächen geben und den Erwerb neuer Kompetenzen fördern sollen, werden zudem Austauschtreffen zwischen Studierenden und Berufstätigen im Rahmen einer Veranstaltung namens „BG im Gespräch" organisiert oder in einem extra eingerichteten „Forum" der berufliche Werdegang von Historikern veranschaulicht. Des Weiteren können Studierende in „Kooperationsprojekten" relevante Berufsfelder erkunden und den Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis herstellen. Das dritte Handlungsfeld, die Reflexion von Hochschuldidaktik, umfasst die Beratung von Dozenten hinsichtlich der Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen im Fach Geschichte (ORTH 1999, S. 80 ff.). Dazu heißt es:

> „[...] produktorientierte Projektseminare steigern die Qualität des Geschichtsstudiums auf besondere Weise, indem sie Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz in einem wechselseitigen Prozeß integrierbar machen" (UNIVERSITÄT BIELEFELD 1997, S. 2).

### 5.2.4. Berufsfelderkundung und Exkursion

Den Ausführungen soll die von FLECHSIG vorgenommene Definition vorangestellt werden, da sie den Nutzen solch einer Veranstaltungsform verdeutlicht:

> „Hierbei begeben sich Lerner in natürliche Umwelten oder Institutionen zur Beobachtung und Datenerhebung, um Zusammenhänge zu überschauen sowie Interessen und Standpunkte zu gewinnen" (aus: Göttinger Katalog Didaktischer Modelle – Erkundung unter www.gwdg.de/~kflechs/iikdgkdmek.htm vom 3.7.2001).

Bei der Erkundung als berufsorientierender hochschuldidaktischer Maßnahme ist das von MEYER-ALTHOFF entwickelte Berufsfelderkundungsseminar für Studierende geisteswissenschaftlicher Fächer wegen seines ausgereiften Konzepts und der langjährigen Tradition exemplarisch vorzustellen. Das Seminar wird von der Arbeitsstelle „Studium und Beruf" an dem Fachbereich Sprachwissenschaften der UNIVERSITÄT HAMBURG seit über 20 Jahren regelmäßig angeboten. Die fächerübergreifend konzipierte Lehrveranstaltung trägt den Titel „Erkun-

dung außerschulischer Tätigkeitsfelder für Geisteswissenschaftler“, woran deutlich wird, dass es vornehmlich um das persönliche Kennenlernen und um die individuelle Bewertung alternativer Berufsfelder für Geisteswissenschaftler geht. Da es sich hierbei um ein „Ergänzungsseminar“ und nicht um ein Pflichtbestandteil des Fachstudiums handelt, kann kein prüfungsrelevanter Schein erworben werden, so dass die Teilnahme auf freiwilliger Basis geschieht. Das vom Studienanfänger bis zum Doktoranden genutzte Berufsorientierungsseminar ist dreigeteilt in eine Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsphase, wobei die aktive Erkundung der Studierenden im Mittelpunkt steht. Entscheidend ist dabei, die Balance zwischen „Offenheit und Vorstrukturierung“ während des Seminarprozesses zu erhalten. Während die Vorbereitung eine „gänzlich durchstrukturierte Arbeitsphase“ darstellt und gezielter Inhaltsvorgaben und organisatorischer Hilfestellungen bedarf, so ist die Durchführungsphase von der „völlige[n] Offenheit hinsichtlich der Ausgestaltung der Erkundungen“ geprägt. „Die dritte Arbeitsphase dient der Diskussion und Bilanzierung der Erkundungserfahrungen“ (MEYER-ALTHOFF 1995, S. 118–125). Diese Seminarkonzeption setzt eine aktive Mitarbeit unabdingbar voraus. Jeder Studierende, der sich ins Seminar nur „reinsetzt“, um vorgetragene Informationen zu konsumieren, fällt spätestens bei der Bildung von Kleingruppen für die jeweils zu erkundenden Berufsfeldbereiche mit dem Auftrag, einen Interviewleitfaden zu erstellen und gewünschte Einrichtungen auszuwählen, negativ auf und sieht sich vor die Frage gestellt, entweder kreativ und engagiert mitzuarbeiten oder die Seminarteilnahme aufzugeben.

Im Unterschied zur Erkundung überwiegt bei der Exkursion aus dem Blickwinkel des Studierenden vor allem die Quantität und Intensität der Eindrücke. Da es sich bei einer Exkursion in der Regel um eine mehrtägige Veranstaltung handelt, kann den individuellen Fragen, Beobachtungen und in gewisser Weise auch Datenerhebungen sehr viel mehr Zeit gewidmet werden. Hinzu kommt der Erfahrungsaustausch in der Gruppe, der durch die Interaktion weitere Lernprozesse auslöst und eine Eigendynamik entwickelt (FLECHSIG 1995). Exkursionen werden in der Regel sowohl in natur- als auch in geisteswissenschaftlichen Studiengängen als spezifische Veranstaltungsform an Hochschulen angeboten.

### 5.2.5. Schlüsselqualifikationstraining

Neben dem Erwerb fachwissenschaftlicher Kompetenzen wird den Studierenden bei dieser Angebotsform die Möglichkeit gegeben, außerfachliche und persönlichkeitsnahe Kompetenzen zu trainieren. Die unter dem Begriff „Schlüsselqualifikationen“ subsumierten Fähigkeiten zur eigenverantwortlichen aktiven Orientierung, zum zielbewußten Handeln, zum selbstgesteuerten Lernen und Arbeiten, sowie soziale Kompetenzen sollen dazu beitragen, effektiver und zielorientierter zu studieren, den komplexen beruflichen Anforderungen besser gerecht

zu werden, die Persönlichkeit weiter auszubilden und ein stärkeres Verantwortungsgefühl im alltäglichen Handeln zu entwickeln (CHUR unter www.uni-heidelberg.de/studium/SLK/produkte/modell-slk.htm vom 22.08.2001). Mit Hilfe didaktischer Schulungen für Tutoren und Hochschullehrer sollen diese besser in die Lage versetzt werden, berufsrelevante Themenaspekte in ihrem Fach anzusprechen und überfachliche Kompetenzen im Interesse des Fachstudiums und des späteren Berufseinstiegs zu erwerben.
Als Beispiel dient das ZENTRUM FÜR STUDIENBERATUNG UND WEITERBILDUNG an der RUPRECHT-KARLS-UNIVERSITÄT HEIDELBERG. Dort wurde neben der „Abteilung Zentrale Beratungsstelle“ und der „Abteilung Wissenschaftliche Weiterbildung“ die „Abteilung Schlüsselkompetenzen“ eingerichtet, die auch unter der Bezeichnung „Competence-Center“ an der UNIVERSITÄT HEIDELBERG zu finden ist. In dieser Abteilung wird vornehmlich zwischen zwei Adressatenkreisen differenziert: zum einen die Studierenden, die ein „studienbegleitendes Tutorienprogramm zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen“ anbieten; zum anderen die Lehrenden und Fachtutoren, die eine „didaktische Schulung und Beratung“ in Anspruch nehmen können (vgl. www.uni-heidelberg.de/studium/beratung/zsw.html vom 22.08.2001).
In Bezug auf die Tutorenarbeit kann darüber hinaus das seit 1985 existierende „Tutor- Innenprogramm für fachliche und didaktische Innovation“ an der TU BERLIN als spezifisches Schlüsselqualifikationstraining für diese Zielgruppe aufgeführt werden. Im Rahmen von Projektwerkstätten werden eigenverantwortlich projektbezogene Aufgaben wie Leitung, Organisation, Dokumentation, Präsentation behandelt und in der Gruppe reflektiert. Ziel ist es, „den Erwerb der Fähigkeit zu praktischem innovativem Handeln („learning by doing“) und dem Erwerb einer Arbeitshaltung, die von Eigen- anstelle von Fremdmotivation bestimmt ist“ bei den Studierenden zu unterstützen (Projektwerkstätten 1996, S. 4, zitiert aus: ORTH, S. 91 f.).

### 5.2.6. Mentoren-Firmenkontakte

Da in der Regel die Kontakte von Studierenden zu Wirtschaftsunternehmen von der Tendenz her oberflächlich und von kurzfristiger Natur sind, bietet es sich an, neue Beziehungsformen mit größerer Intensität und stärkerer Transferleistung sowie von langfristiger Dauer zu entwickeln. Dieses Bestrebungen drücken sich in Gestalt von Mentorenprogrammen an zahlreichen Hochschulen aus, die angesichts der positiven Erfahrungen in den angelsächsischen Ländern als Modell übernommen worden sind. Insofern wird *Mentoring* zunehmend als strategisch wichtiges Personalentwicklungsinstrument in Deutschland gesehen.
Bei dem *Mentoring*-Gedanken geht es grundsätzlich um die Unterstützung und Begleitung von jungen Nachwuchsmitarbeitern (Mentee) durch erfahrene Führungskräfte (Mentor) eines Unternehmens über einen längeren Zeitraum, ohne dabei in einer „normalen Vorgesetzten-Untergebenen-Beziehung“ befangen zu sein. Mentor und Mentorin übernehmen dabei eine

fachliche und persönliche Vorbildfunktion“ (MINISTERIUM FÜR FRAUEN, JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT sowie MINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND MITTELSTAND, Energie und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen, Ankündigung einer Fachtagung über das Thema: “Mit Frauen an die Spitze. *Mentoring* ebnet den Weg“ am 3. November 2000).

Als Beispiele sind das „Institut Student und Arbeitsmarkt e.V.“ an der LUDWIG-MAXIMILIAN-UNIVERSITÄT, das Mentorinnenprogramm der UNIVERSITÄT ESSEN sowie die Mentorenfirmenkontakte an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der UNIVERSITÄT WITTEN-HERDECKE angegeben. Letzteres Programm wird bereits seit über 15 Jahren erfolgreich praktiziert und soll wegen seines Vorbildcharakters für andere Hochschulen an dieser Stelle näher dargestellt werden (WALGER 1993).

Kernpunkt der Mentoren-Firmenkontakte ist die kontinuierliche und qualifizierte Mitarbeit von Studenten in einem Unternehmen bzw. einer außeruniversitären Einrichtung. Diese Mitarbeit, die sich über mehrere Semester erstrecken sollte, wird durch einen direkten Ansprechpartner für den Studenten in der Firma, den Mentor, begleitet, so dass eine vertraute Arbeitsatmosphäre entstehen kann. Studenten, die an einem Mentoren-Firmenprogramm an ihrer Hochschule teilnehmen, sollten ihre Praxiserfahrungen konkret und kreativ in ihr Studium einbringen und diese mit Hilfe von kompetenten Beratern reflektieren und im Hinblick auf die persönliche Studien- und Berufssituation analysieren. Des Weiteren sollten sie befähigt werden, eine Kompetenz- bzw. Defizitanalyse vorzunehmen, um sich auf der Erkenntnisgrundlage gezielt Zusatzqualifikationen anzueignen und damit das individuelle Qualifikationsprofil zu erweitern und die beruflichen Perspektiven zu verbessern. Es besteht die Möglichkeit, Mitarbeiter aus den „Mentoren-Firmen“ in Lehrveranstaltungen oder Studienprojekte an der Universität mit einzubinden, z. B. in Form von Vorträgen, Diskussionsrunden in Seminaren oder Präsentationen von Projekten des Unternehmens. Um die Rückkoppelung von der Unternehmensebene auf die Fachstudienebene sicherstellen zu können, bedarf es in den einzelnen Fakultäten bzw. Fächern engagierter Hochschullehrer und wissenschaftlicher Mitarbeiter, die „Mentoren-Firmen-Studenten“ fachlich betreuen. Für einen effizienten Wissenschafts- und Praxistransfer „über die Köpfe“ ist die fachliche Unterstützung der Studenten durch Universitätsangehörige unerlässlich. Für die Hochschullehrer und die beteiligten Unternehmen könnte sich aus dem Arbeitsverhältnis mit den Studenten auch die Möglichkeit ergeben, engere Beziehungen in beiderseitigem Interesse zu knüpfen und eine weitergehende Zusammenarbeit zu vereinbaren (z. B. die Durchführung gemeinsamer Forschungs- und Entwicklungsprojekte). Das MentorenFirmenprogramm wäre damit auch ein geeignetes Instrument zur Anbahnung von Wissenschafts- und Technologietransferprojekten zwischen Professoren und Unternehmen. Die Mentoren-Firmenkontakte können theoretisch Studierende aller Fachrichtungen eingehen. Allerdings muss die Bereitschaft für eine verbindliche und engagierte Zusammenarbeit in einem „Mentorenverhältnis“ auf Seiten des Studenten, des zuständigen

Lehrstuhls bzw. Instituts sowie des Unternehmens, vorhanden sein. Je nach dem persönlichen und fachwissenschaftlichen Qualifikationsprofil des Studenten wird eine angemessene Transferbeziehung von der Universität zum Unternehmen hergestellt. Interessierte Studenten sollen bereits frühzeitig, am besten nach dem Vordiplom bzw. der Zwischenprüfung angesprochen werden, um eine über mehrere Semester angelegte Zusammenarbeit ermöglichen zu können und dabei nicht zu nah an die Examensphase heranzukommen.
Die Mentoren-Firmenkontakte weisen folgende Vorzüge auf:

- Vermittlung von Praxiserfahrungen an Studenten in einem von der Hochschule und dem Unternehmen klar festgelegten Rahmen in Form einer qualifizierten Mitarbeit in einer „Mentorenfirma“;
- konkrete, da unternehmensbezogene Verbindung von Theorie und Praxis noch während des Studiums mit dem Anspruch, die während der praktischen Tätigkeit erworbenen Kenntnisse in das weitere Fachstudium einzubringen;
- Erwerb sozialer Kompetenzen durch die langfristige und auf Vertrauen basierende Tätigkeit in dem Unternehmen bzw. der Einrichtung (Reflexionshilfen durch den jeweiligen Mentor im Unternehmen);
- Verdienstmöglichkeiten im Sinne einer kontinuierlichen Einnahmequelle für Studenten zur Finanzierung ihres Studiums;
- Möglichkeiten für die Personalleiter, qualifizierte Studenten frühzeitig kennen zu lernen und sie nach deren Studium als Mitarbeiter zu gewinnen;
- Wissenstransfer in Richtung der Universität in die Unternehmen durch enge Kontakte zu Professoren, wissenschaftlichen Mitarbeitern und den Studierenden;
- Intensivierung und Verbesserung der Beziehung zwischen Hochschule und potenziellen Arbeitgebern der Region und im gesamten Bundesgebiet (vgl. auch WALGER 1993).

### 5.2.7. Berufsinformations- und Hochschulkontaktmesse

Firmenkontaktmessen gibt es mittlerweile an nahezu jeder Hochschule in Deutschland. Sind sie früher von Studentenorganisationen wie AIESEC oder BONDING ausgerichtet worden, so treten zunehmend private Personalmarketing-Agenturen mit dem Schwerpunkt auf Hochschularbeit als Veranstalter in Erscheinung wie beispielsweise die CampusConcept Personalmarketing-Events GmbH & Co. KG mit Sitz in Köln. Es ist aber gerade mit der Entstehung von *Career Service*-Einrichtungen an Universitäten ein deutlicher Trend sichtbar geworden, dass Hochschulkontaktmessen ausschließlich universitär organisiert werden (wie z. B. in Bielefeld, Hannover, Kiel oder Hohenheim). Wegen des hohen Organisationsaufwands richten sich die meisten Kontaktmessen an Studierende aller Fachrichtungen, obgleich eine fä-

cherorientierte Messe viele Vorzüge aufwiese. Um einen guten Mittelweg zu finden, ist eine Konzeption zu entwickeln, die beide Ansätze zu verbinden versucht. Das heißt, es wird eine breit ausgerichtete Messe veranstaltet mit Unternehmen als Aussteller und Vortragende aus den unterschiedlichsten Branchen. Darüber hinaus werden Foren gebildet, in denen ausgewählte Aussteller und Referenten zu fachbezogenen bzw. berufsfeldbezogenen Themen informieren. Es werden vornehmlich ehemalige Absolventen für einen Vortrag gewonnen, da eine persönliche Bindung an die Universität besteht und sie auf diese Weise ihre Erfahrungen über ihren beruflichen Werdegang an die nachfolgenden Studierendengenerationen weitergeben können.

Die zunehmend gegründeten Alumni-Vereine aus den Fakultäten bieten künftig die Möglichkeit, eine universitär ausgerichtete Berufsinformations- und Kontaktmesse mit der Unterstützung von ehemaligen Studierenden aus ihrer Fakultät zu veranstalten. Diese Form hätte den Vorteil, sich ausschließlich an den Interessen und Bedürfnissen der Studierenden aus einer Wissenschaftsdisziplin zu orientieren und die konzeptionelle Gestaltung entsprechend differenziert und anspruchsvoll vorzunehmen. Kooperationsbeziehungen zu engagierten Hochschullehrern, Fachstudienberatern, Tutoren und Studentenorganisationen besäßen aufgrund der Konzentration auf eine Fakultät eine höhere Qualität und könnten intensiviert werden. Die Öffentlichkeitsarbeit ist wegen des eingegrenzten Adressatenkreises wesentlich gezielter zu gestalten als für eine Großveranstaltung, die sich auf die gesamte Universität bezieht.

Im Sommersemester 2002 wird erstmals eine fachbezogene Messe unter dem Namen „PraxisBörse Spezial“ veranstaltet. Veranstalter ist der Alumni-Verein Jura Göttingen e.V. in Zusammenarbeit mit der Juristischen Fakultät und mit Unterstützung des *Career Service* der UNIVERSITÄT GÖTTINGEN.

Als Beispiel für die breit angelegte, aber durchaus mit Fachbezügen versehene Messe dient die Berufsinformations- und Hochschulkontaktmesse „PraxisBörse“, die seit 1997 jeweils zu Beginn des Wintersemesters an der GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN ausgerichtet wird und die Fächerorientierung durch das spezifische Forenangebot im Jahr 2000 eingeführt hat (BRÜCHER 2000). Neben den fachspezifischen Foren für angehende Mediziner und Juristen gab es seither fächerübergreifende Veranstaltungen wie beispielsweise im Rahmen des Forums „Der Stellenmarkt – Jobchancen und Bewerbungsstrategien“. Themen, die in dem Forum „Marketing, PR“ oder „Medien und Journalismus“ gebündelt werden, richten sich zwar vornehmlich an Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften, doch finden sich hier auch Natur- und Wirtschaftswissenschaftler ein, die sich als Quereinsteiger eine Berufstätigkeit in diesem Bereich vorstellen können. Diese fließenden Übergänge sind wichtig, da es, wie bereits im dritten Kapitel dieser Arbeit ausgeführt, keine schematischen Berufsabläufe mehr gibt.

### 5.2.8. Praxisbezüge im Rahmen von Reformstudiengängen in klassischen Fachdisziplinen

Studienreformansätze verfolgen das Ziel, die Qualität der Lehre im Rahmen einer wissenschaftlichen Ausbildung zu verbessern. Dabei gilt es, die Wechselbeziehungen zwischen Lernen und Lehre neu zu definieren und – mit Unterstützung des gesamten Fachbereichs – neue hochschuldidaktische Wege zu gehen.

Das von WELBERS am Beispiel des Düsseldorfer Studienreformprojekts entwickelte „integrierte Handlungskonzept“ zeigt vier Aktionsfelder auf, in denen Reformmaßnahmen strukturiert und im Gesamtprozess positioniert werden sollten:

1. Studienstrukturreform;
2. Praxisorientierung;
3. Lehren und Lernen (Hochschuldidaktik);
4. Partizipation/ Organisationsentwicklung/ Öffentlichkeitsarbeit (WELBERS 1997).

Praxisorientierung wird dabei in dreifacher Weise hergestellt:

In herkömmlich strukturierten Lehrveranstaltungen klassischer Disziplinen werden Angebote von fachrelevanten Schlüsselqualifikationen integriert, z.B. Allgemeine Schlüsselqualifikationen im Studienreformprojekt Germanistik an der HEINRICH-HEINE-UNIVERSITÄT in Düsseldorf. Es werden neue Lehr- und Lernangebote für das jeweilige Studienfach mit dem Ziel der fachspezifischen praxisorientierten Qualifizierung entwickelt, z. B. „Germanistisch-fundierte Schlüsselqualifikationen“. Schließlich werden Angebote entwickelt mit dem Ziel, sich besser in der späteren Berufspraxis orientieren zu können, z. B. „Germanistisch orientierte Berufsfelderkundung“ (Orth 1999, S. 77 ff.).

Neben dem Studienreformprojekt Germanistik an der UNIVERSITÄT DÜSSELDORF kann der Reformstudiengang Medizin an der FU BERLIN mit seinem problemorientierten Lernansatz beispielhaft angeführt werden.

In diesem Zusammenhang ist auch die Internationalisierung des Universitätsstudiums als studienreformerischer Impulsgeber zu nennen (MÜßIG-TRAPP/SCHNITZER 1998, S. 89 ff.). Es werden verstärkt Modellformen, wie zum Beispiel das „Internationale Klassenzimmer im In- oder im Ausland“, Entwicklungshilfeprojekte, „Modul europäische Integration“, multimediale Seminarveranstaltungen ausprobiert, um die interkulturelle Kompetenz der Studierenden zu erhöhen.

### 5.2.9. Praxisbezüge in neuen berufsbezogenen Studiengängen

Vor dem Hintergrund schwieriger Arbeitsmarktverhältnisse für Geisteswissenschaftler im außerschulischen Bereich sind Ende der 80er und in den 90er Jahren eine Reihe neuer anwendungsorientierter Studiengänge in Form grundständiger Studienangebote als auch in Form von Aufbau-, Ergänzungs-, Kontakt- und Zusatzstudien in den Bereichen Literatur-, Medien- und Kulturwissenschaften an Universitäten eingerichtet worden (BLAMBERGER/GLASER/GLASER 1993; JAGODA 2001).

Diese Studiengänge sollen Studierende gezielt auf die spätere Berufspraxis speziell in den Feldern Medien, Journalistik, Kultur, PR und Öffentlichkeitsarbeit in Wirtschaftsunternehmen vorbereiten. Die Curricula sind entsprechend den anvisierten Berufs- bzw. Tätigkeitsfeldern entwickelt worden und weisen eine Reihe von Praxisbezügen auf. Praxisprojekte, Auslandspraktika in international ausgerichteten Institutionen und Unternehmen, betriebliche Praktika, praktische Übungen, praxisorientierte Projektseminare und Lehrveranstaltungen sind Elemente, die im Curriculum vorgesehen sind. Hospitationen und Volontariate werden in einigen Studiengängen „dringend empfohlen“ wie beispielsweise in dem Magister-Nebenfach-Studiengang „Medienkultur“ an dem Fachbereich Sprachwissenschaften der Universität Hamburg (BLAMBERGER/GLASER/GLASER 1993, S. 159 f.).

Manche Studiengänge sind als Theorie-Praxis-Studium konzipiert, wie beispielsweise der Magisterstudiengang „Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie“ an der JOHANN WOLFGANG GOETHE-UNIVERSITÄT in Frankfurt am Main (BLAMBERGER/GLASER/GLASER 1993, S. 149). Andere schreiben ein obligatorisches Auslandssemester vor, etwa bei dem Diplomstudiengang „Neuere Fremdsprachen (Romanistik)“ am Institut für Romanische Philologie an der JUSTUS-LIEBIG-UNIVERSITÄT GIEßEN oder der Studiengang mit dem Schwerpunkt „Anglistik“ am Institut für Anglistik und Amerikanistik (BLAMBERGER/ GLASER/ GLASER 1993, S. 152 ff.).

An der ERNST-MORITZ-ARNDT-UNIVERSITÄT GREIFSWALD sind semesterbegleitende Praktika, sowie fortlaufende praktische Übungen im Rahmen des Lehrunterrichts im Magisterstudiengang „Medientheorie und Medienpraxis“ vorgesehen (BLAMBERGER/ GLASER/GLASER 1993, S. 154). Im Rahmen des Diplomstudienganges „Kulturpädagogik“ an der Universität Hildesheim ist ein Projektsemester integriert, in dem in Form mehrwöchiger Arbeitsblöcke an einem ausgewählten Projekt unter wissenschaftlicher Anleitung gearbeitet wird (BLAMBERGER/GLASER/GLASER 1993, S. 167 f.). Nicht selten werden Praktikumsbescheinigungen mit Praktikumsberichten wie auch eine Mitarbeit im Rahmen eines Forschungsprojekts als Leistungsnachweis von den Studierenden verlangt.

Der berufsqualifizierende Abschluss ist in der Regel ein Diplom oder Magister Artium. Die Frage, ob ein Diplom-Kulturwirt, Diplom-Medienmanager oder Kulturwissenschaftler M.A. auf

dem Arbeitsmarkt konkurrenzfähig ist und von Arbeitgeberseite die notwendige Akzeptanz findet, ist wie bei der Einführung der neuen berufsqualifizierenden internationalen Abschlüsse *Bachelor* und *Master* nur unzureichend beantwortet worden.

Hervorzuheben ist an dieser Stelle auch das Magister-Nebenfach „Angewandte Kulturwissenschaften" an der Philosophischen Fakultät der WESTFÄLISCHEN WILHELMS-UNIVERSITÄT in Münster, das zum Wintersemester 1993/94 eingerichtet wurde. Bei der Untersuchung des *Career Service*-Modells in Münster fand der befragte Leiter darin auch eine Erklärung, warum es an der UNIVERSITÄT MÜNSTER kein mehrsemestriges Zusatzqualifikationsprogramm für Geisteswissenschaftler gibt wie in München, Bielefeld, Hannover oder Berlin. Denn dieser Studiengang ist aus dem zwischen 1991 bis 1995 existierenden studienbegleitenden Zusatzqualifizierungsprogramm „Wissenschaft und Praxis" hervorgegangen. Das Hauptziel dieses Studienangebots besteht in der Herausbildung von Transferkompetenz, d. h. die „Anwendung spezifisch geistes- und sozialwissenschaftlicher Fähigkeiten und Wissensformen auf konkrete Probleme in Wirtschaft und Gesellschaft" (ORTH 1999, S. 82). Darüber hinaus sollen die Studierenden Orientierungs- und Verknüpfungskompetenz zur besseren Verbindung von theoretischen und praktischen Kenntnisse sowie verschiedener Wissensbereiche erwerben und damit zu sogenannten „Go-Betweens", zu „Grenzgängern und Unterhändlern nicht nur zwischen den Disziplinen, sondern auch zwischen akademischen Wissensständen und beruflichen Aufgaben" werden, die Schnittstellenmanagement-Fähigkeiten mitbringen (DÜLLO, 1997, S. 140). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sind während des achtsemestrigen Studiums zahlreiche Module (Datenverarbeitung und Medien, Personalführung und Organisationsgestaltung, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften) sowie Schlüsselkompetenztrainings integriert. Orientierungspraktika im Grundstudium und qualifizierte Projektpraktika zu speziellen Themen im Hauptstudium sind zwar nicht obligatorisch, sollten aber von den Studierenden absolviert werden.

### 5.2.10. Praxisbezüge in gestuften Studiengängen mit neuen berufsqualifizierenden Abschlüssen (Bakkalareus/Bachelor und Magister/Master)

Mittlerweile gibt es an nahezu allen Universitäten neu eingerichtete gestufte Studiengänge mit international kompatiblen Abschlüssen. Eine Übersicht über die genehmigten *Bachelor*- und *Master*studienangebote in den jeweiligen Bundesländern wurde von JAHN erstellt (Stand September 2000; in: WELBERS 2001, S. 447 ff.) und gibt eine Vorstellung über das breite Spektrum und die Dynamik auf diesem Gebiet. Am 19.02.2002 konnten 551 Einträge von Studienmöglichkeiten mit der Abschlussart Bakkalaureat/*Bachelor* registriert werden (vgl. www.hochschulkompass.de).

Vornehmlich bei den *Bachelo*rstudiengängen in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern wird auf Erfahrungswerte der berufsvorbereitenden Programme zurückgegriffen. Nach GRÜHN ist zwischen folgenden Konstruktionen bzw. Ansätzen von Praxisorientierung in Bachelorstudiengängen an deutschen Universitäten zu unterscheiden:

- „Vom freiwilligen Praktika und Zusatzqualifikation im Rahmen des Praktikumsbüros zu Praxismodulen im Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften (Praxisorientierung im Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften der HEINRICH-HEINE-UNIVERSITÄT in Düsseldorf)
- Vom Programm „Studium und Beruf“ über die praxisorientierenden Zusatzqualifikationen des Magister-Reformmodells zum Optionalbereich im Bakkalaureus Artium (Praxisorientierung an der Ruhr-Universität Bochum)
- [...] auch ohne vorhergehendes, berufsvorbereitendes Programm: „Von der Berufsqualifikation her gedacht“ (General Studies, Social Skills und Praktikum im Greifwalder B.A.-Modell)
- Bausteine des FU Career-Service als mögliche Bausteine in den Bachelorstudiengängen (Berufsvorbereitung und fachübergreifende Ausbildung im Rahmenkonzept für Bachelor- und Masterstudiengänge an der FU Berlin)“ (GRÜHN 2001, S. 115 ff.).

An der RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM wird seit dem Wintersemester 1993/94 ein Modellstudiengang mit dem neuen Abschluss „Bakkalaureus Artium“ (B.A.) erprobt. Im Rahmen dieses neuen Studienganges wählen maximal 150 Studierende drei miteinander zu kombinierende Fächer aus, die in einer Dauer von sechs Semestern gleichberechtigt zu studieren sind. Neben dem fachwissenschaftlichem Studium haben die Studierenden obligatorisch an Sprach- und EDV-Kursen teilzunehmen und eignen sich auf diese Weise berufsrelevante Zusatzqualifikationen an. Ferner ist ein sechswöchiges Praktikum abzuleisten, welches durch spezielle Seminarveranstaltungen von fachlicher Seite begleitet wird. Im Rahmen sogenannter „Arbeitsmarkt-Kolloquien“ werden von den Dozenten berufsweltbezogene Vorträge gehalten. Schließlich werden die Studierenden durch ein Tutorienangebot während der gesamten Studienzeit intensiv betreut (ORTH 1999, S. 76 f.).
Die Ausführungen haben erkennen lassen, dass Praxisorientierung im Vergleich zu den *Career Services* zum Teil anders definiert wird. Aufgrund der Anbindung des Praxisangebots in dem jeweiligen Fach wird viel Wert auf Rückkoppelungsprozesse von Praxiserfahrungen zu dem theoretischen Fachstudium gelegt und eine enge Verzahnung – teilweise curricular – zwischen Theorie und Praxis angestrebt. Bei den zentralen Angeboten hingegen sind fachnah begleitete kritische Reflexionsprozesse und Transferleistungen zwischen Wissenschaft und Berufswelt eher die Ausnahme.

Die Ausführungen haben deutlich gemacht, dass es vielfältige fachbezogene Ansätze der Berufsorientierung und Berufsqualifizierung an deutschen Hochschulen gibt. Mit Blick auf die gegenwärtige Situation der *Career Services* ließen sich einige Parallelen erkennen. Doch

traten auch Unterschiede in Bezug auf Zielsetzungen, Inhalte und Methoden hervor, die auf veränderte Rahmenbedingungen bestehender Strukturen zurückgeführt werden können.
Dass die integrativen Handlungsansätze für eine bessere Berufsvorbereitung der Studierenden bereits während des Studiums nicht in Konkurrenz zu den *Career Services* und anderen berufsvorbereitenden Hochschulinstitutionen auf der Zentralebene stehen, sondern vielmehr eine sinnvolle Bereicherung für eine gelungene Berufsvorbereitung im Rahmen der universitären Ausbildung darstellen, wird später noch aufzuzeigen sein.
Im nächsten Kapitel sollen nun Überlegungen in Richtung eines optimal zusammengesetzten Bedingungsgefüges für den zentralen und den fachintegrierten Arbeitsansatz angestellt und Visionen entwickelt werden. Das Aufzeigen idealtypischer Arbeitsverhältnisse in Anlehnung an die beiden Praxismodelle soll dazu anregen, Teilziele auf dem langen Weg der Reformentwicklung zu entdecken und sich für die Erreichung der Zielpunkte aktiv einzusetzen. Diese Verbesserungsvorschläge sind nicht als einklagbarer Forderungskatalog zu verstehen, sondern sie dienen vielmehr als Diskussionsgrundlage für weitere institutionelle und konzeptionelle Überlegungen.

# 6. Entwicklung zweier idealtypischer Arbeitsmodelle zur besseren Berufsvorbereitung an Universitäten

Die Unterschiede zu den britischen und amerikanischen Berufsberatungs- und Vermittlungskonzepten sind durch die Herausarbeitung der spezifischen Arbeitssituation an den Universitäten in Deutschland (gesetzlicher Auftrag der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT, Studienreformprojekte, Betreuungsschlüssel etc.) offen zutage getreten. Eine Kopie der traditionsreichen Arbeitskonzepte ist aufgrund der verschiedenen Rahmenbedingungen nicht möglich, obwohl sich einzelne Informations- und Beratungselemente herauslösen und in unser Kontext entsprechend modifiziert einfügen lassen (wie beispielsweise die berufsvorbereitenden Trainings und Workshops). Die Situationsanalyse der berufsvorbereitenden Aktivitäten an deutschen Universitäten hat zeigen können, dass ein kopiertes Arbeitsverhalten von Experten gar nicht erwünscht ist, sondern sie vielmehr aus ihren lokalen Gegebenheiten heraus ihre Konzeption ableiten. Die in Großbritannien und den U.S.A. erfolgreich umgesetzten Konzepte lassen sich auch deshalb nicht in die deutsche Hochschullandschaft einfügen, weil sie ein anderes Selbstverständnis der Hochschulen als Bildungsstätte und ein anderes Mentalitätsdenken bei Lehrenden und Studierenden voraussetzen würden. Zudem wäre es eine Negation der studienreformerischen Bemühungen, die in allen Bundesländern mit unterschiedlicher Akzentuierung erfolgreich unternommen worden sind. Die starke Marktorientierung der amerikanischen Hochschulen, die das Verhältnis zwischen Hochschulausbildung und Be-

schäftigungssystem maßgeblich bestimmt, kann bei aller Reformfreudigkeit an deutschen Hochschulen nicht als erstrebenswertes Ziel definiert werden, so dass eine eigene „Philosophie“ und geeignete Arbeitsgrundsätze zu erarbeiten sind, an denen man sich künftig orientieren kann.

Nach dem Leitsatz „Verschiedene Wege führen zum Ziel“ haben sich im vergangenen Jahrzehnt Einrichtungen und Programme in den Hochschulen etabliert, die hinsichtlich der Organisations-, Finanz-, Personal- und Angebotsstruktur eine große Heterogenität aufweisen. Die Ausführungen des letzten Kapitels machten deutlich, dass die Vielfalt von institutionalisierten Unterstützungshilfen im Bereich der Berufsvorbereitung an Hochschulen grob in zwei Handlungsmodelle zusammengeführt werden kann.

Vor dem Hintergrund der dargelegten hochschulpolitischen Entwicklungsgeschichte und der gegenwärtigen Hochschulsituation bezüglich berufsvorbereitender Maßnahmen in der Bundesrepublik sollen im Folgenden einige Voraussetzungen für das die Gesamtuniversität betreffende Arbeitsmodell auf der Zentralebene und für das integrative Arbeitsmodell auf der Fachbereichsebene skizzenhaft benannt werden, die im Idealfall vor Ort gegeben sein müssten.

## 6.1. Voraussetzungen für das gesamtuniversitäre Arbeitsmodell auf der Zentralebene

Zunächst sollen Empfehlungen für das Arbeitsmodell ausgesprochen werden, die Praxisbezüge als zentrale Organisationseinheit herstellen. Auf der Erfahrungsgrundlage der skizzierten *Career Service*-Modelle in Münster, Rostock, Hohenheim und Berlin sowie der durch Recherchen und Umfragen ermittelten Untersuchungsergebnisse soll versucht werden, spezifische Voraussetzungen für eine professionelle Arbeit vor Ort zu formulieren. Dass dieser Bereich der weiteren Professionalisierung bedarf, wurde durch die Ergebnisse der Befragung bestätigt.

### 6.1.1. Konkretisierung des gesetzlichen Auftrags

Wie die unter Punkt 3.3. unternommene Analyse der verschiedenen Landeshochschulgesetze ergeben hat, gibt es eine Reihe von Formulierungen in den Gesetzestexten, die im weiteren Sinne Unterstützungshilfen bei der Berufsvorbereitung während des Studiums vorsehen. Bei der Mehrzahl der Länder fehlen aber konkrete Bestimmungen, wie sie beispielsweise für die Studienberatung mit einem eigenständigen Paragraph sowohl im Hochschulrahmengesetz als auch in den Landesgesetzgebungen verfasst worden sind. Unter der gesetzlichen

Zielvorgabe, die Berufsfähigkeit während des Hochschulstudiums auszubilden, lässt sich im Grunde das gesamte Hochschulstudium fassen. Konkrete Unterstützungsleistungen im Bereich der Berufsvorbereitung für Studierende – ob nun fachintegriert oder auf der zentralen Ebene organisiert – leiten sich daraus nicht zwangsläufig ab.

Eine Konkretisierung des gesetzlichen Auftrags in den Ländergesetzen hätte den Vorteil, dass sich die Hochschule in Bezug auf berufsvorbereitende Maßnahmen nicht aus der Verantwortung nehmen lassen kann und für die Akteure vor Ort eine solide Arbeitsgrundlage geschaffen wird, auf der weitergehende Entwicklungen und Initiativen inner- und außerhalb der Universität konstruktiv aufgebaut werden können. Es besteht nicht mehr die Gefahr, Ziele, Aufgaben und Strategien von *Career Services* grundsätzlich in Frage zu stellen, wie es mancherorts noch von der Hochschulleitung und Hochschullehrerseite geschieht, sondern es als genuine Aufgabe zu verstehen, die es bestmöglichst zu erfüllen gilt. Auch lassen sich anhand einer klaren Gesetzesvorlage Selbstverständnis und Kooperationsbeziehungen, beispielsweise zu den Wirtschaftsunternehmen oder der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT, strukturell und inhaltlich eindeutiger gestalten.

Wünschenswert wäre überdies eine Rechtsbestimmung, die die hochschuldidaktische Weiterqualifizierung als wichtigen Bestandteil im Rahmen der Hochschullehrertätigkeit festschreibt, um auf Ergänzungsleistungen durch Qualifizierungskurse mittel- und langfristig vollständig zu verzichten, da diese im Fachstudium in ausreichendem Maße erbracht würden.

