

# Karriereressourcen – Grundlagen für ein selbstgesteuertes Laufbahnmanagement

Dr. Roger Gfrörer, Universität Zürich

## Abstract

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

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

### 1.1 Spannungsfeld der Career Services-Arbeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 2.1 Methodik

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

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

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

Als Recherche-Instrumente lassen sich einsetzen:

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

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

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

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

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

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

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

### 2.3 Anwendungsbereiche und Abgrenzungen

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

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

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

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

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

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

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

## 3 Karriere-Ressourcen-Framework KRF

### 3.1 Möglichkeitsraum

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.3 Dimension Komplementärressourcen – Wissen was man kann

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### 3.5 Einbezug von Kompetenzniveau-Modellen

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

### 4 Einsatzbeispiele des Ressourcen-Ansatzes

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

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

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

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

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

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

## **5 Zusammenfassung und Ausblick**

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

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

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

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

## Autor



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

## Literatur

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

- CSND – Career Service Netzwerk Deutschland e. V. (2009): Qualitätssicherung in der Career Service Arbeit an deutschen Hochschulen, Bielefeld, [http://www.csnd.de/fileadmin/user\\_upload/Presse-News/Offizielle\\_Dokumente/Erklaerung\\_Qualitaets-sicherung\\_CareerService.pdf](http://www.csnd.de/fileadmin/user_upload/Presse-News/Offizielle_Dokumente/Erklaerung_Qualitaets-sicherung_CareerService.pdf), Zugriff: 26.04.2016.
- Csonka, N.; Raue, C. (ohne Jahrgang): Analyse akademischer Kompetenzziele, TU Berlin, [https://www.tu-berlin.de/fileadmin/fhg14/QS2/Berichte/Bericht\\_Fak\\_IV\\_final.pdf](https://www.tu-berlin.de/fileadmin/fhg14/QS2/Berichte/Bericht_Fak_IV_final.pdf), Zugriff: 14.04.2016.
- Damm, G. (2016): Ressourcenaktivierendes Mentoring – Karriereressourcen-Modell als Konzept für Mentoringverantwortliche, unveröffentlichtes Manuskript zum Handbuch Mentoring.
- De Bondt, W.; Thaler, R. (1995): Financial Decision-Making in Markets and Firms: A Behavioral Perspective. In: Jarrow, R, Maksimovic, V.; Ziemba, W.T.: Handbook of Finance, Elsevier, S. 385–410.
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2015): Kompetent und praxisnah – Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, Berlin/Brüssel, <http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/dihk-umfrage-hochschulabsolventen-2015.pdf>, Zugriff: 24.04.2016.
- European Comission, Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF), <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>, Zugriff: 5.10.2016.
- Heyse, V.; Erpenbeck, J. (2010): Kompetenzbegriffe und Erläuterungen zum erweiterten KompetenzAtlas, Arbeitsinstrument der A-C-T Competenzia.
- Hirschi, A. (2012): The career resources model: an integrative framework for career counsellors. In: British Journal of Guidance & Counselling, 40(4), 369–383. doi: 10.1080/03069885.2012.700506.
- Hirschi, A. (2010): Career Services zur Steigerung von Karriere-Ressourcen. In: Das Hochschulwesen, 6, 193–197.
- Hornyak D.A. (2007): Utilizing Cognitive Information Processing Theory to Asses the Effectiveness of Discover on College Students' Career Development, Dissertation, University of Pittsburgh <http://www.pitt.edu/~hornyak/Dissertation.pdf>, Zugriff 15.04.2016.
- HRK (2011): Empfehlung Career Services, 11. Mitgliederversammlung, 2011, [http://www.csnd.de/fileadmin/user\\_upload/Presse-News/Offizielle\\_Dokumente/Empfehlung\\_Career\\_Services\\_der\\_HRK.pdf](http://www.csnd.de/fileadmin/user_upload/Presse-News/Offizielle_Dokumente/Empfehlung_Career_Services_der_HRK.pdf).
- Jungo, D. (2008): Diagnostik in der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung. In: Läge, D.; Hirschi, A.: Berufliche Übergänge, Lit Verlag, Zürich, S. 73–96.
- Knauer, J. (2014): Das Projekt „Employability“ an der Universität Münster. In: career service papers 2014/12, S. 9–21.
- Lemmer, J. (2009): Entwicklung eines Kompetenzmodells für bildungsbenachteiligte Arbeitnehmergruppen, Diplomarbeit, Humboldt Universität zu Berlin.
- Lüttringhaus, M.; Streich, A. (2008): Risikoeinschätzung im Team: Keine Zeit? Höchste Zeit! – Das Modell der Kollegialen Kurzberatung zur Risikoeinschätzung und Planung des weiteren Vorgehens. In: EREV Schriftenreihe, 49. Jg., Heft 1/2008, S. 39–59.

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