

csp12/14

career service papers

csnd  Career Service Netzwerk
Deutschland e.V.



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

Anzeige Wissenschaftsladen

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 den unterschiedlichen, zum Teil bindenden hochschulspezifischen Vorgaben gerecht zu werden, überlässt die Redaktion den Autorinnen und Autoren, wie sie mit der Verwendung von männlicher und weiblicher Form umgehen. Da das Erscheinungsbild innerhalb eines jeden Artikels einheitlich ist, denkt die Redaktion dass die Lesbarkeit des gesamten Heftes weiter gegeben ist. Die Varianz im Erscheinungsbild spiegelt die Vielfalt möglicher und praktizierter Regelungen wider. In Beiträgen, in denen nur die männliche oder nur die weibliche Form verwendet wird, ist die jeweils andere Form mit gemeint.

Hinweise für Autoren finden Sie am Ende dieser Ausgabe.

Inhaltsverzeichnis

Impressum	4
Grußwort	7

Hochschulpolitische Themen

Jan Knauer

Das Projekt „Employability“ an der Universität Münster.....	9
--	----------

Olaf Bartz

Kollegial und auf Augenhöhe gemeinsam Qualität von Studium und Lehre weiterentwickeln	22
--	-----------

Martin Unger und Bianca Thaler

Studienabbruch: Was ist das? Und was kommt danach?	35
---	-----------

Outi Arajärvi und Roland Drubig

Welche Rolle spielen internationale Studierende als zukünftige Fachkräfte auf dem deutschen Arbeitsmarkt?	48
--	-----------

Arbeitsstrukturelle Themen

Andreas Eimer

Erreichen Career Services ihre langfristigen Ziele? Versuch einer indirekten Wirkungsanalyse	66
---	-----------

Désirée H. Ladwig, Friederike J. Fründt und Monique Janneck

Fachlaufbahnen – neue Karrierekonzepte für SpezialistInnen	77
---	-----------

Petra Eggenhofer-Rehart

Karriere-Erfolg von Entrepreneurs: Eine psychologische und soziale Perspektive	93
---	-----------

Karin Haist

Arbeiten in Zeiten des langen Lebens. Warum im demografischen Wandel die Alten unverzichtbar und die Jungen die Gewinner sind.....	113
---	------------

Focus Diversität

Günther Vedder und Margit Vedder

Diversity (Management) an Hochschulen – Auswirkungen auf die Arbeit der Career Center und Beratungseinrichtungen	117
---	------------

Annalena Knors

„Und im Zweifelsfall: immer fragen!“ Über das Zusammenleben von Sehbehinderten und Sehenden im Beruf	130
---	------------

Michael Sicher und Katharina Müllebner

Berufseinstieg für Universitätsabsolventen im Rollstuhl.....	136
---	------------

Aus der Arbeit des csnd

Krischan Brandl

Erster Überblick zur den Ergebnissen der Befragung aller Career Services an deutschen Hochschulen durch den csnd e.V.	140
---	------------

Verzeichnis der Autoren.....	147
------------------------------	-----

Kontaktadressen der Redaktion und des csnd e. V.	149
---	-----

Autorenhinweise	151
-----------------------	-----

Liebe Leserin und lieber Leser,

Themen wie „demografischer Wandel“ und „Fachkräftemangel“ bestimmen seit längerem viele öffentliche und politische Debatten. Auch wenn Experten darüber streiten, welche verschiedenen prognostischen Szenarien nun mehr oder weniger wahrscheinlich sind, können wir schon jetzt Auswirkungen dieser Diskussion auf unsere Arbeit beobachten.

Nicht immer positiv reagieren Hochschulverantwortliche auf das Stichwort employability. Umso glücklicher kann man sich als Career Service schätzen, wenn die eigene Hochschule sich gezielt und konstruktiv mit dem Thema auseinandersetzt. Einblicke in den arbeits- und kommunikationsintensiven Prozess bietet der erste Beitrag im aktuellen Heft. Die Antwort des Geschäftsführers des Akkreditierungsrats auf die Frage, wie er die employability-Diskussion versteht, lesen Sie in dem anschließenden Interview.

Viel beachtete Themen im Career-Service-Jahr 2014 waren ebenso der „Verbleib in-

ternationaler Studierender nach Studienabschluss“ oder die Frage nach Definition und Bedeutung des „Studienabbruchs“. Wie schön, dass ein paar Career-Service-Kollegen diese Aspekte im Fokus hatten und Beiträge dazu liefern konnten.

Weitere Themen in dieser zwölften Ausgabe der csp sind Erkenntnisse und Untersuchungen zu Wirksamkeitsmessung von Career-Service-Angeboten, zur Gestaltung von Karrieren und zu dem was Diversität im Beratungskontext für Career Services bedeutet. Ein Beitrag fordert u.a. dazu auf, die eigene Diversitätskompetenz kritisch zu beleuchten und wirft die „faire Ungleichbehandlung“ in den Raum. Was es bedeutet, Diversität nicht nur wissenschaftlich zu „betrachten“, sondern im Alltag zu leben, machen zwei Interviews exemplarisch deutlich.

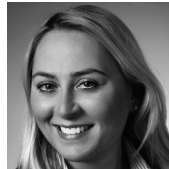
Wie es grundsätzlich an Career Services aussieht, stellt die Zusammenfassung der quantitativen csnd-Befragung aller Career Services abschließend dar. Sie werden

Ihren Career Service zum Teil wiedererkennen, zum Teil Hinweise für alternative Optionen entdecken. Auf jeden Fall enthalten die Zahlen Gesprächsstoff für spätere Begegnungen.

Neugierig? Schön! Anregungen? Noch besser!

Herzliche Grüße

Ihr csp-Redaktionsteam



Das csp-Redaktionsteam:

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

Das Projekt „Employability“ an der Universität Münster

Jan Knauer, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Abstract

Schon das Hochschulrahmengesetz von 1976 schrieb vor, dass Lehre und Studium „auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten“ sollen (HRG §7). Mit Beginn der Jahrtausendwende wurde im Bologna-Prozess die „Employability“ – ins Deutsche häufig als „Beschäftigungsfähigkeit“ übersetzt – zu einer grundlegenden Forderung an das Hochschulstudium. Jedoch: bis heute fehlen dafür klare Definitionen, konkrete Zielbeschreibungen oder handhabbare Strategien für die Hochschulen, diese Forderung umzusetzen. Gemeinsam mit den Fächern an der Universität Münster erarbeitet der universitäre Career Service im Projekt „Employability“ seit Mitte 2012 eine wissenschaftlich begründete und auf die Universität Münster und deren Fächervielfalt passende Begriffs- und Zielbeschreibung zu „Employability“. So werden zielführende Vermittlungsformen diskutiert und Instrumente zur Wirkungsüberprüfung entwickelt. Es sollen die Vagheit in dieser Frage überwunden, das Vorgehen und die Ziele allen Beteiligten gegenüber transparent gemacht und eingeschätzt werden können, wie wirksam die Aktivitäten sind.

1. Das Projekt

1.1 Ausgangspunkt des Projekts

Das Projekt „Employability“ an der Universität Münster konzentriert sich sowohl auf die fachbezogenen als auch auf die übergreifenden Stärken eines Universitätsstudiums. Diese Stärken sollen herausgearbeitet, kommuniziert und gefördert werden. Employability kann von Studiengang zu Studiengang zwar unterschiedlich aussehen. Das Projektziel ist es aber, dass die Fächer trotz ihrer Unterschiedlichkeit zur Frage der Employability klar Stellung nehmen. Das strukturell und inhaltlich beispielhafte Vorgehen an der Universität Münster kann es erleichtern, die gewonnenen Erkenntnisse auch als Anregung für andere Hochschulen zu verwenden.

Das Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung aus Mitteln des „Qualitätspaktes Lehre“ finanziert und hat eine Laufzeit von zunächst fünf Jahren, bis September 2016. Dieser Beitrag stellt im Folgenden das Konzept und Vorgehen sowie erste Erkenntnisse und Ergebnisse des Projekts „Employability“ an der Universität Münster vor.

1.2 Die Employability-Debatte in Deutschland

Der Begriff der Employability wird sehr unterschiedlich aufgefasst und ist kontinuierlichen Wandlungsprozessen unterworfen. Dabei bleiben die in der Literatur gängigen Definitionen vage. Im Bericht zum EU-Ministertreffens 2009 in Leuven (Belgien) wird Employability definiert als „the ability to gain initial, meaningful

employment, or to become self-employed, to maintain employment, and to be able to move around within the labour market“ (Working group on Employability 2009, S. 1).

Die relevanten Akteure in Deutschland zeigen in ihren Stellungnahmen zur Forderung nach Employability in der Hochschulbildung recht unterschiedliche Positionen, je nach Interessenlage:

- Die Hochschulrektorenkonferenz, aber auch Studierendenvertretungen auf universitärer wie bundesweiter Ebene betonen, dass Employability zwar ein wichtiges, aber nur eines von mehreren Zielen universitärer Bildung sein dürfe (Vgl. HRK 2013).
- In den Kommuniqués der ministeriellen EU-Bologna-Konferenzen wurde Employability in den vergangenen Jahren zu einem immer wichtigeren Ziel erklärt. Die zunehmende Betonung dieses Teilziels der Studienreform ist sicherlich der derzeit sehr hohen Jugendarbeitslosigkeit in weiten Teilen Europas geschuldet.
- Stimmen aus der Hochschulforschung und dem Hochschulmanagement üben teils scharfe Kritik an der Forderung nach mehr Employability im universitären Studium: Der Begriff Employability verkürze auf Nützlichkeit.
- Arbeitgeber- wie Arbeitnehmerverbände wollen unter Employability schlicht mehr Praxisbezug verstanden wissen, wozu auch die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen zwingend gehören müsse. Die Verantwortung für die Sicherstellung der Employability liege eindeutig bei den Hochschulen, so die Bundesvereini-

gung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Vgl. BDA 2007).

- Neben diesen Positionen gibt es jedoch auch Stimmen, die eine sehr gute Vereinbarkeit zwischen der Forderung nach mehr Employability und der Wahrung des Humboldtschen Bildungsideals sehen: Wissenschaft als theoriegeleitetes Erkennen und Praxis seien keine unversöhnlichen Gegensätze (vgl. Kohler 2004).

Der Potsdamer Erziehungswissenschaftler Wilfried Schubarth schätzt die Employability-Debatte in Deutschland als „eine längst überfällige Diskussion um die (Aus-)Bildungsfunktion der Hochschulen und die Rolle von Universitäten und Fachhochschulen“ ein (Schubarth/Speck 2014, S. 89).

Die Hochschulen stehen also vor einer schwierigen Situation: Gesetzlich dazu verpflichtet, für Beschäftigungsfähigkeit zu sorgen, haben sie keine klare Anweisung, wie dies zu erreichen ist. Stattdessen sind sie mit einer Vielzahl von Definitionen und Stellungnahmen genauso konfrontiert wie mit Versuchen politischer und wirtschaftlicher Interessennahme.

Daher soll das Projekt den Verantwortlichen in den Fächern an der Universität Münster die Möglichkeit geben, das Heft in die Hand zu nehmen und sich selbst zur Employability positionieren, anstatt lediglich auf externe Forderungen zu reagieren.

2. Drei leitende Modelle

2.1 Das Employability-Rad: Eins greift ins andere

Um im Projekt schlüssig vorzugehen, ist in den einzelnen Fächern zunächst eine Positionierung in Form einer Begriffs- und Zielbeschreibung (1) notwendig. Darauf folgt die Entwicklung zielführender Lehr-/Lernformen (2), die sodann umge-

setzt (3) und in ihrer Wirkung überprüft werden (4). So soll ersichtlich werden, ob die Zielbeschreibung mit den erreichten Ergebnissen übereinstimmt: ein klassisches Vorgehen der Qualitätssicherung.

Bisher wurden an vielen deutschen Universitäten lediglich Einzelmaßnahmen umgesetzt, konzeptionelle Grundlagen fehlten aber häufig. Mit dem Projekt „Employability“ an der Universität Müns-

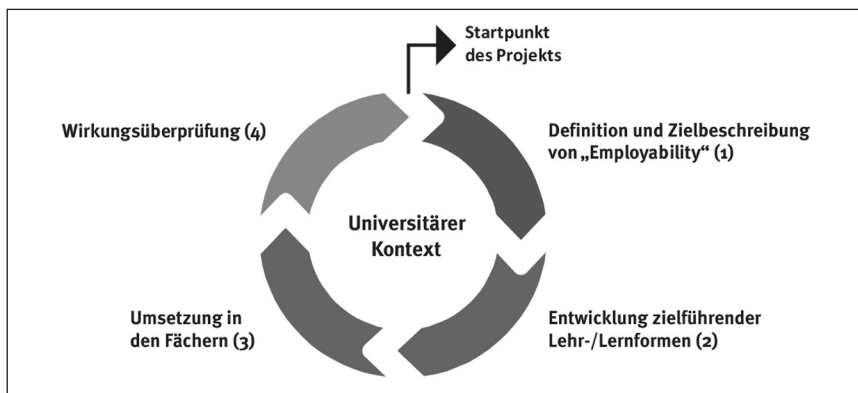


Abb 1. Schlüssigkeit als inhaltliches Ziel

ter soll die grundlegende Positionierung und Zielbeschreibung in den Fokus rücken, um darauf alle folgenden Maßnahmen schlüssig aufzubauen.

2.2 Die Ziele-Matrix: Schritt für Schritt zur Employability

Um die Zusammenarbeit mit den einzelnen Fächern in Einzelschritte aufzuteilen, kommt eine Ziele-Matrix zum Einsatz. Auf einer konzeptionellen Ebene wird eine facheigene Positionierung zu Employability erarbeitet. Auch die Spiegelung dieser Positionierung in den einzelnen Studiengangsmodulen ist ein konzeptionell notwendiger Schritt.

Auf einer operativen Ebene fokussiert die Ziele-Matrix auf die Umsetzung der Positionierung:

- **Lehrangebot:** Die Lehrveranstaltungen sollen entsprechend der Positionierung die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen nachweislich fördern.
- **Kontextsetzung:** Die beschäftigungsbefähigenden Merkmale, die die Studierenden erwerben, sollen mit dem späteren Anwendungskontext verknüpft werden.
- **Kommunikation:** Die Employability-Positionierung des Faches sowie die Wege zur Zielerreichung sollen den Studierenden so kommuniziert wer-

		1	2	3	4
KONZEPTIONELL					EVALUATION
A	Das Fach verankert eine eigene Positionierung zur Employability (Positionierung)	Das Fach erarbeitet eine inhaltliche Positionierung zur Employability	Das Fach entwickelt eine Kommunikationsstrategie, um seine Employability-Positionierung bekannt zu machen	Das Fach bildet seine Employability-Positionierung in Form eines roten Fadens in den Modulbeschreibungen	Facheigene Positionierung zur Employability ist vorhanden (Etablierung)
OPERATIV					
B	Der Employability-Positionierung entsprechen die Lehrveranstaltungen werden zur Verfügung gestellt	Vorhandene Employability-Stärken werden in Lehrveranstaltungen dauerhaft vermittelt	Unzureichend vorhandene Employability-Stärken werden in Lehrveranstaltungen ergänzt	Fehlende, aber notwendige Employability-Stärken werden identifiziert und in Lehrveranstaltungen hinzugefügt	Lehrveranstaltungen fördern nachweislich die Employability (Wirkung)
C	Employability-Stärken werden in den jeweiligen Kontext gesetzt (Kontextsetzung)	Berufsrelevante Merkmale der Absolventen („Signale“) werden hervorgehoben (Kontext Arbeitsmarkt)	Infos zu Tätigkeitsbereichen und zu beruflicher Orientierung werden präzisiert bzw. prozesshaft dargestellt (Kontext Berufsorientierung)	Facheigene und fachübergreifende Lehrveranstaltungen zur Stärkung der Employability werden kreditiert (Kontext Studiengangsstruktur)	Employability-Stärken des Fachstudiums sind mit späterem Anwendungskontext verknüpft (Verknüpfung)
D	Studierenden werden die Employability-Positionierung des Faches und Wege zur Zielerreichung vermittelt (Kommunikation)	Studierenden wird die Employability-Positionierung des Studiengangs vermittelt	Employability fördernde Lehrveranstaltungen werden den Studierenden bekannt gemacht	Facheigene und uni-zentrale Orientierungsangebote werden den Studierenden dargestellt	Studierende und Absolventen kennen ihre Kompetenzen und können sie kommunizieren (Verständnis)

Abb 2: Ziele Matrix: Arbeitsschritte einer Employability-Strategie auf Fachebene

den, dass sie ihre Kompetenzen verinnerlichen und anderen gegenüber darstellen können.

2.3 Kohärenz der Employability-Positionierungen

Ziel des Projektes ist es auch zu erreichen, dass nicht nur in den Studiengängen und Fächern ein schlüssiges Verständnis von Employability entwickelt wird. Durch Austausch zwischen den unterschiedlichen Ebenen soll ebenso auf zentraler

Universitätsebene eine stimmige Haltung entwickelt werden. Es zeichnet sich ab, dass bei einer großen Fächervielfalt wie an der Universität Münster die Position der Hochschule notwendigerweise allgemeiner formuliert sein muss und sich auf das Setzen einzelner Eckpunkte beschränkt, während es auf der Ebene der Fächer auch um konkrete Umsetzungsdetails geht.



Abb 3: Einigung auf Employability-Zielbeschreibungen auf mehreren Ebenen

3. Instrumente und flankierende Maßnahmen

3.1 Erhebungs-Instrumente

Um die Fächer bei der Schärfung ihres Employability-Profils zu unterstützen, ist zunächst eine Bestandsaufnahme der Ist-Situation notwendig. Diese erfolgt mit den folgenden Instrumenten:

- **Analyse existierender Dokumente** im Fach (z.B. Akkreditierungsanträge, Strategiepapiere, Medien des Fachs wie Website, Flyer, Studienführer etc.)

- **Einsatz von Fragebögen**, um Stimmigkeit bzw. Widersprüchlichkeit der Aussagen verschiedener Zielgruppen (z.B. Studierende, Lehrende, Fachbereichsleitung) zu ermitteln.
- Sichtung von **Befragungsergebnissen der Studierenden und Absolventen (z.B. Absolventenbefragungen)**.
- **Analyse der Modulbeschreibungen** hinsichtlich der Frage, wo im Curriculum berufsrelevante Stärken vermittelt werden, wie sie aufeinander aufbauen und miteinander zusammenhängen.

- **Gespräche mit Entscheidern** im Fach (z.B. Geschäftsführung, Dekanat), um Status Quo und Zielsetzungen zu ermitteln.
- **Teilnahme an Gremiensitzungen** im Fach

3.2 Flankierende Maßnahmen

- In ein bis zwei Mal pro Semester stattfindenden **Netzwerktreffen „Employability“** kommen Praxisverantwortliche aus den Fächern im Career Service zusammen, um Fragen der Berufsorientierung zu diskutieren.
- Für die **Erarbeitung von Qualitätsstandards** der Angebote zur Berufsorientierung bot der Career Service im Wintersemester 2013/14 einen Workshop für Praxisverantwortliche und Studienberater der Universität Münster an.
- Für die vertiefte Bearbeitung einzelner Themen zur Beschäftigungsbefähigung von Studierenden wurde eine **„Expertengruppe Employability“** mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern anderer Career Services in Deutschland, der Schweiz und Großbritannien sowie Hochschulforscherinnen und Hochschulforschern gegründet mit dem Ziel, Expertise zu bündeln und die Ergebnisse des Projekts zu verbreiten.
- Der Career Service arbeitet mit den zuständigen Abteilungen der Universität Münster zusammen, um die universitären **Befragungsinstrumente** passender zu gestalten: So wurden in Absolventen- und Studierendenbefragungen präzisere Fragen nach dem Erwerb der Berufsorientierungskompetenz eingebaut.

4. Erkenntnisse

4.1 Erkenntnisse zu den Rahmenbedingungen

Employability kann sich als relativ neue Anforderung an die Studienganggestaltung mit anderen inhaltlichen und strukturellen Gegebenheiten in den Fächern reiben. Die Kenntnis dieser Rahmenbedingungen erleichtert die Diskussion mit den Fächern und hilft bei der Einschätzung, wo Veränderungen möglich sind – und wo die Gegebenheiten besser unverändert bleiben sollten.

a. Forschung ist Dreh- und Angelpunkt
Für die Ausrichtung der Lehre scheint die Forschung in vielen Fächern Dreh- und Angelpunkt zu sein: ist die Forschung im Fach anwendungsorientiert, ist es häufig auch die Lehre.

b. Ausrichtung an vorhandener Personalstruktur im Fach
Die Studiengangsentwicklung richtet sich am vorhandenen Lehrpersonal und dessen Spezialisierung aus. Häufig wird erst in einem zweiten Schritt überprüft, inwieweit die Forderung nach Employability eingelöst werden kann.

c. Zwänge durch Finanzierung und Kapazitätsvorgaben
Hat ein Studiengang hohe Studierendenzahlen, ist eine Employability-Positionierung, die auf ein kleines Berufsfeld abzielt, problematisch. Begrenzt nun ein Fach die Studierendenzahlen und unterschreitet dadurch Kapazitätsvorgaben, gefährdet es gegebenenfalls seine finanzielle Grundlage. Qualifiziert man dagegen viele Studierende sehr konkret für ein kleines Berufsfeld, verschlechtern sich die Arbeitsmarktperspektiven der Absolven-

ten. Die Größe des Studiengangs und seine Employability-Positionierung müssen daher zueinander passen.

d. Fehlendes Verständnis System „Universität“ zu System „Beruf“

Viele Studierende sehen nicht, dass sie selbst für ihre eigene berufliche Orientierung verantwortlich sind. Die Fächer wiederum stellen häufig die Praxisrelevanz der im Studium vermittelten Kompetenzen für die Studierenden nicht fassbar genug dar.

e. Berufsqualifizierung des Bachelorabschlusses

Trotz empirischer Studienergebnisse, die für Absolventen mit Bachelorabschluss Akzeptanz und Einstiegschancen auf dem Arbeitsmarkt belegen, wird von Lehrenden und Studierenden die Berufsbefähigung des Bachelorabschlusses oftmals stark angezweifelt.

f. Expertise zur beruflichen Orientierung

Als Experten ihrer Fachwissenschaft fühlen sich Studienberater in den Instituten meist nicht in der Lage, zusätzlich professionelle individuelle Berufsberatung anzubieten. Diese Expertise findet sich im zentralen Career Service der Universität mit seinen ausgebildeten Beratern und einem umfangreichen Seminarangebot. Oft sind den Fächern jedoch die Möglichkeiten zur Verzahnung ihrer Angebote mit jenen des Career Service nicht bewusst.

g. Ausrichtung auf Monopolistenarbeitsmarkt

Fächer, die hauptsächlich oder gar ausschließlich für das Lehramt (oder für das Pfarramt) ausbilden, sehen sich mit einem quasi monopolistischen Arbeits-

markt konfrontiert, dessen Aufnahmekapazität unvorhersehbaren Schwankungen ausgesetzt ist. Prognosen können lediglich Tendenzen aufzeigen.

h. Ausrichtung auf wissenschaftlichen Arbeitsmarkt

Zahlreiche Studiengänge, vor allem jene mit Masterabschluss, sind stark auf eine spätere Tätigkeit auf dem begrenzten inner- und außeruniversitären wissenschaftlichen Arbeitsmarkt ausgerichtet. Während sich sehr kleine Studiengänge unter bestimmten Voraussetzungen auf dieses Arbeitsfeld beschränken können, stehen die Verantwortlichen mittlerer und großer Studiengänge vor der Herausforderung, Kompetenzen zu vermitteln, die auch für weitere Tätigkeitsfelder außerhalb der Forschung relevant sind.

i. Fach mit starker Notenrelevanz

In einigen Fächern, vor allem jenen mit fester umrissenen Berufsbildern, gibt es große qualitative Unterschiede bei den Leistungen der Studierenden. Eine Ausrichtung auf die besten Studierenden ohne Selektion vor oder zu Beginn des Studiums kann dazu führen, dass ein Großteil der Studierenden den Abschluss entweder nicht schafft oder bei der Benotung so schlecht abschneidet, dass sich die Berufschancen für die vom Fach anvisierten Tätigkeitsfelder erheblich verringern können.

j. Steigende Studierendenzahl vs. Profilierung

Die starke Zunahme der Studierendenzahlen in der Vergangenheit – teilweise eine Verdopplung der Studienanfängerzahlen innerhalb der letzten Jahre – sorgt in manchen Fächern für die Notwendig-

keit, die eigene Profilierung den deutlich größeren Absolventenzahlen anzupassen.

k. Breit angelegtes Studium

Einige Fächer legen ihre Studiengänge betont generalistisch an. Für die Studierenden stellt sich so die Notwendigkeit der individuellen Berufsorientierung besonders.

l. Employability in interdisziplinären Studiengängen

Studierende interdisziplinärer Studiengänge sind mit der Frage konfrontiert, inwieweit sie später mit Absolventen konkurrieren können, die sich in ihrem Studium auf ein einzelnes Fach spezialisiert haben. Interdisziplinarität in einer Arbeitsgruppe kann einen großen Mehrwert schaffen, aber unter welchen Voraussetzungen dies auch für das Individuum zutrifft, ist vielen Studierenden dieser Fächer nicht ausreichend klar.

