

Anzeige
Berufsstart

career service papers

Impressum

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

ISSN: 1612-0698

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

Redaktionsanschrift und Bezugsadresse:

Geschäftsstelle des csnd e. V.
c/o Hochschulrektorenkonferenz (HRK)
Monbijouplatz 10
10178 Berlin
Telefon: 030-206292-14
E-Mail: geschaeftsstelle@csnd.de
Internet: www.csnd.de

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

Satz: Text & Satz Thomas Sick, Kleinblittersdorf

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

Die in den career service papers veröffentlichten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder, nicht unbedingt die des Herausgebers oder die der Redaktion. Um die Lesbarkeit der Texte zu sichern und das Erscheinungsbild zu vereinheitlichen, wird in der Regel nur die männliche Form verwendet. Die weiblichen Termini werden in allen Texten stets mitgedacht.

Hinweise für Autoren finden Sie am Ende dieser Ausgabe.

Inhaltsverzeichnis

Impressum	4
Grußwort	7

Wilfried Schubarth

Employability im Hochschulstudium? Fünf Thesen zu einer unbehaglichen Debatte.....	9
---	----------

Phil McCash

The professional development needs of career service employees in the university sector: a personal view on some contemporary challenges.....	17
--	-----------

Mark-Oliver Carl

Untersuchungen zur Wirkung von Mentoring-Programmen Veränderte Erwartungen und neue Ansätze – ein Überblick.....	26
---	-----------

Kathrin Leuze und Susanne Strauß

Die Bedeutung von typisch „weiblichen“ Studienfächern für Lohnungleichheiten zwischen Akademikerinnen und Akademikern ..	37
---	-----------

Karl Ledermüller

Regionale Effekte von Bildungsabschlüssen: Eine Analyse von Stellenausschreibungen mit automatisierter Textanalyse. Stellenausschreibungen als Datenquelle	55
---	-----------

Susan Wildenhain

Auswahl und Gestaltung eines Hochschul-Jobportals.....	62
---	-----------

Tobias Nowak

Einsatz von Tablet-PCs in Career Services.....	69
---	-----------

Sabine Seidel und Beate Seusing

**Instrumente der Kompetenzfeststellung und ihre Einsatzmöglichkeiten
in der Berufswegeplanung / Karriereplanung..... 79**

Barbara Smorczewska

**Career Goals Setting – A Comparative Study on Norwegian and
Polish Students88**

Verzeichnis der Autoren.....97

Kontaktadressen der Redaktion und des csnd e. V. 99

Autorenhinweise 100

Lieber Leser,

vielleicht haben Sie ja beim Auspacken der aktuellen csp-Ausgabe einen Moment gestutzt oder mussten sich beim Blick auf den Titel vergewissern? In diesem Jahr erscheint die aktuelle csp-Ausgabe nämlich in neuem Gewand. Neben dem Relaunch der csnd-Seiten im Netz gab es auch für unsere Zeitschrift eine zeitgemäße Anpassung an das neue Corporate Design in Typografie und Gestaltung. Aber auch das Redaktionsteam hat eine Veränderung erfahren: Zusätzlich unterstützen Ursula Axmann und Katharina Maier das Team. Der Zuwachs ermöglicht uns, die konzeptionelle, administrative und redaktionelle Arbeit auf mehrere Schultern zu verteilen.

Im Inneren der career service papers finden Sie wie jedes Jahr eine nun schon traditionelle Vielfalt an Themen, die uns Mitarbeiter in den Career Services bewegen, zum Nachdenken und Austauschen anregen sollen und uns interessantes Hintergrundwissen für unsere Arbeit liefern. Die Bandbreite reicht dabei von der Auseinandersetzung mit beschäftigungspolitischen Debatten bis hin zum Einsatz von konkreten Methoden und Instrumenten in der Career-Service-Arbeit.

So hat der erste Artikel die Debatte um den Employability-Begriff zum Thema. In fünf zur Diskussion gestellten Thesen, die auf einem Fachgutachten im Auftrag der Hochschulrektorenkonferenz beruhen, soll der Debatte das „Unbehagen“ genommen werden, um sie damit fruchtbar für die Hochschulentwicklung zu machen.

Internationale Aspekte der Career-Service-Arbeit finden Niederschlag in gleich zwei Beiträgen: Zum einen werden aktuelle Herausforderungen im Hinblick auf die Professionalisierung der Mitarbeiter in Career Services thematisiert und wie diese auf internationaler Ebene voneinander lernen können. Zum anderen werden, ausgehend von einer binationalen Studie zu Karrierezielen von Studierenden Herausforderungen der interkulturellen Karriereberatung erörtert.

Mentoring-Programme sind aktuell oftmals entweder Bestandteil von Career Services oder es gibt hochschulintern eine enge Zusammenarbeit mit ihnen. Ausgehend vom unterschiedlichen Verständnis von Mentoring wird in einem weiteren Artikel die Wirkung von Mentoring-Programmen thematisiert und sich daraus

ergebende Fragen an die dafür notwendige Begleitforschung gestellt.

Mit Arbeitsmarktmechanismen beschäftigen sich zwei Beiträge: In einem wird analysiert, inwiefern Hochschulabschlüsse in typisch „weiblichen“ Studienfächern Lohnungleichheiten zwischen Akademikern entstehen lassen, ein anderer beschäftigt sich mit dem Aussagegehalt von Stellenausschreibungen in Bezug auf arbeitsmarktrelevante Fragen.

In dieser Ausgabe werden darüber hinaus wieder konkrete Instrumente der Career-Service-Arbeit thematisiert: die

Etablierung einer Jobbörse, der Einsatz von Tablet-PCs und von Instrumenten der Kompetenzfeststellung. Diese Artikel wollen Anregungen für einen möglichen Einsatz in der eigenen Arbeit liefern und sollen zum Austausch anregen.

Wir wünschen Ihnen auch mit dieser Ausgabe eine ertragreiche Lektüre und freuen uns jetzt schon auf Ihre Rückmeldungen und Anregungen für die nächste Ausgabe.

Mit besten Grüßen
Ihr csp-Redaktionsteam



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

Employability im Hochschulstudium?

Fünf Thesen zu einer unbehaglichen Debatte

Wilfried Schubarth, Universität Potsdam

Abstract

Employability ist zu einem schillernden Begriff der Bologna-Debatte geworden, der einerseits zwar als offizieller Leitbegriff fungiert, andererseits aber auch heftig umstritten ist. Hinter dieser Kontroverse verbergen sich zentrale Konfliktlinien, die das Selbstverständnis moderner Hochschulbildung betreffen und deren öffentliche Austragung längst auf der Tagesordnung steht. Der Beitrag will diese Debatte ein Stück weit rekonstruieren und die notwendige Diskussion dazu anstoßen.

Die Bologna-Reform erregt offenbar weiterhin die Gemüter. „Die Studenten wollen nicht abgerichtet werden“, sagt der Philosoph Nida-Rümelin in *Die Zeit* vom 8.5.2013 und kritisiert unter Verweis auf Humboldt das Konzept von Employability recht heftig. Damit trifft er offenbar die Mehrheitsmeinung seiner Universitätskollegen, die – nach einer aktuellen INCHER-Studie – dem Employability-Konzept kritisch gegenüber stehen (vgl. Schomburg/Flöther et al. 2012). Nach der bisherigen Strukturdebatte um Modularisierung und Credit Points scheint Employability nunmehr zu einem neuen Streitpunkt der Bologna-Reform zu werden. Grund genug also, die bisher eher im Verborgenen geführte, zuweilen auch „unbehagliche“ Debatte aufzugreifen und transparent zu machen.

Der vorliegende Beitrag will einen Impuls zu diesem notwendigen Diskurs geben, indem fünf Thesen zur Employability-Debatte formuliert und zur Diskussion gestellt werden. Die Thesen basieren auf einer Bestandsaufnahme zur Employability-Debatte im Rahmen eines Fachgutachtens. Das Fachgutachten, an dem

Experten der Hochschulforschung, Hochschulangehörige eines „Runden Tisches Employability“ sowie Studierende in Lehrforschungsprojekten beteiligt waren, wurde im Auftrag der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und dem dort angesiedelten Projekt *nexus Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre*, angefertigt (vgl. ausführlich Schubarth/Speck 2013).

Die erste These geht davon aus, dass unter dem Schlagwort „Employability“ mehrere kontroverse Themen verhandelt und – wie in einem Brennglas – gebündelt werden:

These 1: *Die Debatte um Employability ist eine Stellvertreterdebatte, hinter der mehrere Konfliktlinien verhandelt werden: Auf einer Vorderbühne geht es vor allem um die akademische bzw. berufsbezogene (Aus-)Bildungsfunktion von Hochschulen, einschließlich des Verhältnisses von Universitäten und Fachhochschulen. Dahinter liegend – quasi auf einer Hinterbühne – geht es im Kern um das Für und Wider der mit dem Bologna-Prozess verbundenen Studienreform.*

Nach der eher formalen Umstellung der meisten Studiengänge auf Bachelor- und Masterstrukturen steht nun – auch im Zuge der (Re)Akkreditierung – die inhaltliche Ausgestaltung im Mittelpunkt, bei der dem Bologna-Leitziel „Employability“ zentrale Bedeutung zukommen sollte. Da der Employability-Begriff bisher eher diffus und vieldeutig geblieben ist, öffnet er jedoch (Spiel-)Räume für alle möglichen Interpretationen und Projektionen, was die Verständigung beeinträchtigen und Unbehagen auslösen kann. Mehr noch: Die Employability-Debatte lässt sich für ganz unterschiedliche Interessen verwenden – auch für eine generelle Kritik am Bologna-Prozess. So werden die im Zuge des Bologna-Prozesses geforderte Orientierung am Arbeitsmarkt und die Betonung des Berufsbezuges dem Employability-Konzept zugeschrieben und kritisiert. Ganz nebenbei kann damit zugleich der gesamte Bologna-Prozess ad absurdum geführt werden. Auf diese Weise werden der Employability-Begriff und die vorgeblichen Bologna-Ziele durch eigene Deutungen und Interpretationen für eigene Zwecke genutzt.

Somit stehen sich in der Employability-Debatte – zugespitzt formuliert – auf der einen Seite Befürworter einer stark akademischen (zumeist universitären) Bildung und auf der anderen Seite Vertreter einer stark berufsbezogenen (Aus-)Bildung gegenüber. Die Vertreter der akademischen Bildung lehnen eine Arbeitsmarktorientierung und Berufsqualifizierung des Studiums strikt ab und präferieren eine „zweckfreie Bildung“. Die Vertreter der eher berufsbezogenen (Aus-)Bildung fordern hingegen konkrete Arbeitsmarkt- und Berufsfeldbezüge

im Studium und lehnen eine praxisferne Hochschulbildung der Hochschule ab. Eine kritisch-konstruktive Debatte zwischen den sog. „Humboldtianern“ und den „Bologna-Vertretern“ findet bisher kaum statt.

Nicht nur Kontroversität und Unversöhnlichkeit sind Merkmale der Employability-Debatte, sondern auch deren *Schieflage*: Während auf einer normativen, deklarativen Ebene nahezu alle Akteure, z.B. viele Hochschulleitungen, Arbeitgeber, Gewerkschafts- und Studierendenvertreter den Employability-Ansatz begrüßen und eine stärkere Berufsorientierung und Beschäftigungsfähigkeit im Studium fordern, wird die Diskussion in den Fachbereichen – bei aller Unterschiedlichkeit – eher mit Distanz und Vorbehalten geführt. Größere Differenzen sind dabei erwartungsgemäß nach Hochschulart (Universitäten, Fachhochschulen) und der Konkretheit des Berufsfeldes (z.B. Lehramt, Geistes /Sozialwissenschaft) zu verzeichnen. Aber auch innerhalb ein und desselben Fachbereiches können – je nach Berufsbiografie und Wertevorstellungen – ganz unterschiedliche Positionen zutage treten.

Dabei ist die Employability-Debatte im Prinzip eigentlich eine alte Debatte, die die in den 1970er Jahren bereits begonnene und lange Zeit vernachlässigte Diskussion um das Verhältnis von Studium und Beruf – wenn auch unter anderem Vorzeichen –wieder aufgegriffen hat. Insofern ist die gegenwärtige Kontroverse auch eine nachholende Debatte, was zur zweiten These überleitet:

These 2: *Das entscheidende Thema der Employability-Debatte ist die grundlegende Klärung der heutigen Bildungsfunktion von Hochschulen und der Ziele eines Hochschulstudiums. Im Grunde geht es um den Auftrag von Hochschulen angesichts des gesellschaftlichen Wandels: Welchen akademischen und berufsbezogenen Anspruch soll Hochschulbildung heute haben? Welche Funktionen haben Universitäten und Fachhochschulen in der Hochschulbildung? Wie soll eine akademische bzw. berufsbezogene Hochschulbildung umgesetzt werden? Und: Wie kann der Spagat zwischen Forschungsexzellenz und Ausbildungsfunktion gelingen?*

Die hinter der Employability-Debatte stehenden Fragen sind keineswegs neu und zum Teil auch längst gesetzlich geregelt. So ist der Auftrag von Hochschulen im Jahre 1976 im Hochschulrahmengesetz und damit auch die Ausbildungsaufgabe als eine von mehreren Aufgaben von Hochschulen festgeschrieben. Doch auch hier bleibt die Frage, was „Ausbildung“ konkret heißt, weitgehend ungeklärt.

In der Hochschulöffentlichkeit spiegelt sich die Kontroverse um den Ausbildungsauftrag von Hochschulen insofern wider, dass Studierende bereits seit langem eine stärkere Vermittlung von Praxisbezügen, Praxiserfahrungen und Schlüsselkompetenzen im Studium fordern. Diese Forderung ist verständlich, wenn man bedenkt, dass nur ein geringer Teil der Absolventen eine wissenschaftliche Laufbahn verfolgt, während die große Mehrzahl eine – wie auch immer geartete – berufliche Tätigkeit außerhalb der Hochschule anstrebt. Die Hochschullehrenden dagegen verweisen in der Regel auf ihre akademische

Bildungsfunktion. Es kann prognostiziert werden, dass durch den gesellschaftlichen Wandel und den Wandel im Hochschulsystem, z.B. Zunahme der Studierendenzahlen und der Heterogenität der Studierenden, die Frage nach den Zielen und dem Kompetenzerwerb im Rahmen eines Hochschulstudiums an Bedeutung gewinnen und sich der Zielkonflikt zwischen Forschungsexzellenz für wenige und exzellente Lehrqualität für viele – unter den Bedingungen fortgesetzter Unterfinanzierung der Hochschulen – weiter zuspitzen wird.

Jenseits aller Kontroversen sollte jedoch nicht übersehen werden, dass als positiver Effekt des Bologna-Prozesses eine Intensivierung der lange Zeit vernachlässigten Diskussion um die Bildungsfunktion von Hochschulen und die Ziele eines Hochschulstudiums eingetreten ist. Insofern wirkt die Bologna-Debatte als wichtiger Katalysator für eine bessere Lehrqualität. Die Employability-Debatte kann dazu beitragen, die unterschiedlichen Sichtweisen und Erwartungen bewusst zu machen, auch wenn eine Vermittlung der genannten strukturellen Konflikte und der unterschiedlichen Akteursperspektiven gegenwärtig schwer vorstellbar scheint. Allerdings wirft der dabei verwendete Begriff Employability hinsichtlich seiner Tragfähigkeit selbst zahlreiche Fragen auf, was zur dritten These führt:

These 3: *Mit dem Employability-Begriff werden sehr unterschiedliche Verständnisse verknüpft. Im deutschsprachigen Raum zielt die Verwendung des Begriffs „Employability“ mit seinen Bestandteilen „employment“ und „ability“ auf die Fähigkeit ab, sich erforderliche Kompe-*

tenzen unter wandelnden Bedingungen anzuzeigen bzw. aneignen zu können, um Erwerbsfähigkeit zu erlangen und aufrecht zu erhalten. Wegen der Genese, der Diffusität und der Engführung auf Erwerbsfähigkeit sowie der ausschließlich auf das Individuum gerichteten Kompetenzdimension, wird die Tragfähigkeit des Employability-Begriffs eher kritisch bewertet. Bei „Employability“ kann es letztlich nicht um eine alternativlose Determinierung der Hochschulbildung durch den Arbeitsmarkt, sondern „nur“ um die Thematisierung und Reflexion des Zusammenhangs von Hochschule und Arbeitsmarkt in einem wissenschaftsbasierten Studium und um die Absicherung der internationalen Beschäftigungsmöglichkeit von Absolventen gehen.

Unsere historische Rekonstruktion des Employability-Begriffs macht deutlich, dass die Bologna-Erklärung kein klares Employability-Konzept aufweist, sondern eher eine allgemeine und vor allem vieldeutige Absichtserklärung einer internationalen Beschäftigungsmöglichkeit (Einforderung vergleichbarer Abschlüsse) bzw. einer Orientierung am Arbeitsmarkt ist (vgl. ausführlich Schubarth/Speck 2013). Die konkrete Übersetzung und die Verständnisse von Employability wandelten sich im Laufe des Bologna-Prozesses zudem sehr stark, wobei sich keine klare Systematik erkennen lässt. Die Bandbreite der Verständnisse reicht von der Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt und einer arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung der Studierenden, über die notwendige Erwerbs- und Berufsbefähigung sowie Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen bis hin zur beruflichen Relevanz der Studieninhalte und der internationalen

Beschäftigungsmöglichkeit von Hochschulabsolventen (vgl. auch Bargel 2012, Teichler 2012, Wolter/Banscherus 2012).

Die Deutungs- und Abgrenzungsversuche, zum Teil auch Unterstellungen und begriffliche Umdeutungen (z.B. Studierende ohne Beschäftigungsbefähigung, Arbeitsmarktrelevanz gleich berufliche Qualifizierung), erschweren eine sachlich-konstruktive Verständigung, was zur vierten These führt:

These 4: *Unter dem Employability-Begriff werden Debatten zum Bildungsverständnis von Hochschulen geführt, die nicht selten mit gegenseitigen Unterstellungen und begrifflichen Umdeutungen einhergehen. Die unter dem Begriff der Employability geführte Kontroverse um das Bildungsverständnis von Hochschulen ist eher ein Scheinwiderspruch, da sich zumindest der akademische Bildungsanspruch und der Anspruch auf Arbeitsmarktrelevanz des Studiums nicht grundsätzlich ausschließen. Ein integrativer Ansatz erscheint möglich, wenn nicht die unmittelbare und alleinige Verwertbarkeit des Studiums für konkrete Berufe oder den Arbeitsmarkt im Fokus des Interesses steht, sondern die Reflexion des Zusammenhangs von Hochschule und Arbeitsmarkt bzw. Studium und Beruf sowie die Integration arbeitsmarkt- bzw. berufsrelevanter Ziele und Kompetenzen in die Studiengänge.*

Entgegen der mitunter anzutreffenden dichotomen Entgegensetzung von Hochschule und Arbeitsmarkt bzw. Studium und Beruf, vertreten wir hier einen eher integrativen Ansatz, der Realisierungschancen einer akademischen Hochschulbildung bei gleichzeitiger Berücksichti-

gung arbeitsmarkt- bzw. berufsrelevanter Ziele und Kompetenzen als möglich erscheinen lässt. Eine solche Verknüpfung ergibt sich allerdings nicht per se. Sie bedarf vielmehr eines Reflexions- und Aus-handlungsprozesses zwischen relevanten Akteuren (z.B. bei der Konzipierung von Studiengängen, der Formulierung von Modulbeschreibungen, der Befragung von Absolventen). Dies schließt konzeptio-nelle und evidenzbasierte Überlegungen ein, für welche beruflichen Tätigkeitsfel-der die Absolventen vorbereitet werden sollen und welche fachlichen und über-fachlichen Kompetenzen dafür erforder-lich sind. Hier muss ein Dialog zwischen relevanten Akteuren, vor allem innerhalb der Hochschulen, aber auch mit Arbeit-gebern initiiert werden.

Bei der Verständigung über die Ar-beitsmarktrelevanz von Studiengängen und die entsprechenden Lehrveranstal-tungsformate sowie über die zu entwi-ckelnden Kompetenzen ist zu beachten, dass diese Debatte differenziert je nach Hochschulart und nach Fachkultur zu führen ist, was schließlich zur fünften These überleitet:

These 5: *Das Verhältnis von Hochschule und Arbeitsmarkt gestaltet sich je nach Studiengang und Konkretheit des Berufs-feldes unterschiedlich. Zu unterscheiden ist zwischen Studiengängen mit einem klaren Berufsfeld (z.B. Lehramt), Studi-engängen mit unterschiedlichen Berufs- und Tätigkeitsfeldern (z.B. Ingenieur) und Studiengängen mit einem breiten Berufs- und Tätigkeitsfeld (z.B. Geistes- und So-zialwissenschaften), was Konsequenzen für die curriculare und hochschuldidak-tische Gestaltung der Studiengänge hat.*

Je nach Grad des Berufsfeldbezuges der Fachkultur haben sich traditionell un-terschiedliche Beziehungen von Hochschule und Arbeitsmarkt und damit einherge-hende Theorie-Praxis-Verhältnisse he-rausgebildet. So sind z.B. für ein Lehr-amsstudium zur Ausbildung spezifischer Lehrerkompetenzen eine eher enge Ver-zahnung von Theorie und Praxis und ein höherer Anteil von Praxisphasen charak-teristisch. In einem naturwissenschaftli-chen Studium spielen dagegen vor allem Laborpraktika eine zentrale Rolle, die theoretische Konzepte mittels experi-menteller Erarbeitung praktisch illustrieren und dabei neben handwerklichen Fertigkeiten auch Schlüsselkompetenzen wie Recherche- und Analysetechniken sowie Kommunikations- und Teamfähig-keiten vermitteln. In den Geistes- und Sozialwissenschaften mit einem breiten Berufsfeld geht es hinsichtlich des Verhältnisses von Hochschule und Ar-beitsmarkt eher um fachliche und über-fachliche Analyse- und Methodenkom-petenzen, die für ein breites, vielfältiges Spektrum von Berufsfeldern befähigen.

In diesem Zusammenhang ist an-zumerken, dass der mit Blick auf die Hochschuldebatte mitunter wahrnehmbare Dualismus von Theorie und Praxis, d.h. von wissenschaftlichem Wissen und (praktischem) Erfahrungswissen, einer modernen Hochschulbildung u.E. nicht gerecht wird. Die Domäne der Hoch-schulen, die Vermittlung und Aneignung wissenschaftlichen Wissens, kann mit praxis- und forschungsbezogenen Studienanteilen ergänzt bzw. verknüpft werden, ohne dass der akademische An-spruch darunter leidet. Wissenschaftsbe-zug und Praxisbezug sind kein Gegensatz, sondern korrespondieren miteinander.

Theorievermittlung kann dazu beitragen, Praxis zu verstehen und reflexiv zu handeln. Fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen sollten jedoch – darauf weist auch die Lehr- und Lernforschung hin – nicht nur in theoretischen Modellen behandelt, sondern auch in konkreten Handlungsfeldern erprobt und entwickelt werden. Dazu bieten sich innerhalb und außerhalb der Hochschule vielfältige Möglichkeiten an, z.B. Praxisimulation, Rollenspiele, fallbasierte Lehre, Projektarbeit, Forschendes Lernen, Service Learning oder Praxisforschungsprojekte (vgl. z.B. Schubarth et al. 2012a und 2012b, Schubarth/Speck 2013).

Aufbauend auf unseren Analysen und den zusammenfassenden Thesen lassen sich zumindest drei Folgerungen bzw. Perspektiven für die Hochschuldebatte und Hochschulentwicklung ableiten, die geeignet sind, das Unbehagen an der Employability-Debatte zu vermindern:

- *Begriffsklärung und Versachlichung der Debatte*

Die sich hinter der Employability-Kontroverse verbergenden Positionen und Interessen sollten transparent gemacht und im Rahmen eines akademischen Diskurses ausgetragen werden. Dazu ist eine Verständigung über Begrifflichkeiten, Ziele, Wege, Möglichkeiten, aber auch Grenzen von Employability notwendig. Deutlich werden muss einerseits, dass das Thema „Studium und Beruf“ ein zentrales Thema für Hochschulen ist, dass andererseits Hochschulausbildung nicht auf eine unmittelbare Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt abzielt, sondern die ganzheitliche Persönlichkeitsbildung i.S. eines akademischen Kompeten-

verständnisses arbeitsmarktrelevanter und bürgerschaftlicher Inhalte (Citizenship) im Blick hat.

- *„Studium und Beruf“ als Herausforderung ernst nehmen*

Da die Employability-Debatte das Selbstverständnis und den (strukturellen) Zielkonflikt von Hochschulen berührt, sollte der Verständigungsprozess über moderne Hochschulbildung und über die Aufgaben eines Studiums an den Hochschulen weitergeführt werden. Es bedarf einer verstärkten Reflexion des Zusammenhangs von „Studium und Beruf“ und der Entwicklung und Umsetzung eines entsprechenden akademischen Kompetenzverständnisses. Dabei geht es auch um die Ausbalancierung des Zielkonflikts von Forschungsexzellenz und Ausbildungsfunktion. Da sich die Fächer nach ihrem Berufsfeldbezug unterscheiden, sollte der Schwerpunkt der Diskussion in den jeweiligen Fächern liegen. Die Fachvertreter müssen reflektieren, für welche beruflichen Tätigkeitsfelder sie ausbilden, welche Kompetenzen dafür erforderlich sind und wie diese erreicht und überprüft werden können. Benötigt wird zusätzlich eine Unterstützung (z.B. Statistiken, Absolventenbefragungen, externe Expertise). Fachspezifische (z.B. Praktika, Theorie-Praxis-Dialog) und fachübergreifende Studienangebote mit Anwendungs- und Berufsfeldbezügen (z.B. durch Career Service, Arbeitsstelle Hochschule-Wirtschaft) sollten frühzeitig und systematisch in den Studienverlauf eingebunden werden und Studierende dabei unterstützen, ein berufliches Selbstverständnis

aufzubauen und sich der eigenen Stärken und Interessen zu vergewissern. Perspektivisch geht es auch um den Ausbau von fächerübergreifenden Studien, die das interdisziplinäre Lernen, Kommunizieren und Problemlösen fördern. Darüber hinaus kann die Einbindung von Alumni als Beispielgeber akademischer Berufsverläufe sowie die Nutzung von Erkenntnissen aus Absolventenbefragungen der Förderung von Employability weitere Impulse geben.

- *Konzeptentwicklung und Forschung zu Employability verstärken*

Aufgrund des derzeitigen eher unbefriedigenden theoretisch-konzeptionellen wie empirischen Entwicklungsstandes wird ein Forschungs- und Entwicklungsprogramm zu Employability vorgeschlagen. Zu dessen Aufgaben gehört z.B. die Dimensionierung, Operationalisierung und Erforschung von Employability und Arbeitsmarktrelevanz, einschließlich des Zusammenhangs mit Kompetenzen, Forschungs- und Praxisbezügen, der Ausbau von Absolventenstudien und die Entwicklung, Implementierung und Evaluierung von Konzepten zur Erhöhung der beruflichen Relevanz des Studiums.

Autor



Prof. Dr. Wilfried Schubarth, Profilbereich Bildungswissenschaften, Universität Potsdam, Arbeitsschwerpunkte: Jugendforschung, (Hochschul-)Bildungsforschung, Lehrerforschung. Leiter der AG: Studienqualität des Zentrums für Lehrerbildung. Gutachter in Akkreditierungsverfahren. Kontakt: wilschub@uni-potsdam.de

Literatur

- Bargel, T.; 2012: Bedeutung von Praxisbezügen im Studium. In: Schubarth, W.; Speck, K. et al. 2012a (Hrsg.), S. 37-46.
- Schomburg, H.; Flöther, Ch.; Wolf, V.; 2012: Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht. Kassel.
- Schubarth, W.; Speck, K.; 2013: Fachgutachten für die HRK „Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium“ (i.E.).

- Schubarth, W.; Speck, K.; Seidel, A.; Gottmann, C.; Kamm, C.; Krohn, M.; 2012a (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden.
- Schubarth, W.; Speck, K.; Seidel, A.; Gottmann, C.; Kamm, C., Krohn, M.; 2012b: Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In: Schubarth, W; Speck, K. et al.; 2012a (Hrsg.), S. 47–100.
- Teichler, U.; 2012: Berufliche Relevanz des Studiums statt „Employability“ – eine Kritik des Jargons der Nützlichkeit. In: Kehm, B.M.; Schomburg, H.; Teichler, U. (Hrsg.): Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung. Frankfurt a.M./New York, S. 91–108.
- Wolter, A.; Banscherus, U.; 2012: Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – „A never ending story?“ In: Schubarth, W.; Speck, K. et al. 2012a (Hrsg.), S. 21–36.

The professional development needs of career service employees in the university sector: a personal view on some contemporary challenges

Phil McCash, University of Warwick

Abstract

In this article, the author's immediate context is explained as a lecturer involved in the professional development of careers service employees. Arising from this, a range of professional development challenges is identified, including the growth of career education and work experience and the integration of theory and practice. The article closes by calling for greater recognition of the distinctive European dimensions to our work and further dialogue between colleagues in Germany, the UK and other European countries.

Introduction

There are a number of models for addressing the professional development needs of career service employees in the university sector. For example, the Nordic and German-speaking countries have both developed professional associations and impressive programmes of training. I would like to discuss a further model based on my own experience and context in the United Kingdom (UK). I will briefly discuss this and then go on to propose some emerging challenges for our field. For simplicity, I have used throughout the term 'career service employees' abbreviated to CSE. This term has the further advantage that it recognises that there is a very wide range of roles in our work including counselling, teaching, employer liaison, research, management and administration. It is close in meaning to a phrase that is becoming increasingly used

in the UK 'career development professional'.

An accredited approach

University career services in the UK and the Republic of Ireland have collaborated on professional development for over 40 years. Over this period, they have developed a programme of non-accredited events and training courses that still exists to this day. From the mid-1990s, this collaboration developed more formally into a Master's degree entitled *Career Education, Information and Guidance in Higher Education*. This is awarded by the University of Warwick and designed in partnership with the Association of Graduate Careers Advisory Services (AGCAS). At any one time, there are around 200 part-time students on this programme who combine full-time jobs in the university sector with part-time study. Since 2010, increasing numbers of students have

been enrolled on the programme who are working in universities in other countries including France, Norway, Slovenia, USA, China and Australia. I have been employed as the Course Director since 2006.

The course is currently structured with core and optional elements. There are two core modules entitled the *Challenges of Careers Work in Higher Education and Career Development Theories: Integrating Theory and Practice*. These provide a common understanding of policy and management issues in the organisation of higher education career services and develop a shared vocabulary of professional values and theoretical perspectives. There is also a range of optional modules including: Career Development Learning; Career Information; Graduate Employers and Labour Markets; Guidance Skills (Advanced); Management of Careers and Employability Services in Higher Education; Marketing the Service; Psychometric Assessment; Training and Coaching; Work Experience in Higher Education; Research Project and Dissertation.

