

Eimer, Andreas; Bohndick, Carla

Teilnahme an Career-Service-Veranstaltungen und selbsteingeschätzte Employability von Studierenden an einer deutschen Universität

Zeitschrift für empirische Hochschulforschung : ZeHf 5 (2021) 2, S. 104-121



Quellenangabe/ Reference:

Eimer, Andreas; Bohndick, Carla: Teilnahme an Career-Service-Veranstaltungen und selbsteingeschätzte Employability von Studierenden an einer deutschen Universität - In: Zeitschrift für empirische Hochschulforschung : ZeHf 5 (2021) 2, S. 104-121 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-300072 - DOI: 10.25656/01:30007; 10.3224/zehf.5i2.02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-300072>

<https://doi.org/10.25656/01:30007>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Teilnahme an Career-Service-Veranstaltungen und selbsteingeschätzte Employability von Studierenden an einer deutschen Universität

Andreas Eimer, Carla Bohndick

Zusammenfassung: In Deutschland gibt es im internationalen Vergleich wenig Forschung zu Employability fördernden Lehrangeboten. Die vorliegende Studie leistet hier einen Beitrag. 429 Studierende einer deutschen Universität wurden mit dem Career Resources Questionnaire (CRQ) nach der Ausprägung ihrer Employability befragt. Die Ergebnisse derjenigen, die nicht an Career-Service-Veranstaltungen teilgenommen hatten, wurden verglichen mit denen von Career-Service-Teilnehmer*innen. Bei den Faktoren „Arbeitsmarktwissen“, „Netzwerken“, „Informieren über Möglichkeiten“ und „Kontinuierliches Lernen“ zeigten Teilnehmer*innen an Career-Service-Seminaren eine signifikant höhere Ausprägung der Employability als die Nicht-Teilnehmer*innen. Entgegen der Annahme waren die Ausprägungen bei „Motivation“ und „Allgemeine Fähigkeiten“ dagegen nicht signifikant höher. Diskutiert wird in diesem Kontext der Einfluss der Perceived Employability und die Frage, wie Employability förderliche Kompetenzen aktiv gehalten werden können.

Schlüsselwörter: Employability, Beschäftigungsfähigkeit, Career Service, Career Resources Questionnaire (CRQ), Career Intervention (CI)

Participation in careers service events and the self-assessed employability of students of a German university

Summary: By international comparison, in Germany little research is being conducted on teaching formats that promote employability. This study makes a contribution to that field. 429 students at a German university were asked about their self-assessed employability using the Career Resources Questionnaire (CRQ). The results of those who had not participated in Careers Service events were compared with those of Careers Service participants. For the factors "job market knowledge", "networking", "career information gathering", and "continuous learning", participants of Careers Service seminars showed significantly higher levels of employability than non-participants. Contrary to the assumption, the scores for "motivation" and "soft skills" were not significantly higher. In this context, the influence of perceived employability and the question of how employability-promoting competences can be actively maintained are discussed.

Keywords: employability, careers service, Career Resources Questionnaire (CRQ), career intervention (CI)

1 Einleitung

Das Thema Employability – oder auf Deutsch Beschäftigungsfähigkeit – hat in den vergangenen Jahren an deutschen Universitäten und Fachhochschulen stark an Bedeutung gewonnen. Geführt hat dazu eine Reihe von Entwicklungen: Nachdem 1998 das sogenannte, bis dahin im Sozialgesetzbuch verankerte Beratungsmonopol des damaligen Arbeitsamtes (heute Agentur für Arbeit) wegfiel, war es auch weiteren Trägern möglich, berufsorientierende Beratung anzubieten. Für die Hochschulen – dieser Begriff dient in diesem Aufsatz als Sammelbegriff für Universitäten und Fachhochschulen – waren aber andere Entwicklungen wesentlicher: Die Breite der Studienmöglichkeiten nahm zu, was zu größerer Orientierungsnotwendigkeit bei Studieninteressierten führte. Die Zahl der Studierenden steigt seit Jahrzehnten kontinuierlich, wodurch auch Erwartungen und Zielsetzungen an ein Hochschulstudium vielfältiger werden. Nur ein kleiner Teil der Absolvent*innen strebt eine Laufbahn im Wissenschaftssystem an. Die Erwartung guter Chancen auf dem Arbeitsmarkt oder die Hoffnung auf vielfältige berufliche Möglichkeiten sind heute für die meisten Studierenden wesentliche Motivationen zu studieren (Grützmacher, Ortenburger & Heine, 2011; Multrus, Majer, Bargel & Schmidt, 2017). Der weitaus größte Teil aller Absolvent*innen findet seine berufliche Perspektive auf dem außerhochschulischen Arbeitsmarkt. Der Bologna-Prozess mit der europaweiten Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen brachte auch für das deutsche Hochschulsystem eine zusätzliche Fokussierung auf die beschäftigungsbefähigende Qualität eines Studiums. Zugleich machten sich auch die Kultusministerkonferenz (KMK), die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Wissenschaftsrat (WR) die Position zu eigen, Studiengänge müssten neben weiteren Zielen auch die Beschäftigungsfähigkeit nachhaltig fördern (Hochschulrektorenkonferenz [HRK], 2009; Kultusministerkonferenz [KMK], 2010; Wissenschaftsrat, 2015). Parallel zu allen diesen Entwicklungen entstanden an zahlreichen deutschen Hochschulen auf zentraler Ebene oder in den Fachbereichen Einrichtungen zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, häufig unter der Bezeichnung Career Service. Ihr Auftrag ist es, durch Seminare, Beratungsangebote und Informationsvermittlung die Employability der Studierenden zu stärken. Diese Angebote werden in der englischsprachigen Literatur unter dem Begriff Career Interventions (CI) zusammengefasst, der so auch in dieser Studie verwendet wird. Laut Career Service Netzwerk Deutschland (csnd), dem Bundesverband hochschulischer Career-Service-Einrichtungen, verfügten 2017 von den damals 428 deutschen Hochschulen 260 über einen Career Service, das sind 61% (Career Service Netzwerk Deutschland [csnd], 2018). Selbst wenn viele Hochschulen inzwischen Career Services anbieten, kam diese institutionelle Eingliederung der Thematik in Deutschland im internationalen Vergleich verhältnismäßig spät. Die Mehrzahl der Career Services an den deutschen Hochschulen entstand in den 1990er- und 2000er-Jahren. Anders verlief die Entwicklung etwa in den USA, wo solche Einrichtungen an Hochschulen bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts etabliert wurden (Reardon & Fiore, 2014b) und zeitgleich erste Theorien zur beruflichen Entwicklung entstanden (Gallo, 2017). Zwar hat das deutsche Bildungssystem mittlerweile bei der Etablierung von Einrichtungen zur Förderung der Employability aufgeholt. Die Effekte dieser Angebote werden in Deutschland jedoch weiterhin kaum beforscht. Eine internationale Recherche englischsprachiger Literatur der Bank of America ergab, dass von allen identifizierten Studien zur Careers Education an Schulen und Colleges 63% aus den USA und 25% aus Großbritannien stammen (Hughes, Mann, Anthony, Barnes, Baldauf

& McKeow, 2016). Eine Reihe von Studien liegt außerdem aus Taiwan, Kanada und Australien vor (Reardon & Fiore, 2014b).