### 6.1.2. Entwicklung von Qualitätsstandards

Um den beschrittenen Professionalisierungsprozess in diesem noch jungen Tätigkeitsbereich an deutschen Hochschulen weiter zu beschleunigen, ist es sinnvoll und notwendig, gewisse Qualitätsstandards für die Arbeit in einem *Career Service* oder einer vergleichbaren Zentraleinrichtung zu entwickeln. Dazu bedarf es des intensiven Austauschs der Kollegen untereinander, da die Standards länderübergreifend abgestimmt und von jedem Einzelnen als geeignet angesehen sein sollten. Angesichts der konzeptionellen und organisationsbezogenen Pluralität wird eine Übereinstimmung in Bezug auf geltende Qualitätsstandards nur im allgemeinen Sinne zu erzielen sein. So könnte man beispielsweise ein Minimalangebot definieren, das Einrichtungen unter der Bezeichnung *Career Service* bzw. *Career Center* den Studierenden, den Fachbereichen sowie den Unternehmen zu bieten haben, wie etwa die Leistungsbereiche Information/Beratung, Zusatzqualifizierung, Vermittlung. Oder aber es muss mindestens eine wissenschaftlich qualifizierte Kraft hauptamtlich für die Leitung der Hochschuleinrichtung zuständig sein.

Ziel ist es, unter der Bezeichnung *Career Service* keinen Missbrauch zu betreiben, sondern den Nutzern eine hohe Qualität zu garantieren und damit flächendeckend zu einer zunehmenden Akzeptanz in der Hochschullandschaft beizutragen.

Auch sollten – wie von verschiedenen Seiten unlängst gefordert – im Rahmen der von den einzelnen Ländern vorgeschriebenen Evaluationsmaßnahmen an Hochschulen Mindeststandards für die Konzipierung und Durchführung von Absolventenstudien entwickelt werden (BURKHARDT/SCHOMBURG/TEICHLER 2000; BEHLER 2001).

Wie auch in anderen hochschulbezogenen Tätigkeitsfeldern ist eine sorgfältige Personalauswahl für den professionellen Betrieb eines *Career Service* unerlässlich. Dies gilt in ganz besonderem Maße für die Leitungsposition. Diese Leiter-Stellen dürfen keine „Parkplätze" oder „Abstellgleise" sein, sondern sollten mit Blick auf die in jeder Beziehung beanspruchende Aufbauarbeit und den Schnittstellencharakter von einer engagierten, dynamischen und integren Persönlichkeit besetzt sein, die über ein hohes Maß an kommunikativen Fähigkeiten und Managementkompetenzen verfügt. Hierbei ist ein Anforderungsprofil für das neu entstandene Berufsbild zu erstellen (siehe 5.1.6.).

Die Entwicklung und Einführung von Qualitätsstandards trägt auch dazu bei, „dem Klischee von Karriere, Oberflächlichkeit und Geldgier" (SCHMIDT 2001, S. 74) seriös entgegenzutreten und den hohen Anspruch an das neue Tätigkeitsfeld, ein akademischer „Dienst an der Berufsfähigkeit der Studierenden" (WEILER 2001, S. 49) in der Gegenwart und Zukunft zu sein, innerhalb und außerhalb der Hochschulen transparent zu machen.

Um im Sinne einer Sicherung und Verbesserung der Arbeitsqualität von *Career Services* qualitativ hochwertige Ergebnisse ermitteln zu können, bedarf es neben der internen auch der externen Evaluation. Hierbei sollte eine Evaluationsagentur tätig werden, um zunächst ein für *Career Services* spezifisches Evaluationsverfahren zu entwickeln und dieses dann professionell anzuwenden. Anregungen über Grundsätze zur Verfahrensweise können unter anderem von der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA) erhalten werden, die sämtliche Fächer an niedersächsischen Hochschulen seit 1995 extern begutachtet hat (vgl. www.zeva.uni-hannover.de.EVA/frHaupts.htm vom 05.01.01). Das Verfahren kann grob in vier Stufen eingeteilt werden: Die erste Stufe beinhaltet die interne Evaluation, d. h. eine, die von den Mitarbeitern selbst vorgenommen wird. Daran schließt sich die zweite Stufe mit der externen Evaluation an. In der dritten Stufe werden die vorliegenden Ergebnisse beraten und in die Praxis umgesetzt. Die Frage, ob die Ergebnisse transparent gemacht werden sollen, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Als Nachteil könnte sich herausstellen, dass die Bereitschaft zur kritischen Selbstanalyse angesichts der zu erstellenden Publikation nicht so groß ist. Besser wäre es, wenn man im kleinen überschaubaren Auswertungskreis bliebe. REUKE, Geschäftsführer der ZEvA, konnte aufgrund seiner Erfahrungswerte diese Vermutung nicht bestätigen. Er vertrat vielmehr die Auffassung,

> „dass die Publikation der Ergebnisse die Voraussetzung dafür ist, dass die externe Evaluation von allen Seiten ernst genommen wird und [...] dass die externe Evaluation erst sicherstellt, dass die interne Evaluation die nötige Aufmerksamkeit in dem Fachbereich (sowie in der Abteilung und bei der Hochschulleitung, Anmerk. der Verf.) findet" (REUKE 1999, S. 50).

Von der Agentur werden zwei Berichte erstellt: Bei dem ersten Bericht handelt es sich um eine vorläufige Dokumentation der Gutachtergruppe, die den unmittelbaren Eindruck der Gutachter wiedergibt. Der zweite Bericht wird dann anhand eines vorgegebenen Gliederungsschemas detailliert ausgearbeitet und schließt mit „handlungsorientierten Empfehlungen" für das jeweilige Fach ab (REUKE 1999, S. 53).

Auf die Evaluierung des Betriebs eines *Career Service* übertragen bedeutet es, dass sich die Empfehlungen – mit Rücksichtnahme auf die Besonderheiten des Hochschulstandortes – direkt an die *Career Services* richten sollten, da von ihnen die Initiative für Veränderungen ausgehen muss, auch wenn die Veränderungen nur mit Hilfe der Hochschulleitung oder anderer Institutionen vorgenommen werden können. Als relevante Personengruppen gelten hierbei die Studierenden und Absolventen, die Hochschullehrer, die Kollegen aus benachbarten Organisationseinheiten der Universität sowie die Personalverantwortlichen aus der privaten Wirtschaft und dem öffentlichen Dienst.

### 6.1.3. Schaffung von Finanzierungsgrundlagen und Planungssicherheit

Um den erwähnten Professionalisierungsprozess voranzutreiben, bedarf es einer grundlegenden Voraussetzung: die Schaffung von Planungssicherheit durch eine solide Finanzierungsgrundlage. Planungssicherheit bedeutet in Bezug auf die Arbeit in einem *Career Service* mittel- und langfristiges Projektmanagement, das dichtmaschige und stark verzweigte Kooperationsnetzwerk weiter pflegen und mit „ruhiger Hand" und „kühlem Kopf" Weichenstellungen in dem Gesamtkonzept vornehmen zu können. Planungssicherheit ist eine wesentliche (psychische) Voraussetzung, nicht in blinden Aktionismus zu verfallen, um zahlreiche Erfolgsmeldungen produzieren zu können. In Bezug auf die Leitung eines *Career Service* sollte eine personelle Kontinuität gewährleistet sein. Dazu gehört die Möglichkeit, organisatorische und administrative Arbeitsabläufe an studentische Hilfskräfte oder ein Sekretariat delegieren zu können. Denn es stellt sich die Frage: Was nützt eine hochqualifizierte und hochbezahlte Fachkraft in einer solchen Schlüsselposition zwischen Wissenschaft und Wirtschaft, wenn diese aufgrund der profanen, aber leider umfassenden Organisationsabwicklung des Dienstgeschäftes nicht in ausreichendem Maße zur Erledigung von primären Dienstaufgaben kommt? Die Prioritätensetzung der Aufgaben auf dem Papier ist oftmals eindeutig, doch die praktische Umsetzung der Punkte scheitert vornehmlich an der unzureichenden personellen Ausstattung eines *Career Service*. Die Redewendungen „Mädchen für

alles“, „Allroundtalent“, „Einzelkämpfer an mehreren Fronten“, die in Arbeitsgesprächen häufig anfallen, verdeutlichen das Missverhältnis zwischen Wirklichkeit und Anspruch.

Die temporäre Bereitstellung von Sondermitteln, die in zahlreichen Bundesländern von den Wissenschaftsministerien für den Ausbau von *Career Services* im Sinne einer Anschubfinanzierung bewilligt worden sind, ist keine Lösung von Dauer. Das experimentelle Stadium ist angesichts der skizzierten Entwicklungen an den Hochschulen längst überschritten. Vielmehr müssten die *Career Centers* angesichts der zahlreichen Herausforderungen und Aufgabenfelder eine strategische Schlüsselposition in jedem Universitätskonzept einnehmen (SCHMIDT 2001, S. 76 f.).
Dass die Entwicklung in Richtung eines *Cost Centers* gehen soll, ist von Verantwortlichen der Bildungspolitik, der Hochschulleitung und den Wirtschaftsverbänden in den letzten Monaten als Zielperspektive immer wieder angesprochen worden. Bis die Etablierung und der kostendeckende Betrieb eines *Career Service* im Sinne eines *Cost Centers* – vielleicht sogar im Sinne eines *Profit Centers* – erreicht ist, dauert es noch einige Jahre, bis die nötigen Voraussetzungen für ein professionelles Arbeiten auf dem Gebiet der Sponsorenakquisition und für das *Fundraising* für Hochschulen geschaffen worden sind.
Bis dahin sind noch eine Reihe von Fragen zu diskutieren. Inwieweit sollen sich die Studierenden wie in anderen Ländern an den Kosten beteiligen? Vor dem Hintergrund amerikanischer Verhältnisse spricht WEILER sich für eine Kostenbeteiligung seitens der Studierenden aus, da sie vornehmlich von den Leistungen des *Career Service* profitieren. Welche Bedeutung soll die Wirtschaft in diesem Zusammenhang haben? Es ist immer wieder erwähnt worden, dass die Wirtschaftsunternehmen letztendlich am meisten von einer professionellen Arbeit eines *Career Service* profitieren und sich von daher an der finanziellen Unterstützung der Büros beteiligen sollten. Ob als Kammer, Verband, Ministerium oder als Einzelunternehmen, ob projekt-, semester- oder sponsorenbezogene Gebühren an die *Career Services* gezahlt werden – viele Formen sind denkbar. Doch sind sie auch praktikabel? Was immer wieder – in Expertengesprächen wie auf Fachtagungen – einstimmig zu diesem Aspekt geäußert wurde, ist die Wahrung der Unabhängigkeit von Arbeitgebern oder Behörden wie der Arbeitsverwaltung, da ansonsten ein interessengeleitetes, selbstständiges und kritisch reflektiertes Handeln in den *Career Service*-Einrichtungen gefährdet wäre.

### 6.1.4. Ausbau der Infrastruktur auf verschiedenen Arbeitsebenen

Universitäten sind organisationssoziologisch betrachtet komplexe Systeme mit unterschiedlichen Arbeitsebenen und Zuständigkeiten, die differenzierter Regelungen bedürfen. Man

kann grob unterscheiden zwischen dem Lehrbetrieb, dem Forschungsbetrieb und dem Verwaltungsbetrieb. Letzterer ist aufgrund der zumeist institutionellen Ansiedlung von *Career Services* in der Universitätsverwaltung von Wichtigkeit, wenn es um die Nutzung von Infrastrukturen geht. Es gibt – wie in jeder großen Organisation – Schlüsselpersonen, die man persönlich kennen sollte, um mehr zu sein als „Träger einer Ordnungsnummer", noch dazu in einem neuen und relativ unbekannten Arbeitsgebiet. Man sollte um Zuständigkeiten wissen, über Insider-Kenntnisse verfügen und mit dem Wirkungskreis des *Career Service* vertraut sein. Diese Kenntnisse bilden eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg der Arbeit.

Die verschiedenen Arbeitsebenen der Verwaltung müssten entbürokratisiert werden, um schnell und flexibel auf Anfragen der verschiedenen Adressatengruppen reagieren zu können. Langwierige Entscheidungsprozesse sind zu vermeiden. Vielmehr sollten direkte Kommunikationswege für die Lösung von Problemen und die Aufgabenerfüllung beschritten werden, damit diese konzentriert erledigt werden können. Demzufolge sollte eher ein ergebnisorientiertes, dynamisches Handeln (nach klar definierten Fundamentalregeln) statt Bürokratiedenken und die Sachbearbeitung von Verwaltungsvorgängen als Leitfaden für die praktische Arbeit gelten.

Weiterhin gilt es, ein funktionsfähiges Infrastrukturnetz in den einzelnen Fachbereichen bzw. Instituten und Seminaren vom zentralen Standpunkt des *Career Service* aufzubauen. Auf diese Weise könnten arbeitsmarkt- und berufsrelevante Informationen je nach fachlicher Ausrichtung an die richtige Stelle geleitet und von dort weiter in die Fakultät bis hin zu den Studierenden kommuniziert werden. Die Einrichtung von Ser-vice-Büros, die sich um studentische Angelegenheiten zu regelmäßigen Sprechzeiten in den einzelnen Fakultäten kümmern sollen, könnte den Kommunikations- und Informationsprozess innerhalb der Universität, d.h. von den zentralen Dienstleistungsstellen der Verwaltung in die Fächer, durch die personelle und räumliche Bündelung der Aktivitäten erleichtern. Der Wissenstransfer von der Universität in die Berufswelt und umgekehrt ließe sich ebenfalls aufgrund der bestehenden Anknüpfungspunkte leichter und gezielter bewerkstelligen.

Auch bei diesem Arbeitsmodell ist die Tutorenarbeit auf der Fächerebene unabdingbar. Ob es sich um Erstsemestertutorien oder Tutorienangebote während des Studiums handelt: Beide flankierenden Maßnahmen während der fachwissenschaftlichen Ausbildung können aufgrund der fehlenden personellen Ressourcen und der unzureichenden Kenntnisse über die einzelnen Studienfachrichtungen durch eine zentrale Verwaltungseinrichtung mit dem Auftrag der Berufsvorbereitung nicht aufgefangen werden. Insofern gilt es, die Zusammenarbeit mit den Fächern auf allen Ebenen zu suchen, d.h. eben auch mit Fachschaften und Fachtutoriengruppen.

Neben dem Ausbau der Infrastrukturen im Binnenraum der Hochschule müssen Kommunikationsstrukturen zwischen den Hochschulen und der Beschäftigungswelt, d.h. zwischen den

Mitarbeitern eines *Career Service* und potenziellen Arbeitgebern, aufgebaut und kontinuierlich gepflegt werden, um den Informationsfluss in beide Richtungen fördern zu können. Die kommunikativen Möglichkeiten sind vielfältig zu nutzen: virtuell über das Internet (Korrespondenz per *e-Mail*, Verknüpfung auf relevante Homepages, Einrichtung von *Chat-Rooms* oder *Newsletters*), über die klassischen Kommunikationsmittel Telefon, Faxgerät oder auf dem postalischen Wege, durch persönliche Gesprächskontakte vor Ort, auf Fachtagungen oder über einen vom Unternehmen engagierten Studierenden als Vermittler. Diese Kommunikationswege hat jede Hochschule für sich selbst aufzubauen und funktionsfähig zu machen. Darüber hinaus sollte es die Möglichkeit geben, sich Nachrichten über aktuelle Entwicklungen im Bereich der Hochschulausbildung oder auf dem Arbeitsmarkt elektronisch zugänglich zu machen.
Weiterhin gilt es die internationalen Kontakte infrastrukturell auszubauen. Die im Jahr 2000 offiziell als Teil der COIMBRA GROUP UNIVERSITIES gegründete Arbeitsgruppe CAREERS INFORMATION GUIDANCE ASSISTANCE (CIGA) hat sich zum Ziel gesetzt, Forschungsarbeiten auf dem Gebiet der Berufsberatung und Berufsvermittlung weiterzuentwickeln sowie Informationen und Erfahrungswerte zwischen den europäischen Ländern kontinuierlich auszutauschen (vgl. www.unisi.it/eventi/coimbra/ vom 28.02.2001).

### 6.1.5. Gezieltes Zusammenwirken aller Beteiligten

> „Durch das Zusammenwirken mehrerer Personen erwächst aus den individuellen Einzelerkenntnissen und –fähigkeiten ein Problemlösungs- und Handlungsvermögen, das mehr ist als die Summe dieser Einzelvermögen. Wesentliche Voraussetzungen sind der offene Diskurs, die Distanz zu eigenen Ansichten und die Bereitschaft, den gemeinsamen Arbeitsprozess vorbehaltlos zu unterstützen“ (SCHAUB/ZENKE 1995, S. 339).

Anhand der folgenden Begriffsdefinition von „Synergie“ lässt sich der hohe Anspruch ablesen, der mit der Herstellung dieses optimalen Zusammenwirkens unterschiedlicher Personen- und Interessengruppen verbunden ist. Deutlich wird auch die Komplexität, die den Mitwirkenden im Systemgefüge differenzierte Abläufe und – die Einzelinteressen hinten anstellend – souveränen Umgang abverlangen. Je größer eine Gruppe bzw. Arbeitsgemeinschaft wird, desto größer ist auch das Risiko, dass ein Beteiligter sich nicht an die oben genannten Voraussetzungen hält, was bei starker Ausprägung dazu führen kann, eben keine Synergieeffekte mehr hervorbringen zu können. Dies trifft vor allem auf Arbeitskreise zu, in denen Vertreter unterschiedlicher Interessengruppen bzw. Institutionen an der Erreichung gemeinsam formulierter Ziele mitarbeiten, dabei jedoch ihre organisationsbezogenen Positionen besetzt halten und so das gewünschte Problemlösungs- und Handlungsvermögen einschränken. Im Idealfall halten sich alle an der Berufsvorbereitung von Studierenden beteiligten Institutionen an die Maxime und legen zur Lösung der definierten Sachprobleme be-

stimmte Handlungsmaßstäbe fest. Es ist ein Kontrakt zwischen den Beteiligten zu schließen, der gegebenenfalls in einen offiziellen Kooperationsvertrag einmünden kann. Dabei kann es hilfreich sein, „die Aufgabenteilung in einem Vertrag festzulegen, um die Transparenz und die Verbindlichkeit der Vernetzungsstruktur zu erhöhen“ (CORDIER 1996, S. 311).
Im Vordergrund jeglicher Kooperationsprojekte, die eine bessere Berufsvorbereitung im Rahmen der Hochschulausbildung zum Ziel haben, sollte stets der Studierende mit seinen individuellen Anliegen stehen. In diesem Kontext ist dem Studierenden nicht eine passive Rolle zuzuschreiben. Vielmehr sollte sich jeder Studierende der Eigenverantwortung hinsichtlich seines Studienverlaufs und des nachfolgenden beruflichen Werdegangs bewusst sein. Der Studierende hat sich bei dem Erwerb von berufsrelevanten Zusatzqualifikationen hochmotiviert zu verhalten, sollte durch Eigeninitiative Praxiserfahrungen sammeln und diese in sein Fachstudium sinnvoll integrieren.
Die sich wandelnden Bedürfnisse der Studierenden sowie die rückblickend vorgenommenen Bewertungen der Absolventen sollten durch regelmäßige Evaluationsmaßnahmen bzw. Verbleibstudien anhand konkreten Zahlenmaterials festgestellt werden, um auf dieser Grundlage Konsequenzen für die zukünftige Ausgestaltung des *Career Service*-Angebots sowie die spezifische Rolle der universitätsinternen und –externen Kooperationspartner zu ziehen. Diese Voraussetzung impliziert die Möglichkeit, mangelhaft genutzte oder kritisch bewertete Angebote aus dem künftigen Programm des *Career Service* zugunsten bedarfsorientierter und qualitativ besserer Veranstaltungen herauszunehmen. Wenn beispielsweise mit einem Wirtschaftsunternehmen den Studierenden ein Pilotprojekt für einen überschaubaren Zeitraum, d. h. mit befristeten Laufzeiten, angeboten wird, es sich aber bei der Zwischenbilanz herausstellt, dass dieses Angebot nicht wie erwartet von den „Kunden“ angenommen worden ist, muss die Hochschule sich ohne Schwierigkeiten von dem Partnerunternehmen wieder trennen können. *Career Services* dürfen nicht als nützliche Stelle für Umsatzsteigerungen in der Privatwirtschaft missbraucht werden.

Die Wirtschaft, d.h. regionale und überregionale Firmen, hat in dem *Career Service* wegen des Schnittstellencharakters und der Katalysatorfunktion ihren zentralen Ansprechpartner für ihre Belange zu sehen. Dabei stellen *Career Services* keine Dienstleistungsagentur für die Unternehmen dar, sondern bedienen mit Hilfe der vielfältigen Informations-, Praktikums- und Stellenangebote vielmehr die Studierenden und Absolventen ihrer Hochschule. Der *Career Service* sollte Art, Umfang und Qualität der Kooperationsprojekte mit den einzelnen Unternehmen eng abstimmen und festgelegte Standards als Kooperationsvoraussetzung vorgeben. Die Gefahr, zum „Handlanger“ des rekrutierenden Unternehmens zu werden, kann durch diese Maßnahmen minimiert werden. Nach diesem Verständnis bedeuten Kooperati-

onsbeziehungen mit Unternehmen immer auch eine Verbesserung des Dienstleistungsangebots für Studierende.

Die lang gehegte Tradition im deutschen Hochschulwesen, die wissenschaftsorientierte Ausbildung von der späteren Berufsfähigkeit in der Beschäftigungswelt abzukoppeln und entsprechend wenig voneinander zu wissen, ist durch die Existenz der *Career Services,* vor allem an Universitäten, unterbrochen worden. Die Mitarbeiter der zentralen Praxiseinrichtung, bei denen es sich vornehmlich um Hochschulangehörige handelt, sollten dabei ein kritisches Bewusstsein ausgebildet haben und ihr Handeln auf der Grundlage definierter Arbeitsprinzipien bzw. Fundamentalregeln reflektieren.

Hinsichtlich der Rolle der Arbeitsverwaltung als Kooperationspartner von *Career Services* sind die künftigen Entwicklungen im Bereich der Hochschularbeit wegen der bevorstehenden grundlegenden Umstrukturierungs- und Reformmaßnahmen noch nicht absehbar. Vor dem Erfahrungshintergrund der letzten Jahre ist davon auszugehen, dass einschneidende Veränderungen in gesetzlichen Regelungen sowie in der Funktion und Struktur der großen Verwaltungsbehörde sich auch auf die konkrete Arbeitsebene der *Career Services* auswirken. Unabhängig davon wird es bei der Zusammenarbeit stets darauf ankommen, wie die Hochschulen vor Ort selbst den Auftrag der Berufsvorbereitung und der Begleitung in die Erwerbstätigkeit ihrer Studierenden begreifen und auf diesem Feld aktiv geworden sind:

> „Die Aktivitäten der AÄ sind auch abhängig davon, wie intensiv sich die Hochschulen selbst unter Nutzung ihrer Kontakte zur Wirtschaft um die Orientierung ihrer Studierenden und den Verbleib ihrer Absolventen bemühen und wie sonstige Beratungseinrichtungen oder Initiativen aus dem Hochschulumfeld in den Beratungs- und Orientierungsprozeß eingebunden sind. Grundsätzlich sind die Angebote des AA so einzubringen, daß einerseits die Erfüllung des gesetzlichen Auftrags der BA gewährleistet wird, andererseits zum Nutzen der Kunden die eigenen Angebote mit denen anderer sinnvoll abgestimmt werden, um auf diese Weise Doppelarbeit zu vermeiden und Synergieeffekte zu erzielen“ (BA, Anlage zu RdErl. 36/99, S. 14).

Dass die Zusammenarbeit der *Career Services* angesichts der Mittelknappheit und der ressourcenschonenden Maßnahmen optimiert werden muss, steht außer Frage und ist durch die Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz offiziell bekannt gegeben worden. Angesichts der großen Unterschiede hinsichtlich der Organisationsstruktur, Interessenlagen, Ziele und Methoden sind allerdings nur allgemeine Richtlinien im Sinne eines Minimalkonsens vorgegeben worden.

### 6.1.6. Qualifikationsanforderungen und Weiterbildung

Die vorangegangenen Ausführungen haben die verschiedenen Zielgruppen und die vielfältigen Aufgabenbereiche des noch jungen Tätigkeitsfeldes erkennen lassen. Eingebettet in die hochschulpolitischen Herausforderungen, die es gerade in dieser Phase der Institutionalisie-

rung und Professionalisierung anzunehmen gilt, werden hohe Qualifikationsanforderungen an die leitenden Mitarbeiter solch einer Einrichtung gestellt.
Als Schnittstelle zwischen Hochschulausbildung und Beschäftigungswelt in der einen Funktion, aber auch als persönlicher Berater in der anderen Funktion oder als Mittelakquisiteur in einer weiteren Funktion verfügen die Mitarbeiter im Idealfall über folgende Kompetenzen:

- Führungskompetenz wie zum Beispiel strategisches und konzeptionelles Denken, Durchsetzungsvermögen, Entscheidungsfreudigkeit;
- Organisationskompetenz wie Veranstaltungs- und Informationsmanagement, Delegationsbereitschaft, Flexibilität;
- Kommunikations- und Sozialkompetenz wie Teamfähigkeit, Kontaktfreudigkeit, Konfliktfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Frustrationstoleranz;
- Fachkompetenz in Bereichen wie Beratung, Seminarmethoden, Marketing, Kostenrechnung, EDV, Persönlichkeits- und Organisationsentwicklung;
- Persönlichkeitskompetenz wie zum Beispiel Ausstrahlung, Identifikation mit der auszuübenden Tätigkeit.

Mit Blick auf die Beratungstätigkeit kann dabei die Fähigkeit nicht hoch genug angesehen werden, den Studierenden Prozesse wie „Selbsterkennung, bewußtes Informationsverhalten, Entscheidungsstrategien und Möglichkeiten der Selbstdarstellung nahezubringen“ (WILLIAMS 1984, S. 31).
Dieses Qualifikationsprofil sollte bei der Besetzung von Leitungsstellen berücksichtigt werden, um einen qualifizierten Ausbau des neuen Dienstleistungsangebots im Hochschulbereich vorantreiben und an Akzeptanz in dem weit gezogenen Wirkungskreis, d.h. innerhalb und außerhalb der Universität, dazu gewinnen zu können.
Für Mitarbeiter, die in das junge Berufsfeld neu einsteigen und sich schnell einen Überblick über die bildungspolitische Diskussion, die einzelnen Leistungsbereiche, bestehende Entwicklungsmöglichkeiten, Problempunkte und Grenzen verschaffen wollen, ist im Anhang eine Literaturempfehlung zusammengestellt worden.
Um in der heutigen Zeit auf dem „Markt der Möglichkeiten“ bestehen zu können, ist eine qualitativ hochwertige Dienstleistung gegenüber den Studierenden und der Wirtschaft nur dann zu erbringen, wenn man sich stets auf den neuesten Stand der handlungsrelevanten Techniken und Kompetenzen bringen lässt. Die Weiterqualifizierung ist nicht nur theoretisch gemeint, sondern vornehmlich in der Verbindung von „Kopf, Herz und Hand“. Wenn man von den aktuellen Erkenntnissen in den für diesen Tätigkeitsbereich relevanten Weiterbildungsthemenfeldern erfährt und lernt, diese Erkenntnisse für die eigenen Gegebenheiten vor Ort umzusetzen, dann kann die bereits erwähnte Qualitätssicherung erst richtig greifen.

Eine gezielte Fort- und Weiterbildung lässt sich in Form von differenzierten Weiterbildungsmodulen erreichen, die regelmäßig für *Career Service*-Mitarbeiter bundesweit von anerkannten Trägern und erfahrenden Trainern angeboten werden. Eine mögliche Themenauswahl ist unter 5.1.6. vorgestellt worden.
Sie sollten in regelmäßigen Abständen an unterschiedlichen Orten durchgeführt werden und zeitlich gesehen ein Wochenende nicht überschreiten, um möglichst vielen Mitarbeitern aus dem Tätigkeitsfeld die Teilnahme zu ermöglichen.
Die Trainer bzw. Referenten sollten entsprechend qualifiziert sein und über einen großen Erfahrungsschatz verfügen. Da die Teilnahmegebühren nicht zu hoch ausfallen sollten, ist eine oder mehrere Finanzquellen für die Durchführung der Veranstaltungen zu erschließen.
Die Fortbildungsinhalte sind stets an die aktuelle Bedürfnislage der Mitarbeiter anzupassen. Dies setzt voraus, dass man sich auf kollegialer Ebene über Anforderungsprofile, Defizite und den daraus abzuleitenden konkreten Weiterbildungsbedarf in regelmäßigen Abständen verständigt. Der Erfahrungsaustausch der Mitarbeiter auf Länder- und Bundesebene sowie auf internationaler Ebene ist dementsprechend weiter auszubauen und zu fördern.
Durch die Einrichtung eines Dachverbandes bzw. einer berufsständischen Organisation wie in Großbritannien und den U.S.A. ließe sich auf der lokalen und überregionalen Ebene die Fortbildungssituation weiter ausbauen und die Professionalisierung auf diesem jungen Arbeitsfeld weiter vorantreiben. Des Weiteren könnten berufsrelevante Fragestellungen mit Nachdruck in der Öffentlichkeit gestellt und Forderungen durch eine Lobbyarbeit besser durchgesetzt werden. Die Mitarbeiter stünden mit ihren Anliegen und Fragen nicht alleine da, sondern könnten sich auf ein starkes, von relevanten Stellen aus Regierungs- und Wirtschaftskreisen akzeptiertes Netzwerk stützen und weiterbildende Maßnahmen für sich in Anspruch nehmen. Angesichts der ausgesprochen weit entwickelten Dachverbandsarbeit in Großbritannien und den Vereinigten Staaten vor allem auch im Bereich der Aus- und Fortbildung von Mitarbeitern in berufsvorbereitenden Tätigkeitsfeldern können viele Anregungen für den infrastrukturellen und konzeptionellen Aufbau hierzulande gegeben werden (vgl. 2.1.4. und 2.2.4.).

## 6.2. Voraussetzungen für das integrative Arbeitsmodell auf Fachbereichsebene

Zu Beginn dieses Gliederungspunktes sei auf die verschiedenen Phasen bzw. Bereiche eines Fachstudiums hingewiesen. In Anlehnung an das Düsseldorfer Studienreformprojekt lässt sich der Studienverlauf von seinem Anfang bis zu seinem Ende unterteilen in Studienorientierung, fachliche Grundlagen, thematische Differenzierung, weiterführende Fachqualifi-

kation, fachlich-fundierte Schlüsselqualifikationen, fachlich orientierte Berufsfelderkundung und schließlich die Prüfungsvorbereitung.

### 6.2.1. Praxisorientierung als fester Bestandteil im Rahmen der fachwissenschaftlichen Ausbildung

Reguläre Veranstaltungen im Rahmen eines Universitätsstudiums sollten neben dem Erwerb wissenschaftlicher Inhalte und Methoden stärker dazu beitragen, berufsfeldrelevante Qualifikationen zu vermitteln. Die Inhalte sind je nach Studienfachrichtung auszugestalten. Weiterhin sollten sie den Rahmen geben, um persönliche Praxiserfahrungen in das Fachstudium zu integrieren und Rückkoppelungsprozesse zu unterstützen.
In diesem Zusammenhang nehmen die gestuften Studiengänge eine besondere Stellung ein. Wie bereits der Wissenschaftsrat im Jahr 1999 in seinen „Empfehlungen zur Einführung der neuen Studienstrukturen und –abschlüsse (Bakkalaureus/*Bachelor* – Magister/*Master*) gefordert hat, sollen die neu eingerichteten *Bachelor*-Studiengänge an Universitäten stärker als bisher überfachliche Qualifikationen vermitteln und auf den Wandel der Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt eingehen (WR 1999; GRÜHN 2001, in: GRÜHN/HONOLKA, S. 18).
In der Erklärung der Europäischen Bildungsminister in Bologna „Università degli Studi di Bologna: The European Higher Education Area – Joint Declaration of the European Ministers of Education“ wurde im gleichen Jahr gefordert, die „Employability“, also die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen, neben der wissenschaftlichen Qualifikation in die Zweckbestimmung der Hochschulen mit aufzunehmen (GRÜHN 2001, in: GRÜHN/ HONOLKA, S. 18).
Wie an den Universitäten Bochum, Düsseldorf oder der FU BERLIN sollten zunehmend praxisbezogene Elemente als Reformvorschlag bei der curricularen Ausgestaltung der neu eingerichteten *Bachelor*studiengänge berücksichtigt und in Form von regulären, d.h. anrechenbaren Wahl(pflicht)veranstaltungen eingebunden werden.
Praxisbezüge im Studium sollten als sinnvolle Ergänzung zur fachwissenschaftlichen Ausbildung gesehen werden, nicht als Bedrohung der Freiheit von Studium und Lehre. Den Vorbehalten auf Seiten der Hochschullehrerschaft, die in dieser Entwicklung eine zunehmende „Entwissenschaftlichung“ bzw. „Verfachhochschulisierung“ sehen, sind durch qualifizierte methodisch-didaktische Angebote und die Beachtung der Verhältnismäßigkeit zu begegnen. Um die Vorurteile auszuräumen, bedarf es unter anderem eines neuen Mentalitätsdenkens der Hochschullehrer, was im Folgenden behandelt werden soll.

### 6.2.2. Neues Mentalitätsdenken des wissenschaftlichen Personals

Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen einer sinnvollen Verknüpfung von Lehre und Berufspraxis liegt in dem Selbstverständnis bzw. Rollenverständnis der Hochschullehrer. Traditionell wird die Forschungsleistung eines Professors im Vergleich zu der Lehre als höherwertig eingestuft, obwohl der Anteil von Lehr- und Prüfungsverpflichtungen in der Praxis in der Regel beträchtlich ist und viel Zeit in Anspruch nimmt. Um ein verändertes Mentalitätsdenken unter der Hochschullehrerschaft in Richtung eines größeren Verantwortungsgefühls gegenüber den Studierenden und den Absolventen in Bezug auf ihre Berufsfähigkeit (*employabilty*) zu erreichen, bedarf es unter anderem zunächst der verbesserten Rahmenbedingungen für die Ausübung ihrer vielfältigen Lehr- und Forschungstätigkeiten.

Wenn diese Rahmenbedingungen (im Idealfall) geschaffen worden sind, sollten in der Funktionsbeschreibung der Arbeitsstelle neben Forschung und Lehre weiterhin beraterische Aufgaben hinsichtlich Umfang und Form definiert werden. Das Angebot der Studienfachberatung sowie die Beteiligung an der näheren Ausgestaltung der Studiengänge sollten grundsätzlich zum Aufgabenspektrum dazugehören und dem Berufsbild eines Hochschullehrers zugeschrieben werden. Inwieweit an der berufspraktischen Ausbildung der Studierenden mitgewirkt werden soll, hängt stark vom Curriculium des jeweiligen Studienfachs und den bereits bestehenden institutionellen berufsvorbereitenden Angeboten in dem jeweiligen Fachbereich ab.

Die Ausbildung eines neuen Mentalitätsdenkens könnte mit Hilfe eines Anreizsystems, beispielsweise durch die Einführung einer projektbezogenen Sachmittelunterstützung in den Fakultäten, unterstützt werden. Auf diese Weise wäre neben der wissenschaftlichen Fachausbildung das Angebot praxisorientierter Projektseminare, Zukunftswerkstätten, Exkursionen oder Berufsfelderkundungen durchführbar (WELBERS 1998, S. 206).

Weiterhin könnten im Zuge der hochschulpolitischen Novellierung der dienstrechtlichen Bestimmungen für Hochschullehrende die formalen Voraussetzungen für das Berufungsverfahren verändert werden. Als Beispiel lässt sich die Nachweispflicht über den Erwerb hochschuldidaktischer Qualifikationen im Laufe des Habilitationsverfahrens anführen

Mit diesen Maßnahmen könnte „ein sehr viel ausgeprägteres institutionelles Bewusstsein für die Berufsfähigkeit der Absolventen“ entwickelt werden und dem Mythos von der Bedrohung einer freien Forschungs- und Lehrtätigkeit durch eine bedarfsgerechte Ausbildung entgegengewirkt werden (WEILER 2001, S. 53).

### 6.2.3. Evaluation von Studium und Lehre

Die Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen hängt in hohem Maße ab von der Qualität von Studium und Lehre.

Der HRK-Präsident äußerte sich bei einem Pressegespräch vom 18.02.1998 in Bonn anlässlich der Einrichtung eines auf drei Jahre angelegten länderübergreifenden Forschungsprojekts zum Thema „Qualitätssicherung in den Hochschulen“ zu diesem Punkt:

> „Wenn die Hochschulen ein Drittel oder mehr eines Altersjahrgangs so ausbilden sollen, daß unsere Absolventen auf dem internationalen Arbeitsmarkt konkurrenzfähig sind, müssen wir unsere Anstrengungen in der Qualitätssicherung verstärken“ (LANDFRIED HSW 1998/2, S. 120).

Die Empfehlung des Wissenschaftsrats, den Erfolg der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt zu einem Indikator für die Leistungsfähigkeit einer Hochschule werden zu lassen und die öffentlichen Mittelzuweisungen von den jeweiligen Erfolgsquoten entsprechend abhängig zu machen, impliziert die Notwendigkeit, berufsvorbereitende Elemente im Bereich Studium und Lehre in der Evaluation zu berücksichtigen. Für die Erstellung derartiger Leistungsberichte bedarf es der professionellen Unterstützung von externen, da neutral eingestellten Fachkräften, die bezüglich der Erstellung von Leistungsbilanzen der Hochschulen über umfassende Erfahrungswerte verfügen.

Mittlerweile gibt es bereits einige Akkreditierungs- und Evaluationsagenturen, die unter anderem für eine differenzierte Überprüfung der Qualität von Studium und Lehre zu sorgen haben und durch die Veröffentlichung der Ergebnisse Rückkoppelungseffekte in die einzelnen Fächer hinein ausstrahlen sollen. Allerdings wurde von Bildungspolitikern wie beispielsweise der Wissenschaftsministerin von Nordrhein-Westfalen BEHLER bereits bezweifelt, „ob man die Hochschulen durch die formelgebundene, belastungs- und leistungsorientierte Mittelzuweisung dazu anspornen kann, sich um den Erfolg ihrer Absolventen auf dem Arbeitsmarkt zu bemühen“ (BEHLER 2001, S. 105). BEHLER vertritt vielmehr die Auffassung, dass die Impulse von den Hochschulen und letztlich von den definierten Ausbildungszielen der Fachbereiche kommen müssen (BEHLER 2001, S. 101 ff.).