It is quite interesting to compare this with the Certificate of the Careers Service Network Germany. For example, there are some clear similarities, such as modules in Consulting (what we term Guidance Skills), Training the Trainers (Training and Coaching), Profiling (Psychometric Assessment) and Evaluation and Quality (Challenges and Management). There are also some differences in course structure and optional modules. I would now like to discuss a range of current challenges that we are responding to in the design of our course and in our wider work across the university sector, namely: governmental and institutional policies; the growth of career education; career information;

the growth of work experience; the integration of theory and practice in careers work; growing a research-based profession; and developing a European perspective.

Governmental and institutional policies

It is becoming increasingly important to understand the ways in which government policy influences the university sector and vice versa. Many countries have witnessed expansion in the size and number of their universities with concomitant increases in student numbers. There are also changes being made to the funding of higher education with consequent effects on the allocation and distribution of resources. Within universities, career services are sited differently with some located in student services, academic departments, teaching and learning units, libraries alumni offices and marketing departments (Watts & Butcher 2008). This highlights the importance of institutional-level policies in our work. It is valuable to help CSEs understand the strengths and weaknesses of these policies and plan responses accordingly. There is also a growing literature on models of careers service provision and it is helpful to use this to understand how one's own service is organised and how it might change. The measurement of careers service impact is also a key issue.

The growth of career education

In both the UK and Germany, there is increasing importance given to teaching in the university sector (e.g. Brandl, Pohlenova & Savoca 2011: 57). This provides a number of opportunities for CSEs to engage in curriculum-based and non-curriculum-based career education.

For example, Foskett & Johnston (2006) found that credit-bearing, curriculum-based career education was taught in nearly 50% of UK university sector institutions and that this proportion was set to increase. The challenge is to help CSEs develop skills in course design including creating aims, learning outcomes, content, methods and assessment. As a consequence, we include modules in Group Work and Career Development Learning into our professional training for CSEs. A recent example of our teaching materials can be seen in McCash (2011). Here, a series of eight workshops are described with detailed aims, learning outcomes, activities, assessment methods and materials. The workshops are intended to be suitable for a wide range of university sector students. My aim is to model a creative approach to the integration of theory and practice in the design of career education and thereby support other CSEs to develop their own distinctive approaches.

Career information

Career information has been transformed with the advent of the web. It is also important that staff who specialise in career information feel valued and are recognised as having equal status with career counselling specialists. For CSEs, a key challenge is to help clients turn *information* into *knowledge* (Bloch 1989). Rather than simply seeing oneself as a provider of information, it is becoming increasingly important to understand how to help clients learn through information. This represents a move away from sending out labour market messages to help clients analyse and interpret the la-

bour market themselves and then work out what to do with this new knowledge.

The growth of work experience

A current challenge in the UK and some other countries is the growing emphasis on work experience at both newer and traditional universities. This includes year-long placements in industry (often called 'sandwich' placements in the UK) through to shorter term work shadowing, mentoring and internships.

National governments have been active in promoting the benefits of work experience. For example, the UK government has recently argued that sandwich placements help to increase student starting salaries and academic performance and that internships aid in obtaining a job (BIS: Department for Business Innovation and Skills 2012: 14–16). A new internships database was launched by the UK Government in 2009 called Graduate Talent Pool (http://graduatetalentpool.direct.gov.uk/cms/ShowPage/Home_page/p!ecaafeg). I searched this database on 19th June 2013 and found over 2000 paid current internship vacancies in a range of employment fields including social justice, digital marketing and mechanical engineering. The UK Government has now committed to extend this funding until 2015. Although the UK Government's arguments about work experience remain disputed, this provides an interesting example of collaboration between the state, universities, employers and students. It also potentially provides a learning resource, for example, CSEs can use this facility – and others like it – to help students analyse and interpret the labour market.

Many career services have started to develop centralised placement units and work more directly with departments to offer a better work experience service. There are many aspects to this provision from the administration of placement databases, employer liaison and visits through to health and safety issues. These developments have led to us introducing a new optional module in our programme called Work Experience in Higher Education. Once again, a key aspect has become understanding and supporting the work-related learning that takes place before, during and after such placements. This has involved CSEs developing a range of skills in teaching and learning. Frigerio, Mendez & McCash (2012) provide a contemporary and practical example of designing a placement experience for students studying management. Here, we use concept mapping to design the placement learning experience. We also use ideas from experiential learning theory and critical pedagogy to help students interrogate their experiences, construct learning and shape their working lives and those of others. We hope this will enable CSEs to see themselves, not purely as administrators of work experience, but as co-designers in the learning process working in equal partnership with staff from academic departments.

The integration of theory and practice in careers work

A key challenge for the reflective professional is the *integration* of theory and practice. Many CSEs are interested in how ideas might inform our work but are left slightly baffled by the proliferation of terms and concepts. For example, in the literature a range of terms are used

such as theories of occupational choice, models of guidance and theories of career management. This range of terms is potentially confusing. I believe it is important to clarify the differences between the various theories in our field. A theory of career management is set of claims about how people should behave in order to lead a more successful life. A theory of occupational choice is a set of claims about how it is that people end up in the occupations they do. These two kinds of theory are related but they are not the same. This is one of the reasons we have chosen to include a core module in Career Development Theories as part of the professional training for CSEs.

It is also vital to *model* the integration of theory and practice. For example, there is great interest in narrative ideas but these are often weakly interpreted so that CSEs are left unsure as to implementation. I think it is important to understand that writers such as Savickas (1995 & 2007) and Cochran (1990 & 1997) are offering us particular ways of interpreting clients' narratives and indeed our own and others'. Both see career narratives as a movement from a negative to a positive i.e. from preoccupation to occupation (Savickas) and from incompleteness to completion (Cochran). Both writers are interested in the distinctive ways that clients narrate or dramatise their lives. There are implications here for practice in career counselling, career education and the management of career services. In relation to career counselling, this helps us pay closer attention to the particular and idiosyncratic ways that clients use to describe themselves and cast themselves in dramatic situations. In relation to career education, this enables us to design

activities where students can interpret the career narratives of public figures and people in particular occupational areas, and begin to work out the implications for their own lives. In relation to management, it can help us reconsider the marketing of the service and the story that is conveyed about the service to students. We can ensure that students do not have to give up the things they value in order to make use of and benefit our services.

Another example is provided by the classic career development theory of Donald Super (e.g. Super 1992; Super, Savickas & Super 1996). This is sometimes unfairly dismissed as being out-of-step with contemporary careers, yet Super offers us some very simple and powerful ideas for understanding the dynamic and recursive nature of career development. His key concepts such as stages (e.g. growth, exploration, establishment, maintenance and disengagement), roles (e.g. student, worker) and mini-cycles are helpful in understanding where our clients 'are at' in terms of their career development. For example, in Germany and elsewhere many students make initial vocational choices when they choose university rather than at the point of graduation (Brown, Green & Lauder 2001: 167-172; Brandl et al. 2011: 59). If, in Super's terms, the period of choosing undergraduate study, time at university and transition into first job is interpreted as a long mini-cycle, such students may be in establishment rather than exploration. There are key developmental tasks associated with this such as implementing, advancing, stabilising and consolidating. This begins to suggest career education topics that go beyond simply choosing a job to growing a job, gaining promotion

and leaving the first job. It may also indicate some directions for how the career service is to be marketed and indeed how a service such as a careers interview could be introduced. It illustrates that such students may be at a different point in their career development in relation to other students at the same university. For example, for other students, undergraduate study is the final stage in a different mini-cycle i.e. they are perhaps in disengagement in relation to undergraduate student role and growth or exploration in relation to post-university worker role. Such students may therefore need to understand the processes of decelerating, evaluating and planning in relation to being a student and crystallising and specifying in relation to postgraduate worker role.

Both these examples begin to suggest a rich mix of topics for career education and counselling services. They are also provided to illustrate what is meant by my use of the phrase 'integration of theory and practice'.

Growing a research-based profession

The importance of developing a research-informed profession is widely recognised in many occupational areas and careers work is no exception. This enables us to keep up-to-date with the research literature in our field. It also enables innovation to improve our practices and services for students. It has particular value when working in a university context, for example, when developing programmes of teaching for higher education students in relation to career education. It also enables us to make links between the main activities of universities – research and teaching – and our own work. This

can result in a deeper and more engaged understanding of university missions and priorities. I am currently working with CSEs who are researching a wide range of topics including: the management of careers services; graduate recruitment practices; narrative and career literacy; the experience of first generation students in higher education; medical careers; and the provision of career information. The results of their work will help to transform our professional practices and the careers of our clients.

Developing a European perspective

There is a slight North American bias in much of the career development literature. This partly reflects the large volume of important work that has come from that side of the Atlantic. In the light of this, it is also important to recognise the distinctively European nature of our field. In the UK, there has been seminal work on the wider societal and community influences in career development (e.g. Bowman, Hodkinson & Colley 2005; Law 1981 & 2009; Hodkinson 2009; Roberts 1977; Willis 1977). There has also been a rich vein of work on career education (e.g. Law & Watts 1977; Watts 1977; Daws 1977; McCash 2006 & 2008; Roberts 1980).

Theorists from German-speaking communities have also made enormous contributions to our field and have perhaps not been paid the attention they deserve. For example, the German sociologist Max Weber can, with some justification, be called the father of career studies as a result of his ground-breaking ideas for the study of occupational careers and his famous essay on vocation (Weber 1908/1970 & 1917/2004 respectively). In addition,

the Austrian-born psychologist Charlotte Bühler (1935) developed terms such as expansion, maintenance and decrease to describe what she called 'the curve of life'. Based on a survey of human biographies, she suggested that people go through five life stages of preparation, specification, testing, realisation and finishing. These ideas were acknowledged by Super in developing his life-span approach to career development.

Another Austrian, the psychiatrist Alfred Adler, theorised about guiding fictions and style of life (Ansbacher & Ansbacher 1956). Within the style of life, Adler detected a distinct movement from inferiority to superiority. These ideas have profoundly influenced the contemporary narrative work of Larry Cochran and Mark Savickas and been acknowledged by them (e.g. Cochran 1997; Savickas 1995 & 2009). One of my own research interests lies in the work of the German-speaking Swiss psychologist Carl Jung. Jung's development of concepts such as personality types has been enormously influential in our field (Jung 1963/1983; Stevens 1994/2001). For example, the personality inventory MBTI is based on some of Jung's ideas and extensively used in German, American and British university careers work. I believe there is untapped value in his further ideas concerning individuation, myth, life stages, persona and vocation.

I would like to conclude by expressing the hope that, through continuing professional development, further voices from Europe will be heard as we develop our research-informed practice. I am keen to develop links with colleagues in German-speaking countries, learn more about your important work and support its development.

Autor



Phil McCash works as a lecturer in career studies at the University of Warwick in the United Kingdom. His work has appeared in a range of publications including the British Journal of Guidance and Counselling, the Journal of the National Institute for Career Education and Counselling, the Higher Education Academy's Learning and Employability Series.

For correspondence

Phil McCash

Lecturer

Career Studies Unit

Centre for Lifelong Learning

University of Warwick

United Kingdom

<http://www2.warwick.ac.uk/study/cll/othercourses/careerstudies/aboutus/>

p.t.mccash@warwick.ac.uk

List of references

- Ansbacher, H.L. and Ansbacher, R.R. (Eds); 1956: *The Individual Psychology of Alfred Adler: a systematic presentation in selections from his writings*, New York, NY: Harper.
- BIS: Department for Business, Innovation and Skills; 2012: *Following up the Wilson review of business–university collaboration: next steps for universities, business and government*, London: Department for Business, Innovation and Skills.
- Bloch, D.P.; 1989: From career information to career knowledge: self, search and synthesis, *Journal of career development*, 16: 119–128.
- Bowman, H., Hodkinson, P. and Colley, H.; 2005: *Employability and careers progression for full-time UK Masters students*, Manchester: HECSU.
- Brandl, K., Polenova, E. and Savoca, M.; 2011: American vs. German tradition: different approaches in career counselling and career services, *Careers service papers*, 9: 55–60.
- Brown, P., Green, A. and Lauder, H.; 2001: *High skills: globalization, competitiveness and skill formation*, Oxford: Oxford University Press.
- Bühler, C.; 1935: The curve of life as studied in biographies, *Journal of applied psychology*, 19 (4): 405–409.
- Cochran, L.; 1990: *The sense of vocation: a study of career and life development*, Albany, NY: State University of New York Press.
- Cochran, L.; 1997: *Career counselling: a narrative approach*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Daws, P.P.; 1977: Are careers education programmes in secondary schools a waste of time? – a reply to Roberts, *British journal of guidance and counselling*, 5 (1): 10–18.

- Foskett, R. and Johnston, B.; 2006: Curriculum development and career decision-making in higher education: credit-bearing careers education, http://www.hecsu.ac.uk/cms/ShowPage/Home_page/Research_reports/Credit_Bearing_Careers_Education/pljFdgkp (accessed 7 June 2013).
- Frigerio, G., Mendez, R. and McCash, P.; 2012: Re-designing work-related learning: a management studies placement module, http://www2.warwick.ac.uk/study/cll/news/cllteam/pmccash/wrl_final.pdf (accessed 22nd May 2013).
- Hodkinson, P.; 2009: Understanding career decision-making and progression: career-ship revisited, *Career research and development: the NICEC journal*, 21: 4-17.
- Jung, C.G.; 1963/1983: *Memories, dreams, reflections*, A. Jaffe (Ed.), (Transl. R. Winston & C. Winston), London: Fontana.
- Law, B.; 1981: Community interaction: a 'mid-range' focus for theories of career development in young adults, *British journal of guidance and counselling*, 9 (2): 142-158.
- Law, B.; 2009: Building on what we know: community-interaction and its importance for contemporary careers-work, <http://www.hihohiho.com/memory/cafcit.pdf> (accessed 18th January 2013).
- Law, B. & Watts, A.G.; 1977: *Schools, careers and community*, London: Church Information Office.
- McCash, P.; 2006: We're all career researchers now: breaking open career education and DOTS, *British journal of guidance and counselling*, 34 (4): 429-449.
- McCash, P.; 2008: *Career studies handbook: career development learning in practice*, http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/employability/career_studies_handbook.pdf (accessed 19th January 2013).
- McCash, P.; 2011: Designing a generic career studies module: a practical example, http://www2.warwick.ac.uk/study/cll/news/cllteam/pmccash/ccms_career_studies_example_08_11.pdf (accessed 22nd May 2013).
- Roberts, K.; 1977: The social conditions, consequences and limitations of careers guidance, *British journal of guidance and counselling*, 9 (2): 1-9.
- Roberts, R.J.; 1980: An alternative justification for careers education: a radical response to Roberts and Daws, *British journal of guidance and counselling*, 8 (2): 158-174.
- Savickas, M.L.; 1995: Examining the personal meaning of inventoried interests during career counseling, *Journal of career assessment*, 3 (2): 188-201.
- Savickas, M. L.; 2007: The self in vocational psychology, www.vocopher.org/selfflv/self.html (accessed 23rd March 2012).
- Savickas, M.L.; 2009: Career-style counseling, in T.J. Sweeney (Ed.) *Adlerian counselling and psychotherapy* (5th edition), New York, NY: Routledge.
- Stevens, A.; 1994/2001: *Jung: a very short introduction*, Oxford: Oxford University Press.
- Super, D.E.; 1992: Towards a comprehensive theory of career development, in D.H. Montross and C.J. Shinkman (Eds.), *Career development: theory and practice*, Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Super, D.E., Savickas, M.L., & Super, C.M.; 1996: The life-span, life-space approach to careers, in D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd edition), San Francisco: Jossey-Bass.

- Watts, A.G.; 1977: Careers education in higher education: principles and practice, *British journal of guidance and counselling*, 5 (2): 167-184.
- Watts, A.G. and Butcher, V.; 2008: Break-out or break-up? Implications of institutional employability strategies for the role and structure of university careers services, http://www.hecsu.ac.uk/assets/assets/documents/PROP_Breakout_or_breakup.pdf (accessed 18th May 2013).
- Weber, M.; 1908/1970: A research strategy for the study of occupational careers and mobility patterns (Transl. D. Hytch), in J.E.T. Eldridge (Ed.), *Max Weber: the interpretation of social reality*, London: Michael Joseph.
- Weber, M.; 1917/2004: *Science as a vocation*, in D. Owen and T.B. Strong, *The vocation lectures* (Transl. R. Livingstone), Indianapolis, IN: Hackett.
- Willis, P.; 1977: *Learning to labour: how working-class boys get working-class jobs*, Farnborough: Saxon House.

Untersuchungen zur Wirkung von Mentoring-Programmen

Veränderte Erwartungen und neue Ansätze – ein Überblick

Mark-Oliver Carl, Universität Siegen

Abstract

Vom traditionellen Mentoring-Begriff ausgehende globale Befunde über die Effekte von Mentoring-Programmen verlieren an Bedeutung, weil das Verständnis von Mentoring heterogener geworden ist: 1.) Unterschiedliche Rollenverständnisse und Interaktionsmuster von Mentoren werden in einigen Berufsfeldern inzwischen systematisch erfasst und zeigen differenzierte Entwicklungspotenziale durch Mentoring auf. 2.) Das Lehr-Lern-Setting wird weniger als Weitergabe informellen Wissens von Mentoren an Mentees und stärker als Ko-Konstruktion kritischer Professionalität verstanden; ob solche Kompetenzen erworben werden, lässt sich aber nur langfristig und mit validen Tests überprüfen. 3.) Es werden zunehmend auch kollektive Effekte erwartet. Plausible diesbezügliche Annahmen können aber nur Modellen entspringen, die der Komplexität der interdependenten sozialen Strukturen gerecht werden. Weitere Erkenntnisse erfordern unabhängige, größer angelegte interdisziplinäre Begleitforschung auf hohem Niveau.

Einleitung

Alleine an deutschen Hochschulen bestehen über hundert Mentoring-Programme mit Bezug zu unterschiedlichen Berufsfeldern. Die Frage, welche Effekte Mentoring-Programme und ihre einzelnen Bestandteile unter welchen Bedingungen haben, ist deshalb auch für eine erfolgreiche Career-Service-Arbeit wichtig.

Auf den ersten Blick verwundert, dass diese Frage innerhalb der Mentoringforschung auch nach fast vier Jahrzehnten (Eby et al. 2007, S. 8) immer wieder aufs Neue als offen bezeichnet wird (Lukoschat & Kletzing 2006, S. 98; Franzke 2006; Ziegler et al. 2009, S. 328; Muschallik & Pull 2012). Auf der Suche nach empirisch gesicherten Erkenntnissen stößt

man schnell auf widersprüchlich anmutende Befunde (Ziegler 2009, S. 8): Ist Mentoring nun der effektivste pädagogische Weg (Bloom 1984) oder doch nur von bescheidener Wirkung (Allen et al. 2004)?

Der Schlüssel zum Verständnis der Herausforderung, vor die die Suche nach den Effekten von Mentoring gestellt ist, und zur Auflösung der scheinbar widersprüchlichen Befunde liegt in der Erkenntnis der sich wandelnden Verständnisse von und Erwartungen an Mentoring. Insgesamt handelt es sich dabei um einen Ausdifferenzierungsprozess, der sowohl partielle Antworten, als auch vor allem neue Fragen aufwirft, die die Entwicklung und Anwendung jeweils neuer Untersuchungsinstrumente

erforderlich machen. Welche Fragen und Antworten sich in diesem Prozess bisher ergeben haben, soll im Folgenden überblickshaft skizziert werden.

Den Beginn der Mentoring-Forschung markierten mehrere soziologische Fallstudien (Kanter 1977; Levinson et al. 1978; Vaillant 1977), die die umfassende positive biografische Rolle von Mentoren dokumentierten, gefolgt von einer ersten quantitativen Studie, die maß, wie viele beruflich erfolgreiche Individuen dem eigenen Bekunden nach Mentoren hatten (Roche 1979). Dass beruflicher Erfolg tatsächlich auf das Mentoring zurückzuführen ist, war damit noch nicht bewiesen. Dennoch setzte bald ein Mentoring-Hype (Ziegler et al. 2009, S. 319–329) ein: In institutionalisierten Programmen wurde versucht, das mutmaßliche Erfolgsrezept Mentoring einem weiteren Personenkreis angedeihen zu lassen. Was anfangs unter Mentoren und Mentoring verstanden wurde, war entscheidend durch Krams (1985) Fallstudien beeinflusst und spiegelt sich in einer Reihe von Definitionen (Carruthers 1993, S. 9; Ragins 1997, S. 484; Singh et al. 2002, S. 391; Bozeman & Feeley 2007, S. 731) wider, die inzwischen als „traditionell“ gelten (Scandura & Pellegrini 2007, S. 71f.): Mentoren leisten emotionale und vor allem instrumentelle, karrierebezogene Unterstützung, sie sind erfahrene und einflussreiche Vorbilder und Förderer, ihre Protégés erwerben von ihnen (vor allem informelles) Wissen; die Mentor-Protégé-Beziehung ist asymmetrisch und vor allem in höchstem Maße persönlich und eng.

Einige Jahre später deuteten erste vergleichende quantitative Untersuchungen der Integration in das Berufsfeld, der beruflichen Zufriedenheit und des Ein-

kommens informell, formell und nicht mentorierter Berufsanfänger an, dass organisiertes Mentoring kaum einen Beitrag zu den genannten Erfolgskriterien leiste, ganz im Gegensatz zu sehr erfolgreichem spontan-informellem Mentoring (Chao et al. 1992; Ragins & Cotton 1999). Diese Studien sind innerhalb der ebenfalls stark angewachsenen Mentoring-Forschungsgemeinschaft (Allen & Johnston 1997) nicht ohne Kritik geblieben (Ramaswami & Dreher 2007, S. 211). Dass soziale Faktoren die Chancen beeinflussen, spontan Mentoren zu finden und diese Entwicklungs-Hilfe intensiv zu nutzen, ist inzwischen nachgewiesen (Rhodes & Roffman 2002, S. 196ff.; McDonald et al. 2007, 2009; Erickson et al. 2009). War der beobachtete Zusammenhang zwischen beruflichem Erfolg und informellem Mentoring also auf übersehene Drittvariablen wie Schichtzugehörigkeit zurückzuführen?

Dies auszuschließen und die „Netto-Effekte“ unterschiedlichster Mentoring-Programme und spontanen Mentorings für verschiedene Zielgruppen zu isolieren, war Ziel der Meta-Studie von Eby et al. (2008), bei der diese nach einer großen Bandbreite von Wirkungen suchten: höhere Berufszufriedenheit, bessere Gesundheit, mehr und früherer beruflicher Erfolg, gesteigerte Beziehungsfähigkeit, höhere Motivation. Sie konnten erkennbare, aber nicht sehr große Effekte unterschiedlichsten Mentorings in all diesen Bereichen nachweisen. Diese Meta-Studie stieß auf eine qualitativ andere Kritik: Sie habe alle Mentoring-Programme auf dieselben Effekte hin untersucht, obwohl viele nur auf wenige davon oder auf ganz andere abzielen (Ziegler 2009, S. 12).

Zieglers Kritik deutet auf veränderte, heterogener gewordene Vorstellungen von und Erwartungen an Mentoring, die neue Fragen an die Forschung stellen, die von dieser mit neuen Methoden beantwortet werden (müssen). Doch was genau hat sich verändert? Drei Aspekte seien für einen kurzen Überblick herausgegriffen:

Rollenverständnisse

Das Bild einer engen persönlichen Eins-zu-eins-Beziehung zwischen einem vorbildhaften Mentor und einem Mentee als „Förderobjekt“ ist nicht verschwunden, aber andere Rollenverständnisse sind an seine Seite getreten. Mit E-Mentoring, Gruppen- oder Kaskaden-Mentoring zielen viele Mentoring-Programme offenbar auf eine anders geartete Beziehungsgrundlage (Scandura & Pellegrini 2007, S. 77ff.; Ziegler 2009, S. 10).

Die strikte Dichotomie zwischen informellem und programmartig organisiertem Mentoring ist zudem durch das vermehrte Engagement der Lehrer- bildungsforschung in der Mentoring- Forschung, das sich in EU-weiten Forschungsprojekten (Fischer et al. 2008) und hohen Anteilen in Handbüchern (Fletcher & Mullen 2012) und Zeitschriften niederschlägt, in Frage gestellt worden. Schulen sind nur eines von vielen Berufsfeldern, in denen Berufsanfänger auf eine Weise mentoriert werden, die weder spontan-selbstgewählt ist, noch einem organisierten Programm folgt.

Auch die Prämisse einer stets zugleich fürsorglichen, anleitenden und vorbildgebenden Rolle von Mentoren und einer lernend-adaptiven Rolle von Mentees wurde inzwischen relativiert, zuerst durch Buells (2004) Fallstudien, die im universitären Bereich vier Arten von Men-

toring-Beziehungsverständnissen („cloning“, „nurturing“, „friendship“ und „apprenticeship“) unterschied. Crasborn & Hennissen entwickelten in ihrer Meta-Studie (2010, S. 37–53) aus der Schnittmenge der Typologisierungsvorläufe 26 unterschiedlicher Lehrerbildungs-Mentoringstudien ein Modell, das Mentoren in Schulen anhand der Normativität und Aktivität vs. Reaktivität ihres Verhaltens in die vier Typen der Impulsgeber („initiators“), der Bestimmer („imperators“), der Ermutiger („encouragers“) und der Berater („advisors“) einteilt, und validierten es in Folgestudien (ebd., S. 62–80). In Interventionsstudien zeigte sich in videographierten Vignetten, Synchron-Selbstbeobachtungs-Signalmustern der Mentoren und Erinnerungs-Protokollen der Mentees, dass Mentoren nach Fortbildungen zwar häufiger ihre Interaktion mit den Mentees bewusst gestalten, dabei jedoch nur solche Gesprächsmuster ausbauen, die ihrem Typ entsprachen – und dass diese im Zusammenhang mit der Entwicklung von (für die Professionalität von Lehrern als zentral geltender) Reflexivität bei ihren Mentees standen (ebd., S. 92–170). Weitere empirische Studien deckten ähnliche und andere Mentor-Typologien in anderen Berufsfeldern (Scanlon 2009) sowie deren kulturelle Hintergründe (Asada 2012) auf.

Die Interaktion zwischen Mentoren und Mentees nicht mehr von einem Idealbild aus abzuleiten, sondern in ihrer Komplexität selbst zum Untersuchungsgegenstand zu machen, verspricht, wie die ersten Ergebnisse zeigen, differenzierte Aufschlüsse, welche Mentoren und Mentees sich miteinander unter welchen Bedingungen wohin entwickeln können und inwiefern solche Prozesse durch

Trainings steuerbar sind. Bei solchen Untersuchungen gewinnen linguistische, kognitionspsychologische und kulturwissenschaftliche Zugriffe an Bedeutung. Die Unterschiedlichkeit kommunikativer Kulturen von Berufsfeldern wie z.B. der Sozialpädagogik und des Investmentbankings lassen erkennen, dass viele Facetten unterschiedlicher Mentor- und Mentee-Rollenverständnisse und die jeweils daraus resultierenden Potenziale von Mentoring erst in Ansätzen erforscht sind.

Wissen

Positive Effekte von Mentoring aufgrund der dabei erfolgenden Weitergabe professionellen Insider-Wissens von Mentoren an ihre Mentees zu erwarten, ist nach wie vor verbreitet (Swap et al. 2001; Yang 2007). Andere Stimmen sehen jedoch gerade die unkritische Übernahme von „Rezeptwissen“ durch die Mentees als Gefahr für deren Professionalisierung an (Hascher 2006; 2011, S. 428; Czerwenka & Nölle 2011, S. 367f.). Verspätet nimmt die Mentoring-Forschung sich nun der konstruktivistischen Herausforderung an: Fallstudien aus unterschiedlichen Berufsfeldern (Schell-Kiehl 2007; Crow 2012) problematisieren die Annahme, dass man Erfahrung überhaupt weitergeben könne. Den bildungswissenschaftlichen und -politischen Trend der letzten fünfzehn Jahre aufgreifend, wird von Mentoring vermehrt ein Beitrag zum Kompetenzerwerb der Berufsanfänger (Schneider & Bodensohn 2008) und zum Aufbau „lernender Systeme“ (Rhodes 2012; Ko et al. 2012) erwartet.

In den genannten Fällen tritt die Ko-Konstruktion von Wirklichkeitsvorstellungen und Handlungsoptionen als Leitbild

an die Stelle der ungebrochenen Weitergabe eines Erfahrungsschatzes vom Mentor an den Mentee. Dies erfordert eine kritische, reflexive Grundhaltung von allen Beteiligten (Crasborn & Hennissen 2010, S. 34f.). Kognitionspsychologisch ausgerichtete Mentoringstudien versuchen in Interviews, Laut-Denk-Protokollen u.ä. zu ermitteln, wann und bei wem diese Bedingung gegeben ist (McCluskey et al. 2012). Gelegentlich zielen Trainings auf die Förderung der entsprechenden Herangehensweisen an die Mentoring-Beziehung – über ihre Wirksamkeit liegen, wie oben erwähnt, erst vereinzelte Erkenntnisse vor.

Ein auf die Entwicklung auch einmal unbequem denkender Professioneller ausgerichtetes Mentoring konstruiert neue Modellannahmen, die sich nicht über die Erhebung von Variablen wie dem Einkommen, dem Beschäftigungsgrad oder der Zufriedenheit der Mentees validieren lassen. Eine Reihe neuer Fragen lassen sich nur im Rückgriff auf Methoden der Didaktik, Berufspädagogik und Psychologie beantworten: Was lernen unterschiedliche Mentees unter welchen Bedingungen und in welchen beruflichen Kontexten von welcher Art Mentoren? Und wie hilft ihnen dies weiter? Erforderlich werden zunehmend Langzeitstudien, die dauerhafte Effekte nachweisen und auf valide Kompetenzmodelle zurückgreifen.

Kontext

Nachdem Fallstudien über enge Mentor-Mentee-Dyaden den Beginn der Mentoring-Forschung markierten, ist in den darauffolgenden Jahrzehnten der Kontext, in dem Mentoring stattfindet, immer stärker ins Blickfeld gerückt (Harris 1995; Cox 2003). Dies beschränkt sich

nicht auf die bereits genannten Beispiele sozialer und geschlechtsspezifischer Selektivität spontanen Mentorings – die ja überhaupt erst institutionelles Mentoring notwendig gemacht hatte – und die mit der Diversifizierung der Mentoring-Programme notwendig gewordene Untersuchung der Ergiebigkeit unterschiedlicher Formen der Mentor-Mentee-Interaktion.