An diesem Punkt setzt die vorliegende Studie an. Die Beforschung von Maßnahmen zur Förderung der Employability an deutschen Hochschulen ist eine wichtige Zielsetzung. Vor dem Hintergrund der Unterschiedlichkeit internationaler Hochschulsysteme kann nicht davon ausgegangen werden, dass Forschungsergebnisse aus anderen Kontexten ungeprüft auf deutsche Verhältnisse übertragen werden können. Es gibt Hinweise darauf, dass *Career Interventions* nicht per se hilfreich und nützlich sind, sondern didaktischen und theoretischen Prinzipien folgen sollten, um positive Effekte zu generieren (Gallo, 2017; Langher, Nannini & Caputo, 2018). Ein forschender Zugang zu berufsorientierenden Angeboten an deutschen Hochschulen ist daher erforderlich. Insofern hat die vorliegende Studie auch eine explorative Qualität und ist zudem als Appell zu verstehen, die Forschungsaktivitäten in Deutschland zu diesem Thema zu intensivieren. Zudem soll diese Arbeit einen Anstoß dazu geben, den beschriebenen Mangel an Transfer zwischen Forschung und Praxis in diesem Feld (Spokane & Nguyen, 2016) zu überwinden. Gerade dieses an deutschen Hochschulen noch immer verhältnismäßig neue Feld der *Careers Education* könnte davon profitieren, zumal beschrieben wird, dass die Theoriegeleitetheit von Angeboten zur Förderung der Employability zu Qualitäts- und Effektsteigerung führt (Gallo, 2017).

2 Employability als ein multifaktorielles Konstrukt

Beschäftigungsfähigkeit ist aus Sicht der Autoren ein multifaktorielles Konstrukt, bei dem verschiedene Einflussfaktoren eine Rolle spielen. In diesem Sinne kann Beschäftigungsfähigkeit als Oberbegriff für das Vorhandensein bestimmter Eigenschaften verstanden werden, die zu „objektivem und subjektivem Berufserfolg“ führen (Ng, Eby, Sorensen & Feldman, 2005). Das bedeutet, dass Personen, die in den beschäftigungsrelevanten Faktoren eine hohe Ausprägung aufweisen, eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, objektiven und/oder subjektiven beruflichen Erfolg zu erzielen, als Personen, die in diesen Faktoren eine geringe Ausprägung zeigen. Der objektive Berufserfolg wird in der Regel durch Kriterien wie Gehalt oder Beförderungen beschrieben, während der subjektive Berufserfolg mit der individuellen Wahrnehmung der eigenen Karriere, z.B. der Zufriedenheit mit dem Arbeitsplatz oder dem gesamten beruflichen Verlauf, zusammenhängt. Es gibt eine Vielzahl von Studien, die sich mit einem möglichen Zusammenhang zwischen einzelnen Faktoren und objektivem bzw. subjektivem Berufserfolg beschäftigen, z.B. dem Einfluss von Selbstwirksamkeit (Abele-Brehm & Spurk, 2009), Persönlichkeitsmerkmalen (Sutin, Costa, Miech & Eaton, 2009), Selbstwertgefühl (Kammeyer-Mueller, Judge & Piccolo, 2008) oder Netzwerkaufbau (Wolff & Moser, 2009).

Hirschi (2012) gibt einen umfassenden Überblick über die wissenschaftliche Literatur zu Faktoren, die die Beschäftigungsfähigkeit stärken, wobei er auch das Konstrukt des objektiven und subjektiven Berufserfolgs verwendet. Der Ansatz von Hirschi bietet einen besonderen Vorteil: Er fasst eine Vielzahl von aus der Forschung bekannten Faktoren, die mit objektivem und subjektivem Berufserfolg korrelieren, in einem einzigen kohärenten Modell zusammen. Sein Karriere-Ressourcen-Modell konzentriert sich auf Faktoren, die individuell entwickelt werden können, und ist weniger auf relativ stabile Eigenschaften oder Merkmale

(wie Persönlichkeitsmerkmale oder Geschlecht) ausgerichtet. Hirschi selbst beschreibt seinen Ansatz nicht als eigene Theorie, sondern als Modell, das auf „zentralen theoretischen und empirischen Grundlagen“ (Hirschi et al., 2019, S. 4) basiert. Im Zentrum steht dabei die Annahme, dass verschiedene Karriere-Ressourcen Verhaltensweisen im Sinne eines *Proactive Career Management* (Hirschi, Nagy, Baumeler, Johnston & Spurk, 2018) initiieren. Hirschi integriert dabei die Humankapital-Theorie (Sweetland, 1996), die Sozialkapital-Theorie (Adler & Kwon, 2002), die *Career Motivation Theory* (London & Noe, 1997) sowie Ansätze des Karriereselbstmanagements (Hall, 2002).

In dieser Studie wurde der auf oben genanntem Modell fußende *Career Resources Questionnaire* (CRQ) in der deutschen Version eingesetzt. Der Fragebogen umfasst 38 Items, die den vier Kategorien „Wissen und Kompetenzen“, „Motivation“, „Umfeld“ und „Aktivitäten“ zugeordnet sind. Diese Kategorien sind in insgesamt zwölf Faktoren untergliedert, die im Fragebogen mit jeweils drei oder vier Items erfasst werden. Die im CRQ genutzten Faktoren zeigen insgesamt eine stärkere Korrelation mit Indikatoren des subjektiven Berufserfolgs als mit Indikatoren des objektiven Berufserfolgs (Hirschi et al., 2019).

3 Effekte von Career Interventions (CI)

Nachdem Anfang des 20. Jahrhunderts vornehmlich in den USA und Großbritannien berufsorientierende Angebote in den Hochschulen aufgebaut wurden, begannen in den 1940er und 1950er Jahren entsprechende Forschungsaktivitäten in der Form von Einzelstudien. Seit den 1980er-Jahren wurden einige Meta-Studien publiziert (z.B. Spokane & Nguyen, 2016). Der Fokus der Forschungsaktivitäten lag in der Mehrzahl auf eher kurzfristigen, direkten Effekten (*Outputs*). Eine kleinere Zahl von Studien beschäftigt sich mit längerfristigen Wirkungen (*Outcomes*). Auch in der jüngeren Zeit sind einige Meta-Analysen vorgelegt worden (Folsom & Reardon, 2003; Hughes et al., 2016; Langher et al., 2018; Reardon & Fiore, 2014a; Spokane & Nguyen, 2016; Whiston, Li, Goodrich Mitts, & Wright, 2017), wobei vielfach auch Studien zu anderen Zielgruppen als Studierenden berücksichtigt wurden. Die Ergebnisse, ob Gruppenveranstaltungen oder individuelle Beratung die stärksten Wirkungen erzielen, sind uneinheitlich. Dahinter zurück liegen jedoch IT-gestützte Angebote und *Counselor-Free Interventions* (Reardon & Fiore, 2014a). Deutsche und internationale Studien zu CI sind in ihrer Zielrichtung vergleichbar: Es geht darum, Korrelationen aufzudecken und Wirkmechanismen besser zu verstehen. Im Unterschied zu deutschen Studien ist hingegen auffällig, dass vor allem im anglo-amerikanischen Raum der Fokus häufig auf individuelle Unterschiede gelegt wird, sei es in ethnischer, sozio-ökonomischer oder bildungsbiographischer Hinsicht. In den folgenden Abschnitten stehen solche Studien im Mittelpunkt, die sich auf die vier Kategorien „Wissen und Kompetenzen“, „Motivation“, „Umfeld“ und „Aktivitäten“ und die zugeordneten insgesamt zwölf Ressourcen des Fragebogens beziehen. Auch wenn Hirschi (Hirschi et al., 2018) die zwölf-faktorielle Struktur als der vier-faktoriellen empirisch überlegen sieht, bietet sich letztere als kategoriale Bündelung der zwölf Ressourcen an, weswegen wir sie auch als inhaltliches Strukturierungselement verwendet haben.