4.2 Erkenntnisse zum Vorgehen

Neben den Rahmenbedingungen zeigte sich in der Startphase des Projekts auch, zu welchem Zeitpunkt am besten auf ein Fach eingewirkt werden kann, welcher thematische Einstieg besonders geeignet ist und welche Prozessorganisation sich bewährt.

Gute Zeitpunkte einer Analyse/Einwirkung

a. Änderungen eines Studiengangs (Reakkreditierungen)

Bei bereits existierenden Bachelor- und Master-Studiengängen eignet sich besonders der Zeitpunkt der Reakkreditierung. Da im Rahmen dieses Prozesses sowieso eine Bestandsaufnahme durch das Fach geleistet werden muss, wird gleichzeitig auch die Möglichkeit geschaffen,

Änderungen im Lehrangebot durchzuführen.

b. Schaffung eines neuen Studiengangs (Neuakkreditierung)

Bei neu zu schaffenden Studiengängen liegt der Schwerpunkt zunächst auf der Frage, welche Elemente schon festgelegt sind, die die anfängliche Positionierung beeinflussen, z.B. die beteiligten Lehrstühle mit ihrem Studienangebot. Idealtypisch sollte ein Studiengang neben diesen unabänderlichen Faktoren aber auf einer anfangs erarbeiteten Employability-Positionierung basieren: Für welche Tätigkeitsbereiche soll der Studiengang qualifizieren oder zumindest eine gute Grundlage schaffen? Welche beschäftigungsbefähigenden Kompetenzen sind hierfür nötig? Wie kann das Fach diese Kompetenzen vermitteln? Hier ist also ein Vorgehen vom Konzeptionellen hin zum Konkreten besonders zielführend.

c. Neupositionierungen des Faches

Eine Neupositionierung des Faches ist nötig, wenn es mit seinem Studienangebot in Bedrängnis gerät, zum Beispiel dann, wenn der anvisierte Arbeitsmarkt wegbreicht oder die Studienanfängerzahlen zurückgehen.

Geeignete thematische Einstiege

Es hat sich als besonders effektiv erwiesen, den Prozess in den Fächern mit der grundsätzlichen, inhaltlichen Positionierung zur Employability zu beginnen. Darauf können alle folgenden Schritte basieren. Einige Fächer haben auf Grund aktueller Bedarfe und Fragestellungen allerdings den Wunsch, an anderer Stelle der Ziele-Matrix einzusteigen. Auch dieser Weg wird im Projekt ermöglicht, da es

entscheidend ist, die aktuelle Interessenlage der Fächer einzubeziehen.

Bewährte Prozessorganisation

Grundsätzlich hat es sich bewährt, dass der Career Service die Arbeitsschritte im Fach anleitet und auch Texte wie Positionspapiere oder die Berufsfeldinformationen eines Faches zunächst vorformulierte. Der Abstimmungsprozess kann dann je nach Fachkultur unterschiedlich sein. Das letzte Votum sollten immer die verantwortlichen Gremien im Fach abgeben.

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden beispielhaft vier Ergebnisse aus der Kooperation mit verschiedenen Fächern der Universität Münster vorgestellt, die bis zur Hälfte der Projektlaufzeit erzielt werden konnten. Grundlage war die Ziele-Matrix (siehe oben), in die sich jedes dieser Teilergebnisse systematisch einordnen lässt. Weitere erreichte Teilziele finden sich im Zwischenbericht des Projekts „Employability“ (vgl. Eimer/Knauer 2014).

5.1 Teilziel A1: Das Fach erarbeitet eine inhaltliche Positionierung zur Employability: Bsp. Musikhochschule

Ausgangslage

In der Musikhochschule Münster (ein eigener Fachbereich an der Universität Münster) sollte eine Positionierung zur Employability ausgearbeitet und verschriftlicht werden. Der Fachbereich möchte auf die für Musiker sehr herausfordernde Arbeitsmarktsituation reagieren.

Vorgehen

Nach ersten Gesprächen zur Bestandsaufnahme und Bedarfsklärung wurde ein Projektpapier verfasst. Zusätzlich wurde eine Recherche zum Musikerarbeitsmarkt in Deutschland durchgeführt. Ein anschließend geführtes Leitaden-Interview mit der Studiendekanin und der Studienkordinatorin präziserte die Zielsetzungen bezüglich der Beschäftigungsbefähigung der Absolventen. Aus diesen Informationen und weiteren Dokumenten wie den Modulbeschreibungen entstand der erste Entwurf einer Positionierung der Musikhochschule. Dieser wurde anschließend von der Studiendekanin und weiteren Lehrenden ergänzt. Schließlich folgte die Diskussion und Abstimmung des Papiers im Fachbereichsrat unter Einbeziehung der Lehrbeauftragten und der Studierendenvertreter, um die fachbereichseigene Positionierung auf eine breite Akzeptanzgrundlage zu stellen.

Ergebnis

Die Musikhochschule verfügt nun über eine öffentlich gemachte Positionierung, die die grundsätzliche Ausrichtung der Studiengänge und Ausbildungsziele beschreibt. Darin steht die Vorbereitung auf die wahrscheinlichste Erwerbsituation im Fokus: die Notwendigkeit, verschiedene musikalische Tätigkeitsbereiche in der gleichen Lebensphase zu kombinieren, zumeist in Form der Freiberuflichkeit. Die sich aus dem Musikstudium ergebenden Tätigkeitsbereiche werden skizziert und mit den aktuellen Arbeitsmarktdaten verknüpft.

Das Ergebnis findet sich auf: www.uni-muenster.de/Musikhochschule/studierende/employability_position.html

5.2 Teilziel B1: Vorhandene Employability-Stärken werden in Lehrveranstaltungen dauerhaft vermittelt, Bsp. Niederländische Philologie

Ausgangslage

Das Fach identifizierte die Fähigkeit, Projekte managen zu können, als wichtige beschäftigungsbefähigende Kompetenz. Sie soll den Absolventen in verschiedenen Berufsfeldern (besonders in Querschnittsaufgaben) dienen.

Vorgehen

Der Erwerb von Kenntnissen im Projektmanagement soll im Curriculum des Master-Studiengangs Niederländische Philologie dauerhaft angeboten werden. Daher schulen die Studierenden in einem Projektseminar anhand der Organisation eines Lesungsabends ihre Projektmanagementfähigkeiten und erproben diese in der Praxis. Der Erwerb der Projektmanagementkompetenz wird durch ein begleitendes E-Learning-Element des Career Service unterstützt, um die Studierenden durch interaktive Übungen an die Projektmanagementmethoden heranzuführen.

Nächste Schritte

Das E-Learning-Element wird im Wintersemester 2014/15 erstmals im Projektseminar des Studiengangs eingeführt. Die Studierenden können die Online-Lernplattform auch für die Vorbereitung und Durchführung ihres Leseabend-Projekts nutzen und so ihre Arbeitsschritte und den eigenen Lernerfolg dokumentieren.

5.3 Teilziel D3: Facheigene und fachübergreifende Lehrveranstaltungen zur Stärkung der Employability werden kreditiert (Kontext Studiengangstruktur), Bsp. mehrere philologische Master-Studiengänge

Ausgangslage

Die Verantwortlichen mehrerer Master-Studiengänge im Fachbereich Philologie nutzten die Chance der Reakkreditierung, um ihr Angebot zur beruflichen Orientierung und Unterstützung der Praxisphasen auszubauen. Damit wollen die Fächer ihre Studierenden besser auf den Arbeitsmarkt außerhalb der Wissenschaft vorbereiten, da voraussichtlich nur ein Teil der Absolventen im universitären bzw. wissenschaftlichen Bereich eine Anstellung finden wird. Für den Eintritt in ein außerwissenschaftliches Berufsfeld ist der Prozess der eigenen beruflichen Orientierung eine notwendige Bedingung.

Vorgehen

Nach einer Analyse der Studiengänge und der Darstellungen des Fachs in Vorbereitung auf die Reakkreditierung wurde mit den Fächern ausgelotet, welche Seminarangebote für die Studierenden der jeweiligen Fächer in besonderem Maße zur Beschäftigungsbefähigung beitragen können: diese Seminare lassen sich in die Bereiche der individuellen Berufsprofilbildung, Soft Skills sowie der Vor- und Nachbereitung der Praxisphasen einordnen.

Ergebnis

In vier Master-Studiengängen im Fachbereich Philologie wird die Teilnahme an berufsorientierenden Seminaren ab Sommersemester 2015 bzw. Wintersemester

2015/16 kreditiert. In drei der vier Master-Studiengänge ist die Teilnahme für die Studierenden verpflichtend. In zwei Master-Studiengängen wird die Teilnahme an Bewerbungstrainings für die Vorbereitung der Praxisphase vorgeschaltet. Einer der vier Master-Studiengänge stellt die Seminar-Teilnahme als Option den Studierenden zur Wahl und überlässt ihnen damit eine größere Eigenverantwortung zur eigenen beruflichen Orientierung.

5.4 Teilziel D1: Studierenden wird die Employability-Positionierung des Studiengangs vermittelt, Bsp. Niederlande-Deutschland-Studien

Ausgangslage

Im Rahmen der Erarbeitung der Berufsinformationen des Bachelor- und Masterstudiengangs Niederlande-Deutschland-Studien wurden die zu vermittelnden zentralen beschäftigungsbefähigenden Kompetenzen eingängiger dargestellt und deren Anwendungsbezug in der Berufswelt stärker verdeutlicht. Das Fach stellt in dem Text zudem klar, dass das Studium in erster Linie für den außerwissenschaftlichen Arbeitsmarkt befähigen soll. Ziel war nun, dass die Studierenden die Zielsetzung des Studiums für sich selbst einordnen und später gegenüber Arbeitgebern kommunizieren können.

Vorgehen

Im Rahmen einer Lehreinheit zur Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten wurde noch vor der Veröffentlichung des neu gefassten Textes eine Bachelor-Studierendenkohorte befragt. Dazu wurde ein Fragebogen eingesetzt, der die Verständlichkeit des Textes, aber auch dessen Verbesserungsmöglichkeiten ab-

fragte. Anschließend äußerten die Studierenden zusätzliches Feedback in einer offenen Diskussionsrunde. Vorschläge der Studierenden hinsichtlich der Verständlichkeit des Textes wurden aufgenommen und in den Text eingearbeitet.

Ergebnis

Fast alle der befragten Studierenden lassen aus dem Text die Vorbereitung auf den außerwissenschaftlichen Arbeitsmarkt als Studienziel heraus und konnten ihre fachlichen wie auch überfachlichen Stärken konkret benennen. Das Studium sei als Grundlage für viele verschiedene Tätigkeiten zu begreifen. Dieses Verständnis korrespondiert mit den Studienzielen, die das Fach seinen Studierenden durch die Neufassung des Textes vermitteln möchte. Somit wurde der Text qualitäts gesichert auf der Website des Instituts veröffentlicht. Er kann nun als Informationsquelle für Studieninteressierte und Studienanfänger herangezogen und von den Lehrkräften für den Einsatz in Einführungsveranstaltungen genutzt werden.

<http://www.uni-muenster.de/Haus-DerNiederlande/zentrum/studium/bachelor/studienziele.html>

6. Zwei Empfehlungen

Aufgrund der im Laufe des Projekts gewonnen Erkenntnisse ergeben sich bezüglich der Forderung nach Employability zwei Empfehlungen für die Universitäten:

6.1 Alle Fächer der Universität sollten eine eigene Positionierung zur Employability formulieren

Die facheigene Positionierung zur Employability sollte Studieninteressierten und

bereits Studierenden **explizit, konkret** und **belegbar** aufzeigen:

- was die (Aus-)Bildungsziele des Fachs sind
- welche Verantwortung dabei das Fach wahrnimmt und welche den Studierenden zukommt
- welche beschäftigungsbefähigenden Attribute die Studierenden durch das Studium erhalten
- durch welche konkreten Maßnahmen des Fachs diese Attribute erworben werden
- welche Tätigkeitsfelder sich dadurch erschließen.

6.2 Die Fächer sollten ihre eigene Positionierung auf eine solide Grundlage stellen
Die facheigene Positionierung zur Employability sollte von übergeordneten Werten und Zielen geleitet sein:

- **Ehrlichkeit** bezüglich der Möglichkeiten und Leistungen des Fachs
- **Fundierte Wissensbasis** durch Informationsgewinnung über die tatsächlichen Gegebenheiten auf dem Arbeitsmarkt
- **Analysen und Evaluationen**, die die Wirkung der facheigenen Maßnahmen zur Stärkung der Employability überprüfen

Details zum Projekt finden sich unter:
<http://www.uni-muenster.de/CareerService/uns/projekte/projekt-employability.html>

Autor



Dr. Jan Knauer ist Mitarbeiter des Career Service der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Er verantwortet dort seit 2012 das auf fünf Jahre angelegte Projekt „Employability“.

Literatur

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, (2007): Presseerklärung „Studierende fit für den Job machen: Arbeitsmarktkompetenzen stärken, Persönlichkeiten bilden!“ vom 9.7.2007. Online verfügbar unter http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/id/DE_PL05907?open&Highlight=Studierende%20fit%20f%C3%BCr%20den%20Job%20machen, zuletzt geprüft am 02.09.2014.

Eimer, A., Knauer, J., (2014): Das Projekt „Employability“ an der Universität Münster. Zwischenbericht April 2012 bis September 2014. Online verfügbar unter <http://www.uni-muenster.de/CareerService/uns/projekte/projekt-employability.html>, zuletzt geprüft am 02.09.2014.

- Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506) geändert worden ist. Online verfügbar unter <http://www.gesetze-im-internet.de/hrg/>, zuletzt geprüft am 02.09.2014.
- Hochschulrektorenkonferenz, (2013): Empfehlung der 15. HRK-Mitgliederversammlung am 19.11.2013. Online verfügbar unter <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/studienreform>, zuletzt geprüft am 02.09.2014.
- Kohler, J., (2004): Schlüsselkompetenzen und „employability“ im Bologna-Prozess, in: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen, S. 5–15. Online verfügbar unter http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/schluessselkompetenzen_und_beschaeftigungsfahigkeit_2004.pdf, zuletzt geprüft am 02.09.2014.
- Schubarth, W., Speck, K., (2013): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK. Online verfügbar unter: <http://www.hrk-nexus.de/aktuelles/news/detailansicht/meldung/nexus-impulse-und-fachgutachten-zu-employability-3252/>, zuletzt geprüft am 02.09.2014.
- Working Group on Employability, (2009): Report to Ministers, Bologna Conference, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. Online verfügbar unter http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_employability_WG_report.pdf, zuletzt geprüft am 02.09.2014.

Kollegial und auf Augenhöhe gemeinsam Qualität von Studium und Lehre weiterentwickeln

Interview mit Dr. Olaf Bartz, Geschäftsführer des Akkreditierungsrats

csp: Auf der Internetseite des Akkreditierungsrats steht ganz vorne als Mission Statement, das Ziel der Arbeit des Akkreditierungsrats sei, die Qualität und die internationale Vergleichbarkeit der Studiengänge zu ermöglichen und weiterzuentwickeln. Was ist der Kern Ihrer Arbeit?

Dr. Olaf Bartz: Der Kern unserer Arbeit ist, zur Sicherstellung der Qualität der in Deutschland angebotenen Studiengänge beizutragen. Ich sage nicht „zu sorgen“, da Qualität nur an der Hochschule selbst entsteht. Die Akkreditierung wirft ja einen Blick von außen darauf.

Ich denke, die Akkreditierung in Deutschland kann man am besten verstehen, wenn man sich überlegt, wo sie herkommt. Wir haben ja seit spätestens Anfang der 1960er Jahre eine Diskussion über Probleme bei der Qualität von Studium und Lehre. Das zeigt sich zum Beispiel sehr schön, wenn man in alte Zeitungen schaut und dort die Debatte verfolgt. Damals gab es noch nicht den Qualitätsbegriff, da findet man dann Umschreibungen wie „eine zunehmende Unordnung in unserem Studiensystem“, und darum bildet sich eine ganze Diskussion über Stichworte wie Studienzeitverlängerung, Studienabbrüche, Probleme beim Übergang auf den Arbeitsmarkt. Das Interessante ist, dass das, was wir heute diskutieren, also alles keine neuen Themen sind.

Der Bolognaprozess steht also in einer längeren Tradition?

Ja, absolut. Wir kennen diese Hochschul- und Studienreformediskussion in unterschiedlichen Intensitäten und Formaten. Der Pfad, auf dem wir uns heute befinden, begann in den späten 70er, frühen 80er Jahren. Damals wurde überlegt, dass Hochschulen und Studiengänge nicht mehr bis ins letzte Detail ministeriell gesteuert werden könnten, Stichwort Bildungsexpansion. Anfang der 1960er Jahre gab es 18 wissenschaftliche Hochschulen in Deutschland und keine Fachhochschulen. Heute haben wir insgesamt 400 Hochschulen. Selbst wenn man die vielen kleinen privaten Hochschulen abzieht, ist das immer noch eine substantielle dreistellige Zahl an staatlichen Hochschulen. Dazu dann ein enormer Anstieg der Studierendenzahlen von 200.000 Studierenden der 50er Jahre zu den 2,5 Millionen heute, das ist ein gewaltiger Sprung. Und das kann man nicht mehr ministeriell detailsteuern. Was ist also die Antwort? Eine größere Autonomie der einzelnen Einrichtungen. Das ist eine ganz wesentliche Quelle der Hochschulautonomiediskussion. Gleiches gilt für die Studiengänge. Man hatte seit den späten 50ern die ministeriellen Genehmigungsverfahren auf eine neue Grundlage gestellt. Rahmenprüfungsordnungen wurden von Rektorenkonferenzen

und Kultusministerkonferenz gemeinsam erstellt und die Studiengänge hatten sich dem anzupassen. Und auch dieses System der Rahmenprüfungsordnungen und der letztlich ministeriellen Genehmigung der Studiengänge funktionierte nicht mehr richtig. Das war zu starr. Das System war zu langsam. Es konnte mit der Entwicklung der Wissenschaften nicht mehr Schritt halten. Zum Beispiel konnten Versuche, interdisziplinäre Studiengänge zu etablieren, scheitern, weil es für diese Studiengänge keine Rahmenprüfungsordnungen und kein geregeltes Verfahren gab. Solche Projekte hatten Schwierigkeiten, eine Genehmigung zu bekommen. Und das war auch ganz verständlich, denn ein staatliches Ministerium konnte gar nicht so genau wissen, wie man mit einem neuartigen Studiengang umgehen sollte.

Player in diesem Prozess waren also die Hochschulen und die Ministerien. Welche anderen Akteure waren damals wichtig?

An diesem Diskussionsprozess waren viele beteiligt, allerdings in unterschiedlichen Intensitäten. Die Ministerien oder die Ministerialbürokratien hatten in der Tat eine sehr wichtige Rolle, da sie ja qua Amt in einer jahrzehntelangen Verwaltungstradition mit Steuerungsaufgabe den Hochschulbereich im Fokus hatten. Teile der Diskussion wurden auch in den Hochschulen, Hochschulleitungen und in den Fächern geführt. Es gab zum Beispiel eine immense Unzufriedenheit mit den Rahmenprüfungsordnungen. Und es gab immer auch Diskussionen mit der Berufspraxis, also mit Arbeitgebern und Arbeitnehmern, über den Übergang Hochschule/Berufsleben. Und wenn man

dann betrachtet, wie diese Diskussionen zusammenlaufen und sich zu konkreten Reformmaßnahmen verdichten, dann haben wir eigentlich Ende der 80er Jahre eine Situation, in der die Zeit reif war für die Umsetzung. Dann kam aber die Wiedervereinigung. Da haben alle ihre Griffe fallen lassen und sich erst einmal mit der Aufgabe der Integration der DDR beschäftigt. Man wusste immer noch, dass das deutsche Hochschulwesen reformbedürftig war. Aber jetzt stand die Integrationsaufgabe auf der Tagesordnung. Man exportierte das westdeutsche System in den Osten im Bewusstsein seines Reformbedarfs. Strukturell-juristisch funktionierte dieser Export sehr schnell. Anfang der 90er war das schon erledigt. Und dann wurden die Reformfäden wieder aufgenommen. Deshalb findet man in den 90er Jahren eine ganze Kette von Reformbeschlüssen, zum Beispiel das neue Hochschulrahmengesetz von 1998. Darin sind alle diese Reformansätze enthalten. Als Bund und Länder 1999 die Bologna-Erklärung unterzeichneten, unterschrieben sie nichts, was nicht schon zuvor nationale Beschlusslage war.

Das hört sich alles sehr stringent, konsistent und irgendwie auch harmonisch an. Gab es keine Konfliktfelder oder Reibungspunkte?

Seinerzeit noch relativ wenige. Die Hochschulrektorenkonferenz, damals unter dem langjährigen Präsidenten Landfried, war auch vom Reformimpetus geprägt. Und deswegen findet man 1998/99 auch Beschlüsse der Hochschulrektorenkonferenz, die im Einklang mit den Kultusministern standen: Es gibt einen Reformbedarf. Es gibt die Forderung nach

Akkreditierung statt Rahmenprüfungsordnungen. Akkreditierung als ein wissenschaftsgeleitetes Verfahren, das einer ministeriellen behördlichen Prüfung der Studiengänge vorgezogen wird. Es gibt die Forderung nach mehr Diversität, die Forderung nach peer review in der Lehre etc. Also hier wird ein gewisser Einklang sichtbar. Was man dann später jedoch sah, im Prinzip die ganzen Nullerjahre hindurch, ist, dass diese Reformdiskussionen in der Breite der Hochschule, also insbesondere bei den 40.000 Professoren, noch nicht angekommen war. Da fällt eine große Ungleichzeitigkeit der Diskussionsprozesse auf. Für Ministeriumsangehörige ist all dies seit den 80ern oder wenigstens 90ern ständiges Thema, ausführlich diskutiert, umsetzungsreif, die Umsetzung eigentlich überfällig. Ein über zehn Jahre laufender Prozess und beschlossene Sache. Und bei den Professoren kommt Anfang des Jahrtausends erst die Frage: „Was ist hier los? Was sollen wir tun?“ Das kann man natürlich auch verstehen. Die Perspektive ist einfach eine völlig andere. Wer zu dieser Zeit Professor ist, ist Gewinner des bisherigen Systems. Er hat offensichtlich kein Problem mit einem Studienabbruch gehabt und offensichtlich auch keine Probleme mit dem Übergang in den Arbeitsmarkt, jedenfalls vom Ende her gesehen. Und da stellt man das System natürlich erst einmal nicht in Frage. Aber es gibt eben auch die Studienabbrecher, die Leute, die Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt haben. Und an diese Personen muss der Staat ja auch denken, gerade in seiner Rolle als Geldgeber der Hochschulen. Und wenn der Staat den Eindruck gewinnt, dass sich an den Hochschulen nichts tut, auch wenn er da viel Geld hineinpackt,

dann ist die Sicht der Dinge, etwa von einem Ministeriumsvertreter, natürlich eine ganz andere.