Vielmehr ist auch im Bereich der von Mentoring erwarteten Effekte neben dem Nutzen für die individuellen Mentees auch der Gewinn für das jeweilige Umfeld, in dem Mentoring stattfindet, in den Blick geraten. Entscheidende Impulse für diese Entwicklung gingen von den Gender Studies aus. Ein Großteil der universitären Mentoring-Programme zielt auf die Förderung von Frauen und erwartet von Mentoring positive Effekte für die Gleichstellung der Geschlechter. Doch kann Mentoring solche Veränderungen im Umfeld tatsächlich bewirken?

Die Suche nach strukturverändernden Effekten stellte die Mentoring-Forschung vor ein weiteres Dilemma, das die Grenzen ihrer traditionellen Methoden aufzeigte. Da Mentoring-Programme einen kleinen Adressatenkreis haben (Hofmann & Maag 2000) und eine Reihe von Faktoren, die Kaskadeneffekten entgegenwirken, nachgewiesen wurden (Chandler 1996, S. 83), ergibt es wenig Sinn, die Gleichstellungseffekte eines Mentoringprogramms allein anhand des beruflichen Erfolgs der individuellen Mentees zu messen. Vergleichende Programmevaluationen, die sich überwiegend qualitativer Methoden (und hierunter vor allem Befragungen) bedienten, legten nahe, was intuitiv einleuchtet: dass Mentoringprogramme vor allem dort strukturverändernde Effekte zu entfalten schei-

nen, wo sie von anderen Maßnahmen zur Gleichstellungsförderung flankiert werden (Franzke 2003; Peters 2005, S. 11ff.; Leicht-Scholten 2007; Bauernberger 2009). Doch wenn nur im Zusammenspiel mit anderen Maßnahmen strukturverändernde Effekte von Mentoring nachgewiesen werden können, wie lässt sich dann feststellen, worin der spezifische Beitrag eines Mentoringprogramms besteht (Franzke 2003, S. 96)?

Auch hier hat es sich als notwendig erwiesen, die Wirkungsvermutungen ausdifferenzieren, um der Komplexität der interdependenten sozialen Strukturen gerecht zu werden. Ein Beispiel ist Kaiser-Belz' Studie (2008) im Design der grounded theory. Sie plausibilisiert die Annahme, dass eine Bewusstmachung und aktive Herausforderung der berufsfeldspezifischen Aufstiegsbarrieren für Frauen nur jenen Mentees gelingt, deren Kommunikation mit ihren Mentoren egalitär und als „community of practice“ zu bezeichnen ist (ebd., S. 227ff.). Inwiefern dies der Fall ist, hänge wiederum stark mit unterschiedlichen Feldlogiken im Bourdieuschen Sinne zusammen: Wo Aufstiegslogiken einen Illusionsaspekt (Bourdieu 2005) einschließen, wie Kaiser-Belz dies für den Fall eines Flughafenunternehmens veranschaulichen konnte, trage Mentoring hingegen zur Verschleierung der Aufstiegsbarrieren und damit zur Verfestigung diskriminatorischer Strukturen bei (Kaiser-Belz 2008, S. 168ff.).

Differenzierte, theoretisch hinreichend fundierte Modellannahmen über Bedingungen bestimmter Wechselwirkungen von Mentoring und den sozialen Strukturen, in denen es stattfindet, sind im Gender-Bereich näher gerückt und

bieten eine Grundlage, um mittels neuer quantitativer Studien mit systematischen Bedingungsvariationen (Schneider & Blickle 2009, S. 157) genauere Erkenntnisse über den Beitrag unterschiedlich beschaffener und situierter Mentoringprogramme zur Förderung der Gleichstellung der Geschlechter zu gewinnen. Für andere strukturverändernde Potenziale von Mentoring – z.B. einen verbesserten Informationsfluss innerhalb von Betrieben oder Lehrerkollegien – hat dieser Differenzierungsprozess, der auf die Integration soziologischer Theoriebildung angewiesen ist, ebenfalls begonnen, doch ist hier noch viel Grundlagenarbeit zu leisten.

Fazit

Die Frage nach der Wirkung von Mentoring lässt sich ebenso schlecht pauschal beantworten wie die nach der Wirkung beispielsweise von Schule. Die Vielfalt dessen, was im Rahmen von Mentoring stattfindet, und der jeweiligen Ursachen und Konsequenzen ebenso wie die Unterschiedlichkeit der Erwartungen, die an Mentoring herangetragen werden, ist in den letzten Jahrzehnten immer deutlicher geworden.

Den neu aufgeworfenen Fragen widmet sich eine methodenbewusster gewordene Mentoringforschung. Wo diese eng mit konkreten Programmen verknüpft ist, erweisen sich die Erfolgserwartungen der Projektträger und Mittelgeber oft als Hemmschuh für seriöse empirische Forschung (Ziegler et al. 2009, S. 328). Studien zu nicht programmgebundenen Mentoringstrukturen in Berufsfeldern wie der Schule steuern neue Perspektiven bei, ermöglichen aber z.B. weniger Interventionen zur systematischen Bedingungs-

variation. Nicht nur deswegen richtet sich die Mentoringforschung verstärkt interdisziplinär aus (Eby & Allen 2008).

Was bedeutet all dies für einen Career Service, der über die Projektierung, Implementierung, Fortführung, Modifikation oder Beendigung eines Mentoring-Programmes an einer oder mehreren Hochschulen nachdenkt?

Vor allem dies: Jedes Mentoring wird die Chancen der Mentees auf einen erfolgreichen Berufseinstieg und eine gute professionelle Entwicklung beeinflussen, doch welche Effekte man wünscht und ob man die Faktoren so gestalten kann, dass jene wahrscheinlich eintreten, ist in jedem Einzelfall genau zu fragen – und muss oft zunächst eine offene Frage bleiben. Die Qualität dieser Frage beeinflusst die Chancen, Programme mittel- und langfristig zu optimieren. Die Etablierung weithin akzeptierter Qualitätsstandards für Mentoringprogramme (Kurmeyer et al. 2010), etwa in den Bereichen Rahmenbedingungen, Auswahl, Matching, Begleitung und Evaluation, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass hinsichtlich unterschiedlicher Mentor- und Mentee-Typen, Kompetenzerwerbsprozesse in verschiedenen Interaktionsformen zwischen Mentor und Mentee oder strukturverändernder Effekte des Mentorings die spannenden Fragen weit zahlreicher sind als die erlangten Gewissheiten.

Standortübergreifende Zusammenarbeit, auch bei der wissenschaftlichen Begleitung von Mentoringprogrammen, wird immer häufiger; sie besitzt das Potenzial, bei der Überwindung der Beschränkungen zu helfen, vor die einzelne Programme angesichts ihrer Größenordnung, disziplinären Fokussierung etc. naturgemäß gestellt sind. Um dieses

Potenzial auszuschöpfen und die nötige qualitative Weiterentwicklung der Begleitforschung zu unterstützen, sollten vor allem Projekte gefördert werden, die durch überzeugende, systematische Zusammenarbeit sowohl in der interdis-

ziplinären Weiterentwicklung der Theoriebildung, als auch in der methodenkompetenten empirischen Untersuchung relevante neue Erkenntnisse über Faktoren, Kontexte und Effekte von Mentoring versprechen.

Autor



Dr. Mark-Oliver Carl ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Siegen, wo er das Mentoring-Programm „memento“ für Lehramts-Studierende leitet.

Literatur

- Allen, J.; Johnston, K.; 1997: Mentoring. In: *Context* (14, 7), S. 25.
- Allen, T. D.; Eby, L.; Poteet, M.; Lentz, E.; Lima, L.; 2004: Career benefits associated with mentoring for protégés. A meta-analysis. In: *Journal of Applied Psychology* (89, 1), S. 127-136.
- Asada, T.; 2012: Mentoring: Apprenticeship or Co-Inquiry? In: Fletcher, S. J.; Mullen, C. A. (Hg.): *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. Los Angeles: Sage, 2012, S. 139-154.
- Bauernberger, M.; 2009: Das Potenzial von Mentoring in der universitären Frauenförderung. In: *Gender* (1), S. 123-132.
- Bloom, B.S.; 1984: The 2 sigma problem. The search for methods of group instruction as effective as one-to-one-tutoring. In: *Educational Researcher* (13), S. 4-16.
- Bourdieu, P.; 2005: *Die männliche Herrschaft*. Übers. v. J. Bolder. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bozeman, B.; Feeney, M. K.; 2007: Toward a useful theory of mentoring. A conceptual analysis and critique. In: *Administrative & Society* (39, 6), S. 719-739.
- Buell, C.; 2004: Models of mentoring in communication. In: *Communication Education* (53, 1), S. 56-73.
- Carruthers, J.; 1993: The principles and practices of mentoring. In: Caldwell, B. J.; Carter, E. M. A. (Hg.): *The Return of the Mentor. Strategies for Workplace Learning*. London: Falmer, S. 62-75.

- Chandler, C.; 1996: Mentoring and women in academia. Reevaluating the traditional model. In: *NWSA Journal* (8, 3), S. 79–91.
- Chao, G. T.; Walz, P. M.; Gardner, P. D.; 1992: Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. In: *Personnel Psychology* (45), S. 619–636.
- Cox, E.: 2003: The contextual imperative. Implications for coaching and mentoring. In: *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* (1, 1), S. 9–22.
- Crasborn, F. J. A. J.; Hennissen, P. P. M.; 2010: *The Skilled Mentor. Mentor Teachers' Use and Acquisition of Supervisory Skills*. Eindhoven: TUE.
- Crow, G. M.; 2012: A critical-constructivist perspective on mentoring and coaching for leadership. In: Fletcher, S. J.; Mullen, C. A. (Hg.): *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. Los Angeles: Sage, S.228–242.
- Czerwenka, K.; Nölle, K.; 2011: Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 362–380.
- Eby, L. T.; Allen, T. D.; 2008: Moving toward interdisciplinary dialogue in mentoring scholarship. An introduction to the special issue. In: *Journal of Vocational Behaviour* (72, 2), S. 159–167.
- Eby, L. T.; Allen, T. D.; Evans, S. C.; Ng, T.; DuBois, D. L.; 2008: Does mentoring matter? A multi-disciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. In: *Journal of Vocational Behaviour* (72, 2), S. 254–267.
- Eby, L. T.; Rhodes, J. E.; Allen, T. D.; 2007: Definition and evolution of mentoring. In: Allen, T. D.; Eby, L. T.: *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspectives Approach*. London: Blackwell, S. 7–20.
- Erickson, L. D.; McDonald, S.; Elder, G. H.; 2009: Informal Mentoring and Educational Attainment: Compensatory or Complementary Resources? In: *Sociology of Education* (82), S. 344–367.
- Fischer, D.; van Anel, L.; Cain, T.; Žarković-Adlešić, B.; van Lakerveld, J.; 2007: *Improving School-based Mentoring. A Handbook for Mentor Trainers*. Münster: Waxmann.
- Fletcher, S. J.; Mullen, C. A. (Hg.): *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. Los Angeles: Sage.
- Franzke, A.; 2006: Besitzt Mentoring kultur- und strukturverändernde Potenziale? Rezension. In: *Querelles* (20), <https://www.querelles-net.de/index.php/qn/article/view/466/474>. (Aufgerufen am 25.9.2013)
- Franzke, A.; 2003: Mentoring für Frauen an Hochschulen – Potentiale für strukturelle Veränderungen? In: *Die Hochschule* (12, 2), S. 93–107.
- Harris, J. B.; 1995: *A Contextual Model of Mentoring Practice, Working for a Degree. Mentoring Project Final Project Report*. Leeds: Metropolitan University.
- Hascher, T.; 2011: Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S.418–441.

- Hascher, T.; 2006: Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (51), S. 130–149.
- Hofmann, T.; Maag, K.; 2000: Chancen und Grenzen von Mentoring-Programmen. Reproduktion bestehender Verhältnisse oder Gegenstrategie zu Ausgrenzung und Diskriminierung von Frauen? In: Page, J.; Leemann, R. J. (Hg.): *Karrieren von Akademikerinnen. Bedeutung des Mentoring als Instrument der Nachwuchsförderung*. Bern: BBW, S. 27–32.
- Kaiser-Belz, M.; 2008: *Mentoring im Spannungsfeld von Personalentwicklung und Frauenförderung. Eine gleichstellungspolitische Maßnahme im Kontext beruflicher Felder*. Wiesbaden: VS.
- Kanter, R. M.; 1977: *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic.
- Ko, P. Y.; Lo, M. L.; Lee, J. C. K.; 2012: Multidimensional understandings of school-based mentoring. In: Fletcher, S. J.; Mullen, C. A. (Hg.): *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. Los Angeles: Sage, 2012, S. 308–321.
- Kram, K. E.; 1985: *Mentoring at Work. Developmental Relationships at Work*. Glenview: Scott, Foresman & Co.
- Kurmeyer, C.; Steger, L.; Wolter, S.; Gippert, S.; 2010: *Qualitätsstandards im Mentoring*. Hannover: Forum Mentoring.
- Leicht-Scholten, C.; 2007: Challenging the leaky pipeline. Cooperation scheme between technical universities and research institutions for excellent female researchers. First results. In: Welpel, I.; Reschka, B.; Larkin, J. (Hg.): *Gender and Engineering. Strategies and Possibilities*. Frankfurt am Main: Lang, S. 175–191.
- Levinson, D. J.; Darrow, D.; Levinson, M.; Klein, E.; McKee, B.; 1978: *The Seasons of a Man's Life*. New York: Knopf.
- Lukoschat, H.; Kletzing, U.; 2006: Mentoring Revisited. Ziele, Effekte und künftige Herausforderungen. In: Peters, S.; Genge, F.; Willenius, Y. (Hg.): *Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring*. München: Mering, S. 87–101.
- McCluskey, K.; Evans, A.; Hawksley, F.; 2012: How Do Mentors Use Theory to Help Preservice Teachers Understand Practice? Vortrag auf der 37. ATEE-Jahrestagung in Eskisehir (TR) am 27.8.2012.
- McDonald, S.; Erickson, L. D.; Gatlin, D.; 2009: Mentoring in Context. A Sociological Approach to the Study of Mentoring Relationships. In: Keel, M. I. (Hg.): *Mentoring. Program Development, Relationships, and Outcomes*. Hauppauge: Nova Science, S. 21–38.
- McDonald, S.; Erickson, L. D.; Johnson, M. K.; Elder, G. H.; 2007: Informal Mentoring and Young Adult Employment. In: *Social Science Research* (36), S. 1328–1347.
- Muschalik, J.; Pull, K.; 2012: Was bringen Mentoring-Programme im Hochschulbereich? Erste empirische Evidenz aus einem laufenden Forschungsprojekt. http://wkhsm.hfk-bremen.de/2012/abstracts/muschalik_pull.pdf (Aufgerufen am 25.9.2013)
- Peters, S.; 2005: Mentoring als Instrument für Nachwuchsförderung. In: Schmicker, S.; Weinert, S. (Hgg.): *Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring*. München: Hampp, S. 7–24.

- Ragins, B. R.; 1997: Diversified mentoring relationships in organizations. A power perspective. In: *Academy of Management Review* (22, 2), S. 482–521.
- Ragins, B. R.; Cotton, J. L.; 1999: Mentor functions and outcomes. A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. In: *Journal of Applied Psychology* (84), S. 529–550.
- Ramaswami, A.; Dreher, G. F.; 2007: The benefits associated with workplace mentoring relationships. In: Allen, T. D.; Eby, L. T.: *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspectives Approach*. London: Blackwell, S. 211–231.
- Rhodes, C.; 2012: Mentoring and coaching for leadership development in schools. In: Fletcher, S. J.; Mullen, C. A. (Hg.): *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. Los Angeles: Sage, 2012, S. 243–256.
- Rhodes, J. E.; Roffman, J. G.; 2002: Nonparental adults as asset builders in the lives of youth. In: Lerner, R. J.; Benson, P. (Hg.): *Developmental Assets and Asset-Building Communities. Implications for Research, Policy and Practice*. New York: Kluwer, S. 195–209.
- Roche, G. R.; 1979: Much ado about mentors. In: *Harvard Business Review* (57), S. 14–28.
- Scandura, T. A.; Pellegrini, E. K.; 2007: Workplace mentoring. Theoretical approaches and methodological issues. In: Allen, T. D.; Eby, L. T.: *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspectives Approach*. London: Blackwell, S. 71–91.
- Scanlon, L.; 2009: Metaphors and mentoring. Constructing a mentor typology from the perspective of student mentors. In: *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* (7, 2), S. 71–81.
- Schell-Kiehl, I.; 2007: *Mentoring: Lernen aus Erfahrung? Biographisches Lernen im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schneider, C.; Bodensohn, R.; 2008: Berufliche Handlungskompetenzen in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Ergebnisse zur Entwicklung im Längsschnitt. In: Rortmund, M.; Dörr, G.; Bodensohn, R. (Hg.): *Bologna verändert die Lehrerbildung*. Leipzig: Universitätsverlag, S. 32 – 63.
- Schneider, P. B.; Blickle, G.; 2009: Mentor-Protégé-Beziehungen in Organisationen. In: Stöger, H.; Ziegler, A.; Schimke, D. (Hg.): *Mentoring. Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst, S. 139–160.
- Singh, V.; Bains, D.; Vinnicombe, S.; 2002: Informal mentoring as an organizational resource. In: *Long Range Planning* (35, 4), S. 389–405.
- Swap, W.; Leonard, D.; Shields, M.; Abrams, L.; 2001: Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace. In: *Journal of Management Information Systems* (18, 1), S. 95–114.
- Vaillant, G.; 1977: *Adaptation to Life*. Boston: Little-Brown.
- Yang, J. T.; 2007: Knowledge sharing. Investigating appropriate leadership roles and collaborative culture. In: *Tourism Management* (28, 2), S. 530–543.
- Ziegler, A.; 2009: Mentoring. Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In: Stöger, H.; Ziegler, A.; Schimke, D. (Hg.): *Mentoring. Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst, S. 7–30.

Ziegler, A.; Schimke, D.; Stöger, H.; 2009: Wo steht die Mentoringforschung im Hype-Zyklus? Resultate eines Literaturüberblicks. In: Stöger, H.; Ziegler, A.; Schimke, D. (Hg.): *Mentoring. Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst, S. 319–329.

Die Bedeutung von typisch „weiblichen“ Studienfächern für Lohnungleichheiten zwischen Akademikerinnen und Akademikern

Kathrin Leuze, Leibniz Universität Hannover
Susanne Strauß, Universität Tübingen

Abstract

Als Erklärung von Lohnungleichheiten zwischen Männern und Frauen wird oft angeführt, dass Frauen aufgrund ihres geringeren Humankapitals Nachteile auf dem Arbeitsmarkt haben. Allerdings verliert dieses Argument heutzutage, wo Frauen besser qualifiziert sind als Männer, zunehmend an Bedeutung. Doch trotz des Aufholens von Frauen im Hochschulbereich belegen sie nach wie vor andere Studienfächer als Männer. Der Beitrag analysiert, inwiefern Hochschulabschlüsse in typisch „weiblichen“ Studienfächern Lohnungleichheiten zwischen Akademikerinnen und Akademikern entstehen lassen. Auf Basis des HIS Absolventenpanels 1997 werden die Stundenlöhne von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen ein und fünf Jahre nach Hochschulabschluss geschätzt. Es zeigt sich, dass beim Berufseinstieg der Abschluss in einem frauendominierten Fach höhere Lohnneinbußen für Männer mit sich bringt, während die Arbeit in frauendominierten Berufen sich besonders nachteilig auf die Löhne von Frauen auswirkt. Darüber hinaus haben beide Geschlechter während der ersten fünf Jahre nach dem Abschluss kaum Möglichkeiten zum Ausgleich dieser anfänglichen Benachteiligung.

1. Einleitung

Eine der grundlegendsten Arbeitsmarktentwicklungen ist seit Jahrzehnten die kontinuierlich zunehmende Arbeitsmarktbeteiligung von Frauen. So gab es in Deutschland einen deutlichen Anstieg der Arbeitsmarktbeteiligung von Frauen von rund 46,2% im Jahr 1970 auf 66,1% in 2004 (Bothfeld et al. 2005: tables 3.A.1a, c). Dieser Trend wird oft durch ein verändertes Arbeitsmarkterhalten der Frauen erklärt, denn eine wachsende Anzahl von diesen bleibt durchgehend erwerbstätig, auch während der Betreu-

ung von Kindern und älteren Verwandten. Zusätzliche sektorale Veränderungen in der Wirtschaft, wie die Verlagerung der Beschäftigung vom Landwirtschafts- und Industrie- hin zum Dienstleistungssektor haben die Erwerbstätigkeit von Frauen ebenfalls erhöht (OECD 2002: 66 8). Als wichtigste treibende Kraft für diese Entwicklung wird jedoch oft das gestiegene durchschnittliche Bildungsniveau von Frauen angeführt (Bassanini und Duval 2006). Dabei gilt Deutschland als Nachzügler: Weibliche Hochschulabsolventen übertreffen die männlichen zahlenmäßig

erst seit 2006 mit einem Anteil von 52% (OECD 2008: 90). Seitdem wächst ihr Anteil jedoch stetig.

Doch trotz dieses positiven Trends bestehen weiterhin erhebliche Arbeitsmarktungleichheiten zwischen Akademikerinnen und Akademikern: Hochschulabsolventinnen durchlaufen längere Übergangsphasen vor dem Erhalt eines regulären Arbeitsvertrags (Smyth 2005), haben geringere Chancen auf eine statushohe Beschäftigung, dafür aber ein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko (Reimer und Steinmetz 2009) und verdienen außerdem deutlich weniger als ihre männlichen Kollegen. Im Jahr 2008 beispielsweise verdienten deutsche Akademikerinnen im Alter zwischen 30 und 44 Jahren durchschnittlich 35 Prozentpunkte weniger pro Jahr als Akademiker (OECD 2009: A7.1b). Offensichtlich zeigen sich die Lohnunterschiede zwischen hochqualifizierten Männern und Frauen schon unmittelbar nach dem Abschluss, obwohl heute beide Geschlechter gleich gut qualifiziert sind. Allerdings ist bislang wenig darüber bekannt, warum dies der Fall ist. Daher fragen wir in diesem Beitrag: Warum verdienen Hochschulabsolventinnen weniger als ihre männlichen Kollegen nach dem Verlassen der Hochschule? Und wie entwickeln sich die Lohnungleichheiten zwischen den Geschlechtern während der ersten fünf Jahre nach dem Abschluss?

Eine mögliche Erklärung für Lohnungleichheiten zwischen Hochschulabsolventinnen und -absolventen – neben denjenigen Faktoren, die für Frauen im Allgemeinen gelten – könnte die geschlechtstypische Studienfachwahl von Frauen und Männern sein (Buchholz und Grunow 2006; Grunow 2006). So waren

2007 in Deutschland 74% aller Studierenden der Geistes-, Kunst- und Erziehungswissenschaften weiblich, während ihr Anteil in Mathematik und Informatik nur 33% und in Maschinenbau, Fertigung und Konstruktion sogar nur 22% betrug (OECD 2009: A3.6). Frühere Untersuchungen haben bereits gezeigt, dass diese typisch „weiblichen“ Fächer auf dem Arbeitsmarkt mit geringeren Erträgen einhergehen als die von Männern bevorzugten Fächer (Smyth 2005; Reimer und Steinmetz 2009). Laut der Analyse von Görlitz und Grave (2012) verdienen Absolventinnen und Absolventen von Kunst- und Geisteswissenschaften 26% weniger als diejenigen der Naturwissenschaften und sogar 40% weniger als diejenigen des Maschinenbaus. Braakmann (2008: 2) weist nach, dass etwa 74 – 76% der Differenz bei den Einstiegsgehältern von Männern und Frauen durch die geschlechtstypische Studienfachwahl erklärt werden können; ca. fünf Jahre später erklärt die Fächerwahl immerhin noch 26 – 33% des geschlechtsspezifischen Lohngefälles.

Demnach ist es nichts Neues, dass Hochschulabsolventinnen aufgrund ihrer Studienfachwahl weniger verdienen als ihre männlichen Kollegen. Allerdings beantwortet dies nicht die Frage nach den genauen Mechanismen der Lohnungleichheiten, die sich aus geschlechtstypischen Fächereinschreibungen ergeben. Eine Erklärung der feministischen Theorie geht davon aus, dass Personen, die ihren Abschluss in typisch „weiblichen“ Studienfächern erlangen oder sich für typisch „weibliche“ Berufe qualifizieren, tendenziell schlechtere Karriereaussichten haben, weil diese Fachbereiche und Berufe auf dem Arbeitsmarkt weniger wertgeschätzt und daher auch geringer

entlohnt werden. Bei der Überprüfung dieser Annahme ist es besonders interessant, Hochschulabsolventinnen und -absolventen zu Beginn ihres Arbeitslebens zu untersuchen, denn sie sind eine relativ homogene Gruppe in Bezug auf ihr erworbenes Humankapital, d.h. ihre Ausbildung und Arbeitsmarkterfahrung.

Im Folgenden werden wir unsere theoretischen Annahmen über die Auswirkungen der geschlechtstypischen Fächerwahl und beruflichen Segregation für die Lohnungleichheiten im Detail darstellen. Danach testen wir die abgeleiteten Hypothesen empirisch auf der Grundlage einer repräsentativen Stichprobe von Hochschulabsolventen des Abschlussjahrgangs 1997 (HIS-Absolventenpanel 1997). Dazu schätzen wir den Bruttostundenlohn von Männern und Frauen jeweils ein und fünf Jahre nach Studienabschluss.

2. Lohnungleichheiten zwischen Hochschulabsolventinnen und -absolventen unterschiedlicher Studienfächer

Unser theoretisches Anliegen ist es zu verstehen, wie die geschlechtstypische Studienfachwahl Lohnungleichheiten zwischen männlichen und weiblichen Hochschulabgängern generieren kann und wie sich dieser Einfluss in den ersten fünf Jahren nach dem Hochschulabschluss verändert. Wir befassen uns also nicht mit dem Prozess der Einschreibung, z.B. ob diese eine rationale Wahl beinhaltet oder durch Sozialisationsprozesse begründet ist. Stattdessen zielen wir auf ein Verständnis der Mechanismen ab, die zu Lohnungleichheiten zwischen Männern und Frauen mit Hochschulabschluss als Folge der Einschreibungen in verschiedene Studienbereiche führen.

Eine der bedeutendsten Theorien zur Erklärung von Lohnunterschieden zwischen Männern und Frauen ist die Humankapitaltheorie. Ihre zentrale Annahme besagt, dass mehr Humankapital zu einer höheren Produktivität und folglich auch zu höheren Löhnen führt (Becker 1962). Lohnunterschiede zwischen Männern und Frauen werden vor allem durch Unterschiede in der Dauer der Ausbildungszeit und den Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt einschließlich der Weiterbildung am Arbeitsplatz erklärt (für eine Übersicht siehe Mincer 1974; Card 2001). Empirisch lassen sich die geschlechtsspezifischen Lohnunterschiede jedoch nur teilweise dem unterschiedlichen Humankapital zuschreiben (Kunze 2005; Braakmann 2008). Beschäftigungsunterbrechungen aufgrund von Kindererziehung, kürzere Betriebszugehörigkeit, geringere Teilnahme an firmenspezifischer Weiterbildung und Unterschiede in der beruflichen Ausbildung sind nur einige der Faktoren, die zu einem geringeren weiblichen Humankapital beitragen und damit zu niedrigeren Löhnen führen. Unter Hochschulabgängern sind 17 bis 18% des geschlechtsspezifischen Lohnunterschiedes durch solche Differenzen im Humankapital zu erklären, da Absolventinnen häufiger ihren Arbeitgeber wechseln, weniger Berufserfahrung haben, öfter bei Minijobs eingesetzt werden oder arbeitslos sind und sich häufiger der Kindererziehung widmen (Braakmann 2008). Generell sind die Argumente der Humankapitaltheorie am besten geeignet, um Lohnunterschiede aufgrund der Quantität von Humankapital zu verstehen, während qualitative Unterschiede, wie die Variation von Studienfächern,

nicht so sehr im Fokus dieses Ansatzes liegen.

Im Gegensatz dazu argumentieren feministisch-kulturelle Theorien, dass die geschlechtstypische Fächereinschreibung und die daraus resultierenden Löhne durch die gesellschaftliche Entwertung von typisch „weiblichen“ Studienfächern und Berufen erklärt werden kann (England 1992). Gemäß dem Ansatz der evaluativen Diskriminierung werden Fähigkeiten, die mit statusniedrigen sozialen Gruppen, wie z.B. Frauen oder ethnischen Minderheiten, assoziiert werden, abgewertet (Baron und Newman 1990; Catanzarite 2003). Die zentrale Annahme ist, dass in Kulturen der westlichen Industrieländer Frauen weniger geschätzt werden als Männer, was zu einer Abwertung oder gar Stigmatisierung aller Dinge führt, die im Zusammenhang mit Frauen stehen: sei es die Art der Kleidung, bestimmte Namen, Freizeitaktivitäten oder eben Studienfächer und Berufe (Roksa 2005; England und Li 2006). Darüber hinaus beinhalten kulturelle Überzeugungen von Geschlechterrollen die Vorstellung, dass reproduktive und fürsorgende Arbeit, die von Frauen ohne Bezahlung im privaten Bereich auf der Grundlage von Zuneigung oder aus familiärer Verpflichtung erbracht wird, weniger wertvoll ist, selbst wenn sie als bezahlte Arbeit zur Verfügung gestellt wird (Liebeskind 2004, Busch 2013). Aus dieser Perspektive werden typisch „weibliche“ Studienfächer gesellschaftlich abgewertet und führen dadurch zu geringeren Löhnen, sowohl für weibliche als auch für männliche Absolventen.

H1a: Ein hoher Anteil an weiblichen Studierenden in einem bestimmten Studienfach führt zu niedrigeren Löhnen für Absolventen dieses Faches auf dem Arbeitsmarkt.

Allerdings könnte die Entwertung typisch „weiblicher“ Studienfächer sich unterschiedlich für Frauen und Männer auswirken. So ist anzunehmen, dass das Stigma des Abschlusses in einem nicht-traditionellen akademischen Studienfach für Männer stärker ist als für Frauen. Denn wenn Männer sich in einem „weiblichen“ Fach einschreiben, werden sie mit der „entwerteten“ Sphäre der Frauen assoziiert (Williams 1995; England und Li 2006). Wenn Frauen sich in ein „männliches“ Fach einschreiben, gelangen sie in einen Bereich, den die westliche Kultur höher schätzt. Dies bestätigen die Analysen von England und Li (2006), die zeigten, dass die Feminisierung der Fachrichtungen spätere Kohorten von Männern davon abhielten, sich vier Jahre später in diese Fächer einzuschreiben. Außerdem konnten England et al. (2007a) in einer Studie über die Geschlechterzusammensetzung von Promotionsdisziplinen zeigen, dass nicht die Aussicht auf niedrigere Löhne die Männer davon abschreckt, in bestimmten Fachrichtungen zu promovieren, sondern es der Anteil der eingeschriebenen Frauen in diesen Bereichen ist, der dessen Feminisierung signalisiert.