3.1 Wissen und Kompetenzen

Es liegen mehrere Studien vor, in denen untersucht wurde, inwiefern *Career Interventions* Einfluss auf die Ausprägung verschiedener Faktoren haben, die der CRQ-Kategorie „Wissen und Kompetenzen“ zuzuordnen sind. Eine US-amerikanische Meta-Analyse zeigt, dass in dieser Weise *Career-Related Knowledge* gefördert werden kann (Oliver & Spokane, 1988). Mehrfach wurde geschildert, dass berufsorientierende Angebote *Career Maturity* stärken (Folsom & Reardon, 2003; Langher et al., 2018; Reardon & Fiore, 2014a; Whiston et al., 2017). Das von Donald Super entwickelte Konzept der *Career Maturity* beschreibt, wie Wissen über sich selbst und Wissen über berufliche Felder zu größerer Entscheidungsklarheit führt. Ein Aspekt davon ist eben das Selbstwissen, das ebenfalls institutionell gefördert werden kann (Reardon & Fiore, 2014a). Zudem wird beschrieben, wie *Career Courses* grundsätzlich zur Entwicklung von Fähigkeiten, Wissen und Haltungen beitragen (Folsom & Reardon, 2003).

Aufgrund der Ergebnisse aus der Forschungsliteratur erwarten wir, dass Studierende, die an Career-Service-Veranstaltungen teilgenommen haben, in einem oder mehreren Faktoren der CRQ-Kategorie „Wissen und Kompetenzen“ höhere Ausprägungen zeigen als Studierende, die nicht an Career-Service-Veranstaltungen teilgenommen haben.

3.2 Motivation

Die motivationsstärkenden Effekte durch CI, wie sie im CRQ definiert sind, sind im Vergleich zu anderen Faktoren besonders häufig untersucht worden. Intensiv wurde analysiert, inwiefern CI Einfluss nimmt auf die Selbstwirksamkeitserwartung (Baig, 2012; Breaux, 2004; Gallo, 2017; Işık, 2014; Lam & Santos, 2018; McDonald Foltz & Luzzo, 1998; Reardon & Fiore, 2014a), die an anderer Stelle als der „stärkste Prädiktor für Studien- und späteren Berufserfolg“ beschrieben wird (Peiffer, Preckel & Ellwart, 2018). Auch der Prozess der Entscheidungsfindung steht im Fokus. So wird in mehreren Studien eine *Reduction of Career Indecision* beschrieben (Gallo, 2017; Langher et al., 2018; Reardon & Fiore, 2014a; Reese & Miller, 2006). Gleichzeitig konnte eine Stärkung der *Career Decidedness* festgestellt werden (Breaux, 2004; Reardon & Fiore, 2014a; Whiston et al., 2017). Zudem gibt es Hinweise darauf, dass sich der *Locus of Control* durch CI stärker internalisiert (Reardon & Fiore, 2014a; Whiston et al., 2017) und sich entsprechend das Autonomieempfinden verstärkt (Reardon & Fiore, 2014a). Beschrieben wird außerdem die Stärkung der *Vocational Identity* (Gallo, 2017; Langher et al., 2018; Reardon & Fiore, 2014a; Whiston et al., 2017) und die Reduktion dysfunktionaler Gedanken hinsichtlich der beruflichen Zukunft (Gallo, 2017; Whiston et al., 2017) sowie die Reduktion der *Commitment Anxiety* (Reardon & Fiore, 2014a).

Aufgrund der Ergebnisse aus der Forschungsliteratur erwarten wir, dass Studierende, die an Career-Service-Veranstaltungen teilgenommen haben, in einem oder mehreren Faktoren der CRQ-Kategorie „Motivation“ höhere Ausprägungen zeigen als Studierende, die nicht an Career-Service-Veranstaltungen teilgenommen haben.

3.3 Umfeld

Es gibt kaum Untersuchungen, inwiefern die im CRQ genutzten und unter der Rubrik „Umfeld“ zusammengefassten Faktoren durch *Career Interventions* – also Angeboten der Hochschule zur Förderung der Employability – gestärkt werden können. Das Kriterium zur Aufnahme in den CRQ war freilich auch nicht die Vermittelbarkeit dieser Merkmale in CI, sondern ihre Korrelation mit subjektivem und objektivem Berufserfolg (Hirschi et al., 2019). Lediglich die Frage, inwiefern der *Perceived Environmental Support* durch CI beeinflusst werden kann, wird in wenigen Studien untersucht. Das Ergebnis ist hier bei einem 95-prozentigen Konfidenzintervall jedoch nicht signifikant (Whiston et al., 2017). Darüber hinaus kann vermutet werden, dass Studierende in der Selbsteinschätzung auch die „Möglichkeit zur Anwendung und Entwicklung von persönlich wichtigen Fähigkeiten im Studium“ nicht durch CI gestärkt sehen, da in der Regel die Verknüpfung von CI und Fachstudium nicht eng ist.

Aufgrund der Ergebnisse aus der Forschungsliteratur erwarten wir, dass Studierende, die an Career-Service-Veranstaltungen teilgenommen haben, in keinem der Faktoren der CRQ-Kategorie „Umfeld“ höhere Ausprägungen zeigen als Studierende, die nicht an Career-Service-Veranstaltungen teilgenommen haben.

3.4 Aktivitäten

In einer US-amerikanischen Studie konnte gezeigt werden, dass Studierende, die an einem CI-Kurs teilgenommen hatten, größere Proaktivität in Bezug auf die Entwicklung ihrer beruflichen Zukunft zeigten als Teilnehmer*innen einer Kontrollgruppe (Green, Noor & Hashemi, 2020). In einer anderen Studie wurde erkennbar, dass Studierende, die an einem *Career Development Course* teilgenommen hatten, bei Studienabschluss mehr (zusätzliche) Studienleistungen erbracht hatten als Teilnehmer*innen der Kontrollgruppe (Hansen, Jackson & Pedersen, 2017). Der Besuch eines ähnlichen Kurses führte in einer anderen Studie dazu, dass sich die Teilnehmer*innen intensiver um berufskundliche Information bemühten als die Nicht-Teilnehmer*innen (Reese & Miller, 2006). In einer deutschen Studie konnte hingegen nicht nachgewiesen werden, dass ein Seminar zur Förderung der Netzwerkkompetenz zu einer Erhöhung der Netzwerkaktivitäten führt (Spurk, Kauffeld, Simone, Barthauer, Luisa & Heinemann, 2015).

Aufgrund der Ergebnisse aus der Forschungsliteratur erwarten wir, dass Studierende, die an Career-Service-Veranstaltungen teilgenommen haben, in einem oder mehreren Faktoren der CRQ-Kategorie „Aktivitäten“ höhere Ausprägungen zeigen als Studierende, die nicht an Career-Service-Veranstaltungen teilgenommen haben.

4 Methode

4.1 Untersuchungsdesign

Ab Juni 2020 wurden insgesamt 26 Lehrende verschiedener Fachrichtungen gebeten, im Rahmen ihrer Online-Lehre einen Weblink an ihre Studierenden weiterzugeben und sie zu

bitten, den hinterlegten Online-Fragebogen auszufüllen. Die Befragung fand zwischen Mitte Juni und Mitte Juli 2020 statt.

4.2 Stichprobe

Die Stichprobe bestand aus Vollzeitstudierenden einer großen deutschen Universität. Die Teilnehmer*innen strebten verschiedene Abschlüsse an: Bachelor (38.7%), Master (24.7%), Promotion (3.0%) und Staatsexamen (32.6%), das einem Master-Abschluss entspricht. Die Teilnehmer*innen wurden von ihren Lehrenden gebeten, den Fragebogen anonym auszufüllen. Die Teilnehmer*innen wurden darüber informiert, dass die Ergebnisse der Befragung für ein Forschungsprojekt zur Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden verwendet werden.