Sie sehen, wenn ich das richtig verstehe, die Haupttriebfeder für den Reformprozess im politischen, im bildungspolitischen Bereich. Hier wurde das Thema Eintritt in den Arbeitsmarkt, Übergang vom Studium in den Arbeitsmarkt in der Form, wie er im alten System funktionierte, als problematisch empfunden. Ich frage mal ganz provokativ: Hat der arbeitslose promovierte Philosoph, der Taxi fährt, eine Lobby in diesem Diskussionsprozess?

Erstaunlicherweise ja. Wenn auf breiter Front Diskrepanzen zwischen dem Hochschulsystem und dem Arbeitsmarkt auftreten oder, was bereits genügt, als solche wahrgenommen werden, dann ist das schon ein politischer Faktor. Und Studierende, also artikulations- und organisationsfähige Menschen, haben ohnehin ein vergleichsweise hohes Gewicht in der politischen Diskussion. Rein objektiv ist ja seit Jahrzehnten die Arbeitslosigkeit unter Hochschulabsolventen sehr gering. Aber wenn dann solche Bilder kommen, Lehrerschwemme oder eben der promo-vierte Taxifahrer, dann sind das gewichtige Bilder. Die lassen sich in der Diskussion auch nicht mit Argumenten entkräften, wie etwa, dass die Arbeitslosigkeit unter Geringqualifizierten viel größer ist.

Zum Übergang in den Arbeitsmarkt: Die Wirtschaft in all ihrer Breite bekommt und braucht Hochschulabsolventen. Sie stellt sie ein und stellt dann fest, dass die Passgenauigkeit der Absolventen nicht immer so ist, wie sie es sich wünscht. Defizite bei soft skills oder bei der beruflichen Handlungskompetenz werden

beklagt. Man muss jetzt nicht alles tun, was die Wirtschaft sagt. Darum geht es ja gar nicht. Wenn man in eine differenzierte Diskussion eintritt, dann lauten Argumente der Wirtschaft zum Beispiel: Fachlich sind die Absolventen seit Jahrzehnten konstant auf sehr gutem Niveau, aber mit dem betrieblichen Alltag haben sie Probleme. Die Einstiegsprozesse werden als zu lang empfunden. Das ist in etwa der basis continuo der Wirtschaftsposition. Dann stellt sich die Frage, wie kann angesichts immer weiter steigender Akademikerquoten darauf hochschulpolitisch reagiert werden, ohne den Wissenschaftsanspruch der Hochschulen in Frage zu stellen. Und auch das ist in die Hochschul- und Studienreform mit eingeflossen.

Vielleicht noch ein Seitenzweig. Die Modularisierung an sich und die Art und Weise, wie die Studiengänge in Deutschland modularisiert wurden, finden sich in keinem Bologna-Dokument. Hier handelte es sich um eine rein deutsche Entscheidung. Das ist heute in der öffentlichen Wahrnehmung alles untrennbar unter dem großen Stichwort „Bologna-Prozess“ verschmolzen. Diese Komplexitätsreduktion ist einerseits verständlich, andererseits ist es meines Erachtens wichtig zu wissen, dass sehr viel dessen, was wir heute als „Bologna“ verstehen, primär nationale Wurzeln hatte und nationale Politik darstellte. Daher unter anderem die Einführung des Akkreditierungsrates, daher die Abkehr davon, Studiengänge im Ministerium prüfen lassen, sondern stattdessen von einem Team aus Fachleuten im kollegialen Gespräch, das in der Forschung bewährte peer review, für die Lehre nutzbar zu machen. So jedenfalls die Idealvorstellung, bei der wir noch nicht vollständig angelangt sind.

Sie betonen sehr die Kollegialität der Agenturen, die Nähe zu den Hochschulen, das Agieren auf gleicher Augenhöhe.

Ganz genau. Die Agenturen sind ja Fleisch vom Fleische der Hochschulen. Die fachübergreifend tätigen Agenturen waren oft Gründungen aus den Rektorenkonferenzen heraus, etwa aus Bayern, Thüringen, NRW und Rheinland-Pfalz. Die Hochschulen sind dann Mitglieder. Die Fachagenturen entstanden aus den Fachverbänden, den Fachgesellschaften und den Fakultäten- bzw. Fachbereichstagen. Der direkte Bezug zu den Hochschulen ist gegeben. Natürlich ist es im Alltag ganz praktisch, zu sagen: Da kommt eine Agentur daher, die von Hochschulen überhaupt keine Ahnung hat, und will uns sagen, was wir zu tun haben. Aber das ist letztlich Rhetorik.

Ist das so ein Bild, mit dem Sie oft konfrontiert werden?

In Person begegne ich dem weniger. Denn uns gegenüber wissen die Leute, die mal ein bisschen lamentieren möchten, dass das Bild so nicht stimmt und dass da Kollegen kommen, die mit ihnen über Studium und Lehre reden. Und sie wissen auch, dass die Agenturen in Deutschland von der Grundstruktur her viel hochschulnäher und weniger behördlich sind als in den meisten anderen europäischen Ländern. Ich kann aber die Wahrnehmung, und auch die teils kritische Wahrnehmung, besonders aus einem Grund durchaus gut nachvollziehen. In den Dokumenten von 1998/99 finden sich die relativ hehren Ziele der Akkreditierung, tatsächlich aber war die Akkreditierung in den 2000er Jahren vor allem der Trans-

missionsriemen dieser einschneidenden Studienreform. Neben der Stufung in Bachelor und Master ging es ja auch um den Umstieg auf studienbegleitende Prüfungen, um die Modularisierung, die Einführung von ECTS-Punkten – ein ganz neues, auf dem workload basierendes System anstelle der Semesterwochenstunden. Wir sprachen ja vorhin darüber: In der Hochschulpolitik waren die Ziele klar. Aber in den oer-Jahren musste all das konkret in jeden Studiengang vor Ort gelangen – via Akkreditierung – sodass die Hochschulen die Akkreditierung eben nicht als kollegialen Austausch gesehen haben, sondern als Durchsetzungsinstrument. Als Durchsetzungsinstrument von etwas, womit man sich womöglich noch nicht so intensiv auseinandergesetzt hatte und dem man als Hochschullehrer vielfach nicht zu 100% zustimmen konnte. Dadurch ist für die Akkreditierungsagenturen ein historischer Ballast entstanden, den wir bis heute tragen.

Und wie geht man damit um?

Unsere Antwort darauf ist: Es gab diese Durchsetzungsphase, die angesichts der größten Studienstrukturreform in der bundesdeutschen Geschichte wohl unvermeidlich war, aber jetzt weitestgehend abgeschlossen ist. Man muss heute nicht mehr diskutieren, was ein Modul oder ein Kreditpunkt ist. Jetzt kommen wir sozusagen in die Akkreditierung 2.0 hinein. Jetzt treten die ursprünglichen Ziele: Vielfalt zu sichern, Transparenz zu schaffen, Qualität herzustellen, alles auf der Basis eines kollegialen Diskurses, wieder stärker hervor.

Sie haben ja eben gesagt, dass eine der Triebfedern war, einen Beitrag dazu zu leisten, dass das, was Absolvierende im und durch ein Studium lernen, so gestaltet ist, dass sie dann damit besser ins Erwerbsleben einsteigen können. Welchen Stellenwert nimmt das Kriterium des erfolgreichen Schritts in das Berufsleben in den aktuellen Akkreditierungsprozessen ein?

Da würde ich am liebsten unser an erster Stelle genanntes Kriterium für die Akkreditierung von Studiengängen nennen. Jeder Studiengang muss Qualifikationsziele haben, die zu vier Bereichen gehören: Wissenschaft, Erwerbstätigkeit, Gesellschaft und Persönlichkeit. Und „Erwerbstätigkeit“, oder wörtlich, „Befähigung, eine qualifizierte Erwerbstätigkeit aufzunehmen“ steht damit im Herzen unserer Kriterien.

Das gilt grundsätzlich für alle Studiengänge, aber natürlich in unterschiedlichen Formen. Die Herausforderung dieser vier wesentlichen Aspekte stellt sich pro Studiengang ganz unterschiedlich. Wenn man einen dualen Studiengang an einer regionalen FH betrachtet, in enger Zusammenarbeit mit Firmen vor Ort, dann ist dort in der Regel die berufliche Passfähigkeit zu 100% gesichert. Da gilt es eher auf die Aspekte Wissenschaft, Gesellschaft, Persönlichkeitsentwicklung zu schauen. Betrachtet man einen Philosophiestudiengang an einer großen Universität, dann kommen Wissenschaft, Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliches Engagement relativ automatisch mit hinein. Aber die Brücke zum Beruf ist in der Tat dann dort die Herausforderung.

Wie wird das dann konkret umgesetzt, zum Beispiel bei einem geisteswissenschaftlichen Fach?

Die Hochschulen, hier zum Beispiel geisteswissenschaftliche Institute an einer großen Hochschule, haben vielfältig auf diese Herausforderung reagiert. Eine häufige Variante ist, ein Praxis- oder Berufsmodul zu etablieren und/oder auf Einrichtungen wie zum Beispiel Career Center zu verweisen, die entsprechende Angebote beisteuern. Dies genügt dann für die Akkreditierungsverfahren und stellt einen großen Fortschritt dar. Denn die Hochschulen haben sich der Herausforderung gestellt, verstärkt darüber nachzudenken: „Was machen eigentlich unsere Absolventen?“ Für einen Philosophiestudenten ist die klassische Berufsperspektive die des Professors. Das werden vielleicht 2%, wenn überhaupt. Und für andere Berufe im engeren Sinn kann ein solcher Studiengang nicht qualifizieren. Aber für zahlreiche Beschäftigungen und berufliche Tätigkeiten kann man etwas mitnehmen, und darüber wird verstärkt nachgedacht und mit den Studierenden gesprochen. Das ist eine sehr positive Entwicklung. Ich selbst bin von Hause aus Historiker: Man arbeitet in Verlagen, in Medien, in Museen, in Archiven, aber viele landen auch ganz woanders, können dabei jedoch die Qualifikationen des Geschichtsstudiums nutzen, etwa dass man aus einer großen Menge heterogener Informationsquellen vernünftige Befunde zu destillieren in der Lage ist.

Wie konkret müssen nach Ihrer Meinung die einem Studiengang zugeordneten Berufsperspektiven sein?

Nun, wenn man einen nicht auf einen bestimmten Beruf hin bildenden Studiengang konzipiert, muss man in geeigneter Weise potenzielle berufliche Felder der Absolventen einbauen. Viele Geschichts- oder Philosophiestudiengänge sind ja, und das ist völlig in Ordnung, in den Grundzügen weiterhin so wie früher: Das Fach steht im Vordergrund. Niemand hätte etwas davon, sämtliche Geschichtsstudiengänge durch, um es zuzuspitzen, historische Propädeutikstudiengänge für eine Tätigkeit im Verlagswesen zu ersetzen – dies geschieht ja auch nicht. Nur eben lautet die Herausforderung für die Hochschule, sich damit auseinanderzusetzen, was die Leute später machen werden und diese Perspektiven auch an die neue Studentengeneration in geeigneter Weise im Studium zu vermitteln.

Wie funktional sieht der Akkreditierungsrat den einzelnen Studiengang? Welche Funktion haben Studiengänge?

Das ist sehr unterschiedlich und hängt von Institution und Studiengang ab. Die Herausforderung beim Akkreditierungsrat ist, bei allem, was wir sagen und tun, die gesamte Breite des deutschen Hochschulwesens mitzudenken. Ich springe einmal zu den Staatsexamina, für die wir nicht zuständig sind: Jura, Medizin, teils noch Lehramt. Diese Studiengänge sind darauf fokussiert, relativ direkt in Berufe überzuleiten. Als Scharnierfunktion dient hier ein Referendariat oder eine Praxisphase. Das klassische Modell lautet so: Schritt 1 ist das wissenschaftliche Studium, Schritt 2 die Überleitung in die Praxis, dann kommt als dritter Schritt die Praxis. Heute geht es immer mehr darum, wissenschaftliches Studium und erste

Praxiserfahrung schon früher miteinander zu verzahnen. Das war ja die langjährige Kritik an der Lehramtsausbildung, dass der Schritt in die Praxis viel zu spät erfolgte. Um zurückzuspringen: Die Bachelor/Master-Struktur bietet gute Möglichkeiten für eine frühere Integration der Praxis.

Wie sieht das bei den Ingenieurs- und Wirtschafts-Wissenschaften aus?

Auch die sind, an Fachhochschulen wie Universitäten, grundsätzlich beruflich orientiert. Ohnehin sind sämtliche Fachhochschulstudiengänge von ihrem Anspruch her berufsnahe ausgestaltet. Die Studiengänge, die kein unmittelbares Berufsbild vor sich haben, stellen ja, wenn man ganz ehrlich ist, nur einen kleineren Teil dar: Nur an den Universitäten und dort nur die Geisteswissenschaften exklusive Lehramt, die Sozialwissenschaften ohne Betriebswirte und die Naturwissenschaften ohne die Ingenieure. Und auch dort funktioniert, wie die Statistiken sagen, der Übergang in den Beruf insgesamt sehr gut. Was natürlich immer auch an der Funktionsfähigkeit des nationalen Arbeitsmarktes liegt. Das sieht man derzeit im europäischen Hochschulraum, wo etwa in den südeuropäischen Ländern die Hochschulen aktuell unter Druck stehen angesichts vieler arbeitsloser Hochschulabsolventen. Die Abwägung ist natürlich schwierig: Ist das spanische Hochschulstudium in den letzten fünf Jahren so viel schlechter geworden? Sicherlich nicht. Für die wirtschaftliche Gesamtsituation ist eine einzelne Hochschule nicht verantwortlich. Was immer gilt: Zwischen Wissenschaft und Beruf besteht ein Spannungsverhältnis,

das nie vollständig zu beseitigen ist. In Deutschland haben wir einen guten Umgang damit.

Für mich hört sich das so an, als wenn sich im Hochschulsystem, trotz der Reform, gar nicht so viel verändert hätte?

Eine der Verbesserungen der Reform besteht darin, diese Bewusstseinssebene noch einmal eingebracht zu haben, dass es Teil des Hochschulstudiums sein muss, auch über das spätere Berufsleben nachzudenken. Eine weitere Verbesserung aus meiner Sicht ist, dass die Bachelor/Master-Struktur ganz neue Möglichkeiten bietet für das, was wir unter dem Stichwort lebenslanges Lernen zusammenfassen, das auch schon spätestens seit den 1960er Jahren diskutiert wird. Jetzt kann ein Berufseinstieg mit dem Bachelor als erster berufsqualifizierender Abschluss erfolgen, später lässt sich ein weiterbildender Master anschließen. So kann lebenslanges Lernen leichter Realität werden.

Ich mache die Erfahrung, dass das Bild vom Bachelor als erster berufsqualifizierender Abschluss sehr unterschiedlich ist. Es gibt die Zahlen, die sagen, dass jetzt die Übergangsquote ganz gut ist. Es gibt aber auch immer noch die Vorstellung, dass der Bachelor eigentlich so eine Art schönfrisierte Zwischenprüfung ist. Für eine richtige Karriere braucht man schon einen Master, heißt es dann. Für den höheren Dienst, zum Beispiel läuft nichts ohne Master.

Auch dies ist je nach Fach und Berufsfeld sehr unterschiedlich. Nehmen wir die Chemie: Der Diplomchemiker war früher

nicht berufsqualifizierend. Einen ausbildungsadäquaten Beruf bekam man nur mit der Promotion. Das scheint sich nicht geändert zu haben. Der Staatsdienst ist in der Tat ein Thema. Wenn man mit dem Bachelor unter keinen Umständen in den höheren Dienst gelangen kann, ist das dem Renommee dieses Abschlusses abträglich, wenngleich in der Sache durchaus begründet: Der Bachelor qualifiziert durchaus, allerdings für den gehobenen Dienst. Wir werden sehen, ob sich an dieser Stelle noch etwas bewegt.

Wie sieht es mit den Aufstiegschancen aus, wenn ich den Berufseinstieg mit dem Bachelor mache? Komme ich da irgendwann an eine Grenze, wo es heißt, für den nächsten Karriere-Schritt, für die Führungsposition, da brauchen wir doch jemanden, der einen Master hat?

Dafür gibt es angesichts der kurzen Zeit, die seit der Studienreform verstrichen ist, noch keine belastbare Statistik. Wir haben natürlich, das kennen Sie besser als ich, Initiativen wie ‚Bachelor Welcome‘ et cetera. Mein Eindruck ist auf jeden Fall, dass die Wege, wie man in Unternehmen aufsteigt, äußerst vielfältig sind. Es gibt ja auch viele Diskussionen darüber, ob sich die Promotion „lohne“. Die Quintessenz lautet immer: Es kommt darauf an und man kann es nicht vorher sagen. Und ich könnte mir vorstellen, dass man in den Führungsebenen großer Unternehmen in 20 Jahren Leute findet, die einen Bachelor-Abschluss haben, die einen Master-Abschluss haben, die eine Promotion haben oder über die berufliche Bildung aufgestiegen sind, dass also alle diese Wege zum Ziel führen können.

Eine Garantie für beruflichen Aufstieg gibt es ohnehin nie.

Kommen wir vielleicht einmal zum Thema Qualität des Studiums. Was sind die Bausteine, an denen Sie die Qualität messen?

Wir haben elf Qualitätskriterien, ich nenne eine Auswahl. Wir hatten am Anfang über die vier Qualifikationsziele gesprochen: Wissenschaft, Erwerbstätigkeit, Person, Gesellschaft. Im Studiengang muss hinreichend deutlich werden, dass diese vier Aspekte berücksichtigt sind. Dann gibt es von der Kultusministerkonferenz sogenannte „Ländergemeinsame Strukturvorgaben“ als eine erste Qualitätsschicht, bei der man sagt: Studiengänge sollen eine bestimmte äußere Form haben. Also zum Beispiel eine definierte Regelstudienzeit und keinen allzu großen Wildwuchs bei den Abschlussbezeichnungen, sondern eine überschaubare Menge: Bachelor of Arts, Science, Engineering, Education, Fine Arts als Haupt-Typen, nicht tausend Fantasienamen. Dann als sehr wichtiges Kriterium die Studierbarkeit: Wir haben in Deutschland seit Jahrzehnten die Diskussion um Studienzeitverlängerung, und die Studentenproteste 2009 haben hier noch einmal den Finger in die Wunde gelegt. Ich denke, jetzt sind wir aber tatsächlich so weit, und dazu hat die Akkreditierung sicherlich auch ihren Teil beigetragen, dass nun die akkreditierten Studiengänge in der Regel studierbar aufgebaut sind, d.h. dass Pflichtveranstaltungen hinreichend oft angeboten werden, dass in Kombinationsfächern die Überschneidungsfreiheit hinreichend gegeben ist. Ich denke auch, dass bei der Stoffmenge zumeist die richtige Gewichtung gefun-

den worden ist. Dort besteht ja immer ein Konflikt zwischen wissenschaftlichem Anspruch und dem zur Verfügung stehenden Zeitbudget. Und da haben wir, glaube ich, viel erreicht.

Wie sieht das mit der Transparenz der Studienabschlüsse nach außen aus? Da wird ja eine ganze Menge dafür getan, zum Beispiel mit dem umfangreichen Diploma Supplement. Ist das zum Beispiel ein gutes Instrument, etwa wenn ich mich bewerbe? Personaler beschwerten sich ja immer, dass man bei den ganzen neuen Abschlüssen gar nicht mehr den Überblick behalten könne.

Das ist eine Diskussion, die natürlich immer wieder geführt wird. Wir sehen das Diploma Supplement als ein Transparenzinstrument. Wir haben relativ gute Rückmeldungen, dass es als solches funktioniert. Deshalb würden wir immer dazu raten, das Diploma Supplement zu nutzen. Es kommen ja jetzt die ersten Generationen Bachelor-Absolventen auf den Arbeitsmarkt. Viele der Probleme sind deshalb Übergangsphänomene. Da ist etwas neu, da ist etwas anders, und das irritiert erst einmal. Und schaut man auf kleinere Unternehmen, die jedes Jahr vielleicht einen einzigen Hochschulabsolventen einstellen oder noch seltener, müssen die irgendwann den ersten Bachelor oder Master rekrutieren. Dann gewinnt man einen direkten Eindruck, und die Zeit heilt manches.

Schaut man in der Akkreditierungsphase eines Studiengangs darauf, wie gut und wie einfach für Arbeitgeber nachvollziehbar ist, was Studierende da lernen und was ein Abschluss bedeutet?

Es war schon ein Aspekt dieser Studienreform, auch Vielfalt zu ermöglichen. Man wollte von den relativ starren Fachvorgaben, die es früher mit den Rahmenprüfungsordnungen gab, weg. Natürlich gilt noch, dass, wenn irgendwo Maschinenbau draufsteht, nicht Juristerei drin sein soll, das ist klar. Und in der Akkreditierung wird tatsächlich individuell auf den Studiengang geschaut, ob es sich um ein stimmiges Angebot handelt und drin ist, was draufsteht.

Was ist Ihre Position in der Diskussion, die sich über die Jahre um den Begriff Employability entwickelt hat?

Jetzt muss ich diplomatisch antworten. Oder?

Sie müssen nicht immer Diplomat sein.

Also, diese Diskussion ist ein Dauerthema. Und immer wenn man denkt, sie hat sich mal entspannt, kommt sie wieder hoch. Das Schöne daran ist, dass sich die Leute Gedanken darüber machen, wie man mit dem Spannungsfeld Wissenschaft/Beruf umgeht. Das Unschöne daran ist, und das scheint mir sehr deutsch, dass man versucht, eine abschließende und eine für alle Fälle gültige Definition zu erstellen. Und das funktioniert nicht. Man kann sich stundenlang über Feinheiten des Begriffes streiten. Meint Employability etwas anderes als Berufsbefähigung oder meint das wieder etwas anderes als qualifiziert für eine Erwerbstätigkeit und ist dann in Erwerbstätigkeit der Begriff Beruf enthalten oder müsste statt Erwerbstätigkeit nicht Beruf darin stehen? Solche Begriffsdiskussionen werden schnell sinnlos. Es gibt da drau-

ßen relativ klar definierte Berufe und es gibt eher unklar definierte Berufe und Beschäftigungen. Und man kommt auf unterschiedlichsten Wegen mit unterschiedlichsten Ausbildungen dahin. Bei den Ausbildungsberufen ist das anfangs sehr klar. Das Berufsbildungssystem hat 300 bis 400 definierte Ausbildungsberufe. Die gießen die reale Vielfalt in klare Berufsbilder. Aber auch die müssen laufend der aktuellen Situation angepasst werden. Das funktioniert für die berufliche Bildung. In der Hochschulausbildung würde ich sagen, einem Ingenieur oder Historiker oder Physiker oder Betriebswirt steht ein breites Spektrum an beruflichen Tätigkeiten offen, das nicht immer ganz passgenau zugeschnitten ist. Das ist auch gut und für das Hochschulwesen angemessen. Und deswegen gefällt mir unsere Formulierung in den Kriterien so gut, dass jeder Studiengang als Qualifikationsziel haben muss, eine qualifizierte Erwerbstätigkeit aufnehmen zu können, also zu einer ausbildungsadäquaten Beschäftigung zu führen. Darin ist alles enthalten. Es braucht keine Fixierung auf bestimmte Berufe oder dass jeder Studiengang zwangsläufig zu einem definierten Berufsbild und nur zu dem führt. Und wir haben darin mit qualifizierter Erwerbstätigkeit Elemente von Employability, also der Befähigung, eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen. Der Hochschulabsolvent findet sich in ein Berufsfeld ein und hat Wissen und Kompetenzen, die er mitbringt, und was fehlt, eignet er sich an. Und diese Fähigkeit hat er im Studium erworben. In der Berufstätigkeit lernt er dann weiter, kann Probleme als solche erkennen und auch lösen. Das genügt.