H1b: Männer müssen höhere Lohneinbußen als Frauen in Kauf nehmen, wenn sie einen Abschluss in einem frauendominierten Fach erwerben.

Allerdings gehen wir nicht davon aus, dass die geschlechtstypische Studienfachwahl eine dauerhafte Auswirkung auf die individuelle Lohnentwicklung hat. Vielmehr kann aufgrund der klassischen Humankapitaltheorie erwartet werden, dass die Karriereentwicklung einer Person immer weniger durch den Bildungsabschluss und immer mehr durch die Arbeitsmarkterfahrung bestimmt wird (Mincer 1974). Als Folge sollte der Effekt der geschlechtstypischen Studienfachwahl vor allem beim Eintritt in den Arbeitsmarkt deutlich hervortreten, sich allerdings im Verlauf der weiteren beruflichen Entwicklung abmindern. Diese Annahme wird durch Analysen von Machin und Puhani (2003) und Braakmann (2008) gestützt, die zeigen, dass das geschlechtsspezifische Lohngefälle beim Arbeitsmarkteintritt fast vollständig durch unterschiedliche Fachrichtungen erklärt werden kann, während die Studienfächer wenig Einfluss auf das Lohnwachstum zu haben scheinen.

H1c. Der negative Lohneffekt frauendominierter Fächer verringert sich mit zunehmender Dauer der Erwerbserfahrung seit Studienabschluss für beide Geschlechter.

Doch obwohl die bisherigen Ausführungen die Bedeutung der geschlechtstypischen Studienfachwahl herausgestellt haben, könnte es dennoch der Fall sein, dass nicht Studienfächer, sondern Berufe die zentrale Erklärung für Lohnungleichheiten zwischen weiblichen und männlichen Hochschulabsolventen sind. In dieser Perspektive würde die Benachteiligung erst auf dem Arbeitsmarkt beginnen, wo frauendominierte Berufe geringer bezahlt werden als männer-

dominierte. In den Vereinigten Staaten wurde zum Beispiel ein Rückgang der Geschlechtersegregation bei der Studienfachwahl beobachtet, während die Geschlechtersegregation auf dem Arbeitsmarkt dort weiterhin stark ausgeprägt ist (Reskin 1993; Jacobs 1995; Bradley 2000). Den hierfür zugrunde liegenden Mechanismus sehen soziokulturelle Erklärungen wiederum in der Annahme, dass bei weiblich-assoziierten Aktivitäten am Arbeitsplatz in ähnlicher Weise eine Abwertung stattfindet, wie dies bei typisch „weiblichen“ Studienfächern der Fall ist. Dies bedeutet, dass nicht nur Studienfächer, sondern auch frauendominierte Berufe kulturell abgewertet und somit auch weniger gut bezahlt werden (England et al 2002: 457).

Typisch „weibliche“ Jobs werden geringer entlohnt, weil Arbeitgeber dazu geneigt sind, Männern mehr zu zahlen. Dies könnte entweder ein Ergebnis von persönlichen Vorlieben der Arbeitgeber, der selektiv höheren Wertschätzung von männlichen Mitarbeitern oder von Absprachen zwischen männlichen Mitarbeitern und Vorgesetzten sein. Darüber hinaus erhalten typisch „weibliche“ Berufe geringere Löhne, weil Arbeitgeber systematisch kognitive Fehler bei der Beurteilung der Beiträge von „weiblicher“ Erwerbsarbeit zum Gewinn oder zu anderen Zielen einer Organisation machen. Diese kognitiven Fehler über die Bewertung „weiblicher“ Arbeit lassen sich in der Folge nur schwer korrigieren, da die gegenwärtige Bezahlung in Berufen zur Beurteilung der Angemessenheit zukünftiger Gehälter verwendet wird (England 1992: 121–22). Daher sind die Verdienste in Berufen mit einem höheren Frauenanteil

geringer, sowohl für Frauen als auch für Männer.

H2a: Ein hoher Frauenanteil in einem bestimmten Beruf führt zu geringeren Löhnen für Hochschulabsolventen, die in diesen Berufen arbeiten.

Doch auch hier könnten sich geschlechtsdifferenzierte Effekte zeigen. Laut der Status-Attributions-Theorie gibt es die weitreichende kulturelle Überzeugung, dass Männer statuswürdiger, einflussreicher und kompetenter sind als Frauen (Ridgeway und Correll 2006). Als Konsequenz ist die Verletzung der Geschlechternormen durch die Arbeit in einem frauendominierten Beruf für Männer nicht mit den gleichen sozialen Sanktionen behaftet wie für Frauen. Wenn beispielsweise Mitarbeiter und Vorgesetzte es als unangemessen empfinden, mit Männern zusammen zu arbeiten, welche die Geschlechternormen verletzen, ist es häufig der Fall, dass diese Männer in höhere organisatorischen Reihen und Führungspositionen versetzt werden, die als für Männer angemessen (Williams 1995) angesehen werden, um dadurch die Geschlechternorm wieder herzustellen.

H2b: Der Lohnabschlag für die Arbeit in frauendominierten Berufen sollte für Männer geringer ausfallen als für Frauen.

Bisherige Forschungsarbeiten zum Thema unterstützen die Annahmen einer Entwertung von Frauenberufen, indem sie aufzeigen, dass sich bei Arbeitsplätzen mit einem höheren Frauenanteil sowohl für Männer als auch für Frauen ein langsames Lohnwachstum (oder einen steileren Lohnrückgang) in den Folge-

jahren (Karlin et al. 2002; England et al. 2007b) verzeichnen lässt. Auch hier lässt sich anhand der Attributions-Theorie annehmen, dass die langfristige Lohnbenachteiligung einer Arbeit in frauendominierten Berufen für Frauen größer ist als für Männer. Diese Ungleichheit kann zum einen durch das Geschlecht des Vorgesetzten beeinflusst werden, denn selbst wenn die Mehrheit der Mitarbeiter in typischen Frauenberufen weiblich ist, sind die Vorgesetzten meistens Männer. Demzufolge erhalten Männer, die in frauendominierten Berufen arbeiten, eher Unterstützung am Arbeitsplatz oder eine bessere Förderung, weil ihre männlichen Vorgesetzten eine „in-group“ Vorliebe für Mitarbeiter des gleichen Geschlechts haben (Williams 1995; Taylor 2010).

H2c. Die Lohnabschläge in frauendominierten Berufen erhöhen sich in den ersten Jahren nach Abschluss für Frauen stärker als für Männer.

3. Daten und Variablen

Um unsere Hypothesen zu testen, führen wir eine Analyse auf der Grundlage einer repräsentativen deutschen Panel-Studie über die Absolventenkohorte des Abschlussjahrgangs 1997 (*HIS-Absolventenpanel 1997*) durch, wobei die Hochschulabsolventen etwa ein (T1) und fünf (T2) Jahre nach dem Abschluss befragt wurden. Die Stichprobe besteht ausschließlich aus Hochschulabsolventen, die ihren ersten Abschluss an einer deutschen Hochschule erhalten haben. Die Umfrage liefert detaillierte Informationen über die Hochschulbildung der Befragten und ihrer Laufbahn auf dem Arbeitsmarkt während der ersten fünf bis sechs Jahre nach Studienabschluss (für eine detaillierte

Beschreibung des Datensatzes, siehe Fabian und Minks 2006).

Als erklärende Faktoren der Bruttostundenlöhne beziehen wir in Modell 1 das Geschlecht der befragten Person (Frauen = 1, Männer = 0) sowie das jeweilige *Studienfach* mit ein. Die binäre Variable *Frau* stellt den Einfluss des Geschlechts in Bezug auf den Bruttostundenlohn im Modell dar. Da es von besonderem Interesse ist, wie sich der Koeffizient des Geschlechts in den weiteren Modellen aufgrund von Drittvariankontrollen verändert, vergleichen wir den Koeffizienten für Frauen des Basismodells mit den Koeffizienten in jedem weiteren Modell. Dadurch können wir beurteilen, wie die weiteren Drittvariablen mit den Lohnabschlägen nach Geschlecht zusammen hängen. *Studienfächer* waren, auf Grundlage der ISCED-Klassifikation (UNESCO 1997), in acht Kategorien unterteilt: Geisteswissenschaften, Kunst, Sozialwissenschaften, Recht, Wirtschaft, Naturwissenschaften, Gesundheit und Technik.

In den folgenden Modellen analysierten wir, vorerst getrennt, den Einfluss der frauendominierten Fächer und Berufe. Um *frauendominierte Fächer* zu operationalisieren, berechneten wir die gewichtete mittlere Beteiligung von Frauen in einem bestimmten Fach (in Prozent) basierend auf einer detaillierten Fächerklassifikation des HIS Absolventenpanels. Für die Messung der *frauendominierten Berufe* berechneten wir auf Basis des deutschen Mikrozensus (Welle 2000 für T1 und 2002 für T2) den gewichteten mittleren Anteil der Frauen in den einzelnen Berufsgruppen (in Prozent) auf Grundlage der 3-stelligen Klassifizierung des Statistischen Bundesamtes (KldB92).

Beides wird dem Studienfach bzw. dem Beruf der Absolventen zugespielt. Frauendominierte Fächer und Berufe haben einen Frauenanteil von 70% und mehr, männerdominierte von 30% und weniger und integrierte Bereiche zwischen 31 und 69%. Diesem Ansatz folgend gehen wir davon aus, dass ein hoher Frauenanteil die Fächer und Berufsfelder weiblich erscheinen lässt. Alle Kategorien werden als Dummy-Variablen in die Modelle eingefügt (Referenzkategorie: männerdominiertes Fach oder Beruf). In *Modell 4* wurden beide erklärende Faktoren mit eingeschlossen.

Modell 5 enthält zusätzliche Kontrollvariablen, für die in bisherigen Forschungen ein Einfluss auf geschlechtsspezifische Lohnunterschiede ausgemacht wurde. Diese Kontrollvariablen beinhalten erstens weitere Indikatoren der Bildungsbiographie der Befragten und des Humankapitals: eine abgeschlossene Berufsausbildung, Alter bei Studienabschluss (unter 26, 26–29, 30 Jahre und älter) und die Art des erreichten Hochschulabschlusses (Fachhochschuldiplom, Diplom und Magister, Staatsexamen, Promotion). Außerdem kontrollierten wir, ob ein Befragter derzeit promoviert oder eine praktische Ausbildungsphase im Zusammenhang mit dem Studium absolviert (z.B. Referendariat oder Arzt im Praktikum). Des Weiteren haben wir die Anzahl der besuchten Fort- und Weiterbildungen während der ersten fünf Jahre nach Studienabschluss und eine Dummy-Variablen für einen studienfachbezogenen Nebenjob während des Studiums mit einbezogen. Zweitens haben wir verschiedene Variablen zur Arbeitsmarkterfahrung und zur aktuellen Beschäftigungssituation der Befragten erfasst: Dauer der

Arbeitslosigkeit und Berufserfahrung (in Monaten) seit Abschluss, Beschäftigung in Ost-Deutschland, Beschäftigung in einem Beruf oder in der Verwaltung, wahrgenommene Familienfreundlichkeit des Arbeitsplatzes und Firmengröße (eine Dummy-Variablen für große Unternehmen mit über 500 Mitarbeitern), sowie die Beschäftigung im öffentlichen Sektor. Schließlich berücksichtigten wir verschiedene familiäre Merkmale, nämlich die höchste Bildung innerhalb des Elternhauses (mindestens ein Elternteil mit „Abitur“), Familienstand (verheiratet oder nicht), mindestens ein Kind mit im Haushalt, sowie die Dauer der familienbedingten Erwerbsunterbrechungen (in Monaten).

Zur Testung unserer Hypothesen berechneten wir *Random-Effects*-Panel-Modelle (Wooldridge 2009). Basierend auf den Modellen 1 bis 5 wurden die Hypothesen H1a und H2a über die allgemeinen Auswirkungen von frauendominierten Fächern und Berufen geprüft. Um die geschlechtsspezifischen Einflüsse unserer erklärenden Variablen auf die Löhne zu verfolgen, wie sie in den Hypothesen H1b und H2b formuliert wurden, berechneten wir das komplette Modell für Männer und Frauen getrennt (Modell 6 und 7). Zur Untersuchung des wechselnden Einflusses von geschlechtsdominierten Fächern und Berufen ein und fünf Jahre nach Abschluss des Studiums und damit gleichzeitig für den Test der Hypothesen H1c und H2c berechneten wir das Gesamtmodell mit Wechselwirkungseffekten zwischen T2 und unseren erklärenden Variablen, zunächst für alle Befragten und dann für Männer und Frauen getrennt. Im folgenden Abschnitt stellen wir die Ergebnisse unserer empirischen Analyse dar.

4. Empirische Ergebnisse

Bevor wir die Löhne von Akademikerinnen und Akademikern beim Arbeitsmarkteintritt bewerten, geben wir zunächst einen deskriptiven Überblick über die Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Tabelle 1 zeigt, dass Frauen sowohl ein als auch fünf Jahre nach dem Abschluss deutlich weniger verdienen als Männer. Der Bruttostundenlohn der Männer hat sich von durchschnittlich 14,49 € zu T1 auf 24,26 € zu T2 erhöht, während die Frauen mit einem niedrigeren Bruttostundenlohn von 11,42 € zu T1 starten und zu T2 schließlich 20,26 € verdienen. Dieses Ergebnis legt nahe, dass, obwohl Frauen die gleichen Bildungsqualifikationen wie Männern erwerben, es schon unmittelbar nach dem Studium eine erhebliche, geschlechtsspezifische Lohnungleichheit unter deutschen Hochschulabsolventen gibt. Ebenfalls kann festgestellt werden, dass die Lohnvarianz bei der ersten Befragung vergleichsweise gering ist (Standardabweichung SD = 4,8 für Männer und 5,1 für Frauen), während sie sich zum zweiten Zeitpunkt, speziell für Männer, enorm erhöht (SD = 21,0 für Männer, 11,1 für Frauen). Diese Entwicklung kann vor allem durch die deutlich steileren Lohnzuwächse von Männern im Vergleich zu ihren weiblichen Kolleginnen erklärt werden. Ebenfalls wie erwartet sind Frauen weitaus häufiger in frauendominierten Fächern vertreten, während die Männer in typisch „männlichen“ Fächern überrepräsentiert sind. Dieses Muster zeigt die erhebliche Geschlechtertrennung in akademischen Fächern auf. Dennoch ist es offensichtlich, dass eine große Anzahl von Männern und Frauen Fächer wählen, die weder männer- noch frauendominiert sind. Auch für die Be-

rufsverteilung ist zu beiden Zeitpunkten der Beobachtung eine Geschlechtertrennung erkennbar, obwohl sich der Abstand

zwischen Männern und Frauen in frauen-dominierten Berufen während der ersten fünf Jahre nach Studienabschluss leicht verringert hat.

Variable			Männer		Frauen	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Frauen	0.44					
Bruttostundenlohn T1	13.18	5.14	14.49	4.78	11.42	5.07
Bruttostundenlohn T2	22.72	17.92	24.26	20.96	20.26	11.13
Frauedominiertes Fach	0.19		0.06		0.35	
Integriertes Fach	0.47		0.41		0.55	
Männerdominiertes Fach	0.34		0.53		0.10	
Frauedominierter Beruf T1	0.23		0.15		0.33	
Frauedominierter Beruf T2	0.16		0.10		0.25	
Integrierter Beruf T1	0.37		0.28		0.48	
Integrierter Beruf T2	0.38		0.28		0.51	
Männerdominierter Beruf T1	0.40		0.57		0.19	
Männerdominierter Beruf T2	0.46		0.63		0.25	

Mean: arithmetisches Mittel, SD: Standardabweichung
 Quelle: HIS-Absolventenpanel 1997, eigene Berechnungen

Tabelle 1: Geschlechterunterschiede im Stundenlohn, in Studienfächern und Berufen

Um die Faktoren, welche zu geschlechtsspezifischen Lohnunterschieden während der ersten fünf Jahre nach Studienabschluss führen, zu untersuchen, wenden wir uns nun der multivariaten Analyse zu. Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse der *Random-Effects*-Panel-Modelle zur Schätzung der logarithmierten Bruttostundenlöhne. Das Basismodell, welches nur den Koeffizienten für Frauen enthält, zeigt, dass Frauen im Durchschnitt 25 Prozentpunkte weniger verdienen als Männer, wenn keine Kontrolle weiterer Variablen stattfindet. Diese geschlechtsspezifischen Lohnunterschiede werden auf etwa 18

Prozentpunkte reduziert, wenn eine Kontrolle der Fächer vorgenommen wird (Modell 1). Unabhängig vom Geschlecht der Person wird der Abschluss in einem naturwissenschaftlichen, technischen oder wirtschaftswissenschaftlichen Fach höher entlohnt als ein Abschluss in den Geisteswissenschaften. Zusammengekommen deutet dies darauf hin, dass Frauen aufgrund ihrer Fächerwahl weniger verdienen als Männer, was auch in früheren Studien zu diesem Thema bestätigt wurde (siehe z.B. Machin und Puhani 2004; Braakmann 2008).

Die Bedeutung von typisch „weiblichen“ Studienfächern

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7
						Männer	Frauen
Frau		-0.149**	-0.138**	-0.124**	-0.062**		
Studienfach (RC: Geisteswissenschaften)							
Ingenieurswiss.	0.221**	0.084**	0.113**	0.041	-0.045+	-0.035	-0.082*
Naturwiss.	0.188**	0.134**	0.115**	0.102**	0.004	-0.012	0.038
Sozialwiss.	0.001	0.005	0.009	0.009	0.017	0.066	-0.042
Jura	-0.044	-0.028	-0.043	-0.009	0.035	0.069	0.021
Wirtschaftswiss.	0.287**	0.304**	0.261**	0.298**	0.077**	0.063	0.085**
Gesundheitswiss.	0.011	0.023	0.021	0.045	-0.033	-0.044	-0.003
Erziehungswiss.	0.068+	0.066+	0.086*	0.069+	0.056+	0.055	0.049
Kunstwiss.	0.005	0.012	0.002	0.015	0.033	0.139	-0.025
Anteil Frauen im Studienfach (RC: männerdominiertes Fach)							
Frauendom. Fach		-0.176**		-0.089**	-0.059*	-0.091*	-0.044
Integriertes Fach		-0.185**		-0.135**	-0.082**	-0.078**	-0.084**
Anteil Frauen im Beruf (RC: männerdominierter Beruf)							
Frauendom. Beruf			-0.237**	-0.222**	-0.120**	-0.100**	-0.149**
Integrierter Beruf			-0.185**	-0.170**	-0.096**	-0.080**	-0.116**
					Inklusive Kontrollvariablen	Inklusive Kontrollvariablen	Inklusive Kontrollvariablen
Konstante	2.685**	2.840**	2.824**	2.905**	2.532**	2.562**	2.445**
N Beobachtungen	7629	7629	7629	7629	7629	4527	3102
N Personen	4525	4525	4525	4525	4525	2573	1952
R ² within	.	.	0.004	0.004	0.496	0.532	0.475
R ² between	0.177	0.195	0.221	0.230	0.458	0.435	0.381

Quelle: HIS-Absolventenpanel 1997, eigene Berechnungen, Modelle 5-7 kontrollieren auf die in Abschnitt 3 dargestellten Kontrollvariablen signifikant + $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Tabelle 2: Random-effects Panelmodelle zur Schätzung des logarithmierten Stundenlohns

Bezüglich des Einflusses der Geschlechtersegregation von Studienfächern zeigt Modell 2, dass ein hoher Anteil weiblicher Absolventen in einem bestimmten Studienbereich die Löhne um etwa 18

Prozentpunkte reduziert. Ebenso hat die Geschlechtersegregation von Berufen einen starken Einfluss auf die Löhne (Modell 3): Absolventinnen und Absolventen, die in frauendominierten Berufen arbei-

ten, verdienen etwa 24 Prozentpunkte weniger als diejenigen in männerdominierten Berufen. Beide Ergebnisse bestätigen zunächst die vorhergesagte Wirkung der kulturellen Abwertung von frauendominierten Fächern und Berufen (Hypothesen 1a und 2a), die zu Lohnnachteilen auf dem Arbeitsmarkt führt. Modell 4, das beide Variablengruppen gleichzeitig enthält, zeigt weitgehend die gleichen Effekte. Darüber hinaus verweisen die Modelle darauf, dass die geschlechtsspezifische Zusammensetzung der Fächer und Berufe einen Einfluss auf die Lohnlücke zwischen Frauen und Männern hat, da sich der Koeffizient für Frauen verringert. Offensichtlich trägt die Geschlechterzusammensetzung sowohl von Fächern als auch von Berufen zu den geschlechtsspezifischen Lohnungleichheiten während der ersten fünf Jahre nach Abschluss bei, da die Lohnlücke auf etwa die Hälfte ihrer Größe im Vergleich zum Lehrmodell verringert wird. Die Effekte der frauendominierten Fächer und Berufe bleiben auch nach Aufnahme der Kontrollvariablen weitgehend gleich, obwohl die Größe des Effekts wiederum leicht abnimmt. Durch die Berücksichtigung der erklärenden und der Kontrollvariablen können wir etwa Dreiviertel des ursprünglichen Lohnunterschiedes zwischen den Geschlechtern erklären. Doch trotzdem verdienen im Gesamtmodell Hochschulabsolventinnen immer noch rund 6 Prozentpunkte weniger als ihre männlichen Kollegen.

Schließlich berechnen wir das Gesamtmodell für Männer und Frauen getrennt (Modelle 6 und 7). Bezüglich der fachlichen Geschlechtersegregation wird deutlich, dass Männer in der Tat höhere Nachteile durch das Studium eines frau-

endominierten Faches haben als Frauen. Faktisch haben nur Männer niedrigere Löhne beim Abschluss in nicht-traditionellen Fächern, während der Effekt für Frauen unbedeutend ist. Folglich können wir im Allgemeinen nicht mehr bestätigen, dass der Abschluss in einem frauendominierten Fach einen negativen Effekt hat (H1a), aber spezifischer aussagen, dass der Lohnabschlag des Abschlusses in einem frauendominierten Studienfach für Männer viel stärker ist als für Frauen. Offensichtlich werden Männer, wenn sie eine nicht-traditionelle Wahl getroffen haben, aufgrund des Eintritts in die abgewertete „weibliche“ Sphäre stärker benachteiligt als ihre weiblichen Kolleginnen (H1b).

Das Gegenteil wird für frauendominierte Berufe festgestellt, wo die Löhne von Frauen stärker negativ beeinflusst werden als die von Männern (-14,9% vs. -10% Lohn-Rückgang). Dies bestätigt zum einen den allgemeinen erwarteten negativen Effekt der frauendominierten Berufe (H2a) für beide Geschlechter, aber auch, dass Frauen in diesen Berufen einen höheren Lohnabschlag in Kauf nehmen müssen als Männer (H2b). Als mögliche Erklärung wurde angeführt, dass Männer im Arbeitsleben als statuswürdiger, einflussreicher und kompetenter wahrgenommen werden als Frauen, was dazu beiträgt, dass die negativen Auswirkungen der Tätigkeit in einem frauendominierten Beruf für Männer abgemindert werden.

Um ein besseres Verständnis davon zu bekommen, wie der Einfluss der verschiedenen Faktoren sich in den ersten 5 Jahren nach dem Abschluss verändert, wird in Tabelle 3 das vollständige Modell einschließlich der Interaktionseffekte für

die erklärenden Variablen mit T2 präsentiert. Die Haupteffekte werden als Einfluss von T1 interpretiert; die Interaktionseffekte zeigen Veränderungen zu T2 auf. Zunächst stellen wir fest, dass die geschlechtsspezifischen Lohndifferenzen, die nicht mit unseren unabhängigen Variablen erklärt werden können, bei etwa 6 Prozentpunkten bleiben und sich im Laufe der Zeit nicht verändern. Was den Einfluss der Geschlechtersegregation von Fächern angeht, zeigen die Modelle, dass die Löhne der Männer ca. ein Jahr nach Verlassen der Hochschule viel stärker vom Abschluss in einem frauendominierten Fach beeinflusst werden als die der Frauen (-11,6% vs. -2,5%). Gleichzeitig haben Männer kaum Möglichkeiten, den Lohnabschlag während der ersten fünf Jahre nach Abschluss zu kompensieren, da sich zu T2 ihre Lohnneinbußen nicht signifikant ändern. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass unsere Hypothese eines rückläufigen Effektes der Studienfächer über die Zeit (H1c) weder für Männer noch für Frauen zutrifft, sondern dass die Geschlechtersegregation der Studienfächer eine dauerhaft geschlechtsdifferenzierte Wirkung hat. Männer werden anscheinend generell für ihre nicht-geschlechtskonforme Fächerwahl benachteiligt, während für Frauen der Abschluss in einem frauendominierten Fach kaum zu Lohnabschlägen führt.

Im Gegensatz dazu sind die Löhne von Frauen stärker durch die Arbeit in frauendominierten Berufen betroffen. Frauen verdienen also nicht weniger, weil sie in frauendominierten Studienfächern abschließen, sondern weil sie im Anschluss in frauendominierten Berufen arbeiten. Lohnabschläge zeigen sich schon im ersten Jahr nach dem Studienabschluss und

sind für Frauen deutlich größer (-22,6%) als für Männer (-16,8%). Allerdings können auch wir, im Gegensatz zu unseren Erwartungen, weder für Frauen noch für Männer eine zunehmende Bedeutung dieses Faktors im Zeitverlauf (H2c) sehen. Stattdessen sind beide Geschlechter in der Lage, ihre anfänglichen Verluste zumindest zum Teil auszugleichen (Frauen um 13,1%, Männer um 10%). Dennoch bleibt das Lohngefälle für Frauen auch fünf Jahre nach Studienabschluss noch größer als das für Männer (-9,5% vs. -6,8%). Dies deutet darauf hin, dass Frauen durch die Arbeit in frauendominierten Berufen allgemein stärker benachteiligt werden als Männer, die möglicherweise von einer besseren Unterstützung am Arbeitsplatz durch männliche Vorgesetzte und bessere Chancen für einen beruflichen Aufstieg profitieren.

5. Diskussion und Fazit

Das Terrain der geschlechtsspezifischen Ungleichheiten in der Bildung hat sich in den letzten Jahrzehnten vielfach verändert. In der Mitte der 1990er Jahre lag der Schwerpunkt noch auf den Nachteilen der Frauen (Jacobs 1996: 156), was heute nicht mehr der Fall ist. Die Untersuchungen befassen sich jetzt vielmehr mit den „schwachen Leistungen der Jungen“ und den Bereichen, in denen Mädchen die Jungen überholt haben. Dieser Trend begann in den Vereinigten Staaten, wo Frauen schon in den späten 1970er und frühen 1980er Jahren den Männern beim Hochschulabschluss zahlenmäßig überlegen waren (Buchmann und DiPrete 2006). Dieselbe Tendenz kann auch in Europa beobachtet werden (OECD 2009), was zur Entwicklung neuer Fragen zu Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern

Die Bedeutung von typisch „weiblichen“ Studienfächern

	Modell 8	Modell 9	Modell 10
		Männer	Frauen
Frau	-0.061**		
Frau * T2	-0.007		
Anteil Frauen im Studienfach (RC: männerdominiertes Fach)			
Frauedominiertes Fach	-0.065*	-0.116*	-0.025
Frauedominiertes Fach * T2	0.020	0.040	-0.007
Integriertes Fach	-0.122**	-0.115**	-0.128**
Integriertes Fach * T2	0.073**	0.069*	0.087+
Frauenanteil im Beruf (RC: männerdominierter Beruf)			
Frauedominierter Beruf	-0.189**	-0.168**	-0.226**
Frauedominierter Beruf * T2	0.116**	0.100*	0.131**
Integrierter Beruf	-0.115**	-0.083**	-0.162**
Integrierter Beruf * T2	0.060**	0.028	0.105**
Konstante	2.630**	2.650**	2.574**
N Beobachtungen	7629	4527	3102
N Personen	4525	2573	1952
R ² within	0.644	0.645	0.647
R ² between	0.513	0.480	0.457

Quelle: HIS-Absolventenpanel 1997, eigene Berechnungen

Modelle 8–10 kontrollieren auf die in Abschnitt 3 dargestellten Kontrollvariablen und die Studienfächer mit Interaktionseffekt für T2

signifikant + $p < 0.10$, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Tabelle 3: Random-effects Panelmodelle zur Schätzung des logarithmierten Bruttostundenlohns (mit Interaktionseffekten)

in der Bildung und auf dem Arbeitsmarkt beiträgt.

Unsere Analyse begann mit der Beobachtung, dass Frauen trotz gleicher Beteiligung an der Hochschulbildung weiterhin Probleme haben, ihre erworbenen Abschlüsse in gleichwertige Löhne wie ihre männlichen Kollegen umzusetzen. Daher sind wir der Frage nachgegangen, welche Rolle die geschlechtstypische Studienfachwahl sowie das Arbeiten in geschlechtstypischen Berufen bei der Erklärung von Lohnungleichheiten zwischen

Akademikerinnen und Akademikern in den ersten Jahren nach dem Abschluss spielen. Abgesehen von den allgemein negativen Effekten der von frauendominierten Bereiche auf die Arbeitslöhne finden wir eine Reihe von interessanten geschlechtsspezifischen Unterschieden: Auf der einen Seite können wir die Annahme bestätigen, dass Männer, die in einem typisch „weiblichen“ Studienfach ihren Abschluss erworben haben, spezielle Benachteiligungen aufgrund dieser Abweichung erfahren. Auf der anderen

Seite sind Männer, die in frauendominierten Berufen arbeiten, finanziell besser gestellt als Frauen in denselben Berufen. Auf der Basis von soziokulturellen Theorien gehen wir davon aus, dass die Stigmatisierung der Männer für die Arbeit in diesen abgewerteten Bereichen durch ihren Aufstieg zu höheren hierarchischen Arbeitspositionen und mehr Unterstützung am Arbeitsplatz ausgeglichen wird.