Es sollte in regelmäßigen Abständen eine Studierendenumfrage in den einzelnen Fachbereichen gemacht werden, um Ergebnisse in Bezug auf die Praxisorientierung innerhalb ihres Fachstudiums ermitteln zu können und die Bedürfnisse der Studierenden zu analysieren. Denkbar wären Fragenkomplexe, die im Rahmen der Evaluationsentwicklung im Düsseldorfer Studienreformmodell aufgestellt worden sind wie beispielsweise „Praktika“, „Berufswünsche“, „Berufsziele allgemein“, „Berufsziele und Praktika“, „Praktikumsmodalitäten“ (WELBERS 1998, S. 202).

Auf der anderen Seite gilt es die Qualität der Lehrveranstaltungen zu ermitteln, indem die Lehr- und Lernprozesse anhand genau definierter Kriterien überprüft und in Lehrberichten

veröffentlicht werden. In diesen Berichten sollten ebenfalls Angaben zu Veranstaltungen gemacht werden, „welche dem Erwerb von berufsfeldrelevanten praktischen Erfahrungen und Qualifikationen dienen“ (WEBLER/DOMEYER/ROMMEL/SCHIEBEL 1993, S. 124).

### 6.2.4. Ausbau und Förderung der Hochschuldidaktik

Hochschuldidaktische Maßnahmen sollen dazu dienen, die verschiedenen Studienabschnitte und -bereiche sowohl von Seiten der Lehrenden als auch von Seiten der Tutoren professionell während der Lebens- und Arbeitszeit an der Universität zu begleiten.
Im Idealfall sollte es einen hauptamtlichen Hochschuldidaktiker an jeder Hochschule geben, der für ein kontinuierliches qualifiziertes Angebot sorgt. Der Erstellung eines Programmangebots sollte eine differenzierte Bedarfsanalyse vorausgehen, um die Hauptzielgruppe – (Junior-)Professoren, Nachwuchswissenschaftler und weitere Angehörige des Mittelbaus – adäquat ansprechen zu können. Weiterhin gilt es die Öffentlichkeitsarbeit zu professionalisieren. Sinn und Nutzen sowie Qualitätsanspruch in Bezug auf die methodisch-didaktische Konstruktion der Veranstaltungen sind den potenziellen Teilnehmern in angemessener Weise zu vermitteln. Juniorprofessoren und Nachwuchswissenschaftler, die sich für den Beruf eines Hochschullehrers vorläufig entschieden haben, sollten verbindlich an hochschuldidaktischen Kursen teilnehmen und sich über die Bedeutung und Wirkungsarten der unterschiedlichen Lehr- und Lernformen unterrichten lassen. Neben der Forschungskompetenz ist demzufolge auch die Lehrkompetenz als Einstellungskriterium für eine zukünftige Laufbahn als Hochschullehrer ausschlaggebend, was sich positiv auf ein neues Mentalitätsdenken auswirken kann (vgl. 6.2.2.).
Die Forderung, für den Hochschullehrernachwuchs ein viersemestriges Aufbaustudium obligatorisch vorzuschreiben, in dessen Rahmen sie nicht nur ihre Habilitationsschrift anfertigen, sondern vor allem auch durch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen eine fundierte akademische Lehrbefähigung erwerben können, ist angesichts der festgestellten Mängel nachvollziehbar, bleibt aber nach Einschätzung der gegenwärtigen Umstände unrealistisch (RAUHE 1993, S. 51).
Ein gangbarer Weg wäre hingegen, hochschuldidaktische Kompetenzen in Form eines hochschulübergreifenden Modulsystems anzubieten und nach erfolgreicher Teilnahme an dem Programm ein Zertifikat zu vergeben. Der Organisationsaufwand wäre wegen der hochschulübergreifenden Konzeption eingrenzbar. Wenn jedes Bundesland über eine spezifische Ausbildungsstätte für den wissenschaftlichen Nachwuchs sowie ein Fortbildungsprogramm für bereits in der Lehre Tätige verfügen würde, wäre schon viel getan. Beispielhaft kann die vom NIEDERSÄCHSICHEN MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND KULTUR geförderte Arbeitsstel-

le für Hochschuldidaktik (AfH) an der TU BRAUNSCHWEIG genannt werden. Als Hauptaufgabe dieser Einrichtung ist „neben der hochschuldidaktischen Beratung und Forschung zur Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium, die praxisorientierte Weiterbildung des Lehrpersonals der niedersächsischen Hochschulen“ zu nennen (NEUMANN 2001 unter der Homepageadresse http://134.169.89.150/afh vom 28.05.2001).

Diese Veränderungen in Richtung einer formalisierten Qualifikationsanforderung hätte zur Folge, dass die (angehenden) in der Lehre tätigen Hochschullehrer für hochschuldidaktische Fragestellungen sensibilisiert werden. Ob inneruniversitär oder hochschulübergreifend: organisierte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der Hochschuldidaktik können nur dann praktisch greifen, wenn ein Bewusstsein in der Weise ausgebildet worden ist, dass die Vermittlungskompetenz ebenso wichtig ist wie die Forschungskompetenz.

Zur Unterstützung des Sensibilisierungsprozesses sollten drei Maßnahmen flankierend ergriffen werden: Erstens sollte in jeder Fakultät studentische Veranstaltungskritik mittels standardisierter Fragebögen eingesetzt werden. Zweitens sollten „objektivere“ Evaluations- und Lehrberichte von den Fakultätsbeauftragten erstellt werden. Drittens sollte das Qualifizierungsangebot in Form einer hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung zur Sicherung des Qualitätsstandards etabliert werden. Durch letztere Maßnahme ließe sich ein über die herkömmlichen Lehrmethoden weiterführendes Repertoire vermitteln und bedarfsorientiert aufbauen.

Wenn personelle Kapazitäten ausreichend vorhanden sind, könnten darüber hinaus Drittmittel akquiriert und auf dieser Grundlage hochschuldidaktische Projekte initiiert und erprobt werden.

Die hochschuldidaktische Qualifikation sollte sich aber nicht allein auf die Hochschullehrer, sondern auch auf Tutoren beziehen, da sie vielfältige Funktionen in der Begleitung des Lernprozesses erfüllen und nicht zuletzt als Vorbild für die nachfolgenden Studierenden fungieren.

### 6.2.5. Stärkung der Fachtutorien

Fachtutorien sollten mit dazu beitragen, Studienanfängern Orientierungshilfen am Hochschulort als veränderter Umgebung und neuer Lebens- und Arbeitswelt durch eine persönliche Ansprache zu geben. Darüber hinaus sollen sie die Qualität der Referate und der Seminarmitarbeit seitens der Studierenden durch eine angeleitete Vorbereitung verbessern. Um themenbezogene Veranstaltungen qualitativ hochwertig anbieten zu können, ist es notwendig, eine hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung von Tutoren in orientierender und/oder in fachlicher Funktion kontinuierlich und professionell anzubieten (KAUF/SCHMITHALS 2000).

Sich allein autodidaktisch auf diese Tätigkeit vorzubereiten, würde den Anforderungen und letztlich dem von der Sache her abgeleiteten Stellenwert nicht gerecht werden.
Die Ausbildung und Beratung könnte in Form von fächerübergreifenden speziell für die Tutorenarbeit ausgerichteten Tutorenprogrammen oder in Form von Schlüsselqualifikationsprogrammen geschehen.
Beispielsweise kann ein Tutorenprogramm folgende Qualifizierungsmodule enthalten:

- Gruppen motivieren und aktivieren;
- Techniken wissenschaftlichen Arbeitens;
- Zeit- und Selbstmanagement;
- Präsentationstechniken/Visualisierung;
- *Brainstorming*/*Mind Mapping* (KAUF/SCHMITHALS 2000).

Da die genannten Inhalte in der Regel auch in der Tutorienarbeit thematisiert werden, ist es eine unabdingbare Voraussetzung, dass die Tutoren über diese Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden verfügen.
Außer der Qualifizierung sollte zusätzlich eine praxisbegleitende Beratung für Tutoren angeboten werden, die für notwendige Rückkoppelungseffekte sorgt und die konkrete Studierendenarbeit in den Fächern unterstützt. Im Idealfall hat sich an jeder größeren Hochschule ein hochschuldidaktisches Ausbildungs- und Beratungsangebot etabliert.
Tutorienarbeit ist als studentische Leistung entsprechend zu vergüten. Weiterhin sollte das Engagement der Tutoren durch das Angebot von hochschuldidaktischen Qualifizierungskursen im Rahmen von Wahlveranstaltungen an dem Fachbereich belohnt werden. Diese könnten dann auf die Semesterwochenstundenzahl angerechnet werden. Auch bei dieser Zielgruppe müssten angesichts zahlreicher anderer studienbegleitender Nebenverdienstmöglichkeiten verstärkt Überlegungen im Hinblick auf ein attraktives Anreizsystem angestellt werden.

## 6.3. Verknüpfung statt Selektion oder Mut zur Vielfalt

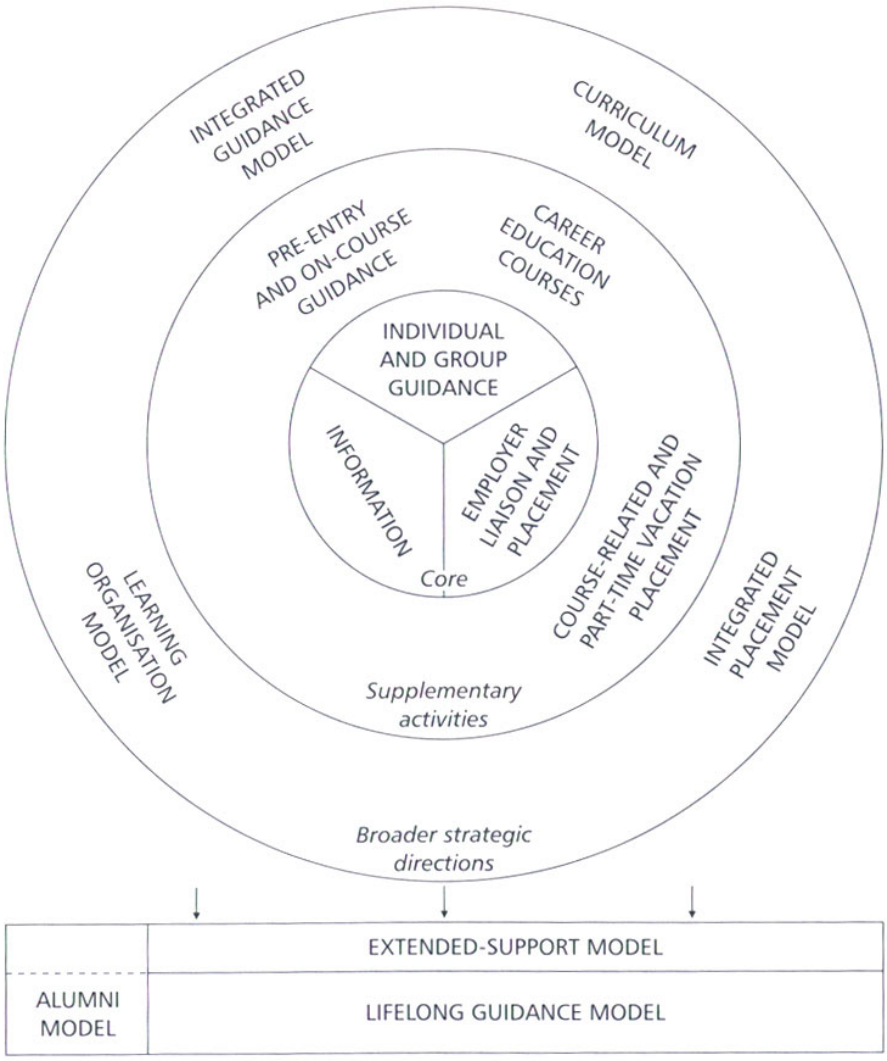
Visionen als Motor für Veränderungen in Organisationen sind wichtig. Sie in Bezug zur Wirklichkeit zu setzen und Überlegungen in Richtung einer schrittweisen Umsetzung der gesteckten Ziele anzustellen, ist aber fast noch wichtiger. Detaillierte Zustandsbeschreibungen für künftige Handlungsfelder haben nur einen geringen Nutzen, wenn sie für die Akteure unerreichbar bleiben. Auf die eben skizzierten Arbeitsmodelle übertragen bedeutet es, dass je nach der Ausprägung des Institutionalisierungs- und Professionalisierungsgrads berufsvorbereitender Maßnahmen und je nach den spezifischen regionalen Gegebenheiten am Hochschulstandort unterschiedliche Anknüpfungspunkte für eine qualifizierte Weiterentwicklung

auf diesem Gebiet gesucht werden müssen. Einige Hochschulen stehen bereits auf der zweiten, dritten oder vierten Stufe der Organisationsentwicklung für berufsbezogene Anliegen, die aber nicht identisch sind, sondern – wie die Untersuchungen gezeigt haben – zum Teil große Unterschiede hinsichtlich der Strukturmerkmale aufweisen. Andere Hochschulen stehen noch am Anfang des Institutionalisierungsprozesses und befinden sich in der experimentellen Phase der Konzeptionsentwicklung. Jede Hochschule muss letztlich selbst ihren eigenen Weg zur Erreichung der Ziele gehen und diesen verantworten. Entscheidungen sind auf der Grundlage von Zielvereinbarungen zwischen der Hochschule und dem Wissenschaftsministerium des Landes zu treffen und daraus Konsequenzen für die Umsetzung des einen oder anderen Handlungskonzepts zu ziehen. Angesichts des komplexen Bedingungsgefüges für die Entstehung der institutionalisierten Praxisangebote ist es keine überraschende Erkenntnis, dass es diese Vielfalt an Konzepten in Deutschland gibt.

Die Ausführungen in dieser Arbeit haben deutlich werden lassen, dass sich der Dienst an den Studierenden für eine bessere Berufsvorbereitung auf verschiedenen Arbeitsebenen abspielt. Die Adressatenkreise (vornehmlich Studierende, Absolventen, Lehrende, Wirtschaftsvertreter) verändern sich kontinuierlich und erwarten jeweils auf ihre Bedürfnislage zugeschnittene Service-Leistungen von einer professionell arbeitenden akademischen Einrichtung.

Wie facettenreich sich das Handlungsfeld der Berufsvorbereitung im Hochschulsektor gestaltet, lässt sich anhand eines Schemas von WATTS veranschaulichen (vgl. Abbildung 69 auf Seite 257). Unter der Themenstellung „Strategic Directions for Careers Services in Higher Education“ hat WATTS sieben unterschiedliche Modelle entworfen, zu denen das berufsvorbereitende Handeln an britischen Hochschulen bei der einen oder anderen Schwerpunktsetzung künftig in Beziehung gesetzt werden muss (WATTS 1997, S. 39 ff.). Diese Interdependenzen lassen sich auch auf deutsche Verhältnisse übertragen.

**Abbildung 69: Mögliche Handlungsmodelle für einen *Careers Service***




Quelle: WATTS 1997, S. 49

Die in diesem Schema übersichtlich dargelegten Zukunftsszenarien eines auf den Hochschulbereich ausgerichteten *Careers Service* zeigen auf, dass es sich bei diesen Modellen keineswegs um klar voneinander abzugrenzende Tätigkeitsfelder handelt, sondern die Übergänge fließender Natur sind. Inwieweit der Forderung von CORDIER nach einer „strukturellen Trennung“ der einzelnen Modelle tatsächlich nachgekommen werden kann, bedarf einer eigenen wissenschaftlichen Untersuchung (CORDIER 1999, S. 315).

Anhand der Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Arbeit lässt sich aber die Vermutung aufstellen, dass es angesichts der Vielfalt an möglichen Aktionsfeldern für berufsbezogenes Handeln an einer Hochschule umso notwendiger ist, Hauptaufgaben herauszukristallisieren, Kernkompetenzen zu definieren und die gesetzten Arbeitsschwerpunkte hochschulintern wie -extern den unterschiedlichen Adressatenkreisen transparent zu machen. Mit Hilfe dieses

Leitfadens für den alltäglichen Geschäftsablauf können je nach den lokalen Gegebenheiten und dem Interesse der Hochschule Kontaktnetze geknüpft und Kooperationsbeziehungen in die eine oder andere Richtung verstärkt ausgebaut werden.
Im Folgenden gilt es die für die britischen Hochschulen entworfenen Modellbereiche eines *Careers Service* auf die berufsvorbereitenden Institutionen im deutschen Hochschulwesen zu übertragen.

1.) Das *integrated guidance model* umfasst die fortlaufende Betreuung der Studierenden, die bereits vor der Aufnahme des Studiums beginnt und bis zum Universitätsabschluss andauert. Es wird sowohl Bildungs- als auch Berufsberatung zur Unterstützung des Berufsfindungsprozesses angeboten. Dieser Anspruch ist häufig bei den berufsvorbereitenden Zentraleinrichtungen an deutschen Hochschulen zu finden und wird durch die institutionelle Anbindung an die zentralen Studienberatungsstellen unterstrichen, die traditionell für diese Aufgaben zuständig waren. Dabei muss es sich nicht unbedingt um ein integratives Beratungskonzept wie an der UNIVERSITÄT ROSTOCK handeln. Allein die Zeit vor Beginn eines Studiums liegt definitiv nicht im Zuständigkeitsbereich des *Career Service*, sondern bei der Studienberatung.

2.) Das *integrated placement model* verfolgt das Ziel, Studierenden während ihres Studiums qualifizierte Praktikumsstellen sowie längerfristig angelegte Projektarbeiten und Teilzeitarbeitsstellen zu vermitteln und damit den Berufseinstieg von Akademikern zu erleichtern. Vor allem die Vermittlung von Praktikumsstellen im In- und Ausland gehört zu den Kernaufgaben eines *Career Service* sowie der Mehrzahl der Praxisinitiativen an deutschen Universitäten (EHLERT/WELBERS 1999, S. 266). Die Ausweitung des Leistungsangebotes in Richtung einer allgemeinen „Job-Vermittlung“ für (angehende) Akademiker wird an größeren Hochschulstandorten, teilweise durch elektronische Verbundnetzwerke, angestrebt.

3.) Das *curriculum model* beabsichtigt die Integration berufsbezogener Elemente in das grundständige Studium. Die für die spätere Berufspraxis unabdingbaren Schlüsselqualifikationen sollen den Studierenden nicht losgelöst von den Fachinhalten vermittelt, sondern in das Fächerangebot einbezogen werden. Die Lehrenden sind diesbezüglich vom *Career Service* entsprechend zu unterstützen, was einen engen Kontakt voraussetzt. Wie die Beispiele unter 6.2. gezeigt haben, lassen sich auch hinsichtlich dieses Modells bereits diverse Aktivitäten an verschiedenen deutschen Universitäten feststellen. Allerdings werden diese meist nicht unter dem Dach eines zentral operierenden *Career Services* oder in enger Zusammenarbeit mit den Fächern angeboten, so dass an dieser Stelle durchaus von einer defizitären Situation zu sprechen ist. Jüngste Studien belegen zudem den Tatbestand, dass

aus Sicht der Studierenden bzw. Absolventen der Praxisbezug während der Studienzeit in den meisten Fächern als unzureichend erlebt wurde (SCHOMBURG/TEICHLER 2001).

4.) Das *learning organisation model* schließt neben den Studierenden die wissenschaftlich angestellten Universitätsmitarbeiter in das Angebot mit ein. Auch dieser Personenkreis, der in Großbritannien durch befristete Arbeitsverträge sich intensiv mit der individuellen Berufswegplanung auseinander setzen muss, soll in berufsbezogenen Fragen Unterstützung erfahren und die Serviceangebote der Hochschulinstitution in Anspruch nehmen. Im Übertrag auf deutsche Verhältnisse ist zu konstatieren, dass es bislang noch keine besonderen Aktivitäten gibt, die im Rahmen eines *Career Service* oder einer anderen hochschulbezogenen Einrichtung auf diese Zielgruppe ausgerichtet worden sind.

5) Das *extended support model* bezieht sich auf Hochschulabsolventen, die sich noch in der Übergangsphase befinden und noch nicht erwerbstätig sind. Der *Career Service* hat in diesem Zusammenhang die Aufgabe, den Betroffenen passende Weiterqualifizierungsmöglichkeiten aufzuzeigen oder Kontakte zu potenziellen Arbeitgebern zu vermitteln, die beispielsweise im Rahmen von Traineemaßnahmen Examinierte suchen. Mit Blick auf die *Career Services* an deutschen Hochschulen steht diese Zielgruppe zwar hierzulande nicht im Vordergrund, wird aber von keiner dieser Einrichtungen gänzlich ausgeschlossen. In diesem Bereich kommen im Unterschied zu Großbritannien die Leistungen der Arbeitsverwaltung zum Tragen. Gerade in diesem Zeitabschnitt ist der Behörde vom Gesetzgeber eine zentrale Rolle zugeschrieben worden und wirkt sich entsprechend auf das Angebotsspektrum der berufsbezogenen Hochschulinstitution aus.

6.) Das *lifelong guidance model* geht von dem Erfordernis aus, sich als akademisch ausgebildete Person ein Leben lang weiterzubilden. Die Angebote sind alters- und hochschulübergreifend konzipiert und sollen stets berufliche Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen, so dass ein entsprechend breites Dienstleistungsspektrum für den großen Personenkreis abgedeckt werden muss. Dieses Modell stellt eine Zukunftsvision dar, deren Ziele und Inhalte in Deutschland bildungspolitisch zwar häufig diskutiert worden sind; Schritte in Richtung einer Realisierung dieses Modells – gerade auch in Verbindung mit den *Career Services* – sind jedoch nicht erkennbar.

7.) Das *alumni model* will das Kontaktnetz zu den Ehemaligen intensiv pflegen und aus dieser lebenslangen Verbindung Nutzen für beide Seiten ziehen: Die Ehemaligen treten als Sponsoren, erfahrene Berufspraktiker und künftige Arbeitgeber auf und erleben die Universität als Ort der Nostalgie und Begegnung mit Gleichgesinnten, aber auch als wissenschaftli-

che Weiterbildungsstätte. Auch hier gibt es bereits erste Ansätze an deutschen Hochschulen, die Alumni-Aktivitäten mit denen der *Career Services* besser zu verzahnen, d. h. Doppelansprachen zu vermeiden und Synergien zu erzielen. In Anbetracht der ebenfalls noch jungen institutionellen Geschichte von Alumni-Vereinigungen im deutschen Hochschulwesen besteht in diesem Schnittstellenbereich noch erheblicher Handlungsbedarf. Entwicklungspotenziale sind im Interesse aller Beteiligten zu entdecken und zu nutzen (siehe auch die Empfehlungen der HRK von 1997).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich die ersten drei Szenarien auf Studierende – beim vierten Modell auch auf das Hochschulpersonal – beziehen. Die Modelle zielen im Wesentlichen darauf ab, den *Career Service* als Unterstützungselement stärker in die Universitätsstrukturen einzubinden und die Nähe zu den Fächern herzustellen. Die Aktivitäten finden sich bis auf das vierte Modell in den meisten *Career Services* an deutschen Universitäten wieder. Die letzten drei Szenarien hingegen richten sich an Hochschulabsolventen sowie externe Akademikergruppen. Diese sind mit den vorhergegangenen Modellen zwar kompatibel. Ihre Verwirklichung impliziert jedoch wegen des größeren Umfangs bezüglich des Leistungsspektrums eine stärkere Ausdifferenzierung und Vergrößerung des Dienstleistungsangebotes des *Career Services.* Dieses hätte wiederum Auswirkungen auf die personelle und finanzielle Ausstattung der berufsbezogenen Hochschulinstitution (CORDIER 1999, S. 315). Auch müssten die Kooperationsbeziehungen in spezifischen Angebotsbereichen intensiviert und das Netzwerk noch weiter geknüpft werden.

Als Quintessenz kann abschließend festgestellt werden, dass die effektivsten Wirkungen hinsichtlich der Ausbildung der Berufsfähigkeit angehender Akademiker dann zu erwarten sind, wenn die Unterstützungsmaßnahmen sowohl auf der Zentralebene erfolgen (durch einen *Career Service* beispielsweise) als auch auf Fachbereichsebene durch die Einbindung der Praxisorientierung als curricularen Bestandteil des Studienganges. Inwieweit sich diese beiden Bereiche zusammenbringen lassen und ihre Angebote – wenn sie überhaupt vorhanden sind – aufeinander abstimmen, ist eine andere Frage, die eine große Herausforderung für die Zukunft darstellt.
Für beide unter 6.1. und 6.2. skizzierten Arbeitsmodelle gilt, dass die Forschungsarbeiten über berufsrelevante Fragestellungen im Zusammenhang mit der Akademikerausbildung an deutschen Hochschulen intensiviert werden sollten. Abschließend sollen in diesem Kapitel einige Themenaspekte und Fragestellungen für weiterführende wissenschaftliche Arbeiten genannt werden:

- Was heißt „berufsbezogen studieren“ bzw. „berufsorientiertes Handeln“ an einer wissenschaftsorientierten Hochschule, ohne das Selbstverständnis der Universität grundsätzlich in Frage zu stellen und die hohen Qualitätsstandards zu gefährden?
- Welche Maßnahmen sollten mit Blick auf die Ausbildung der Berufsfähigkeit während des Studiums in Deutschland angesichts der strukturellen Voraussetzungen gefördert und weiter ausgebaut werden?
- Wie können die Arbeitsprozesse auf der zentralen und auf der fachlichen Ebene besser koordiniert werden und sich im Interesse des Studierenden in verschiedener Hinsicht positiv auswirken?
- Welche Veranstaltungsarten gibt es im Rahmen der Lehre, die einen Praxisbezug aufweisen, und wie werden sie von studentischer Seite nachgefragt und anschließend bewertet?
- Sind einige Veranstaltungstypen nur in bestimmten Studienphasen wiederzufinden?
- Wann kann von einer erfolgreichen Integration der Hochschulabsolventen in das sich wandelnde Beschäftigungssystem gesprochen werden – aus der Perspektive der Bewerber, aus der Perspektive der Arbeitgeber und aus der Perspektive der Hochschulverantwortlichen?
- Wo liegen die Entwicklungspotenziale in einer institutionalisierten Unterstützung bei der Berufsvorbereitung im deutschen Hochschulsystem?
- Wo sind die Grenzen des Leistbaren erreicht oder sogar schon überschritten?
- Welche ethischen Grundsätze müssen bei der Schnittstellenarbeit der beiden Systeme Wissenschaft und Arbeitswelt beachtet werden?

WEILER, der sich für eine intensive wissenschaftliche Beschäftigung „mit der Frage der Berufsfähigkeit von Absolventen unterschiedlicher Studiengänge unter Bedingungen größerer Fluidität der Arbeitsmärkte“ (WEILER 2001, S. 71) aussprach, empfahl ein interdisziplinär zusammengesetztes Forschungsteam mit Vertretern aus den Fachgebieten Soziologie, Arbeitsökonomie, Arbeitspsychologie, Betriebswirtschaftslehre und Arbeitsrecht. Zur Beantwortung von Spezialfragen ließen sich noch weitere fachwissenschaftliche Disziplinen hinzuziehen.

An leistungsstarken Forschungsinstitutionen in Deutschland mangelt es nicht. Im Gegenteil: die Liste ist beeindruckend lang, wie die nachfolgend als Beispiel genannten namhaften Institutionen erkennen lassen: das Zentrum für Hochschul- und Berufsforschung in Kassel, die Arbeitsgruppe Hochschulforschung der UNIVERSITÄT KONSTANZ, das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg, das Staufenbiel Institut für Studien- und Berufsplanung in Köln, das Soziologische Forschungsinstitut an der UNIVERSITÄT GÖTTINGEN, das Institut der deutschen Wirtschaft in Köln und das Hochschul-Informations-System in Hannover. Zu oft

wurde bislang jedoch unabhängig voneinander über Fragestellungen in Bezug auf das Verhältnis zwischen Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem geforscht. Diesem Mangel könnte mit der Einsetzung von interdisziplinären Forscherteams begegnet werden.

# 7. Ausblick

Der Ausblick soll auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse im Rahmen dieser Untersuchung in Form eines Szenarios sowie in Form von Thesen erfolgen. Im letzten Schritt soll der Ertrag der hier vorgenommenen Untersuchung kurz zusammengefasst werden. Dabei gilt es sowohl den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn in Form von zentralen Aussagen als auch die Bedarfslage für weitergehende Forschungsarbeiten über diese Thematik zu verdeutlichen.

## 7.1. Szenario

Um konkret die Bedarfssituation in einer zentral operierenden Hochschulinstitution für berufsbezogene Angelegenheiten skizzieren zu können, soll das Zukunftsszenario am Beispiel der UNIVERSITÄT GÖTTINGEN vorgenommen werden.
Für die Berechnung eines Bedarfsplans für ein halbes Jahr werden die Absolventenzahlen des Wintersemesters 1999/2000 zugrunde gelegt.[15]
Es wird davon ausgegangen, dass jeder Examenskandidat mit dem *Career Service*-Büro einmal in Kontakt tritt. Dabei wird pro Absolvent im Durchschnitt eine Beratungsstunde gerechnet. Die verschiedenen Bedürfnisse seitens der Examenkandidaten und Absolventen sind mit einkalkuliert: der eine benötigt mehr Zeit, der andere weniger, manch einer nimmt die Beratungsdienste gar nicht in Anspruch. Bei einer Absolventenzahl in Höhe von 1.330 fallen infolgedessen 1.330 Arbeitsstunden für Beratungsgespräche pro Semester an, die vom akademischen Personal vorgenommen werden müssen und nicht an studentische Hilfskräfte oder Mitarbeiter auf der Sacharbeiterebene delegiert werden können. Bei einer wöchentlichen Arbeitszeit von 38,5 Stunden kommen pro Semester 924 Arbeitsstunden pro Mitarbeiter zusammen. Allein für die Abwicklung der Beratungstätigkeit müssten mindestens zwei hauptamtliche Mitarbeiter eingestellt werden, da diese ihre gesamte Arbeitszeit nicht nur im direkten Gesprächskontakt einsetzen, sondern auch administrative sowie weiterbildende Tätigkeiten ausüben. Würde man das Betreuungsverhältnis zwischen Vollzeitstudierenden und Berufsberatern an den britischen Hochschulen in diesem Szenario zugrunde legen, ließe sich ein weitaus höherer Anteil von ganztags beschäftigten Mitarbeitern berechnen. Bei einer in Großbritannien häufig anzutreffenden Relation von einem Berater für 2.000 Studierende müssten für etwa 22.000 Studierende an der Universität Göttingen nicht nur zwei, sondern elf Akademikerstellen für die Wahrnehmung der Beratungsaufgaben eingerichtet werden.

[15] Zum jetzigen Termin lagen für die UNIVERSITÄT GÖTTINGEN noch keine verlässlichen Absolventendaten für die nachfolgenden Semester vor. Da es einen erheblichen Aufwand bedeutet, genaue Absolventenzahlen aus den einzelnen Fakultäten bzw. von den die Prüfung vornehmenden Ämtern zu ermitteln, und die Abweichungen in diesem Zusammenhang nicht von Bedeutung sind, ist die Bezugnahme auf das Datenmaterial vertretbar.

Über die Beratungstätigkeit hinaus kommen Zusatzqualifizierungsmaßnahmen in Form von Trainings, Workshops oder Seminarveranstaltungen hinzu. Wenn jeder Examenskandidat an einer Weiterbildungsveranstaltung, einem Bewerbungstraining oder einer vergleichbaren Veranstaltung in einem Umfang von 24 Stunden pro Semester teilnehmen würde, käme man bei einer durchschnittlichen Kursteilnehmerzahl in Höhe von 15 Personen auf ein Volumen von 2.128 Unterrichtsstunden. Selbst wenn diese zu zwei Dritteln von externen Mitarbeitern abgedeckt würden, bliebe – die Vor- und Nachbereitungszeit mit insgesamt zwei Arbeitsstunden einkalkuliert – ein Arbeitsaufwand in Höhe von 1.418,7 Stunden. Auf ein halbes Jahr gerechnet bedeutet dies ein Bedarf an akademischem Personal in Höhe von 1,5 Mitarbeitern. Wenn sämtliche Kursveranstaltungen in einem Zeitraum von sechs Monaten konzipiert, organisiert, beworben, betreut, durchgeführt und evaluiert werden sollen, so benötigt man mindestens drei hauptamtliche Mitarbeiter, die allein für diesen Angebotsschwerpunkt zuständig wären. Ausgehend von einem Umfang von sieben Unterrichtsstunden täglich müssten etwa zwei Veranstaltungen pro Wochentag sowie an jedem Wochenende eine Veranstaltung (inklusive der Semesterferien) stattfinden. Für die organisatorische Abwicklung würden zudem noch studentische Hilfskräfte benötigt.

Weiterhin soll den Studierenden und Absolventen eine Berufsinformations- und Hochschulkontaktmesse an ihrer Universität angeboten werden. Um die anfallenden Aufgaben (Unternehmens- und Referentenakquisition, Organisation, Katalogerstellung, Betreuung der Personalverantwortlichen, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit und Evaluation) in professioneller Weise bewältigen zu können, wird ein hauptamtlicher Mitarbeiter mit akademischer Ausbildung benötigt. Bei einem Ausstellerumfang von etwa 80 Unternehmen ist spätestens zwei Monate vor dem Messetermin ein mehrköpfiges Messeteam anzuleiten und zu betreuen; am Tag der Messe werden zusätzlich noch mindestens 25 Helfer benötigt.

Bei 13 Fakultäten an der UNIVERSITÄT GÖTTINGEN sind durch die Katalysatorfunktion des *Career Service* eine Vielzahl von Tätigkeiten auszuüben, wie beispielsweise die gezielte Weitergabe von branchenspezifischen Arbeitsmarktinformationen, Diplomarbeitsthemen und Stellenangeboten oder die Initiierung von Arbeitgeberkontakten in den einzelnen Fächern. Für diesen Bereich ist ein akademisch ausgebildeter Mitarbeiter speziell einzustellen.

Um die Fülle an Berufsinformationen aus verschiedenen Text- und Internet-Quellen sichten, ordnen und bewerten zu können, sollte ein Mitarbeiter mit Bibliothekarausbildung ausschließlich für diese Aufgaben zuständig sein. Kompetentes Informationsmanagement ist die Voraussetzung für eine umfassende und professionelle Dokumentations- und Beratungspraxis in einem *Career Service*.

Und ‚last but not least' gehört für einen vernünftigen Geschäftsablauf ein Sekretariat mit einer Ganztagskraft zur Ausstattung einer großen Zentraleinrichtung dazu. Dass für eine erfolgreiche Durchführung der vielfältigen Maßnahmen ein erheblicher Anteil an organisatori-

schen Aufgaben zu erledigen ist, die in der Regel von studentischen Hilfskräften übernommen werden, sei an dieser Stelle erwähnt.

Summa summarum werden sieben Akademiker – im Falle der Beratungsrelation an britischen Hochschulen zusätzlich noch neun Berater – , zwei Mitarbeiter auf Sacharbeiterebene sowie mindestens fünf studentische Hilfskräfte benötigt.

Abgesehen von der utopischen Vorstellung, den skizzierten Personalbedarf aus Haushaltsmitteln und/oder aus Drittmitteln finanzieren zu können, stellt auch die Stellenbesetzung mit geeigneten, hoch qualifizierten Mitarbeitern eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit dar, wenn man bedenkt, dass spezifische Aus- bzw. Fortbildungsstätten für dieses Tätigkeitsfeld fehlen und über 100 Hochschulinstitutionen in Deutschland entsprechend personell ausgestattet werden müssten. Bei diesem Szenario würde es neben den bereits bestehenden Dienstleistungseinrichtungen eine weitere Institution geben, die mit einem beträchtlichen Zeit-, Arbeits- und Finanzaufwand Aufgaben übernimmt, welche bei einem anderen Bewusstsein in weiten Teilen eigentlich im Rahmen der Fachausbildung erfüllt werden könnten. An diesem Punkt wird die Frage aufgeworfen, ob die angelsächsische *Career Service*-Idee in Deutschland gerade wegen der fehlenden Traditionslinien nicht vielleicht sogar „besser" (WEILER 2001, S. 69), d. h. in enger Verzahnung mit den Fächern an den Hochschulen, umgesetzt werden kann.

Vorstellbar wäre eine zentrale Organisationseinheit, die mit drei hauptamtlichen Mitarbeitern für die jeweiligen Leistungsbereiche Information/Beratung, Zusatzqualifizierung/Veranstaltungsmanagement, Arbeitgeberkontakte/Vermittlung, einem Sekretariat sowie studentischen Hilfskräften (Anzahl und Höhe der Stunden je nach Bedarfslage) die Kooperations-, Koordinations-, Dokumentations-, Evaluations- und Karriereberatungsaufgaben wahrnehmen. Ergänzt werden müsste die Hochschulinstitution von mindestens einem Ansprechpartner pro Fakultät in der Funktion eines „Zuarbeiters" bzw. eines „Praxisbeauftragten", der für berufsbezogene Angelegenheiten offiziell zuständig ist und dieses Amt nicht per kommissarischer Anweisung ausübt, sondern engagiert im Interesse der Studierenden der Fakultät handelt. Eine interdisziplinär und international ausgerichtete Lehre mit interaktiven Lehr- und Lernmodulen auf hohem wissenschaftlichen Niveau würde durch qualifiziert angebotene Betreuungsmaßnahmen im berufspraktischen Bereich auf der Fakultäts- wie auf der Zentralebene der Universität nicht beeinträchtigt, abgewertet oder gar bedroht werden, sondern die wissenschaftliche Ausbildungszeit mit der Schaffung einer für die Bildungslaufbahn relevanten Bezugsgröße bereichern. Inwieweit die zahlreichen Entwicklungspotenziale und vorhandenen Ressourcen an den Hochschulen vor Ort künftig genutzt werden, bleibt eine interessante Frage.

Als Beispiel für eingetretene Rückstrahlungseffekte auf die Fächer kann die Internationalisierung angeführt werden, ohne diesen Bereich weiter vertiefen zu wollen. Es bleibt aber fest-

zustellen, dass bei der Einrichtung neuer (Aufbau-) Studiengänge der internationale Aspekt angesichts zunehmender Globalisierung und wachsenden Hochschulwettbewerbs stärker als die Berufsorientierung im Bewusstsein des Lehrpersonals verankert ist und demzufolge bei den inhaltlichen Überlegungen meist berücksichtigt wurde. Mit Blick auf die herkömmlichen Studienangebote sind ebenfalls diverse Anstrengungen unternommen worden, das fachwissenschaftliche Studium mit Auslandskomponenten zu versehen. Ansatzpunkte sind zum Beispiel in dem Angebot verschiedener Module, fremdsprachiger Lehrveranstaltungen und den international kompatiblen Abschlüssen zu finden. Das Akademische Auslandsamt ergänzt mit verschiedenen Informations-, Beratungs- und Veranstaltungsangeboten die fachorientierte Entwicklung und nimmt spezifische Aufgaben wie zum Beispiel das Kooperieren, Korrespondieren und Dokumentieren auf der Zentralebene der Universität mit einem überschaubaren Mitarbeiterteam wahr.