Ähnlich verläuft die Begriffsdiskussion rund um die soft und hard skills

oder Schlüsselkompetenzen oder überfachliche Kompetenzen oder wie man es nennen will. Auch hier hat es jahrelange Begriffsdebatten mit überschaubarem Ertrag gegeben – von Relevanz ist meines Erachtens eher die Frage, wie ein Optimum aus beiden Aspekten, hard und soft skills, in einem begrenzten Studienzeitraum gefunden wird.

Ebenso wenig bringt es auch zu behaupten, Universitäten würden „mit Bologna“ zu Berufsausbildungsschmieden degradiert. Dem vermag ich gerade als Historiker nicht zu folgen. Wenn man sich die Gründungsgeschichte der europäischen Universität ansieht, was hatte man da? Man hatte, grob vereinfacht, drei Professionsfakultäten, Jura, Medizin und Theologie. Und später trat noch, als Propädeutikum, die Artistenfakultät hinzu. Universitäten waren also von Anfang an mit dem Beschäftigungssystem verbunden. Da hat es nie eine vollständige Abschottung gegeben, und es wird sie nie geben. Einigermaßen undiplomatisch also: Vieles an solchen Debatten hat für mich keinen sittlichen Nährwert.

*Sie haben gesagt, bei der Akkreditierung passt man darauf auf, dass in einen Studiengang berufsorientierende Module hineinkommen. Gerade bei Studiengängen, die nicht so eine 1:1-Passung auf bestimmte Berufsfelder haben, wie das zum Beispiel bei Juristen oder bei den Mediziner*innen ist, ist das wichtig. Und in diesem Zusammenhang haben sie auch vom Career Service gesprochen. Wie sieht man beim Akkreditierungsrat die Rolle der Career Services? Ich habe mal die Internetseite des Akkreditierungsrates mit einem Robot nach dem Begriff Career Service durchsucht. Die Suche hat keinen*

Treffer ergeben. Spielen Career Services für die Akkreditierung keine Rolle?

Ich habe im Studium in Köln im Übergang zur Promotionsphase selbst Veranstaltungen des dortigen Career Centers besucht. Das waren Veranstaltungen zu betriebswirtschaftlichem Grundlagenwissen und Projektmanagement, durchgeführt von der „Kölner Initiative Qualifizierungstransfer“, KIQ. Inzwischen hatten viele Studierende Kontakt mit solchen Serviceangeboten, die inzwischen breit in der Hochschullandschaft angekommen sind. Man findet Career Service als Begriff auf unserer Webseite deshalb nicht, weil wir uns mit konkreten Vorgaben relativ stark zurückhalten. Das heißt, wir wollen nicht vorschreiben, dass es ein Career Center geben muss, sondern dies stellt eine Möglichkeit dar, das Thema Beruf- und Erwerbstätigkeit in die Hochschule hineinzuholen – und offensichtlich eine sehr praktische und bewährte. Wenn eine Hochschule ein Career Center hat und Module von Studiengängen in Abstimmung mit ihm angeboten werden, dann ist das wunderbar, auch in der Akkreditierung.

Was leistet, vielleicht auch vor dem Hintergrund Ihrer eigenen Erfahrung, ein Career Center an einer Hochschule? Wie sehen Sie die Rolle des Career Service?

Ich habe den Eindruck, soweit ich es beobachte, dass die Career Center auf vielfältige Weise die Erwerbs- und die Wirtschaftswelt in die Hochschule holen. Sie sorgen für Informationstransfer, sei es in die Studiengänge, sei es in frei oder zusätzlich besuchbaren Veranstaltungen. Nicht in jedem Studiengang muss man eine Einführung in die Grundlagen

der Betriebswirtschaftslehre bekommen. Aber für viele Studierende ist es dennoch interessant und nützlich, zum Beispiel die Grundzüge des Wirtschaftswesens kennenzulernen. Vielleicht reicht es ja für einen angehenden Freiberufler aus, wenn er lernt, welchen Teil seiner Abrechnungen er selber machen kann und ab wann es sich lohnt, einen Steuerberater hinzuzuziehen. Auch die Vermittlung von Praktika und Hilfe beim Einstieg in den ersten Job sind stets begrüßenswert. Man kann aus Sicht des Akkreditierungsrates also sagen, diese Arbeit ist ein wesentliches Angebot der Hochschulen, das hilft, das Ziel der Befähigung, eine qualifizierte Erwerbsfähigkeit aufzunehmen, zu erreichen.

Sie hatten im Laufe unseres Gesprächs gesagt, dass nach dem vielleicht Anfangs gar nicht so glücklich gelaufenen Akkreditierungsprozess wir jetzt gewissermaßen in der Phase Akkreditierung 2.0 sind, dass Elemente von Kollegialität und Akzeptanz dieses Prozesses deutlicher werden. Vielleicht ist das dann ja auch die Chance, dass man sich mehr auf das inhaltliche Arbeiten konzentrieren kann.

Genau.

Was denken Sie sind jetzt die nächsten Schritte? Was wünschen Sie sich für die Zukunft? Was sind die nächsten Aufgaben?

Wünschen würde ich mir, dass es uns in den kommenden zwei Jahren gelingt, unter breiter Beteiligung aus den Hochschulen eine Diskussion darüber zu führen, was Studienqualität ausmacht und wie man sie in Kriterien übersetzen kann.

Wir haben bereits Kriterien, die aber eher am grünen Tisch entwickelt worden sind und vor allem in den Hochschulen nicht so breit mitgetragen werden, wie man sich das wünschen würde. Zu diskutieren, wie man Studienqualität operationalisierbar abbilden kann, so dass sich möglichst viele darin wiederfinden wollen und können, ist eine Hauptaufgabe. Und, wie Sie sagen, die Akzeptanz zu erhöhen, den Nutzen für die Hochschulen zu erhöhen. Wir sind ja von den Mentalitäten her immer noch sehr stark in der Situation, dass wir in der Akkreditierung ausschließlich eine von außen auferlegte Pflicht sehen. Das ist das Erbe aus der ersten Phase der Umsetzung der Studienstrukturreform.

Die Hochschulen stehen vor der Aufgabe, sich aus eigenem Antrieb stärker für die Qualität von Studium und Lehre, auch über die einzelnen Lehrveranstaltungen hinaus, zu engagieren. Wir haben ja gerade bei Universitäten weiterhin die Vorstellung, dass Reputation einer Universität und eines Hochschullehrers nahezu ausschließlich über die Forschung kommt. Das ist auf der einen Seite auch richtig, auf der anderen Seite gilt es voranzubringen, dass man Reputation auch über gute Lehre erwerben kann. Verbal sind sich darüber viele einig, aber die praktische Umsetzung ist äußerst schwierig.

Und da wäre Ihr Wunsch, wenn ich das richtig verstehe, dass man für diesen Prozess auch den Akkreditierungsprozess als ein Instrument oder als ein Hilfsmittel und nicht als Gegner sieht?

Das wäre in der Tat nicht nur mein Wunsch, sondern auch der Wunsch des Akkreditierungsrates. Ein Studiengang

ist mehr als die Summe der einzelnen Lehrveranstaltungen, eine vernünftige Lehrorganisation ist wichtig. Hier wurde schon viel erreicht. Idealerweise würde man sich wünschen, und das steckt hinter diesem etwas allgemeinen Stichwort der „Qualitätskultur“, dass sich Hochschulen um solche Dinge nicht nur kümmern, weil sie es müssen, sondern auch, weil sie es von sich aus wollen. Die wirklich gute Nachricht lautet, dass dies an vielen Orten bereits der Fall ist. Allerdings vielerorts auch noch nicht.

Das kann man einerseits verstehen. Staatliche Hochschulen haben im Moment nicht gerade das Problem, sich um „Kunden“ bemühen zu müssen, viele werden von Studierenden überrannt. Andererseits wäre ein stärkeres flächendeckendes Commitment der Hochschulen für Qualität in Studium und Lehre wünschenswert. Akkreditierung kann hier als eines von mehreren Instrumenten genutzt werden, u.a. um sich eine externe Rückspiegelung von Kollegen zu holen. Ohnehin fällt auf, dass diejenigen Hochschulen oder Fachbereiche oder Institute, die sich aus sich selbst heraus im Bereich Qualität in Studium und Lehre auf allen Ebenen engagieren, von der einzelnen Lehrveranstaltung bis zur allgemeinen Organisation, kaum Probleme mit Akkreditierungsverfahren haben, sondern einen Nutzen daraus ziehen können. Wer hingegen die Akkreditierung von Anfang an nur als formale Pflicht ansieht und auch in den Verfahren so handelt, erlebt diese Verfahren zwangsläufig als rein formal. Ich möchte also für die positive, engagierte Sicht auf die Akkreditierung werben.

Vielen Dank für das Gespräch.

Interviewpartner



Dr. Olaf Bartz ist Geschäftsführer des Akkreditierungsrats. Er hat an der Universität zu Köln Geschichte studiert und über das Thema Wissenschaftsrat und Hochschulplanung, Leitbildwandel und Planungsprozesse in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1957 und 1975 promoviert.

Die Fragen stellte Marcellus Menke.



lesen diskutieren weitergeben

**career service
papers**

Studienabbruch: Was ist das? Und was kommt danach?

Martin Unger und Bianca Thaler, Institut für Höhere Studien, Wien

Studienabbruch oder „Dropout“ sind Begriffe, die auf den ersten Blick selbst-erklärend erscheinen und daher kaum hinterfragt werden. Auf den zweiten Blick jedoch zeigt sich, dass es weder eine gängige Definition für Studienabbruch gibt, noch wie Studienabbruch quantifiziert werden kann und erst Recht keinen Standard, wie das Phänomen Studienabbruch international verglichen werden kann. Zudem werden in der Regel auch keine Daten zu Studienabbrüchen veröffentlicht, sondern Erfolgs- oder Abschlussquoten. Fälschlicherweise wird dann oft unterstellt, dass der auf 100 % fehlende Anteil Studienabbrüche seien. Studienabbruch ist aber nicht das negative Pendant zu Studienerfolg. Je nach Definition kann es auch erfolgreiche AbbrecherInnen oder AbsolventInnen mit Studienabbruch geben. Zudem ist die Perspektive entscheidend: Betrachtet man einen Staat, ein Bundesland, einen Hochschulsektor, eine Hochschule oder ein einzelnes Studium, kann ein und derselbe Vorgang einmal als Abbruch und einmal als Wechsel und in der Folge auch als Studienerfolg gewertet werden.

Am weitesten verbreitet sind in der öffentlichen Diskussion sicherlich die von der OECD regelmäßig publizierten Abschlussquoten (zuletzt OECD 2013, siehe Grafik 1). Diese stellen im Prinzip den Anteil einer AnfängerInnenkohorte dar, der in einer bestimmten Zeit erstmals ein Studium an einer Hochschule abgeschlossen hat. (Zitiert werden hier die Daten für IS-

CED 5A, also Universitäten und Fachhochschulen.) 2011 gibt die OECD für Deutschland eine Abschlussquote von 75 % und für Österreich von 65 % an. Der Mittelwert in der EU beträgt 70 %. Allerdings berechnen die meisten Staaten diese Quote auf zwei verschiedene Arten („true cohort“ vs. „cross section“), die unterschiedlich sensibel auf schwankende Studierendenzahlen reagieren. Die Daten für Frankreich und die USA basieren dagegen auf Umfragen. (Genauerer zu den Methoden siehe OECD 2013b, Annex 3, Indikator A4.) Insbesondere steigende AnfängerInnenzahlen führen bei der cross-section-Methode, wie sie die meisten Staaten, darunter auch Deutschland und Österreich, anwenden, zu einer Unterschätzung der Abschlussquote. Zudem berechnen die Staaten ihre Abschlussquoten für unterschiedliche AnfängerInnenkohorten. Deutschland in diesem Fall für die Kohorten, die zwischen 1999 und 2002 ihr Studium begonnen haben, Österreich dagegen bezogen auf die AnfängerInnen von 2006–2008. Die Studierenden in Deutschland hatten demzufolge bis zu sieben Jahre länger Zeit ihr Studium abzuschließen als ihre KommilitonInnen in Österreich, um bei dieser Berechnung als Abschlüsse gewertet zu werden. Dies ist auch der wichtigste Grund warum die auf 100 % fehlenden Anteile nicht automatisch Studienabbrüche sind – viele, die zu dieser Gruppe gehören, studieren schlicht noch.

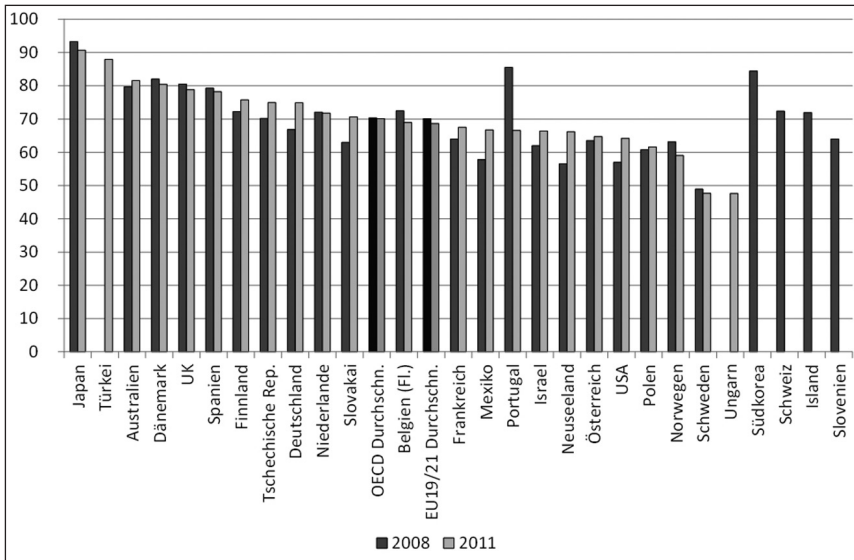


Abb. 1: Abschlussquote im Erststudium (ISCED 5A) laut OECD
 ISCED 5A umfasst in Deutschland und Österreich Universitäten und Fachhochschulen.
 Angaben basieren auf drei verschiedenen Berechnungsmethoden. 2010 wurde zusätzlich eine Nicht-Abschlussquote angegeben, die schlicht 100% minus der Abschlussquote ist.
 Eigene Darstellung. Quelle: OECD 2010, 2013. Detaillierte Daten für 2008 unter <http://dx.doi.org/10.1787/888932310149> (2.10.2014) und für 2011 unter <http://dx.doi.org/10.1787/888932848495> (2.10.2014).

Bei der Interpretation der von der OECD publizierten Abschlussquoten müssen dann mindestens drei weitere Aspekte berücksichtigt werden, die die Vergleichbarkeit der Daten einschränken: Erstens werden diese Quoten für den Abschluss eines Erststudiums (Bachelor-, Diplom- oder Magisterstudium) berechnet. Da Bachelorstudien kürzer dauern als Diplomstudien (und daher meist auch eine höhere Abschlussquote aufweisen), hat der Anteil der Bachelorstudien im Vergleich zu Diplomstudien in einem Staat Auswirkungen auf die ausgewiesene Abschlussquote. Staaten, in denen nur Bachelorstudien angeboten werden, haben daher tendenziell höhere Abschlussquo-

ten als Staaten, in denen (noch) ein größerer Teil der Studierenden ein Diplomstudium betreibt. Zweitens ist es in den Staaten in unterschiedlichem Ausmaß möglich nach einer Unterbrechung ein Studium wieder fortzusetzen. In Österreich zum Beispiel ist dies in den meisten Fällen ein Leben lang möglich, so dass eine völlig korrekte Abschlussquote bezogen auf eine AnfängerInnenkohorte eigentlich erst berechnet werden kann, wenn die gesamte Kohorte verstorben ist. Drittens ist die Abschlussquote von internationalen Studierenden zumeist niedriger als von BildungsinländerInnen. Im internationalen Vergleich der Abschlussquoten müsste daher auch der Anteil in-

ternationaler Studierender in den jeweiligen Staaten berücksichtigt werden.

In Deutschland weist das Statistische Bundesamt Erfolgsquoten für Erststudien aus. Dabei wird die Zahl der AbsolventInnen einer AnfängerInnenkohorte in Bezug zur Gesamtzahl der StudienanfängerInnen dieser Kohorte gesetzt. Die Berechnung weist allerdings noch einige weitere Besonderheiten auf: Die Erfolgsquoten werden nur für BildungsinländerInnen berechnet, jene, die ihre Studienberechtigung im Ausland erworben haben, bleiben also unberücksichtigt. Studienwechsel (zwischen Fächern, Hochschulen oder Bundesländern) werden auf Basis einer Hochrechnung geschätzt und WechselrInnen so behandelt, als ob sie das abgeschlossene Studium auch begonnen hätten. Drittens wird die Anzahl künftiger AbsolventInnen unter den Noch-Studierenden geschätzt und zur Quote hinzugerechnet. Somit ergibt sich eine „geschätzte Erfolgsquote“ von BildungsinländerInnen, die für die AnfängerInnenkohorten 2000 bis 2004 um die 76 % schwankt (Destatis 2014).

Heublein et al (2012, 2014) gehören zu den wenigen, die explizit Berechnungen für Studienabbrüche vorlegen. Anders als die bisher angeführten Methoden gehen sie für die deutschen Hochschulen nicht von einer AnfängerInnenkohorte aus, sondern umgekehrt von einer AbsolventInnenkohorte und setzen diese in Bezug zu allen korrespondierenden StudienanfängerInnenjahrgängen. Die Berechnungen werden für Erst- und Masterstudien durchgeführt, wobei AbsolventInnen eines Zweitstudiums, die ein weiteres Erststudium aufnehmen, ausgeschlossen werden. Korrigiert werden die Daten auf Basis von Umfragen u.a. um Doppel-

schreibungen. Für das Abschlussjahr 2012 lag demnach die Studienabbruchquote in Bachelorstudien bei 28 %, in Diplom- und Masterstudien an Universitäten bei 27 % und in Diplomstudien an Fachhochschulen bei 22 %. Aufgrund der völlig unterschiedlichen Berechnungsweisen korrespondieren die Zahlen von Heublein et al. nicht mit den Daten von Destatis. In beiden Berichten findet sich jedoch eine Diskussion der jeweils anderen Methodik.

Neben einer Studienabbruchquote berechnen Heublein et al. (2012) auch eine Schwundquote und eine Schwundbilanz. Mit Schwund sind dabei Studierende gemeint, die in einen anderen Bereich wechseln. Daher ist für die Interpretation immer ein konkreter Bezugspunkt heranzuziehen, sei es ein Fach, ein Fachbereich oder eine Hochschule. Die Schwundquote ist dann die Summe aus der Studienabbruchquote und der Wechselquote dieses Bezugspunktes. Werden dann noch die Wechsel in diesen Bereich („Zuwanderung“) berücksichtigt, lässt sich eine Schwundbilanz berechnen.

In Österreich veröffentlicht das Wissenschaftsministerium jährlich eine Erfolgsquote für Erststudien von In- und AusländerInnen an öffentlichen Universitäten getrennt nach Geschlecht. Dabei werden die AbsolventInnen eines Studienjahres in Bezug gesetzt zu den Erstzugelassenen jenes Studienjahres, das um die durchschnittliche Studiendauer vor dem Abschlussjahr liegt, sowie des Studienjahres davor und danach. (Dies entspricht im Prinzip der cross-sectional Methode.) Nicht berücksichtigt werden dabei AbsolventInnen, die bereits zuvor einen Bachelor- oder Diplomabschluss erworben haben. Demnach lag die Er-

folgsquote im Studienjahr 2011/12 bei 86 % (BMWf 2013).

Die öffentlichen Universitäten müssen in Österreich im Rahmen ihrer verpflichtend vorzulegenden Wissensbilanzen eine Studienabschlussquote veröffentlichen, deren Berechnung sich wiederum deutlich von allen anderen Kennzahlen unterscheidet. Die Berechnung dieser Quote basiert auf Studien und nicht auf Studierenden, was in Österreich aufgrund der hohen Zahl an Mehrfachinskriptionen einen deutlichen Unterschied ausmacht. Berechnet wird der Anteil aller abgeschlossenen Studien an allen beendeten Studien, wobei die ersten beiden Fachsemester unberücksichtigt bleiben. D.h. es werden alle Abschlüsse als Anteil an allen Studien ab dem dritten Semester, die im Semester nach dem Berichtszeitraum nicht zur Fortsetzung gemeldet sind, berechnet. Mobilitätsstudierende werden dabei nicht berücksichtigt, zudem gibt es noch einige Sonderregeln, wenn Studierende mehr als ein Fach innerhalb derselben Fächergruppe betreiben oder Studien von mehreren Universitäten gemeinsam betrieben werden. Die derart berechnete Studienabschlussquote beträgt demnach im Studienjahr 2012/13 knapp 48 %, wobei es große Unterschiede zwischen einzelnen Universitäten und den Geschlechtern gibt.

Alleine dieser kurze Überblick über Erfolgs-, Abschluss- und Abbruchquoten zeigt, dass keine zwei Quoten miteinander vergleichbar sind und zu ihrer Interpretation die jeweilige Methodik berücksichtigt werden muss. Eigentlich dürfte keine dieser Quoten ohne einen langen Beipackzettel veröffentlicht oder diskutiert werden. Dies gilt erst Recht, da Studienabbruch oder „Dropout“ häufig

in einem negativem Kontext diskutiert werden, obwohl dessen Datengrundlage, wie gezeigt, auch AbsolventInnen umfassen kann und zumeist kaum etwas über den weiteren Werdegang dieser StudienabbrecherInnen bekannt ist.

Um diese Lücke zumindest etwas zu schließen beauftragten die Österreichischen UniversitätsrektorInnen das Institut für Höhere Studien in Wien mit einer umfangreichen Studie zum Thema „Wege nach dem Abgang von der Universität“ (Thaler, Unger 2014). Ein Spezifikum dieser Studie verrät schon ihr Titel: Die Perspektive jeder einzelnen Universität steht hier im Mittelpunkt und nicht die bundesweite Situation. Diese unterscheiden sich in Österreich im Vergleich zu anderen Staaten noch zusätzlich dadurch, dass im Beobachtungszeitraum mit wenigen Ausnahmen ein offener Hochschulzugang gegeben war, d.h. alle StudienwerberInnen mit entsprechender Studierfähigkeit (Matura, Abitur oder vergleichbare Abschlüsse) wurden zu fast allen Studien ohne Einschränkungen aufgenommen (Ausnahmen: v.a. Medizin, Kunst, Sport). Dadurch ist es Studierenden relativ leicht möglich in mehreren Fächern und an mehreren Hochschulen (in Wien z.B. gibt es neun öffentliche Universitäten und in Graz vier) gleichzeitig zu inskribieren. Die Zahl der inskribierten Studien ist zwar rückläufig, übersteigt die Anzahl der Studierenden jedoch immer noch um rund ein Viertel. Allerdings wird an den Österreichischen Universitäten ein einheitliches System von Matrikelnummern verwendet. Jeder/m Studierenden wird bei der erstmaligen Zulassung zu einem Universitätsstudium in Österreich eine Matrikelnummer zugewiesen, die er oder sie ein Leben lang behält. Dadurch kön-

nen die Wege der Studierenden durch das Universitätssystem relativ leicht verfolgt werden, auch wenn ein Studium für mehrere Jahre unterbrochen wurde. Dennoch ergeben sich durch diese zahlreichen Mehrfachinskriptionen zusätzliche Definitionsprobleme:

Wenn ein Student z.B. vier Studien inskribiert hat, davon eines abschließt und drei nicht, ist er dann ein Absolvent oder ein Studienabbrecher oder beides? Werden Studien ausgewertet, so stehen drei abgebrochene einem abgeschlossenen Studium gegenüber. Aber auf Personenebene sind unterschiedliche Interpretationen denkbar. Etwa: Ein abgeschlossenes Studium zählt, die anderen werden nicht betrachtet (sinngemäß ein Absolvent mit Zusatzqualifikationen in drei anderen Fächern). Oder: Alle Studien zählen und werden entsprechend gewichtet betrachtet. Dann ergäbe sich rechnerisch ein Viertel-Absolvent und ein Dreiviertel Studienabbrecher.