Letztendlich waren wir in der Lage, die wechselnden Einflüsse dieser Faktoren über die ersten fünf Jahre nach Erwerb des Hochschulabschlusses zu verfolgen. Insgesamt haben wir mehr Stabilität als Wandel für beide Geschlechter finden können. Ein und fünf Jahre nach dem Abschluss verdienen Männer weniger, wenn sie in einem frauendominierten Studienfach abgeschlossen haben. Für Frauen wirkt sich dagegen weniger ihre Studienfachwahl, sondern vor allem die Arbeit in frauendominierten Berufen negativ auf den Lohn aus. Und obwohl sich dieser Lohnabschlag während der ersten fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss reduziert, bleibt der Lohnnachteil für Frauen auch fünf Jahre nach dem Studium größer als der für Männer.

Im Allgemeinen haben wir damit bestätigt, dass Studienfächer und Berufe, die von Frauen dominiert werden, mit geringeren finanziellen Renditen verbunden sind. Diese horizontale Segregation trägt somit zu anhaltenden Lohnungleichheiten zwischen männlichen

und weiblichen Hochschulabsolventen bei. Die Löhne von Absolventinnen werden durch die Arbeit in einem typisch „weiblichen“ Berufsfeld besonders negativ beeinflusst. Die Löhne der männlichen Absolventen hingegen sind am stärksten durch eine nicht-traditionelle Einschreibung in typisch „weibliche“ Studienfächer betroffen. Man kann somit schlussfolgern, dass die Geschlechtersegregation der Studienfächer und Berufe eine bedeutende Rolle bei der Erklärung des geschlechtsspezifischen Lohngefälles unmittelbar beim Arbeitsmarkteintritt spielt, jedoch geschlechterdifferenzierte Wirkungen zu beobachten sind. Während Männer dauerhaft durch die Wahl eines nicht-traditionellen Studienfachs und damit den signalisierten Eintritt in die „entwertete“ weibliche Sphäre benachteiligt werden, erfahren Frauen vor allem durch die Arbeit in typisch „weiblichen“ Berufen einen finanziellen Nachteil und können diesen auch im weiteren Karriereverlauf kaum ausgleichen. Die Entwertung von „typisch“ weiblichen Berufen scheint also vor allem für Frauen ein ungleichheitsgenerierendes Moment im Karriereverlauf zu sein.

Dieser Beitrag ist eine gekürzte Version des Artikels Leuze, K., Strauß, S. Female-typical Subjects and their Effect on Wage Inequalities among Higher Education Graduates in Germany. *European Societies*, online first, DOI: 10.1080/14616696.2012.748929.

Autoren



Prof. Dr. Kathrin Leuze ist Professorin für Bildungssoziologie am Institut für Soziologie der Leibniz Universität Hannover. Zuvor leitete sie am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) die Projektgruppe „Nationales Bildungspanel (NEPS): Berufsbildung und lebenslanges Lernen“. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die Lebenslaufforschung unter besonderer Berücksichtigung von Berufs- und Hochschulbildung, Erwerbsbiografien sowie Geschlechterungleichheiten in Deutschland sowie im internationalen Vergleich.



Dr. Susanne Strauß ist akademische Rätin am Institut für Soziologie der Universität Tübingen. Im Sommersemester 2013 vertrat sie die Juniorprofessur für Demografie an der Humboldt Universität zu Berlin. Ihr Forschungsschwerpunkt ist die Lebenslaufforschung unter besonderer Berücksichtigung von Erwerbsbiografien, Alterssicherung, Geschlechterungleichheiten und ehrenamtlichem Engagement in Deutschland sowie im internationalen Vergleich.

Literatur

- Baron, J.N. and Newman, A.E. (1990) 'For What It's Worth: Organizations, Occupations, and the Value of Work Done by Women and Nonwhites', *American Sociological Review* 55: 155-175.
- Bassanini, A. and Duval, R. (2006) *Employment patterns in OECD countries: reassessing the role of policies and institutions*, Paris: OECD.
- Becker, G.S. (1962) 'Investment in human capital: a theoretical analysis', *The Journal of Political Economy* 70: 9-49.
- Bothfeld, S., Klammer, U., Klenner, C., Leiber, S., Thiel, A. and Ziegler, A. (2005) *WSI-FrauenDatenReport 2005. Handbuch zur wirtschaftlichen und sozialen Situation von Frauen*, Berlin: Edition Sigma.
- Braakmann, N. (2008) *Non scholae, sed vitae discimus! – The importance of fields of study for the gender wage gap among German university graduates during labor market entry and the first years of their careers*, Lüneburg: University of Lüneburg.
- Bradley, K. (2000) 'The incorporation of women into higher education: paradoxical outcomes?', *Sociology of Education* 73: 1-18.
- Buchholz, S. and Grunow, D. (2006) 'Women's employment in West Germany.' in: Blossfeld, Hans-Peter and Hofmeister, Heather eds. *Globalization, Uncertainty and Women's Careers. An International Comparison*. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar.

- Buchmann, C. and DiPrete, T.A. (2006) 'The growing female advantage in college completion: the role of family background and academic achievement', *American Sociological Review* 71: 515–541.
- Card, D. (2001) 'Estimating the returns to schooling: progress on some persistent econometric problems', *Econometrica* 69: 1127–1160.
- Catanzarite, L. (2003) 'Race-gender composition and occupational pay degradation', *Social Problems* 50: 14–37.
- Charles, M. and Bradley, K. (2002) 'Equal but Seperate? A Cross-National Study of Sex Segregation in Higher Education', *American Sociological Review* 67: 573–599.
- Correll, S.J. (2001) 'Gender and the career choice process: the role of biased self-assessments', *American Journal of Sociology* 106: 1691–1730.
- Dekkers, H. (1996) 'Determinants of gender related subject choice: a longitudinal study in secondary education', *Educational Research and Evaluation* 2: 185–209.
- Dryler, H. (1999) 'The impact of school and classroom characteristics on educational choices by boys and girls: a multilevel analysis', *Acta Sociologica* 42: 299–318.
- England, P. (1992) *Comparable Worth. Theories and Evidence*, New York: Aldine de Gruyter.
- England, P., Allison, P., Li, S., Mark, N., Thompson, J., Budig, M. and Sun, H. (2007a) 'Why are some academic fields tipping toward female? The sex composition of U.S. fields of doctoral degree receipt, 1971 – 2002', *Sociology of Education* 80: 23–42.
- England, P., Allison, P. and Wu, Y. (2007b) 'Does bad pay cause occupations to feminize, does feminization reduce pay, and how can we tell with longitudinal data?', *Social Science Research* 36: 1237–1256.
- England, P., Budig, M. and Folbre, N. (2002) 'Wages of virtue: the relative pay of care work', *Social Problems* 49: 455–473.
- England, P. and Li, S. (2006) 'Desegregation stalled: the changing gender composition of college majors, 1971 – 2002', *Gender & Society* 20: 657–677.
- Fabian, G. and Minks, K.-H. (2006) *Dokumentation des Scientific Use Files „HIS Absolventenpanel 1997“*, Hannover: Hochschul-Informations-System.
- Görlitz, K. and Grave, B.S. (2012) 'Wage Differentials by Field of Study. The Case of German University Graduates', *Education Economics* 20: 284–302.
- Grunow, D. (2006) *Convergence, Persistence and Diversity in Male and Female Careers – Does Con-text Matter in and Era of Globalization? A Comparison of Gendered Employment Mobility Patterns in West Germany and Denmark*, Opladen: Barbara Budrich.
- Jacobs, J.A. (1989) 'Long-term trends in occupational segregation by sex', *American Journal of Sociology* 95: 160–173.
- Jacobs, J.A. (1995) 'Gender and academic specialties: trends among recipients of college degrees in the 1980s', *Sociology of Education* 68: 81–98.
- Jacobs, J.A. (1996) 'Gender inequality and higher education', *Annual Review of Sociology* 22: 153–185.
- Kalmijn, M. and Van der Lippe, T. (1997) 'Type of schooling and sex differences in earnings in the Netherlands', *European Sociological Review* 13: 1–15.

- Karlin, C.A., England, P. and Richardson, M. (2002) 'Why do „women's jobs“ have low pay for their educational level?', *Gender Issues* 20: 3–22.
- Kelly, A. (1985) 'The construction of masculine science', *British Journal of Sociology of Education* 6: 133–154.
- Kunze, A. (2005) 'The evolution of the gender wage gap', *Labour Economics* 12: 73–97.
- Liebeskind, U. (2004) 'Arbeitsmarktsegregation und Einkommen – vom Wert „weiblicher“ Arbeit', *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 56: 630–652.
- Machin, S. and Puhani, P.A. (2003) 'Subject of degree and the gender wage differential: evidence from the UK and Germany', *Economics Letters* 79: 393–400.
- Machin, S. and Puhani, P.A. (2004) *The contribution of degree subject to the gender wage gap among graduates: a comparison of Britain, France and Germany*, London: Anglo-German Foundation for the Study of Industrial Society.
- Meng, C. (2002) '(Fe)Male jobs and (fe)male wages. Disentangling the effect of personal and job characteristics on wages by measuring stereotypes', *Cahiers Économique de Bruxelles* 45: 143–167.
- Mincer, J. (1974) *Schooling, Experience, and Earnings*, New York/London: Columbia University Press.
- Napari, S. (2006) *The early career gender wage gap*, London: Centre for Economic Performance.
- OECD (2002) *Employment Outlook 2002*, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2008) *Education at a Glance 2008. OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009) *Education at a Glance 2009. OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing.
- Polavieja, J.G. (2007) 'The effect of occupational sex-composition on earnings: job-specialization, sex-role attitudes and the devision of domestic labour in Spain', *European Sociological Review* 24: 199–213.
- Reimer, D. and Steinmetz, S. (2009) 'Highly educated but in the wrong field?', *European Societies* 11: 723–746.
- Reskin, B. (1993) 'Sex segregation in the workplace', *Annual Review of Sociology* 19: 241–270.
- Ridgeway, C. and Correll, S.J. (2006) 'Consensus and the creation of status beliefs', *Social Forces* 85: 431–453.
- Roksa, J. (2005) 'Double disadvantage or blessing in disguise? Understanding the relationship between college major and employment sector', *Sociology of Education* 78: 207–232.
- Smyth, E. (2005) 'Gender differentiation and early labour market integration across Europe', *European Societies* 7: 451–479.
- Smyth, E. and Hannan, C. (2002) *Who Chooses Science? Subject Take-up in Second-level Schools*, Dublin: Liffey Press/ESRI.
- Taylor, C.J. (2010) 'Occupational sex composition and the gendered availability of workplace support', *Gender & Society* 24: 189–212.
- UNESCO (1997) *International Standard Classification of Education ISCED 1997*, Paris: UNESCO.

Williams, C.L. (1995) *Still a Man's World: Men Who Do „Women's Work“*, Berkeley: University of California Press.

Wooldridge, J.M. (2009) *Introductory Econometrics. A Modern Approach*. Fourth Edition, Mason, OH: Thomson.



lesen diskutieren weitergeben

**career service
papers**

Regionale Effekte von Bildungsabschlüssen: Eine Analyse von Stellenausschreibungen mit automatisierter Textanalyse

Stellenausschreibungen als Datenquelle

Karl Ledermüller, Wirtschaftsuniversität Wien

Relevant für Career Center?

Career Center stehen als Schnittstelle zwischen (Aus-)Bildungseinrichtungen und dem Arbeitsmarkt für (junge) Absolvent/inn/en vor der Herausforderung, junge Menschen bei der Berufsentscheidung zielführend zu unterstützen. An zahlreichen Universitäten decken Career Center neben dem klassischen Beratungsangebot auch die Funktion ab, Absolvent/inn/en ihrer Universität mit passenden Arbeitgebern und konkreten Stellenangeboten zusammenzuführen.

Die Jobvermittlung (im engeren oder weiteren Sinn) stellt Career-Center-Mitarbeiter/innen vor die tägliche Herausforderung, sowohl Bewerber/innen als auch die Anforderungen einer offenen Position richtig einschätzen zu können, um Absolvent/inn/en einen erfolgreichen und nachhaltigen Start in ihre berufliche Zukunft zu ermöglichen. Mit anderen Worten, um passende Jobs für Absolvent/inn/en und passende Absolvent/inn/en für ausgeschriebene Jobs zu finden. Am österreichischen Stellenmarkt spielt diese Funktion eine wesentliche Rolle im Aufgabenspektrum vieler Career Center.

Zur Einschätzung der Person gibt es mehrere Verfahren, die helfen sollen einen guten Überblick über Fähig- und Fertigkeiten, individuelle Neigungen, Persönlichkeitsausprägungen und weitere relevante Entscheidungsgrößen he-

rauszufinden. Anforderungen, die ein Job mit sich bringt, liegen zumeist in Form einer Stellenausschreibung vor, die neben der Jobbeschreibung im Regelfall Fähig- und Fertigkeiten von Wunschkandidat/inn/en beschreibt.

Dieses im Bewerbungsprozess „klassische“ Textdokument enthält Informationen, mit dessen Hilfe sich Fragen über am Arbeitsmarkt nachgefragte Fähig- und Fertigkeiten bzw. Jobanforderungen in gewissen Segmenten beantworten ließen. Versieht man einzelne Stellenausschreibungen mit Meta-Informationen, wie der Jobbezeichnung oder dem Ort, in dem die Stelle gesucht wird, ist es auch möglich Stellenausschreibungen gezielter zu analysieren und damit etwa relevante Hintergrundinformationen für Beratungsleistungen in Career Centern zu liefern.

Arbeitsmarktrelevante Fragen mit der Analyse von Stellenausschreibungen beantworten?

Fragen die mit Stellenausschreibungen beantwortet werden könnten sind vielfältig und beziehen sich auf Inhalte, die standardmäßig in Stellenausschreibungen zu finden sind, wie zum Beispiel: „Welche Kompetenzen sucht der Arbeitsmarkt?“; „Welche Fähig- und Fertiksbündel werden in speziellen Branchen oder in speziellen Regionen besonders

stark nachgefragt?“; „Über welches Ausbildungsniveau sollen Bewerber/innen verfügen?“

Der originäre Verwendungszweck von Stellenausschreibungen ist natürlich die Verwendung im Bewerbungsprozess, und nicht die Beantwortung von Forschungsfragen. Deshalb beinhaltet diese Datenquelle (wie es bei Textquellen üblich ist) Informationen in recht unstrukturierter Form. Würde man Personalverantwortliche zielgerichtet zu den oben genannten Fragen interviewen, wäre die Struktur der erhaltenen Informationen, aufgrund einer zielgerichteten Fragestellung (beispielsweise über Fragebögen) schon vorgegeben. Das ist in der Informationsverarbeitung bzw. in der Auswertung zwar bequemer, eine Befragung wird aber kaum einen so großen und tagesaktuell abrufbaren Überblick über in Stellenausschreibung vorgefundener Information liefern können. Aufgrund der Wichtigkeit der Stellenausschreibung im Bewerbungsprozess wird diese Datenquelle in doch recht großer Anzahl an unterschiedlicher Stelle veröffentlicht, muss aber gesammelt, vorbearbeitet, analysiert und interpretiert werden.

Stellenausschreibungen automatisiert analysieren?

Natürlich wäre es möglich diese Datenquelle auch manuell zusammenzutragen, durchzulesen und Inhaltskategorien beim Lesen der Stellenausschreibungen zu bilden, wie dies beispielsweise in Zettermeyer und Pfohl (1986) für Stellenausschreibungen im Controlling durchgeführt und von Eisl, Ledermüller, Kadic und Zihl (2010) teilweise repliziert wurde. Aus forschungsökonomischer Sicht ist jedoch die computergestützte Analyse von tausenden

den Stellenausschreibungen sicherlich zu bevorzugen.

Ledermüller (2011) zeigt in seiner Dissertation, wie Stellenausschreibungen als Datenquelle verwendet und wie kompetenzbezogene aber auch regionale Fragestellungen damit beantwortet werden können. In Anwendungsfällen wird gezeigt, dass diese Datenquelle relevante Informationen für curriculare Entscheidungen liefern kann, oder dass Stellenbeschreibungen, wie etwa Jobs unter dem „Label“ Controlling unterschiedliche Untergruppen an Jobs mit unterschiedlicher Ausrichtung bilden. Eine in einem Anwendungsfall der Dissertation beschriebene Aufgabenstellung behandelt die Frage, welchen regionalen Einfluss große Ausbildungsstätten/Universitäten auf die Wahrscheinlichkeit haben, dass in dieser Region Bildungsabschlüsse vorausgesetzt werden.

Wie funktioniert die automatisierte Analyse von Stellenausschreibungen?

Um den Rahmen dieses Artikels nicht zu sprengen, wird hier nur ein kurzer Einblick in die Methodologie gewährt, die man verwenden kann um Stellenausschreibungen automatisiert zu verrechnen. Prinzipiell folgen empirische Teile von Forschungsprojekten einem sehr ähnlichen Muster. Nach der theoretischen und möglicherweise hypothesengenerierenden „Vorarbeit“ folgen normalerweise Schritte der Datenerhebung, der Datenanalyse sowie der Interpretation im Kontext der Theorie. Bei Projekten, die im Textminingbereich angesiedelt sind, wie bei der Verrechnung von großen Mengen an Stellenausschreibungen, ist der Ablauf prinzipiell gleich – da es sich bei Stellenausschreibungen um unstrukturierte

Textdaten handelt, die eben ursprünglich nicht für Forschungszwecke erstellt wurden, muss man die Datenquelle zwischen den Schritten der Datenerhebung und der Datenanalyse vorbereiten (data-pre-processing). Damit schafft man es diese Texte in eine analysierbare Form zu bringen.

Data Harvesting

Unternehmen möchten möglichst viele potentielle Bewerber/innen für eine neue Stelle ansprechen und veröffentlichen Stellenausschreibungen in den meisten Fällen deshalb auch im Internet. Diese veröffentlichten Daten werden mit Hilfe von Data Harvesting Methoden aus Onlinequellen abgegriffen und gemeinsam mit relevanten Zusatzinfos zur Stellenausschreibung (so genannten Metainformationen) wie der Stellenbezeichnung und den Ort der ausgeschriebenen Stelle gespeichert. Es werden also dezentral verfügbare Stellenausschreibungen automatisiert gesucht, gelesen und lokal zur weiteren Verwendung abgespeichert.

Data Pre-Processing

Textdaten wie Stellenausschreibungen, liegen wie schon oben erwähnt und anders als andere Datentypen in unstrukturierter Form vor. Das macht es notwendig Texte vor der statistischen Analyse in eine analysierbare Struktur zu bringen. Das wohl am meisten verbreitete „bag-of-words“ Modell geht davon aus, dass die Reihenfolge der Wörter keinen Einfluss auf den Sinn von Informationen hat. Bildlich gesprochen geht man davon aus, dass im „bag-of-words“ Modell Wörter eines Dokuments unsortiert in einer Tasche, bereit zur weiteren Analyse, liegen. Sicherlich führt diese Annahme zu einer

starken Vereinfachung, die aber gerade bei Textsorten wie Stellenausschreibungen (wo Zynismus oder Metaphern eher selten angewendet werden) geringe Verzerrungen mit sich bringt. Dies trifft vor allem dann zu, wenn bei der Bestimmung des Kontextes in dem ein Wort verwendet wird, eine Konkordanzanalyse durchgeführt wird. Der Begriff „word“ könnte in englischsprachigen Stellenausschreibungen sowohl für eine Softwarelösung, als auch im Zusammenhang mit erwarteter Schreibkompetenz angeführt werden. Eine Konkordanzanalyse hilft den Kontext, in dem das Wort verwendet wird zu bestimmen. Das Ziel, das in diesem Fall unter Annahme des „bag-of-words“ Modells verfolgt wird, ist eine „term-document“-Matrix, also eine Tabelle, in der die enthaltenen Wörter (die durch stemming auf ihren Wortstamm reduziert wurden) in den Spalten und die Dokumente (also die unterschiedlichen Stellenausschreibungen) in den Zeilen einzutragen. Die Zellen enthalten die Information, ob oder wie oft ein Wort in der Stellenausschreibung vorkommt.

Data Analysis

Diese „term-document“-Matrix wird als Basis für weitere statistische Analysen verwendet. Je nach Fragestellung sind unterschiedliche Verfahren sinnvollerweise anzuwenden. Stellt man sich die Frage, welche Kompetenzen am Arbeitsmarkt besonders häufig oder gebündelt auftreten, kann man beispielsweise mittels multidimensionaler Skalierung oder Hauptkomponentenanalyse Licht ins Dunkel dieser Frage bringen. Möchte man unterschiedliche Fähig- und Fertigkeitsbündel in Branchen oder Regionen untersuchen, also beispielsweise unter-

suchen welche Subberufsgruppen das Berufsfeld Controlling ausmachen, um etwa ein eigenes Curriculum für analytische Controller/innen zu entwickeln, kann diese Frage mit der Hilfe von Clusterverfahren beantwortet werden. Der generellen Frage: „Über welches Ausbildungsniveau sollen Bewerber/innen (in unterschiedlichen Regionen) verfügen?“ wird im nächsten Kapitel mit der näheren Betrachtung von regionaler Inflation von Bildungsabschlüssen nachgegangen.

Konkreter Anwendungsfall: regionale Inflation von Bildungsabschlüssen

Grundsätzlich kann man die Idee der Inflation von Bildungsabschlüssen sehr gut mit einer Metapher beschreiben. Hirsch (1976) verglich die Inflation von Bildungsabschlüssen mit einer Zuseherkulisse bei einem Sportevent. Wenn nur wenige Zuseher aufstehen (also höhere Bildungsabschlüsse erwerben) und sich möglicherweise auf die Zehenspitzen stellen um besser zu sehen, sehen diese Zuseher (die sich ja mehr anstrengen als die anderen) mehr vom Sportevent. Stehen aber alle auf den Zehenspitzen sieht keiner besser, es ist aber viel anstrengender das Sportereignis zu betrachten.

Die Inflation von Bildungsabschlüssen, ist im Allgemeinen relativ gut erforscht. Die Fragestellung, die Ledermüller (2011) aufgeworfen hat, war, ob es regionale Effekte der Inflation von Bildungsabschlüssen geben kann. In Anlehnung an das Core-Periphery-Modell von Krugman (1991) werden Regionen in Core- und in Periphery-Regionen unterteilt. Core-Regionen sind Städte in denen sehr viele Absolvent/inn/en in vorher definierten wirtschaftswissenschaftlich geprägten Jobs ausgebildet werden. Als Periphe-

ry werden alle anderen Städte definiert. Es wurde die Hypothese aufgestellt, dass erfolgreiche Bewerber/innen in Core-Regionen für gleichwertige Jobs mit höherer Wahrscheinlichkeit über einen Studienabschluss verfügen müssen, als in Periphery-Regionen. Also in Städten, in denen wahrscheinlich mehr Akademiker/innen verfügbar sind, müssen Bewerber/innen eher einen Studienabschluss vorweisen können, als in Städten mit kleineren Absolvent/inn/enzahlen.

Zur Überprüfung der aufgestellten Hypothese wurden für die unten angeführten Suchbegriffe Stellenausschreibungen aus dem Internet geladen und diese mit dem Fokus analysiert, ob in der Stellenbeschreibung ein Studienabschluss explizit erwartet wurde oder nicht. Der Anteil der Stellenausschreibungen mit Abschluss in den Core-Regionen wird mit dem Anteil der Stellenausschreibungen mit Abschluss in den Periphery-Regionen verglichen. Die Analyse wurde für Österreich und Deutschland durchgeführt, wobei folgende Suchbegriffe verwendet wurden.

Suchbegriff	Stichprobe Deutschland	Stichprobe Österreich
controlling	8425	1696
marketing	7483	860
projekt	4710	1131
prozess	6719	437
einkauf	2489	216
informatik	3671	1246
logistik	8856	1265
management	8062	617
accounting	308	310

Tabelle 1: Liste von Suchbegriffen und Stichprobenumfang in Deutschland und Österreich

Die Identifizierung von Stellenausschreibungen mit Bildungsabschlüssen auf Universitätsniveau erfolgte mittels einer Liste üblicher Formulierungen, die einen Universitätsabschluss anzeigen. Für Österreich wurde als Core-Region Wien und für Deutschland wurden die Städte: Mannheim, Köln, München und Berlin ausgewählt. Die Ergebnistabellen zeigen die Verhältnisse zwischen Absolvent/inn/en mit und ohne Abschluss und sind folgendermaßen zu lesen:

- grad core: Anzahl der Stellenausschreibungen mit Absolvent/inn/ensignal in der Core-Region
- !grad core: Anzahl der Stellenausschreibungen ohne Absolvent/inn/ensignal in der Core-Region
- grad peri: Anzahl der Stellenausschreibungen mit Absolvent/inn/ensignal in der Periphery-Region
- !grad peri: Anzahl der Stellenausschreibungen ohne Absolvent/inn/ensignal in der Periphery-Region
- cred. ratio core: Relativer Anteil der Stellenausschreibungen mit Absolvent/inn/ensignal in der Core-Region
- cred. ratio peri: Relativer Anteil der Stellenausschreibungen mit Absolvent/inn/ensignal in der Periphery-Region
- effect in %: relative Steigerungsrate von cred. ratio peri. zu cred. ratio core $((\text{cred ratio core} / \text{cred ratio peri}) - 1)$

search term	grad core	!grad core	grad peri	!grad peri	cred. ratio core	cred. ratio peri	effect in %
controlling	77	711	47	861	0,0977	0,0518	88,61 %
marketing	15	174	9	662	0,0794	0,0134	492,54 %
projekt	26	328	23	754	0,0734	0,0296	147,97 %
prozess	21	163	18	235	0,1141	0,0711	60,48 %
einkauf	1	52	7	1546	0,0189	0,0429	-126,98 %
informatik	52	536	39	619	0,0884	0,0593	49,07 %
logistik	7	317	18	923	0,0216	0,0191	13,08 %
management	24	203	6	384	0,1057	0,0154	586,36 %
accounting	8	106	8	188	0,0702	0,0408	72,06 %

Tabelle 2: Ergebnistabelle Österreich

Unter dem Suchbegriff „controlling“ zeigt sich in Österreich (Tabelle 2), dass im Core Gebiet 77 Stellenausschreibungen mit und 711 Stellenausschreibungen ohne explizite Nennung eines Hochschulabschlusses ausgeschrieben waren. Das ergibt ein credential ratio, also ei-

nen Anteil von Stellenausschreibungen mit Hochschulabschluss im Core-Gebiet von $77/(77+711) = 0,0977$ (also 9,77%). In der Periphery-Region ist der Anteil bei 5,18% ($47/47+861=0,0518$). Das entspricht einer Steigerung von $(0,0977/0,0518 - 1 = 0,8861)$ 88,61% von der Periphery-

die Core-Region. In Deutschland (Tabelle 3) sieht man, dass der Anteil der Stellenausschreibungen mit explizit gefordertem Hochschulabschluss sowohl in

der Core- (15,39%) als auch in der Periphery- (13,28%) höher ist. Die Steigerung von Periphery zu Core ist hier mit 15,89% geringer als in Österreich.

search term	grad core	!grad core	grad peri	!grad peri	cred. ratio core	cred. ratio peri	effect in %
controlling	221	1215	928	6059	0,1539	0,1328	15,89 %
marketing	187	1154	508	3880	0,1394	0,1158	20,38 %
projekt	111	567	532	3494	0,1637	0,1321	23,92 %
prozess	172	893	874	4776	0,1615	0,1548	4,33 %
einkauf	36	330	193	1930	0,0983	0,0909	8,14 %
informatik	128	543	535	2465	0,1907	0,1783	6,95 %
logistik	65	741	389	7657	0,0806	0,0483	66,87 %
management	204	1264	840	5749	0,1390	0,1274	9,11 %
accounting	4	68	11	225	0,0555	0,0466	19,10 %

Tabelle 3: Ergebnistabelle Deutschland

In allen Jobbereichen (außer in Logistik in Österreich, wo es ein großes Logistikzentrum südlich der Wiener Stadtgrenze gibt und die absoluten Häufigkeiten der Absolvent/inn/ensignale sehr gering sind) wird sichtbar, dass in Städten mit hohen Ausbildungszahlen Bewerber/innen mit höherer Wahrscheinlichkeit über einen akademischen Abschluss verfügen müssen als in anderen Regionen. Im Ländervergleich zeigt sich, dass ein allgemeiner akademischer Abschluss in Deutschland mit höherer Wahrscheinlichkeit vorliegen sollte, das Gefälle zwischen Core und Periphery jedoch eher geringer als in Österreich ist. Diese Evidenzen legen nahe, dass die Inflation von Bildungsabschlüssen auch eine regionale Komponente haben könnte und sollen einen ersten Einblick in das Konzept regionaler Inflation von Bildungsabschlüssen geben. Das Phänomen sollte in Zukunft detaillierter,

vielleicht mit der Hilfe von regional zuordenbaren Absolvent/inn/endaten oder im Zeitverlauf untersucht werden, um das Phänomen der regionalen Inflation von Bildungsabschlüssen besser beschreiben zu können.

Anwendungsfelder von Textmining bzw. von Big Data, wie die Analyse von Stellenausschreibungen, sind erst im Aufbau begriffen. Es ist jedoch zu erwarten, dass sich dieses Forschungsfeld durch die Möglichkeiten moderner IT-Rechensysteme in nächster Zeit stärker weiterentwickeln wird.

Die im Rahmen dieses Beitrags vorgestellte Applikation der Textanalyse von Stellenausschreibungen könnte im Hochschulkontext konkret als einer von vielen Informationsbausteinen im Entwicklungsprozess von Lehrangeboten, zur Einschätzung des erwünschten/gefordernten Bildungsniveaus (etwa nach der Fra-

ge, ob für bestimmte Einsatzbereiche ein Hochschulabschluss erforderlich ist) oder zur Unterstützung von Standortplanungen von Hochschulen/Ausbildungszentren eingesetzt werden.

Für Beratungseinrichtungen kann diese Methode einen systematischen Überblick über erforderliche Skills für Arbeitssuchende in spezifischen Regionen geben. Regionale Cluster am Beispiel Österreich zeigen, dass etwa Controlling-Positionen in Linz oder Graz mit jeweils

anderen Anforderungen verbunden sind als dies in Wien der Fall ist. Darüber hinaus können Studierende empirische Evidenzen aus nachgefragten Skills als Informationsquelle zur Beurteilung von nachgefragten Fähigkeiten im Hinblick auf die angestrebte Berufslaufbahn nutzen.

Interessierte Leser bzw. interessierte Leserinnen finden detaillierte Informationen zu diesem Projekt in Ledermüller (2011).

Autor



Dr. Karl Ledermüller ist Leiter der Abteilung Evaluierung und Qualitätsentwicklung an der Wirtschaftsuniversität Wien (WU) und hat seine Dissertation über Text Mining von Stellenausschreibungen verfasst.