Insgesamt füllten 429 Personen den Online-Fragebogen aus. Dabei umfasst die Gruppe der Teilnehmer*innen an CI 161 Personen, die der Nicht-Teilnehmer*innen 268 Personen. Durchschnittlich nahmen die Teilnehmer*innen an etwas mehr als 2,1 Career-Service-Veranstaltungen teil. Die Gruppen der Teilnehmer*innen und Nicht-Teilnehmer*innen wurden mittels T-Test bzw. Chi-Quadrat-Test auf Vergleichbarkeit hinsichtlich Alter, Anteil von *First-Generation-Students*, Geschlechterverhältnis, absolvierter Berufsausbildung und Migrationshintergrund untersucht. Nur bezüglich des Alters ergab sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen: Die Teilnehmer*innen waren im Mittel 1,5 Jahre älter als die Nicht-Teilnehmer*innen. Die Unterschiede auf allen anderen Variablen waren nicht-signifikant.

Der Career Service der untersuchten Universität bietet ein breites Spektrum an CI an. In der Regel handelt es sich dabei um zweitägige Blockseminare, die die Studierenden sowohl zum Leistungserwerb in den überfachlichen Bereichen ihrer Studiencurricula oder auch zusätzlich zum Fachstudium besuchen können. Thematisch umfassen die Angebote die Felder „Berufsorientierung“, „Praktikumsvor- und -nachbereitung“, „Überfachliche Kompetenzen“, „Berufe und Arbeitgeber“ sowie „Stellensuche und Bewerbung“. Im Bereich „Überfachliche Kompetenzen“ finden sich Seminare zum Ausbau der Schlüsselkompetenzen, ein Angebot, dass sowohl in Deutschland als auch international viele Career Services vorhalten. 72% der Befragten gaben an, weiblich zu sein, 26.6% männlich und 0.7% divers. Die Altersspanne lag zwischen 18 und 55 Jahren, der Mittelwert betrug $M = 22.8$ Jahre, $SD = 3.83$. 92.8% aller Befragten waren zwischen 18 und 27 Jahre alt, die größte Gruppe waren die 23-Jährigen (16.1%). Die Verteilung auf die Studiengänge stellt sich wie folgt dar: 33.6% Naturwissenschaften, 25.4% Rechtswissenschaft, 22.9% Sozialwissenschaften, 15.4% Geisteswissenschaften, 9.1% Medizin und 3.5% Wirtschaft. Studierende, die in mehr als einem Studiengang eingeschrieben sind, erklären den Wert über 100%.

Der weit überwiegende Teil der 429 Bögen war vollständig ausgefüllt, insgesamt fehlten nur wenige, einzelne Werte. Muster, die auf Besonderheiten wie schnelles Durchklicken o.Ä. schließen lassen, wurden nicht festgestellt.

4.3 Instrumente

Eingesetzt wurde der *Career Resources Questionnaire* (CRQ) für Studierende in der validierten deutschen Version (Hirschi et al., 2019). Der CRQ fragt die Selbsteinschätzung der

Teilnehmer*innen auf einer fünfstufigen Skala ab: trifft gar nicht zu (1) / trifft wenig zu (2) / trifft mittelmäßig zu (3) / trifft überwiegend zu (4) / trifft völlig zu (5). Jede Dimension wurde mit mindestens drei Items, in einigen Fällen mit vier Items abgefragt.

Der CRQ umfasst zwölf Ressourcen für Studierende (13 für Berufstätige), die in vier Kategorien gruppiert sind:

1. „Wissen und Kompetenzen“ mit den Ressourcen Fachliche Expertise, Arbeitsmarktwissen und Allgemeine Fähigkeiten;
2. „Motivation“ mit den Ressourcen Wichtigkeit des Studiums, Zutrauen und Klarheit;
3. „Umfeld“ mit den Ressourcen Unterstützung der Hochschule, Arbeitsherausforderung und Soziale Unterstützung;
4. „Aktivitäten“ mit den Ressourcen Netzwerken, Informieren über Möglichkeiten und Kontinuierliches Lernen.

Die zwölf Ressourcen des Karriere- Ressourcen-Modells werden wie folgt erläutert (Hirschi et al., 2018; Hirschi et al., 2019):

- *Fachliche Expertise*: berufsspezifisches Wissen und Fähigkeiten
- *Arbeitsmarktwissen*: allgemeines Wissen über den Arbeitsmarkt und dessen Entwicklungen
- *Allgemeine Fähigkeiten*: Fähigkeiten und Kompetenzen, die in einer Vielzahl von Berufen anwendbar sind
- *Wichtigkeit des Studiums*: emotionale Verbundenheit mit dem Studium
- *Zutrauen*: Überzeugung, dass die eigene Laufbahn selbstständig erfolgreich gestaltet werden kann
- *Klarheit*: Klarheit und Selbstbestimmtheit von Laufbahnzielen
- *Unterstützung der Hochschule*: Unterstützung der beruflichen Entwicklung durch die Hochschule
- *Arbeitsherausforderung*: Möglichkeit zur Anwendung und Entwicklung von persönlich wichtigen Fähigkeiten im Studium
- *Soziale Unterstützung*: Unterstützung der beruflichen Entwicklung durch andere Personen
- *Netzwerken*: Ausmaß, in dem soziale Kontakte aufgebaut, gepflegt und genutzt werden, um die eigene Laufbahn zu entwickeln
- *Informieren über Möglichkeiten*: Ausmaß, in dem Sie Informationen über Laufbahnmöglichkeiten sammeln
- *Kontinuierliches Lernen*: Ausmaß, in dem Sie arbeitsspezifisches Wissen und Fähigkeiten laufend erweitern und auf dem aktuellen Stand halten

Der CRQ für Studierende umfasst 38 Items. Die internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha) liegen zwischen .70 und .92. Die Angaben zur deskriptiven Statistik für den CRQ sind in Tabelle 1 zu sehen. An den CRQ schlossen sich zusätzliche Fragen an, die von den Autoren formuliert wurden, u.a. um die Studierenden zu identifizieren, die an Veranstaltungen des Career Service bereits teilgenommen bzw. noch nicht teilgenommen hatten, und hinsichtlich der einbezogenen Kontrollvariablen.

4.4 Datenanalyse

Für die Berechnungen wurde R (R Core Team, 2020) eingesetzt und dabei spezifisch das Paket lavaan für Strukturgleichungsmodellierung verwendet (Rosseel, 2012). Für die Analysen wurde der CRQ wie in Hirschi et al. (2019) beschrieben spezifiziert.