Ähnlich komplex ist die Situation, wenn Abschlüsse oder Abbrüche pro Universität betrachtet werden. Wie sollen Studierende (oder Studien) in die Analyse einfließen, die zusätzlich an einer anderen Universität studieren (bzw. betrieben werden)? Wird nur die Situation an einer Universität betrachtet, so ist eine Person unabhängig von ihrem Status an anderen Universitäten AbbrecherIn oder AbsolventIn dieser einen Universität. D.h. eine Studentin, die an zwei Universitäten studiert und zum selben Zeitpunkt ein Studium abschließt, das andere aber abbricht, ist gleichzeitig Absolventin der Universität X und Abbrecherin der Universität Y. Sie könnte aber auch ein Studium abschließen und erst später das andere abbrechen – dann wäre sie ein Dropout

mit akademischem Abschluss. Nicht zu vergessen ist, dass alle AbbrecherInnen auch wieder in ihr Studium zurückkehren können, um dieses fortzusetzen.

Je nach Perspektive kann ein und dieselbe Person also gleichzeitig Studierende/r, AbsolventIn, Dropout, RückkehrerIn oder Studien- bzw. UniversitätswechslerIn sein. Daher ist bei allen Diskussionen über Studienerfolg und -abbruch die Perspektive so entscheidend.

Seit einigen Jahren müssen die österreichischen Universitäten zudem die Sozialversicherungsnummern der Studierenden erfassen. In Österreich gibt es zwar unterschiedliche, öffentliche Sozialversicherungsträger, ihre Daten werden jedoch von einem Dachverband gemeinsam verwaltet. Mit ganz wenigen Ausnahmen sind alle in Österreich erwerbstätigen Personen und alle sonstig Versicherten (Mitversicherung, Versicherung aufgrund von Arbeitslosigkeit, Arbeitsunfähigkeit etc.) in diesem System erfasst. Dadurch ist es möglich Daten von Studierenden, AbbrecherInnen und AbsolventInnen mit ihren sozialversicherungsrechtlichen Status zu verknüpfen. Die Verknüpfung erfolgt dabei aus Datenschutzgründen in einem komplizierten Dreiecksverhältnis, in dem kein berechtigter Zugang zu allen Informationen hat.

Die Informationen der Universitäten und der Sozialversicherung wurden für dieses Projekt folgendermaßen gruppiert bzw. definiert (siehe auch Grafik 2):

- Rückkehr an die eigene Universität (die Person kehrt in einem späteren (frühestens dem übernächsten) Semester wieder an die Universität zurück)

- Fortsetzung oder Beginn an einer anderen Universität bzw. Fortsetzung oder Beginn eines außerordentlichen Studiums (die Person brach ihr Studium ab und setzt als außerordentliche HörerIn (in einem universitären Kurzlehrgang) fort ODER die Person ist an eine andere Universität gewechselt ODER hat an einer anderen Universität ein bereits aufrechtes Studium fortgesetzt)
- Rückkehr an eine andere als die eigene Universität (die Person kehrt in einem späteren (frühestens dem übernächsten) Semester an eine andere Universität zurück)
- Früherer Abschluss (die Person hat in einem früheren Semester bereits einen zumindest gleichwertigen Studienabschluss erworben)
- Kinderbetreuung (in den 12 Monaten nach Abgang liegt an zumindest einem Tag der Bezug von Wochengeld, Elternkarenzgeld oder Kinderbetreuungsgeld vor)
- Erwerbstätig (in den 12 Monaten nach Abgang gibt es ein Erwerbsverhältnis mit einer Dauer von mindestens 6 Monaten)
- Arbeitslos/-suchend (in den 12 Monaten nach Abgang liegt eine Arbeitslosigkeitsepisode mit einer Minstdauer von 3 Monaten vor)
- Ausbildung und Mitversicherung (in den 12 Monaten nach Abgang existiert eine Ausbildungs-Episode von der mindestens 6 Monate innerhalb dieser 12 Monate liegen ODER im Zeitraum 6 Monate nach Abgang bis 12 Monate nach Abgang liegt eine durchgehende Mitversicherung bei den Eltern vor)
- Präsenzdienst, Rente, Tod (innerhalb von 12 Monaten nach Abgang von der Universität)
- Unbekannt (darunter fallen alle Personen, von denen keine österreichische Sozialversicherungsnummer vorliegt, v.a. ausländische Studierende)
- Sonstiges (alle bisher aufgezählten Wege nach dem Abgang bzw. Status treffen nicht zu. In der Regel betrifft das „Mischzustände“, also z.B. kurze Erwerbsepisoden im Inland)

Da mehrere dieser Status auf eine Person gleichzeitig zutreffen können, wurde eine Hierarchisierung angewandt: Der in dieser Aufzählung jeweils zuerst auftretende Status wurde gewertet. Nicht in diese Hierarchisierung miteinbezogen werden konnten Wechsel des Hochschulsektors, da diese Daten nicht auf individueller Ebene verknüpft werden konnten. Wechsel in den Fachhochschulsektor oder an eine Pädagogische Hochschule werden daher parallel zu diesen Status ausgewiesen, sofern Auswertungen möglich waren. Bei jüngeren AbgängerInnen ist die Parallelität zumeist mit dem Status „Ausbildung/ Mitversicherung bei den Eltern“ gegeben, bei älteren, die z.B. in ein berufsbegleitendes Studium an eine FH wechseln, kann jeder der genannten Status zutreffen.

Analog zu der oben dargestellten Schwundquote von Heublein et al. (2012), werden auch hier zunächst alle Abgänge (ohne Abschlüsse) in einem Semester betrachtet. Als „Abgänge ohne Dropouts“ werden hierbei die ersten vier Status gezählt, also Studierende, die im Universitätssystem verbleiben, im Laufe des Beobachtungszeitraumes zurückkehren oder bereits über einen zumindest

gleichwertigen Abschluss verfügen. Drop-outs im eigentlichen Sinn dieser Studie sind dann jene Abgänge, die weder mit

einem Abschluss abgehen noch „Abgänge ohne Dropouts“ sind.

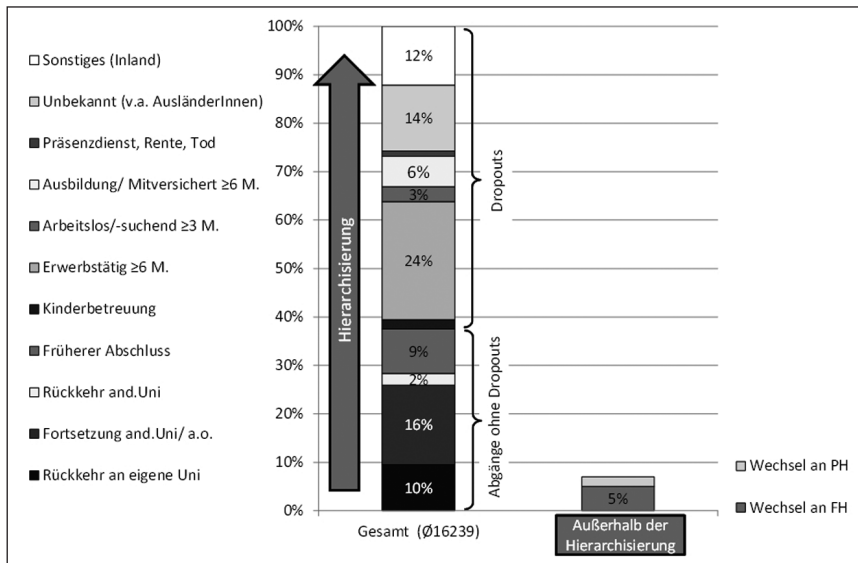


Abb. 2: Wege nach dem Abgang von der Universität
Quelle: IHS-Dropoutstudie 2014.

Wege nach dem Abgang von der Universität

In den sechs betrachteten Semestern (Wintersemester 2009/10 bis Sommersemester 2012) sind österreichweit durchschnittlich 16.239 Personen ohne Abschluss von einer Universität abgegangen. Davon sind 38 % nicht als „Dropouts“ im eigentlichen Sinn zu werten, weswegen sie als „Abgänge ohne Dropouts“ bezeichnet werden. Dazu gehören 10 %, die nach dem Abbruch in einem bestimmten Semester später wieder an die eigene Universität zurückkehren, d.h. es handelt sich eigentlich um UnterbrecherInnen. Weitere 16 % verlassen zwar eine be-

stimmte Universität X, studieren aber im darauf folgenden Semester an einer anderen österreichischen Universität Y – es ist möglich, dass an der Universität Y bereits zuvor studiert wurde (Mehrfachinskription) oder neu inskribiert wird (Universitätswechsel). 2 % kehren nach einer Unterbrechung von mindestens einem Semester ins Universitätssystem zurück, allerdings an eine andere Universität als die, an der der Abbruch stattgefunden hat. Zusätzlich gibt es noch 9 %, die zum Zeitpunkt des Abbruchs bereits ein anderes, mindestens gleichwertiges Studium abgeschlossen hatten.

Unter allen Abgängen befinden sich 62 % „echte Dropouts“: Von diesen ist nach dem Abgang der größte Teil erwerbstätig (24 %), geringere Anteile sind arbeitslos (3 %) oder gehen der Kinderbetreuung nach (2 %) bzw. leisten den Präsenzdienst ab, sind in Rente oder verstorben (1 %). 6 % der Abgänge sind bei den Eltern mitversichert, was eine Ausbildung nahelegt. Von 14 % gibt es keine Informationen zum Weg nach dem Dropout von der Universität, da es keine den Universitäten bekannte österreichische Sozialversicherungsnummer gibt. Darunter finden sich vorrangig ausländische Studierende, von denen ein Teil vermutlich wieder ins Ausland verzogen ist. Schließlich gibt es noch 12 %, die sich in keine der genannten Kategorien einordnen lassen – dazu zählen z.B. auch Personen, die nach dem Abgang eine oder mehrere kürzere Erwerbsepisoden aufweisen. Außerhalb dieser Hierarchisierung ist weiters bekannt, dass 5 % aller Abgänge an eine Fachhochschule und 2 % an eine Pädagogische Hochschule wechseln.

Wege nach bestimmten Merkmalen

Die Wege der Abgänge unterscheiden sich stark nach individuellen bzw. studienspezifischen Merkmalen. Eine Ausnahme bildet allerdings das Geschlecht, denn über alle Abgänge hinweg betrachtet, gibt es kaum Unterschiede zwischen Frauen und Männern. Große Unterschiede bei den Wegen nach dem Abgang gibt es zwischen jungen und älteren Abgängen: Je jünger die Studierenden beim Abgang sind, desto eher wechseln sie in eine andere Ausbildung, d.h. entweder an eine andere Universität oder eine Bildungseinrichtung außerhalb des Universitätssektors. Umgekehrt gilt, dass Ältere

häufiger eine Erwerbstätigkeit aufnehmen oder bereits zum Abgangszeitpunkt über einen anderen Studienabschluss verfügen. Ältere sind jedoch auch schon während des Studiums häufiger erwerbstätig als Jüngere. Auch wenn die Veränderung des Abbruchverhaltens mit den Altersjahren grundsätzlich fließend ist, so deutet sich in etwa das 25. Lebensjahr als Wendemarke an. Auch Kinderbetreuung und Arbeitslosigkeit ist für Abgänge ab 25 Jahren von größerer Bedeutung. Eine Kategorie ist jedoch gänzlich unabhängig vom Alter der Abgänge: RückkehrerInnen an die eigene Universität gibt es in jeder Altersgruppe im Ausmaß von rund 10 %.

Außerdem unterscheiden sich die Wege nach dem Abgang stark nach der Universität. Abgänge aus Bachelor- und Diplomstudien sind sich in ihren Wegen hingegen relativ ähnlich, erstere setzen lediglich etwas häufiger das Studium an einer anderen Universität fort, während weitere etwas häufiger eine Erwerbstätigkeit aufnehmen. Im Vergleich dazu gibt es unter Masterabgängen relativ viele, die zu diesem Zeitpunkt bereits über einen anderen Abschluss – und zwar Diplom-, Master- oder Doktoratsabschluss – verfügen. Außerdem gibt es mit knapp einem Viertel viele mit unbekanntem Status. Dahinter können sich auch Mobilitätsstudierende, die ihren Studienaufenthalt ohne Mobilitätsprogramm organisieren, und daher nicht als solche in den Daten erkennbar sind, verbergen. Incoming-Mobilitätsstudierende, die sich in den Daten als solche identifizieren lassen (z.B. Erasmus), werden in der Studie ausgeschlossen, zählen also nicht als Abgänge bzw. Dropouts.

Um das Abgangsverhalten aus unterschiedlichen Fächern heraus zu ana-

lysieren, wurden diese zu acht Fächergruppen zusammengefasst (nationale Gliederung). KunstabgängerInnen haben besonders häufig einen unbekannten Status (ein Drittel), aber auch der Anteil der RückkehrerInnen ist mit 18 % überdurchschnittlich hoch. Die meisten Universitätswechsel (33 %) gibt es in der Medizin, zu welcher auch Veterinärmedizin und Pferdewissenschaften gezählt werden. Besonders viele Wechsel in andere Hochschulsektoren gibt es von LehramtsabgängerInnen: 10 % wechseln an eine Pädagogische Hochschule und 6 % an eine Fachhochschule. Eine Erwerbstätigkeit nehmen Abgänge aus den Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften sowie Technik am häufigsten auf.

Aber auch die beruflichen Alternativen und Erfahrungen vor dem Abgang wirken sich auf die Wege nach dem Abgang aus. Das beginnt einerseits bereits mit der Art der Hochschulreife: Während es unter den Abgängen mit AHS-Matura („Gymnasium“) besonders viele Abgänge gibt, die keine Dropouts im eigentlichen Sinn sind, treten von den Abgängen mit BHS-Matura („berufsbildendes Gymnasium“) und jenen mit nicht-traditioneller Hochschulreife (z.B. Studienberechtigungsprüfung, Berufsreifeprüfung) besonders viele in den Arbeitsmarkt über. Letztere sind zudem doppelt so häufig arbeitslos/-suchend (6 %) wie der Durchschnitt aller Abgänge (3 %). Unter den Dropouts gibt es außerdem auch viele, die während des Studiums – bzw. im Falle nicht-traditioneller Studienberechtigungen auch vor dem Studium – erwerbstätig waren.

Arbeitsmarkverhalten von Dropouts

Von den „echten“ Dropouts, d.h. von jenen, die das Universitätssystem verlassen

und die auch keinen anderen Abschluss haben, wird in der Studie die Arbeitsmarktintegration im Zeitraum vier Jahre vor bis vier Jahre nach Dropout betrachtet. Als in den Arbeitsmarkt integriert gelten dabei nur reguläre Erwerbsverhältnisse, soweit dies mit den vorliegenden Daten angenähert werden kann: Angestellte, Selbständige und Verbeamtete gelten als integriert in den Arbeitsmarkt, wohingegen freie Dienstverträge und geringfügig Beschäftigte („450-Euro-Jobs“) nicht dazugezählt werden. Da in der Arbeitsmarkt-Datenbank keine Informationen über das Erwerbsausmaß und eventuelle Befristungen vorliegen, können diese Dimensionen nicht berücksichtigt werden.

Ein Zusammenhang, der nicht nur für Dropouts, sondern auch für Studierende und AbsolventInnen gilt, bezieht sich auf das Alter: je älter die Personen sind, desto höher ist der Anteil derjenigen, die während des Studiums erwerbstätig sind. Zum Zeitpunkt des Dropouts sind etwa ein Viertel der Unter-21-Jährigen, 35 % der 21/22-Jährigen, 47 % der 23/24-Jährigen, 58 % der 25/26-Jährigen und zwei Drittel der Über-26-Jährigen in den Arbeitsmarkt integriert. In der Zeit vor dem Abgang ist die Arbeitsmarktintegration in nahezu allen Altersgruppen mehr oder weniger kontinuierlich angestiegen. Nach dem Abgang steigt die Arbeitsmarktintegration bei den Altersgruppen über 24 Jahren relativ rasch auf etwa drei Viertel, während sie diesen Wert bei den drei jüngeren Altersgruppen erst dreieinhalb bis vier Jahre nach dem Abgang erreicht – was vermutlich daran liegt, dass diese jüngeren Dropouts zwar das Universitätssystem verlassen, nicht aber das Ausbildungssystem insgesamt, d.h. hier ist anzunehmen, dass sie beispielsweise

an einer Fachhochschule oder einer Pädagogischen Hochschule weiterstudieren. Vergleicht man die Arbeitsmarktintegration während des Studiums von AbsolventInnen mit den Dropouts, so zeigt sich in allen Altersgruppen, dass (zukünftige) AbsolventInnen während des Studiums seltener erwerbstätig sind. (Das Alter wurde zu Abgang bzw. beim Abschluss gemessen.)

Bei Bachelor- und Diplom-Dropouts zeigt sich im Zeitraum drei Monate vor Abgang bis etwa vier Monate nach Abgang eine Zunahme der Arbeitslosigkeit um jeweils etwa 2 Prozentpunkte auf 7,6 % bei Bachelor-Dropouts und auf 5,9 % bei Diplom-Dropouts. Danach geht die Arbeitslosigkeit wieder allmählich zurück. Bemerkenswert ist, dass bei beiden Studienarten Männer häufiger arbeitslos sind als Frauen (Beobachtungszeitraum: 9 Monate vor bis 18 Monate nach Abgang). Bei Master-Dropouts ist kein ähnlicher Trend beobachtbar: einerseits schwankt der Anteil im Beobachtungszeitraum (größtenteils zwischen 4 % und 5 %) und auch die Unterschiede zwischen Männern und Frauen sind hier nicht in diesem Ausmaß gegeben.

Späte Dropouts im Vergleich zu AbsolventInnen

Für einen direkten Vergleich mit AbsolventInnen werden in der Studie späte Dropouts ausgewählt, das sind jene, die das Studium frühestens während des dritten Semesters abbrechen. Auf der Seite der AbsolventInnen werden alle Studienabschlüsse betrachtet, unabhängig davon, ob diese nach dem Abschluss noch weiter studieren oder nicht. Hinsichtlich der Arbeitsmarktintegration dieser Gruppen zeigten sich insgesamt die

bereits andiskutierten Tendenzen: späte Dropouts sind während des Studiums in höherem Ausmaß in den Arbeitsmarkt integriert und sind dies deshalb meist auch noch kurz nach dem Verlassen der Universität – erst im Lauf der Zeit übersteigt die Arbeitsmarktintegration der AbsolventInnen jene der späten Dropouts. Wie lange dies dauert, hängt unter anderem vom Fach ab: bspw. sind Medizin- und LehramtsabsolventInnen quasi unmittelbar nach dem Abschluss erwerbstätig, während die Arbeitsmarktintegration von AbbrecherInnen dieser Fächer deutlich darunter liegen. Anders ist dies etwa in geisteswissenschaftlichen und technischen Fächern: hier sind AbsolventInnen erst rund zwei Jahre nach dem Abschluss zu einem höheren Anteil erwerbstätig als Dropouts der gleichen Fächer, und vier Jahre nach Abschluss/Dropout sind AkademikerInnen um knapp 10 Prozentpunkte öfter in den Arbeitsmarkt integriert.

Bezogen auf die Studienart erreichen Master- (ca. 87 %) und DiplomabsolventInnen (ca. 83 %) die höchste Arbeitsmarktintegration, gefolgt von späten Master-Dropouts (ca. 79 %). Späte Bachelor- und Diplom-Dropouts sind sich wiederum relativ ähnlich und erreichen nach dem Abgang eine etwa 10 Prozentpunkte niedrigere Arbeitsmarktintegration als Master-Dropouts. AbsolventInnen von Bachelorstudien haben unmittelbar nach dem Abschluss die niedrigste Arbeitsmarktintegration, da sie häufig noch weiter studieren. Gegen Ende des Beobachtungszeitraumes (knapp vier Jahre nach Abschluss/Abgang) liegen Bachelor-AbsolventInnen mit 70 % gleichauf mit Bachelor- und Diplom-Dropouts.

Die Integration in den Arbeitsmarkt mag zumindest in manchen Fächern auf den ersten Blick das Bild vermitteln, dass Dropouts ähnlich erfolgreich sind wie AbsolventInnen. Eine Gegenüberstellung des (Brutto-Jahres-)Einkommens zeigt jedoch, dass sich ein Abschluss aus finanzieller Sicht jedenfalls lohnt, wobei es auch hier starke Unterschiede hinsichtlich des abgeschlossenen/abgebrochenen Fachs gibt. Die mit Abstand größte Differenz gibt es in der Medizin: hier verdienen AbsolventInnen zwei Jahre nach Abschluss fast dreimal so viel wie späte Dropouts. Auch LehramtsabsolventInnen haben ein eineinhalb Mal so hohes Einkommen im Vergleich zu den späten Dropouts dieses Fachs. Allerdings gibt es mit den Geisteswissenschaften auch Fächer, in denen es zwei Jahre nach Abgang/Abschluss keinen Unterschied im Einkommen zwischen AbsolventInnen und Dropouts gibt – hier ist jedoch anzunehmen, dass sich im Laufe der Zeit (z.B. in zehn Jahren) durchaus noch Unterschiede zugunsten der AbsolventInnen zeigen.

Fazit: verschiedene Gruppen von AbgängerInnen

Zwar liegen aufgrund der verwendeten Datenbasis keine Informationen zu den Gründen für den Studienabbruch vor, dennoch lassen sich in dieser Studie bestimmte Gruppen identifizieren:

- RückkehrerInnen: 10 % aller AbgängerInnen kehren nach einer Unterbrechung von mindestens einem Semester wieder an ihre Universität zurück. Seit 2009 nimmt ihre Anzahl deutlich zu (vgl. Unger et al. 2012).

- Studieninaktive: Manche Abgänge haben keine einzige positive Studienleistung an der Universität erbracht – von den Abgängen in den ersten beiden Semestern haben 59 % keinen einzigen ECTS-Punkt erworben.
- HochschulwechslerInnen: Wechsel an eine andere Universität, eine Fachhochschule oder eine Pädagogische Hochschule finden sich vor allem bei jungen AbgängerInnen (besonders dann, wenn sie ihr Studium früh abbrechen).
- Life-Long-LearnerInnen: AbgängerInnen, die bereits bei der Erstzulassung älter waren (häufig zweiter Bildungsweg), sind während des Studiums öfter erwerbstätig als z.B. AbsolventInnen mit gleichen Merkmalen.
- AkademikerInnen: 9 % aller Abgänge haben davor bereits einen anderen (zumindest gleichwertigen) Abschluss erworben – auf Frauen trifft dies etwas häufiger zu als auf Männer.
- Internationale Studierende: Ein Teil dieser studiert nach dem Abbruch in Österreich vermutlich im Heimatland weiter. Da Incoming-Mobilitätsstudierende, die sich ihren Österreichaufenthalt ohne offizielles Programm selbst organisiert haben, nicht als solche in den Daten identifizierbar sind, befinden sich auch solche Personen unter den Abgängen.
- StudienabbrecherInnen: Personen, die ihr Studium abbrechen, z.B. aufgrund von studienbezogenen oder persönlichen (bspw. finanziellen oder gesundheitlichen) Schwierigkeiten.