Es bleibt zu hoffen, dass der Aspekt der Berufsvorbereitung einen ähnlich hohen Stellenwert im Rahmen der universitären Ausbildung erfährt und die Fächer ihrer Verantwortung den Studierenden gegenüber in ausreichender Weise nachkommen. Die Verknüpfung von zentralen und dezentralen Aktivitäten bildet die notwendige Grundlage für verantwortungsbewusstes Handeln in dieser wichtigen Frage. Es schafft die notwendigen Voraussetzungen für einen ressourcenschonenden Einsatz der Kräfte in einer Zeit, in der die gesellschaftlichen, ökonomischen und hochschulpolitischen Verhältnisse einem permanenten Wandel unterliegen und in der die Akteure sich stets auf die neuen Bedingungen und Erfordernisse einzustellen haben.

Auf diesem Weg können die bestehenden Einrichtungen auf den verschiedenen Universitätsebenen bei der Aufgabenerfüllung einer dem Ausbildungsniveau angemessenen Berufsvorbereitung sinnvoll mitwirken und dabei helfen – wie WEILER anlässlich eines Symposiums im letzten Jahr treffend formulierte –, die vielfältigen Herausforderungen, die sich an die Hochschulen, an die Wirtschaft und an den Staat, aber auch an

die Studierenden selbst richten, konstruktiv anzunehmen und als Chance für Veränderungen zu begreifen (WEILER 2001, S. 67 ff.). Der Empfehlung, ein integriertes Dienstleistungsangebot an den Hochschulen zu verwirklichen, ist mit diesen Überlegungen durchaus entsprochen worden.

## 7.2. Thesen

1. These:

Der Wandel der gesellschaftlichen, ökonomischen und hochschulpolitischen Verhältnisse in der Bundesrepublik begründet eine inhaltliche Neuorientierung im Hinblick auf eine verbesserte Berufsvorbereitung bereits während des universitären Studiums. Er hat zu strukturellen Veränderungen in Richtung einer institutionalisierten Unterstützung der Studierenden bei der Beantwortung berufsbezogener Fragen und der Bereitstellung berufsqualifizierender Angebote an den wissenschaftsorientierten Universitäten geführt.

2. These:

Die Übergangsphase von der Universität in ein festes Beschäftigungsverhältnis ist komplizierter und langwieriger geworden. Der Erfolgsfaktor für den beruflichen Werdegang von Akademikern ist infolge des veränderten Verhältnisses zwischen Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem in der Bundesrepublik nicht mehr nur in dem berufsqualifizierenden Abschlussgrad zu sehen, sondern auch in den personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen (den so genannten Schlüsselqualifikationen), in den gesammelten berufspraktischen Erfahrungen und zunehmend in der Fähigkeit zur Planung der eigenen Bildungs- und Berufslaufbahn.

Das von PORRER erstellte *formula of success* zeigt die Entwicklung auf:

Old: Degree = Career
New: Degree + personal Skills + Experience = Career
Future: Degree + personal Skills + Experience + Career planning Skills = Career

(PORRER 1996, S. 51)

3. These:

Die Universitäten (ob nun in Form eines *Career Service*, in Form eines integrativen Handlungsmodells in den Fächern oder in Form einer anderen Einzelinitiative) sind in ihrer Funktion als Ausbildungs- und Weiterbildungsstätte für ihre Studierenden verantwortlich. Berufliche Erfolge ihrer Absolventen gelten als Leistungsindikator für die Qualität von Studium und Lehre an einer Hochschule.

4. These:

Es gibt aufgrund der großen Unterschiede am jeweiligen Hochschulstandort in Bezug auf die spezifische Fächer- und Wirtschaftsstruktur und wegen der verschiedenen Entwicklungsverläufe innerhalb der Hochschule, die stets im Kontext des regionalen Kooperationsnetzwerks gestaltet worden sind, nicht das ideale Organisationsmodell für institutionalisierte Unterstüt-

zungsmaßnahmen im Bereich der Berufsvorbereitung an Universitäten als Vorbild für alle anderen Standorte.

5. These:
Die unterschiedlichen Wege, die die Universitäten bei der Frage nach einem stärkeren Praxisbezug und einer besseren Vorbereitung auf die spätere Erwerbstätigkeit in den letzten Jahren eingeschlagen haben, lassen sich aufgrund staatlicher Deregulierungsprozesse im Hochschulsektor und verstärkter Autonomiebestrebungen der Hochschulen künftig nicht zu einem Königsweg in Gestalt eines bestimmten Organisationsmodells über eine gesetzliche Festschreibung zusammenführen.

6. These:
Diese Vielfalt an berufsorientierenden und -qualifizierenden Angebotsformen an deutschen Universitäten steht im Gegensatz zu den traditionsgeleiteten britischen und amerikanischen zentralen Dienstleistungseinrichtungen, deren spezifische Arbeitskonzepte aufgrund der eigenen Geschichte und erheblicher systemimmanenter Unterschiede auf deutsche Hochschulverhältnisse nicht ohne weiteres übertragbar sind.

7. These:
*Career Services* und vergleichbare berufsvorbereitende Einrichtungen nehmen mit ihrem auf die verschiedenen Adressatenkreise ausgerichteten *Service*-Angebot an Bedeutung innerhalb der Hochschulorganisation zu, da eine stärkere Ausrichtung der Hochschulen in Richtung eines Dienstleistungsunternehmens und einer stärkeren „Kundenorientierung“ angesichts sinkender Studierendenzahlen einerseits und knapper werdender Finanzmittel andererseits mit der Folge eines verstärkten Wettbewerbs- und Profilierungsdrucks der Hochschulen zu erwarten ist.

8. These:
Zentrale Praxiseinrichtungen an Universitäten wie die *Career Services* übernehmen in ihrer Schnittstellen- und Katalysatorfunktion durch die Informations-, Beratungs-, Qualifizierungs- und Vermittlungstätigkeit eine wichtige Rolle in der Förderung der Berufsvorbereitung der Studierenden und tragen als Sprachrohr für berufspraxisbezogene Angelegenheiten im Rahmen eines Universitätsstudiums zu einer besseren, d. h. engeren, aber stets kritisch reflektierten Abstimmung zwischen Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem bei.

9. These:
Zentral konzipierte und organisierte berufsvorbereitende Unterstützungsmaßnahmen für Studierende, vornehmlich in Form von studienbegleitend angebotenen Zusatzqualifikationskursen, sind nur in enger Abstimmung mit den Fachvertretern effektiv und sinnvoll. Ein *Career Service* als „Wasserkopf", der losgelöst von den Fächern Entscheidungen in Bezug auf inhaltliche und methodisch-didaktische Fragestellungen des Angebotsspektrums trifft und diese Veranstaltungen in jeglicher Hinsicht fachunabhängig durchführt, ist im Interesse der Sache bzw. der Studierenden abzulehnen.

10. These:
Für eine qualitativ hochwertige Ausbildung der Berufsfähigkeit der Absolventen bedarf es neben den *Career Services* als eine Art „Sonderangebot" auf der Zentralebene der Universität einer permanenten Studienreform, die im Zuge ihrer Bemühungen um eine allgemeine Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre berufspraxisbezogene Segmente in Teilen für die einzelnen Studiengänge curricular vorsieht und im Sinne eines integrierten Handlungskonzepts Wissenschaft und Praxis im Rahmen eines anspruchsvollen Universitätsstudiums sinnvoll miteinander verbindet.

11. These:
Angesichts des weitgefächerten Zielgruppen- und Leistungsbereichs einerseits und der beschränkten personellen und materiellen Kapazitäten andererseits sind *Career Services* hochschulintern wie –extern auf Kooperationspartner angewiesen. Art, Intensität und Zielsetzung der Kooperationsbeziehungen hängen vom jeweiligen Organisationsmodell am Hochschulstandort ab.

12. These:
Mitarbeiter in berufsvorbereitenden Programmen und *Career Services* benötigen in der Aufbauphase und für die nachfolgende Zeit ein tragfähiges Informations-, Beratungs- und Qualifizierungsnetzwerk über die Landesgrenze hinaus, das den Etablierungs- und Professionalisierungsprozess weiter vorantreibt. In relevanten hochschulpolitischen Angelegenheiten fungiert der Zusammenschluss als Sprachrohr, öffentlichkeitswirksame Forderungen an Politik, Wissenschaft und Wirtschaft zu stellen und zu einer erhöhten Akzeptanz des neuen Berufsbildes beizutragen.

13. These:
*Career Services* als Schnittstelle zwischen Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem werden stärker als andere Hochschuleinrichtungen mit Fremdinteressen konfrontiert und der

Gefahr des Missbrauchs ausgesetzt. Es sind bundesweit anerkannte Qualitätsstandards zu definieren und Fundamentalregeln für eine seriöse und professionelle Arbeitspraxis von *Career Services* und vergleichbarer berufsvorbereitender Einrichtungen an Universitäten verbindlich einzuführen.

14. These:
Für den qualifizierten Ausbau der *Career Services* werden Führungskräfte mit einem spezifischen Qualifikationsprofil benötigt, die bereit sind, ihre Kompetenzen situations- und bedarfsorientiert im Rahmen von Weiterbildungsmodulen zu erweitern.

15. These:
Unabhängig von der institutionellen Ausgestaltung berufsorientierender und berufsqualifizierender Hilfen haben die Einrichtungen die vorrangige Aufgabe, den Studierenden Hilfe zur Selbsthilfe zu geben und die Eigeninitiative in Bezug auf die Planung der beruflichen Laufbahn und den Einstieg ins Erwerbsleben zu stärken. Sie sollen nicht entmündigen, nicht bemuttern, nicht überversorgen, nicht die Leistungen des Fachstudiums durch zu viele Zusatzqualifizierungskurse qualitativ abwerten.

## 7.3. Ertrag

In der vorliegenden Arbeit wurde der Versuch unternommen, den Entstehungskontext und die gegenwärtige Praxis einer neuen Dienstleistungseinrichtung im deutschen Hochschulsystem in ihrer Vielfalt zu rekonstruieren und dabei einzelne Gesichtspunkte näher zu untersuchen. Organisations- und Angebotsstruktur, Finanzierungsquellen, Kooperationsnetzwerke sowie die Personalsituation waren ebenso Gegenstand der Analyse wie die Gründungs- und Aufbauphase und der Stellenwert berufsvorbereitender Institutionen an Universitäten in Deutschland. Dabei kamen verschiedene Untersuchungsformen und -methoden zum Einsatz. Um detaillierte Daten für die Praxisrekonstruktion und Analyse der *Career Services* an deutschen Universitäten zu erhalten, wurden zum einen Expertengespräche vor Ort durchgeführt und ausgewertet. Zum anderen sind mündlich und schriftlich erfragte Erfahrungswerte und Einschätzungen aus quantitativen Untersuchungen in die Bewertung einzelner Themenaspekte mit eingeflossen. Eindrücke und Ergebnisse von Fachtagungen sowie überregionalen Arbeitstreffen haben wegen der starken Dynamik in dem Untersuchungsfeld einen hohen Stellenwert in der Themenbehandlung eingenommen. Nicht zuletzt sind auch persönliche Erfahrungen der Verfasserin, die während der letzten sechs Jahre auf den verschiedenen Arbeitsebenen und -bereichen an der UNIVERSITÄT GÖTTINGEN gesammelt werden konnten, hier berücksichtigt worden.

Die Untersuchungsergebnisse haben deutlich vor Augen geführt, dass es sich bei der angelsächsischen *Career Service*-Idee nicht nur um eine gedankliche Konstruktion oder eine kurzlebige Modeerscheinung an den Hochschulen handelt, sondern dass diese fakultätsübergreifenden Einrichtungen inzwischen auch in Deutschland zu einem festen Bestandteil des universitären Dienstleistungsangebotes geworden sind. Auch wenn noch grundsätzliche Entscheidungen hinsichtlich des Hochschulauftrages, des daraus abzuleitenden Angebotsspektrums sowie des Finanzierungsrahmens dieser Einrichtungen auf der hochschulpolitischen Ebene anstehen und die Position noch nicht aus allen Blickwinkeln klar definiert ist, kann nach dem erworbenen Kenntnisstand dieser Arbeit nicht über die stattgefundene Institutionalisierung und beginnende Professionalisierung in diesem neuen Berufsfeld hinweggegangen werden. *Career Services* und andere vergleichbare Einrichtungen sind definitiv aus dem experimentellen Entwicklungsstadium herausgetreten und damit zu einem ernst zu nehmenden hochschulbezogenen Dienstleistungsbereich, Kooperationspartner und Forschungsgegenstand geworden.

Die Ergebnisse der Befragungen bestätigen zudem die Annahme, dass es vielfältige Umsetzungsformen des *Career Service*-Gedankens in Deutschland gibt. Jede Hochschule ist für ihre Studierenden selbst verantwortlich und hat eigenständig in dieser Frage vorzugehen. Demzufolge muss jede Hochschule vor Ort für ihre spezifischen Belange ein geeignetes Organisationsmodell anwenden. Für eine Passgenauigkeit in Bezug auf Zielsetzung, Inhalt und Methode von institutionalisiertem berufsvorbereitendem Handeln muss an jeder Hochschule mit unterschiedlichen Akzentuierungen und unterschiedlicher Intensität gearbeitet werden. Dass dies die Feinabstimmung mit der jeweiligen Hochschule und dem dazugehörigen regionalen Umfeld eine notwendige Voraussetzung für eine erfolgreiche berufsvorbereitende Arbeit mit Studierenden darstellt, ist unbestritten.

Die Analyse des bildungshistorischen und -soziologischen Bedingungsgefüges für die Entstehung dieser Institution hat gezeigt, dass die ausgereiften, qualitativ hochwertig wie umfassend arbeitenden *Career Service*-Einrichtungen an britischen und amerikanischen Hochschulen ohne Zweifel für die Entwicklungsarbeit hierzulande Anregungen gegeben haben und sich einzelne Konzeptelemente in modifizierter Form entsprechend den lokalen Gegebenheiten wiederfinden lassen. Es muss in diesem Zusammenhang aber auch konstatiert werden, dass sich die berufsvorbereitenden Institutionen an deutschen Hochschulen in zentralen Punkten wie der räumlichen, finanziellen und personellen Ausstattung grundsätzlich unterscheiden und aufgrund systemimmanenter Unterschiede auch keine Annäherung zu erwarten ist.

Überdies konnte durch die vorliegenden Untersuchungsergebnisse die Vorläuferrolle der Praxisinitiativen belegt werden. Die Initiativen, die mit der Intention eines leichteren Berufsübergangs durch gezielte Beratungs- und Zusatzqualifizierungsmaßnahmen vornehmlich für

Geistes- und Sozialwissenschaftler an zahlreichen deutschen Universitäten gegründet wurden, haben wesentlich zu der Einführung des *Career Service*-Gedankens und der nachfolgenden Etablierung eines zentral organisierten Unterstützungsangebotes im Hochschulsystem beigetragen.

Bei der hier vorgenommenen bildungshistorischen Betrachtung berufsbezogener Unterstützungsleistungen im deutschen Hochschulwesen ist aufgefallen, dass in Deutschland nicht erst seit kurzer Zeit durch die Gründung von Praxisinitiativen und *Career Services* auf diesem Gebiet gearbeitet wurde, sondern dass es bereits seit Beginn der 80er Jahre mit dem Auftreten der Akademikerarbeitslosigkeit ein institutionalisiertes Beratungs- und Vermittlungsangebot für Studierende und arbeitssuchende Hochschulabsolventen aller Fachrichtungen in verschiedenen Ausgestaltungen gegeben hat. Im Unterschied zu den britischen und amerikanischen Einrichtungen wurde in Deutschland dieses Angebot aber bis in die 90er Jahre hinein in der Regel nicht von Hochschulen selber, sondern institutionell scharf getrennt von der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT bereitgestellt. Aufgrund der ausdifferenzierten Angebotsstruktur und des umfassenden Materialbestandes berufskundlicher Informationen und branchenspezifischer Entwicklungstendenzen auf dem Arbeitsmarkt erweist sich eine Nutzung der vorhandenen personellen und sachlichen Ressourcen – unabhängig von den angekündigten Umstrukturierungs- und Reformprozessen der Verwaltungsbehörde – angesichts der permanenten Knappheit öffentlicher Gelder als sinnvoll. Gleichwohl lassen sich auf der Grundlage des geltenden Rechts in Deutschland Divergenzen hinsichtlich des Auftrages der jeweiligen Institution feststellen, die zu unterschiedlichen Akzentuierungen bei der Ausführungspraxis geführt haben. Der in diesem Zusammenhang wichtigen, aber auch konfliktreichen Frage, wer die Fachaufsicht über Beratungs-, Qualifizierungs- und Vermittlungsmaßnahmen für welche Zielgruppen bzw. in welcher Phase der Hochschulausbildung vor Ort führt, müsste in einem eigenen Forschungsprojekt nachgegangen werden. Als Ergebnis kann hier festgehalten werden, dass die Beteiligung der Arbeitsverwaltung in organisationsstruktureller, inhaltlicher und pragmatischer Hinsicht wegen der Hochschulautonomie und der vielfältigen regionalen Besonderheiten sehr unterschiedlich ausfällt und auch die Qualität des Kooperationsverhältnisses zwischen den *Career Service*s und den Hochschulteams der Arbeitsämter von Seiten der Hochschulen mit Extremwerten im positiven wie im negativen Bereich bewertet worden ist.

Ferner hat die Untersuchung gezeigt, dass die Gefahr einer Negativentwicklung, durch die *Career Services* einen Schritt in Richtung einer „vermarkteten“ Universität unternommen zu haben und dabei universitäre Grundsätze wie die Freiheit (und finanzielle Unabhängigkeit) von Forschung und Lehre verletzt zu haben, aufgrund des Schnittstellencharakters und der daraus resultierenden Vermittlerrolle von *human capital* durchaus gegeben ist. Das Risiko für eine derartige Fehlentwicklung kann durch die Aufstellung eines bundesweit anerkannten

Regelwerks für diese hochschulbezogene Tätigkeit und durch regelmäßige Kontrollen im Sinne von Qualitätssicherung jedoch minimiert werden. Hier sind Politik und Wissenschaft gefordert, sich dieser wichtigen Aufgabe anzunehmen.

Anhand der vier vorgestellten *Career Service*-Modelle konnte die Komplexität des berufsvorbereitenden Wirkungsfeldes dargelegt werden. Der Dienst am Studierenden – sei er nun informierend, orientierend, beratend, qualifizierend oder vermittelnd – ist vielschichtig und stellt hohe Ansprüche an die pädagogische Kompetenz eines jeden Mitarbeiters in dem neuen hochschulbezogenen Berufsfeld. In der Beratungssituation muss auf die berufsbezogenen Fragen der Studierenden individuell eingegangen werden. Lösungswege sind in Problemlagen wie beispielsweise dem Gefühl von drohender Arbeitslosigkeit gemeinsam zu erarbeiten. Entscheidungsprozesse bei der Berufsfindung hat der *Career Service*-Mitarbeiter mehr oder weniger intensiv zu begleiten, ohne dabei die Eigenverantwortung und die Eigeninitiative des ratsuchenden Studierenden zu beeinträchtigen. Es gilt die erforderliche Unterstützungsleistung von einer unangemessenen Überversorgung zu unterscheiden und Kompetenzüberschreitungen frühzeitig zu registrieren, um den Betreffenden ohne große Beratungsbrüche an andere Stellen weiterzuleiten. Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen ist ein weiteres Aufgabengebiet, das professionelles Handeln erfordert. Und nicht zuletzt sind die Aktivitäten, die im Zusammenhang mit Austausch-„Geschäften“ der Unternehmen stehen, sorgfältig zu prüfen und durchzuführen. An diesen zusammenfassenden Ausführungen wird deutlich, dass es noch zahlreiche pädagogische, psychologische und hochschuldidaktische Fragestellungen zu beantworten gibt.

Es konnte in dieser Arbeit nicht geleistet werden, detailliert ausgearbeitete Lösungswege für eine optimale Nutzung der vorhandenen Ressourcen sowohl auf der Fachbereichsebene als auch auf der Zentralebene im Sinne eines dienstleistungsorientierten Gesamtkonzepts aufzuzeigen. Um Rückkoppelungseffekte mittel- und langfristig zu erzielen, bedarf es zunächst einer Bestandsaufnahme von berufsbezogenen Aktivitäten in den einzelnen Fachdisziplinen. Um differenzierte Ergebnisse bei der Untersuchung zu erhalten, ist zwischen berufsorientierenden, berufsqualifizierenden, berufsbefähigenden und berufspraktischen Maßnahmen im Rahmen der universitären Ausbildung zu unterscheiden. Auf dieser Grundlage können dann im nächsten Schritt konkrete Überlegungen in pragmatischer wie hochschul- und bildungspolitischer Richtung angestellt und mit dem Leistungskatalog der *Career Services* gezielt verknüpft werden.

Da es sich bei den berufsbezogenen Hochschuleinrichtungen auf der Zentralebene um eine relativ neue Entwicklung im deutschen Hochschulsektor handelt und erst in den letzten Jahren damit begonnen wurde, Erfahrungswerte in den verschiedenen Arbeitsfeldern bundesweit zu sammeln, stehen künftig Untersuchungen im Bereich der Evaluation an. Methoden, Maßnahmen und Perspektiven gilt es speziell für dieses pädagogische Handlungsfeld zu

entwickeln, um eine insgesamt hohe Qualität in den berufsbezogenen Hochschulinstitutionen sicherstellen zu können. Erst wenn durch weitere empirische Forschungsarbeiten detaillierte Kenntnisse über die Funktions- und Arbeitsweise sowie die Akzeptanz von Seiten der Studierenden, Lehrenden und der Wirtschaftsunternehmen vorliegen, können konzeptionelle Weiterentwicklungen vorgenommen und pragmatische Überlegungen für eine Verbesserung des alltäglichen Geschäftsablaufs angestellt werden. Qualitätsstandards müssen künftig für dieses Berufsfeld definiert werden. Die Herausbildung von Kernkompetenzen und Richtlinien stellt demzufolge eine zwingende Voraussetzung für eine professionelle Berufsberatungs- und Vermittlungspraxis an den Universitäten dar. Auch können erst auf einer wissenschaftsfundierten Grundlage gezielt Qualifizierungsmaßnahmen für die dort eingesetzten Mitarbeiter ergriffen werden. Dass spezifische Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für das facettenreiche Handlungsfeld in der Zukunft erforderlich sind, lässt sich bereits zu diesem Zeitpunkt aufzeigen.

Wenn auch noch viele Fragen offen geblieben sind, so konnte doch mit der vorliegenden Arbeit ein Beitrag in bildungshistorischer, bildungssoziologischer und pädagogischer Hinsicht geleistet werden.

# 8. Literatur- und Quellenverzeichnis

**Literaturverzeichnis**

**Gesetzestexte**

**Runderlasse der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT**

**Genutzte Internet-Quellen**

**Sonstige Materialien**

## Literaturverzeichnis

**ANDERSBECK, G**.: Schlüsselqualifikationen in der Diskussion, Hagen, 1995.

**AMBROSI, G. M.:** Der Stellenwert des tätigkeitsfeldsbezogenen Studiums für die Gestaltung wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge im Rahmen der integrierten Gesamthochschule, S. 27-42, In: BAK (Hrsg.), Reform des Studiums der Wirtschaftswissenschaft, Schriften der BAK, 11, Bonn 1971.

**APPELHANS, S.:** Das Konzept des Career Service Münster – ein Vorschlag zur institutionellen Förderung des Übergangs von Hochschul- und Fachhochschulabsolventen in das Erwerbsleben. Diplomarbeit, Münster 1996.

**ARBEITSGEMEINSCHAFT CAREER SERVICE (Hrsg.):** Career Service. Münsteraner Modell – eine Innovationsstrategie zur Verbesserung des Übergangs vom Studium zum Beruf. Münster 1996.

**ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.):** Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Vollst. überarb. und erw. Neuausgabe 1994, Reinbek bei Hamburg 1997.

**ARBEITSGRUPPE DES INSTITUTS FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG UND DES MAX-PLANCK-INSTITUTS FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.):** Bedarfsprognostische Forschung in der Diskussion. Frankfurt a.M. 1976.

**ARBEITSGRUPPE HOCHSCHULFORSCHUNG DER UNIVERSITÄT KONSTANZ:** Kurzbericht – Das Studium der Geisteswissenschaften. Durchgeführt von der. Hrsg., Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 2002.

**ARGE (ARBEITSGEMEINSCHAFT DER STUDIEN-, STUDENTINNEN- UND STUDENTENBERATUNG):** Tagungsbericht ARGE-Frühjahrstagung 2000- Der aus der Reihe tanzt – Entwicklungen, Tendenzen, Visionen. Universität Potsdam (Hrsg.), März 2000.

**AUGENSTEIN, H.:** Studienberatung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Deutsch-Britische Expertentagung zu Fragen der Studienberatung und zur Zusammenarbeit zwischen Studienberatung und Berufsberatung. Saarbrücken 1981, S. 19 - 37.

**AUGENSTEIN, H.:** Studienberatung zwischen (Aus-) Bildung und Arbeitsmarkt; in: HRK (Hrsg.): Hochschulabsolventen für den Europäischen Arbeitsmarkt – eine Herausforderung für die Universitäten, Beiträge zur Hochschulpolitik, Bonn 1997.

**BAETHGE, M. u.a.:** Studium und Beruf. Neue Perspektiven für die Beschäftigung von Hochschulabsolventen. Freiburg i.Br. 1986.

**BAETHGE, M./ BAETHGE-KINSKY, V.:** Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 3/1998, S. 461-472.

**BAETHGE, M./ TEICHLER, U.:** Bildungssystem und Beschäftigungssystem. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 5, Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Stuttgart 1995, S. 206 – 225.

**BARGEL, T./ MULTRUS, F./ RAMM, M.:** Studium und Studierende in den 90er Jahren. BMBF. Bonn 1996.

BARTSCHER, **S.:** Die Akademisierung der Wirtschaft und ihre Implikationen für das betriebliche Personalwesen. Stuttgart 1995.

BAUHUS, **W.:** Der Career Service Kontakt zur Wirtschaft. In: Career Service. Münsteraner Modell. Hrsg., Arbeitsgemeinschaft Career Service. Münster 1996.

BAUHUS, **W./ K**OHN, M.: On-Campus-Recruitment. Ein innovativer Ansatz im Personalmanagement. Firmeninformationsbroschüre, Arbeitsstelle Forschungstransfer, unveröffentlicht, 1998.

BAUSCH, **M./ G**ERNAND, **D./ W**ILSDORF, **S.H.:** Arbeitsmarkt-Information Soziologinnen und Soziologen. Zentralstelle für Arbeitsvermittlung der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.). Frankfurt a. M. 1996.

BECK, **H.:** Schlüsselqualifikation – Bildung im Wandel. 3. Aufl.. Darmstadt 1997.

**BECK, U.:** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.

**BECK, U. et al.:** Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Hamburg 1980.

**BEHLER, G.** Berufsfähigkeit als Studienziel – Hochschulpolitische Konsequenzen. In: Puhle, H.-J./Weiler, H.N. (Hrsg.), Career Centers. Eine hochschulpolitische Herausforderung. Hamburg 2001, S. 101 - 107.

**BERGER, R.:** Hochschule 2000 aus unternehmensstrategischer Sicht. In: Bundesverband der Deutschen Industrie (Hrsg.), Bonn 1990, S. 129 – 134.

**BERGHAN, R./ KAHLKE, W./ MEYER-ALTHOFF, M./ SCHURIG, V. (Hrsg.):** Berufsfelderkundungen. Beispiele aus Medizin, Natur- und Geisteswissenschaften. Hochschuldidaktische Arbeitspapiere Nr. 27. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik. Universität Hamburg 1995.

BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): Hochschulpolitik im internationalen Vergleich. Gütersloh 1993.

**BEYWL, W.:** Nutzenerwartungen wichtiger Zielgruppen an eine universitäre Transferagentur für Qualifizierung. KIQ-Materialien Bd. 2. Köln 1999.

**BISCHOFF, S.:** Zukunftsmodell „Freier Beruf". Qualifikation in Erfolg umsetzen. Stuttgart 1995.

**B**LAMBERGER, **G./ G**LASER, **H./ G**LASER, **U. (Hrsg.):** Berufsbezogen studieren. Neue Studiengänge in den Literatur-, Kultur- und Medienwissenschaften. München 1993.

**BLASCHKE, D.:** Soziale Qualifikationen im Erwerbsleben. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 116, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg 1989.

**BOCK, J./ KÖSTER, F.:** Career Service Münster**,** In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, 49/96, Seite 3233-3237.

**BODE, C.:** Qualifikation und Selektion in Schule und Hochschule. In: Teichler, U. (Hrsg.), Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1990, S. 123 – 152.

**BODENHÖFER, H.-J. (Hrsg.):** Hochschulexpansion und Beschäftigung. Wien 1981.

**BODENHÖFER, H.-J. (Hrsg.):** Bildung, Beruf, Arbeitsmarkt. Berlin 1988.

**BODENHÖFER, H.-J./ OFNER, F.:** Zur Aufnahmefähigkeit der Wirtschaft für Akademiker. In: Berufliche Verbleibsforschung in der Diskussion. BeitrAB 90.3. Nürnberg 1985, S. 93 – 142.

**BÖHNCKE, P.:** Zwischen Wissenschaft und Praxis: Berufsfindung und Berufsverläufe von Germanistinnen und Germanisten. Eine empirische Untersuchung über Absolventinnen und Absolventen der Fächergruppe Deutsche Philologie der FU Berlin (Examensjahrgänge 1986-1992). Hrsg., FB Germanistik der FU Berlin 1996.

**BOK, D.:** Higher Learning. Cambridge 1986.

**BORIES-EASLEY, R.A.:** Career Services in den USA. Das Beispiel der American University in Washington, D.C. In: Puhle, H.-J./ Weiler, H.N. (Hrsg.), Career Centers. Eine hochschulpolitische Herausforderung. Hamburg 2001, S. 25 – 30.

**BRENNAN, J./ KOGAN, M./ TEICHLER, U. (Hrsg.):** Higher Education and Work. London 1996.

**B**RENNAN, **J./ S**HAH, **T.:** Hochschulpolitik in Großbritannien. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Hochschulpolitik im internationalen Vergleich. Gütersloh 1993, S. 162-193.

**BRENNAN, J. et al.:** Employment and Work of British and German Graduates. In: Brennan, J./ Kogan, M./ Teichler, U. (Hrsg.), Higher Education and Work. London 1996, S. 47-98.

**BRÖLL, C.:** Chancen für Psychologen in der Wirtschaft. Praxiserfahrung und Zusatzqualifikation gefragt. FAZ-Artikel vom 4.12.1999. In: ibv, Nr. 27/00, S. 3015 – 3016.

**BRÜCHER, M.:** Evaluation der PraxisBörse 2000. Studie über die 4. Berufsinformations- und Hochschulkontaktmesse der Georg-August-Universität Göttingen. Göttingen 2001.

**BÜCHEL, F./ WEIßHUHN, G.:** Ausbildungsinadäquate Beschäftigung der Absolventen des Bildungssystems. Berlin 1997 (Teil I), Berlin 1998 (Teil II).

**BÜCKER-GÄRTNER, H.:** Berufsorientierung des Studiums. Eine seit fast drei Jahrzehnten weitgehend unerfüllte Forderung. In: Grühn, D. (Hrsg.), Auf die Plätze, fertig, los .... mit Praxisprogrammen erfolgreich in den Beruf starten. Berlin 1997, S. 29 – 35.

**BUCKTON, G.:** Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen. In: 2. Britisch-Deutsche Expertentagung zu Fragen der Studienberatung und Berufsberatung: Beratung in Zeiten Wirtschaftlicher Schwierigkeiten). London 1984, S. 38.

**BÜLOW-SCHRAMM, M.:** Gehversuche für Baccalaurea. In: Grühn, D. (Hrsg.), Mit Praxisprogrammen das Berufsziel erreichen. Berlin 1999, S. 191 – 213.

**BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.):** Dritte Europäische Konferenz in der Berufsberatung. Konferenzdokumentation. Nürnberg 1993.

**BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.):** Berufseinstieg in der Krise (Spezial). In: UNI Magazin 6/94.

**BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.):** Spezial Hochschulabsolventinnen in der Wirtschaft. UNI-Umfrage zur Einstellungspolitik. In: UNI-Magazin 4/95.

**BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.):** ibv, Nr. 4/95, S. 50 – 51.

**BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.):** ibv, Nr. 49/96, Nürnberg 1996.

**BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.):** Arbeitsmarkt 1994 und 1995 – Arbeitsmarktanalysen für die alten und neuen Bundesländer. In: Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (ANBA), Sondernummern Juni 1995 und Juni 1996.

**BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.):** ivb, Nr. 2/98, S. 6 – 7.

**BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.):** ivb, Nr. 3/98, S. 61 – 62.

**BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.):** Akademiker/-innen – Studium und Arbeitsmarkt. In: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, MatAB-Sonderserie. Nürnberg 1998.

**BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.):** Der kompetente Partner für Arbeit und Beruf. Die Bundesanstalt für Arbeit stellt sich vor. Nürnberg 1999.

**BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.):** Arbeitsmarkt Werbung. Positive Aussichten. In: ibv, Nr. 26/2000, S. 2907 – 2916, Nürnberg 2000.

**B**UNDESANSTALT FÜR **A**RBEIT **(Hrsg.):** Der Arbeitsmarkt in der Bundesrepublik Deutschland in den Jahren 2000 und 2001. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), Heft 1/2001. Nürnberg 2001.

**B**UNDESANSTALT FÜR **A**RBEIT **(Hrsg.):** ibv, Nr. 4/2002, S. 251 – 254.

**B**UNDESMINISTERIUM FÜR **B**ILDUNG UND **W**ISSENSCHAFT: Modelle und Programme in Deutschland und im Ausland. Bad Honnef 1994.

**B**UNDESMINISTERIUM FÜR **B**ILDUNG UND **F**ORSCHUNG **(Hrsg.):** Äquivalenzen im Hochschulbereich. Bonn 1996.

**B**UNDESMINISTERIUM FÜR **B**ILDUNG UND **F**ORSCHUNG **(Hrsg.):** Vierte Novelle zum Hochschulrahmengesetz vom 25.08.1998. Bonn 1998.

**B**UNDESMINISTERIUM FÜR **B**ILDUNG UND **F**ORSCHUNG **(Hrsg.):** Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland, 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Bonn 1998.

**B**UNDESMINISTERIUM FÜR **B**ILDUNG UND **F**ORSCHUNG **(Hrsg.):** Grund- und Strukturdaten 2000/2001. Bonn 2001.

**B**UNDESVERBAND DER **D**EUTSCHEN **I**NDUSTRIE et al. **(Hrsg.):** Hochschule 2000. Wirtschaft und Wissenschaft im Dialog. Köln 1990.

**BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE:** Gedanken zur Reform berufsbezogener Studiengänge, Köln, 1974, Seite 5-12.

**BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG:** Künftige Perspektiven von Hochschulabsolventen im Beschäftigungssystem. Bonn 1985.

**BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG:** Beschäftigungsperspektiven der Absolventen des Bildungswesens. Bonn 1995.

**BURKARDT, A./ SCHOMBURG, H./ TEICHLER, U. (Hrsg.):** Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Absolventenstudien. BMBF (Hrsg.). Bonn 2000.

**BURN, B.B.:** Hochschulwesen (USA). In: Huber, L. (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Bd. 10, Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1995, S. 589 – 599.

**B**USCH, **D.W.** et al.: Tätigkeitsfelder und Qualifikationen von Wirtschafts-, Sozial-, Ingenieur- und Naturwissenschaftlern. Frankfurt a.M. und New York 1981.

**B**USCH, **P.:** Und nach dem Studium? Ergebnisse einer Befragung von Absolventinnen und Absolventen der Universität Rostock. Rostock 1999.

**BUTTLER, F./ TESSARING, M.:** Humankapital als Standortfaktor. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 26. Jg., 1993, H. 4, S. 467 – 476. Nürnberg 1993.

**CARLE, U./ BRINKER, T./ DANE, E./ QUENTMEIER, B./ STAHL, S.:** Zurück in die berufliche Zukunft. Vom beschwerlichen und dennoch geglückten Wiedereinstieg von Akademikerinnen – Ein Modellversuch. Bielefeld 1995.

**CHUR, D.:** Beratung als Ressource der Hochschule? – Zur Entwicklung der Studienberatung in Baden-Württemberg, in: Abschlußbericht, 20. Konstanz-Seminar, 9.-11. September 1996. Heidelberg 1997.

**CLEMENS, B. u.a. (Hrsg.):** Töchter der Alma Mater. Frauen in der Berufs- und Hochschulforschung. Frankfurt a.M. und New York 1986.

**CORDIER, H.:** Careers Service: Ein Modell für deutsche Hochschulen. In: Ehlert, H./ Welbers, U. (Hrsg.): Handbuch Praxisinitiativen an Hochschulen. Berufsorientierende Angebote für Studierende an Universitäten. Neuwied/Kriftel/Berlin 1999, S. 303 – 320.

**CORNELSEN, C.:** Erwerbstätige mit Hochschulabschluß nach Hauptfachrichtungen. In: Wirtschaft und Statistik, Nr. 11/1995, S. 810 – 818.

**DAHRENDORF, R.:** Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Osnabrück 1965.

**DALICHOW, F.:** Kredit- und Leistungspunktesysteme im internationalen Vergleich. Hrsg., BMBF. Bonn 1997.

**DAVIES, I.:** Die Tätigkeit des Berufsberaters (Careers Advisor) an den Hochschulen. Deutsch-Britische Expertentagung zu Fragen der Studienberatung und zur Zusammenarbeit zwischen Studienberatung und Berufsberatung. Saarbrücken 1981; S. 161 – 171.

**DER SPIEGEL:** „Jeder sein eigener Manager", Ausgabe 46/2000, unter der Internet-Adresse www.spiegel.de/druckversion/0,1588,102106,00.html, besucht am 02.07.2001.

**DER SPIEGEL:** „Punkten mit der Praxis", Ausgabe 46/2000, unter der Internet-Adresse www.spiegel.de/druckversion/0,1588,102114,00.html, besucht am 02.07.2001.