Tabelle 1: Instrumente, CRQ-Beispiel-Items und Interkorrelationen

CRQ-Dimension	Beispiel-Item	k	M (SD)	α	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Fachliche Expertise	"Ich verfüge über fundiertes Wissen in meinem angestrebten Beruf."	3	3.18 (0.78)	.74											
2 Arbeitsmarkt-Wissen	"Ich habe eine gute Kenntnis des Arbeitsmarktes."	3	2.42 (1.00)	.91	.39										
3 Allgemeine Fähigkeiten	"Ich besitze viele Fähigkeiten, die ich in ganz verschiedenen Berufen anwenden könnte."	3	3.82 (0.81)	.87	.42	.26									
4 Wichtigkeit des Studiums	"Ich fühle mich meinem Studium stark verbunden."	3	3.96 (0.81)	.76	.27	.10	.07								
5 Zutrauen	"Ich bin fähig, meine zukünftige Laufbahn erfolgreich zu gestalten."	4	3.68 (0.77)	.84	.59	.33	.44	.32							
6 Klarheit	"Ich habe klare Laufbahnziele, die meine persönlichen Werte und Ziele reflektieren."	3	3.52 (1.10)	.92	.43	.38	.21	.26	.49						
7 Unterstützung der Hochschule	"Meine Hochschule unterstützt aktiv meine Karriereentwicklung."	3	2.94 (0.94)	.87	.30	.18	.15	.37	.38	.20					
8 Arbeits-herausforderung	"Mein derzeitiges Studium fordert meine Fähigkeiten voll und ganz."	3	2.94 (0.94)	.87	.30	.13	.18	.57	.36	.23	.46				
9 Soziale Unterstützung	"Ich kenne viele Personen, die mich in meiner Laufbahnentwicklung unterstützen."	4	3.50 (0.83)	.73	.35	.22	.24	.30	.44	.26	.42	.35			
10 Netzwerken	"Ich nutze häufig Kontakte zu anderen Personen, um beruflich weiterzukommen."	3	2.80 (1.00)	.85	.42	.46	.29	.21	.37	.32	.24	.20	.45		
11 Informieren über Möglichkeiten	"Ich hole regelmäßig Informationen über Karrieremöglichkeiten ein."	3	2.68 (1.15)	.91	.31	.73	.21	.03	.17	.28	.08	.04	.08	.42	
12 Kontinuierliches Lernen	"Ich bilde meine arbeitsrelevanten Fähigkeiten fortlaufend weiter aus."	3	3.48 (0.74)	.70	.57	.46	.39	.43	.50	.40	.31	.42	.30	.52	.39

Anmerkungen: k = Anzahl der Items pro Skala; α = Cronbachs alpha; signifikante Korrelationen in Fettdruck ($p < .05$). Die Tabelle wurde bereits in einem anderen inhaltlichen Kontext genutzt.

Die Aufteilung in die Faktoren zweiter Ordnung führte jedoch zu einem nicht zufriedenstellenden Fit ($\chi^2(647) = 1832.163$, $p < .01$, CFI = .87, RMSEA = .07, $p > .00$), weshalb zusätzlich das auch von Hirschi et al. (2019) präferierte 12-Faktorenmodell geschätzt wurde. Dieses Modell hatte einen guten Fit mit $\chi^2(599) = 1255.223$, $p < .01$, CFI = .93, RMSEA = .05, $p > .41$. Ein Modell mit strikter Messinvarianz über die Gruppen hinweg passte gut zu den Daten, mit $\chi^2(1288) = 2166.090$, $p < .01$, CFI = .908, RMSEA = .056 für Teilnahme an Career-Service-Veranstaltungen. Als Schätzmethode wurde Maximum Likelihood, für den Umgang mit (den wenigen) fehlenden Daten das Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren (FIML) genutzt. Ziel war es, die latenten Mittelwerte zwischen den Gruppen zu vergleichen. Dafür wurden die Ladungen und die manifesten Intercepts so eingeschränkt, dass sie zwischen den Gruppen gleich sind, indem die latenten Intercepts der einen Gruppe auf null gesetzt wurden. Dadurch können die latenten Intercepts der anderen Gruppe als Abweichung zur ersten Gruppe interpretiert werden. Wenn sich der spezifische Wert signifikant von Null unterscheidet, bedeutet dies, dass die Mittelwerte der beiden Gruppen signifikant unterschiedlich sind.

5 Ergebnisse

Da „Employability“ multifaktoriell ist, gibt es in diesem Kontext keine einzelne abhängige Variable, die dieses Konstrukt umfassend erfasst, und somit auch nicht den einen generalisierten Messwert zur Bestimmung der Ausprägung von Employability. Daher werden im Folgenden die Ergebnisse differenziert für die vier Dimensionen mit ihren zugeordneten Ressourcen beschrieben. Die größte Effektstärke findet sich hinsichtlich der Ressource „Informieren über Möglichkeiten“, das heißt, dass sich im Informationsstand über berufliche Optionen Unterschiede zeigen zwischen denen, die CI genutzt haben, und denen, die das nicht getan haben. Die zweitstärksten Unterschiede zeigten sich in einer Ressource in Bezug auf externes Wissen: Die Teilnehmer*innen berichteten in ihrer Selbsteinschätzung größeres „Arbeitsmarktwissen“ als die Nicht-Teilnehmer*innen. Auffallend ist zudem, dass sich lediglich in der Kategorie „Aktivitäten“ in allen ihr zugeordneten Ressourcen signifikante Unterschiede zwischen Teilnehmer*innen und Nicht-Teilnehmer*innen zeigten. Eine Übersicht der Ergebnisse findet sich in Tabelle 2.

Der CRQ hat sich in dieser deutschen Studie – wie bereits in der US-amerikanischen Nutzung (Hirschi et al., 2018) – als valides und von den Nutzer*innen akzeptiertes Instrument erwiesen und bietet sich daher für weitere Forschungen und den Einsatz in der hochschulischen Praxis auch im deutschsprachigen Raum an.

5.1 Wissen und Kompetenzen

In unserer Studie fanden wir wie erwartet in der Kategorie „Wissen und Kompetenzen“ beim Faktor „Arbeitsmarktwissen“ einen signifikanten Unterschied zwischen Studierenden, die an CS-Veranstaltungen teilgenommen haben, und solchen, die daran nicht teilgenommen haben. Bei den Ressourcen „Fachliche Expertise“ und „Allgemeine Fähigkeiten“ zeigten sich keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 2: Unterschiede in den latenten Mittelwerten zwischen Teilnehmer*innen und Nicht-Teilnehmer*innen an Career-Service-Seminaren

CRQ-Dimension	Nicht-Teilnehmende
Wissen und Kompetenzen	
Fachl. Expertise	-0.14
Arbeitsmarktwissen	-0.37*
Allgemeine Fähigkeiten	-0.05
Motivation	
Wichtigkeit des Studiums	-0.01
Zutrauen	0.08
Klarheit	0.08
Umfeld	
Unterstützung der Hochschule	-0.20
Arbeitsherausforderung	0.11
Soziale Unterstützung	0.10
Aktivitäten	
Netzwerken	-0.27*
Informieren über Möglichkeiten	-0.60*
Kontinuierliches Lernen	-0.27*

Anmerkungen: * $p < 0.05$.; Teilnehmende $n = 161$; Nicht-Teilnehmende $n = 268$

5.2 Motivation

In der Kategorie „Motivation“ zeigte sich – anders als von uns erwartet – in keinem der drei Faktoren ein signifikanter Unterschied zwischen Studierenden, die an CS-Veranstaltungen teilgenommen haben, und solchen, die nicht daran teilgenommen haben.

5.3 Umfeld

In der Kategorie „Umfeld“ zeigte sich wie oben postuliert in keinem der drei Faktoren ein signifikanter Unterschied zwischen Studierenden, die an CS-Veranstaltungen teilgenommen haben, und solchen, die nicht daran teilgenommen haben.

5.4 Aktivitäten

In Bestätigung unserer Annahme fanden wir in der Kategorie „Aktivitäten“ bei allen drei zugehörigen Faktoren („Netzwerken“; „Informieren über Möglichkeiten“; „Kontinuierliches Lernen“) einen signifikanten Unterschied zwischen Studierenden, die an CS-Veranstaltungen teilgenommen haben, und solchen, die daran nicht teilgenommen haben.