Abschließend lässt sich festhalten, dass es sich bei dem Phänomen „Dropout“ um ein hochkomplexes Feld handelt, bei

dem es sich nur zu einem Teil um das Ereignis handelt, an das man vermutlich im ersten Moment denkt. Soll eine Reduktion auf die negative Konnotation, die in diesem Begriff mitschwingt, erfolgen, um sich anschließend der Problemlösung widmen zu können, so sind zunächst definitorische Abgrenzungen notwendig. Wie groß „das Problem“ am Ende ist, hängt davon ab, wie groß man

es macht – daher lautet eine der Schlussfolgerungen aus dieser Studie aus Sicht der Universitäten, dass gesellschaftspolitische Grundsatzfragen zu klären seien. Wäre es z.B. negativ zu bewerten, wenn Universitäten als „Parkplatz“ für von Arbeitslosigkeit bedrohten Personen dienen, und diese Personen das Studium ab- oder unterbrechen, sobald sie einen Job finden?

AutorInneninfos:



Martin Unger hat an der Universität Wien studiert und arbeitet seit 1998 am Institut für Höhere Studien in Wien im Bereich der Hochschulforschung zur sozialen Situation von Studierenden, AbsolventInnen sowie zur Finanzierung von Hochschulen.



Bianca Thaler hat an der Universität Wien studiert und ist seit 2010 am Institut für Höhere Studien in Wien im Bereich Hochschulforschung tätig. Forschungsschwerpunkte sind die Arbeitsmarktsituation von AbsolventInnen und Dropouts, sowie die soziale Lage von Studierenden.

Literatur

OECD (2010), Education at a Glance, Paris.

OECD (2013), Education at a Glance, Paris.

OECD (2013b), Education at a Glance – Indicators and annexes: <http://www.oecd.org/edu/educationataglance2013-indicatorsandannexes.htm> (2.10.2014)

Unger M. et al (2012), Studierenden-Sozialerhebung 2011, Band 2, Wien. <http://www.sozialerhebung.at/> (2.10.2014)

Destatis (2014), Erfolgsquoten 2012. Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 2000 bis 2004. Statistisches Bundesamt, Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/Erfolgsquoten5213001127004.pdf?__blob=publicationFile (2.10.2014)

- Heublein U. et al. (2014), Die Entwicklung der Studienabbuchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012 (Forum Hochschule 4|2014). Hannover: DZHW. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf (2.10.2014)
- Heublein U. et al. (2012), Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbuchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010 (HIS:Forum Hochschule 3/2012). Hannover: HIS. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf (2.10.2014)
- BMWF (2013), Statistisches Taschenbuch 2013. Wien: BMWF. http://wissenschaft.bmwfw.gv.at/fileadmin/user_upload/Stat_TB_2013_web.pdf (2.10.2014)

Welche Rolle spielen internationale Studierende als zukünftige Fachkräfte auf dem deutschen Arbeitsmarkt?

Outi Arajärvi, Herder Institut Leipzig

Dr. Roland Drubig, Herder Institut Leipzig

Abstract

Internationale Studierende als zukünftige Fachkräfte haben in den letzten zwei Jahren zunehmende Aufmerksamkeit erhalten. Der Artikel bietet einen Überblick über die bisherige Forschung in diesem Themenfeld. Die neueren Entwicklungen der Zuwanderungspolitik sowie die Diskussion zum Fachkräftemangel in Deutschland bilden den Hintergrund. Wie viele internationale Studierende gibt es und wo kommen sie her? Dazu gibt es eindeutige Antworten, aber es ist schwieriger herauszufinden, wie viele tatsächlich in Deutschland eine Arbeitsstelle finden und wie lange diese Fachkräfte bleiben wollen – hilft die Zuwanderung aus der Hochschule die Folgen des demographischen Wandels und des Fachkräftemangels zu bekämpfen? Für den Verbleib sind oft Beziehungen und Netzwerke sowie damit eng verknüpft die Motive, warum man in Deutschland arbeiten möchte, entscheidend. Vor diesem Hintergrund wurde vom Netzwerk Integration durch Qualifizierung (IQ) Sachsen am Herder-Institut der Universität Leipzig ein Forschungsprojekt initiiert (finanziert durch die Bundesagentur für Arbeit und die Bundesministerien für Arbeit und Soziales sowie Bildung und Forschung), das Verbleibspotentiale Internationaler Studierender in Sachsen (VISS) untersucht.

Angesichts des vorausgesagten demographischen Wandels wird in der deutschen Öffentlichkeit immer häufiger die Meinung vertreten, dass gut ausgebildete Fachkräfte aus dem Ausland für die Sicherung des zukünftigen Bedarfs der Wirtschaft an Arbeitskräften notwendig sind. Besonderes Augenmerk wird dabei auch auf die ausländischen Studierenden gerichtet. Sie sollen nach dem Studium als Fachkräfte für Deutschland gewonnen werden. So hat die jetzige Bundesregierung in ihrem Koalitionsvertrag im Kapitel „Internationalisierung der Wissenschaften“ als Ziel gesetzt, die Zahl der ausländischen Studierenden deutlich zu

steigern: „Deutschland ist bereits heute nach den USA und Großbritannien das dritt wichtigste Gastland für Studierende aus dem Ausland. Bis zum Ende des Jahrzehnts wollen wir dafür sorgen, dass die Zahl ausländischer Studierender um rund ein Drittel auf etwa 350.000 gesteigert wird.“ (Bundesregierung 2013).

Diese Gruppe der Zugewanderten wird für den Arbeitsmarkt als besonders interessant angesehen, da es sich um akademisch qualifizierte und meist, so wird angenommen, mit deutscher Sprache und Kenntnissen der deutschen Gesellschaft vertraute Personen handelt. In der Praxis scheint der Fachkräftebedarf

sowohl nach Branchen als auch regional stark zu variieren und darüber hinaus existieren nur punktuelle Erkenntnisse, wie man die Bleibewilligen bei ihrer Arbeitsplatzsuche am besten unterstützen kann und welche Hindernisse es hierbei zu beheben gilt.

Es scheint zunächst also angebracht und sinnvoll, sich einen Überblick zu verschaffen, von welchen Zahlen an ausländischen Studierenden und AbsolventInnen auszugehen ist, welche Bleibeabsichten bei dieser Gruppe bestehen und welche Chancen am Arbeitsmarkt für sie existieren.

1. Paradigmenwechsel in der Zuwanderungspolitik

Demographischer Wandel und Fachkräftemangel werden immer deutlicher als zwei Aspekte einer Entwicklung wahrgenommen, die den Wirtschaftsstandort Deutschland zukünftig entscheidend beeinflussen, wenn nicht sogar schwächen werden. In den nächsten vierzig Jahren erwarten die Demographen eine erheblich schrumpfende Bevölkerung mit sinkender Geburtenrate, altersbedingter Aufgabe der Erwerbstätigkeit und damit zurückgehender Zahl der Erwerbstätigen. Für den Wirtschaftsstandort Deutschland heißt dies, dass mit einem erheblichen Fachkräftemangel zu rechnen sein wird bzw. schon heute Fachkräftemangel in bestimmten Berufssparten als existent diagnostizierbar ist. Einig sind sich die meisten ExpertInnen dabei, dass dieser Mangel nicht ausschließlich durch die Weiter- bzw. Nachqualifizierung des einheimischen Arbeitskräftepotentials zu beheben sein wird. Nötig werden wird auch eine Erhöhung der Zahl und der Qualifikation zuwandernder Erwerbs-

personen. Welche Maßnahmen am besten geeignet sind, die Zuwanderung von Fachkräften nach Deutschland zu erhöhen und sie hier dauerhaft einzubinden, darüber bestehen unterschiedliche Ansichten.

Seitens der Politik, der Wirtschaft und der kommunalen Spitzenverbände, die den Wirtschaftsstandort Deutschland bedroht sehen, wurden eine Reihe von Maßnahmen verabschiedet und auf den Weg gebracht, die aus migrationspolitischer Perspektive einem Paradigmenwechsel gleichkommen – Deutschland versteht sich nunmehr als ein Einwanderungsland:

- Seit 2000 gibt es die sog. Green Card in Deutschland für ausländische ExpertInnen der IT-Branche.
- Seit 2005 gibt es ein Zuwanderungsgesetz, das über das Aufenthaltsgesetz die Zuwanderung steuert. Seitdem sind die internationalen AbsolventInnen deutscher Hochschulen nicht mehr verpflichtet nach ihrem Studium auszureisen, sondern für sie wurde die rechtliche Möglichkeit geschaffen, im Anschluss an ein abgeschlossenes Studium einen Aufenthaltstitel zur Erwerbstätigkeit sowie auch eine Aufenthaltserlaubnis zur Arbeitsplatzsuche zu erhalten.
- 2008 erfolgte dann die Verabschiedung des Aktionsprogramms „Beitrag der Arbeitsmigration zur Sicherung der Fachkräftebasis in Deutschland“ durch Beschluss des Bundeskabinetts und
- 2009 schließlich die Übernahme der Richtlinie des Europäischen Rates über die Bedingungen für die Einreise und den Aufenthalt von Drittstaatsangehörigen zur Ausübung einer hochqua-

lizierten Beschäftigung (sog. Blue Card) und das neue Arbeitsmigrations-Steuerungsgesetz (AMStG), das verschiedene Erleichterungen für Fachkräfte aus Drittstaaten bedeutet.

- Die Bundesregierung hat 2012 die EU-Richtlinie erweitert und die Frist für Arbeitsplatzsuche für die ausländischen Studierenden um sechs Monate auf insgesamt 18 Monate verlängert und die Regelungen gelockert, wie viel die Studierenden bzw. AbsolventInnen während des Studiums bzw. der Arbeitsplatzsuche arbeiten dürfen.
- AbsolventInnen deutscher Hochschulen können nach zwei Jahren „angemessener“ (dem Studium entsprechender) sozialversicherungspflichtiger Arbeit eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis bekommen. Auch gibt es Erleichterungen für die Ausübung einer selbständigen Tätigkeit.

Auf Bundesländerebene werden diese Initiativen mit auf die jeweiligen regionalen Besonderheiten abgestimmten Maßnahmen umgesetzt, ergänzt und – wenn möglich – erweitert. In welchem Maße sich diese Anstrengungen auf das Mobilitätsverhalten von ausländischen Studierenden positiv auswirken und sie schließlich dazu veranlassen, nach ihrem Abschluss in Deutschland zu bleiben, ist noch unklar. Empirisches Material, vor allem differenziert nach Bundesländern oder verschiedenen Regionen, steht hier zu bislang kaum zur Verfügung.

Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) beobachtet einen allgemeinen Trend der verstärkten Zuwanderung von Arbeits- bzw. Fachkräften nach Deutschland. Im Jahr 2012 sind ca. 306 000 Per-

sonen aus den Drittstaaten ohne EU zugewandert, 38.504 waren als Arbeitskräfte registriert, davon 27.418 als Fachkräfte (mit Hochschulabschluss, Blue Card etc.) – in absoluten Zahlen mit steigender Tendenz. Allerdings bleibt ihr Anteil an Gesamtzuzug aus Drittstaaten relativ konstant bei ca. 13%. (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2014)

Der SVR betont, dass besonders EU-BürgerInnen zum Arbeiten nach Deutschland zuwandern. Insbesondere die steigende Zahl junger, motivierter und gut ausgebildeter Personen aus den EU-Ländern trägt dazu bei, die Effekte des demografischen Wandels in Deutschland abzufedern. „Von der Gesamtbevölkerung sowie der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich die EU-Zuwanderer v. a. durch ihre Altersverteilung, die für Arbeitsmarkt und Sozialsysteme positiv ist.“ (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen 2013, S. 17). So betrug das Durchschnittsalter der deutschen Gesamtbevölkerung 2010 etwa 44 Jahre während das der zugewanderten UnionsbürgerInnen bei rund 33 Jahre lag. Und ein weiterer Faktor der Zuwanderung von Hochqualifizierten hat für den Wirtschaftsstandort Bedeutung: Hochqualifizierte fördern Produktivität und haben keine negativen Folgen für das Lohnniveau einheimischer Fachkräfte (Grossmann/Stadelmann 2013).

In Deutschland scheint damit der schon in den 1990er Jahren geforderte Paradigmenwechsel in der Zuwanderungspolitik endlich geschafft. Konnte in den 1990er Jahren von politischer Seite die Vorstellung von Deutschland als Einwanderungsland noch verneint und darauf beharrt werden, dass es durch

vermehrte Zuwanderung zu einer Überfremdung kommen werde, die die kulturelle Identität Deutschlands und der deutschen Bevölkerung zerstöre, bekam spätestens mit Veröffentlichung der Brain Waste-Studie von „Tür an Tür“ (Tür an Tür – Integrationsprojekte gGmbH 2007) die Debatte eine neue Wendung. Durch die fortschreitende Globalisierung und die damit induzierte Vorstellung, auch Deutschland konkurreiere als Staat mit anderen Staaten um die Ansiedlung von Unternehmen und Investitionen von Geldanlegern, schien es erforderlich, alle Möglichkeiten auszuschöpfen, um als Standort attraktiv zu sein. Neben niedrigen Steuersätzen für Investoren bildeten ein hohes Bildungsniveau der jungen Bevölkerung, eine gut ausgebauten Infrastruktur und eine qualitativ gut ausgebildete Erwerbsbevölkerung die entscheidenden Pluspunkte. Demgegenüber schlugen gerade in der Außenwirkung die geringe Diversitätsquote der Bevölkerung, die Vernachlässigung der Kompetenzen und Qualifikationen von MigrantInnen und die xenophobe Grundeinstellung weiter Teile der deutschen Bevölkerung negativ zu Buche. Die gleichzeitig von den BevölkerungswissenschaftlerInnen vehementer vorgebrachten Ergebnisse, dass Deutschland eine schrumpfende Bevölkerung zu erwarten habe und sich dies negativ auf den Wirtschaftsverlauf auswirken werde, bewog die Politik schlussendlich anzuerkennen, dass Deutschland ein Zuwanderungsland ist und es gesetzlicher Vorgaben bedarf, um eine Zuwanderung zu kontrollieren. Dabei bezog sich die Idee einer kontrollierten Zuwanderung vor allem auf MigrantInnen, die den erwarteten Fachkräftemangel zu beheben helfen, und nicht auf Flüchtlinge.

Grundsätzlich ist daher zu erwarten, dass durch die neuen und deutlich liberaleren Zuzugsregeln für ArbeitsmigrantInnen, neben den EU-BürgerInnen auch zunehmend Drittstaatsangehörige und ihre Familienangehörigen nach Deutschland einwandern dürfen, sofern die wirtschaftliche Entwicklung in Deutschland weiterhin so positiv verläuft wie in den letzten Jahren.

2. Fachkräftemangel in Deutschland?

Zum Fachkräftemangel liegen unterschiedliche Einschätzungen vor. Laut Bundesinstitut für berufliche Bildung (BIBB) werden demografiebedingt im Zeitraum zwischen 2010 und 2030 rund 19 Mio. Erwerbspersonen den Arbeitsmarkt verlassen, während im gleichen Zeitraum lediglich rund 15,5 Mio. neu auf den Arbeitsmarkt kommen.

Dennoch zeige sich laut Bundesagentur für Arbeit aktuell kein flächendeckender Fachkräftemangel in Deutschland, aber in der Maschinen- und Fahrzeugtechnik, der Mechatronik- und Automatisierungstechnik sowie in der Elektrotechnik und im Teilbereich Informatik (Softwareentwicklung) gibt es vor allem im Westen Deutschlands einen Expertenmangel. Genereller Fachkräftemangel bestehe schon jetzt bei HumanmedizinerInnen, Gesundheits- und Krankenpflegekräften sowie bei examinierten Altenpflegekräften (Bundesagentur für Arbeit 2013).

Zugleich prognostiziert das BIBB, dass der zukünftige Fachkräftebedarf sich vor allem auf den mittleren Qualifikationsebenen konzentrieren wird und nicht auf akademische Berufe. Durch die gegenwärtige Tendenz zu mehr akademischen Abschlüssen wird sich das Angebot im akademischen Bereich auf lange Sicht

trotz steigendem Bedarf und Ausscheiden der geburtenstarken Jahrgänge eher angleichen. Das BIBB resümiert daher für 2030 eine: „Milderung der Engpässe in akademischen Berufen und solchen mit hohen eigenen Ausbildungsanteilen. Weiterhin herrscht eine hohe Arbeitsmarktanspannung im Bereich der Gesundheitsberufe.“ (Bundesinstitut für Berufsbildung 2012, S. 9). Zusätzlich können auch in anderen Feldern bei hochspezialisierten Berufen, wie z.B. in Ingenieurwissenschaften Engpässe auftreten.

Engpässe auf dem Arbeitsmarkt sind meistens eher bei konkreten, fachbezogenen Qualifikationen zu finden. Daher vergleicht das BIBB auch die Passung von Angebot und Nachfrage auf der Ebene der sog. zwölf BIBB-Berufshauptfeldern. Dort sind fünf Berufshauptfelder zu finden, wo ein Arbeitskräfteengpass bis 2030 auftreten kann:

- Be-, verarbeitende und instandsetzende Berufe
- Berufe im Warenhandel und Vertrieb
- Gastronomie- und Reinigungsberufe
- Medienberufe, geistes- und sozialwissenschaftliche sowie künstlerische Berufe
- Gesundheits- und Sozialberufe, Körperpfleger

Der Wissenschaftliche Dienst des deutschen Bundestages hat in seinem Infobrief „Fachkräftemangel in Deutschland“ verschiedene aktuelle Studien, die zum Teil von erheblichen zukünftigem Bedarf ausgehen, bewertet und kommt zu dem Fazit, dass ein Fachkräftemangel zu erwarten ist: „Ein Fachkräftemangel bzw. ein Fachkräfteengpass in Deutschland

lässt sich bereits heute anhand verschiedener Indikatoren ablesen, allerdings kann er nicht immer wissenschaftlich präzise für die einzelnen Berufsfelder beschrieben werden. Im Kontext der demografischen Entwicklung, Alterung sowie Schrumpfung der deutschen Bevölkerung, und des Strukturwandels der deutschen Wirtschaft, Stichwort Tertiärisierung, deutet jedoch vieles darauf hin, dass sich in den kommenden Jahren ein Fachkräftemangel im mittleren und hohen Qualifikationsniveau einstellen kann, wenn nicht mit verschiedenen Maßnahmen einer solchen Entwicklung entgegengewirkt wird.“ (Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages 2011, S. 15).

Vor allem sind große regionale Unterschiede zu erwarten, in Ballungsgebieten wird der Bedarf viel höher prognostiziert und auch zwischen den Bundesländern wird es große Unterschiede geben. Z.B. in Sachsen geht das Staatsministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr (2010) davon aus, dass es wachsende Engpässe bei Fachkräften in einzelnen Bereichen geben wird. Ausgehend von den für 2009 vorliegenden Angaben zur sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung würde in Sachsen allein bis 2025 unter Berücksichtigung der Beschäftigten bis 55 Jahre rechnerisch ein Ersatzbedarf von rund 215.000 Beschäftigten entstehen.

Dagegen argumentieren einige ExpertInnen, wie Prof. Bosbach, dass viele Zahlen sehr übertrieben und interessen-geleitet seien, es ginge mehr um billige Arbeitskräfte aus dem Ausland als tatsächlich um einen Fachkräftemangel (Bosbach 2011; Goettle 2014). Oft würden die Zahlen über zurückgehende Erwerbs-

tätige mit Fachkräften gleichgesetzt, was gar nicht zutreffe.

In der öffentlichen Debatte und in der Politik dominiert die Ansicht, dass Deutschland mehr Fachkräfte braucht, in der Wissenschaft wird der Fachkräftemangel dagegen kontrovers diskutiert. Es ist schwierig zu einer abschließenden Einschätzung zu kommen, zumal neue Entwicklungen langfristige Prognosen sehr häufig widerlegen, wie auch sichtbar in der oben zitierten BIBB-Studie.

3. HochschulabsolventInnen als Zuwanderer

Die absolute Zahl von Zuwanderern, die in Deutschland studieren wollen, steigt ebenso wie auch die Zahl derjenigen, die sich nach ihrem Studium Chancen ausrechnen, hier eine Arbeitsstelle zu finden. Deutschland ist weltweit ein Hauptzielland für internationale Studierende geworden. Im Jahr 2011 hatte Deutschland nach den Vereinigten Staaten und dem Vereinigten Königreich den dritthöchsten Anteil an ausländischen Studierenden (OECD 2013). In absoluten Zahlen nahmen im Jahr 2012 allein 95.467 ausländische Studierende (inkl. EU-Länder und Drittstaaten) ihr Studium in Deutschland auf. Die Zahl der ausländischen StudienanfängerInnen steigt bundesweit, ihr Anteil an der Gesamtzahl der StudienanfängerInnen lag 2012/2013 bei 19,3%. Im bundesweiten Vergleich führt Berlin mit 33,7%, gefolgt von Brandenburg mit 26% und Sachsen mit 24,3%.

Insgesamt studierten im Wintersemester 2012/13 ca. 282.000 ausländische Studierende an deutschen Hochschulen (Statistisches Bundesamt (Destatis) 2013). Nach vorläufigen Zahlen von „Wissenschaft weltoffen“ (DAAD und DZHW 2014)

waren im Wintersemester 2013/14 sogar etwas mehr als 300.000 ausländische Studierende eingeschrieben. (Diese Zahlen des Statistischen Bundesamtes beinhalten sowohl Bildungsausländer als auch –inländer, also auch die AusländerInnen, die ihr Abitur in Deutschland gemacht haben.) Dies entspricht bundesweit einem Anteil an ausländischen Studierenden von 11,3% im Studienjahr 2012/13.

Die steigenden Zahlen der Abschlussprüfungen von ausländischen Studierenden sind besonders interessant in Hinblick auf den Bedarf an Fachkräften. 2012/13 schlossen 39.578 ausländische Studierende (bzw. 30.800 BildungsausländerInnen, also nur diejenigen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben) ihr Studium erfolgreich ab. Im letzten Jahrzehnt hat sich die Anzahl im gesamten Bundesgebiet verdreifacht, wenn man nur die BildungsausländerInnen betrachtet. Die meisten Abschlüsse im Jahre 2012 haben die ausländischen Studierenden in den Fächergruppen Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (24% an Universitäten und sogar 43,3% an Fachhochschulen) sowie in Ingenieurwissenschaften (19% an Universitäten und 39,4% an Fachhochschulen) abgelegt. Relativ hoch war auch der Anteil der Abschlussprüfungen in den Fächerbereichen Mathematik und Naturwissenschaften mit (19,8% an Universitäten und 9,5% an Fachhochschulen). Damit verfügen sie häufig über eine Qualifikation in den prognostizierten Engpassbereichen Naturwissenschaften und Technik (DAAD und DZHW 2014).

Während 2012 bundesweit die meisten internationalen Studierenden aus China, Russland, Österreich, Bulgarien und Po-

len kamen (Apolinarski/Poskowsky 2014), bevorzugen die Studierenden aus den direkten Nachbarstaaten wie z.B. aus Polen das Bundesland Brandenburg oder aus Frankreich das Saarland. In Sachsen hingegen gibt es fast genauso viele österreichische wie chinesische Studierende.