Literaturverweise:

- Zettelmeyer, B. and Pfohl, H.C. Anforderungen an den Controller in der Literatur und in Stellenanzeigen. *Kostenrechnungspraxis*, 4:125–132, 1986.
- Eisl, C., Ledermüller, K., Kadic, B. und Zihl, G. Controller und ihre Ausbildung, in: *Controlling, ein Managementinstrument für die erfolgreiche Steuerung von Gesundheitsbetrieben*, p. 320–333. *Facultas*, 2010.
- Ledermüller, K. *Text Mining Supported Skill Monitoring – A Framework for Analyzing Job Announcements with Special Focus on Curriculum Planning and Spatial Applications*, WU Wien, 2011
- Hirsch, F. *Social limits to growth*. Harvard Univ. Press, 1976.
- Krugman, P. Returns and economic geography. *The Journal of Political Economy*, 99 (3):483–499, 1991.

Auswahl und Gestaltung eines Hochschul-Jobportals

Susan Wildenhain, Technische Universität Dresden

Abstract

Viele Hochschulen stellen sich die Frage, wie ein für Inserierende und Stellenrecherchierende nutzenbringendes Online-Stellenportal möglichst ansprechend umgesetzt werden kann und inwiefern inserierende Arbeitgeber an den Kosten beteiligt werden sollen. Die Integration eines solchen Jobportals auf den Webseiten einer Hochschule fällt zumeist in den Zuständigkeitsbereich des Career Service. Dieser Artikel beschreibt einen möglichen Projektlauf und stellt einige Kernfragen bei der Auswahl und Gestaltung eines individuell zur Hochschule passenden Portals. So kann der Beitrag den mit dieser Aufgabe betrauten Projektverantwortlichen als Leitfaden dienen.

Die Arbeitsprozesse rund um das Betreiben eines Jobportals sind vielfältig. Sie umfassen die Erstellung und regelmäßige Wartung des Portals inklusive technologischer Updates, das Monitoring, das Reporting und die Evaluation des Nutzerverhaltens und das Ableiten und Umsetzen von Optimierungsmaßnahmen sowie die Akquise und Betreuung inserierender Arbeitgeber von der Erstanfrage bis zur Fakturierung.

Die technologischen Möglichkeiten eines modernen Jobportals bieten einen ebenso großen Gestaltungsspielraum. Sie reichen vom eigenhändigen Einstellen ausgewählter Stellenangebote bis zum Einbinden einer Metasuchmaschine auf den Career-Service-Webseiten. Typisch ist das Verlinken auf ein externes, den Gestaltungsrichtlinien der Hochschule angepasstes Jobportal, auf dem Arbeitgeber ihre Angebote mithilfe eines Nutzerkontos selbst veröffentlichen können.

Je nach Hochschule variieren die qualitativen Ziele im Sinne der Nutzer des

Portals, die hochschulinternen Voraussetzungen und finanziellen Faktoren, wie die Erwartungen an zu erzielende Einnahmen und Gewinne.

1. Projektphasen

Konzeptionselemente des Jobportals sind die Klärung relevanter hochschulinterner Rahmenbedingungen und die Erhebung der gewünschten Merkmale des Portals als Grundlage für eine Entscheidungsmatrix. In der Auswahlphase werden Anbieter eruiert (longlist), Angebote eingeholt (call for quotation), eine Auswahl von zwei bis vier in die engere Wahl kommender Anbieter getroffen (shortlist) und Auswahlverhandlungen geführt. Nach der Entscheidung für einen Anbieter werden Inhalte des Pflichtenhefts und der Zeitplan für die Umsetzung vertraglich vereinbart. Die Konzeptions- und Auswahlphase kann, je nach der Anzahl involvierter hochschulinterner Projektpartner, bis zu zwölf Monate umfassen. Für die technische Umsetzung des Portals

sind mindestens drei Monate einzuplanen.

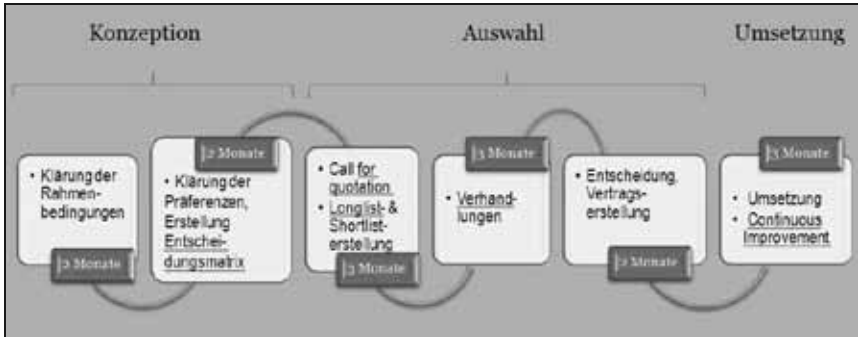


Abb. 1: Projektphasen und Zeitplan

2. Klärung hochschulinterner Rahmenbedingungen

Welche Investitionsmittel stehen zur Verfügung, um das Portal erstellen zu lassen? Soll das technische Know-how der Hochschule genutzt und das Portal beispielsweise durch das Medienzentrum oder die Informatik-Fakultät erstellt und gewartet werden? Die einmaligen Investitionskosten liegen bei 8.000 bis 12.000 Euro zuzüglich Mehrwertsteuer; Kosten für Wartung und Updates des Portals kommen regelmäßig hinzu. Für die Kundenbetreuung, das Veröffentlichern der Ausschreibungen und die Fakturierung fallen Personalstückkosten von 30 Euro an. Es wird als unterschiedlich bedeutend betrachtet, inwiefern die Arbeitsprozesse rund um das Jobportal vollständig in der Hoheit der Hochschule liegen sollen.

Wie hoch ist die gewünschte Durchdringungsrate des Portals auf relevanten Webseiten der Hochschule? Je höher die exklusive Präsenz des Portals, desto höher ist die Nutzerzahl und damit auch

langfristig die Zahl der Inserate. Eine starke Einbindung der Fakultäten und der Akteure, die über den Career Service hinaus ebenfalls mit Arbeitgebern kooperieren, bedingt die Einbeziehung bereits in der Konzeptionsphase für das Jobportal und möglicherweise regelmäßige Abstimmungen.

Zu eruieren ist schließlich, welche weiteren strategischen Betrachtungen der Hochschulleitung, oder ob Partnerschaften mit Verbänden oder Drittmittelpartnern eine Rolle bei der Auswahl und Gestaltung des Jobportals spielen.

3. Vor- und Nachteile eines kostenpflichtigen Jobportals

Ob und in welchem Umfang Einnahmen erzielt werden sollen, ist ebenfalls eine zentrale konzeptionelle Frage bei der Gestaltung des Jobportals. Einerseits kann die Umstellung auf ein kostenpflichtiges Portal dazu führen, dass die Anzahl der Inserate um ca. 80% sinkt. Dies birgt das Risiko, dass das Portal von Stel-

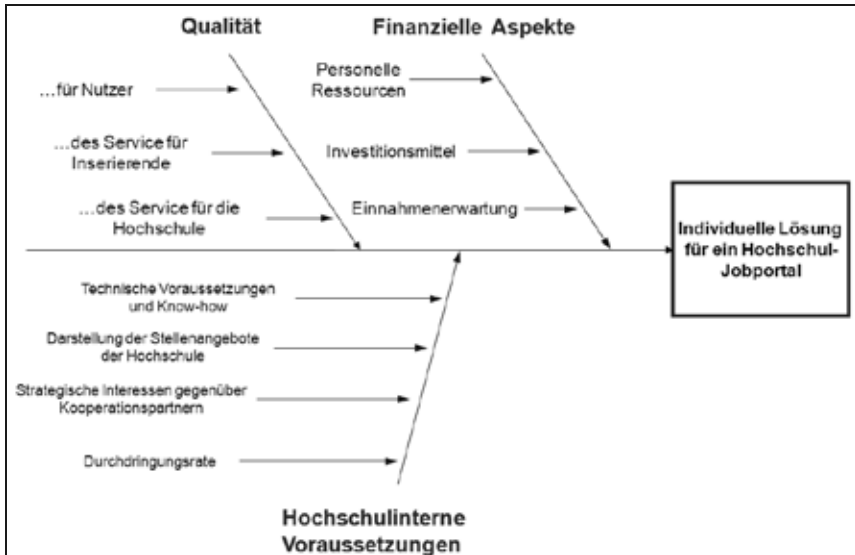


Abb. 2: Determinanten für den Entscheidungsprozess und die Gestaltung eines Hochschul-Jobportals

lenrecherchierenden und Arbeitgebern durch die geringe Anzahl von Stellenausschreibungen als wenig nutzenbringend betrachtet wird. Andererseits belegen kostenpflichtig veröffentlichte Inserate das hohe Interesse von Arbeitgebern an ihrer Zielgruppe genau dieser Hochschule und Fachrichtung. BewerberInnen haben damit bessere Erfolgschancen bei der Bewerbung auf kostenpflichtig geschaltete Stellen, zumal diese Stellen aus Kostengründen nicht auf beliebig vielen weiteren (kostenpflichtigen) Portalen veröffentlicht werden. Mit den Einnahmen kann eine hochwertigere Qualität des Portals und der Kundenbetreuung gewährleistet und die einzelnen Bearbeitungsschritte modular aus dem Career Service ausgelagert werden. Career-Service-MitarbeiterInnen können sich so auf inhaltlich komplexere Kernkompetenzen konzentrieren. Bei der Gestaltung der

Preise ist zu beachten, dass lokale Steuerbehörden teils marktadäquate Mindestpreise einfordern, um angemessen hohe Umsatzsteuereinnahmen zu erzielen. Wird ein externer Portalanbieter mit dem Betreiben des Hochschul-Jobportals beauftragt, profitiert er kommerziell von der Kooperation mit der Hochschule, was der Hochschule monetär zugutekommen sollte.

Sofern die Ausrichtung des Career Service keine rein kommerzielle ist, ist dessen Kofinanzierung durch die Jobportal-Einnahmen möglich, aber im Vergleich zum Gesamtumfang eines Career-Service-Budgets auf ein marginales Maß begrenzt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein kostenpflichtiges Jobportal das höhere Potential als ein kostenfreies Portal hat, Arbeitgebern wie Stellensuchenden und letztlich der Hoch-

schule einen höheren Nutzen zu bieten. Gleichzeitig sollten Maßnahmen ergriffen werden, um eine kritische Mindestanzahl von Stellenangeboten und damit eine Mindestattraktivität für Stellenrecherchierende zu gewährleisten. Denjenigen Arbeitgebern, deren Recruitingbudget durch die Kostenpflicht überschritten wird oder die für bisherige Kooperation belohnt werden sollen, können Sonderkonditionen angeboten werden. Um im Jobportal Ausgewogenheit im Sinne am Arbeitsmarkt weniger explizit nachgefragter Fachrichtungen zu erzielen, können Stellenausschreibungen gezielt recherchiert und kostenfrei veröffentlicht, beziehungsweise dies mit dem Portalanbieter vereinbart werden.

4. Qualitätsmerkmale des Jobportals

Den Kern der Portalkonzeption bilden Überlegungen zur gewünschten Qualität, die den Nutzern, der Hochschule (als Kunden) und den Arbeitgebern (als Endkunden) angeboten werden soll. Im Folgenden werden einige Qualitätsmerkmale beschrieben, die an jeder Hochschule unterschiedlich gewichtet werden.

4.1. Service für die Hochschule

Grundanforderung an ein Hochschul-Jobportal ist meist das Webdesign (Look and Feel) der Hochschule, bei der so die Urheberschaft wahrgenommen wird. (Ob ein I-Frame in die Hochschulwebseiten eingebunden oder das Portal auf einer hochschulexternen Domain abgebildet wird, hängt davon ab, ob die Hochschule einem externen Kooperationspartner Webadministrator-Rechte einräumen möchte.) Ebenso kann entscheidend sein, ob die Stellenangebote in einer fachspezifischen, fakultätsrelevanten Auswahl

in die Fakultätswebseiten integrierbar sind. Mit einem qualifizierten regelmäßigen Reporting über die Nutzerzahlen können Maßnahmen zur Erhöhung der Nutzerzahlen optimiert und evaluiert werden. Denkbar ist auch die Möglichkeit, perspektivisch weitere Produkte wie Unternehmensprofile einbinden zu können. Zusätzliche Merkmale einer guten Servicequalität sind ein flexibles Eingehen auf Ideen der Hochschule, bisherige Referenzen, die proaktive Akquise inserierender Arbeitgeber, die Verfügbarkeit dieser Kundenkontakte für die Hochschule, die Mehrsprachigkeit des Portals und ferner Vertrags Elemente wie die Termine für die Portalimplementierung und -Liveschaltung sowie angemessene Fristen für eine außerordentliche und die ordentliche Kündigung.

Die Einnahmen und Gewinne für die Hochschule richten sich nach dem Preis- und Rabattsystem, den Portalerstellung- und Wartungskosten des Portalanbieters sowie nach seinen Personalstückkosten pro Stelleninserat. Der Vergütungsumfang und -modus wird vertraglich festgelegt. Eine Rolle spielen darüber hinaus die Möglichkeit des Einbindens (Feed) von Stellen externer Portale und die Klickvergütung hierfür, die Inseratskosten für Stellenvakanzen der Hochschule, Rabatte für Kooperationspartner der Hochschule sowie die Einnahmenaufteilung, falls Arbeitgeber gleichzeitig auf mehreren Hochschul-Jobportalen desselben Portalanbieters inserieren.

4.2. Service für stellenrecherchierende Nutzer

Eine Befragung unter Studierenden und AbsolventInnen der Hochschule zu den Merkmalen eines als gut wahrgenom-

menen Jobportals kann dabei helfen, die Präferenzen stellenrecherchierender Nutzer zu treffen. Kernelemente sind sicherlich die Übersichtlichkeit und Logik der Suchmaske, die Qualität, ein gewisser regionaler Bezug sowie eine kritische Mindestanzahl der Stelleninserate, passend zu den verschiedenen Fachrichtungen der Hochschule. Nutzerrelevante Funktionalitäten sind die Sortierbarkeit der Stellenangebote, Filterfunktionen, die übersichtliche Darstellung der Eckpunkte eines Inserats sowie die Verteilbarkeit als E-Mail-Abonnement und über Web-2.0-Anwendungen. Eine hohe Qualität der Verschlagwortung garantiert die Treffgenauigkeit der Suchergebnisse. Ein Plus können die automatische Stichwortvervollständigung und die Trefferanzeige bei Rechtschreibfehlern (Mistype-Funktion) sein.

4.3. Service für inserierende Arbeitgeber

Für inserierende Arbeitgeber ist der Nutzen des Jobportals dann gegeben, wenn die veröffentlichten Stellenvakanzen passgenau besetzt werden können. Dies kann durch eine solide Nutzeranzahl verschiedener akademischer Fachrichtungen gewährleistet werden. Das Portal wird von Inserenten als nutzerfreundlich wahrgenommen, wenn eine gute Betreuungsqualität gegeben ist und es die Möglichkeiten gibt, das Inserat einzustellen und layouts zu lassen oder es vollständig selbst zu veröffentlichen (Full oder Self Service). Ausschlaggebend sind darüber hinaus ein nutzwertadäquates Preissystem und dessen Transparenz sowie das Eingehen auf Kundenwünsche bei der Rechnungslegung oder bezüglich der Mehrsprachigkeit des Portals inkl-

sive der Fakturierung. Eine stichprobenhafte Erhebung trägt dazu bei, die Servicequalität für Inserenten zu optimieren.

5. Auswahl, Vertrag und Umsetzung

Eine Entscheidungsmatrix mit Bewertungsskala (1=ungünstig; 4= sehr gut) und Gewichtung (1=weniger wichtig; 3=unabdingbar) unterstützt dabei, die Qualitätskriterien von Portalanbietern systematisch abzufragen, objektiv zu bewerten und auszuwerten.

Je nach finanziellem, personellem und technologischem Aufwand, den die Hochschule einmalig oder kontinuierlich erbringen respektive auslagern möchte, werden fünf bis zehn Portalanbieter eruiert (Longlist). In Frage kommen hochschulinterne Ressourcen, beispielsweise an der Informatikfakultät, Metasuchmaschinen, marktübliche Portalbetreiber oder deren auf Hochschulen zugeschnittene Lösungen wie auch auf Hochschulportale spezialisierte Dienstleister.

Nach der Evaluation gemäß den wichtigsten Kriterien werden mit zwei bis vier Anbietern intensivere Verhandlungen geführt (Shortlist). Ist die Entscheidung getroffen, werden Rechte und Pflichten der Hochschule und des Portalanbieters in einem Vertrag festgelegt. Dazu gehört das Pflichten- oder Lastenheft für die Erstellung und Wartung des Jobportals mit Projektterminen sowie Kündigungsfristen. Teil der Vereinbarungen können konzertierte Aktionen zur Inserenten- und Nutzerakquise sein, die im Zuge der Lancierung des Portals oder regelmäßig durchgeführt werden.

Der Auswahl und Gestaltung des Jobportals folgen dessen vereinbarungsge-

mäße Umsetzung und langfristig dessen kontinuierliche Verbesserung.

Die Projektverantwortlichen von Hochschule und Portalanbieter sollten regelmäßig Maßnahmen entwickeln, umsetzen und evaluieren, mit denen das Jobportal und dessen Kommunikation an der Hochschule und bei den Arbeitgebern kontinuierlich optimiert werden. Gemessen wird der Nutzen an der quan-

titativen, differenzierten Analyse des Nutzerverhaltens und an stichprobenhaften Nutzerbefragungen. Die zu Beginn erstellte Entscheidungsmatrix kann das Bewertungsinstrument sein, mit dem die von der Hochschule, von Stellenrecherchierenden und Inserenten wahrgenommene Qualität des gewählten Jobportals regelmäßig bewertet, mit den Erwartungen abgeglichen und verbessert wird.

Autorin



Susan Wildenhain ist Mitarbeiterin am Career Service der Technischen Universität Dresden und dort verantwortlich für die Kooperationen mit Arbeitgebern.

lesen
recherchieren
diskutieren

online

www.csnd.de

**career service
papers**

Einsatz von Tablet-PCs in Career Services

Tobias Nowak, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Abstract

Tablet-PCs werden neben dem privaten Anwendungskontext zunehmend im Schulunterricht und in der Hochschullehre eingesetzt, für die Nutzung von Tablets speziell in Career Services liegen jedoch bisher keine wissenschaftlichen Erkenntnisse vor. In diesem Artikel sollen am Beispiel des Career Service der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster die Einsatzpotentiale von Tablets in diesem Kontext beleuchtet werden, wobei verschiedene konkrete Anwendungsbeispiele aus Veranstaltungen und Beratungen vorgestellt werden. Auf der Basis bisheriger wissenschaftlicher Erkenntnisse und den ersten Erfahrungen aus dem Piloteinsatz werden abschließend organisatorische, technische und didaktische Erfolgsbedingungen für den Einsatz von Tablets in der Career-Service-Arbeit abgeleitet.

1. Überblick

Tablet-PCs haben sich in den vergangenen drei Jahren als zusätzliche mobile Gerätekategorie auf dem Computer-Markt etabliert, was vor allem auf den Erfolg des iPad von Apple und dessen Betriebssystem iOS zurückzuführen ist. Das iPad hat sich seit dem Verkaufsstart 2010 bereits über 100 Millionen Mal verkauft (vgl. Statista 2013). Angetrieben durch diesen Erfolg haben andere Hersteller nachgezogen und ähnliche Modelle auf den Markt gebracht, die vor allem auf den Plattformen Android (Google) und Windows 8 (Microsoft) laufen.

Die Vorteile dieser jungen Gerätekategorie liegen vor allem in der kompakten und damit für den mobilen Einsatz gut geeigneten Bauweise der Tablets sowie in der langen Akkulaufzeit. Der Einsatz von multi-touch-fähigen Displays ermöglicht darüber hinaus neue Bedienungskonzepte. Auch wenn Tablets eine eigene Gerätekategorie darstellen, sind die Übergänge und Ähnlichkeiten zu an-

deren mobilen Endgeräten mittlerweile fließend. Durch ansteckbare Tastaturen lassen sich viele Tablets beispielsweise als fast vollwertiger Netbook-/Notebook-Ersatz verwenden. Und im Vergleich zu Smartphones unterscheiden sich Tablets in der Regel nur noch durch den größeren Formfaktor und die fehlenden Telefoniefunktionen.

Durch die technischen Möglichkeiten von Tablets werden auch neue Formen des mobilen Lernens möglich, wobei unter mobilem Lernen ganz allgemein die „Nutzung mobiler und allgegenwärtiger Computertechnologie als Lernunterstützung“ (Specht und Ebner 2011, S. 2) verstanden wird. Bevor konkrete Anwendungsbeispiele aus dem Kontext der Career-Service-Arbeit vorgestellt werden, ist es zunächst sinnvoll, die allgemeine Relevanz des Einsatzes von Tablets im Bildungsbereich zu beleuchten.

2. Relevanz für den Einsatz an Hochschulen

Neben dem rein privaten Anwendungskontext werden Tablets auch im Bildungsbereich immer mehr eingesetzt. Im international anerkannten NMC Horizon Report wird seit 2002 jährlich untersucht, „wie sich neue Schlüsseltechnologien auf Lehre und Lernen auswirken und zu welchem voraussichtlichen Zeitpunkt sie allgemein gebräuchlich werden“ (Johnson et al. 2013, S. 2). In der Ausgabe 2013 des Horizon Reports identifizierten die Forscher/innen das Tablet-Computing als einen der zwei wichtigsten Schlüsseltrends, die innerhalb eines Zeithorizontes von einem Jahr oder weniger den Bildungsbereich nachhaltig beeinflussen werden. Die steigende Beliebtheit von Tablets lässt sich mit verschiedenen Faktoren in Verbindung bringen:

- Der größere Bildschirm ermöglicht andere Benutzerinteraktionen und Bedienkonzepte sowie größere Ansichtsbereiche als bei Smartphones.
- Integrierte Funktionen wie GPS-basierte Standorterkennung, Kameras, Netzwerkverbindungen oder spezielle Sensoren wie z.B. Beschleunigungssensoren ermöglichen neue Anwendungskontexte, die über die funktionalen Möglichkeiten von Notebooks hinausgehen.
- Für die Tablets werden spezialisierte mobile Apps entwickelt, die genau auf die Funktionen der Geräte zugeschnitten sind (vgl. Johnson et al. 2013, S. 18–19).

Da Tablet-PCs viele Funktionalitäten anderer Geräte in sich vereinen und die Wettbewerbssituation am Markt die Etablierung preisgünstiger Einstiegsmodelle

ermöglicht hat, schaffen sich viele Studierende ein Tablet für private Zwecke an und nutzen diese auch im universitären Kontext. Diese Integration privater Geräte in das Studium wird auch in der Arbeitswelt populärer und vor allem in Unternehmen unter dem Motto bring your own device (BYOD) diskutiert.

Dass Studierende zunehmend mobile Technologie besitzen, wirkt sich nicht nur auf die private Mediennutzung aus, sondern hat auch Effekte auf die Hochschulen. So hat eine Umfrage der Pearson Foundation unter amerikanischen College-Studenten ergeben, dass die Studenten die Relevanz von Tablets für Bildungszwecke genauso wichtig bewerten wie für den Zweck der privaten Unterhaltung. Die Studierenden sind darüber hinaus überzeugt, dass Tablets die Art und Weise verändern werden, wie Studenten in der Zukunft lernen werden (vgl. Pearson Foundation 2013).

Weitere Ergebnisse zur Akzeptanz von Tablets in der Hochschullehre liefert die amerikanische Langzeitstudie ECAR, in deren Rahmen seit 2004 jährlich mehr als 100.000 amerikanische Studierende zum Einsatz von Technologie in der Hochschule befragt werden. 75% der Studierenden sind demnach der Meinung, dass Technologie sie bei der Erreichung ihres Lernerfolges unterstützt. Die Wichtigkeit von Tablets für den akademischen Erfolg wird in diesem Zusammenhang mit 45% von den Studierenden recht hoch eingeschätzt. Gleichwohl muss einschränkend konstatiert werden, dass erst 15% der befragten Studenten einen eigenen Tablet-PC besitzen (vgl. Dahlstrom 2012, S.13–15).

Vergleichbare Zahlen hinsichtlich Aktualität und Größe der Datenbasis liegen für die Tablet-Nutzung von Studierenden

an deutschen Hochschulen nicht vor. Die Ergebnisse der jährlich in Deutschland durchgeführten Studie Jugend, Information, (Multi-) Media (JIM-Studie), bei der die Mediennutzung von 12- bis 19-Jährigen untersucht wird, legt allerdings die Vermutung nahe, dass die amerikanischen Ergebnisse zumindest tendenziell auch auf Deutschland übertragbar sind. Laut der aktuellen Erhebung aus dem Jahr 2012 sind 19% der befragten Kinder und Jugendlichen privat mit einem Tablet PC ausgestattet (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest / JIM-Studie 2012).

Sollte sich der bisherige Trend fortsetzen, wird die Verbreitung von Tablets unter Studierenden in den nächsten Jahren weiter zunehmen, was sich nicht nur auf die Akzeptanz dieser Technologie auswirken wird, sondern auch den seit Jahren beschworenen Wandel der Lernkultur beeinflussen könnte.

2.1 Wandel der Lernkultur

Mit dem Einsatz von Technologie im Bildungsbereich wurde in den vergangenen Jahren insbesondere die Erwartung an einen Wandel der Lernkultur geknüpft. Während in den Anfangszeiten des E-Learning noch klassische, behavioristisch geprägte Vermittlungsformate im Vordergrund standen, sind aktuelle Formate vor allem als Blended-Learning-Szenarien angelegt, die sich insbesondere dem konstruktivistischen Lernparadigma zuordnen lassen. Der didaktische Trend zu Formen des selbstgesteuerten, kollaborativen Lernens ist dabei eng verknüpft mit der Entwicklung des Internets zum Web 2.0. Die veränderte Rolle des Nutzers, der sich im Web 2.0 vom reinen Konsumenten zum Produzenten von Inhalten

emanzipiert hat, ist in diesem Zusammenhang eine der bedeutenden Veränderungen (vgl. Kerres und Nattland 2007). Und genau an diesem Punkt lässt sich auch die Brücke zu den mobilen Technologien wie Smartphones und Tablets schlagen. Das Erstellen und Teilen von Inhalten, z.B. über soziale Netzwerke, ist tief in den Betriebssystemen der Geräte verankert und sie stellen aufgrund der geschickten Verzahnung von Hardware-Funktionalitäten und passender Software ein ideales Tool zur Erstellung einer eigenen, personalisierten Lernumgebung dar. Durch die Kombination verschiedener Applikationen (Apps) lassen sich auf mobilen Geräten auch von Laien individuelle Lernsettings – sogenannte „Personal Learning Environments“ – konfigurieren (vgl. hierzu auch Atwell 2007). Der Lehrende kann unter diesen Bedingungen den oft geforderten Rollenwechsel vollziehen: Er gibt nicht mehr eine starre, vorgefertigte Lernumgebung vor, sondern unterstützt die Studierenden idealerweise als Lernbegleiter. In der Praxis wurden bereits erste Erfahrungswerte zum Tablet-Einsatz vor allem im schulischen Unterrichtseinsatz gesammelt (vgl. beispielsweise Ludwig, Mayrberger & Weidmann 2011). Ludwig (2013) hat im Rahmen ihrer Recherche annähernd 100 Schulen in Deutschland identifiziert, an denen Tablets eingesetzt werden (vgl. Ludwig 2013, S. 82.). Verlässliche Zahlen für den Einsatz von Tablets im Hochschulbereich wurden dagegen noch nicht erhoben.

3. Relevanz für den Einsatz in Career Services

Für den Einsatz von Tablet-PCs in der Career-Service-Arbeit ergeben sich aus den bisherigen Überlegungen verschiedene

Anknüpfungspunkte. Auf der einen Seite eröffnet die mobile Technologie neue didaktische Möglichkeiten im Dreieck Studierende, Career Service und Arbeitgeber. So können bestehende Veranstaltungsformate gezielt durch mobile Geräte angereichert werden, beispielsweise berufsorientierende Exkursionen, bei denen Studierende zur Dokumentation und Begleitung der Exkursion mit Tablets ausgestattet werden. Darüber hinaus können die Studierenden durch den Einsatz von Tablets in Career-Service-Veranstaltungen aber auch gezielt ihre Medien- und Informationskompetenz schulen, die zwei wichtige Bausteine für die Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventen darstellen. Lödermann und Scharrer (2010) haben in ihrer Studie Beschäftigungsfähigkeit von Universitätsabsolventen – Anforderungen und Kompetenzen aus Unternehmenssicht untersucht, über welche Kompetenzen Hochschulabsolventen aus Sicht der Arbeitgeber besonders verfügen sollten.

Eine ähnliche Tendenz lässt sich auf hochschulpolitischer Ebene für den Bereich der Informationskompetenz erkennen. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) empfiehlt in ihrer Entschließung vom November 2012 die Informationskompetenz der Studierenden zu stärken und das Thema in der gesamten Hochschule breiter zu verankern (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2012).

Wie genau der Einsatz von Tablets in der Career-Service-Arbeit erfolgen kann, soll im Folgenden exemplarisch am Beispiel der Universität Münster beschrieben werden.

4. Einsatzpotenziale in Career Services am Beispiel der Universität Münster

Im Career Service der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU) bildet der Einsatz von Tablet-PCs eine Säule der Gesamt-E-Learning-Strategie der Einrichtung, die die Förderung des Praxisbezuges durch Nutzung des Social Web zum Ziel hat (vgl. Career Service der Westfälischen Wilhelms-Universität, Münster 2013). Seit Januar 2013 werden zwölf Tablet-PCs mit Windows 8 für verschiedene Lehr- und Lernszenarien eingesetzt, die im Folgenden kurz skizziert werden. Die Finanzierung der Tablets erfolgte aus eingeworbenen Drittmitteln im Rahmen einer Kooperation mit Microsoft. Da durch zusätzliche Mobilfunkverträge schnell hohe, teils schwer kalkulierbare Folgekosten entstehen können, greifen die Tablets im Career Service der WWU ausschließlich über WLAN auf das Internet zu.

4.1 Tablets in der Beratung

Der Career Service der WWU bietet regelmäßig Sprechstunden und Beratungsangebote zu verschiedenen Themen der beruflichen Orientierung an. Die Berater nutzen in den Gesprächen mit den Studierenden Tablet-PCs, um erstens ergänzende Inhalte aus dem Internet in die Beratung einzubinden und zweitens den Studierenden die Recherche-Möglichkeiten zu den jeweiligen Beratungsthemen zu demonstrieren. Neben den Sprechstunden-Angeboten führt der Career Service auch das „Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsorientierung“ durch. Bei diesem wissenschaftlichen Verfahren erhalten Studierende Hinweise auf ihre Persönlichkeitsmerkmale und damit verknüpfte berufliche Entwicklungspotentiale. Die Auswertungsergeb-

nisse aus dem am Computer absolvierten Verfahren können vom Berater direkt auf das Tablet geladen werden. Mit Hilfe der Multitouch-Technologie kann der Berater in die relevanten Bereiche des umfangreichen Ergebnisberichtes hineinzoomen.