**DER SPIEGEL:** „Vielseitig verwendbar", Ausgabe 46/2000, unter der Internet-Adresse www.spiegel.de/druckversion/0,1588,102135,00.html, besucht am 02.07.2001.

**DER SPIEGEL:** „Studieren lohnt sich", Ausgabe 46/2000, unter der Internet-Adresse www.spiegel.de/druckversion/0,1588,102098,00.html, besucht am 02.07.2001.

**DIEKHEUER, G.:** Grußwort**,** In: Arbeitsgemeinschaft Career Service (Hrsg.), Career Service. Münsteraner Modell – eine Innovationsstrategie zur Verbesserung des Übergangs vom Studium zum Beruf, Münster 1996, S. 48 – 87.

**DIE ZEIT (Hrsg.):** Deutschlands Hochschulen im Aufbruch. Zeitdokument 3/2000. Hamburg 2000.

**DOPPLER, C.:** Zentrum für Studium und Beruf. Das Netzwerk an der Universität Bielefeld. Ein Konzept. Bielefeld 1996.

**DOSTAL, W.:** Die Informatisierung der Arbeitswelt – Multimedia, offene Arbeitsformen und Telearbeit. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesanstalt für Arbeit, Nr. 4/1995.

**DÜLLO, T.:** Go-Betweening als praxisorientiertes Bildungsziel. Konzeption und Potential eines neuen Studienfachs im Magisterstudiengang. In: Girmes, R. (Hrsg.): Studium – Berufsentwicklung – Persönlichkeitsentwicklung. Ansätze zu einem biographieorientierten Hochschulstudium, Münster 1997, S. 123 – 142.

**DÜLLO, T.:** Studienziel Transferkonferenz? In: Deters, J./ Winter, C. (Hrsg.): Karriere in der Medienbranche. Anforderungen, Schlüsselqualifikationen, Ausbildungssituation, Frankfurt a.M. und New York 1997, S. 137 – 147.

**DURRER, F./ HEINE, C.:** Studium, Berufsausbildung und Werdegänge der Studienberechtigten 94 bis 31/2 Jahre nach Schulabgang. Ergebnisse der zweiten Befragung der Studienberechtigten 94 und Vergleich mit den Studienberechtigten 90 und 92. HIS, A6/99.

**dvb (DEUTSCHER VERBAND FÜR BERUFSBERATUNG e.v.):** Entwurf für ein Berufsgesetz Berufsberater/-in. o.O., Mai 1996.

**EHLERT, H./ WELBERS, U. (Hrsg.)**: Handbuch Praxisinitiativen an Hochschulen. Berufsorientierende Angebote für Studierende an Universitäten. Neuwied/Kriftel/Berlin 1999.

**EHLERT, H./ WELBERS, U./ ECKERMANN, V./ WALDEYER, J.:** Praxisinitiativen an deutschen Universitäten: Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse. In: Ehlert, H./ Welbers, U. (Hrsg.), Praxisinitiativen an Hochschulen. Berufsorientierende Angebote für Studierende an Universitäten. Neuwied/Kriftel/Berlin 1999, S. 257 – 287.

**EIMER, A.:** Zum Beispiel Münster. Die Arbeit des Career Service. In: Puhle, H.-J./Weiler, H.N. (Hrsg.), Career Centers. Eine hochschulpolitische Herausforderung. Hamburg 2001, S. 53 – 64.

**ERTELT, B.-J.:** Informationsmanagement in der Beratung. In: ibv, Nr. 21 vom 23. Mai 2001, S. 1385 – 1396.

**EUROPEAN CENTER FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING (CEDEFOP):** Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in Europe 1998. Thessaloniki 1998.

**FAIX, W.G.:** Personale Entwicklung. In: Konegen-Grenier, C./ Schlaffke, W. (Hrsg.), Praxisbezug und soziale Kompetenz: Hochschule und Wirtschaft im Dialog. Köln 1994, S. 196 – 216.

**FEDERKEIL, G.:** Hochschulrankings und Studienempfehlungen des Centrums für Hochschulentwicklung: Erfahrungen, Pläne und die mögliche Berücksichtigung berufsvorbereitender Programme. In: Grühn, D. / Honolka, H. (Hrsg.), Berufsvorbereitende Programme an Universitäten vor neuen Herausforderungen. München 2001, 1. Auflage, S. 43 – 50.

**FERRIER, W.:** Wirtschaftliche Rezession und soziale Unruhe als Herausforderung für die Studien- und Berufsberatung. In: 2. Britisch-Deutsche Expertentagung zu Fragen der Studienberatung und Berufsberatung: Beratung in Zeiten Wirtschaftlicher Schwierigkeiten). London 1984, S. 15 – 20.

**FERRING, K./ LANDSBERG, G. VON/ STAUFENBIEL, J.E.:** Hochschulexpansion und betriebliche Personalpolitik. Köln 1984.

**FINETTI, M.:** Zwischen Berufsberatung und Persönlichkeitsbildung. Bildungsexperten diskutieren über die Aufgaben, Chancen und Grenzen von Career Centers an deutschen Hochschulen. In: Puhle, H.-J./ Weiler, H.N. (Hrsg.), Career Centers. Eine hochschulpolitische Herausforderung. Hamburg 2001, S. 79 – 92.

**FINKENSTAEDT, T.:** Lehre und Studium. In: Teichler, U. (Hrsg.): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1990, S. 153 – 177.

**FLECHSIG, K.H.:** Kleines Handbuch didaktischer Modelle. Eichenzell 1996.

**FOX, W.:** Hochschulpolitik in Kalifornien. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Hochschulpolitik im internationalen Bereich. Gütersloh 1993, S. 225 – 261.

**FRANCK, M./ GRUBER, P.:** Karrierestart mit ungewollten Pausen. Krisenhafter Übergang von der Hochschule in den Beruf. Essen 1998.

**FRANK, S.:** Die Selbständigkeit der Universitäten in der Weimarer Republik und der Bundesrepublik Deutschland, jeweils bezogen auf das Gebiet des ehemaligen Landes Preußen. Dissertation. Köln 1998.

**FUNKE, U.:** Berufsberatung für Abiturienten und Hochschüler und Zentrale Studienberatung: Konkurrenz oder Kooperation? Eine Replik zu Heinz Augenstein, In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, 49/96, S. 3215.

**GALLIO, G. (HRSG.):** Freie Laufbahn. Berufe für Geisteswissenschaftler. Mannheim 1995.

**GALLON, G.:** Curriculumplanung auf der Basis von Tätigkeitsfelduntersuchungen, In: BAK (Hrsg.), Studienreform in den Wirtschaftswissenschaften, Bonn 1974, S. 65-79.

**GAWOREK, M.:** Institutionen-Handbuch Arbeitsmarkt und Beruf. 6. Ausgabe 2000. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.). Nürnberg 2000.

**GERHARDS, H.:** Netzwerk Beratung Duisburg, In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, 49/96, S. 3225-3227.

**GERNAND, D.:** Praktikum im sozialwissenschaftlichen Studium. Erfahrungen aus einer Initiative des Sozialwissenschaftlichen Instituts der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. In: Sommerkorn, I.N. (Hrsg.), unter Mitarbeit von N. Kolbe: Lehren und lernen in der Soziologie heute. Aktuelle Fragen zu einem alten Problem. Berlin 1990, S. 163 – 187.

**GERNAND, D.:** Existenzängste oder Existenzgründung? Frauen als Freiberufliche oder Selbständige in und mit den Medien. In: Grühn, D. (Hg.), Mit Praxisprogrammen das Berufsziel erreichen. Berlin 1999, S. 81 – 105.

**GERNAND, D.:** Der Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften am Sozialwissenschaftlichen Institut der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. In: Grühn, D./ Honolka, H. (Hrsg.), Berufsvorbereitende Programme an Universitäten vor neuen Herausforderungen. München 2001, 1. Auflage, S. 26 – 31.

**GERNAND, D.:** Die Wissenschaft trifft Praxis, Berufsfeldkurse im Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften am Sozialwissenschaftlichen Institut der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. In: Grühn, D./ Honolka, H. (Hrsg.), Berufsvorbereitende Programme an Universitäten vor neuen Herausforderungen. München 2001, 1. Auflage, S. 32 – 34.

**GLOTZ, P.:** Im Kern verrottet? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten, Stuttgart 1996.

**GOßMANN, M./SCHERER, G, WAGNER, K.:** Career Service Bayreuth, In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, 49/96, S. 3221-3225.

**GRÜHN, D.:** Sozialwissenschaftler in der Grauzone des Arbeitsmarktes. In: BDS-Schriftenreihe Bd. 7. Bielefeld 1984.

**GRÜHN, D.:** Vom Emanzipationsillusionisten zum Anpassungsvirtuosen? Ein überholtes Argumentationsmuster! In: Grühn, D. (Hrsg.), Auf die Plätze, fertig, los .... mit Praxisprogrammen erfolgreich in den Beruf starten. Berlin 1997, S. 13 – 27.

**GRÜHN, D. (Hrsg.):** Auf die Plätze, fertig, los .... mit Praxisprogrammen erfolgreich in den Beruf starten. Berlin 1997.

**GRÜHN, D. (Hrsg.):** Mit Praxisprogrammen das Berufsziel erreichen. Berlin 1999.

**GRÜHN, D.:** Soziologie und Beruf – von Verbleibstudien zum Career Service? In: Clemens, W./Strübing, J. (Hrsg.), Empirische Sozialforschung und gesellschaftliche Praxis. Opladen 2000, S. 155 – 171.

**GRÜHN, D.:** Die Einrichtung sozial- und geisteswissenschaftlicher Bachelorstudiengänge: Herausforderung und Chance für unsere Programme. In: Grühn, D. / Honolka, H. (Hrsg.), Berufsvorbereitende Programme an Universitäten vor neuen Herausforderungen. München 2001, 1. Auflage, S. 15 – 25.

**GRÜHN, D.:** Praxisorientierung in Bachelorstudiengängen. In: Welbers, U. (Hrsg.), Studienreform mit Bachelor und Master. Neuwied/Kriftel 2001, S. 101 – 127.

**GRÜHN, D./ PFIRRMANN, O./ DORENBURG, C.:** Gründerseminare – ein Aufgabengebiet für Career-Center? In: Grühn, Dieter (Hg.), Mit Praxisprogrammen das Berufsziel erreichen. Berlin 1999, S. 137 – 152.

**GRÜHN, D./ HONOLKA, H. (Hrsg.):** Berufsvorbereitende Programme an Universitäten vor neuen Herausforderungen. Tagung an der Franken-Akademie Schloss Schney vom 16.-17. März 2001. Heft 4 der Schriftenreihe des Instituts Student und Arbeitsmarkt an der Ludwig-Maximilians-Universität München. München 2001, 1. Auflage.

**HADDEN, B.:** Das Bildungswesen. In: Länderbericht USA II. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Schriftenreihe Band 293/II, 2., aktualisierte und ergänzte Aufl.. Bonn 1992, S. 598 – 624.

**HAIST, K.:** Rückenwind für innovative Konzepte. Der Transatlantische Ideenwettbewerb U-sable der Körber-Stiftung. In: Puhle, H.-J./ Weiler, H.N. (Hrsg.), Career Centers. Eine hochschulpolitische Herausforderung. Hamburg 2001, S. 14 – 21.

**HAMM-BRÜCHER, H.:** Aufbruch ins Jahr 2000 oder Erziehung im technischen Zeitalter: ein bildungspolitischer Report aus 11 Ländern, Reinbeck 1972.

**HARTUNG, D./ KRAIS, B.:** Studium und Beruf. In: Teichler, U. (Hrsg.), Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1990, S. 179 – 209.

**HARTUNG, D. / NEEF, W. / NUTHMANN, R. (HRSG.):** Tätigkeitsfeld und Praxisbezug, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 34, Hamburg 1974.

**HAWKINS, P.:** Studies for Graduates in the 21st Century. Cambridge 1996.

**HEGELHEIMER, A. / ALT, C. / FOSTER-DANGERS, H.:** Qualifikationsforschung: eine Literaturexpertise über ihre Bedeutung für die Berufsbildungsforschung, Hannover 1975.

**HEINE, C.:** Gestufte Studiengänge und –abschlüsse im deutschen Studiensystem. Was erwarten Studierende von Bachelor, Master und Credit-System? Ausgewählte Ergebnisse aus der Längsschnittbefragung der Studienberechtigten 94. HIS, A3/99. Hannover 1999.

**HENNINGER, W.:** Physiker/ Physikerinnen. Gesamtbetrachtung zum Beruf und zur aktuellen Arbeitsmarktsituation. Stand: November 1999. In: ibv, Nr. 21/2000, S. 2151 – 2276.

**HERZ, OTTO (Hrsg.):** Praxisbezug im Studium. Dokumentation des Kongresses vom 20.-22. November 1974 im Congress Centrum Hamburg. Aus der Reihe: Blickpunkt „Hochschuldidaktische Materialien" Nr. 35 von der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik e.V. herausgegeben. Hamburg 1975.

**HEUBLEIN, U./ SOMMER, D.:** Studienanfänger 2000/2001: - Fachinteresse und berufliche Möglichkeiten bestimmen die Studienfachwahl. HIS, A2/2002. Hannover 2002.

**HEYWORTH REPORT ON UNIVERSITY APPOINTMENTS BOARDS**, HMSO 1964.

**HIGHER EDUCATION:** Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins. London 1963.

**HIMMELREICH, F.H.:** Hochschule 2000 aus beschäftigungspolitischer Sicht. In: Bundesverband der Deutschen Industrie. Köln 1990, S. 124 – 128.

**HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (Hrsg.):** Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland, Beschluß des 167. Plenums der HRK vom 6. Juli 1992.

**HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ:** Rundschreiben Nr. 1153, 1992.

**HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ:** Pressemitteilung HRK / 24 / 95 – 5046, 04.08.1995.

**HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ:** Frauenförderung in Bildung und Wissenschaft. In: Informationsdienst der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Nr. 9/1996.

**HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (Hrsg.):** Hochschulabsolventen für den europäischen Arbeitsmarkt – eine Herausforderung für die Universitäten. Tagung vom 5. bis 8. Mai in Rostock, Beiträge zur Hochschulpolitik, 4/1997, Bonn 1997.

**HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ:** Zur Rolle der Absolventenvereinigung, Stellungnahme des 183. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz vom 10. November 1997, Bonn 1997.

**HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ:** Neues HRK-Projekt „Qualitätssicherung in den Hochschulen". In: HSW 1998/2, S. 120.

**HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ:** Entwurf der Unterarbeitsgruppe (UAG) ‚Career Center' (unveröffentlicht). Bonn 2002.

**HÖFER, K.M.:** Absolventenvereinigungen. In: Grühn, D. (Hg.), Mit Praxisprogrammen das Berufsziel erreichen. Berlin 1999, S. 133 – 136.

**H**OFFACKER, **W.:** Die vermarktete Universität, In: Blätter für deutsche und internationale Politik, November 2000, S. 1365-1374.

**H**OFFMANN, **E./ W**ALWEI, **U.:** Normalarbeitsverhältnis – ein Auslaufmodell? Überlegungen zu einem Erklärungsmodell für den Wandel der Beschäftigungsformen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 3, Stuttgart 1998, S. 409-425.

**HOFFMANN, R.-W./RÜB, S. (Hrsg.):** Sozialwissenschaften – wo, wie und was dann? Alles Wissenswerte zu Studieninhalten, Studienaufbau und Studienpraxis. Aktuelles zu Beruf und Arbeitsmarkt. Neuried 1996.

**HOLTKAMP, R./ TEICHLER, U. (Hrsg.):** Berufstätigkeit von Hochschulabsolventen. Frankfurt a.M. und New York 1983.

**HOLTKAMP, R./ MINKS, K.-H./ SCHAEPER, H.:** Fachhochschulabsolventen im Strukturwandel des Beschäftigungssystems. Bonn 1998.

**HONOLKA, H.:** Berufsvorbereitende Maßnahmen privatwirtschaftlicher Anbieter – Partner oder Konkurrenten? In: Grühn, D./ Honolka, H. (Hrsg.), Berufsvorbereitende Programme an Universitäten vor neuen Herausforderungen. München 2001, 1. Auflage, S. 37 – 41.

**HUBER, L. (Hrsg.):** Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule Enzyklopädie Erziehungswissenschaften (Band 10). Stuttgart/Dresden 1995.

**HUBER, L.:** Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Huber, L. (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Bd. 10, Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1995, S. 114 – 138.

**HUBER, L.:** Interdisziplinäres Lehren und Studieren in amerikanischen Hochschulen. In: HSW 1996/1, S. 38 – 46.

**HUMMEL, TH. R**.: Neue Entwicklungen im Hochschulwesen der USA, Frankfurt a. Main, 1988

**INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (Hrsg.):** Streitsache: Effizienz der Hochschule. Köln 1984.

**INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT:** Akademiker-Arbeitsmarkt. Vor allem junge Köpfe werden gesucht. In: ibv Nr. 4 vom 32. Januar 2002, S. 251 – 254.

**JAGODA, B.:** Studium und Arbeitsmarkt – Beschäftigungsperspektiven der Hochschulabsolventen. In: ibv, Nr. 15/1996, S. 815-819.

**JAGODA, B.:** Die Hochschulteams der Arbeitsämter. Ihr Beitrag zur Stärkung der Berufsfähigkeit Studierender. In: Puhle, H.-J./Weiler, H.N. (Hrsg.), Career Centers. Eine hochschulpolitische Herausforderung. Hamburg 2001, S. 118 - 126.

**JAGODA, B.:** Die Universitäten bilden für die Arbeitsplätze der Zukunft aus. In: MUM 04/ 2001.

**JOB, U./ BETTENSTAEDT, L.:** Was heißt berufsbezogen studieren für Geisteswissenschaftler? In: Rising Hintz, G.: Von der Elite – Zur Massenuniversität. Entwicklungen in Deutschland und Schweden. Marburg 1995, S. 69 – 78.

**JONES, S.:** Managing Curriculum Development: A Case Study of Enterprise in Higher Education. In: Brennan, J./ Kogan, M./ Teichler, U. (Hrsg.), Higher Education and Work. London 1996, S. 136 – 160.

**JONGERIUS, S.:** Gefahr für die freie akademische Bildung? Das Loopbaan Advies Centrum an der Universität von Amsterdam. In: Puhle, H.-J./ Weiler, H.N. (Hrsg.), Career Centers. Eine hochschulpolitische Herausforderung. Hamburg 2001, S. 37 – 42.

**JOSWIG, H.:** Studienberatung aus Sicht Studieninteressierter. Ergebnisse und Probleme einer schriftlichen Befragung von Studienanfängerinnen und –anfängern der Matrikel 1993 und 1994 an der Universität Rostock. In: Universität Rostock (Hrsg.), Beiträge über die Entwicklung von Studienberatung und wissenschaftlicher Weiterbildung/Fernstudium an der Universität Rostock. Heft 1. Rostock Juli 1996, S. 38 – 70.

**JÜDE, P.:** Berufsplanung für Geistes- und Sozialwissenschaftler. Oder die Kunst eine Karriere zu planen. Hrsg., Staufenbiel, J.E. Köln 1999.

**JUST-NIETFELD, J.:** Dokumentation zum Wochenendseminar für berufsqualifizierte Studieninteressierte und berufsqualifizierte Studierende im Grundstudium im Dezember 2000. Göttingen 2001.

**KAISER, M.:** Grundbildung und berufsfeldorientierte Ausbildung, Anmerkungen zu zwei Konzepten der deutschen Bildungsreform, In: Soziale Welt 1/79, S. 9 – 32.

**KAZEMZADEH, F./ TEICHGRÄBER, M.:** Europäische Hochschulsysteme. Ein Vergleich anhand statistischer Indikatoren, HIS (Hrsg.), Hochschulplanung Bd. 132. Hannover 1998.

**KEMMET, C./ LINKE, H./ WOLF, R.:** Studium und Berufschancen. Eine Analyse der Wirtschaft zur Situation der Hochschulabsolventen in den Wirtschafts- und Ingenieurswissenschaften. Hrsg.: Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Bd. 6 der Reihe „Wirtschaften – Verantworten – Gestalten“. Herford/Bonn 1982.

**KLEINHENZ, G.D.:** Zum Wandel der Organisationsbedingungen von Arbeit – eine Einführung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 3, 1998, S. 258 – 261.

**KLOSE, T.:** Career Counselling und Placement Services, In: HUMMEL, TH. R.: Neue Entwicklungen im Hochschulwesen der USA, Frankfurt a. M., 1988.

**KLOSE, T./ WILSDORF, G./ GRÜHN, D.:** Bachelor und Master – Diskussionsstand an der Freien Universität Berlin. stabiler Trend oder dramatischer Einbruch? In: Grühn, D. (Hrsg.), Mit Praxisprogrammen das Berufsziel erreichen. Berlin 1999, S. 173 – 190.

**KNAUF, H./ SCHMITHALS, F.:** Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorenarbeit. Neuwied 2000.

**KONEGEN-GRENIER, C.:** Die Anforderungen der Wirtschaft an die betriebswirtschaftliche Hochschulausbildung – Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. In: Konegen-Grenier, C./ Schlaffke, W. (Hrsg.), Praxisbezug und soziale Kompetenz: Hochschule und Wirtschaft im Dialog. Köln 1994, S. 48 – 64.

**KONEGEN-GRENIER, C.:** Mit Kant und Kafka in die Wirtschaft. Über den beruflichen Verbleib von Teilnehmern am Programm ‚Student und Arbeitsmarkt' an der Ludwig-Maximillians-Universität München. In: Grühn, D. (Hg.), Mit Praxisprogrammen das Berufsziel erreichen. Berlin 1999, S. 63 – 80.

**KONEGEN-GRENIER, C.:** Berufschancen für Geisteswissenschaftler in der Wirtschaft In: Ehlert, H./ Welbers, U. (Hrsg.), Handbuch Praxisinitiativen an Hochschulen. Berufsorientierende Angebote für Studierende an Universitäten. Neuwied, Kriftel/Berlin 1999, S. 285 – 301.

**KONEGEN-GRENIER, C.:** Berufschancen für Geisteswissenschaftler in der Wirtschaft. In: Ehlert, H./ Welbers, U. (Hrsg.), Praxisinitiativen an Hochschulen. Berufsorientierende Angebote für Studierende an Universitäten. Neuwied/Kriftel/Berlin 1999, S. 289 – 301.

**KONEGEN-GRENIER, C./ SCHLAFFKE, W. (Hrsg.):** Praxisbezug und soziale Kompetenz: Hochschule und Wirtschaft im Dialog. Köln 1994.

**KONEGEN-GRENIER, C./ SCHLAFFKE, W. (Hrsg.):** Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf. Köln 1994.

**KROMREY, H.:** Berufsorientierung im Studium und Erwerb beruflicher Qualifikationen. Was die Universität nicht bietet, holen sich die Studierenden selbst. In: Grühn, D. (Hrsg.), Auf die Plätze, fertig, los .... mit Praxisprogrammen erfolgreich in den Beruf starten. Berlin 1997, S. 61 – 69.

**KROMREY, H.:** Diplom-Soziologe – und was dann? Eine Befragung von Berliner Absolventinnen und Absolventen über Berufseintritt und beruflichen Werdegang. In: Grühn, D. (Hrsg.), Mit Praxisprogrammen das Berufsziel erreichen. Berlin 1999, S. 43 – 62.

**KRESS, U.:** Vom Normalarbeitsverhältnis zur Flexibilisierung des Arbeitsmarktes – Ein Literaturbericht. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 3/1998, S. 488 – 505.

**KRÜGER, H.J./ STEINMANN, I./ STETEFELD, G./, POLKOWSKI, M./ HALAND-WIRTH, T.:** Studium und Krise. Eine empirische Untersuchung über studentische Belastungen und Probleme. Frankfurt a.M. und New York 1982.

**KUBIK, B./ TEICHMANN, S.:** Die Öffnung der Hochschule zum Beschäftigungssystem hin: Einige Überlegungen und Maßnahmen zur Berufsorientierung im Kontext Hochschule und Arbeitsmarkt unter Einbeziehung britischer Erfahrungen mit dem ‚Careers Service'. In: Universität Rostock (Hrsg.), Beiträge über die Entwicklung von Studienberatung und wissenschaftlicher Weiterbildung/Fernstudium an der Universität Rostock. Heft 1. Rostock Juli 1996, S. 71 – 93.

**KÜHLWETTER, K.:** Qualifikationsanforderungen und Qualifikationsentwicklungen für berufliche Tätigkeiten mit multimedialen Techniken und Systemen. In: ibv, Nr. 44/1996, S. 2709 – 2714.

**KUH, G. D./WHITT, E. J.:** The Invisible Tapestry: Culture in American Colleges and Universities, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1, Washington, 1988.

**KUHRAU, E.:** Nachrufe auf den toten Humboldt (Essay). Rundfunkbeitrag am 06.05.1998 um 18.30 Uhr im NDR Forum 4.

**LANDESKONFERENZ DER REKTOREN UND PRÄSIDENTEN DER BERLINER HOCHSCHULEN (Hrsg.):** Studieren in Berlin und Brandenburg 2001. Berlin 2001.

**LANDSBERG, G. VON:** Expansion universitärer Bildung und Arbeitsmarkt für Akademiker – aus Sicht der Industrie. In: 2. Britisch-Deutsche Expertentagung zu Fragen der Studienberatung und Berufsberatung: Beratung in Zeiten wirtschaftlicher Schwierigkeiten). London 1984, S. 42.

**LANGE, J.:** Abbau ohne Zukunft – Zehn Thesen zu Bedarf und Beschäftigung von Akademikern in Deutschland. In: Deutsche Universitätszeitung (DUZ), Heft 6/1995, S. 18-20.

**LANGE, J.:** Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft in den USA, In: HUMMEL, TH. R.: Neue Entwicklungen im Hochschulwesen der USA, Frankfurt a. Main, 1988.

**LESSMÖLLMANN, A.:** „Career Center bereiten Studenten auf den Berufseinstieg vor. Doch noch fehlt es an Geld und Beratern". In: Die Zeit, Ausgabe 14. März 2001.

**LUHMANN, N.:** Funktion und Folgen formaler Organisationen. Berlin 1964.

**LUTHER, H.:** Hochschule und Bildung, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 55, Hamburg 1979.

**MACHARZINA, K.:** Jahresbericht des Präsidenten für den Zeitraum 1. Oktober 1999 – 30. September 2000, Stuttgart 2000.

**MÄDING, H.:** Finanzierung des Bildungswesens. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 5, Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Stuttgart 1995, S. 259 – 279.

**MARKMAN, D.:** Career Center – mehr als ein Praxisprogramm? Aufgaben eines Career Service. In: Grühn, D. (Hg.), Mit Praxisprogrammen das Berufsziel erreichen. Berlin 1999, S. 127 – 132.

**MARQUARD, A./ SCHINDLER, G.:** Die Qualifizierung von Studentinnen der Geistes- und Sozialwissenschaften für eine Berufstätigkeit in Unternehmen, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.), München 2002.

**MASSEN, D./ DREILICH, G./ KIARANG, I.:** Eine Praktikumsbörse für Studentinnen an der Freien Universität Berlin. Bericht über die Vorabeiten für das Projekt im Rahmen dreier Werkverträge im Zeitraum von September bis Dezember 1994. Berlin 1995.

**MATALI, S./ SCHADE, D. (Hrsg.):** Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Baden-Baden, 1998.

**MERTENS, D.:** Überlegungen zur Frage der Identifizierung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Erst- und Weiterbildungssystem, In: BAK (Hrsg.), Studienreform in den Wirtschaftswissenschaften, Bonn 1974, S. 80 – 107.

**MEYER-ALTHOFF, M.:** Berufsfelderkundung in den Geisteswissenschaften – fünfzehn Jahre Erfahrungen in Hamburg. In: Berghan, R./ Kahlke, W./ Meyer-Althoff, M./ Schurig, V. (Hrsg.): Berufsfelderkundungen. Beispiele aus Medizin, Natur- und Geisteswissenschaften. Hochschuldidaktische Arbeitspapiere Nr. 27. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik. Universität Hamburg 1995. S. 112 – 180.

**MEYER-ALTHOFF, M.:** Stabiler Trend oder dramatischer Einbruch? Hamburger Magisterabsolventen 1990-1992 auf dem Arbeitsmarkt. In: Grühn, Dieter (Hg.), Mit Praxisprogrammen das Berufsziel erreichen. Berlin 1999, S. 19 – 41.

**MICHEL, M.:** Career Centers an deutschen Hochschulen. Geschichte, Selbstverständnis und Probleme. In: Puhle, H.-J./Weiler, H.N. (Hrsg.), Career Centers. Eine hochschulpolitische Herausforderung. Hamburg 2001, S. 45 – 52.

**MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG NRW:** Perspektive Beruf. Praxisinitiativen an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1997.

**MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (HRSG.):** Markt der Möglichkeiten. Dokumentation einer Tagung. Düsseldorf 1998.

**MINKS, K.-H.:** Absolventenreport Ingenieure. Bonn 1996.

**MINKS, K.-H./ BATHKE, G.-W.:** Absolventenreport Rechtswissenschaft. Hrsg.: BMBF. Bonn 1994.

**MINKS, K.-H./ FILARETOW, B.:** Absolventenreport Magisterstudiengänge. Bonn 1995.

**MOHR, J.:** Studieren lohnt sich. In: Schomburg, H./ Teichler, U./ Doerry, M./ Mohr, J. (Hrsg.), Erfolgreich von der Uni in den Job. Regensburg, Düsseldorf, Berlin 2001, S. 9 – 18.

**MOHR, J.:** „Jeder sein eigener Manager“. In: Schomburg, H./ Teichler, U./ Doerry, M./ Mohr, J. (Hrsg.), Erfolgreich von der Uni in den Job. Regensburg, Düsseldorf, Berlin 2001, S. 19 – 24.

**MOREL, J.:** Soziologie im Konzert der Berufe – Gedanken zum Berufsbild der Soziologen. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis Nr. 20 (3), S. 255 – 272.

**MÜLLER-BÖLING, D.:** Die entfesselte Hochschule. Gütersloh 2000.

**MÜLLER-BÖLING, D./ HORNBOSTEL, S./BERGHOFF, S.:** Hochschulranking. Tagungsdokumentation vom 25./26. September 2000. Gütersloh 2001.

**MÜNCH, J.:** Die Hochschulsysteme Deutschlands, der USA und Japan im Vergleich. In: Weizäcker, R. K., von (Hrsg.), Schul- und Hochschulorganisation. Schriften des Vereins für Socialpolitik, Bd. 273. Berlin 2000, S. 75 – 116.

**MÜßIG-TRAPP, K. / SCHNITZER, K.**: Internationales Studium – Modelle für die Zukunft. In: Das HWS 1998 / 2.

**NAGLE/BOHOVICH 2001:** Career Services in the Year 2000: Technology accounts for major changes in how career centers deliver services. Quelle: http://www.naceweb.org. vom 10.07.2001.

**NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS:** Digest of Education Statistics 1996. Washington 1996.

**NEEF, W.:** Berufspraxisbezug und Hochschulstruktur. In: Hartung, D. / Neef, W. / Nuthmann, R.: Tätigkeitsfeld und Praxisbezug, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 34, Hamburg 1974.

**NERLICH, M./ ZINN, J.:** Das „Berufshandbuch Soziologie". Ein Beitrag zur aktiven Professionalisierung von Studierenden und Absolventen. In: Grühn, D. (Hrsg.), Auf die Plätze, fertig, los .... mit Praxisprogrammen erfolgreich in den Beruf starten. Berlin 1997, S. 45 – 58.

**NUTHMANN, R.:** Eingrenzung von Tätigkeitsfeldern: Verstärkung des Praxisbezuges oder Erhöhung von Mobilität und Flexibilität, In: Hartung, D. / Neef, W./Nuthmann, R.: Tätigkeitsfeld und Praxisbezug, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 34, Hamburg 1974, Seite 55-74.

**OECD:** Indikatoren für Bildungssysteme. Eine bildungspolitische Analyse. Paris 1997.

**OECD:** Redifining Tertiary Education. Paris 1998.

**OECD:** Preparing Youth for the 21st Century. Paris 1999.

**OECD:** Education at a Glance – OECD Indicators 2000. Paris 2000.

**OORDT, M. VAN:** Das Problem der Identitätsfindung angesichts unsicherer Berufsperspektiven. In: 2. Britisch-Deutsche Expertentagung zu Fragen der Studienberatung und Berufsberatung: Beratung in Zeiten Wirtschaftlicher Schwierigkeiten). London 1984, S. 36 – 37.

**PARMENTIER, K./ SCHREYER, F./ SCHADE, H.-J.:** Berufe im Spiegel der Statistik: Beschäftigung und Arbeitslosigkeit 1985-1995, Bundesanstalt für Arbeitt (Hrsg.), Nürnberg 1996.

**PARMENTIER, K./ SCHREYER, F./ SCHADE, H.-J.:** Akademiker/innen - Studium und Arbeitsmarkt, Materialien aus Arbeitsmarkt- und Berfufsforschung, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), Nr. 1.7/1998.

**PARMENTIER, K./ SCHADE, H.-J./ SCHREYER, F./ GAWOREK, M./ CYPRIAN, R.:** Akademiker/innen – Studium und Arbeitsmarkt. Sonderserie in der Reihe „Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung" (MatAB Nr. 1.0 – 1.7/1998).

**P**AYOME, **T.:** Student und Arbeitsmarkt. Wie alles anfing... Zur Vorgeschichte des Vereins 1980-1985. München 1996.

**P**ICHT, **G.:** Die deutsche Bildungskatastrophe, München 1965.

**PIERCE-PRICE, P.:** Neue Herausforderungen und Ansprüche an die Berufsberatung. In: 2. Britisch-Deutsche Expertentagung zu Fragen der Studienberatung und Berufsberatung: Beratung in Zeiten Wirtschaftlicher Schwierigkeiten). London 1984, S. 40.

**PITCHER, J./ PURCELL, K.:** Diverse Expectations and Access to Opportunities: is there a Graduate Labour market? In: Higher Education Quarterly, Volume 52. Nr. 2/1998, S. 179 – 203.

**PLICHT, H./ SCHOBER, K./ SCHREYER, F.:** Zur Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung von Hochschulabsolventinnen und –absolventen. Versuch einer Quantifizierung anhand der Mikrozensen 1985 bis 1991. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 3, 27. Jg./1994, sowie Kurzfassung in: ibv, Nr. 15/1996.

**POPPE, M.:** Grußwort**,** In: Arbeitsgemeinschaft Career Service (Hrsg.), Career Service. Münsteraner Modell – eine Innovationsstrategie zur Verbesserung des Übergangs vom Studium zum Beruf, Münster 1996, S. 48 – 87.

**PORRER, R.:** Careers Services at British Universities. In: Arbeitsgemeinschaft Career Service (Hrsg.), Career Service. Münsteraner Modell – eine Innovationsstrategie zur Verbesserung des Übergangs vom Studium zum Beruf, Münster 1996, S. 48 – 87.

**PRAHL, H.-W.:** Geschichte der Hochschule bis 1945. In: Huber, L. (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Bd. 10, Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1995, S. 151 – 168.

**PROJEKTGRUPPE HOCHSCHULFORSCHUNG BERLIN-KARLSHORST (HRSG.):** Almanach zur Studienberatung, Berlin 1991.

**PUHLE, H.-J./WEILER, H.N. (Hrsg.):** Career Centers. Eine hochschulpolitische Herausforderung. Transatlantischer Ideenwettbewerb Usable. Amerikanische Ideen in Deutschland III. Körber-Stiftung. Hamburg 2001.

**PUHLE, H.-J./WEILER, H.N.:** Career Centers: Schnittstellen zwischen Hochschulausbildung und Berufsfähigkeit. Vorwort der Herausgeber. In: Puhle, H.-J./Weiler, H.N. (Hrsg.), Career Centers. Eine hochschulpolitische Herausforderung. Transatlantischer Ideenwettbewerb Usable. Amerikanische Ideen in Deutschland III. Körber-Stiftung. Hamburg 2001, S. 9 - 13.

**PUTT, H.B.:** Das Verhältnis von Hochschulen und Arbeitgebern. In: Deutsch-Britische Expertentagung zu Fragen der Studienberatung und zur Zusammenarbeit zwischen Studienberatung und Berufsberatung. Saarbrücken 1981, S. 173 - 181.

**REINBERG, A.:** Bildung zahlt sich immer noch aus. Eine Analyse qualifikationsspezifischer Arbeitsmarktentwicklungen in der ersten Hälfte der 90er Jahre für West- und Ostdeutschland. IAB Werkstattbericht Nr. 15, 1998.

**REUKE, H.:** Externe Evaluation – Organisation, Verfahren und Erfahrungen. In: HRK (Hrsg.), Beiträge zur Hochschulpolitik 7/1999, Projekt Qualitätssicherung. Bonn 1999, S. 49 – 64.

**RIESE, H.:** Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden 1967.

**ROTHFUß, A.M.:** Hochschulen in den USA und in Deutschland: Ein Vergleich aus ökonomischer Sicht. Baden-Baden 1997.

**RUDOLF, V.:** Studienreform – kapitalistische Bildungspolitik á la carte, In: Sozialist 5/79, S. 1-4.

**SCHAUB, H./ Z**enke, **G.K.:** Wörterbuch Pädagogik. München: 2000.

**SCHAUENBERG, G.**: „Arbeitsamt 2000“ als Basis der Kooperation von Hochschulteams und berufsvorbereitenden Programmen. In: Grühn, D./Honolka, H. (Hrsg.), Berufsvorbereitende Programme an Universitäten vor neuen Herausforderungen. Tagung an der Franken-Akademie Schloss Schney vom 16.-17. März 2001. Heft 4 der Schriftenreihe des Instituts Student und Arbeitsmarkt an der Ludwig-Maximilians-Universität München. München 2001, 1. Auflage, S. 8 – 13.

**SCHAUENBERG, G. / VOELKEL, C.:** Neue Herausforderungen und Ansprüche an die Berufsberatung. In: 2. Britisch-Deutsche Expertentagung zu Fragen der Studienberatung und Berufsberatung: Beratung in Zeiten Wirtschaftlicher Schwierigkeiten). London 1984, S. 41.

**SCHERFFIG, A.:** “It’s never too early, it’s never too late...“ Erfahrungen einer deutschen Austauschstudentin am Career Development Office des Smith College. In: Puhle, H.-J./Weiler, H.N. (Hrsg.), Career Centers. Eine hochschulpolitische Herausforderung. Transatlantischer Ideenwettbewerb Usable. Amerikanische Ideen in Deutschland III. Körber-Stiftung. Hamburg 2001, S. 31 – 36.