4. Welche internationalen Studierenden bleiben nach ihrem Abschluss?

Verschiedene neuere Studien widersprechen sich in den Ergebnissen, wie viele der ausländischen AbsolventInnen Deutschland nach dem Studium verlassen und damit für den nationalen Arbeitsmarkt verloren sind: Nach den Ergebnissen der Studie „Mobile Talente?“ (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen 2012) an 25 Universitäten in fünf europäischen Ländern (Deutschland, Frankreich, Niederlande, Großbritannien und Schweden) konnten sich zwei Drittel der Befragten vorstellen, nach Abschluss ihres Studiums eine Arbeit im jeweiligen Studienland aufzunehmen. Aber nach der OECD-Studie bleibt nur jede(r) vierte internationale Studierende nach dem Studium als ArbeitsmigrantIn oder aus familiären Gründen in Deutschland (OECD Publishing 2011). Trotz der steigenden Zahl an Zugewanderten bleiben die Hürden für die Nicht-EU-BürgerInnen verhältnismäßig hoch. Schon bei der Beantragung eines Aufenthaltstitels sind die Kriterien, nach denen dieser erteilt wird, nicht unbedingt leicht zu durchschauen und häufig hängt die Erteilung auch vom Ermessen der MitarbeiterInnen in den Ausländerbehörden ab (Jackson 2012). Wie schwierig es zu sein scheint, verdeutlicht die relativ geringe Zahl von 8.198 vergebenen Aufenthaltstiteln zu Erwerbszwecken für AbsolventInnen bei bundesweit

28.208 ausländischen AbsolventInnen im Jahr 2011, wie die Studie des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) belegt (Mayer u. a. 2012). Fast ebenso viele (6.533) haben einen Aufenthaltstitel aus familiären Gründen bekommen, darunter sind sicherlich auch Erwerbstätige zu finden. Insgesamt entspricht dies einer Verbleibsquote von ca. 52%.

Allerdings haben beide Studien, sowohl die der OECD als auch die vom BAMF, nur Studierende aus Drittstaaten im Fokus und lassen dabei alle HochschulabsolventInnen aus EU-Staaten außer Acht. Diese brauchen keine Aufenthalts- oder Arbeitsgenehmigung in Deutschland und sind damit statistisch nicht leicht zu erfassen. In einer neueren Studie vom Institut der deutschen Wirtschaft (Alichniewicz/Geis 2013) wird deshalb ein anderer Zugang gewählt. Die Studie basiert auf den Zahlen des Mikrozensus 2011 und schätzt 91.900 „Zuwanderer über die Hochschule“ – das sind zugewanderte Personen, die zwischen 2001 und 2010 einen Hochschulabschluss in Deutschland gemacht haben und 2011 noch in Deutschland lebten. Die Zahl entspricht einem Anteil von 44,3% in Bezug zu dem Gesamtanteil der BildungsausländerInnen, die in diesem Zeitraum Hochschulprüfungen abgelegt haben. Diese Quote liegt deutlich höher als die Quote der OECD, aber niedriger als die Verbleibsquote von BAMF. Die AutorInnen merken an, dass die OECD als Grundgesamtheit alle ausländischen Studierenden in den Hochschulen nimmt, d.h. auch diejenigen, die an Austauschprogrammen teilnehmen und nur einige Semester studieren, was die Quote senkt. Die AbsolventInnen von MINT-Fächern bleiben nach den Mikrozensus-Zahlen zu ca. 44% in Deutschland.

Die Daten des „Kooperationsprojektes Absolventenstudien“ (KOAB) des International Centre for Higher Education Research, Universität Kassel (Kooij/Schomburg 2014) zeigen sogar eine Verbleibsquote von 77% für BildungsausländerInnen 1,5 Jahre nach dem Studienabschluss. Das KOAB nutzt Daten von beteiligten Hochschulen (65 in 2013), die ihre Studierenden befragen; 2014 waren unter den Befragten ca. 7000 ehemalige Master- und Diplom-Studierende mit einer Studienberechtigung aus dem Ausland, also auch aus der EU. Die erheblich höheren Verbleibszahlen bei KOAB sind nicht eindeutig zu deuten. Die Befragung erfasste keine BachelorabsolventInnen, es könnte daher sein, dass Master- und Diplom-Studierende eine günstigere Ausgangsposition für die Erlangung eines Arbeitsplatzes hatten als erstere. Unklar bleibt auch, wie hoch der Anteil derjenigen Befragten ist, die in ihre Heimatländer oder insgesamt aus Deutschland ausgewandert sind und zu welchem Anteil sie an den Ergebnissen der Befragung beteiligt sind, vielleicht auch wegen schwieriger Erreichbarkeit. Außerdem werden, im Gegensatz zu den bisher erörterten Studien, Studierende aus EU-Ländern mit einbezogen. Und schließlich zeigen die Einschätzungen von ExpertInnen aus Career-Centern und International Offices aus Sachsen, dass internationale Studierende erhebliche Schwierigkeiten haben, eine Anstellung in Sachsen zu finden (Arajärvi/Drubig 2014). Ähnliche Ergebnisse gibt es auch aus Brandenburg (Assel/Strom 2014). Zu berücksichtigen wäre dabei, dass unter den in KOAB beteiligten Hochschulen keine aus Sachsen und insgesamt nur 10 aus den anderen neuen Bundesländern zu finden sind.

Vielleicht käme man zu anderen Ergebnissen, wenn mehr Studierende aus ost-deutschen Hochschulen befragt worden wären. Allerdings spricht dagegen, dass viele internationale Studierende sehr mobil sind und vielleicht leichter eine Stelle in anderen Bundesländern finden. Natürlich können auch die neuen Möglichkeiten seit 2009, eine Aufenthaltserlaubnis einfacher zu bekommen, zu einer höheren Bleibequote führen.

Wieder andere Ergebnisse präsentiert die neue BAMF-Absolventenstudie 2013 (Hanganu/Heß 2014). Diese Studie nimmt zum ersten Mal explizit die ausländischen AbsolventInnen aus Drittstaaten in den Fokus und präsentiert umfangreiche Ergebnisse zum Verbleib, zum Übergang ins Berufsleben, zur Berufstätigkeit sowie zu Bleibeabsichten. Auch diese Studie nimmt einen längeren Zeitverlauf als Grundlage und zählt seit 2005 rund 236.000 Drittstaatsangehörige, die in Deutschland studiert haben und stellt fest, dass am 30. September 2013 von diesen Personen 56% in Deutschland geblieben sind. Berücksichtigt werden sowohl Personen mit Aufenthaltstitel zur Erwerbstätigkeit (24%) als auch aus familiären Gründen (31%) und zur Arbeitssuche (6%), zusätzlich sind es Personen, die noch einen Aufenthaltstitel beantragen oder andere Titel besitzen.

Die Möglichkeit, nach dem Studium 18 Monate zur Arbeitssuche hier bleiben zu können, scheint hilfreich zu sein, da von diesen 79% verbleiben konnten. Diese Personen haben natürlich schon eine klare Verbleibsabsicht, was zur höheren Quote führt.

Der Anteil von Frauen und Männern ist in allen Altersgruppen der Befragten nahezu gleich. Allerdings nach Her-

kunftsländern betrachtet, sind Männer aus Indien, Nahen und Mittleren Osten, aus Afrika sowie aus der Türkei in erheblicher Überzahl, während aus der Russischen Föderation, der Ukraine und der GUS überwiegend Frauen vertreten sind. Frauen sind in deutlicher Mehrzahl unter den BWL-AbsolventInnen, wie auch unter anderen Wirtschaftswissenschaften sowie besonders unter den Sprach- und Sozialwissenschaften. Dagegen dominieren die Männer in den Ingenieurwissenschaften, Informatik, Physik und Chemie.

Die meisten bleiben in den großen Städten und Metropolregionen, wie Berlin, München, Hamburg, Frankfurt am Main, Stuttgart und im Ruhrgebiet, aber auch in Dresden, Karlsruhe und Münster. In den neuen Bundesländern sind sehr viel weniger ehemalige ausländischen Studierenden aus den Drittstaaten registriert als in den anderen Bundesländern (6,1%), dagegen wohnen in Nordrhein-Westfalen 20,8%, in Bayern und Baden-Württemberg ca. 16%.

Die bundesweiten Zahlen zeigen, dass zwei Drittel der ausländischen Studierenden in Deutschland bleiben wollen (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen 2012). Auch andere Studien kommen zu ähnlichen Ergebnissen (Hanganu/Heß 2014). Tatsächlich bleibt hier etwa die Hälfte, wie die obige Debatte zeigte, es gibt also noch potentielle Fachkräfte, die durch weitere Unterstützung in Deutschland bleiben könnten. Allerdings weist die OECD in ihrem Migrationsausblick 2011 darauf hin, dass selbst dann, wenn alle internationalen Studierenden nach dem Abschluss blieben, dies den Anteil der jungen Generation an der Gesamtbevölkerung nur unwesentlich erhöhen würde (OECD Publishing 2011). Eine demografisch

relevante Zuwanderergruppe sind sie damit allein aufgrund der Größe nicht. Hinzu kommt, dass sie sehr mobil sind und auf Veränderungen wie die konjunkturelle Entwicklung im Aufnahme- und Herkunftsland oder auf Entwicklungen auf dem globalen Arbeitsmarkt schnell mit Zu- oder Abwanderung reagieren (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen 2012).

5. Wie dauerhaft bleiben die Zugewanderten?

Die Bemühungen um mehr ausländische HochschulabsolventInnen für den deutschen Arbeitsmarkt setzen bislang voraus, dass diese nach erfolgreicher Stellensuche dauerhaft in Deutschland bleiben wollen. Ein Blick auf die heutigen Migrationsbewegungen lässt hier Zweifel aufkommen. Mit den neuen Zuwanderungsregelungen ist es Deutschland zwar gelungen, die Zuwanderung zunächst zu erhöhen, gleichzeitig stiegen aber auch die Zahlen derjenigen, die von diesen Regelungen bewusst ausgeschlossen wurden – Flüchtlinge und Asylsuchende. Dieser Prozess, der als Dualisierung der Migrationsbewegung beschrieben wird, ist allerdings nicht neu, sondern eine unmittelbare Folge der durch die Globalisierung angeheizten Wirtschaftsentwicklung (Butterwegge 2010).

Insbesondere die Experten- bzw. Elitemigration scheint dabei eher nicht auf Dauer angelegt, sondern pendelt beständig zwischen Zuzug- und Abwanderungsprozessen. Viele dieser MigrantInnen migrieren real zwischen verschiedenen Plätzen hin und her; die Lebenspraxis und Lebensprojekte dieser sogenannten TransmigrantInnen, also ihre ‚sozialen Räume‘, spannen sich zwischen Wohn-

orten bzw. geographischen Räumen in verschiedenen Ländern und sie arbeiten oft dank der neuen Kommunikationsmittel über Grenzen hinweg (Pries 2011). Als prägnante Beispiele gehören hochqualifizierte ManagerInnen oder IT-Fachkräfte zu TransmigrantInnen oder auch die ‚Szenen‘ von meistens jungen Leuten mit Migrationshintergrund in großen Städten, in denen sich die verschiedenen transnationalen Weltbezüge der jeweiligen familiären Migrationsgeschichten begegnen und mischen (Römhild 2011).

Barbara Heß (2012) korrigiert in diesem Sinne die klassischen Push- und Pullkonzepte, die besagen, dass Migration eine dauerhafte Umsiedlung in ein anderes Land sei, dass die Zuwanderer sich im Zielland assimilieren bzw. integrieren wollten und sich dies über ein Migrationsmanagement erreichen lasse. Die mit dem besonderen Aufenthaltstitel in Deutschland arbeitenden Fachkräfte aus China, Indien, den USA, Japan, der Russischen Föderation und der Türkei sind nämlich mehrheitlich mobil: 30% wollen weniger als fünf Jahre bleiben, weitere 24% weniger als zehn Jahre. Sie sind jung und zu zwei Dritteln männlich. Sie sind gut qualifiziert und arbeiten als AkademikerInnen, WissenschaftlerInnen und als Führungskräfte.

Die Zahlen der Zuwanderungsstudie der OECD zeichnen ein ähnliches Bild vom temporären Aufenthalt der hochqualifizierten ArbeitsmigrantInnen. Am ehesten blieben ArbeitsmigrantInnen aus Russland. Etwa 40 Prozent der 2006 eingereisten RussInnen waren sechs Jahre später noch in Deutschland.

Hanganu und Heß (2014) haben höhere Bleibeabsichten unter den ehemaligen Studierenden gefunden, allerdings war

dies zu erwarten, da die Zielgruppe der Studie bereits in Deutschland verblieben war: ca. ein Drittel plant für immer in Deutschland zu bleiben, 42,5% planen langfristig zu bleiben (zehn Jahre oder mehr). Von den zusätzlich befragten, in ihre Heimatländer zurückgekehrten, hatten ca. 16% Rückkehrpläne und über 55% konnten sich das gut vorstellen.

Bezugnehmend auf die Gesamtzahl der Bleibewilligen lässt sich zusammenfassend sagen, dass

- Bleibewillige eher Ingenieurs- und Naturwissenschaften studieren,
- sie vorwiegend aus asiatischen Ländern und Osteuropa zuwandern,
- sie sich gut über ihre Rechte und Möglichkeiten informiert fühlen,
- sie genau die Art und Weise, wie über Zuwanderung diskutiert wird, verfolgen und
- mit ihrem Leben zufriedener sind. (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen 2012)

Die Verweildauer wird zusätzlich noch von anderen Faktoren, die mittelbar die Möglichkeit eines Zugangs zum Arbeitsmarkt betrifft, beeinflusst. So ist die Arbeitslosenquote bei Ausländern mit 15,3% konstant mehr als doppelt so hoch wie bei Deutschen mit 7,3% (Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2014).

Diese Aussicht auf eine allgemein kürzere Verweildauer, ist nicht unbedingt kompatibel mit den von deutschen Behörden entwickelten Vorstellungen zur Integration von Zuwanderern. Diese beruhten bisher darauf, dass eine Zuwanderung auf Dauer erfolge. Regelungen zum Familiennachzug, zur Anerkennung von Berufsabschlüssen, für die Zugänge zum

Arbeitsmarkt und für den Aufenthaltstitel sind bislang daran bemessen. Temporäre Zuwanderung kommt als Regelfall bei diesem Modell noch nicht vor. Menschen, die nicht auf Dauer in einer neuen Umgebung bleiben wollen, werden ihre Integrationsleistungen darauf abstellen. Sie werden ihren Spracherwerb auf das Nötigste beschränken und die eigenkulturellen Lebensentwürfe nur teilweise an die fremdkulturelle Umgebung anpassen. Internationale HochschulabsolventInnen und Hochqualifizierte orientieren sich in ihrem Wanderungsverhalten mehr und mehr an ihren eigenen Lebensbedürfnissen. Das heißt, sie wechseln beliebig zwischen verschiedenen territorialen und sozialen Sphären, um ihren Lebensstil zu verfolgen. Dazu gehört, dass vielleicht noch eine Zeitlang in Deutschland gearbeitet wird und ab einem bestimmten Zeitpunkt (etwa wenn genügend Geld für Investitionen im zukünftigen Heimatland vorhanden ist oder die gewonnene Arbeitserfahrung in Deutschland eine attraktive Stellung im Heimatland verspricht) die Zelte abgebrochen werden.

6. Migration und Netzwerke

Die so von den ExpertInnen und Eliten selbst vorgenommene Ausweitung des sozialen Raumes über nationalstaatliche Grenzziehungen hinweg lässt ein konfliktbehaftetes Verhältnis zu den nationalstaatlich konzipierten Integrationsprogrammen entstehen, das die territorialen Ansprüche des Nationalstaates tendenziell auflöst und mittels der von MigrantInnen selbsterzeugten Netzwerke überschreitet bzw. deterritorialisiert: „Indem die MigrantInnen auf die Bedingungen des nationalstaatlich eingefassten Raums reagieren, transformieren sie

die Regulierungs- und Integrationsbemühungen, die die Zielländer unternehmen, in eine eigene, 'klandestine, Migrationsform um und kreieren dabei einen 'driftenden, sozialen Raum, d.h. selbst dort, wo sie sich auf national- oder supranationaler rechtliche und soziale Strukturen stützen, deterritorialisieren sie diese.“ (Karakayali/Tsianos 2007, S. 10).

Vor allem die staatlich kontrollierten Integrationsmaßnahmen haben Konkurrenz von den persönlichen, lokalen, informellen und nachbarschaftlichen Netzwerken, in denen die Zuwanderer leben, bekommen. Meistens sind diese Netzwerke zunächst ethnisch und/oder religiös ausgerichtet. So zeigt z.B. die Ethnologin Chorón-Baix (1986), dass diese nicht kontrollierten Netzwerke sehr hilfreich sein können bei der Integration in die neuen, oft konfliktreichen gesellschaftlichen Rahmen, die neue Einstellungen erfordern. Sie geben Orientierung für den Umgang mit den fremden Kultur- und Sozialbeziehungen und darüber, wie diese zu interpretieren sind und können als Erleichterung und Entspannung dienen. Sie organisieren bis zu einem gewissen Grad die Verteilung von Ressourcen, aber auch den engen Zusammenhalt in homogenen Netzwerken, wo sogenannte starke Beziehungen (Granovetter 1973) vorherrschen. Sie können auch neue schwache Beziehungen zum sozialen Umfeld aufweisen, die dann die Handlungsmöglichkeiten eines vor längerem oder eines neu Zugewanderten vergrößern – und sei es auch nur in der ‚ethnischen‘ Ökonomie, der im Migrationsmilieu verankerten Betriebe (Portes 1995).

Gleichzeitig sichert die Bildung von Netzwerken die Dauerhaftigkeit der durch Migration erzeugten transnationalen

Räume und eröffnet den nächsten Generationen Chancen der Migration, indem

- Informationen über Wanderungsmöglichkeiten bereitgestellt werden, die potentielle MigrantInnen anreizen abzuwandern oder erforderliches Wissen zur räumlichen und beruflichen Orientierung liefern,
- sie Neuankommende in verwandtschaftliche, soziale und ökonomische Netze einbinden,
- sie zum sozialen Kapital werden können, wenn die eng geflochtenen Netze, die durch gegenseitige Verpflichtungen geprägt sind, durchbrochen werden und Zufallsbekanntschaften, Gruppen und Organisationen, die im Anlassfall kontaktiert werden können und zu denen lediglich eine potentielle Verbindung besteht, zum Netzwerk hinzukommen,
- sie transnational aufgestellt sind, umfassen sie mehrere Regionen/Länder/Kontinente, wodurch sich die traditionellen Raumvorstellungen, Identitäten und Staatsbürgerschaftsvorstellungen der MigrantInnen verändern.

Bislang ist noch nicht ausführlich dazu geforscht worden, welche Bedeutung die Netzwerke speziell für Fachkräfte bzw. internationale HochschulabsolventInnen haben. Donsbach und Müller haben internationale Fachkräfte in Dresden befragt und immerhin für jeden Vierten hat es bei der Entscheidung, nach Dresden zu kommen, eine Rolle gespielt, dass Freunde oder Bekannte bereits in Dresden leben oder gelebt haben (Donsbach/Müller 2013). Kontakte zu in Deutschland lebenden Personen waren für rund zwei Fünftel der Befragten der Absolventen-

befragung von Hanganu und Heß (2014) bedeutend bis sehr bedeutend für ihre Entscheidung. Für den Berufserfolg insgesamt wird die Bedeutung der Netzwerke allgemein bejaht, z.B. bei Fabian et.al. (2013). Familiäre und sonstige Kontakte aus starken Beziehungen können helfen, aber insgesamt hilfreicher bei der Stellenfindung werden Kontakte und Unterstützungspotentiale aus schwachen sozialen Beziehungen, etwa dem Bekanntenkreis, gesehen.

7. Motive für die Wahl des Studienorts und des Arbeitsplatzes bzw. für den Verbleib in Deutschland

Die Push-Faktoren der klassischen Migrationsmodelle, wie Arbeitslosigkeit, Verfolgung und Armut als dominante Entscheidungsgrundlagen für Migration aus dem Herkunftsland, müssen mit Blick auf die Experten- und Elitenmigration erweitert werden. Gerade unter den Vorzeichen einer dynamisierten Globalisierung werden Gründe, die mit innergesellschaftlichen Macht- und Prestigegefällen in den Herkunftsländern zusammenhängen, wichtig: wenn innerhalb eines sozietales Systems ein anomisches Spannungsverhältnis in Form von Chancenungleichheit z.B. für junge qualifizierte Leute entsteht, vergrößert es Emigrationstendenzen.

Heß (2012) hat in ihrer Untersuchung ein differenziertes Bild der Motivlagen für Ab- und Zuwanderung entworfen. Für Hochqualifizierte sind in erster Linie die ökonomischen Perspektiven ausschlaggebend für eine Abwanderung. Wenn diese keine Aufstiegs- oder entsprechend der Qualifikation keine Beschäftigungsmöglichkeit bietet, fällt eher die Entscheidung zur Auswanderung, während die politische Lage, allgemeine Zukunfts-

chancen, die Höhe des zu erwartenden Einkommens, die soziale Absicherung oder das Schul- und Ausbildungssystem für die Kinder nachrangig bewertet werden. Das Vorhandensein eines günstigen Arbeitsmarktes, mehr Sicherheit und allgemein bessere Lebensbedingungen, die in der klassischen Wanderungsforschung als Pull-Faktoren (Motive, in ein besonderes Land einzuwandern) dargestellt wurden, sind bei Hochqualifizierten in der Wahl des Zuwanderungslandes sekundär. Bedeutsamer für sie sind die Art des Arbeitsplatzes und die Art des Unternehmens. Erst danach spielen Faktoren wie langfristige Karriereplanung, die allgemeine ökonomische Lage, die Höhe des Einkommens, die soziale Absicherung, das Schul- und Ausbildungssystem eine Rolle.

Etwas anders antworten die AbsolventInnen in der Studie von Hanganu und Heß (2014); für die ehemaligen Studierenden war der Wunsch, internationale Erfahrung zu sammeln der entscheidende Grund im Ausland zu studieren, erst danach wurden die Pushfaktoren „Allgemeine Zukunftschancen“ und „Berufliche Perspektiven“ im Herkunftsland als entscheidende Gründe genannt. Deutschland als Studienort wurde vor allem wegen der Qualität der Hochschulbildung und der allgemeinen Lebensqualität in Deutschland gewählt. Auch Karriereplanung und Arbeitsplatzaussichten waren entscheidende Faktoren.

Die Entscheidungskriterien der ehemaligen Studierenden für den Verbleib in Deutschland sind besonders interessant, wenn man die Verbleibsmöglichkeiten weiter verbessern möchte. Hier kommen auch neue Kriterien ins Spiel, die noch nicht relevant waren bei der

Entscheidung zum Studium im Ausland. In Laufe der Jahre werden private Gründe, Freunde und Verbundenheit mit dem Aufenthaltsort wichtiger, etwa 44% stufen diese Kriterien als für sich entscheidend ein (Hanganu/Heß 2014). Auch die Anteile der erteilten Aufenthaltstitel zu familiären Zwecken (18%) im Anschluss an eine Aufenthaltserlaubnis zum Studium, die höher sind als zur Arbeitsaufnahme (14%), zeigen, dass für ausländische Studierende familiäre Beweggründe eine wichtige Rolle spielen (Hanganu/Heß 2014). Auch Donsbach und Müller (2013) haben herausgefunden, dass ausländische Fachkräfte, die schon länger in Dresden wohnen, dem weichen Standortfaktor der dort lebenden oder früher ansässigen Freunde eine größere Bedeutung zuschreiben. Einmal angekommen, fühlen sich die ausländischen Fachkräfte in ihrem Wohnumfeld überwiegend wohl und werden von ihrer Nachbarschaft akzeptiert. Nicht ganz so positive Erfahrungen haben die Befragten aus Asien, Afrika oder dem Nahen Osten gesammelt: In dieser Gruppe kann nur jeder zehnte Befragte auf sehr positive Erfahrungen verweisen, was hingegen bei den Fachkräften anderer Herkunft jeder vierte kann. Auch Sievers (2010) deutet an, dass die Nichtbeachtung migrantischer Kompetenzen im unmittelbaren Lebensumfeld der MigrantInnen, wozu neben der Nachbarschaft auch das Arbeitsumfeld gehört, zu negativen Erfahrungen und schließlich zur Abwanderung führen kann.