6 Diskussion

Diese Studie konnte zeigen, dass die vorliegenden internationalen Forschungserkenntnisse auch für hochschulische Career Services in Deutschland relevante Ansatzpunkte bieten und

dadurch angestoßene eigene Untersuchungen gleichzeitig Ergebnisse liefern, die die Weiterentwicklung Employability fördernder Angebote unterstützen. Es konnte hier am Beispiel einer deutschen Universität gezeigt werden, dass Studierende, die an Career-Service-Veranstaltungen teilgenommen haben, in einer ganzen Reihe von für die Employability relevanten Faktoren im Vergleich zu Nicht-Teilnehmer*innen signifikant stärkere Ausprägungen zeigen. Andererseits bleiben auf einigen Feldern erwartete Effekte jedoch aus. Diese Beobachtung führt zu wichtigen Fragenstellungen: Wie können beispielsweise punktuell aufgebaute Kompetenzen aktivierbar gehalten werden und wie kann die stärkende Selbstwahrnehmung und die Fähigkeit zur Artikulation eigener Stärken bei Studierenden gestützt werden?

6.1 Wissen und Kompetenzen

Dass Studierende, die an CS-Veranstaltungen teilgenommen haben, in ihrer Selbsteinschätzung mittels des CRQ eine signifikant höhere Ausprägung bezüglich ihres Arbeitsmarktwissens, aber keine signifikant höhere Ausprägung hinsichtlich ihrer fachlichen Expertise im Vergleich zu denen aufweisen, die an keiner CS-Veranstaltung teilgenommen haben, liegt vermutlich in der Charakteristik von Career-Service-Angeboten begründet. Die Angebote zeichnen sich in der Regel durch ihre überfachliche Ausrichtung aus. Fachstudienwissen steht hier nicht im Fokus. Warum sich hinsichtlich der „Allgemeinen Fähigkeiten“, die CS-Angebote explizit fördern wollen, kein signifikanter Unterschied zeigt, ist schwerer zu erklären. Möglicherweise haben die befragten Studierenden nicht an Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Kompetenzen, sondern z.B. eher an rein informatorischen Angeboten zur Praktikumsfinanzierung o.Ä. teilgenommen. Oder die angebotenen Kurse haben tatsächlich ihr Ziel nicht erreicht. Das könnte die Frage der langfristigen Wirksamkeit von CS-Angeboten hinsichtlich der Vermittlung überfachlicher Kompetenzen aufwerfen. Der Aspekt, wie in der Hochschule neu erworbene, berufsrelevante Fähigkeiten und Kompetenzen erhalten bleiben, selbst wenn sie nach dem Zeitpunkt des Erwerbs zunächst nicht wiederholt angewendet werden können, sollte diskutiert werden. Dieses Phänomen der wieder verlorengehenden Kompetenz ist auch bekannt aus betrieblichen Fortbildungen, wenn vermittelte Fähigkeiten im Arbeitsalltag nicht direkt wieder abgerufen werden. Zudem könnte ein weiteres Phänomen eine Rolle spielen: Die *Perceived Employability* (Jackson & Wilton, 2017) kann dazu führen, dass Personen zwar wertvolle Fähigkeiten und Kompetenzen besitzen, denen in ihrer Selbsteinschätzung aber keine Bedeutung beimessen.

6.2 Motivation

Dass in einem der zentralen Aspekte, die CI stärken wollen, nämlich der Motivation der Studierenden mit den wichtigen Faktoren Selbstwirksamkeitserwartung und Entscheidungsfähigkeit, keine signifikanten Unterschiede zwischen Teilnehmer*innen und Nicht-Teilnehmer*innen gezeigt werden konnten, ist ein auffälliges Ergebnis. Effekte von CI auf diese Faktoren konnten in der Forschung bereits vielfach nachgewiesen werden. Allerdings handelt es sich bei diesen Forschungsarbeiten in der Regel um Querschnittsstudien, bei denen die Befragungen in zeitlicher Nähe zur Intervention erfolgten. Das ist in der vorliegenden Studie nicht der Fall. Die abgefragte Teilnahme an CS-Veranstaltungen kann bei vielen der Teil-

nehmer*innen durchaus auch schon längere Zeit zurückliegen. Alle Teilnehmer*innen des an dieser Studie beteiligten Career Service füllen regelmäßig direkt nach jeder besuchten Veranstaltung eine Evaluation aus. Dort wird von den Studierenden gerade auch immer wieder die durch die Veranstaltungen gestärkte Motivation genannt. Durch diese Evaluationen wird allerdings auch nur die direkte, kurzfristige Selbsteinschätzung abgefragt, die sich in der vorliegenden Studie nicht widerspiegelt. Wiederum stellt sich daher die Frage, ob und wie kurzfristige Effekte von CI in langfristige Wirkungen übergehen können.

6.3 Umfeld

Hinsichtlich der Kategorie „Umfeld“ zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen der Teilnehmer*innen und der Nicht-Teilnehmer*innen. Da es keinen Vergleich zu Hochschulen gibt, die keine CI anbieten, können die Befunde nicht eingeordnet, sondern nur Erklärungsversuche angestellt werden. Die der Kategorie „Umfeld“ zugeordneten Faktoren sind zwar relevant für den beruflichen Erfolg, sind aber kaum durch CI zu fördern. Der Faktor „Arbeitsherausforderung“ ist durch die Fragestellungen im CRQ eher dem Fachstudium zuzuordnen und wird bei der Beantwortung durch die Studierenden vermutlich auch so verstanden. Die „Soziale Unterstützung“ bezieht sich eher auf das private Umfeld und wird im CRQ auch bewusst vom Bereich des Netzwerks unterschieden, der durch CI in der Regel gefördert wird. Insofern ist nachvollziehbar, dass CS-Teilnehmer*innen sich in diesen Kategorien nicht von Nicht-Teilnehmer*innen unterscheiden. Etwas differenzierter kann man die Ergebnisse zum Faktor „Unterstützung der Hochschule“ sehen: Man könnte erwarten, dass Studierende, die CS-Angebote wahrnehmen, die berufliche Unterstützung der Hochschule als signifikant stärker beurteilen als diejenigen, die diese Angebote nicht nutzen. Vermutlich beurteilen Studierende ihre Hochschule aber eher ganzheitlich: Sollte die berufliche Unterstützung durch das eigene Studienfach eher neutral oder negativ bewertet werden, werden einzelne Angebote durch einen zentralen Career Service diese Wahrnehmung der Studierenden in Bezug auf die gesamte Hochschule bzw. ihre gesamte Studienerfahrung vermutlich nicht grundlegend verändern.

6.4 Aktivitäten

In dieser Kategorie ist über alle Einzelfaktoren hinweg ein signifikanter Unterschied zwischen Teilnehmer*innen und Nicht-Teilnehmer*innen zu sehen. Damit werden auch bisherige Forschungsergebnisse bestätigt. Möglicherweise vermögen es CI, ressourcenübergreifend Aktivitäten anzustoßen, während etwa in der Kategorie „Wissen und Kompetenzen“ eher ressourcenspezifische Angebote erfolgen müssen. Dennoch sollte man in dieser Kategorie einen potentiellen Selbstselektionseffekt nicht gänzlich ausschließen: Möglicherweise nehmen Studierende, die grundsätzlich schon aktiver in ihrer beruflichen Orientierung sind, auch häufiger an CS-Veranstaltungen teil und befinden sich dadurch gegebenenfalls schon von vornherein auf einem höheren Ausprägungsniveau bezüglich der Faktoren in dieser Kategorie.

7 Praktische Implikationen

Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass durch CI vor allem der Aufbau berufsorientierender Informationen gefördert und Aktivitäten wie Netzwerken und kontinuierliches Weiterlernen angestoßen werden können. Verhaltensänderungen lassen sich offenbar leichter bewirken als Haltungsänderungen, die gleichwohl wichtig für die Ausprägung von Employability sein können. Für die Praxis kann das bedeuten, im Sinne der Entwicklung einer umfassenden Employability gerade zum Aufbau der Ressourcen, die sich in dieser Studie als nicht verbessert gezeigt haben, effektive Angebote zu entwickeln. Das Augenmerk sollte insbesondere darauf gerichtet werden, Studienmotivation (z.B. auch durch Perspektivenentwicklung), Selbstwirksamkeit und Entscheidungsfähigkeit der Studierenden zu fördern.