**SCHLAFFKE, W.:** Wirtschaft braucht Bildung, Bildung braucht Wirtschaft – Career Centers als Vermittler und Innovatoren. In: Puhle, H.-J./Weiler, H.N. (Hrsg.), Career Centers. Eine hochschulpolitische Herausforderung. Hamburg 2001, S. 108 - 117.

**SCHLEGELMILCH, C.:** Taxifahrer Dr. phil. Akademiker in der Grauzone des Arbeitsmarktes. Opladen 1987.

**SCHMIDT, W.:** “Navigationsfähigkeit in komplexen Situationen. Resümee der Tagung “Hochschulbildung und Berufsfähigkeit“. In: Puhle, H.-J./Weiler, H.N. (Hrsg.), Career Centers. Eine hochschulpolitische Herausforderung. Transatlantischer Ideenwettbewerb Usable. Amerikanische Ideen in Deutschland III. Körber-Stiftung, Hamburg 2001, S. 93 – 98.

**SCHMIRBER, G./ HONOLKA, H.**: Berufsvorbereitende Programme für Studierende an deutschen Universitäten. Erschienen in der Reihe „Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen 1“, Hanns-Seidel-Stiftung e.V.. München 1998.

**SCHMITZ, K./BEGITT, K.:** Der Arbeitsmarkt für Chemikerinnen und Chemiker. Ein Bericht der Gesellschaft Deutscher Chemiker e.V. (GDCh) für Fach- und Führungskräfte der Chemie. In: ibv, Nr. 34/00, S. 3415 – 3431.

**SCHNEIDE, R./ HÖHMANN, P./ LANGE, E.:** Strategien der aktiven Professionalisierung der Sozialwissenschaften: Stärkung angewandter Soziologie und berufsfeldbezogener Sektionsarbeit. In: Dies. (Hrsg.), Die Praxisrelevanz der Ausbildung und die Handlungskompetenz von Sozialwissenschaftlern in außeruniversitären Berufsbildern. Referate und Statements zur 3. Tagung für angewandte Soziologie in Bielefeld. Bielefeld 1983.

**SCHNITZER, K./ ISSERSTEDT, W./ MIDDENDORF, E.:** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000. 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS. BMBF (Hrsg.). Bonn 2001.

**SCHOBER, K.:** Hochschulteams mit vielfältigem Angebot. In: Uni 3/97, S. 58 – 61.

**SCHÖFFMANN, D./ PORADA, L.:** Öffentlichkeitsarbeit, Fundraising und Sponsoring als Aufgabenfelder von Career Centers? In: Grühn, D. (Hg.), Mit Praxisprogrammen das Berufsziel erreichen. Berlin 1999, S. 153 – 170.

**SCHOMBURG, H.:** Qualifikation und Beruf. In: Schomburg, H./ Teichler, U./ Doerry, M./ Mohr, J. (Hrsg.), Erfolgreich von der Uni in den Job. Regensburg, Düsseldorf, Berlin 2001, S. 109 – 120.

**SCHOMBURG, H./ TEICHLER, U.:** Vorbildung und Studium. In: Schomburg, H./ Teichler, U./ Doerry, M./ Mohr, J. (Hrsg.), Erfolgreich von der Uni in den Job. Regensburg, Düsseldorf, Berlin 2001, S. 43 – 55.

**SCHOMBURG, H./ TEICHLER, U.:** Das Studium: Optimale Voraussetzungen für einen attraktiven Beruf. In: Doerry, M./ Mohr, J. (Hrsg.), Erfolgreich von der Uni in den Job. Regensburg, Düsseldorf, Berlin 2001, S. 25 – 34.

**SCHREYER, F**.: Grundzüge des Akademikerarbeitsmarktes. In: ibv, Nr. 18/2001, S. 1155 – 1167.

**SPIES, E.W.:** Wissenschaftsrat. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 5, Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Stuttgart 1995, S. 610 – 613.

**SCHOMBURG, H./ TEICHLER, U./ DOERRY, M./ MOHR, J. (Hrsg.):** Erfolgreich von der Uni in den Job. Regensburg, Düsseldorf, Berlin 2001.

**SCHWARTZKOPF, S.:** Modelle Kooperativer Hochschularbeit beim AA München, In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, 49/96, S. 3229 – 3233.

**SCHWEDHELM, W.-R.:** Grußwort**,** In: Arbeitsgemeinschaft Career Service (Hrsg.), Career Service. Münsteraner Modell – eine Innovationsstrategie zur Verbesserung des Übergangs vom Studium zum Beruf, Münster 1996, S. 48 – 87.

**SQUIRES, G.:** Hochschulwesen (Großbritannien). In: Huber, L. (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Bd. 10, Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1995, S. 556 – 564.

**STARR, N.:** Die Situation der Beratungsdienste in den Hochschulen und mögliche Entwicklungen. In: 2. Britisch-Deutsche Expertentagung zu Fragen der Studienberatung und Berufsberatung: Beratung in Zeiten wirtschaftlicher Schwierigkeiten. London 1984, S. 45 – 58.

**STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hrsg.):** Qualifikationsanforderungen an Hochschulabsolventen – Empfehlungen aus Sicht der Wirtschaft. Essen, 1993.

**STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT, HRK, BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE:** Unternehmensschmiede – eine neue Herausforderung an die Hochschulen. Thesen – Meinungen – Empfehlungen. Essen, 1998.

**STIHL, H. P.:** Die deutschen Hochschulen vor Veränderungen. In: HSW 1/1998, S. 24 – 30.

**STRAUSS, A.L.:** Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage München 1998.

**STUDIENKREIS HOCHSCHULE/WIRTSCHAFT NORDRHEIN-WESTFALEN IM BILDUNGSWERK DER NORDRHEIN-WESTFÄLISCHEN WIRTSCHAFT E.V.:** Praxisbezüge in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen. Projektinitiativen an den Universitäten Bielefeld, Bochum, Düsseldorf, Duisburg, Köln und Münster. Dokumentation. 1994.

**SÜDDEUTSCHE ZEITUNG**: ‚Job-Interview auf dem Campus'. Artikel in der Ausgabe vom 25.07.2000.

**TESSARING, M. (Hrsg.):** Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung – Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit am 26./27. März 1996. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 1996, Band 201.

**TESSARING, M.:** Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahre 2010. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 27. Jg./1994, Heft 2.

**TEICHLER, U. (Hrsg.):** Hochschule und Beruf. Problemlage und Aufgaben der Forschung. Frankfurt a.M. und New York 1979.

**TEICHLER, U. (Hrsg.):** Der Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen. München 1981.

**TEICHLER, U. (Hrsg.):** Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1990.

**TEICHLER, U.:** Hochschule und Beschäftigungssystem. In: Huber, L. (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Bd. 10, Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1995, S. 59 – 77.

**TEICHLER, U. (a):** Potentiale und Erträge von Absolventenstudien. In: Burkhardt, A./ Schomburg, H./ Teichler, U., Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Absolventenstudien. BMBF (Hrsg.). Bonn 2000, S. 9 – 26.

**TEICHLER, U. (b):** Zum Wandel der Beziehungen von Hochschulen und Beruf. In: Das Hochschulwesen 6/2000, S. 181 – 184.

**TEICHLER, U. (a):** Studium und Beruf im europäischen Vergleich. In: Schomburg, H./ Teichler, U./ Doerry, M./ Mohr, J. (Hrsg.), Erfolgreich von der Uni in den Job. Regensburg, Düsseldorf, Berlin 2001, S. 35 – 42.

**TEICHLER, U. (b):** Stellenwert des Studiums für den Beruf. In: Schomburg, H./ Teichler, U./ Doerry, M./ Mohr, J. (Hrsg.), Erfolgreich von der Uni in den Job. Regensburg, Düsseldorf, Berlin 2001, S. 125 – 138.

**TEICHLER, U./ BUTTGEREIT, M.:** Hochschulabsolventen im Beruf – Ergebnisse der dritten Befragung bei Absolventen der Kassler Verlaufsstudie. In: Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, 1992, Heft 102.

**TEICHMANN, S.:** Zur Entwicklung der Allgemeinen Studienberatung an der Universität Rostock. Das Aufgabenverständnis der Rostocker Studienberatung unter Einbeziehung der Überlegungen zur berufsbezogenen Studienberatung und ihrer Realisierungsformen im Modellvorhaben. In: Universität Rostock (Hrsg.), Beiträge über die Entwicklung von Studienberatung und wissenschaftlicher Weiterbildung/Fernstudium an der Universität Rostock. Heft 1. Rostock 1996, S. 6 – 26.

**TEICHMANN, S.:** Konzeption zur Weiterentwicklung der Arbeit der Allgemeinen Studienberatung unter besonderer Berücksichtigung der Zusammenarbeit zwischen Allgemeiner Studienberatung und Fachstudienberatung. In: Universität Rostock (Hrsg.), Beiträge über die Entwicklung von Studienberatung und wissenschaftlicher Weiterbildung/Fernstudium an der Universität Rostock. Heft 1. Rostock 1996, S. 27 – 37.

**THEWES, U.:** Grundordnungen der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 1: Universitäten, Technische Hochschulen, Pädagogische Hochschulen, Gesamthochschulen. Hrsg.: HRK, Bonn 1995, 2. Aufl.

**THORNE, B.:** Studentenberatung im Britischen Hochschulwesen. In: Deutsch-Britische Expertentagung zu Fragen der Studienberatung und zur Zusammenarbeit zwischen Studienberatung und Berufsberatung. Saarbrücken 1981, S. 3 – 18.

**THORNE, B.:** Aktuelle Gefahren für die Beratungsdienste. In: 2. Britisch-Deutsche Expertentagung zu Fragen der Studienberatung und Berufsberatung: Beratung in Zeiten Wirtschaftlicher Schwierigkeiten. London 1984, S. 63.

**TISCHER, U.:** Arbeitsmarkt für Akademikerinnen. Entwicklungen, Tendenzen, Handlungsfelder. In: ibv, Nr. 44/1996, S. 2641 – 2669.

**THIEME, W.:** Die Personalstruktur der Hochschulen. In: Teichler, U. (Hrsg.), Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1990,S. 101 – 122.

**UNIVERSITÄT DES SAARLANDES (Hrsg.):** Deutsch-Britische Expertentagung zu Fragen der Studienberatung und zur Zusammenarbeit zwischen Studienberatung und Berufsberatung. Saarbrücken 1981.

**UNIVERSITÄT BIELEFELD (HRSG.):** Berufswerkstatt Geschichte: Ziele, Instrumente und Handlungsfelder. Bielefeld 1997.

**UNIVERSITÄT ROSTOCK (Hrsg.):** Beiträge über die Entwicklung von Studienberatung und wissenschaftlicher Weiterbildung/Fernstudium an der Universität Rostock, Heft I, II und III. Rostock 1996.

**UNIVERSITÄT ROSTOCK (Hrsg.):** Und nach dem Studium? Ergebnisse einer Befragung von Absolventinnen und Absolventen der Studienjahre 1994/95 bis 1996/97 an der Universität Rostock. Rostock 1999.

**UNIVERSITÄT ROSTOCK (Hrsg.):** Studienberatung im Umbruch? Funktion und Organisation von Studienberatung in der Körperschaft Hochschule. Rostock 1999.

**UNIVERSITY OF LONDON (Hrsg.):** Second Anglo-German Conference on Student Guidance: The Contribution of Guidance and Counselling at a time of economic Difficulty (2. Bri-

tisch-Deutsche Expertentagung zu Fragen der Studienberatung und Berufsberatung: Beratung in Zeiten Wirtschaftlicher Schwierigkeiten). London 1984.

**VUNDERINK, D.P.:** Career Service-Institutions: the University of Amsterdam as an examplary case. In: Arbeitsgemeinschaft Career Servuce (Hrsg.), Career Service. Münsteraner Modell – eine Innovationsstrategie zur Verbesserung des Übergangs vom Studium zum Beruf. Münster 1996, S. 60 – 71.

**WALGER, G. (Hrsg.):** Das Mentorenfirmenkonzept. Unternehmenspraxis im Universitätsstudium – Konzeption und Erfahrungen. Bern, Stuttgart, Wien 1993.

**WANNEWITZ, B.:** Geisteswissenschaftler als Lenker und Denker der freien Wirtschaft im 21. Jahrhundert? In: Grühn, D. (Hrsg.), Mit Praxisprogrammen das Berufsziel erreichen. Berlin 1999, S. 107 – 123.

**WATTS, A.G.:** Promoting Careers: Guidance for Learning and Work. National Commission on Education Briefing No.15, Paul Kamlyn Foundation, 1993.

**WATTS, A.G.:** Strategic Directions for Careers Services in Higher Education. NICEC Project Report. Cambridge 1997.

**WATTS, A.G./ HAWTHORN, R.:** Careers Education and the Curriculum in Higher Education. Cambridge 1992.

**WEILER, H.N.:** Career Centers und Hochschulreform. Hochschulpolitische Herausforderungen an der Schnittstelle von Arbeit und Wissen. In: Puhle, H.-J./Weiler, H.N. (Hrsg.), Career Centers. Eine hochschulpolitische Herausforderung. Körber-Stiftung. Hamburg 2001, S. 67 - 78.

**W**EIZÄCKER, **R.K.** VON **(Hrsg.):** Schul- und Hochschulorganisation. Schriften des Vereins für Socialpolitik, Bd. 273. Berlin 2000.

**WEBLER, W.-D.:** Externe Einflüsse auf die Hochschulen. In: Teichler, U. (Hrsg.), Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1990,S. 65 – 100.

**WEBLER, W.-D.:** Geschichte der Hochschule seit 1945. In: Huber, L. (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Bd. 10, Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart 1995, S. 169 – 192.

**WEBLER, W.-D.:** 30 Jahre Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD) e.V. In: HSW 5/2001, S. 141 – 146. Neuwied 2001.

**WEBLER, W.-D./ DOMEYER, V./ ROMMEL, H./ SCHIEBEL, B.:** Lehrberichte. Empirische Grundlagen, Indikatorenauswahl und Empfehlungen zur Darstellung der Situation der Lehre in Lehrberichten. Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Bad Honnef 1993.

**WELBERS, U.:** Germanistisch-fundierte Schlüsselqualifikationen: ein neues Lehrkonzept will Forschung, Lehre und gesellschaftliches Handeln verbinden. In: HSW 1/1997, S. 5 – 10.

**WELBERS, U. (Hrsg.):** Das integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied 1997.

**WELBERS, U.:** Das integrierte Handlungskonzept auf dem Weg. In: HSW 2/1998, S. 105 – 112.

**WELBERS, U.:** Evaluation als Selbstvergewisserung und Perspektivenerkundung. In: HSW 4/1998, S. 200 – 209.

**WELBERS, U.:** Berufsorientierung, Studienreform, Wissenschaft: Ein unvorsichtiger Beitrag zur Integration der Ansprüche. In: Ehlert, H. / Welbers, U. (Hrsg.), Handbuch Praxisinitiativen an Hochschulen. Berufsorientierende Angebote für Studierende an Universitäten. Neuwied/Kriftel 1999, S. 321 – 347.

**WELBERS, U.:** Studienreform mit Bachelor und Master. Neuwied/Kriftel 2001.

**WILLIAMS, M.:** Der Beitrag der Studien- und Berufsberatung im Studien- und Berufswahlprozess. In: 2. Britisch-Deutsche Expertentagung zu Fragen der Studienberatung und Berufsberatung: Beratung in Zeiten Wirtschaftlicher Schwierigkeiten). London 1984, S. 29 - 33.

**WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.):** Empfehlungen zur Chancengleichheit von Frauen in Wissenschaft und Forschung. Köln 1998.

**W**ISSENSCHAFTSRAT **(Hrsg.):** Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Drs. 4099/99. Würzburg, 9. Juli 1999.

**ZABECK, J./ DEIßINGER, T.:** Die Berufsakademie Baden-Württemberg als Evaluationsobjekt: Ihre Entstehung, ihre Entwicklung und derzeitige Ausgestaltung sowie ihr Anspruch als bildungspolitische Problemlösung. Weinheim 1995.

**ZABECK, J./ ZIMMERMANN, M.:** Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg: Eine Evaluationsstudie. Weinheim 1995.

**ZACHARIAS, G.:** Die Universität als höhere Berufsschule? Zur Logik studienbegleitender berufsbezogener Qualifizierungsprogramme. In: Grühn, D. (Hrsg.), Auf die Plätze, fertig, los .... mit Praxisprogrammen erfolgreich in den Beruf starten. Berlin 1997, S. 37 – 43.

**ZACHARIAS, G.:** Kopierjob oder Startrampe zum ersten Arbeitsplatz? Praktika. In: Kruse, O. (Hrsg.), Handbuch Studieren. Frankfurt a.M. und New York 1998, S. 349 – 360.

**ZENTRALEINRICHTUNG STUDIENBERATUNG UND PSYCHOLOGISCHE BERATUNG FREIE UNIVERSITÄT BERLIN (Hrsg.):** Beratungsjahrbuch 1995/1996. Berlin 1995.

**ZENTRALEINRICHTUNG STUDIENBERATUNG UND PSYCHOLOGISCHE BERATUNG FREIE UNIVERSITÄT BERLIN (Hrsg.):** Konzept 97 zur Weiterentwicklung der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung. Berlin 1997.

**ZENTRALEINRICHTUNG STUDIENBERATUNG UND PSYCHOLOGISCHE BERATUNG FREIE UNIVERSITÄT BERLIN (Hrsg.):** Beratungsjahrbuch 1998 / 1999. Berlin 1998.

**ZENTRALEINRICHTUNG STUDIENBERATUNG UND PSYCHOLOGISCHE BERATUNG FREIE UNIVERSITÄT BERLIN (Hrsg.):** Beratungsjahrbuch 2001. Berlin 2001.

**ZENTRALSTELLE FÜR ARBEITSVERMITTLUNG DER BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.):** Studium und Arbeitsmarkt – Hochschulabsolventen an der Schwelle zu neuen Arbeitsformen. Arbeitsmarkt-Informationen, 9/1996.

# Quellenverzeichnis

## Gesetzestexte

**ARBEITSFÖRDERUNGSGESETZ VOM 25. JUNI 1969 (BGBL. I, S. 582)**, zuletzt geändert durch das Gesetz zur Ergänzung der arbeitsmarktpolitischen Instrumente und zum Schutz der Solidargemeinschaft vor Leistungsmißbrauch (8. Gesetz zur Änderung des Arbeitsförderungsgesetzes) vom 14. Dezember 1987 (BGBl. I, S. 2602). Die Arbeitsförderung wurde am 1. Januar 1998 in das Sozialgesetzbuch (SGB III) integriert und löste damit das fast dreißigjährige Arbeitsförderungsgesetz ab.

**BAYERISCHES HOCHSCHULGESETZ (BAYHSCHG) IN DER FASSUNG DER BEKANNTMACHUNG VOM 2. OKTOBER 1998 (GBVL S. 740).**

**BREMISCHES HOCHSCHULGESETZ (BREMHG) IN DER FASSUNG DER BEKANNTMACHUNG VOM 20. JULI 1999 (BREM. GBI. S. 183).**

**EMPFEHLUNGEN ZUR FÖRDERUNG DER LEHRE, ZUR STUDIENSTRUKTURREFORM UND STUDIENZEITVERKÜRZUNG, DISKUSSIONSENTWURF, JUNI 1994.**

**GESETZ ÜBER DIE BERUFSAKADEMIEN IM LANDE BADEN-WÜRTTEMBERG VOM 4. MAI 1982.**

**GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN DES LANDES MECKLENBURG-VORPOMMERN (LANDESHOCHSCHULGESETZ – LHG) VOM 9. FEBRUAR 1994,** in: Gesetz- und Verordnungsblatt für Mecklenburg-Vorpommern vom 25. Februar 1994.

**GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (HOCHSCHULGESETZ – HG) MIT BEGRÜNDUNGEN VOM 1. APRIL 2000.**

**GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULEN IM FREISTAAT SACHSEN VOM 11. JUNI 1999.**

**GESETZ ÜBER DIE HOCHSCHULMEDIZIN IM FREISTAAT SACHSEN VOM 6. MAI 1999**.

**GESETZ ÜBER DIE UNIVERSITÄT DES SAARLANDES (UNIVERSITÄTSGESETZ – UG) IN DER FASSUNG DES AM 1. AUGUST 1999 IN KRAFT GETRETENEN GESETZES NR. 1433 ZUR REFORM DER SAARLÄNDISCHEN HOCHSCHULGESETZE UND ZUR ÄNDERUNG ANDERER HOCHSCHULRECHTLICHER VORSCHRIFTEN (2. HOCHSCHULRECHTSÄNDERUNGS-GESETZ) VOM 23. JUNI 1999 (AMTSBL. S. 982),** in: Dienstblatt der Hochschulen des Saarlandes vom 12. August 1999.

**GESETZ ZUR ÄNDERUNG DES BAYERISCHEN HOCHSCHULLEHRERGESETZES UND DES BAYERISCHEN HOSCHULGESETZES VOM 25. JULI 2000,** in: Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt Nr. 18/2000.

**Gesetz zur Hochschulreform in Niedersachsen (Anhörungsentwurf) vom 11. Dezember 2000.**

**Gesetz zur Hochschulreform in Niedersachsen (Begründung) vom 11. Dezember 2000.**

**Gesetz zur Hochschulreform in Niedersachsen vom 22. September 2000.**

**Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG) in der Ausfertigung vom 23. Mai 1949 (BGBl 1949, 1),** zuletzt geändert durch Art. 1 G vom 26.11.2001 I 3219.

**Hamburgisches Hochschulgesetz (HmbHG) vom 25. Mai 1999.**

**Hessisches Hochschulgesetz in der Fassung vom 31. Juli 2000.**

**Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt vom 7. Oktober 1993 (GVBl. LSA S. 164),** keine amtliche Fassung.

**Hochschulrecht Baden-Württemberg, April 2000.**

**Sozialgesetzbuch (SGB), Drittes Buch (III), Arbeitsförderung, vom 24. März 1997 (BGBl. I S. 594)**, zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 26. Juni 2001 (BGBl. S. 1310).

**Stellungnahme zum Bericht der Arbeitsgruppe Landeshochschulkonferenz und Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur, Juni 1994.**

**Text des Hochschulrahmengesetzes in der Fassung des Vierten Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom 20. August 1998 (BGBl. I S. 2190)**.

**Thüringer Hochschulgesetz (ThürHG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. Juni 1999 (GVBl. S. 331),** Änderungen.

**U**NIVERSITÄTSGESETZ **/ U**NIVERSITÄTSKLINIKUMSGESETZ RHEINLAND-PFALZ VOM 1. OKTOBER 1995.

**Vereinbarung über den Austausch schriftlicher Informationsmaterialien zwischen der Hochschulrektorenkonferenz und der Bundesanstalt für Arbeit vom 8. November 1983.**

**Vereinbarung über den Austausch von Informationen zwischen der Hochschulrektorenkonferenz und der Bundesanstalt für Arbeit vom 30. Oktober 1991.**

**Vereinbarung zwischen der Freien Universität Berlin, vertreten durch den Präsidenten der Freien Universität, und dem Landesarbeitsamt Berlin-Brandenburg, vertreten durch den Direktor des Arbeitsamtes Berlin Südwest.** Berlin 13.11.2000.

**Vertrag gemäß Artikel II des Haushaltsstrukturgesetzes 1997 zwischen dem Land Berlin, vertreten durch den Senator für Wissenschaft, Forschung und Kultur und der Freien Universität Berlin, vertreten durch den Präsidenten.** Berlin 4. April 2001.

### Runderlasse der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT

Dienstblatt-Runderlasse vom 04.03.1992 (RdErl 38/92).

Dienstblatt-Runderlasse vom 18.03.1994 (RdErl. 29/94).

Dienstblatt-Runderlasse vom 13.06.1996 (RdErl 46/96).

Dienstblatt-Runderlasse vom 04.12.1996 (RdErl 49/96).

Dienstblatt-Runderlasse vom 06.08.1999 (RdErl 36/99).

## Genutzte Internet-Quellen

http://www.aaas.org, besucht am 31.01.2001.
http://www.academploy.com, besucht am 31.01.2001.
http://www.agcas.org.uk, besucht am 15.01.2001.
http:// www.askeric.org/eric, besucht am 04.04.2001.
http://www.blk-bonn.de/aufgaben.htm, besucht am 29.05.2000.
http://www.careeraction.org, besucht am 22.01.2001.
http://www.careers.ed.ac.uk/STUDENTS/Occupations/layout.html,
besucht am 21.01.2002.
http://www.careers.utoronto.ca, besucht am 12.02.2001.
http://www.counselling.org/journals/cdq.htm, besucht am 26.03.2001.
http://www.csc.ucsd.edu/studentsalumni/opp.htm, besucht am 27.06. 2001.
http://www.eco.org/news/news.htm, besucht am 30.01.2001.
http://www.edfacilities.org, besucht am 25.03.2001.
http://www.ed.gov.NLE/USNEI, besucht am 15.03.2001.
http://www.erin.utoronto.ca/careers, besucht am 13.02.2001.
http://www.fsu.edu/departments, besucht am 09.04.2001.
http://his.de/soz15/12.UebergangBeruf.html, besucht am 02.03.2001.
http://www.hochschulkompass.de, besucht am 27.06.2001.
http://www.hrk.de, besucht am 10.07.2001.
http://www.jobweb.com/search, besucht am 29.01.2001.
http://www.law.berkely.edu/career/reciprocity/policy.shtml, besucht am 14.02.2001.
http://www.med.umich.edu/1welcome/index1.htm, besucht am 31.01.2001.
http://www.naceweb.org, besucht am 10.07.2001.
http://www.prospects.csu.ac.uk/About/Index.htm, besucht am 15.01.2001.

http://www.studentenwerk.de/erheb/sozi16/Soz16Ges.paf, besucht am 18.03.2002.
http://www.ucea.ac.uk, besucht am 15.01.2001.
http://www.usa.cx.bridges.com, besucht am 05.02.2001.
http://www.ucsc.edu/ahr/dcs, besucht am 22.01.2001.
http://www.ucsf.edu, besucht am 22.01.2001.
http://www.ucsf.edu/administration/index.html, besucht am 09.04.2001.
http://www.uni-heidelberg.de/studium/SLK/produkte/modell-slk.htm,
besucht am 22.08.2001.
http://www.uni-heidelberg.de/studium/beratung/zsw.html, besucht am 22.08.2001.
http://www.uni-kassel.de/wz1/i_doku.html, besucht am 08.01.2002.
http://www.usnews.com/usnews/edu/eduhome.htm, besucht am 3.04.2001.
http://www.usstudents.org/cgi-bin/ussa, besucht am 15.03.2001.
http://www.unisi.it/eventi/coimbra, besucht am 28.02.2001.
http://www.usnews.comusnews/edu/college/corank.htm, besucht am 14.02.2002.
http://www.uvb-online.de/bildung.html, besucht am 25.05.2001.
http://www.wiwi.uni-karlsruhe.de/fak/stud/gaeste/uni/schule.html,
besucht am 06.02.2002.
http://chronicle.com, besucht am 31.01.2001.
http://goethe.de/os/hon/destud.htm, besucht am 06.02.2002.
http://higheredjobs.com/, besucht am 05.02.2001.
http://icdl.uncg.edu/ft/080900-01.html, besucht am 26.03.2001.
http://icdl.uncg.edu/index.html, besucht am 14.07.2001.
http://icdl.uncg.edu/reference.html, besucht am 26.03.2001.
http://ncda.org/, besucht am 02.04.2001.
http://penguin.csb.yale.edu/acb, besucht am 31.01.2001.
http://sa.hbs.edu/career_services.html, besucht am 17.01.2001.
http://sa.hbs.edu/entre/index_frame-dec.htm, besucht am 30.03.2001.
http://saawww.ucsf.edu/career/connect/links.htm, besucht am 14.07.2001.
http://search.berkely.edu/cgi-bin/regsearch.cgi?words=career, besucht am 14.02.2001.
http://ub-counselling.buffalo.edu/centers/search.cgi, besucht am 23.03.2001.
http://wdb.de/hochschulteams.htm, besucht am 06.02.2002.

## Sonstige Materialien

**ARBEITSGRUPPE „STUDIENBERATUNG“ DER LANDESKONFERENZ DER REKTOREN UND PRÄSIDENTEN DER BERLINER HOCHSCHULEN (LKRP BERLIN):** Studieren in Berlin und Brandenburg 2001, Berlin / Brandenburg 2001.

**CAREER SERVICE DER FREIEN UNIVERSITÄT BERLIN:** Trainingsprogramm für Studierende und Absolventen, Berlin Wintersemester 2001 / 2002.

**DIERENBACH, E.:** unveröffentlichtes Manuskript, o.O. und o.J.

**DIERENBACH, E.:** Verschiedene Präsentationsfolien, o.O. und o.J.

**DIERENBACH, E.:** Faltblatt für Studierende, o.O., o.J.

**DIERENBACH, E.:** Faltblatt für Unternehmen, o.O., o.J.

**DORENBURG, C./ GRÜHN, D.:** Career Service Freie Universität Berlin. Entwicklungskonzept (unveröffentlichtes Manuskript). Berlin, November 1999.

**DOPPLER, C.:** Career Service der Universität Bielefeld (Schaubild: universitäres Kooperationsnetzwerk). Bielefeld 2001.

**DOPPLER, C.:** Career Service der Universität Bielefeld (Schaubild: Trägerkonsortium). Bielefeld 2001.

**EIMER, A.:** Prämierter Beitrag im Rahmen des Usable-Wettbewerbes der Körber-Stiftung (unveröffentlichtes Manuskript). Münster 1999.

**FANGMANN, H.:** Career Service – Dienstleistungen im Spannungsfeld von Studienberatung und Vermarktung (unveröffentlichtes Manuskript). Universität Bielefeld, Bielefeld 1991.

**FREIS, B.:** Fragebogen sowie tabellarische Zusammenfassung der Umfrageergebnisse über ausgewählte Career Services in Deutschland, Bochum 2000.

**GRÜHN, D.:** Informationen zum Kursprogramm. Berlin 1998.

**HOCHSCHULTEAMS IN BERLIN:** Veranstaltungsverzeichnis Sommersemester 2001, Berlin 2001.

**JUST-NIETFELD, J.:** Stellenwert der Praxis in verschiedenen Bildungsgängen. Zentrale Studienberatung der Universität Göttingen. Göttingen 2001.

**JUST-NIETFELD, J./PRÖBSTING, T.:** Studiengänge und Studienabschlüsse in Deutschland. Zentrale Studienberatung der Universität Göttingen. Göttingen 2001.

**JUST-NIETFELD, J./PRÖBSTING, T.:** Studienmöglichkeiten an der Georg-August-Universität Göttingen. Zentrale Studienberatung der Universität Göttingen. Göttingen 2001.

**KOORDINATIONSSTELLE DES CAREER SERVICE DER UNIVERSITÄT MÜNSTER:** Veranstaltungsverzeichnis Sommersemester 2001, Münster 2001.

**MINISTERIUM FÜR FRAUEN, JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT SOWIE MINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND MITTELSTAND, ENERGIE UND VERKEHR DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN:** Ankündigung einer Fachtagung über das Thema: “Mit Frauen an die Spitze. *Mentoring* ebnet den Weg“ am 3. November 2000, Faltblatt, o.O. und o.J.

**NETZWERK-IMPULSE:** Initiative für Beschäftigung! 1. Jahrgang, 1. Ausgabe, Juli 1999.

**PORRER, R. :** University of Edinburgh Careers Information Centre, Buccleuch Place. Quelle: http://www.careers.ed.ac.uk/STUDENTS/Occupations/layout.html vom 21.01.2002.

**PRÄSIDENT DER FREIEN UNIVERSITÄT BERLIN:** Examen ...und weiter? Erfahrungen bei der Durchführung von Veranstaltungen zum Problem „Übergang von der Hochschule in den Beruf“, Berlin November 1985 – Oktober 1987.

**PRESSE- UND INFORMATIONSSTELLE DER FREIEN UNIVERSITÄT BERLIN:** Freie Universität Berlin – Ein Kurzporträt, Berlin 1998.

**SCHOMBURG, H./TEICHLER, U.:** Absolvierte Praktika nach Fachstudium (Tabelle), in: SCHOMBURG/TEICHLER 2001, S. 48 sowie in: DER SPIEGEL 46/2000, S.70.

**SCHOMBURG, H./TEICHLER, U.:** Bewertung des Studiums aus dem Rückblick (Tabelle), in: SCHOMBURG, H./TEICHLER, U. 2001, S. 54 sowie in: DER SPIEGEL 46/2000, S. 69.

**TEICHMANN, SABINE:** Organigramm Dezernat Studium und Lehre mit der Allgemeinen Studienberatung & Careers Service an der Universität Rostock. Rostock 2001

**VEREINIGUNG DER UNTERNEHMENSVERBÄNDE IN BERLIN UND BRANDENBURG E.V.:** Praxis der Personalarbeit, Faltblatt, o.O. und o.J.

**WISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM FÜR BERUFS- UND HOCHSCHULFORSCHUNG, UNIVERSITÄT GESAMTHOCHSCHULE KASSEL:** Bedeutung der Lehr- und Lernstile im Rahmen eines Hochschulstudiums (Tabelle), in: SCHOMBURG, H./TEICHLER, U. 2001, S. 53.

**WISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM FÜR BERUFS- UND HOCHSCHULFORSCHUNG, UNIVERSITÄT GESAMTHOCHSCHULE KASSEL:** Enge Verbindung von Praxiserfahrung und Studieninhalten (Tabelle), in: SCHOMBURG, H./TEICHLER, U. 2001, S. 49.

**WISSENSCHAFTLICHES ZENTRUM FÜR BERUFS- UND HOCHSCHULFORSCHUNG, UNIVERSITÄT GESAMTHOCHSCHULE KASSEL:** Studienverhalten im Semester und in der vorlesungsfreien Zeit (Tabelle), in: SCHOMBURG, H./TEICHLER, U. 2001, S. 51.