4.2 Tablets in Präsenz-Workshops

Der Großteil der Veranstaltungsangebote besteht aus zweitägigen Präsenz-Workshops, in denen Tablets nach Bedarf für verschiedene Zwecke eingesetzt werden:

- Online-Recherche zu ausgewählten Themen des jeweiligen Workshops
- Erstellung von Foto-Protokollen durch die Studierenden
- (Kollaboratives) Anfertigen von Mitschriften und Protokollen in digitaler Form
- Brainstorming in Kleingruppen
- Verfassen von Musterbewerbungen im Rahmen von Bewerbungstrainings
- Nutzung eines fest installierten Tablets als digitales „Stimmungsbarometer“, mit dem Studierende dem Referenten ihr Meinungsbild zum Seminar mitteilen können.

Geplant sind darüber hinaus folgende Szenarien:

- Bearbeitung von Fallstudien
- Erstellung von Audio- und Video-Mitschnitten, z.B. zur Analyse von Mock-Interviews, Assessment-Center-Übungen oder der Simulation von berufsspezifischen Gesprächssituationen (bspw. Konfliktgespräche)
- Analyse von bereitgestellten Audio- und Videodateien in Kleingruppen
- Interaktive Präsentationen durch Anschluss des Tablets an den Beamer
- Durchführung interaktiver Umfragen mit Hilfe einer speziellen Umfrage-

Software, die von der Universität Bielefeld entwickelt wurde (<http://free-quizzdome.com>)

- Live-Zuschaltung von Externen in das Präsenzseminar, beispielsweise über Skype, Google Hangout oder Adobe Connect. Die Einrichtung eines Raumes mit fest installierter Videokonferenztechnik wäre bei der Nutzung dieser Dienste somit nicht mehr notwendig und man könnte sich einen Ortswechsel während des Seminars sparen. Darüber hinaus können durch den Einsatz mehrerer Tablets verschiedene Kleingruppen mit unterschiedlichen externen Personen kommunizieren. Diese Form der geteilten Gruppen-Videokonferenz wäre in herkömmlichen Konferenzräumen nur schwer zu realisieren.

Aus den oben genannten Punkten wird ein Aspekt besonders deutlich: Die Integration der Tablet-Technologie in die Veranstaltung kann dazu beitragen, die Aktivität und Reflexion der Teilnehmer zu fördern. Die Studierenden bekommen zudem die Verantwortung übertragen, die Ergebnisse der Veranstaltung aufzubereiten und zu dokumentieren. Diese Verantwortung haben sie prinzipiell auch ohne die Nutzung von Technologie, allerdings bieten sich durch die Tablets vielfältigere Möglichkeiten der Seminardokumentation, die über rein handschriftliche Notizen hinausgehen. Fotoprotokolle, Audio-Aufzeichnungen oder Video-Mitschnitte lassen sich niedrigschwellig und ohne großen Mehraufwand produzieren, was dazu beitragen könnte, die Akzeptanz und Bereitschaft von Studierenden hinsichtlich der gemeinsamen Seminardokumentation zu erhöhen.

Durch die live stattfindende Digitalisierung der Veranstaltungsinhalte ergibt sich ein weiterer positiver Nebeneffekt. Die Lernenden sollen angeregt werden, sich auch nach der Präsenz-Veranstaltung weiter mit den Themen des Workshops auseinanderzusetzen, indem die Materialien direkt digital zur Verfügung gestellt werden.

4.3 Tablets in Praxisprojekten und Exkursionen

Im Wintersemester 2012/13 hat der Career Service zum ersten Mal ein vierwöchiges Blended-Learning-Praxisprojekt mit Studierenden und einem Arbeitgeber durchgeführt. Die Studierenden haben während des Projektes Tablet-PCs zur Verfügung gestellt bekommen, die sie für die Bearbeitung ihrer Projektaufgabe und für die Kommunikation mit ihrem Projektteam nutzen konnten. Organisatorisch umgesetzt wird die Ausleihe der Geräte durch ein Ausleihformular, welches von den Studierenden und vom Career Service unterschrieben wird. Für Verlust oder Schäden an den Tablets haftet die ausleihende Person.

Zum Angebotsportfolio des Career Service gehören regelmäßig Exkursionen zu potentiellen Arbeitgebern. Stellt man den Studierenden im Rahmen der Exkursion individuell konfigurierte Tablet-PCs zur Verfügung, bieten sich verschiedene Möglichkeiten einer detaillierten Exkursions-Dokumentation. Fotos lassen sich z.B. durch die Nutzung der eingebauten Standortlokalisierung direkt mit Geodaten versehen, Audio- und Video-Mitschnitte können unkompliziert erstellt werden und die Tablets können zur Präsentation von Fallstudien-Ergebnissen beim Arbeitgeber verwendet werden.

4.4 Tablets für ERASMUS-Praktikanten

Der Career Service der WWU vergibt ERASMUS-Stipendien für Praktika im europäischen Ausland. In diesem Zusammenhang ist die Einführung eines ERASMUS-Blogs geplant, in dem Studierende während ihres Auslandspraktikums über ihre Erfahrungen bloggen. Studierende, die ein ERASMUS-Stipendium erhalten, können sich nach Absprache ein Tablet-PC für ihr Auslandspraktikum ausleihen, wobei auch hier die oben genannten Ausleihbedingungen gelten werden. Die Tablets werden dabei so konfiguriert, dass die studentischen Blogger Zugriff auf das Blog-Redaktionssystem erhalten und die Foto-/Video-Funktionen des Tablets nutzen können, um ihre Beiträge medial anzureichern.

4.5 Tablets als fest installierte Info-Terminals

Im Eingangsbereich des Career Service der WWU sowie in einem Seminarraum wurden Tablet-PCs als Info-Terminals fest installiert. Die zwei Tablets wurden mit einer Kiosk-Software individuell konfiguriert und bieten unter anderem Zugriff auf das Internet sowie die universitätseigene App. Letztgenannte WWU-App ist als sogenannte Webapp plattformübergreifend auf allen mobilen Betriebssystemen nutzbar und wird von der zentralen Online Redaktion der WWU betrieben. Funktional bietet die App beispielsweise ein Uni A-Z, mobile Literaturrecherche, einen Uni Lageplan und eine Hörsaal-Übersicht. Über die Nutzung der WWU-App hinaus können die Tablets mit aktuellen Ankündigungen und Hinweisen des Career Service bespielt werden.

5. Erfolgsbedingungen für den Einsatz von Tablets in der Career-Service-Arbeit

In den vorangehenden Kapiteln wurden die Grundlagen des Tablet-Computing erläutert und es wurde dargelegt, wie der Einsatz dieser mobilen Geräte an der Hochschule – speziell im Career Service – beispielhaft erfolgen kann. Wie sieht es aber mit der Übertragbarkeit des Pilotprojektes an der WWU auf andere Career Services aus? Auf der Basis der bisherigen Forschung und den ersten Erfahrungen im Pilotprojekt lassen sich abschließend mehrere grundsätzliche Bedingungen ableiten, die bei der Einführung mobiler Technologie in Career Services bedacht werden sollten.

Organisatorische Erfolgsbedingungen

- Die Finanzierung einer größeren Anzahl von Tablets ist in der Regel nur über Drittmittel realisierbar.
- Es sollte einen technischen Ansprechpartner geben, der die Wartung und Konfiguration der Geräte betreut und idealerweise sollte diese Person aus dem Team des jeweiligen Career Service stammen, um in enger Abstimmung passende Medienkonzepte zu entwickeln.
- Der Zugriff der Studierenden auf die Tablets muss gewährleistet sein: Es kann entweder eine 1:1-Ausstattung der Studierenden mit personalisierten Geräten angestrebt werden oder es werden nicht-personalisierte Geräte in kleinerem Umfang zur Verfügung gestellt.
- Es ist ein Bedarf an Schulungen einzuplanen, in denen die Lehrenden über die Funktionen der Tablets und deren Einsatzmöglichkeiten informiert werden.

Technische Erfolgsbedingungen

- Die Grundsatzentscheidung bei der Technologie-Auswahl (iOS, Android oder Windows 8) sollte zu der vorhandenen IT-Infrastruktur der Universität und des Career Service passen, um eine bestmögliche Integration in weitere Dienste sowie den Support zu gewährleisten.
- Die Entwicklung eigener Career-Service-Apps ist sehr ressourcenintensiv und ohne die Einbindung weiterer (universitärer) Partner in der Regel nicht intern realisierbar.
- Hinsichtlich der Software-Entwicklung wird zwischen sogenannten nativen Apps und Webapps unterschieden. Native Apps werden für jedes mobile Betriebssystem individuell entwickelt und bieten das gesamte Spektrum der Funktionen, die technisch möglich sind. Eine Nutzung von nativen Apps durch den Endanwender ist nur dann möglich, wenn die Software in den App-Store des jeweiligen Anbieters eingestellt wird, beispielsweise bei Google, Apple oder Microsoft. Webapps dagegen können plattformübergreifend entwickelt werden und müssen nicht über die App-Stores vertrieben werden. Sie werden wie eine mobile Webseite aufgerufen, haben dafür aber den Nachteil, dass sie einen ständigen Internetzugang und einige Funktionen wie Sensoren oder Kameras nicht über die Webapp nutzbar sind.
- Sollen auch private Tablets der Studierenden eingebunden werden, müssen die Lernszenarien so angelegt werden, dass plattformübergreifendes Arbeiten möglich ist.
- Die Seminarräume, in denen die Tablets eingesetzt werden, müssen mit

guter WLAN-Abdeckung ausgestattet sein. Bei Verwendung an Orten außerhalb der Hochschule sind gegebenenfalls Geräte mit Zugriff auf Mobilfunknetze notwendig.

- Es werden „Lösungen zum Speichern und Weitergeben von digital produzierten und bearbeiteten Inhalten sowie im Idealfall eine digitale Lernumgebung benötigt.“ (Ludwig et. al. 2013, S. 85) Dies kann beispielsweise durch die Nutzung von hochschulinternen Cloud-Speicherdiensten realisiert werden.

Didaktische Erfolgsbedingungen

- Die Studierenden und die Lehrenden müssen die für die Nutzung der Tablets notwendige Medienkompetenz besitzen.

- Die Studierenden und Lehrenden müssen offen sein für den Einsatz der Tablets im Lehr-/Lernprozess und ihre sich verändernde Rolle akzeptieren.
- Der Einsatz von Tablets darf nicht als reiner Selbstzweck erfolgen, sondern es müssen „Medienkonzepte zur sinnvollen Verbindung digitaler Gerätetechnik mit traditionellen analogen Medien“ (Ludwig et. al. 2013, S. 85) entwickelt werden.
- Der technische Ansprechpartner oder der Lehrende sollte einen Überblick zu den verfügbaren Apps haben, deren Funktionalitäten kennen und einschätzen können, welche Anwendung in welchem Lernszenario sinnvoll ist.

Details zum Projekt finden Sie unter:
www.uni-muenster.de/CareerService/uns/projekte/projekt-e-learning.html.

Autor



Tobias Nowak ist Mitarbeiter des Career Service der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Er leitet seit 2012 das auf fünf Jahre angelegte Projekt „Förderung des Praxisbezuges durch Nutzung des Social Web“.

Literatur

- Atwell, G. (2007): The Personal Learning Environments – the future of eLearning? eLearning Papers, vol. 2 no. 1. Online verfügbar unter <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf>, zuletzt geprüft am 08.05.2013.
- Career Service der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (2013): Webseite zum Projekt E-Learning. Online verfügbar unter <http://www.uni-muenster.de/CareerService/uns/projekte/projekt-e-learning.html>, zuletzt geprüft am 08.05.2013.
- Dahlstrom, E. (2012): ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology. Louisville. Online verfügbar unter <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERS1208/EIG1208.pdf>, zuletzt geprüft am 08.05.2013.

- Döring, N.; Kleeberg, N. (2006): Mobiles Lernen in der Schule. Entwicklungs- und Forschungsstand. In: Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung, 34 (1/2006), S. 70–92.
- Hochschulrektorenkonferenz (2012): Hochschule im digitalen Zeitalter: Informationskompetenz neu begreifen – Prozesse anders steuern. Bonn. Online verfügbar unter <http://www.hrk.de/mitglieder/service/empfehlung-informationskompetenz>, zuletzt geprüft am 08.05.2013.
- Johnson, L.; Adams Becker, S.; Cummins, M.; Estrada, V.; Freeman, A.; Ludgate, H. (2013). NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition: Deutsche Ausgabe (Übersetzung: Helga Bechmann). Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kerres, M.; Nattland, A. (2007): Implikationen von Web 2.0 für das E-Learning. In: Gehrke, G. (Hrsg.): Web 2.0 – Schlagwort oder Megatrend? Fakten, Analysen, Prognosen. Düsseldorf [u.a.]: kopaed (Schriftenreihe Medienkompetenz des Landes Nordrhein-Westfalen, 6), S. 37–53.
- Lödermann, A.; Scharrer, K.; 2010: Beschäftigungsfähigkeit von Universitätsabsolventen – Anforderungen und Kompetenzen aus Unternehmenssicht. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 4/2010, S. 72–91, Online verfügbar unter <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/4-2010-loedermann-scharrer.pdf>, zuletzt geprüft am 08.05.2013.
- Ludwig, L.; Mayrberger, K.; Weidmann, A. (2011): Einsatz personalisierter iPads im Unterricht aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In: Rohland, H.; Kienle, A.; Friedrich, S. (Hrsg.): DeLFI 2011. Die 9. e-Learning Fachtagung Informatik – Poster, Workshops, Kurzbeiträge, Dresden, TUDpress 2011, S. 7–17. Online verfügbar unter: [http://www.qucosa.de/recherche/frontdoor/?tx_slubopus4frontend\[id\]=7731](http://www.qucosa.de/recherche/frontdoor/?tx_slubopus4frontend[id]=7731), zuletzt geprüft am 08.05.2013.
- Ludwig, L. (2013): Schulisches Lehren und Lernen mit Tablets – Standortbestimmung, Bedingungsfaktoren, Mehrwert. S. 81–88. In: Ludwig, L.; Narr, K.; Frank, S.; Stammeler, D. (Hrsg.): Lernen in der digitalen Gesellschaft – offen, vernetzt, integrativ. Abschlussbericht der Expertengruppe der 7. Initiative. Berlin: Internet & Gesellschaft Collaboratory.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest / JIM-Studie 2012 (2012): Medienbesitz. Online verfügbar unter <http://www.mpfs.de/index.php?id=537>, zuletzt geprüft am 08.05.2013.
- Pearson Foundation (2013): Pearson Foundation Survey on Students and Tablets, Online verfügbar unter <http://www.pearsonfoundation.org/great-learning/Survey-Students-and-Tablets.html>, zuletzt geprüft am 08.05.2013.
- Specht, M.; Ebner, M. (2011): Mobiles und ubiquitäres Lernen – Technologien und didaktische Aspekte. In: Schön, S.; Ebner, M. (Hrsg.) Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien.
- Statista (2013): Absatz von Apple iPads weltweit in den Geschäftsjahren 2010 bis 2012 (in Millionen Stück): <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/216440/umfrage/weltweiter-absatz-von-apple-ipads-seit-2010/>, zuletzt geprüft am 08.05.2013.

lesen
recherchieren
diskutieren

online

www.csnd.de

**career service
papers**

Instrumente der Kompetenzfeststellung und ihre Einsatzmöglichkeiten in der Berufswegeplanung / Karriereplanung

Sabine Seidel, Universität Hannover

Beate Seusing, Universität Hannover

Abstract

Kompetenzfeststellung nimmt einen wichtigen Platz in der Karriere- und Laufbahnberatung an Hochschulen ein. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass sich hinter dem Begriff der Kompetenzfeststellung ganz unterschiedliche Ansätze, Verfahren und Instrumente verbergen, mit denen ganz unterschiedliche Ergebnisse für den weiteren Beratungsprozess gewonnen werden. In diesem Artikel werden zwei Richtungen der Kompetenzberatung mit ihren Potenzialen, Herausforderungen und Einsatzmöglichkeiten vorgestellt. Zwei im hochschulischen Kontext häufig eingesetzte Kompetenzfeststellungsverfahren, das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) und der ProfilPASS – Stärken kennen, Stärken nutzen, werden in Steckbriefform beschrieben. Das Fazit beschäftigt sich mit den zu klärenden Rahmenbedingungen und Fragen, die für den Beratungsprozess mit Blick auf die zielführende Anwendung von Kompetenzfeststellungsverfahren zu beantworten sind.

1. Begrifflicher Hintergrund:

Was genau ist Kompetenzfeststellung

Junge Menschen stehen nicht nur bei der Wahl ihres Studiums, sondern auch währenddessen und mit ihrem hochschulischen Abschluss vor der Frage, wie es für sie weitergehen kann, welche beruflichen oder qualifikatorischen Möglichkeiten sie haben und für welchen Beruf, welches Arbeitsfeld sie durch ihren hochschulischen Abschluss und ihre besonderen individuellen Kompetenzen gute Voraussetzungen mitbringen. Die Erfahrungen zeigen, dass viele junge Menschen sich ihrer besonderen Fähigkeiten und Kompetenzen, ihrer Interessen und Werte nicht bewusst sind. Die eigenen Stärken und Neigungen zu kennen und realistisch einschätzen zu können, aber

ist eine wesentliche Grundlage für alle weiteren Entscheidungen, sei es für ihre berufliche Orientierung, die Studienwahl, die Gestaltung ihrer beruflichen Karriere und ihres weiteren Lebenswegs oder sei es für den unmittelbaren Einstieg in das Erwerbsleben. Unternehmen erwarten von Bewerberinnen und Bewerbern, dass sie nicht nur ihre fachlichen, sondern auch ihre überfachlichen Fähigkeiten, ihre Eigenschaften und ihre umfassenden Kompetenzen darstellen können. Sie sollten in Bewerbungsschreiben benannt werden; sie werden in Assessmentverfahren getestet und in Gesprächen erfragt. Vor diesem Hintergrund spielen die Identifizierung und Ermittlung von Kompetenzen in der Arbeit von Karriere- oder

Laufbahnberaterinnen und -beratern an Hochschulen eine wichtige Rolle.

Damit ist, wie mit dem Konzept des lebenslangen Lernens intendiert, der Blick auf die einzelnen Lernenden und auf die Ergebnisse ihres Lernens gerichtet, unabhängig davon, wo und wie sie erworben wurden. Die komplexer werden betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen haben die Debatte um die Begriffe „Qualifikation“ und „Kompetenz“ wieder aufleben lassen. Schon 1974 hatte der Deutsche Bildungsrat (1974, S. 65) Kompetenz als – immer vorläufiges – Ergebnis der Kompetenzentwicklung auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu selbstverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen bezogen. Qualifikation hingegen umfasst Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten im Hinblick auf ihre Verwertbarkeit und ist in diesem Verständnis primär aus Sicht der Nachfrage und nicht des Subjekts bestimmt.

Als wesentliches Merkmal für Kompetenz kristallisiert sich die Orientierung am Individuum und seiner Entwicklung heraus. Betont wird, dass „Kompetenzen (...) im Sinne eines Handlungspotenzials zu verstehen und damit an das Subjekt und seine Befähigung und Bereitschaft zu eigenverantwortlichem Handeln gebunden“ sind (Gillen 2006, S. 251). Das impliziert, dass Kompetenzen als Fähigkeiten, Kenntnisse, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte verstanden werden, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen (vgl. Gillen 2003). Dieses Kompetenzverständnis umfasst auch Qualifikationen und nimmt in seinem Subjektbezug elementare bil-

dungstheoretische Ziele und Inhalte auf (vgl. Dehnbostel/Seidel 2012).

Das Ziel von Kompetenzfeststellung ist es, die individuellen, häufig verborgenen Kompetenzen zu identifizieren und damit sichtbar und bewusst zu machen. Dabei handelt es sich um einen Prozess der Selbstexploration der eigenen Ressourcen, in dem das eigene Handeln und die dabei eingesetzten Fähigkeiten, Fertigkeiten, Methoden, Wissensbestände, Einstellungen und Werte reflektiert und Kompetenzen, individuelle Handlungsmuster und persönliche Neigungen deutlich werden. Die Ergebnisse dieses Prozesses dienen der Reflexion der individuellen Weiterentwicklung und der Formulierung von Zielen.

Hilfreich, wenn nicht unerlässlich ist es, wenn dieser gesamte Prozess durch professionelle Beratung strukturiert und begleitet wird. Idealtypisch wird dabei im Sinne einer psychologischen Intervention zwischen den Phasen Erleben und Erkennen, d.h. Prozess- und Ressourcenaktivierung, und den Phasen Wollen und Machen, d.h. Intensionsveränderung und Intensionsrealisierung, unterschieden (vgl. Triebel 2009). Dabei sind die Beratenden „nicht die Experten der Lebenswelt anderer Menschen, sie sind Experten einer offenen, fragenden und wertschätzenden Haltung gegenüber Menschen, mit denen sie arbeiten“ (Harp 2010, S. 102). Ihre zentrale Aufgabe besteht darin, den Beratungsprozess durch ihre eigene Haltung gegenüber den Ratsuchenden, wie auch durch den Einsatz von Methoden und Verfahren, so zu gestalten, dass er zielführend mit Blick auf das Ziel des / der Ratsuchenden wirkt. Sie unterstützen den Prozess der Selbstreflexion und Weiterentwicklung, stellen

ihre eigenen Vorstellungen hinten an und sind offen für neue, möglicherweise ganz andere Bilder, Werte, Normen und Perspektiven. Diese Haltung ist Voraussetzung für die Entwicklung berufsbiographischer Gestaltungsfähigkeit – ein wesentliches Ziel von Kompetenzfeststellung.

2. Herangehensweisen und Einsatzziele von Kompetenzfeststellungsverfahren

Es gibt eine fast unüberschaubare Vielzahl von Verfahren der Kompetenzfeststellung. Hinter dieser Vielzahl verbirgt sich eine große Vielfalt nicht nur von Instrumenten, sondern auch von Kompetenzbegriffen, methodischen Ansätzen und Zielsetzungen. Um insgesamt mehr Transparenz herzustellen und Beraterinnen und Beratern Entscheidungskriterien an die Hand zu geben, welches Instrument für welchen Beratungsauftrag geeignet ist, sollen nachfolgend die wesentlichen Unterscheidungsmerkmale und Potenziale unterschiedlicher Ansätze von Kompetenzfeststellung skizziert werden.

Eine grundsätzliche Unterscheidung bezieht sich auf die Zielrichtung des Kompetenzfeststellungsverfahrens: Handelt es sich um einen anforderungsorientierten-normativen Zusammenhang, wird von anforderungsorientierten Verfahren gesprochen. Handelt es sich um einen formativen, entwicklungsorientierten Kontext, dann wird von subjektorientierten bzw. subjektivierenden Verfahren gesprochen. Die Bezeichnung der Verfahren lässt bereits erkennen, welche Zielsetzung mit der Anwendung des jeweiligen Verfahrens verfolgt werden soll: Geht es darum, den Ratsuchenden bzw. die Ratsuchende bei der „Entdeckung“ der eigenen Kompetenzen zu unterstüt-

zen und darauf aufbauend berufliche Ziele zu definieren? Oder ist das Ziel der Beratung, einen schnellen Überblick über das Kompetenzprofil zu gewinnen, um möglicherweise die Eignung des / der Ratsuchenden für ein bestimmtes Berufsfeld zu überprüfen? Unabdingbar ist es am Beginn der Beratung den Auftrag und die zur Verfügung stehenden Rahmenbedingungen zu klären, denn diese sind für das weitere Vorgehen von grundlegender Bedeutung. „Dass es sich bei diesen beiden Richtungen um grundsätzlich verschiedene Ansätze handelt, die auch unterschiedliche Vorgehensweisen der Durchführenden verlangen, findet (...) häufig nicht ausreichend Beachtung.“ (Bauer und Triebel 2011, S. 70).

Subjektorientierte bzw. formative Verfahren

Diese Verfahren stellen das Individuum mit seinen Kompetenzen in den Mittelpunkt. Sie zielen darauf, dass das Individuum sich seiner Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen durch einen – meist von einem Berater / einer Beraterin angeleiteten – Prozess der Selbstreflexion bewusst wird. Diese Verfahren arbeiten biographieorientiert. Anhand der eigenen Lebensgeschichte bzw. zentraler Lebensereignisse werden Fähigkeiten und Kompetenzen der Ratsuchenden herausgearbeitet. Dabei werden sowohl berufliche als auch außerberufliche Lernfelder in den Blick genommen. Häufig liegt diesen Verfahren ein konstruktivistisches Kompetenzverständnis zugrunde. Es werden folglich keine Kompetenzbegriffe vorgegeben bzw. abgefragt. Vielmehr zielen diese Verfahren der Kompetenzfeststellung darauf, dass die Ratsuchenden im Rahmen eines strukturierten

Verfahrens und mit Begleitung eines Beratenden eigene, subjektiv stimmige Kompetenzbegriffe formulieren. Mit diesen Verfahren der Kompetenzfeststellung soll auch zur Stärkung der Person sowie zu deren Entwicklung beigetragen werden. Wesentlich enthalten ist darin „das formative Element des Empowerment bzw. der Selbstwertstärkung“ (Bauer et al. 2009, S. 9). Darauf aufbauend bieten die meisten Instrumente bzw. Beratungen an, die herausgearbeiteten Kompetenzen für die Planung von (beruflichen) Vorhaben einzusetzen und realistische Ziele zu formulieren. „Dieses Wissen um die eigenen Stärken und persönlichen Neigungen ist eine wesentliche Voraussetzung für die gezielte berufliche und private (Neu-) Orientierung, für die aktive Gestaltung und Steuerung der eigenen Lernprozesse und Biographie und somit für die gesamte weitere persönliche Entwicklung.“ (Seidel 2010, S. 17)

Kritisiert wird an subjektorientierten Verfahren immer wieder die vergleichsweise hohe Bearbeitungsdauer. Zudem wird häufig befürchtet, dass die Ergebnisse, die auf der Selbsteinschätzung der Ratsuchenden basieren, nicht aussagekräftig seien.

Es trifft zu, dass der zeitliche Aufwand bei einem subjektorientierten Verfahren grundsätzlich höher ist als beispielweise bei einem Testverfahren. Darüber hinaus hängt der zeitliche Bearbeitungsaufwand von der Motivation und den Voraussetzungen der Klienten, von dem jeweiligen Instrument und den Arbeitsmethoden ab. Ungleich höher ist jedoch auch der Nutzen subjektorientierter Verfahren, wenn es um eine kompetenzorientierte Standortbestimmung geht. Weil die herausgearbeiteten Kompetenzen für das

Individuum stimmig sind, stärken diese Verfahren einerseits das Selbst-Bewusstsein und erhöhen so Selbstverantwortung und Handlungsfähigkeit für die eigene (berufliche) Entwicklung.

Entgegen der Vermutung, dass die Selbsteinschätzung der Kompetenzen häufig eine Selbstüberschätzung der Kompetenzen bedeutet, zeigen Evaluationsergebnisse, dass genau das nicht zutrifft. „Vielmehr zeigt sich eine gewisse Unsicherheit in der Selbstbeurteilung, die dazu führen kann, dass die Nutzer – zumindest zu Beginn des Prozesses – dazu neigen, sich eher zu unterschätzen.“ (Seidel 2010, S. 23)

Die Herausforderung bei subjektorientierten, formativen Verfahren besteht darin, die Ergebnisse – wenn dies ein Beratungsziel ist – für ein Matching mit beruflichen Anforderungen bzw. Anforderungen aus Berufsfeldern aufzubereiten.

Anforderungsorientierte-normative Verfahren

Anforderungsorientierte-normative Verfahren dienen dazu, das Vorhandensein bzw. die Ausprägung persönlicher Eigenschaften, fachlicher und / oder überfachlicher Kompetenzen, häufig im Hinblick auf einen bestimmten Beruf bzw. ein Berufsfeld zu bestimmen. Insbesondere die Eignungsdiagnostik befasst sich unmittelbar mit der Passung zwischen Person und Position. Mit diesen Verfahren soll also überprüft werden, ob eine Person für einen bestimmten Beruf oder ein Berufsfeld die erforderlichen Kompetenzen mitbringt bzw. in welchen Kompetenzbereichen Defizite bestehen.

Bei anforderungsorientierten Verfahren handelt es sich vielfach um Verfah-

ren, häufig EDV-gestützt bzw. online, in denen diejenigen, die eine berufliche Entscheidung treffen wollen, entweder verschiedene Aufgaben bearbeiten bzw. ihre Selbsteinschätzung zu vorgegebenen Items abgeben. Die Auswertungsergebnisse werden entweder elektronisch und / oder in einem Gespräch durch einen Auswerter übermittelt.

Handlungsorientierte anforderungsorientierte Testverfahren, bspw. Assessments, sind anders angelegt. Die Bewertungsgrundlage bildet hier die Bearbeitung einer Aufgabe, wobei die Probanden von Beobachtern anhand eines Leitfadens bewertet werden. Häufig wird diese Fremdbewertung durch eine Selbstbewertung, auch im Gespräch, ergänzt.

Anforderungsorientierte-normative Verfahren der Kompetenzfeststellung überzeugen durch schnelle, (scheinbar) objektive Ergebnisse. Allerdings besteht insbesondere bei Online-Testverfahren ohne Beratungsanteil das Risiko einer Fehl-Selbsteinschätzung (Über- oder Unterschätzung). Die ratsuchende Person gibt dort Aussagen und Einschätzungen über die eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten ab, ohne diese aus dem eigenen Handeln abgeleitet und im Rahmen einer Beratung reflektiert haben zu müssen. Bei kriteriengeleiteter Fremdbewertung ist zudem der „subjektive Faktor“ auf Seiten derjenigen, die die Bewertung durchführen, nicht auszuschließen.

Bei berufsfeldbezogenen Testverfahren wird davon ausgegangen, dass die Anforderungen eines Berufs bzw. einer Stelle statisch sind, d.h. mit dem Abgleich definierter Anforderungen und vorhandener Kompetenzen festgestellt werden kann, ob eine Person zu dem Be-

ruf bzw. zu der Position „passt“. Selbstverständlich ist es möglich und sinnvoll, eine grundsätzliche berufs(feld)bezogene Eignung durch Abgleich vorhandener Fähigkeiten und Eigenschaften zu überprüfen. Es wird jedoch eine Genauigkeit suggeriert, die nicht berücksichtigt, dass Anforderungen an Arbeitsplätze in unterschiedlichen betrieblichen Kontexten sich stark unterscheiden können. Hinzu kommt, dass durch den raschen Wandel der Arbeitswelt sich auch die Anforderungen schnell wandeln können.