Auch wenn sich aus nicht nachweisbaren Effekten keine evidenzbasierte Optimierung der Praxis ableiten lässt, lassen sich neben Überlegungen für die weitere Forschung daraus dennoch ein paar Gedankenanstöße für die Gestaltung von CI entwickeln. Wie beispielsweise positive Effekte und Lernzuwächse hinsichtlich der Employability langfristig gesichert und aktivierbar bleiben, ist ein wichtiger Aspekt, der in der Employability fördernden Arbeit stärker in den Blick genommen werden sollte. Hier sollten didaktische Ansätze und gegebenenfalls auch den Lehrangeboten nachgelagerte, zusätzliche Interventionen (z.B. über Lernapps) entwickelt werden, um die Stärkung der Employability auch längerfristig zu erhalten. Hilfreich dafür könnte auch sein, dass Studierende die Förderung der Employability als bedeutsam für ihr Fachstudium ansehen und als Teil der Ausprägung und Anwendbarkeit ihrer Fachexpertise erleben. Werden Fachexpertise und Employability stärker gemeinsam gedacht und empfunden, bleiben z.B. im Career Service vermittelte Kompetenzen längerfristig abrufbar, da sie im Kontext des Fachstudiums dann regelmäßig aktualisiert werden würden. Hilfreich dazu könnten gegebenenfalls auch gemeinsame Lehrangebote des Fachstudiums und des Career Service sein, in denen beide Bereiche thematisch verknüpft werden. Gleichzeitig könnte damit möglicherweise der mehrfach nachgewiesene Effekt verstärkt werden, den Vermittlung beruflicher Perspektiven und Anwendbarkeit auf Verringerung des Studienabbruchs und erfolgreichen Studienabschluss haben (Clayton, Wessel, McAtee & Knight, 2019; Reardon & Fiore, 2014a).

Darüber hinaus gibt die vorliegende Studie Hinweise darauf, dass es sinnvoll sein könnte, im Rahmen von CI Studierenden auch Angebote hinsichtlich der Selbstwahrnehmung zu machen. Es reicht nicht immer aus, Studierenden Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb zu eröffnen. Sie müssen sich dieser Kompetenzen im Sinne einer *Perceived Employability* (Jackson & Wilton, 2017) auch bewusst werden und im besten Falle ihr Kompetenzprofil auch klar vor sich selbst und nach außen artikulieren können (Tomasson Goodwin, Goh, Verkoeien & Lithgow, 2019). Ähnlich sieht es aus mit der Wahrnehmung der hochschulischen Unterstützung durch die Studierenden hinsichtlich ihrer Employability, die sich in dieser Studie als wenig ausgeprägt gezeigt hat, obwohl die Studierenden die Angebote wahrgenommen hatten. Wenn Studierende klarer darauf hingewiesen werden, durch welche Infrastruktur und welche Angebote die Hochschule die Berufsrelevanz des Studiums stützt, führt das möglicherweise zu einer größeren Sicherheit bei den Studierenden bezüglich dieses Aspektes. Dadurch wird ihnen bewusst, dass sich ihre Hochschule nicht nur guter akademischer Lehre, sondern auch den beruflichen Perspektiven ihrer Studierenden verpflichtet fühlt.

8 Limitationen und weiterer Forschungsbedarf

Da diese Studie einen eher breiten und für den deutschen Raum damit zugleich auch explorativen Blick auf Career-Service-Angebote und studentische Selbsteinschätzung gerichtet hat, bleibt sie in Details limitiert. Bei den Teilnehmer*innen wurde nicht differenziert zwischen Studienfächern, Studienphase und Anzahl der besuchten Career-Service-Angebote. Es gibt Hinweise darauf, dass sich bezüglich aller drei Aspekte weitere Forschungen anbieten, da die Erkenntnisse hier bislang uneinheitlich sind (Donald, Ashleigh & Baruch, 2018; Patton & Lokan, 2001; Peiffer et al., 2018; Whiston et al., 2017). Zudem besteht Bedarf an Längsschnittstudien. Außerdem könnte zukünftig in den Blick genommen werden, inwiefern generelle Differenzen zwischen Studierenden bestehen, die den Besuch von CI erwägen und dann auch umsetzen, und denen, die hier ohnehin keine Bereitschaft haben, z.B. hinsichtlich Selbstwirksamkeitserwartung oder Informiertheit.

Darüber hinaus bieten sich Forschungsprojekte an mit einer Differenzierung zwischen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW), da gerade für HAWs die berufliche Nähe ihrer Studiengänge ein strukturelles Merkmal ist. Ebenso aufschlussreich könnte es sein, die Effekte einzelner, konkreter CI-Maßnahmen zu analysieren und den Nutzen für Studierende verschiedener Fachrichtungen zu beforschen.

Wie auch diese Studie zeigt, ist die Frage, wie nachhaltig Kompetenzen hinsichtlich der beruflichen Entwicklung derzeit vermittelt werden, äußerst relevant und derzeit nicht hinreichend beforscht. In diesem Kontext könnten nicht nur kurzfristige *Outputs* von CI untersucht werden, sondern auch langfristige Wirkungen, die *Outcomes*.

Eine relevante Forschungsfrage ist zudem, z.B. auch im Hinblick auf Studienzufriedenheit, wie Studierende ihre Hochschule und ihr Studium in Bezug auf die Förderung beruflicher Perspektiven beurteilen und wie sie in diesem Kontext unterschiedliche Angebote ihrer Hochschule wahrnehmen und gewichten. Dabei könnte es von besonderem Interesse sein, ob Studierenden die Relevanz gerade theoretischer, ihnen möglicherweise berufsfern erscheinender Grundlagen für ihre beruflichen Perspektiven ausreichend erklärt werden. Auch die Aufgabe von Career Services könnte in diesem Kontext genauer analysiert werden.

Ferner könnte auch ein möglicher Selbstselektionseffekt von Teilnehmenden an Employability fördernden Angeboten beforscht werden. Werden hier eventuell mehrheitlich Personen erreicht, die ohnehin schon stärkere Ausprägungen in für die Employability relevanten Faktoren aufweisen? Und sollte das so sein, welche Wege gäbe es, insbesondere die Gruppe der bislang Nicht-Teilnehmenden stärker zu integrieren?

Schließlich kann diese Studie auch als Appell an die Praxis verstanden werden, bereits vorliegende Forschungsergebnisse zu nutzen und eigene Beratungs- und Lehrangebote zu beforschen, um die eigene Arbeit qualitativ abzusichern und zu verbessern. Bislang muss in diesem Bereich ein mangelnder Forschungs-Praxis-Transfer beklagt werden (Spokane & Nguyen, 2016) bei gleichzeitigem Wissen, dass Employability fördernde Aktivitäten an Qualität gewinnen, wenn sie theoretisch fundiert sind (Gallo, 2017).