# Anhang

| | |
|---|---|
| Anhang I: | Abbildungsverzeichnis |
| Anhang II: | Fragebogen für das Experteninterview (JÖRNS) |
| Anhang III: | Interviewleitfaden für die Telefonbefragung (JÖRNS) |
| Anhang IV: | Anschreiben, Fragebogen und Umfrageergebnisse über das Kooperationsverhältnis zwischen *Career Services* bzw. berufsvorbereitenden Programmen und Arbeitsämtern (GRÜHN/JÖRNS) |
| Anhang V: | Fragebogen und Auszug aus den Umfrageergebnissen der Untersuchung von FREIS |
| Anhang VI: | Chronologische Darstellung wichtiger Fachtagungen zwischen den Jahren 1990 und 2001 sowie den jeweiligen Schlusserklärungen |
| Anhang VII: | Adressliste von *Career Services* und berufsvorbereitenden fakultätsübergreifenden Einrichtungen an deutschen Universitäten |
| Anhang VIII: | Studienmöglichkeiten an der Georg-August-Universität Göttingen |
| Anhang IX: | Literaturempfehlungen (Handapparat) |

# Anhang I

## Abbildungsverzeichnis

**Seite**


| | | |
|---|---|---|
| Abbildung 1: | Das Bildungssystem von Großbritannien | 30 |
| Abbildung 2: | Altersverteilung der Studienanfänger in Großbritannien | 30 |
| Abbildung 3: | Einführung von *Appointment Services* an britischen Universitäten | 33 |
| Abbildung 4: | Organigramm der *Academic Services* an der UNIVERSITY OF PLYMOUTH | 37 |
| Abbildung 5: | Gebäudeplan des *Careers Information Centre* der UNIVERSITY OF EDINBURGH | 40 |
| Abbildung 6: | Vollzeitstudierenden/ Berufsberater-Relation an britischen Hochschulen | 42 |
| Abbildung 7: | Organigramm des *Careers Service* der UNIVERSITY OF EDINBURGH (Stand Juli 2001) | 46 |
| Abbildung 8: | Das amerikanische Bildungssystem | 55 |
| Abbildung 9: | Anteil der Hochschulabsolventen an der Bevölkerung im typischen Abschlussalter nach Art des Bildungsganges | 56 |
| Abbildung 10: | Anteil des Privatsektors an ausgewählten Bildungs-institutionen in den USA 1994 | 57 |
| Abbildung 11: | Finanzierungsquellen für Hochschulen in den USA 1992-93 | 57 |
| Abbildung 12: | Grunddaten über Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1960 – 1990 | 71 |

| | | |
|---|---|---|
| Abbildung 13: | Stellenangebote und Arbeitsgesuche in besonders qualifizierten Berufen | 75 |
| Abbildung 14: | Studienanfängerquoten in dem Zeitraum von 1955 bis 1989 in der Bundesrepublik und der ehemaligen DDR | 76 |
| Abbildung 15: | Konjunkturelle Schwankungen von 1967 bis 1993 | 77 |
| Abbildung 16: | Arbeitslosenquote nach Qualifikation und Geschlecht in den alten Bundesländern 1975-1991 sowie in den neuen Bundesländern 1990 | 78 |
| Abbildung 17: | Gründe für die Einstellung aus Sicht der Unternehmen und aus Sicht der Bewerber | 85 |
| Abbildung 18: | Verteilung der Initiativen auf die einzelnen Bundesländer | 87 |
| Abbildung 19: | Typen-Zuordnung der Praxisinitiativen | 89 |
| Abbildung 20: | Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland | 92 |
| Abbildung 21: | Finanzierungsquellen der Universität Kaiserslautern (1996) | 93 |
| Abbildung 22: | Fachstudiendauer und Regelstudienzeit | 94 |
| Abbildung 23: | Studiengänge und Studienabschlüsse in Deutschland | 98 |
| Abbildung 24: | Stellenwert der Praxis in den verschiedenen Bildungsgängen | 102 |
| Abbildung 25: | Organisationsstruktur der BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT | 104 |
| Abbildung 26: | Zusammenspiel der Einflussfaktoren für die Entstehung von *Career Services* | 123 |
| Abbildung 27: | Spezielle Auswirkungen auf den Hochschulsektor | 127 |

| | | |
|---|---|---|
| Abbildung 28: | *Career Services* an deutschen Hochschulen (Stand 2002) | 139 |
| Abbildung 29: | Länderspezifische Verteilung fakultätsübergreifender Einrichtungen | 140 |
| Abbildung 30: | Institutionelle Anbindung der *Career Services* an Universitäten | 142 |
| Abbildung 31: | Institutionelle Einbettung des *Career Service* der FU BERLIN | 148 |
| Abbildung 32: | Personalsituation des *Career Service* der FU BERLIN im Überblick (Stand 2001) | 150 |
| Abbildung 33: | Modulsystem im Rahmen des *Career Service*-Qualifikationsprogramms | 151 |
| Abbildung 34: | Exemplarischer Ausschnitt aus dem bisherigen Angebotsprogramm des *Career Service* der FU BERLIN | 153 |
| Abbildung 35: | Institutionelle Einbettung des *Career Service* Münster | 158 |
| Abbildung 36: | Personalsituation des *Career Service* in Münster im Überblick (Stand 2001) | 159 |
| Abbildung 37: | Exemplarischer Ausschnitt aus dem bisherigen Angebotsprogramm des *Career Service* in Münster | 161 |
| Abbildung 38: | Institutionelle Einbindung des *Careers Service* der UNIVERSITÄT ROSTOCK | 165 |
| Abbildung 39: | Die Personalsituation der integrierten Studien- und Berufsberatungsstelle der UNIVERSITÄT ROSTOCK im Überblick (Stand 2001) | 166 |
| Abbildung 40: | Das integrierte Studien- und Berufsberatungskonzept der UNIVERSITÄT ROSTOCK | 167 |
| Abbildung 41: | Institutionelle Einbettung des *C@reer Center* Hohenheim | 171 |

| | | |
|---|---|---|
| Abbildung 42: | Die Personalsituation des *C@reer Center* Hohenheim im Überblick (Stand 2001) | 172 |
| Abbildung 43: | Bewerbungs-Datenbank des *C@reer Center* Hohenheim | 173 |
| Abbildung 44: | Exemplarischer Ausschnitt aus dem bisherigen Angebots-programm des *C@reer Center* Hohenheim | 174 |
| Abbildung 45: | Qualifikationsanforderungen am Beispiel der Fachdisziplin Agrarwirtschaft | 175 |
| Abbildung 46: | Tabellarische Übersicht über die wichtigsten Strukturdaten der dargestellten Modelle | 177 |
| Abbildung 47: | Entwicklung des Institutionalisierungsprozesses von *Career Services* | 179 |
| Abbildung 48: | Gründungsjahre der Praxisinitiativen und *Career Services* an deutschen Universitäten | 180 |
| Abbildung 49: | Einschätzung des Stellenwerts innerhalb der Hochschule | 183 |
| Abbildung 50: | Zielgruppen der *Career Services* | 185 |
| Abbildung 51: | Übersicht über die verschiedenen Zielgruppen und Leistungsbereiche von *Career Services* | 190 |
| Abbildung 52: | Kooperationsnetzwerk des *Career Service* der UNIVERSITÄT BIELEFELD | 197 |
| Abbildung 53: | Zusammenarbeit im Bereich Arbeitsmarkt- und Berufs-Information | 200 |
| Abbildung 54: | Grad der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Bereich Arbeitsmarkt- und Berufsinformation | 200 |
| Abbildung 55: | Zusammenarbeit im Bereich Zusatzqualifizierung/Trainings | 201 |

| | | |
|---|---|---|
| Abbildung 56: | Grad der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Bereich Zusatzqualifizierung/Trainings | 201 |
| Abbildung 57: | Weitere Kooperationsfelder zwischen berufsvorbereitenden Hochschulinstitutionen und Arbeitsämtern | 202 |
| Abbildung 58: | Job-Portal für den Hochschulstandort Berlin | 204 |
| Abbildung 59: | Kooperationsnetzwerk des *Career Service* der UNIVERSITÄT BIELEFELD | 206 |
| Abbildung 60: | Anzahl der Stellen in *Career Services* und berufsvorbereitenden Hochschulinstitutionen (Stand 2002) | 208 |
| Abbildung 61: | Einschätzung künftiger Planungssicherheit | 209 |
| Abbildung 62: | Finanzierungsquellen der *Career Services* und berufsvorbereitenden Hochschulinstitutionen | 211 |
| Abbildung 63: | Berufsqualifikation der Mitarbeiter in *Career Services* | 213 |
| Abbildung 64: | Bedeutung der Lehr- und Lernstile im Rahmen eines Hochschulstudiums | 217 |
| Abbildung 65: | Hohe Verbindung von Praxiserfahrung und Studieninhalten | 218 |
| Abbildung 66: | Bewertung des Studiums aus dem Rückblick | 219 |
| Abbildung 67: | Studienverhalten im Semester und in der vorlesungsfreien Zeit | 220 |
| Abbildung 68: | Absolvierte Praktika nach Fachstudium | 221 |
| Abbildung 69: | Mögliche Handlungsmodelle für einen *Career Service* | 254 |

# Anhang II

## Fragebogen

Datum:

### 1. Angaben zur Person

Name:
Titel:
Arbeitgeber:
Bundesland:

### 2. Angaben zu den ersten Entwicklungsschritten - Von der Idee des Career Service zur praktischen Umsetzung:

2.1. Welche institutionelle und konzeptionelle Entwicklung geht dem Career Service voraus?
Bitte skizzieren Sie die wesentlichen Entwicklungsstadien und ihre Auslöser.

2.2. Wie lange besteht die Einrichtung unter dem Namen Career Service und wie war die erste Resonanz von Seiten der Studierenden, von Seiten der Lehrenden, von Seiten der Wirtschaft?

2.3. Auf welcher Grundlage basiert die Gründung des Career Service? (Senatsbeschluss, Entscheidung des Präsidenten o.ä.)

2.4. Wo ist der Career Service institutionell eingebettet? Bitte im Organigramm kennzeichnen.

2.5. Gab es schriftlich niedergelegte Ziele und Aufgaben? Wenn ja, fügen Sie bitte die damalige Konzeption dem Fragebogen bei. Verfasser und Zeitpunkt bitte angeben.

2.6. In welchem Zeitraum sollten diese Ziele erreicht bzw. die Konzeption praktisch umgesetzt worden sein?

2.7. Welche konkreten Vorbilder gab es in der Anfangsphase? Haben Sie Elemente aus dem angloamerikanischen Raum übernommen?

2.8. Unter welchen personellen und finanziellen Voraussetzungen begann die Arbeit zunächst und was hat sich bis zur Gründung des Career Service verändert?

## 3. Angaben über die nachfolgenden Veränderungsprozesse - Verstetigung des Career Service an der Universität:

3.1. Wie haben sich die Rahmenbedingungen (strukturell, personell, finanziell und räumlich) nach der Gründungsphase des Career Service bis heute verändert? Welche Einflussfaktoren kann man für diese Veränderungen verantwortlich machen?

3.2. Wie haben sich inhaltliche Aufgabenschwerpunkte, Zielgruppen und Kooperationspartner über die Jahre verändert? Welche Gründe lassen sich dafür nennen?

3.3. Wie haben sich die Lehr- und Lernformen in Ihrem Maßnahmenkatalog verändert im Hinblick auf
   a) dauerhafte Angebote (Beratung, Internet, Unternehmenskontakte, Infothek)?
   b) terminierte Angebote (Qualifizierungskurse, Trainings, Workshops)?

   Welche Angebote sind zwischenzeitlich obsolet geworden? Welche ganz neu hinzugekommen?
   Welche Erfahrungen haben Sie mit den verschiedenen didaktischen Methoden gemacht?

3.4. Wurden die Maßnahmen des Career Service evaluiert? Wenn ja, bitte Ergebnisse kurz anführen bzw. Berichte beifügen.

3.5. Welche Unterstützung haben Sie bei Ihrer Aufbauarbeit erfahren?

3.6. Mit welchen Schwierigkeiten wurden Sie konfrontiert? Wie haben Sie diese gelöst? (siehe auch Frage 6.6.)

## 4. Angaben zum Personal und deren Qualifikation:

4.1. Wieviele Mitarbeiter haben zur Zeit i.e.S. und i.w.S. mit dem Career Service zu tun? (s. Anlage)

4.2. In welchem Beschäftigungsverhältnis stehen Ihre Mitarbeiter? (siehe Anlage)

4.3. Welche Qualifikationen haben Ihre Mitarbeiter? (siehe Anlage)

4.4. Welche Qualifikationen wären für diesen Tätigkeitsbereich angesichts der Anforderungen aus Ihrer Sicht wünschenswert bzw. erforderlich? Bitte erstellen Sie ein spezifisches Qualifikations-profil für dieses neue Berufsfeld.

**5. Angaben über das Verhältnis zu den verschiedenen Kooperationspartnern:**

Charakterisieren Sie Ihre Zusammenarbeit auf den verschiedenen Ebenen. Welche positiven Erfahrungen und welche Probleme finden Sie vor?

5.1. interne Kooperationspartner (Verträge?):
- a) Fakultäten
- b) zentrale Verwaltungseinrichtungen (Studienberatung, Transferstelle, Pressebüro etc.)
- c) Hochschulleitung
- d) studentische Initiativen
- e) weitere Partner

5.2. externe Kooperationspartner (Verträge?):
- a) Hochschulteams der Arbeitsverwaltungen
- b) regionale Einrichtungen
- c) Unternehmen (regional und überregional)
- d) Ministerien auf Landes- und Bundesebene
- e) weitere Partner

**6. Perspektivische Angaben:**

6.1. Wie schätzen Sie die realen Entwicklungschancen in Bezug auf den Career Service ein?

| | *gering* | *mittel* | *hoch* |
|---|---|---|---|
| a) Akzeptanz unter den Studierenden: | □ | □ | □ |
| b) Akzeptanz unter den Absolventen: | □ | □ | □ |
| c) Akzeptanz unter den Personalentscheidern: | □ | □ | □ |
| d) Stellenwert bei der Hochschulleitung: | □ | □ | □ |
| Stellenwert bei den Hochschullehrern: | □ | □ | □ |
| Stellenwert bei den Kollegen: | □ | □ | □ |
| Stellenwert bei den Bildungspolitikern: | □ | □ | □ |

| | *gut* | *hinreichend* | *ausbaufähig* |
|---|---|---|---|
| e) personelle Ressourcen: | □ | □ | □ |
| f ) sächliche Ressourcen: | □ | □ | □ |
| g) räumliche Ressourcen: | □ | □ | □ |

6.2. Welche Veranstaltungsformen (Lehr- und Lernmethoden) sind zukünftig von hoher Bedeutung? (siehe auch 3.5.)

6.3. Welche Funktion sollte Ihrer Meinung nach der Career Service angesichts der flächendeckend eingeführten neuen Bachelor- und Masterstudiengänge ausüben?

6.4. An welchen Kriterien läßt sich Ihrer Meinung nach der Erfolg Ihrer Arbeit messen? Bitte operationalisieren Sie effizientes Arbeiten in einem Career Service.

6.5. Die Optimierung Ihrer Arbeit vor Augen: Welche strukturellen und inhaltlichen Veränderungen würden Sie sich wünschen und aus welchem Grund?

6.6. Welche Unterstützungsformen sollten Ihrer Meinung nach für Mitarbeiter, die in Career Service-Einrichtungen hauptamtlich tätig sind, angeboten werden?

- ☐ kollegialer Erfahrungsaustausch in institutionalisierter Form
- ☐ kollegialer Erfahrungsaustausch in nicht-institutionalisierter Form
- ☐ Uniinterne Beratung und Fortbildungsseminare
- ☐ Externe Beratung (Einzelsupervision, Gruppensupervision)
- ☐ Externe Fort- und Weiterbildung
- ☐ Arbeitskreistreffen auf Länderebene
- ☐ Arbeitskreistreffen auf Bundesebene
- ☐ Fachtagungen/Symposien
- ☐ Internationaler Austausch
- ☐ Weiteres:

Welche Rolle spielen hierbei autodidaktisches Lernen und Ihr familiäres Umfeld bzw. Freundeskreis?

6.7. Halten Sie die Gründung von Landesverbänden und/oder einer Bundesgeschäftsstelle für sinnvoll? Bitte begründen Sie Ihre Antwort.

Wenn Sie Veröffentlichungen (Zeitungsartikel, Aufsätze), unveröffentlichte Manuskripte/Konzeptpapiere und Verträge vorliegen haben, bitte ich Sie, diese in Ihrem Antwortschreiben bei den betreffenden Fragen zu benennen und – wenn möglich – gekennzeichnet beizufügen.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Georg-August-Universität Göttingen
Abteilung Studium und Lehre
Career Service
Tel.: 0551 / 39-4434
Fax: 0551 / 39-3362
E-mail: sjoerns@gwdg.de

# Anhang III

## Telefon-Interviewleitfaden

**Datum:**

**Universität:**

**Gesprächspartner:**

**Gründungsjahr der Praxisinitiative damals:**

**Name der Einrichtung damals:**

**Gründungsjahr des CS bzw. Zeitpunkt der offiziellen Umbenennung in „Career Service/Career Center“:**

**Institutionelle Anbindung:**
- **a) eigener Bereich innerhalb der Verwaltung**
- **b) an ZSb angegliedert**
- **c) Fakultätseinrichtung**
- **d) Stabsstelle**
- **e) GmbH**
- **f) hochschulübergreifende Einrichtung**

**Anzahl der Stellen (ausschließlich Career Service):**

**Davon unbefristet angestellt:**

**Qualifikation des Leiters bzw. der Leiterin:**

**Finanzierungsquellen:**
- **a) Haushaltsmittel der Hochschule**
- **b) Sondermittel der Ministerien**
- **c) Mittel der Arbeitsverwaltung**
- **d) Mitteleinnahmen aus der Wirtschaft**
- **e) sonstige Drittmittel**
- **f) Gebühreneinnahmen von Studierenden**

**Zielgruppen:**
- **a) Studieninteressierte**
- **b) Erstsemester**
- **c) Studierende im Grundstudium**
- **d) Studierende im Hauptstudium**
- **e) Examenskandidaten**
- **d) Postgraduierte**

**Einschätzung des Stellenwerts innerhalb der Hochschule: eher gering od. hoch?**

**Prognose Planungssicherheit: eher positiv oder eher negativ?**

**Neue Entwicklungen von 2001 bis 2002 (Stichworte):**

**Zu erwartende institutionelle/ inhaltliche Veränderungen:**

***Career Services***
***Freie Universität Berlin***
***Universität Göttingen***

**An die Leiterinnen und Leiter**
**Berufsorientierender Programme**
**und Career Center**

**Kurzbefragung aus aktuellem Anlass**

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen!

Am 28. August 2001 fand im Hause der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg ein Treffen zwischen Mitarbeitern der Arbeitsverwaltung und Leitern berufsvorbereitender Programme bzw. von Career Services an Universitäten statt. Ziel war es, sich auf dieser Arbeitsebene erstmals über die bisherigen Erfahrungen auszutauschen, Problempunkte zu benennen und Empfehlungen für die zukünftige Zusammenarbeit zu formulieren.
Im Laufe der Sitzung ist deutlich geworden, dass Aussagen über die Kooperationsformen zwischen den Hochschulteams und den fächerübergreifenden berufsvorbereitenden Programmen nur in Einzelfällen, standortbezogen möglich sind, und über die Kooperationsbeziehungen insgesamt nur Vermutungen geäußert werden konnten. Ein klares Bild der Gesamtsituation kann daher nicht gezeichnet werden.
Diesem Informationsdefizit wollen wir aus der Perspektive der berufsvorbereitenden Programme und Career Center mittels einer Befragung begegnen. Die Ergebnisse sollen dazu beitragen, den Stand der Kooperationsbeziehungen genauer erfassen, die Entwicklungspotenziale aber auch die Grenzen in unserem Arbeitsbereich realistisch aufzeigen und daraus Schlussfolgerungen für die zukünftige Gestaltung der Zusammenarbeit vor Ort ziehen zu können, um zukünftige weitere Kooperationsvorhaben auf eine solide Grundlage zu stellen.

*Dr. Dieter Grühn*
*CareerService der*
*Freien Universität Berlin*
*Iltisstr. 7*
*14195 Berlin*
*Tel: 030 – 8385-5090*
*Fax:030 – 8385 4280*
*E-Mail: gruehn@zedat.fu-berlin.de*

*Susanne Jörns*
*Career Service der*
*Universität Göttingen*
*Kreuzbergring 50*
*37075 Göttingen*
*Tel: 0551 - 394434*
*Fax:0551 - 393362*
*E-Mail: sjoerns@gwdg.de*

Es ist geplant, die Ergebnisse der Untersuchung in die Arbeitsgruppe „Unterstützungsangebote beim Übergang von der Hochschule in die Beschäftigung“ des Netzwerkes „Wege ins Studium“ einzubringen. Hierzu bestehen Kontakte mit der Hochschulrektorenkonferenz. Die Befragung ist auch aus wissenschaftlichem Interesse von Bedeutung, und die Ergebnisse werden in eine Doktorarbeit über Career Services an deutschen Universitäten einfließen.

Der Fragebogen ist bewußt so aufgebaut, dass die Beantwortung mit einem geringen Zeitaufwand zu erledigen ist. Im Kern besteht er aus weniger als zehn geschlossenen Fragen, zu denen wir allerdings an Erläuterungen von Ihnen sehr interessiert sind. Für Fragen zum Fragebogen und zur Befragung insgesamt stehen wir Ihnen selbstverständlich jeder Zeit gerne zur Verfügung.

Selbstverständlich behandeln wir die Befragungsergebnisse vertraulich und verwenden sie stets in anonymisierter Form, so dass keine Rückschlüsse auf die Aussagen von Einzelpersonen oder über einzelne Programme bzw. Kooperationen möglich sind. Die Fragebögen werden nur von Frau Jörns und Herrn Grühn eingelesen und nach dem Codieren vernichtet.

Wir hoffen auf eine rege Beteiligung und bedanken uns schon jetzt sehr herzlich für Ihre/Eure Mithilfe

Mit besten Grüßen aus Berlin und Göttingen

Dieter Grühn
(Leiter des Career Service der FU Berlin)

Susanne Jörns
(Leiterin des Career Service der Universität Göttingen)

**Anlage: Fragebogen mit frei gemachtem Rückumschlag**

# 10 Fragen
# an Career Center und an berufsorientierende Programme zu ihrer Zusammenarbeit mit den Hochschulteams der Arbeitsämter

**1. Gibt es eine Zusammenarbeit zwischen Ihnen und dem Arbeitsamt?**
(bitte ankreuzen)

**nein O** **ja O** wenn ja, weiter mit Frage 3

**2. Wenn es keine Zusammenarbeit gibt, wünschen Sie sich eine solche?**

**nein O** **ja O**

**wenn nein, warum wollen Sie keine Zusammanarbeit?:**

_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____

**wenn ja, warum wünschen Sie sich eine Zusammanarbeit?**

_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____

**wenn ja, welcher Art sollte die Zusammenarbeit sein?**

_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____

**- wenn keine Kooperationsbeziehungen existieren weiter mit Frage 10 -**

**3. Wurde ein Kooperationsvertrag zwischen der Universität und dem Arbeitsamt abgeschlossen?** (bitte ankreuzen)

**nein O** wenn nein, weiter mit Frage 5 **ja O** wenn ja, in welchem Jahr: **19_____**

**4. Welche Ziele und Inhalte wurden in dem Kooperationsvertrag vereinbart?**
Bitte in Stichworten; es reicht allerdings die Übersendung einer **Vertragskopie**

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

**5. Gibt es eine Zusammenarbeit im Bereich Arbeitsmarkt-, Berufsinformation?**

**nein O** wenn nein, weiter mit Frage 6

**ja O** wenn ja, beurteilen Sie bitte den Grad Ihrer Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Bereich Arbeitsmarkt- und Berufsinformation auf nachfolgender 5‘er Skala:

| sehr zufrieden | | | | sehr unzufrieden |
|---|---|---|---|---|
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **O** | **O** | **O** | **O** | **O** |

Ggf. **Art und Inhalt** der Kooperation im Bereich Arbeitsmarkt-, Berufsinformation benennen:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____

Ggf. **Schwierigkeiten** im Kooperationsbereich Arbeitsmarkt- und Berufsinformation benennen:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____

Ggf. **Ursachen** für diese Schwierigkeiten Bereich Arbeitsmarkt-, Berufsinformation benennen:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____

Ggf. **Verbesserungsvorschläge** für den Bereich Arbeitsmarkt- und Berufsinformation benennen :

_____
_____
_____
_____
_____

**6. Gibt es eine Zusammenarbeit in Bereich Zusatzqualifizierung / Trainings?**

**nein O** wenn nein, weiter mit Frage 7

**ja O** wenn ja, beurteilen Sie bitte den Grad Ihrer Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Bereich Zusatzqualifizierung / Trainings auf nachfolgender 5‘er Skala:

| sehr zufrieden | | | | sehr unzufrieden |
|---|---|---|---|---|
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **O** | **O** | **O** | **O** | **O** |

Ggf. **Art und Inhalt** der Kooperation im Bereich Zusatzqualifizierung / Trainings benennen:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Ggf. **Schwierigkeiten** im Kooperationsbereich Zusatzqualifizierung / Trainings benennen:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Ggf. **Ursachen** für diese Schwierigkeiten im Kooperationsbereich Qualifizierung benennen:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Ggf. **Verbesserungsvorschläge** für die Kooperation im Bereich Qualifizierung benennen:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

**7. Gibt es eine Zusammenarbeit im Breich Praktikaberatung, -vermittlung**

**nein O** wenn nein, weiter mit Frage 8

**ja O** wenn ja, beurteilen Sie bitte den Grad Ihrer Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Kooperationsbereich Praktikaberatung und –vermittlung auf nachfolgender 5‘er Skala:

| sehr zufrieden | | | | sehr unzufrieden |
|---|---|---|---|---|
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **O** | **O** | **O** | **O** | **O** |

Ggf. **Art und Inhalt** im Kooperationsbereich Praktikaberatung, -vermittlung benennen:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____

Ggf. **Schwierigkeiten** im Kooperationsbereich Praktikaberatung, -vermittlung benennen:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____

Ggf. **Ursachen** für diese Schwierigkeiten im Kooperationsbereich Praktika benennen:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____

Ggf.**Verbesserungsvorschläge** für diesen Kooperationsbereich Praktika benennen:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____

**8. Gibt es eine Zusammenarbeit in einem anderen Bereich?**

**nein O** wenn nein, weiter mit Frage 9

**ja O** wenn ja, bitte den Bereich und Inhalte der Kooperation benennen:

_____
_____
_____
_____
_____

Grad Ihrer Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit in diesem Bereich auf nachfolgender 5‘er Skala:

| sehr zufrieden | | | | sehr unzufrieden |
|---|---|---|---|---|
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **O** | **O** | **O** | **O** | **O** |

Ggf. **Schwierigkeiten** in diesem Kooperationsbereich benennen:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____

Ggf. **Ursachen** für diese Schwierigkeiten bei der Kooperation in diesem Bereich benennen:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____

Ggf.**Verbesserungsvorschläge** für die Kooperation in diesem Bereich benennen:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____

**9. Bitte beurteilen Sie den Grad Ihrer Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt insgesamt auf nachfolgender 5‘er Skala:**

| sehr zufrieden | | | | sehr unzufrieden |
|---|---|---|---|---|
| **1** | **2** | **3** | **4** | **5** |
| **O** | **O** | **O** | **O** | **O** |

**10.**

**11. Werden Sie vom Arbeitsamt finanziell unterstützt: . nein O ja O**

**Wenn ja, in welchem Umfang (DM / ABM-Stellen etc.):**

_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____

**Wenn ja, in welchen Bereichen Ihrer Arbeit bzw. bei welchen Ihrer Angebote werden Sie vom Arbeitsamt finanziell unterstützt:**

_____
_____
_____
_____
_____
_____

**Wenn nein, warum nicht:**

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

**Herzlichen Dank!**

Wie bereits im Anschreiben erwähnt, garantieren wir Ihnen, dass die Antworten nur in anonymisierter Form verwendet werden. Die Fragebögen werden nach der Codierung vernichtet.

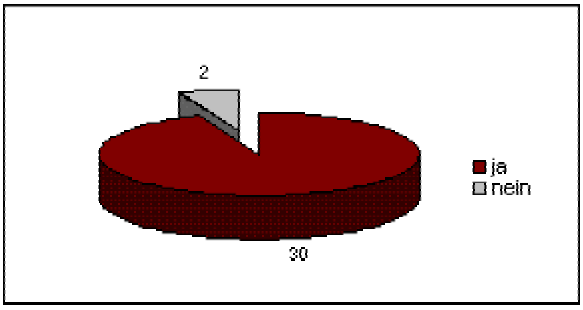
- Für die Rücklaufkontrolle bitten wir um Angabe des Namens Ihrer Einrichtung und Ihrer Hochschule:_____

- Und nun bitte noch Ihre Telefonnr. bzw. Ihre E-Mail für eventuelle Rückfragen:
  _____

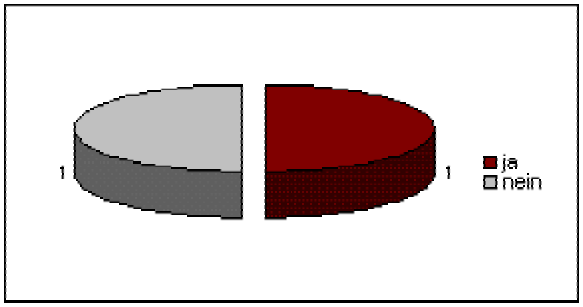
Mit freundlichen Grüßen

Dr. Dieter Grühn, Leiter des Career Service der Freien Universität Berlin
Susanne Jörns, Leiterin des Career Service der Georg-August-Universität Göttingen

**1. Gibt es eine Zusammenarbeit zwischen Ihnen und dem Arbeitsamt?**




**2. Wenn es keine Zusammenarbeit gibt, wünschen Sie sich eine solche?**




**Wenn nein, warum wollen Sie keine Zusammenarbeit?**

| |
|---|
| Kompetenz des Arbeitsamtes fraglich. Career Services arbeiten direkt mit Unternehmen, Informationen also aus erster Hand. Career Services kennen sich mit eigenen Studierenden besser aus. *(1 Nennung)* |

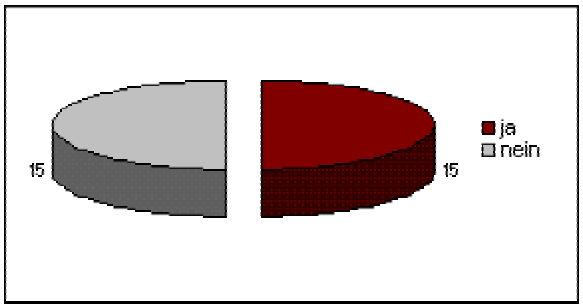
**Wenn ja, warum wünschen Sie sich eine Zusammenarbeit?**

| |
|---|
| Magisterstudium bereitet nicht auf den Arbeitsmarkt vor. Mißstand sollte behoben werden. Informationen über Arbeitsfelder und Tätigkeitsbereiche außerhalb der Universität. *(1 Nennung)* |
| Personalknappheit; Die Arbeit eines CS ist ohne Kooperationspartner personell nicht zu leisten. *(1 Nennung)* |

**Wenn ja, welcher Art sollte diese Zusammenarbeit sein?**

| |
|---|
| Informationsveranstaltungen zu beruflichen Perspektiven für Geisteswissenschaftler und zum Erwerb von Qualifikationen neben dem Studium *(1 Nennung)* |
| ergänzende Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Studienausgangsberatung und des Workshopangebots *(1 Nennung)* |

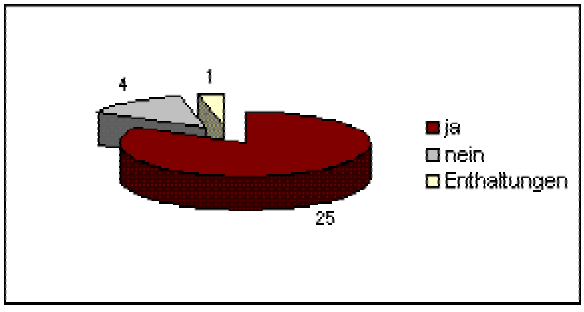
**3. Wurde ein Kooperationsvertrag zwischen der Universität und dem Arbeitsamt abgeschlossen?**



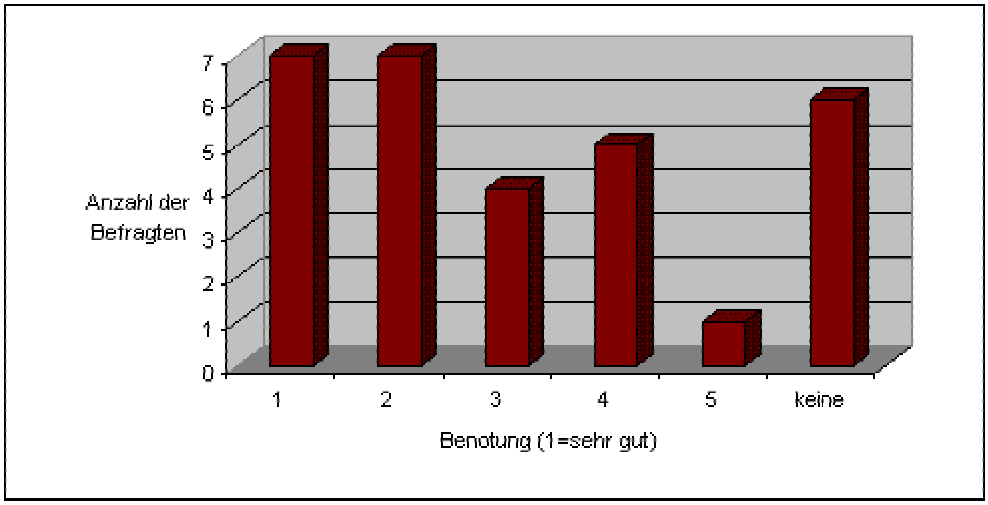

**4. Welche Ziele und Inhalte wurden in dem Kooperationsvertrag vereinbart?**

| |
|---|
| Maßnahmen der Berufs- und Studienberatung *(1 Nennung)* |
| Studienbegleitende Informationen *(1 Nennung)* |
| gegenseitige Übersendung von Informationsmaterialien *(2 Nennungen)* |
| Beratung in gegenseitiger räumlicher Nähe *(1 Nennung)* |
| gemeinsame Beratungsveranstaltungen *(1 Nennung)* |
| Zusammenarbeit in Form von Erfahrungsaustausch *(1 Nennung)* |
| Austausch beratungsrelevanter Materialien *(1 Nennung)* |
| gegenseitige Unterstützung bei Veranstaltungen *(2 Nennungen)* |
| zur Verfügungsstellung von Räumen *(2 Nennungen)* |
| gegenseitige Aufnahme im Semesterprogramm *(1 Nennung)* |
| gegenseitige Unterstützung bei Werbung *(1 Nennung)* |
| Finanzielle Unterstützung *1 Nennung)* |
| Beratungs- und Orientierungsleistungen zum Übergang vom Studium in den Beruf *(2 Nennungen)* |

**5. Gibt es eine Zusammenarbeit im Bereich Arbeitsmarkt-, Berufsinformation?**



**Wenn ja, beurteilen Sie bitte den Grad Ihrer Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Bereich Arbeitsmarkt- und Berufsinformation.**




### Art und Inhalt der Kooperation im Bereich Arbeitsmarkt- und Berufsinformation

| |
|---|
| gemeinsame Informationsveranstaltungen *(17 Nennungen)* |
| Zusammenführung der Angebote in ein gemeinsames Programm *(8 Nennungen)* |
| regelmäßige Beratungen zwischen den Mitarbeitern zur Koordination der Tätigkeiten *(2 Nennungen)* |
| Hochschulteam hat Raum in der Uni für Sprechzeiten *(1 Nennung)* |
| Gemeinsame Teamsitzungen und gemeinsame Veranstaltungen für Schüler und Studierende *(1 Nennung)* |
| Studenten, die persönliche Beratung benötigen, werden zum Hochschulteam geschickt |
| Jobbörsen, Vorstellung von Berufsfeldern *(1 Nennung)* |
| Verteilung auf dem Unigelände; Nennung der Ansprechpartner an der Uni *(1 Nennung)* |
| CS veröffentlicht die Veranstaltungen des Hochschulteams *(1 Nennung)* |
| Hochschulteam übernimmt den Bereich Beratung komplett *(1 Nennung)* |

### Schwierigkeiten im Kooperationsbereich Arbeitsmarkt- und Berufsinformation

| |
|---|
| konkrete Zahlen werden erst über die Presse bekannt *(1 Nennung)* |
| bei gemeinsamen Informationsveranstaltungen Abwälzung sämtlicher Organisationsarbeiten, keine Kostenbeteiligung *(1 Nennung)* |
| keine gemeinsame Planung *(1 Nennung)* |
| Absprachen werden nicht eingehalten *(1 Nennung)* |
| schlechtes Klima zwischen Arbeitsamt und Career Service *(1 Nennung)* |
| Uni hat kein Geld für Broschüren, Plakate etc. *(1 Nennung)* |
| Angebote im Semesterprogramm werden trotz hochkarätiger Referenten nicht genügend nachgefragt, bzw. von Personen besucht, die nicht zum eigentlichen Adressatenkreisgehören *(1 Nennung)* |

| |
|---|
| Aktivitäten sind z. Z. etwas zurückgefahren, da EU-Finanzierung ausgelaufen ist *(1 Nennung)* |
| Personalmangel *(1 Nennung)* |
| Hochschulteam kooperiert mit anderen Institutionen *(1 Nennung)* |
| nur unregelmäßige Treffen zum Informationsaustausch *(2 Nennungen)* |

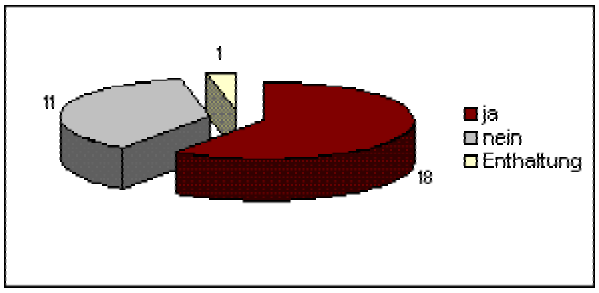
**Ursachen für Schwierigkeiten der Kooperation im Bereich Arbeitsmarkt- und Berufsinformation**

| |
|---|
| Informationsfluss innerhalb des Arbeitsamtes zäh *(1 Nennung)* |
| Hochschulteam-Mitarbeiter überbelastet *(1 Nennung)* |
| kein Hochschulteam, Personalmangel, Auslagerung von Aufgabenbereichen an Arbeitsamtzentren andernorts *(1 Nennung)* |
| unterschwellige Konkurrenz, Hochschulteam will seine Existenzberechtigung durch konkurrierende Veranstaltungen unter Beweis stellen *(1 Nennung)* |
| ungeregelte Zusammenarbeit, Zweifel an Professionalität *(1 Nennung)* |
| Behördenstruktur *(1 Nennung)* |
| zu wenig Zeit, zu wenig Personal *(3 Nennungen)* |
| zielgruppenspezifische Werbung, Imageprobleme, Überangebot *(1 Nennung)* |
| Personalmangel; dezentrale Hochschullandschaft; keine Campus-Hochschule *(1 Nennung)* |
| die Angebote der Uni werden nicht berücksichtigt *(1 Nennung)* |
| Kein Präsenzzeiten des Arbeitsamtes *(1 Nennung)* |

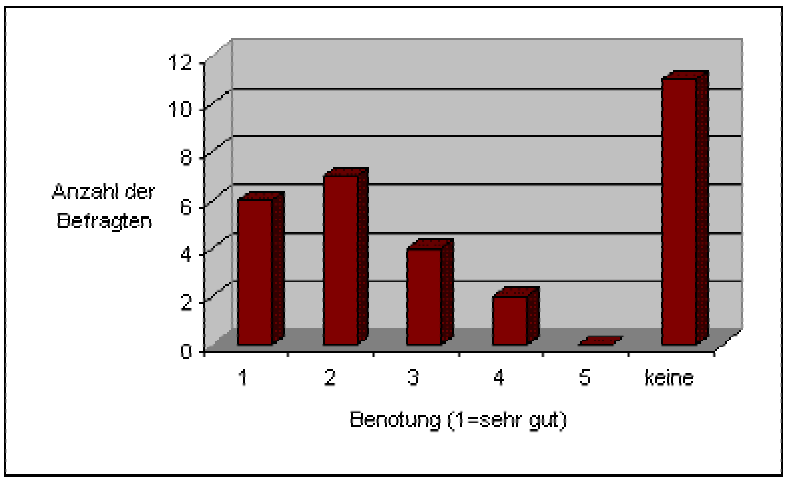
**Verbesserungsvorschläge für den Bereich Arbeitsmarkt- und Berufsinformation**

| |
|---|
| gemeinsame Planung und Durchführung *(1 Nennung)* |
| Veränderung der Behördenstruktur *(1 Nennung)* |
| besser Abstimmung untereinander, besserer Informationsaustausch *(4 Nennungen)* |
| Kooperation wird intensiviert werden durch Einrichtung eines Hochschulteams *(1 Nennung)* |
| besser abgestimmte Werbemaßnahmen; andere Aufmachung, um stärkeres Interesse zu wecken *(1 Nennung)* |
| gerne eine gleichberechtigte Partnerschaft *(1 Nennung)* |

**6. Gibt es eine Zusammenarbeit im Bereich Zusatzqualifizierung/Trainings?**



**Wenn ja, beurteilen Sie bitte den Grad Ihrer Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Bereich Zusatzqualifizierung/Trainings.**




## Art und Inhalt der Kooperation im Bereich Zusatzqualifizierung / Trainings

| |
|---|
| gemeinsame Informationsveranstaltungen *(5 Nennungen)* |
| gemeinsames Veranstaltungsprogramm *(6 Nennungen)* |
| Beteiligung an den Kosten für Trainings *(2 Nennungen)* |
| CS kündigt Veranstaltungen des Hochschulteams an *(1 Nennung)* |
| Veranstaltungsprogramm wird vom Arbeitsamt gestellt *(1 Nennung)* |

## Schwierigkeiten mit der Kooperation im Bereich Zusatzqualifizierung / Trainings

| |
|---|
| zu wenige Veranstaltungen laufen in Kooperation *(1 Nennung)* |
| Absprachen werden nicht immer eingehalten *(1 Nennung)* |
| trotz Kooperationsabsicht wird versucht, die Angebote des Arbeitsamtes mehr in den Vordergrund zu stellen *(1 Nennung)* |
| Personalmangel *(1 Nennung)* |
| inhaltliche Abstimmung und Vorgehensweise *(2 Nennungen)* |
| Parallelveranstaltungen ohne gemeinsame Planung *(1 Nennung)* |
| Schwierigkeiten mit Bekanntmachung des Semesterprogramms *(1 Nennung)* |
| durch ZSB Gewinnung von Teilnehmern für Arbeitsamtkurse *(1 Nennung)* |
| Unsicherheit, wann und wieviel Gelder zur Verfügung stehen *(1 Nennung)* |
| z. T. ähnliche Angebotsinhalte u. Zielgruppen; Gefahr des Überangebots *(1 Nennung)* |