Der individuelle Nutzen anforderungsorientierter-normativer Verfahren ist dann gegeben, wenn ein grundsätzlicher Abgleich der eigenen Kompetenzen mit den Anforderungen eines Berufs bzw. eines Berufsfeldes erfolgen soll. Die Validität des Ergebnisses kann durch die Einbettung in einen entsprechenden Beratungsprozess erheblich erhöht werden, indem beispielsweise das Ausfüllen eines Online-Tests durch eine Reflexion der eigenen Kompetenzen vorbereitet wird.

3. Instrumente der Kompetenzfeststellung für die Berufswegeplanung

Exemplarisch werden zwei im hochschulischen Kontext häufig eingesetzte Verfahren der Kompetenzfeststellung detailliert vorgestellt: das Bochumer Inventar für berufsbezogene Persönlichkeitsbeschreibung als Beispiel für ein „schnelles“ psychologisches Online-Verfahren und der ProfilPASS als Beispiel für ein auf Selbstreflexion beruhendes biographisches Verfahren. Beide Verfahren sind wissenschaftlich evaluiert und auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse weiterentwickelt worden.

Instrumente der Kompetenzfeststellung

	Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP)	ProfilPASS – Stärken kennen, Stärken nutzen (PP) sowie ProfilPASS für junge Menschen
Ziel	Berufsbezogene Persönlichkeitsbeschreibung	Umfassende Kompetenzermittlung und Zielfindung
Einsatzfelder	Personalentwicklung, –auswahl, Eignungsdiagnostik, Potenzialanalyse, Berufs- und Karriereberatung, Coaching und Training	Berufliche und persönliche Orientierung, berufliche Weiterentwicklung, (Wieder-)Eintritt ins Erwerbsleben, Planung von Lernvorhaben, Personalentwicklung, Coaching und Laufbahnberatung
Zielgruppe	Erwachsene	Junge Menschen und Erwachsene (zielgruppenübergreifend)
Gegenstand der Ermittlung	Eigenschaften und überfachliche Kompetenzen in den Dimensionen berufliche Orientierung soziale Kompetenzen Arbeitsverhalten psychische Konstitution	Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen fachlich überfachlich Eigenschaften Interessen
Verfahren	psychologisches Testverfahren Selbsteinschätzung von Aussagen (210 Items) anhand einer sechsstufigen Bewertungsskala von „trifft voll zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“ Empfohlen wird, ergänzend eine Fremdeinschätzung (42 Items) hinzuzuziehen	biographisch-reflektierendes Verfahren Reflexion des eigenen Handelns in allen individuell relevanten Lebensfeldern Ableitung der dabei eingesetzten Fähigkeiten und Kompetenzen, ergebnisoffen (keine Kompetenzlisten) Selbsteinschätzung des Ausprägungsgrades Zielfindung vor dem Hintergrund der ermittelten Kompetenzen, Eigenschaften und Interessen
Begleitung	bei der Interpretation der Ergebnisse (Auswertungsgespräch)	in allen Phasen des Prozesses durch qualifizierte PP-Berater/innen Intensität abhängig vom Setting und der Selbstständigkeit der Teilnehmenden
Auswertung	mithilfe von Auswertungsfolien oder -software Zusammenfassung zu Zahlenwerten Für die Auswertung werden die persönlichen Werte jeweils mit einer Normstichprobe berufstätiger Fach- und Führungskräfte verglichen – stets auf den beruflichen Kontext (Position und Branche) bezogen	nicht standardisiert, in Abhängigkeit von dem Anliegen der Teilnehmenden
Ergebnisdarstellung	Summenblatt (Eintrag der Punktwerte je Dimension) Profilblatt (graphische Darstellung der Ergebnisse)	Kompetenznachweis (Beschreibung der besonderen Stärken und Bestätigung des durchlaufenen Prozesses der Selbstexploration)
Setting	Einzelarbeit	Einzel- und Gruppensettings

Zeitaufwand	Bearbeitungsdauer: zwischen 45 und 60 Minuten plus Auswertungsgespräch und Einholen von Fremdwahrnehmung Aufwand für Begleitung: zwei bis drei Stunden/pro Teilnehmenden (Einführung, Auswertung und Auswertungsgespräch)	Bearbeitungsdauer: etwa drei bis vier Termine plus Einzelarbeit von mehreren Stunden (individuell sehr unterschiedlich) Aufwand für die Beratung: drei bis vier Termine à 1,5 Std./Gruppe und abschließende Einzelgespräche von etwa 45 Minuten
Format	Fragebogen in Papierform Onlineversion	Ordner (Papierversion) Onlineversion
Kosten für Beratende	Set aus Manual, Fragebögen (15), Summenblätter, Profile, Fremdbeschreibungen, Broschüren, Schablonensatz und Koffer á 648,-€	Beraterqualifizierung ca. 220,-€ (abhängig vom Marktpreis) alle zwei Jahre Re-Zertifizierung
Kosten für Nutzende	Internetdurchführung (online) kostet 98€ (Stand Juni 2013) Ob die Kosten für die Fragebögen umgelegt werden, ist abhängig vom Finanzierungskonzept der Beratung	Einzelpreis PP Ordner mit Onlinezugang 29,95€ PPJ Ordner mit Onlinezugang 19,95€ (Mengenrabatt ab 10 Ex.) zuzüglich Beratungsleistung (abhängig vom Finanzierungskonzept der Beratung)
Entwicklung	Entwicklung: Bochumer Ruhr-Universität Die erste Fassung wurde in Zusammenarbeit mit Unternehmen und Personalabteilungen entwickelt (1. Auflage 1998). Für die 2. Auflage (2003) wurde das Manual komplett überarbeitet, die Normierungsstichprobe auf über 9.303 Personen und um spezielle Funktionsbereiche (z.B. Vertrieb) sowie verschiedene betriebliche Hierarchiestufen erweitert. Das BIP liegt in zahlreichen Sprachfassungen vor.	Entwicklung: Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung, Hannover, und Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn Wissenschaftliche Grundlage für die Entwicklung von Instrument und Beratungskonzept war die „Machbarkeitsstudie Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ (BMBF 2004), 1. Auflage des PP 2006, 1. Auflage des PPJ 2007, beide überarbeitet 2012 Der PP liegt in englischer und französischer Sprache vor.

Quellen: Hossiep/Paschen (2003); BMBF 2004

4. Fazit

Kompetenzfeststellung hat in der Karriere- und Laufbahnberatung der Hochschulen einen wichtigen Platz. Aber nicht jedes Verfahren passt zu jedem Beratungsanlass, zu jeder Beratung und zu jeder ratsuchenden Person. Bei der Überlegung, den Studiengang zu wechseln, sind normalerweise andere Verfahren zur Vorbereitung der Entscheidung erforderlich als wenn es darum geht abzugleichen, ob die Fähigkeiten oder Eigenschaften

einer Person zu einem Berufsziel oder einem angestrebten Arbeitsplatz passen. Die Aufgabe der Beratung ist es herauszufinden, was für den / die Ratsuchende/n ein gutes Beratungsergebnis darstellt und den Beratungsprozess entsprechend zu gestalten. Aus diesem Grund müssen verschiedene Bedingungen geklärt sein, damit der Einsatz kompetenzorientierter Instrumente in der Karriere- und Laufbahnberatung den gewünschten Zweck erfüllt.

1. Es ist notwendig, das angestrebte Ergebnis der Beratung zu Beginn zu klären: Ist eine Feststellung von Kompetenzen im Zusammenhang mit einer grundlegenden beruflichen Orientierung gewünscht oder geht es darum, die Eignung einer Person für ein bereits feststehendes Berufsfeld zu überprüfen oder geht es gar um beides? In vielen Fällen handelt es sich vermutlich nicht um ein Entweder-Oder, sondern um die Verknüpfung der beiden Anliegen, die eine Verknüpfung der beiden Ansätze erfordert.
2. Weiterhin ist die fundierte Auswahl eines geeigneten Instruments bzw. Verfahrens erforderlich. Was wird mit dem jeweiligen Verfahren ermittelt? Worüber sagen die Ergebnisse tatsächlich etwas aus?
3. Darüber hinaus ist zu klären, welche Voraussetzungen der Berater oder die Beraterin in die Beratung einbringt? Verfügt er oder sie über die erforderliche Kenntnis über, und die notwendige Erfahrung mit verschiedenen Verfahren?
4. Zusätzlich stellt sich die Frage: Ist der oder die Ratsuchende bereit und in der Lage, sich einem Selbstreflexionsprozess oder einem Testverfahren zu unterziehen? Macht eventuell eine Kombination von biographischen Verfahren und Eignungstests einen Sinn?
5. Welche Ressourcen (zeitlich, räumlich und finanziell) werden benötigt bzw. stehen für die Beratung zur Verfügung?

„Vor dem Hintergrund des lebensbegleitenden Lernens erstreckt sich Beratung auf eine Vielzahl von Tätigkeiten, die Bürger jeden Alters in jedem Lebensabschnitt dazu befähigen, sich Aufschluss über ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu verschaffen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen“. (Europäischer Rat, 2004) Vor diesem Hintergrund ist auch die Karriere- und Laufbahnberatung an den Hochschulen in besonderer Weise gefordert, Ratsuchende mit geeigneten Instrumenten bei der Bearbeitung ihrer Beratungsanliegen zu unterstützen.

Autoren



Sabine Seidel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Leibniz Universität Hannover. Ihre thematischen Schwerpunkte sind: Kompetenzermittlung und -entwicklung und Validierung und Anerkennung informellen Lernens. Sie ist u.a. Leiterin im BMBF-Projekt ProfilPASS



Beate Seusing ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung an der Leibniz Universität Hannover. Sie engagiert sich u.a. im Projekt „ProfilPASS“, als systemische Beraterin (NIS) und als ProfilPASS-Beraterin

Literatur

- BMBF (Hrsg.) (2004): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes, Bonn.
- Bauer, H.-G.; Früchtel, M.; Triebel, C. (2009): Kompetenzfeststellungsverfahren als Instrumente der beruflichen Integration für Zugewanderte, Augsburg und München.
- Bauer, H.-G., Triebel, C. (2011): KombI-Laufbahnberatung. Kompetenzorientiert Biographisch Interkulturell, Augsburg.
- Dehnbostel, P.; Seidel, S. (2012): Verfahren für die Anerkennung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen für junge Menschen zur Integration in Beruf und Arbeit, Schriftenreihe des AWO Bundesverbandes „Theorie und Praxis der sozialen Arbeit“, Berlin.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, Bonn.
- DIE/DIPF/IES (2006): ProfilPASS. Dokumentation zu Entwicklung, Erprobung und Evaluation. Frankfurt/Main.
- Europäischer Rat (2004): Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. ec.europa.eu/education/lifelong-learning.../doc/.../resolution2004_de.pdf (12.07.2013).
- Gillen, J. (2003): Kompetenzanalyse und Kompetenzerhebung – eine Bestandsaufnahme aus arbeitnehmerorientierter Perspektive, Hamburg.
- Gillen, J. (2006): Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz, Bielefeld.
- Harp, S. (2010): Die ProfilPASS-Beratung. In: Harp, S.; Pielorz, M.; Seidel, S.; Seusing, B.: Praxisbuch ProfilPASS. Bielefeld, S. 51 – 103.
- Hossiep, R.; Paschen, M. (2003): BIP Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (Hinweise für Teilnehmer, Manual), Göttingen.
- Seidel, S.; (2010): Das ProfilPASS-System. In: Harp, S.; Pielorz, M.; Seidel, S.; Seusing, B.: Praxisbuch ProfilPASS. Bielefeld, S. 15 – 49.
- Triebel, C. (2009): Kompetenzbilanzierung als psychologische Intervention. Wirkfaktoren und Wirkprinzipien in Laufbahnberatung und Coaching, München.

Career Goals Setting – A Comparative Study on Norwegian and Polish Students

Barbara Smorczevska, University of Silesia, Katowice (Poland)

Abstract

The paper presents a few aspects of the career goals setting process in a group of young people (university students) in the transition period. Since there are two countries represented in the sample, some comparison has been made – similarities and differences have been summarized. The results bring us to the question of cultural differences and raise discussion about cross-cultural career counseling. This article is based on a research project carried out between 2011 and 2013 at the Sogn og Fjordane University College (Norway) and the University of Silesia in Katowice (Poland).

Introduction

The study concerns setting career goals in the transition period between education years and working life in the European culture. The interdependence between learning and professional life is a lifelong process, in which the above transition is perceived as the first and most important one. It is characteristic that in this period young people truly dedicate a great amount of energy to setting meaningful goals in the hope of creating a new life situation. When major changes occur in their personal or professional life, they pay more attention to goals and ways of their achievement.

Goals – in general – are a crucial part of the self-regulatory system. In short, goals direct our behavior. They can be adopted spontaneously in response to environmental conditions (e.g., buying a warm jacket when it is cold outside), but first of all they are formulated proactively as self-established cognitive representations of a future state, condition or position, which cause action (developmental goals). In reality, individuals possess

many goals in all fields of life, like career goals, family goals, leisure goals. Searching for goals in one's life is, in fact, identifying goals.

University time covers the period of transition from education to working life, hence the choice of students as the research group. In the study there were participants from two European countries so the research question was focused on similarities and differences in the cognitive process of goal setting.

nationality		sex		course		field of study		professional experience		age range 18 – 29 average age
		male	fe- male	Bache- lor	Master	science, enginee- ring	humanities and ma- nagement	yes	no	
Norwegian	59 students	20	39	53	6	8	50	18	37	22.6
Polish	58 students	14	44	57	1	10	48	33	25	21.2
total	117 students	34	83	110	7	18	98	51	62	21.9

Table 1. The structure of the sample.

The sample was not representative, therefore the results cannot be translated to entire populations of Polish and Norwegian students.

Method

The research used a short author’s questionnaire Personal Career Goal Route including five open and two closed questions listed in the table below.

<p>Follow this order:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Think about your work life, your present and future professional career. Among your career ambitions, goals, purposes choose ONE and write it in the orange field. 2. Then try to assign what feelings you have towards this goal. Check one of the emoticons with an „x“: 😊 positive feelings, neutral and ☹ negative feelings. 3. Next, try to assign your expectations (hopes) for accomplishing this goal. Check the right percentage with an „x“: 0 – you don’t believe in accomplishing your career goal; 100% – you are sure you will realize it. The numbers in between – adequate expectations. 4. Read again your goal and answer the question: why? what drives you to achieve this goal? Write your answer in the darker green field. 5. Again, try to answer this question: why? and name values which you are guided by (the lighter green field). 6. Now answer another question: how do you want to achieve your goal? In other words, your plan of action (the darker violet field). 7. Finally, give an example of a definite action in the last week whereby you are closer to accomplishing your goal (the lighter violet field).
--

Table 2. Instruction for the questionnaire.

Results (Only statistically significant results are presented.)

Similarities

- All respondents are able to name one individual career goal (only one person gave the answer I don't have one). As mentioned, it is typical for the transition period between education and work.
- Declared goals are not SMART enough – in fact, they are often dreams (e.g. to show justice to the world, have a job that I love). People usually tend to rather formulate general goals when they are thinking of them or asked about them, so in the counseling practice we teach clients how to change dreams into goals. (The acronym SMART means that goals should be: S – specific, M – measurable, A – attractive, R – realistic, T – time-bound. It is very useful in practice – easy for the clients to explain and remember.)
- Students mostly (59%) write about a more or less specified job, position, occupation as their career goal (e.g. to become a teacher, work in an administrative position in a large corporation, to start my own business, work at Statoil). In the second position there were goals formulated as: to get an interesting, satisfying, good job (15%).
- Surveyed students mostly have positive feelings towards their goals (almost 80 % of answers).
- It is not difficult for respondents to declare values they follow in the process of achieving goals. A value is a belief, a mission or a philosophy that is meaningful. Whether we are consciously aware of them or not (better when we

are), every individual has a core set of personal values. Individual goals must be connected with a person's own values in order for the person to be effective and satisfied with goal accomplishment – no matter how pompous it sounds, this connection is crucial. In the research students showed their "knowing-why" awareness. The most popular categories of values among the questioned young people were the following:

- economic, financial, material
- social (like being with people, working with people, working for people, helping some people, better world, doing something for the world)
- mental/cognitive (cognition, self-realization, open-mindedness, creativity, positive self-esteem)
- positive state of mind, desired feelings (e.g. happiness, fun, get a job I'm proud of, satisfaction)
- pursuit of own passion, hobby
- stability, safety
- personal freedom, independence
- family (e.g. start a family)

- It is also natural for the students to outline an action plan for their goal accomplishment. When students answer to the question of how to achieve their goals, they first of all think about education (studying, getting Bachelor/Master/PhD degree).

Polish graduates

In a repetitive research on graduates' situation on the labor market, carried out since 2009 by the Career Center of the University of Silesia in Katowice, Polish graduates always indicate the same most popular career goals (from a

closed list) even though the order has been changing. They are: job consistent with interests, becoming a specialist, high salary, work-life balance, guarantee of stable employment, job consistent with education.

Differences

Norwegian students:

- believe more strongly that they will achieve their goals
- when they showed values they follow, they – more often than Polish students – indicated social values (those which put the rights of wider groups of people first or which are focused on interactions with people) like friendship or helping others
- when they answered to the question of how to achieve their goal, they mainly pointed to education as a means of reaching their goals (52% of answers) and their plan to work hard to achieve them (more often than Polish students)

Polish students:

- more often have professional experience
- when they showed values they follow, they – more often than Norwegian students – indicated economic values (e.g. economic safety, good pay), mental/cognitive values (e.g. curiosity, to be creative, self-realization, finding the truth) and independence.
- when they answered to the question of how to achieve their goal, they – more often than Norwegian students – planned to have some work experience (e.g. gather experience, an internship) and adopt a kind of strategy including at least three stages (e.g. finish high school, start work at a small firm and then change for a bigger one)
- more often gave an example of a definite action from the previous week whereby they were closer to accomplishing their goals (they were simple behaviors, like: I did my homework)

Table 3. The differences between Norwegian and Polish students.

Conclusions

- Even though the sample was not representative for the populations, the cultural characteristics specified by Geert Hofstede were confirmed for both countries in the research. Both Poles and Norwegians appreciate individualism so „Self“ is important and individual, personal opinions are valued and expressed and people are encouraged to be independent. One thinks in terms of individual careers. Thus talking about personal goals is so easy in these countries. Furthermore, both cultures are more of a short-term orientation culture (Polish is obviously short-term oriented). This is evident from the results showing that leisure time is important, absolute truths are needed, there is concern for stability and quick results are expected. In Poland there is also respect for traditions.
- But as it has been shown above, Poles and Norwegians differ from each other. Norwegians are the second most “feminine” society in the world. This means that the softer aspects of culture are valued and encouraged such as leveling with others, consensus, cooperation and sympathy for the underdog. Taking care of the environment is important. Societal solidarity in life is important. You work to live and do your best. Incentives such as free time and flexibility are favored and self development is encouraged. The focus is on well-being. This high femininity is clearly reflected in values which Norwegian students exposed in the research (Table 3). It is shown in the goals formulation as well, e.g. to establish good connections with

my future students or to be the best I can be, no matter what line of work I choose. In turn, Poland has a masculine society, where people “live in order to work”, the emphasis is on equity, competition, achievements and performance. An important determinant of career choice for students is the perspective of success. In the research the masculine dimension is reflected by preferring economical and cognitive values and independence by Polish students (Table 3). In goal formulation Polish students do not disclose their emotions – they define their goals as to get a job that I find interesting and enjoyable rather than to have a job that I love, like Norwegians were able to do in the questionnaire.

- Second difference involves attitude towards uncertainty. Norway has a fairly pragmatic culture in terms of avoiding uncertainty. There is focus on planning, and plans can be altered at short notice and improvisations can be made. People are fairly relaxed in Norway and are not reluctant about taking risks. They also have a positive attitude to idleness. It is different with Poles – they have a very high preference for avoiding uncertainty. It means that stress level is high in Poland, people have a subjective feeling of anxiety. Security is an important element of individual motivation, which was probably reflected in the research by the fact that Polish students more often declared economic values, they sometimes directly wrote about economic safety. In practice, avoiding uncertainty signifies fear of an unknown risk. So when Poles answered to the question of how to

achieve their goal, they – more often than Norwegian students – adopted a kind of strategy determining the next steps on the path to goal accomplishment. It looks like an attempt to tame the unknown. At the same time they believe less than Norwegians that they will achieve in their career goals. Avoiding uncertainty also manifests itself as a strong desire to be always busy. It could be part of an explanation why Polish students work during the studies (and collect professional experience). Of course, a more obvious cause is the fact that Polish young people are generally poorer than their Norwegian peers.

Discussion

A comparative study on career goal setting in students from different countries raises the question of how to take intercultural differences in the career advising process into account?

We propagate the model of the European citizen – a person, for whom boundaries do not exist. But it is not so. In developing a career outside the home country, there is a number of practical problems, like the procedure for residence permits. But first of all, a foreigner's adaptation to new conditions of work is only one element of a very complex and specific reality. A person coming to another country undergoes acculturation to adapt to the host culture (acculturation can be thought of as second-culture learning). Starting from cultural shock one must go through a few steps to adapt to the changed conditions of life and develop strategies for coping with cultural duality. If we take growing mobility of people into account it becomes obvious

that we need cross-cultural counseling, while mastering inter-cultural competences became one of counselor's skills.

Cross-cultural counseling is seen as an interaction where positive outcomes due to the existence of differences between people are appreciated. This counseling supports dignity of an individual, it strengthens their self-esteem, enabling them to recognize their own potential and uniqueness within their social and cultural contexts (cf. ACA Code of Ethics available at www.counseling.org). There is the assumption that both partners – the counselor and the client – are experts in their cultures. However, their roles are not completely symmetrical, as obviously the counselor has more responsibility for the counseling process. He/she should therefore help to reveal various perspectives on the same problem, and in communication with a representative of a foreign culture – to be aware of the limited opportunities to learn the culture, and refrain from judging and quick opinion formulation.

In practical terms, counselors' cross-cultural competences – involving attitudes, beliefs, knowledge and skills – might be divided into three groups:

1. awareness of own cultural values, consequential biases and limitations
2. awareness of client's worldview
3. culturally appropriate intervention strategies (The whole list Cross-Cultural Competencies and Objectives is available at www.counseling.org/knowledge-center/competencies.)

Culturally skilled counselors...

- are aware and sensitive to their own cultural heritage and to valuing and respecting differences
- seek out educational, consultative, and training experience to improve their understanding and effectiveness in working with culturally different populations
- are aware of their stereotypes and preconceived notions that they may hold toward other racial and ethnic minority groups
- possess specific knowledge and information about the particular group they are working with
- respect indigenous helping practices and respect minority community intrinsic help-giving networks
- have knowledge of the potential bias in assessment instruments and use procedures and interpret findings keeping in mind the cultural and linguistic characteristics of the clients
- take responsibility for interacting in the language requested by the client and, if not feasible, make appropriate referral

A few examples from the Cross-Cultural Competencies and Objectives list available at www.counseling.org/knowledge-center/competencies

Focusing on the counseling relationship we always have to remember that it does not mean the same for everyone, because different cultures have developed different models of counseling. Thus, counseling activities may not be effective if there is a divergence of expectations concerning the counseling models in the

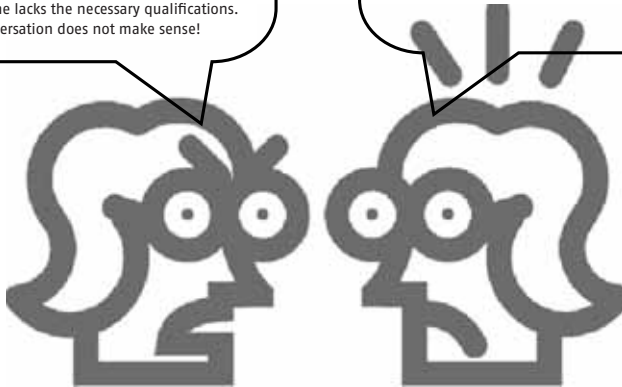
client-counselor dyad. The perception of the same relations may be quite different from the point of view of the client and counselor depending on the culture of origin. Imagine a counselor and client interaction, when the counselor comes from a country with a tradition of recognizing the client's right to self-determination, that values individualism, favors feminine attitudes and values and is characterized by a low level of uncertainty and risk avoidance. The client, in turn, is a representative of a nation of cultural attributes much different from the counselor's nation. The counselor will then be focused on the client, will expect partnership from them, will often appeal to their self-knowledge and experience and confront the client with a problem, but will not give any solutions. The client, in turn, would have preferred to entrust their lives to a recognized authority who "knows better " what is appropriate for the client and who formulates it as a recipe. If they do not receive specific guidance from the counselor, they begin to suspect lack of professional preparation. Counselor will also appeal to the customer's feelings, while the customer is more susceptible to rational arguments. Thus, the use of a counseling model typical for one's own national culture may be ineffective in the case of inter-cultural meetings.

At the end of the article a hypothetical example of a counseling session is presented.(Example taken from the e-book Career counselling and inter-cultural challenges available at www.euroguidance.pl) It shows how measures of our own culture are applied to the behavior of people from other cultures. Let us have

a look at the conversation below. The reader may try to guess the cultural origin of both the interlocutors.

1. She is avoiding an answer. Typical symptom of resistance!
2. She is speaking for so long that I think we might finish tomorrow
3. She is avoiding eye contact.
4. She wants me to see all her relatives. They must be waiting outside.
5. She can't formulate any career goal. How to cope with an individual career plan?
6. It is difficult to encourage her to talk about herself. She kept straying from the topic. Again resistance.
7. I think she lacks the necessary qualifications.
8. This conversation does not make sense!

1. She is asking too many questions. Like a cop!
2. Why is she in such a hurry? Spurs me too.
3. She is offensive!
4. She is without a heart! Despises my family.
5. She thinks only about the future, when the future is a great unknown ...
6. She doesn't want to talk about what I really want.
7. I will not boast, it is not proper.
8. This conversation does not make sense!



Autorin



Barbara Smorczevska, Ph.D. is a psychologist and an academic teacher at the School of Management, University of Silesia in Katowice (Poland). She cooperates with the University's Career Office on a constant basis. barbara.smorczevska@us.edu.pl

References:

- Four reports from careers monitoring of graduates of the University of Silesia in Katowice (Poland) prepared by the Career Center available at www.bk.us.edu.pl
- Paszowska-Rogacz A., Olczak E., Kownacka E., Cieslikowska D.; 2006: Career counseling and inter-cultural challenges; KOWEZIU, Warszawa.
- Smorzewska B.; 2013: Career goals setting – a comparative study on Norwegian and Polish students; poster at 16th Congress of the European Association of Work and Organizational Psychology in Münster (Germany).
- Smorzewska B.; 2009: Goals of persons starting their professional careers versus their work adaptation; PhD thesis defended before the Council of the Faculty of Pedagogy and Psychology, University of Silesia in Katowice.
- Young R., Marshall S., Valach L., Domene J., Graham M., Zaidman-Zait A.; 2011: Transition to Adulthood. Action, Projects, and Counseling; Springer, New York.

www.geert-hofstede.com
www.counseling.org
www.euroguidance.pl

Verzeichnis der Autoren

Dr. Mark-Oliver **Carl**, Ressort Beratung/Information/Prüfung, – Mentoring-Programm und Entwicklungsberatung –, Universität Siegen, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, Geschäftsstelle Lehrerbildung, Siegen, carl@zlb.uni-siegen.de

Dr. Karl **Ledermüller**, Leiter der Abteilung Evaluierung und Qualitätsentwicklung an der Wirtschaftsuniversität Wien (WU), karl.ledermueller@wu.ac.at

Prof. Dr. Kathrin **Leuze**, Institut für Soziologie der Leibniz Universität Hannover, k.leuzeish.uni-hannover.de

Phil **McCash**, Lecturer, Career Studies Unit, Centre for Lifelong Learning, University of Warwick, United Kingdom, p.t.mccash@warwick.ac.uk

Tobias **Nowak**, Mitarbeiter Career Service der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, tobias.nowak@uni-muenster.de

Prof. Dr. Wilfried **Schubarth**, Profilbereich Bildungswissenschaften, Universität Potsdam, wilschub@uni-potsdam.de

Sabine **Seidel**, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Leibniz Universität Hannover, seidel@ies.uni-hannover.de

Beate **Seusing**, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Leibniz Universität Hannover, seusing@ies.uni-hannover.de

Barbara **Smorzewska**, Ph.D. School of Management, University of Silesia, Katowice (Poland), barbara.smorzewska@us.edu.pl

Dr. Susanne **Strauß**, Institut für Soziologie der Universität Tübingen, susanne.strauss@uni-tuebingen.de

Susan **Wildenhain**, Mitarbeiterin am Career Service der Technischen Universität Dresden, susan.wildenhain@tu-dresden.de

Mitglied werden

*career
engagement
hochschule*

csnd ● Career Service Netzwerk
Deutschland e.V.

www.csnd.de

Kontaktadressen

Ursula Axmann

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

Andreas Eimer

Universität Münster
Career Service
Schlossplatz 3
48149 Münster
Tel.: 0251 - 8330042
E-Mail: Andreas.Eimer@uni-muenster.de

Dr. Ilke Kaymak

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

Katharina Maier

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

Marcellus Menke

Universität Siegen
Leitung Career Service
Hindenburgstraße 6
57076 Siegen
Tel.: 0271 - 740-3180
E-Mail: marcellus.menke@uni-siegen.de

Sigrid Maxl-Studler

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

Martina Vanden Hoeck

Leibniz Universität Hannover
ZEL, Abt. 1 Lehr- und Studienqualität
Career Service
Callinstrasse 14
30167 Hannover
Tel.: 0511 - 762-19140
E-Mail: vanden-hoeck@career.uni-hannover.de

Career Service Netzwerk

Deutschland e. V.
Geschäftsstelle des csnd e. V.
c/o Hochschulrektorenkonferenz (HRK)
Monbijouplatz 10
10178 Berlin
Tel.: 030 - 206292-14
E-Mail: geschaeftsstelle@csnd.de

Autorenhinweise

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

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

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

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

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

6. Um die Lesbarkeit der Texte zu verbessern, bittet die Redaktion der Vereinfachung halber nur die männliche Form zu verwenden. Die weiblichen Termini werden in allen

Texten stets mitgedacht. Die Redaktion gibt jeweils im Vorwort bzw. an entsprechender Stelle einen Hinweis, dass dies eine Entscheidung der Redaktion ist.

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

Anzeige
Bertelsmann

Anzeige
Wissenschaftsladen



csp11/13