Literatur

- Abele-Brehm, A. E. & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 53–62. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.10.005>
- Adler, P. S. & Kwon, S.-W. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27(1), 17–40. <https://doi.org/10.5465/amr.2002.5922314>
- Baig, S. T. A. (2012). *The effects of a career development course on career and college major decision-making in college students* (Dissertation). The University of Montana, Missoula, MT.
- Breaux, A. H. (2004). *The impact of co-operative education participation to career indecision, career decision-making self-efficacy, and career decision-making rational style among college students* (Dissertation). The Temple University, Philadelphia, PA.
- Career Service Netzwerk Deutschland (2018). *Ausgangslage der Career Services in Deutschland 2017*. Verfügbar unter: <https://csnd.de/publikationen/ausgangslage-career-services/>
- Clayton, K., Wessel, R. D., McAtee, J. & Knight, W. E. (2019). KEY careers: Increasing retention and graduation rates with career interventions. *Journal of Career Development*, 46(4), 425–439. <https://doi.org/10.1177/0894845318763972>
- Donald, W. E., Ashleigh, M. J. & Baruch, Y. (2018). Students' perceptions of education and employability. *Career Development International*, 23(5), 513–540. <https://doi.org/10.1108/CDI-09-2017-0171>
- Folsom, B. & Reardon, R. (2003). College career courses: Design and accountability. *Journal of Career Assessment*, 11(4), 421–450. <https://doi.org/10.1177/1069072703255875>
- Gallo, N. (2017). *The effect of an interdisciplinary career exploration course on college students' career decision-making and career decision-making self-efficacy* (Dissertation). Florida Gulf Coast University, Fort Meyers, FL.
- Green, Z. A., Noor, U. & Hashemi, M. N. (2020). Furthering proactivity and career adaptability among university students: Test of intervention. *Journal of Career Assessment*, 28(3), 402–424. <https://doi.org/10.1177/1069072719870739>
- Grützmacher, J., Ortenburger, A. & Heine, C. (2011). *Studien- und Berufsperspektiven von Bachelor-studierenden in Deutschland: Übergangsverhalten, Studiengangsbewertungen und Berufsaussichten von Bachelorstudierenden im Wintersemester 2009/10*. Forum Hochschule: Vol. 2011, 7. Hannover: HIS.
- Hall, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations. Foundations for organizational science*. Thousand Oaks, CA: Sage. Verfügbar unter: <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0656/2001006095-d.html>
- Hansen, J. M., Jackson, A. P. & Pedersen, T. R. (2017). Career development courses and educational outcomes. *Journal of Career Development*, 44(3), 209–223. <https://doi.org/10.1177/0894845316644984>
- Hirschi, A. (2012). The career resources model: An integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(4), 369–383. <https://doi.org/10.1080/03069885.2012.700506>
- Hirschi, A., Hänggli, M., Nagy, N., Baumeler, F., Johnston, C. & Spurk, D. (2019). Karriere-Ressourcen messen. *Diagnostica*, 65(3), 133–141. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000219>
- Hirschi, A., Nagy, N., Baumeler, F., Johnston, C. S. & Spurk, D. (2018). Assessing key predictors of career success. *Journal of Career Assessment*, 26(2), 338–358. <https://doi.org/10.1177/1069072717695584>
- Hochschulrektorenkonferenz (2009). *Hochschulrektorenkonferenz: Zum Bologna-Prozess nach 2010: Entschließung der 5. Mitgliederversammlung am 27.1.2009*. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Entschliessung_Bologna.pdf

- Hughes, D., Mann, A., Barnes, S.-A., Baldauf, B. & McKeow, R. (2016). *Career education: International literature review*. Warwick Institute for Employment Research. Verfügbar unter: http://www.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/2016/hughes_et_al_2016_cef_lit_review.pdf
- Işık, E. (2014). Effects of a brief interest inventory intervention on career decision self-efficacy. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 215–226. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.13>
- Jackson, D. & Wilton, N. (2017). Perceived employability among undergraduates and the importance of career self-management, work experience and individual characteristics. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 747–762. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1229270>
- Kammeyer-Mueller, J. D., Judge, T. A. & Piccolo, R. F. (2008). Self-esteem and extrinsic career success: Test of a dynamic model. *Applied Psychology*, 57(2), 204–224. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00300.x>
- Kultusministerkonferenz (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf
- Lam, M. & Santos, A. (2018). The impact of a college career intervention program on career decision self-efficacy, career indecision, and decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 26(3), 425–444. <https://doi.org/10.1177/1069072717714539>
- Langher, V., Nannini, V. & Caputo, A. (2018). What do university or graduate students need to make the cut? A meta-analysis on career intervention effectiveness. *Educational Cultural and Psychological Studies*. (17), 21–43. <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-017-lang>
- London, M. & Noe, R. A. (1997). London's career motivation theory: An update on measurement and research. *Journal of Career Assessment*, 5(1), 61–80. <https://doi.org/10.1177/106907279700500105>
- McDonald Foltz, B. & Luzzo, D. A. (1998). Increasing the career decision-making self-efficacy of nontraditional college students. *Journal of College Counseling*, 1, 35–44.
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T. & Schmidt, M. (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen: 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Konstanz: KOPS Universität Konstanz.
- Ng, T. W. H., Eby, L. T., Sorensen, K. L. & Feldman, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 58(2), 367–408. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00515.x>
- Oliver, L. W. & Spokane, A. R. (1988). Career-intervention outcome: What contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology*, 35(4), 447–462. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.35.4.447>
- Patton, W. & Lokan, J. (2001). Perspectives on Donald Super's construct of career maturity. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(1-2), 31–48. <https://doi.org/10.1023/A:1016964629452>
- Peiffer, H., Preckel, F. & Ellwart, T. (2018). Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden. *Diagnostica*, 64(3), 133–144. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000199>
- R Core Team (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Verfügbar unter: <https://www.r-project.org/>
- Reardon, R. & Fiore, E. (2014a). *College career courses and learner output*. The Florida State University, Tallahassee.
- Reardon, R. & Fiore, E. (2014b). *College career courses on learner outputs and outcomes, 1976-2014: Technical Report No. 55*. Florida State University, Tallahassee, FL. Verfügbar unter: <https://digital.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:545107/datastream/PDF/view>
- Reese, R. J. & Miller, C. D. (2006). Effects of a university career development course on career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 252–266. <https://doi.org/10.1177/1069072705274985>
- Rosseel, Y. (2012). Lavan. An r package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36.

- Spokane, A. R. & Nguyen, D. (2016). Progress and prospects in the evaluation of career assistance. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 3–25. <https://doi.org/10.1177/1069072715579665>
- Spurk, D., Kauffeld, S., Barthauer, L. & Heinemann, N. S. R. (2015). Fostering networking behavior, career planning and optimism, and subjective career success: An intervention study. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 134–144.
- Sutin, A. R., Costa, P. T., Miech, R. & Eaton, W. W. (2009). Personality and career success: Concurrent and longitudinal relations. *European Journal of Personality*, 23(2), 71–84. <https://doi.org/10.1002/per.704>.
- Sweetland, S. R. (1996). Human capital theory: Foundations of a field of inquiry. *Review of Educational Research*, 66(3), 341–359. <https://doi.org/10.3102/00346543066003341>
- Tomasson Goodwin, J., Goh, J., Verkoeyen, S. & Lithgow, K. (2019). Can students be taught to articulate employability skills? *Education + Training*, 61(4), 445–460. <https://doi.org/10.1108/ET-08-2018-0186>
- Whiston, S. C., Li, Y., Goodrich Mitts, N. & Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 175–184. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.03.010>
- Wissenschaftsrat (2015). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt: Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf>
- Wolff, H.-G. & Moser, K. (2009). Effects of networking on career success: A longitudinal study. *The Journal of Applied Psychology*, 94(1), 196–206. <https://doi.org/10.1037/a0013350>

Kontakt

Andreas Eimer
Universität Münster
Career Service
Schlossgarten 3
48149 Münster
E-Mail: andreas.eimer@uni-muenster.de

Prof. Dr. Carla Bohndick
Universität Hamburg
Hamburger Zentrum für universitäres Lehren und Lernen
Junguisstraße 9
20355 Hamburg
E-Mail: carla.bohndick@uni-hamburg.de