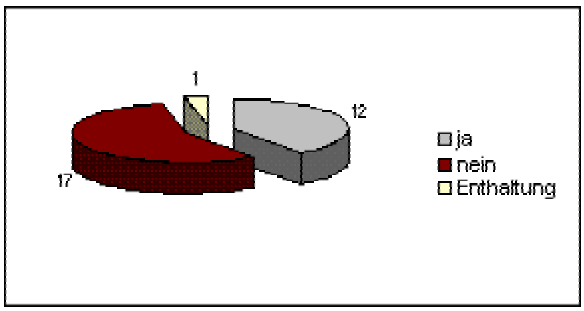
### Ursachen für Schwierigkeiten mit der Kooperation im Bereich Zusatzqualifizierung / Trainings

| |
|---|
| zu wenig Geld *(1 Nennungen)* |
| Behördenstruktur *(1 Nennung)* |
| unterschiedliches Verständnis der Arbeit: Studiengangorientierung versus Arbeitsmarktorientierung, hierarchische/bürokratische Vollzüge des Arbeitsamtes versus relativ unabhängige Gestaltung der Arbeit des Career Service (unterschiedliche Organisationskulturen) *(1 Nennung)* |
| unterschwellige Konkurrenz, Hochschulteam will seine Existenzberechtigung unter Beweis stellen *(1 Nennung)* |
| keine Stellen, keine Kapazitäten frei *(1 Nennung)* |
| Sachmittel- und Personalkürzungen im Universitätsbereich *(1 Nennung)* |
| Scheitern von Ideen an fehlender Finanzierung *(1 Nennung)* |
| Hochschulteam wird erst noch eingerichtet an der Universität; im Vorfeld ist es komplett unklar, wer wofür zuständig ist und wofür Gelder bereitstehen *(1 Nennung)* |
| Profilierungsdruck und mangelnder Austausch der inhaltlichen Ebene, man stimmt sich eher organisatorisch und drucktechnisch ab *(1 Nennung)* |

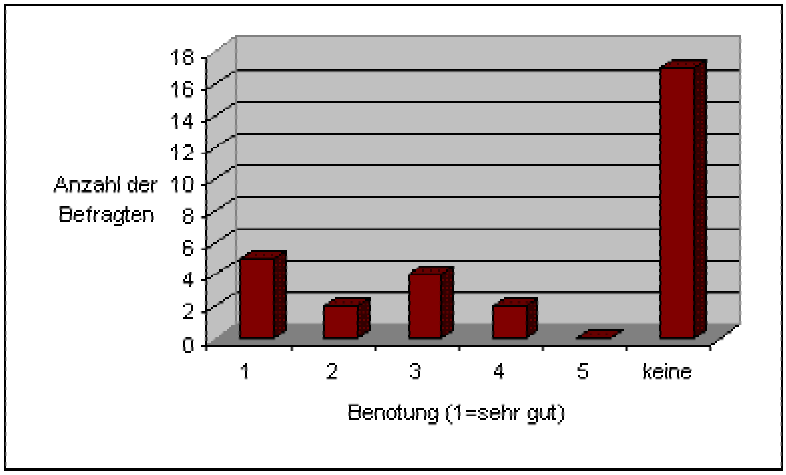
### Verbesserungsvorschläge für die Kooperation im Bereich Zusatzqualifizierung / Trainings

| |
|---|
| Das Arbeitsamt sollte Hochschulen mehr Unterstützung bieten und nicht Institutionen außerhalb der Uni *(1 Nennung)* |
| Veränderung der Behördenstruktur *(1 Nennung)* |
| gemeinsame Planung und Durchführung *(1 Nennung)* |
| Ausbau der Zusammenarbeit *(1 Nennung)* |
| Ministerien sollen mehr Geld zur Verfügung stellen *(1 Nennung)* |
| "weniger ist mehr", Qualität statt Quantität *(1 Nennung)* |

### 7. Gibt es eine Zusammenarbeit im Bereich Praktikaberatung, -vermittlung?



**Wenn ja, beurteilen Sie bitte den Grad Ihrer Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Kooperationsbereich Praktikaberatung und -vermittlung.**




## Art und Inhalt im Kooperationsbereich Praktikaberatung und -vermittlung

| |
|---|
| gegenseitiges Verweisen der Studierenden auf verschiedene Angebote *(1 Nennung)* |
| Berufsinformationsseminare für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften *(1 Nennung)* |
| Praktikavermittlung in Kooperation *(4 Nennungen)* |
| Direkthilfe bei Praktikantenprojekten *(1 Nennung)* |
| überwiegend Praktikaberatung und Infomaterial, Adressen, kaum reine Praktikavermittlung *(1 Nennung)* |
| gemeinsamer Vortrag über Praktika *(1 Nennung)* |
| Link auf beiden Homepages; Arbeitsamt weist in Broschüren auf Prakitkantenprogramm der Universität hin *(1 Nennung)* |
| CS kündigt Veranstaltungen vom Hochschulteam an *(1 Nennung)* |
| Beratung übernimmt Arbeitsamt, Vermittlung ist Aufgabe der Universität *(1 Nennung)* |

## Schwierigkeiten im Kooperationsbereich Praktikaberatung und -vermittlung

| |
|---|
| viele private Jobbörsen, wenig Zeit für Kontakt mit Praktikavermittlern vom Arbeitsamt *(1 Nennung)* |
| universitätseigene Einrichtungen (Praktikantenservices), die in den Fakultäten angesiedelt sind, kooperieren nicht mit dem Career Service und dem Arbeitsamt *(1 Nennung)* |
| Arbeitsamt ist nicht immer auf dem neuesten Stand, teilweise Informationsdefizit *(1 Nennung)* |

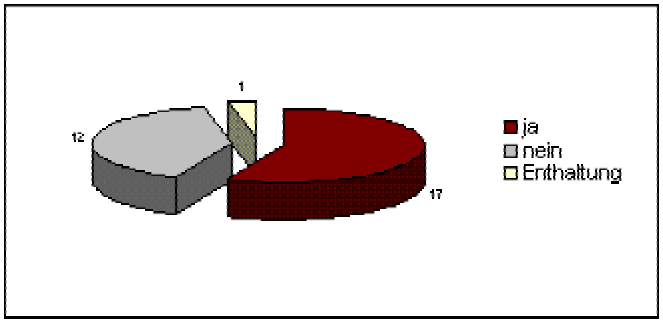
### Ursachen für Schwierigkeiten im Kooperationsbereich Praktikaberatung und -vermittlung

| |
|---|
| Arbeitsamt ist für gewisse "Hochschulkreise" kein attraktiver Kooperationspartner *(1 Nennung)* |

### Verbesserungsvorschläge für den Kooperationsbereich Praktikaberatung und -vermittlung

| |
|---|
| bessere Verknüpfung durch feste Stellen, die zum Teil vom Arbeitsamt an festen Tagen unterstützt werden *(1 Nennung)* |
| gemeinsame Sprechstunden *(1 Nennung)* |
| örtliche Nähe ist wichtig auch im Zeitalter des Internets *(1 Nennung)* |
| Aufbau Alumni-Kontakte *(1 Nennung)* |

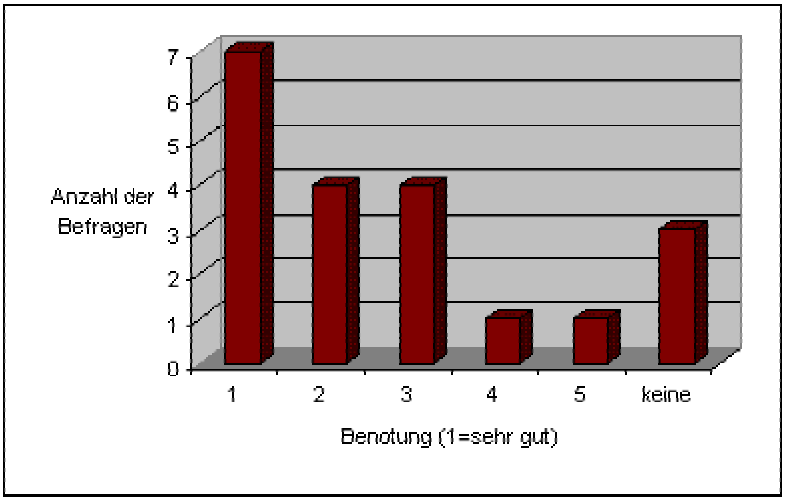
### 8. Gibt es eine Zusammenarbeit in einem anderen Bereich?




### Wenn ja, bitte den Bereich und die Inhalte der Kooperation benennen.

| |
|---|
| regelmäßige Informations- und Diskussionstreffen *(4 Nennungen)* |
| Betriebsbesichtigungen *(2 Nennungen)* |
| Absolventenbörsen *(2 Nennungen)* |
| Planung einer gemeinsamen Sommerschule *(1 Nennung)* |
| Planung abgestimmter Beratung *(1 Nennung)* |
| Zusammenarbeit mit weiteren universitären Einrichtungen, z.B. Akademisches Auslandsamt, Fachbereich; ZsB *(6 Nennungen)* |
| Workshops in Betrieben *(1 Nennung)* |
| gemeinsame Broschüre *(1 Nennung)* |
| gemeinsames geschlossenes Projekt zur Qualifizierung der Bewerbungsberatung vom Hochschulteam finanziert *(1 Nennung)* |
| wechselseitige mediale PR *(2 Nennungen)* |
| Beratungsangebot *(1 Nennung)* |
| Arbeitskreis ausländische Studierende, Gesprächskreise auf Fachbereichsebene *(1 Nennung)* |
| gelegentliche Bewerberseminare *(1 Nennung)* |
| regelmäßiger Informationsaustausch mit dem Leiter des Hochschulteams; gemeinsame Arbeit an einer Vortragsreihe in jedem Sommer; wechselseitige Empfehlung von Ratsuchenden; Möglichkeit, an bestimmte Kollegen im Hochschulteam zu verweisen *(1 Nennung)* |

**Wenn ja, beurteilen Sie bitte den Grad Ihrer Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit im Kooperationsbereich Praktikaberatung und –vermittlung.**




### Schwierigkeiten

| |
|---|
| Es passiert nichts. Vorhaben werden immer wieder aufgeschoben. *(1 Nennung)* |
| lange Entscheidungsfindung im Arbeitsamt *(1 Nennung)* |
| Auswahl des Qualifizierungsangebots nicht immer im Sinne der Hochschule *(1 Nennung)* |
| teilweise Konkurrenzsituation *(1 Nennung)* |

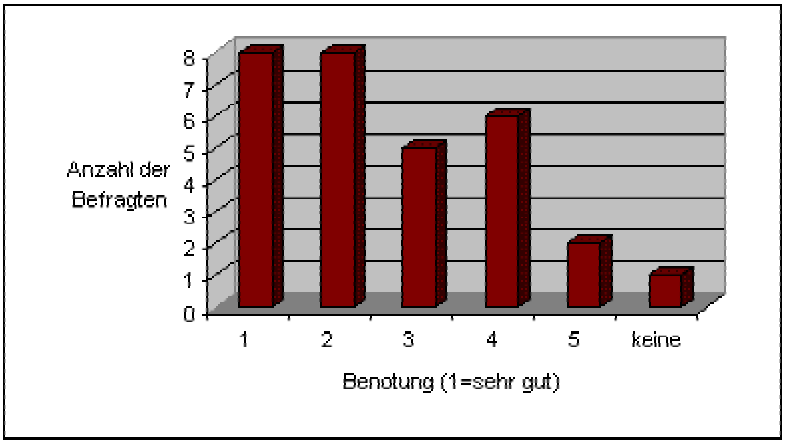
### Ursachen für Schwierigkeiten

| |
|---|
| Planungsprobleme im Arbeitsamt wegen Umstellung 2001 etc. *(1 Nennung)* |
| Autonomie des Arbeitsamtes bei dessen Qualifizierungsangeboten *(1 Nennung)* |

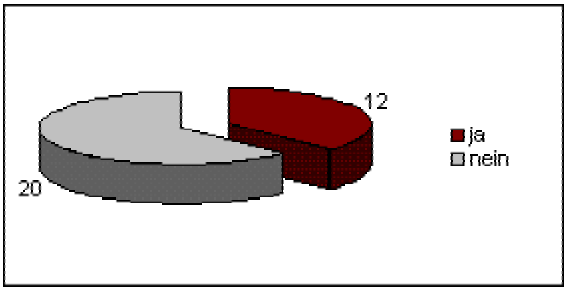
### Verbesserungsvorschläge

| |
|---|
| gemeinsame Planung und Durchführung mit klaren Abstimmungen und Zuständigkeiten *(1 Nennung)* |
| Einbeziehung der Hochschule bei der Auswahl des Qualifizierungsangebots *(1 Nennung)* |

**9. Bitte beurteilen Sie den Grad Ihrer Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt insgesamt.**




**10. Werden Sie vom Arbeitsamt finanziell unterstützt?**




**Wenn ja, in welchem Umfang?**

| |
|---|
| 25.000,- DM *(1 Nennung)* |
| bedarfsabhängig *(1 Nennung)* |
| ca. 10.000,- DM pro Semester *(1 Nennung)* |
| eine ABM-Stelle, Mitarbeiter werden daher alle zwei Jahre "ausgetauscht" *(3 Nennungen)* |
| Broschürenfinanzierung *(1 Nennung)* |
| für Career Service freie Förderung *(1 Nennung)* |
| 400.000,- DM für drei Jahre *(1 Nennung)* |
| ca. 75.000,- DM pro Jahr *(1 Nennung)* |
| ca. 120.000,- DM in 2001 *(1 Nennung)* |
| 1 BAT IIa Stelle (freie Förderung): Leiterin des Career Service; befristet auf 2 Jahre (bis August 2002) *(1 Nennung)* |
| ABM-Stelle (und Zusammenarbeit mit der IHK) *(1 Nennung)* |
| gegebenenfalls Messefinanzierung *(1 Nennung)* |

**Wenn ja, in welchen Bereichen Ihrer Arbeit bzw. bei welchen Ihrer Angebote werden Sie vom Arbeitsamt unterstützt?**

| |
|---|
| ABM-Stellen *(2 Nennungen)* |
| Honorare für Referenten *(4 Nennungen)* |
| Druck der Broschüre *(3 Nennungen)* |
| Projektfinanzierung *(2 Nennungen)* |
| Zusatzqualifikationen, Messen etc. *(2 Nennungen)* |

**Wenn nein, warum nicht?**

| |
|---|
| Universität legt kein Wert darauf *(1 Nennung)* |
| kein Vorankommen in dieser Angelegenheit *(1 Nennung)* |
| laut Auskunft des Arbeitsamtes werden keine ABM-Stellen mehr zur Verfügung gestellt *(1 Nennung)* |
| Eigenfinanzierung der Hochschule *(1 Nennung)* |
| Die Bewerbersituation im Bezug auf ABM hat sich in den letzten 1 1/2 Jahren deutlich verschlechtert, so dass Angebote von ABM-Maßnahmen abgelehnt und der Weg über Fördermittel des Landes gewählt wurde (Beschaffung einer BAT IIa-Mitarbeiterin) *(1 Nennung)* |
| ABM-Gründercoach z. Z. ausgelaufen *(1 Nennung)* |
| keine Mittel vorhanden *(1 Nennung)* |

# Anhang V

## Fragebogen zur institutionellen Anbindung der Careers Services

1. **Universität**:

2. **Name der Einrichtung**:

3. **gegründet** (Monat, Jahr):

4. **Status** zur Zeit (Projekt, Zentrale Einrichtung etc...):

5. **Angliederung** zur Zeit (Uni-Leitung, Dezernat, Studienberatung etc.):

6. Gibt es schon **Vorstellungen**, wie die zukünftige institutionelle Verortung aussehen könnte? (mehrere Alternativen möglich)

7. Ist über eine **Fortexistenz** der Einrichtung schon abschließend entschieden worden?

8. Wenn nein, bis wann muss diese **Entscheidung** getroffen werden?

9. **Anzahl der Stellen** zur Zeit:
   davon unbefristete Uni-Stellen:
   davon befristete Uni-Stellen:
   davon ABM:
   davon sonstige Drittmittel (bitte spezifizieren):

10. **Absehbare Veränderungen in der Stellenzahl**:

11. Wie sieht die **Kooperation** mit dem **Hochschulteam** des Arbeitsamtes aus (optional):

12. Wie sieht die **Kooperation** mit der **Zentralen Studienberatung** aus (optional):

13. Gibt es weitere enge **Kooperationspartner**?

14. Weitere **Anmerkungen**:

# Anhang VI

## Chronologische Darstellung von wichtigen Fachtagungen zwischen den Jahren 1990 und 2001sowie den jeweiligen Schlusserklärungen

**1994 in Wildbach Kreuth**

| | |
|---|---|
| **Thema:** | Geistes- und Sozialwissenschaftler – ihre Bedeutung für die Wirtschaft Europas; |
| **Veranstaltungsort:** | Wildbach Kreuth; |
| **Veranstaltungsform:** | Fachtagung; |
| **Veranstalter:** | Hanns-Seidel-Stiftung und der Initiative Student und Arbeitsmarkt an der Universität München; |
| **Schlusserklärung:** | siehe Ende der Chronologie |

**23./24.11.1995 in Bielefeld**

| | |
|---|---|
| **Thema:** | Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen in der Wirtschaft: Bilanz und Perspektiven; |
| **Veranstaltungsort:** | Bielefeld; |
| **Veranstaltungsform:** | Symposium; |
| **Veranstalter:** | Initiative Studierende und Wirtschaft der Universität Bielefeld |
| **Schlusserklärung:** | siehe Ende der Chronologie |

**06.12.1995 in Münster**

| | |
|---|---|
| **Thema:** | Career Service – der START in IHRE berufliche Zukunft; |
| **Veranstaltungsort:** | Münster; |
| **Veranstaltungsform:** | Fachtagung; |
| **Veranstalter:** | Arbeitsgemeinschaft Career Service; |

**Dokumentation:** Arbeitsgemeinschaft Career Service (Hrsg.): Career Service. Münsteraner Modell – eine Innovationsstrategie zur Verbesserung des Übergangs vom Studium zum Beruf, Münster 1996.

**1998 in Bielefeld**

**Thema:** Markt der Möglichkeiten – Von der Hochschule in den Beruf;
**Veranstaltungsort:** Bielefeld;
**Veranstaltungsform:** landesbezogene Fachtagung;
**Veranstalter:** Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen;
**Dokumentation:** Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Markt der Möglichkeiten. Dokumentation einer Tagung. Düsseldorf 1998.

**1998 in Banz**

**Thema:** Berufsvorbereitende Programme für Studierende an deutschen Universitäten;
**Veranstaltungsort:** Banz;
**Veranstaltungsform:** Fachtagung;
**Veranstalter:** Hanns-Seidel-Stiftung und der Initiative Student und Arbeitsmarkt an der Universität München;
**Schlusserklärung:** siehe Ende der Chronologie;
**Dokumentation:** Schmirber, G./ Honolka, H. (Hrsg.): Berufsvorbereitende Programme für Studierende an deutschen Universitäten. In der Reihe: Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen 1. der Hanns Seidel Stiftung, München 1998.

**16.-17.03.2001 in Schney**

**Thema:** Berufsvorbereitende Programme an Universitäten vor neuen Herausforderungen;

| | |
|---|---|
| **Veranstaltungsort:** | Schney; |
| **Veranstaltungsform:** | Fachtagung; |
| **Veranstalter:** | Institut Student und Arbeitsmarkt an der Universität München; CareerService FU Berlin; |
| **Dokumentation:** | Grühn, D./ Honolka, H. (Hrsg.): Berufsvorbereitende Programme an Universitäten vor neuen Herausforderungen. Heft 4 der Schriftenreihe des Instituts Student und Arbeitsmarkt an der Ludwig-Maximilians-Universität München. München 2001, 1. Auflage. |

**07.05.2001 in Münster**

| | |
|---|---|
| **Thema:** | Hochschulbildung und Berufsfähigkeit; |
| **Veranstaltungsort:** | Münster; |
| **Veranstaltungsform:** | Symposium; |
| **Veranstalter:** | Arbeitsgemeinschaft Career Service; |
| **Dokumentation:** | Puhle, H.-J./ Weiler, H.N. (Hrsg.), Career Centers. Eine hochschulpolitische Herausforderung. Transatlantischer Ideenwettbewerb Usable. Amerikanische Ideen in Deutschland III. Körber-Stiftung, Hamburg 2001. |

**12.12.2001 in Berlin**

| | |
|---|---|
| **Thema:** | Personalrekruitment in Universitäten. Zwischen Verantwortung und Anpassung; |
| **Veranstaltungsort:** | Berlin; |
| **Veranstaltungsform:** | Fachtagung; |
| **Veranstalter:** | FU Berlin (*CareerService* und Referat Weiterbildung) in Kooperation mit der Vereinigung der Unternehmensverbände in Berlin und Brandenburg e.V. und dem DGB-Landesbezirk Berlin-Brandenburg; |
| **Dokumentation:** | Publikation erscheint voraussichtlich im Frühjahr 2002. |

# Anhang VII

## *Career Services* und fakultätsübergreifende berufsvorbereitende Hochschuleinrichtungen in Deutschland

**Fachhochschule Aachen**
Euregio Challenge and Chances
Career-Service
Kalverbenden 6, 52066 Aachen
Tel. 0241 / 6009 1016

**Universität Augsburg**
Career Service
Universitätsstraße 2, 86159 Augsburg
Tel. 0821 / 598 5147
www.uni-augsburg.de/zentral/career-service

**Universität Bamberg**
Forum „Studium und Beruf"
Markusstraße 6, 96045 Bamberg
Tel. 0951 / 863 1047
www.uni-bamberg.de/studium/beruf/index.htm

**Universität Bayreuth**
Career Service
Universitätsstraße 30, 95440 Bayreuth
Tel. 0921 / 555 243
www.uni-bayreuth.de/verwaltung/career

**Freie Universität Berlin**
Career Service
Thielallee 38, 14195 Berlin
Tel. 030 / 8395 5244
www.fu-berlin.de/career

**Humboldt-Universität Berlin**
Career Service
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
Tel. 030 / 2093 1193
www.hu-berlin.de/kooperation

**Technische Universität Berlin**
Career Center
Steinplatz 1, 10623 Berlin
Tel. 030 / 314 25 131
www.wtb.tu-berlin.de/career.htm

**Universität Bielefeld**
Career Service
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
Tel. 0521 / 106 4912
www.uni-bielefeld.de/career-service

**Universität Freiburg**
Career Center
Sedanstraße 6, 79085 Freiburg
Tel. 0761 / 203-8833

**Universität Bochum**
Koordinierungs- und Beratungsstelle für den Berufseinstieg
SH 2/208
44780 Bochum
Tel. 0234 / 32 23 866
www.ruhr-uni-bochum.de/kobra

**Universität Bonn**
Wort, Wissen, Wirtschaft,
53012 Bonn
Tel. 0228 / 28 27 04

**Technische Universität Chemnitz**
Praktikumsamt
Wilhelm-Raabe-Str. 43, 09107 Chemnitz
Tel. 0371 / 531 6382
www.tu-chemnitz.de/phil/Praktikumsamt

**Technische Universität Darmstadt**
Kooperationsstelle Transfer
Karolinenplatz 5, 64289 Darmstadt
Tel. 06151 / 162 412
www.ifs.tu-darmstadt.de/transfer

**Universität Gesamthochschule Duisburg**
AkZent, Lotharstraße 65, 47057 Duisburg
Tel. 0203 / 3793 650
www.uni-duisburg.de/Akzent

**Universität Gesamthochschule Essen**
Praxiszentrum
Universitätsstraße 12, 45117 Essen
Tel. 0201 / 183 3285
www.uni-essen.de/verba

**Universität Frankfurt**
Koordinierungsstelle Studium und Beruf
Bockenheimer Landstraße 133, 60054 Frankfurt a.M.
Tel. 069 / 798 22 755
www.rz.uni-frankfurt.de/career-service

**Europauniversität Viadrina**
Kooperationsstelle für Wissenschaft und Arbeitswelt
Logenstraße 2, 15230 Frankfurt a. O.
Tel. 0335 / 55 34 902
www.kowa.euv-frankfurt-o.de/ueberkowa/

**Universität Göttingen**
Career Service
Kreuzbergring 50, 37075 Göttingen
Tel. 0551 / 39 4434
http://career.uni-goettingen.de

**Universität Hamburg**
ZSPB / Netzwerk Career Center
Edmund-Siemers-Allee 1, 20146 Hamburg
Tel. 040 / 42838 4208
www.uni-hamburg.de/NECC+

**Universität Hamburg**
Arbeitsstelle Studium und Beruf
Von-Melle-Park 6, 20146 Hamburg
Tel. 040 / 42838 3846

**Universität Hannover**
Career Service
Königsworther Platz 1, 30167 Hannover
Tel. 0511 / 762 19934
www.career.uni-hannover.de

**Pädagogische Hochschule Kiel**
Arbeitswelt – Bildungswissenschaft – Wirtschaft
Olshausenstraße 75, 24118 Kiel
Tel. 0431 / 880 1191

**Universität Köln**
Kölner Initiative Qualifizierungstransfer
Gronewaldstraße 2, 50931 Köln
Tel. 0221 / 470 4184
www.uni-koeln.de/inter-fak/kiq/

**Universität Konstanz**
Career Service
Universitätsstr. 10, 78457 Konstanz
Tel. 07531 / 88 37 56
www.careerservice-konstanz.de

**Universität Mannheim**
Career Service
Schloss, 68131 Mannheim
Tel. 0621 / 181 1058
www.absolventum.de

**Universität München**
Student und Arbeitsmarkt
Ludwigstraße 27, 80539 München
Tel. 089 / 2180 2191
www.s-a.uni-muenchen.de

**Fachhochschule Münster/ Universität Münster**
Career Service
Hüfferstraße 27, 48149 Münster
Tel. 0251 / 83 300 42
www.uni-muenster.de/CareerService

**Universität Oldenburg**
Arbeitswelt und Existenzgründung – POWER Nordwest
Uhlhornsweg 99a, 26129 Oldenburg
Tel. 0441 / 798 2821
www.power-nordwest.de

**Universität Osnabrück**
Career Service
Schloss, 49069 Osnabrück
Tel. 0541 / 969-0
www.uni-osnabrueck.de/career_service

**Universität Passau**
Student Placement Service
Heuwieserstraße 1, 94032 Passau
Tel. 0851 / 509 1013
www.uni-passau.de/praxiskontaktstelle

**Universität Potsdam**
PITT-Career Service
Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Tel. 0331 / 977 1119
www.pitt.uni-potsdam.de

**Universität Rostock**
Careers Service
Schwaansche Straße 5, 18055 Rostock
Tel. 0381 / 498 1251
www.careers.de

**Universität Siegen**
Siegener Praxisprogramm
Hölderlinstr. 3, 57068 Siegen
Tel. 0271 / 740 3297
www.uni-siegen.de/admin/zv/praxis

**Universität Hohenheim**
C@reerCenter
Schloss-Kolleggangflügel, 70599 Stuttgart
Tel. 0711 / 459 4341
www.career.uni-hohenheim.de

**Universität Trier**
Studium & Praxis
Universitätsring 15, 54286 Trier
Tel. 0651 / 201 2799

**Universität Tübingen**
Studium und Beruf
Wilhelmstraße 7, 72074 Tübingen
Tel. 07071 / 29 77 199
www.uni-tuebingen.de/uni/qsb

**Universität Witten-Herdecke**
Mentorenfirmenkonzept
Alfred-Herrhausen-Straße 50, 58448 Witten
Tel. 02302 / 926 542

**Universität Würzburg**
VULCAN
Neubaustraße 66, 97070 Würzburg
Tel. 0931 / 31 2462 oder 0931 / 796 8642

## Fächerspezifische Hochschuleinrichtungen und berufsvorbereitende Initiativen

**RWTH Aachen**
Philosophische Fakultät
Berufsorientierendes Praktikum für GeisteswissenschaftlerInnen
Karmanstraße 17-19, 52062 Aachen
Tel. 0241 / 809 3610
www.rwth-aachen.de/fb7/Praktikum/index.htm

**Universität Braunschweig**
Magister & Arbeitswelt
Fallersleber-Tor-Wall 10, 38100 Braunschweig
Tel. 0531 / 391 4349

**Universität Bremen**
Fachbereich 8
Magister Optimus
Postfach 330440, 28334 Bremen
Tel. 0421 / 218 4808

**Universität Düsseldorf**
Germanistisch orientierte Berufsfelderkundung
Universitätsstraße 1, 40225 Düsseldorf
Tel. 0211 / 811 2868
www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/studref/studref.html

**Universität Gießen**
Magister-Studium und Arbeitswelt
Postfach 11 14 40, 35359 Gießen
Tel. 0641 / 991 6225

**Universität Heidelberg**
Magister in den Beruf
Seminarstraße 3, 69117 Heidelberg
Tel. 06221 / 542 739
www.uni-heidelberg.de/studium/mib/

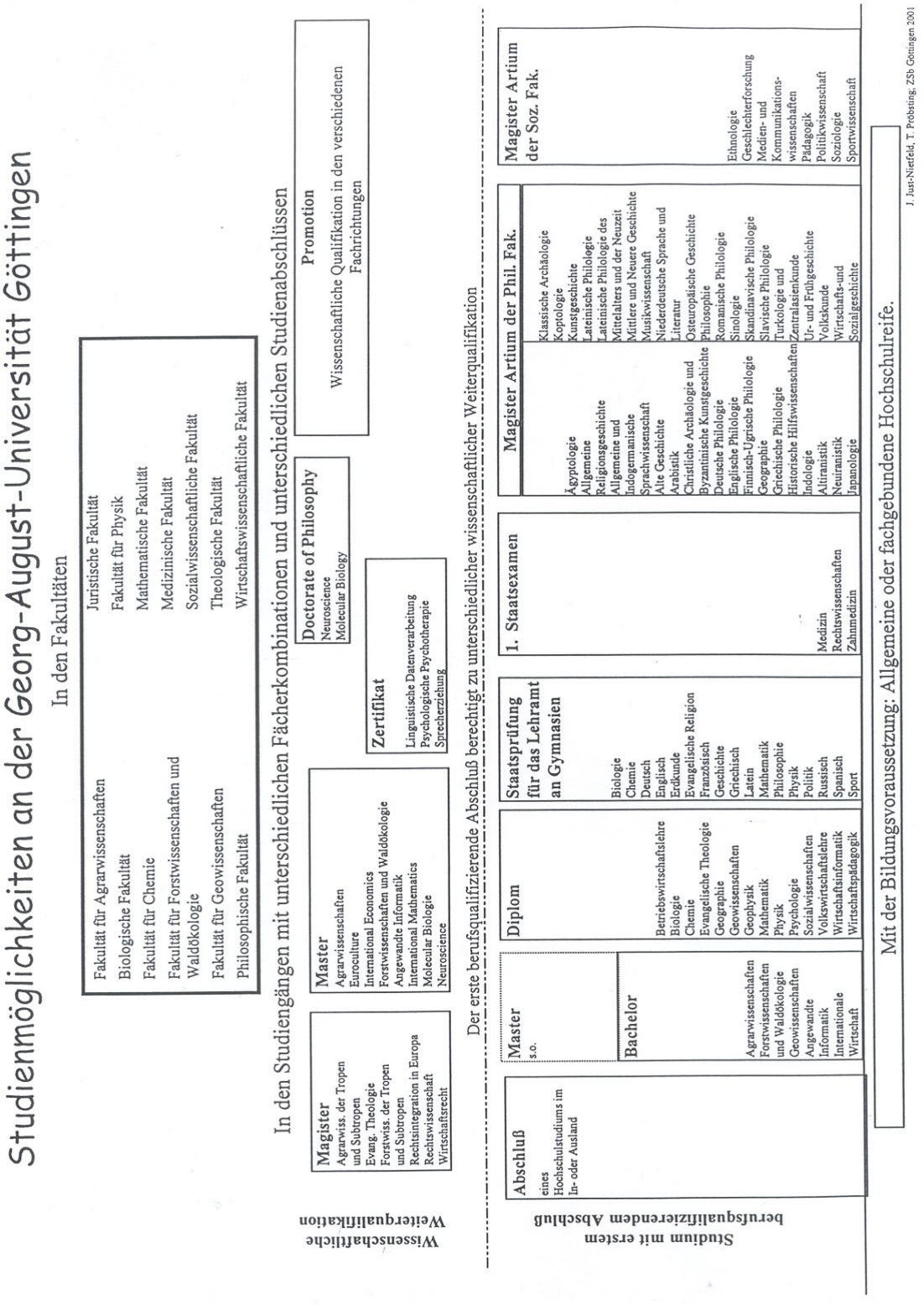
**Universität Gesamthochschule Kassel**
Magister in Praxis und Forschung
Moritzstraße 21, 34127 Kassel
Tel. 0561 / 804 2377
www.uni-kassel.de/magister

**Universität Regensburg**
Berufswegplanung für Geistes- und Naturwissenschaftler
Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg
Tel. 0941 / 943 2218
www.uni-regensburg.de/Universitaet/Studium/Studium_und_Beruf

**Universität Stuttgart**
Magister und Arbeitswelt
Keplerstraße 7, 70174 Stuttgart
Tel. 0711 / 121 2320
www.uni-stuttgart.de/studium/ma/

# Anhang VIII

## Studienmöglichkeiten an der Georg-August-Universität Göttingen




Quelle: Zentrale Studienberatung der Universität Göttingen, Just-Nietfeld 2001.

# Anhang IX

## Literaturempfehlungen (Handapparat)

**ARBEITSGEMEINSCHAFT CAREER SERVICE (Hrsg.):** Career Service – Münsteraner Modell: eine Innovationsstrategie zur Verbesserung des Übergangs vom Studium zum Beruf. Münster 1996.

**B**LAMBERGER, **G./ G**LASER, **H./ G**LASER, **U. (Hrsg.):** Berufsbezogen studieren. Neue Studiengänge in den Literatur-, Kultur- und Medienwissenschaften. München 1993.

**BROWN, D./ BROOKS, L. U.A.:** Karriere-Entwicklung. Stuttgart 1994.

**BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.):** Akademiker/-innen – Studium und Arbeitsmarkt. In: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, MatAB-Sonderserie 1998.

**BURKHARDT, A./ SCHOMBURG, H./ TEICHLER, U. (Hrsg.):** Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn 2000.

**ARBEITSGEMEINSCHAFT CAREER SERVICE (Hrsg.):** Career Service. Münsteraner Modell. Münster 1996.

**EHLERT, H./ WELBERS, U. (Hrsg.):** Handbuch Praxisinitiativen an Hochschulen. Berufsorientierende Angebote für Studierende an Universitäten. Neuwied/Kriftel/Berlin 1999.

**EVERS, F.T./ RUSH, J.C./ BERDROW, I.:** The Bases of Competence. San Francisco 1998.

**FLECHSIG, K.H.:** Kleines Handbuch didaktischer Modelle. Eichenzell 1996.

**GAWOREK, M.:** Institutionen-Handbuch Arbeitsmarkt und Beruf. Nürnberg 2000.

**GRÜHN, D. (Hrsg.):** Auf die Plätze, fertig, los ... mit Praxisprogrammen erfolgreich in den Beruf starten. Berlin 1997.

**GRÜHN, D. (Hrsg.):** Mit Praxisprogrammen das Berufsziel erreichen. Berlin 1999.

**GRÜHN, D.:** Soziologie und Beruf – von Verbleibstudien zum Career Service? In: CLEMENS, W./STRÜBING, J. (Hrsg.): Empirische Sozialforschung und gesellschaftliche Praxis. Bedingungen und Formen angewandter Forschung in den Sozialwissenschaften. Opladen 2000, S. 155 – 171.

**HAKVOORT, R. (Hrsg.):** Berufsbezogen studieren. Mit Praktika sinnvoll das Studium ergänzen. Schüren 1997.

**HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (Hrsg.):** Hochschulabsolventen für den europäischen Arbeitsmarkt – eine Herausforderung für die Universitäten. Beiträge zur Hochschulpolitik, 4, Bonn 1997.

**HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ:** Zur Rolle der Absolventenvereinigungen, Stellungnahme des 183. Plenums vom 10.11.1997, S. 7ff. Siehe auch unter der Internet-Adresse www.hrk.de unter "Archiv/Entschließungen".

**KELLNER, H.:** Das geheime Wissen der Personalchefs. Frankfurt a.M. 1998.

**KUBIK, B./ TEICHMANN, S.:** Die Öffnung der Hochschule zum Beschäftigungssystem hin. Einige Überlegungen und Maßnahmen zur Berufsorientierung im Kontext Hochschule und Arbeitsmarkt unter Einbeziehung britischer Erfahrungen mit dem ‚Career Service'. In: Universität Rostock (Hrsg.): Beiträge über die Entwicklung von Studienberatung und wissenschaftlicher Weiterbildung/Fernstudium an der Universität Rostock. Heft 1, Rostock 1995, S. 71 – 93.

**MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG NRW:** Perspektive Beruf. Praxisinitiativen an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1997.

**PUHLE, H.-J./ WEILER, H.N. (Hrsg.):** Career Centers. Eine hochschulpolitische Herausforderung. Hamburg 2001.

**SATTELBERGER, T. (Hrsg.):** Handbuch der Personalberatung. Realität und Mythos einer Profession. München 1999.

**SCHMIRBER, G./ HONOLKA, H.:** Berufsvorbereitende Programme für Studierende an deutschen Universitäten. München 1998. (erschienen in der Reihe „Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen 1", Hans-Seidel-Stiftung e.V.).

**SCHOMBURG, H./ TEICHLER, U./DOERRY, M./MOHR, J. (Hrsg.):** Erfolgreich von der Uni in den Job. Regensburg, Düsseldorf, Berlin 2001.

**TEICHLER, U.:** Zum Wandel der Beziehungen von Hochschulen und Beruf. In: Das Hochschulwesen, Heft 6/2000, S. 181-184.

**UNIVERSITÄT ROSTOCK (Hrsg.):** Studienberatung im Umbruch? Funktion und Organisation von Studienberatung in der Körperschaft Hochschule. Rostock 1999.

**WATTS, A.G.:** Strategic Directions for Careers Services in Higher Education. NICEC Project Report. Cambridge 1997.

**WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.):** Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Würzburg, 9. Juli 1999. Siehe auch www.wissenschaftsrat.de/texte/4099-99.pdf.