Unabhängig von diesen „weichen“ Motiven besagen alle Studien, dass das Sammeln von Berufserfahrung, die Chancen auf dem Arbeitsmarkt und das Einkommensniveau sowie die Lebensqualität in Deutschland die wichtigs-

ten Faktoren für die Entscheidung, in Deutschland zu bleiben sind. Auch in der schon erwähnten Studie des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen (2012) stellen die Bleibewilligen das berufliche Vorankommen als wichtigsten Aspekt bei der Frage nach Gründen für den Verbleib im Studienland vor. Sievers (2010) kommt in diesem Punkt zu ähnlichen Ergebnissen. Für TransmigrantInnen sind Profession und Beruf bzw. eine Mitgliedschaft bei der scientific community allemal wichtiger. Überspitzt gesagt: Ob sie sich vor Ort wohlfühlen, spielt für die Bleibewilligen am Anfang keine Rolle, das berufliche Fortkommen hat Vorrang.

Für diejenigen ausländischen AbsolventInnen, die in Deutschland bleiben wollen, gibt es zusätzliche Herausforderungen in dem Prozess der Arbeitsmarktintegration. Häufig oder sehr häufig (47%) wurde von ehemaligen Studierenden aus Drittstaaten der befristete Aufenthaltstitel als ein Hindernis wahrgenommen, fast gleich viel Probleme bereitete der zusätzliche Verwaltungsaufwand aufgrund der ausländischen Staatsangehörigkeit (Hanganu/Heß 2014). Anerkennung der ausländischen Berufserfahrungen als auch eines ausländischen Abschlusses wurden zwar seltener aber dennoch von ca. 20% genannt. Die meisten AbsolventInnen konnten innerhalb der ersten sechs Monate eine Stelle finden (60–70% je nach Jahrgang), im nächsten halben Jahr gelang es für weitere ca. 25% der Personen. Zusätzliche Probleme beim Berufsübergang attestierten Fabian u.a. (2014), so haben ausländische AbsolventInnen eine höhere Arbeitslosenquote und insgesamt problematischere Übergänge.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Die Pläne, durch die Anwerbung internationaler Fachkräfte und den Verbleib internationaler HochschulabsolventInnen in Deutschland, dem prognostizierten Fachkräftebedarf entgegenzuwirken, sind nicht so einfach umzusetzen. Zu heterogen ist die anzusprechende Zielgruppe und, wie die Erfahrungen mit bleibewilligen internationalen HochschulabsolventInnen zeigen, nicht unbedingt gewillt, sich auf Dauer in Deutschland niederzulassen. Die verzeichnete starke Zuwanderung aus dem EU-Raum und den sogenannten Drittstaaten beweist zwar, dass Deutschland für internationale Studierende und Fachkräfte attraktiv ist, der oftmals langwierige Prozess der Integration in den deutschen Arbeitsmarkt und die deutsche Gesellschaft wirken hingegen demotivierend und beschleunigen Entscheidungsprozesse, nicht dauerhaft in Deutschland bleiben zu wollen.

Die Attraktivität Deutschlands durch die Entwicklung einer Willkommenskultur in all den Bereichen voranzutreiben, die unmittelbar mit der Einreise, der Akkreditierung, der Vermittlung, der Beratung und Anerkennung von ausländischen Fachkräften und internationalen Studierenden betraut sind, ist hierbei ein wichtiger Schritt. Zugleich werden sich die regionalen AkteureInnen stärker vernetzen müssen, um die „Internationals“ in ihren Regionen halten zu können. Dies kann z.B. bedeuten, dass die ansässigen Hochschulen und Universitäten und die regionalen Unternehmen ihre Internationalisierungsstrategien miteinander abstimmen und die beteiligten Kommunen ihre ordnungs- und sozialpolitischen Aufgaben im Kontext Zuwanderung an diesen Strategien orientieren. Dies könn-

te dann bedeuten, dass aufenthalts- und arbeitsrechtliche Anforderungen schnell und möglichst unbürokratisch gelöst werden und feste AnsprechpartnerInnen von den beteiligten Akteuren für diese Bereiche benannt werden. Die Unternehmen wären in der Lage, ihre Bedarfe zu kommunizieren, die Hochschulen und Universitäten hätten über ihre International Offices und Career Services die Chance, Praxis- und Trainee-Programme für

ihre Studierenden umzusetzen sowie für Karriereplanungen die Region ins Spiel zu bringen. Dies würde auch dazu beitragen, die Entwicklung interkultureller Kompetenzen in den Regionen zu verankern und damit an Attraktivität für den Zuzug von „Internationals“ zu gewinnen.

Autoren



Outi Arajärvi ist wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Herder Institut der Universität Leipzig. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte sind Migrationspolitik, Coaching und Lernberatung sowie Interkulturelle Kommunikation.



Dr. Roland Drubig ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Herder Institut Leipzig im Drittmittelprojekt „VISS – Verbleibspotenzial internationaler Studierender in Sachsen“. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Interkulturalitäts-, Migrations- und Bildungsfor- schung, Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Literatur

- Alichniewicz, J.; Geis, W. 2013: Zuwanderung über die Hochschule. IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung.
- Apolinarski, B.; Poskowsky, J. 2014: Ergebnisse der 20. Sozialerhebung: Ausländische Studierende in Deutschland 2012.
- Arajärvi, O.; Drubig, R. 2014: Verbleibspotential Internationaler Studierender in Sachsen. Präsentation der Ergebnisse des VISS-Projektes 2013. <http://www.uni-leipzig.de/~vissprojekt/de/aktivitaeten.html>.

- Assel, J.; Strom, C. 2014: Ausländische Studierende in Brandenburg halten? Ergebnisse des Projektes Pra[ks]is in Brandenburg. <http://www.fh-brandenburg.de/praxis.html>.
- Bosbach, G. 2011: SPIEGEL ONLINE: Fachkräftemangel: Wer hat Angst vor der Killerstatistik? <http://www.spiegel.de/karriere/berufsstart/fachkraeftemangel-wer-hat-angst-vor-der-killerstatistik-a-791288.html>.
- Bundesagentur für Arbeit 2013: Der Arbeitsmarkt in Deutschland – Fachkräfteengpassanalyse Fachkräftebedarf und Stellen – statistik.arbeitsagentur.de. Nürnberg. <http://statistik.arbeitsagentur.de>.
- Bundesinstitut für Berufsbildung 2012: BIBB / BIBB REPORT 18/12 – Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6864>.
- Bundesregierung 2013: Koalitionsvertrag: Deutschlands Zukunft gestalten, 18. Legislaturperiode. <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/StatischeSeiten/Breg/koalitionsvertrag-inhaltsverzeichnis.html>.
- Butterwegge, C. 2010: Globalisierung, Zuwanderung und Sozialstaatsentwicklung. In Zukunft der transkulturellen Bildung – Zukunft der Migration, Asit Datta (Hrsg.), 61–73. Frankfurt am Main.
- DAAD und DZHW 2014: Ausländische Absolventen des Prüfungsjahres 2012 nach Fächergruppen, Studienbereichen und Hochschularten. Wissenschaft weltoffen. <http://www.wissenschaftweltoffen.de/daten/3/5/1>.
- Demografie als Angstmacher: Gefährliche Zauberformel – taz.de 28.1. 2014: <http://www.taz.de/!131729/>.
- Donsbach, W.; Müller, M. 2013: Willkommen in Sachsen? Erfahrungen ausländischer Fachkräfte in Dresden. Institut für Kommunikationswissenschaft der Technischen Universität Dresden (Hrsg.).
- Fabian, G. 2014: Determinanten des Berufseinstiegs, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Tagungsbeitrag: Beschäftigung ausländischer Absolventen deutscher Hochschulen, 15.5.2014 <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Veranstaltungen/20140515-absolvententagung-vortrag-dzhw-fabian.html>.
- Fabian, G.; Rehn, T.; Briedis, K.; Brandt, G. 2013: Karriere mit Hochschulabschluss? Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Prüfungsjahrgangs 2001 zehn Jahre nach dem Studienabschluss. HIS:Forum Hochschule 10/2013.
- Goettle, Gabriele. 2014. Demografie als Angstmacher: Gefährliche Zauberformel – Jenseits der Panikmache: Statistikprofessor Gerd Bosbach hinterfragt seit langem Hintergrunddaten zum demografischen Wandel. <http://www.taz.de/Demografie-als-Angstmacher/!131729/>
- Granovetter, M. 1973: The Strength of Weak Ties. American Journal of Sociology 78 (6).
- Grossmann, V.; Stadelmann, D. 2013: Wage Effects of High-Skilled Migration: International Evidence. The World Bank Economic Review 27 (2): 297–319.
- Hanganu, E.; Heß, B. 2014: Beschäftigung ausländischer Absolventen deutscher Hochschulen, Ergebnisse der BAMF-Absolventenstudie 2013. Forschungsbericht 23. BAMF.

- Heß, B. 2012: Zuwanderung von Fachkräften nach § 18 AufenthG aus Drittstaaten nach Deutschland. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Arbeitsmigranten. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp44-zuwanderung-fachkraefte.pdf?__blob=publicationFile.
- Jackson, M. 2012: Das Leben ausländischer Forscher in Dresden, Eine explorative Studie mit Annotationen zur aktuellen Situation in Sachsen. Der sächsische Ausländerbeauftragte (Hrsg.)
- Karakayali, S.; Tsianos, V. 2007: Movements that matter. Eine Einleitung. In Transit Migration Forschungsgruppe (Hg.) Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas, 7–17.
- Kooij, R.; Schomburg, H. 2014: Wie erfolgreich sind internationale Studierende der deutschen Hochschulen beim Berufsstart? Tagungsbeitrag: Beschäftigung ausländischer Absolventen deutscher Hochschulen, 15.5.2014 <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Veranstaltungen/20140515-absolvententagung-vortrag-uni-kassel-schomburg-kooij.html>.
- Mayer, M.; Yamamura, S.; Schneider, J.; Müller, A. 2012: Zuwanderung von internationalen Studierenden aus Drittstaaten. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- OECD, Hrsg. 2013: Education at a Glance 2013: OECD Indicators. OECD Publishing.
- OECD Publishing 2011: International Migration Outlook 2011. <http://www.oecd.org/migration/internationalmigrationoutlook2011.htm>.
- Portes, A. 1995: The Economic Sociology of Immigration: Essays on Networks, Ethnicity, and Entrepreneurship. Russell Sage Foundation.
- Pries, L. 2011: Transnationalisierung der sozialen Welt als Herausforderung und Chance. In Transnationalismus & Migration DOSSIER, Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.).
- Römhild, R. 2011: Transnationale Migration und soziokulturelle Transformation: Die Kosmopolitisierung der Gesellschaft. In Transnationalismus & Migration DOSSIER, Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.).
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen, Hrsg. 2012: Mobile Talente? Ein Vergleich der Bleibeabsichten internationaler Studierender in fünf Staaten der Europäischen Union. http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2012/04/Studie_SVR-FB_Mobile_Talente.pdf.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen, Hrsg. 2013: Jahresgutachten 2013, Erfolgsfall Europa? Folgen und Herausforderungen der EU-Freizügigkeit für Deutschland. http://www.svr-migration.de/content/?page_id=4291.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, Hrsg. 2014: Jahresgutachten 2014. http://www.svr-migration.de/content/?page_id=5489.
- Sievers, I. 2010: Transmigration als zukünftiger Regelfall? In Zukunft der transkulturellen Bildung – Zukunft der Migration, Asid Datta (Hrsg.), 189–204.
- Staatsministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr 2010: Zukünftiger Fachkräftebedarf in Sachsen bis 2020. http://www.ebz.de/tagung/berufsausbilder2010/dokumente/plenum/smwa-fachkraeftebedarf_in_sachsen_bis_2020.pdf.
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit 2014: Analyse des Arbeitsmarktes für Ausländer – statistik.arbeitsagentur.de. <http://statistik.arbeitsagentur.de/>.

- Statistisches Bundesamt (Destatis) 2013: Hochschulen auf einen Blick. Fachserie 11 Reihe 4.1 – endgültige Ergebnisse – Wintersemester 2012/2013. <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/Broschuere-HochschulenBlick.html>.
- Tür an Tür – Integrationsprojekte gGmbH, Hrsg. 2007: Brain Waste. Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Augsburg.
- Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages, Hrsg. 2011: Fachkräftemangel in Deutschland. Infobrief WD 6. Verfasserin: Kolodziej, Daniela.

Erreichen Career Services ihre langfristigen Ziele?

Versuch einer indirekten Wirkungsanalyse

Andreas Eimer, Universität Münster

Abstract

In den vergangenen Jahren hat sich die Arbeit der Career-Services an deutschen Hochschulen auf vielen Gebieten erfreulich weiterentwickelt und professionalisiert. Dazu gehören auch verschiedene Formen der Angebotsevaluation: Selbstverständlich werden die Teilnahmezahlen erfasst, der effiziente Einsatz der Mittel nachvollzogen, die Profile externer Dozenten einer kritischen Prüfung unterzogen. Ebenso steht außer Frage, dass Veranstaltungen und Services durch die Nutzer – also in erster Linie durch die Studierenden – evaluiert werden: Wo gab es Kenntniszugewinn, wurden die Erwartungen erfüllt, waren die Vermittlungsformen adäquat, überzeugten die Referenten, wie geeignet sind die Seminarräume, und ist das Anmeldeprozedere funktional?

An einem wichtigen – oder sogar zentralen? – Punkt bleiben die Aussagen dagegen vage und basieren eher auf Überzeugungen oder manchmal auch nur auf Hoffnungen: Erfüllen die Angebote der Career-Services nachweislich ihr wichtigstes Ziel, nämlich den Übergang vom Studium in den Arbeitsmarkt zu erleichtern und die erfolgreiche berufliche Entwicklung auch langfristig zu fördern? Haben es in diesen Punkten Nutzer der Angebote der Career-Services leichter als diejenigen, die davon keinen Gebrauch machen?

Komplexe Fragestellung

Zwar fragen wir die spontane Zufriedenheit nach dem Ende unserer Seminare und Workshops ab und wissen auch ganz gut, bei welchem Angebot welche Kompetenzen erfolgreich vermittelt werden. Aber reicht dieser Effekt auch tatsächlich in die Zeit nach dem Studium hinein, und sind die Kompetenzen und Fähigkeiten, die im Career Service im Mittelpunkt stehen, auch diejenigen, die wirklich zur erfolgreichen beruflichen Orientierung und zum zufrieden stellenden Berufsweg beitragen?

Es ist nicht wirklich erstaunlich, dass bei allen Bemühungen zur Qualitäts-

und Wirkungssicherung dieser Aspekt der Career-Service-Arbeit noch nicht ausreichend beleuchtet wurde: Dieses Unterfangen ist nämlich alles andere als trivial, da die Angebote der Career Services doch zum großen Feld der Präventionsarbeit gehören. Mit anderen Worten: Die Angebote zielen darauf ab, Problemen vorzubeugen, die erst später auftreten könnten, und sie sollen vorbereiten auf das Meistern von Herausforderungen, die in der Zukunft liegen. Diesen Auftrag haben die Career Services wie alle Anbieter präventiver Angebote (z.B. in der Gesundheitsvorsorge). Wir wissen, dass diese Aufgabe eine Herausforderung für

die Didaktik ist: Wie motivieren wir unsere Studierenden zur Teilnahme und zur engagierten Mitarbeit, wenn man den Schuh erst ganz leicht oder noch gar nicht spürt, der später aber schmerzhaft drücken kann? (Randnotiz: Der Career Service der Universität Münster versucht diesen Spagat zu meistern, indem in unseren Veranstaltungen sowohl Qualifikationen vermittelt werden, die die Teilnehmer in der Regel direkt in ihrem Studium nutzen können, als auch Fähigkeiten, die erst später vollständig zum Tragen kommen.)

Doch nicht nur für die Motivation, sondern auch für die Wirkungsüberprüfung stellt der präventive Aspekt eine Herausforderung dar. Wollte man wissenschaftlich korrekt den positiven Einfluss der Angebote nachweisen, müsste man einer ausreichend großen Teilnehmergruppe eine Kontrollgruppe gegenüberstellen, die keine der Career-Service-Angebote nutzt. Die Individuen aus beiden Gruppen sollten ansonsten in allen möglichen anderen Einflussgrößen identisch sein bzw. man müsste den Einfluss anderer Unterschiede (z.B. sozialer Hintergrund, Alter, Geschlecht, Persönlichkeitsmerkmale usw.) eliminieren oder empirisch kontrollieren. Beide Gruppen müssten dann nach Studienabschluss und in den Jahren danach in gleicher Weise nach ihrem beruflichen Verlauf befragt werden. Aus den Unterschieden könnte man dann die Effekte der Career-Service-Angebote ablesen.

Dass eine solch aufwändige Erhebung noch nicht durchgeführt wurde, ist nicht verwunderlich. Zumindest in den Einrichtungen selbst fehlen dafür die zeitlichen und personellen Ressourcen. Das sollte allerdings nicht dazu führen, die Frage auszublenden oder sogar als un-

beantwortbar zu verwerfen. Zumindest sollte der Versuch einer Annäherung an tragfähige Aussagen unternommen werden.

Versuch einer Annäherung

Im Career Service der Universität Münster (beteiligt: Ruth Elsinger, Dr. Jan Knauer, Andreas Eimer) haben wir uns nun vorgenommen, die Frage nach der langfristigen Wirksamkeit unserer Angebote durch eine indirekte Analyse zu bearbeiten.

Zunächst galt es, möglichst eindeutig ein Ziel zu definieren, auf das man mit seinen Angeboten hinwirken möchte. In der wissenschaftlichen Literatur gibt es das Konzept des objektiven und subjektiven Berufserfolgs. Diese Definition wird in vielen Untersuchungen verwendet. Inhaltlich nahezu identisch, gibt es leicht unterschiedliche Formulierungen in den verschiedenen Publikationen. Wir haben uns für die Formulierung von Klimesch (2009, S. 39–41) entschieden:

„Objektiver Berufserfolg umfasst messbare Aspekte wie z. B. das Einkommen und den Berufsstatus (Judge, Higgins, Thoresen, & Barrick, 1999; Seibert & Kraimer, 2001). Subjektiver oder intrinsischer Berufserfolg hingegen bezieht sich auf die persönliche Beurteilung des eigenen beruflichen Werdegangs und wird meist als Zufriedenheit mit der derzeitigen Tätigkeit (job satisfaction) und/oder der bisherigen Karriere (career satisfaction) konzeptualisiert (Gattiker & Larwood, 1988; Judge, Cable, Boudreau, & Bretz, 1995; Judge, Higgins, Thoresen & Barrick, 1999; Seibert & Kraimer, 2001).“

In dem Zusammenhang interessant ist zudem, dass objektiver und subjektiver Berufserfolg nur schwach miteinander korrelieren. Das heißt, objektiver Berufs-

erfolg bedingt nicht in gleichem Maße das subjektive Erfolgsempfinden und umgekehrt. (Abele/Spurk 2009, S. 54)

Sich darauf zu verständigen, dass die Förderung des objektiven und subjektiven Berufserfolgs bei unseren Absolventinnen und Absolventen ein wesentliches Ziel der Career-Service-Arbeit ist, fällt relativ leicht.

Sichtung wissenschaftlicher Literatur

Im nächsten Schritt sichteten wir die wissenschaftliche Literatur mit dem Ziel, Untersuchungen zu finden, die Einflussfaktoren auf das Erreichen objektiven und subjektiven Berufserfolgs identifizieren. Letztlich fanden wir rund 60 für unsere Betrachtung relevante wissenschaftliche Aufsätze, von dem der überwiegende Teil aus dem englischsprachigen Raum stammt. Die Titel, die wir für unsere Analyse genutzt haben, finden sich im Literaturverzeichnis am Ende des Artikels.

Unser Ziel war es nunmehr zu sehen, ob sich ein indirekter Zusammenhang herstellen lässt zwischen Faktoren, die laut wissenschaftlicher Literatur objektiven und/oder subjektiven Berufserfolg fördern, sowie den Ergebnissen unserer Seminarevaluationen. Schließlich schlummerte ein Datenschatz auf unseren Rechnern: mehrere Tausend individuelle Evaluationen zu unseren Seminaren der vergangenen Jahre bis heute. Unser Vorhaben war es, die Äußerungen im Freitextfeld zu der Frage „Welches sind die wichtigsten Erkenntnisse, die Sie nach dem Seminar/Workshop mit nach Hause nehmen?“ in einer qualitativen Inhaltsanalyse mit Hilfe eines Kategoriensystems auszuwerten und zu beurteilen.

Kategorienmatrix

Nach Sichtung der wissenschaftlichen Literatur konnten wir Kategorien bilden, in die sich verschiedenartige Einflussfaktoren in Bezug auf den objektiven und subjektiven Berufserfolg einordnen lassen. Daraus ergab sich folgendes System (siehe unten) übergeordneter Kategorien, teilweise mit mehreren differenzierenden Einflussfaktoren. Die englischen Begriffe haben wir bewusst nicht ins Deutsche übersetzt. Wir arbeiten mit den Definitionen aus den englischsprachigen wissenschaftlichen Publikationen und wollen somit ggf. abweichende Konnotationen einer deutschen Übersetzung vermeiden.

1) PERSÖNLICHKEIT/HALTUNG

- Gewissenhaftigkeit
- Extraversion
- Neurotizismus (hier: negative Werte)
- Self-Knowledge/Intrapersonal Intelligence
- Openness for novelty and opportunity
- Selbst-Wert/Self-esteem
- Proactive Personality
- Meaningfulness of work
- Berufsorientierungen: Karriereorientierung/Freizeitorientierung/alternatives Engagement
- Self-efficacy (and goal setting)
- Clear career goals
- Optimism/Hope
- Task focus

2) BEWERBUNGSTECHNIK UND SUCHSTRATEGIEN

- Kenntnis über Bewerbungstechniken
- Kenntnis über formale Suchstrategien

3) NETZWERKE

- Aufbau und Nutzung von Netzwerken

- 4) PRAXIS/PRAKTIKA
 - Soziale Netzwerke aus Praktika
 - Auslandspraktika
 - studentische Nebentätigkeit
- 5) INFORMATIONEN ZUM ARBEITSMARKT
- 6) „AUSSERFACHLICHE KOMPETENZEN“
- 7) TRANSFERKOMPETENZ
- 8) STUDIUM
 - Studiendauer
 - Fachwissen
 - Abschlussnote
 - Extracurriculare Aktivitäten
 - Herkunftshochschule
- 9) BIOGRAPHISCHE ECKPUNKTE
 - Geschlecht
 - soziale Herkunft
 - Ethnie

Zu dieser Kategorisierung noch einige Anmerkungen:

- 1) In die Analyse nicht einbezogen haben wir jene Dimensionen, auf die wir mit unseren Veranstaltungen (zurzeit) unserer Meinung nach keinen Einfluss nehmen, nämlich 8) Studium und 9) biographische Eckpunkte. Allerdings haben wir der Vollständigkeit halber auch wissenschaftliche Literatur recherchiert, die den Einfluss dieser Dimensionen auf den objektiven und subjektiven Berufserfolg untersucht haben, um eine möglichst vollständige Zusammenschau von Einflussfaktoren darzustellen.
- 2) Bei der Kategorie „Praxis/Praktika“ handelt es sich um Lernorte und nicht um persönliche Attribute. Auf Grund

der Wichtigkeit des Instruments „Praxis/Praktika“ haben wir uns allerdings für diese Kategorie entschieden, um zu überprüfen, inwiefern die angeleitete Unterstützung/Vorbereitung/Reflektion von Praxiserfahrungen zu intensiveren Lernerfahrungen führt, deren Wirkungen ihrerseits ggf. wieder Einfluss auf die berufliche Entwicklung nehmen.

- 3) Als außerfachliche Kompetenzen betrachten wir in unserer Auswertung solche Fähigkeiten/Fertigkeiten, die nicht dem jeweils fachwissenschaftlichen Kontext eines Studierenden zuzuordnen, sondern eher fachübergreifend relevant sind. Wir sind uns bewusst, dass sowohl die Terminologie (Soft Skills, Schlüsselkompetenzen, überfachliche Qualifikationen usw.) wie auch entsprechende Definitionen in der wissenschaftlichen und fachlichen Literatur ausgesprochen uneinheitlich sind. Daher nutzen wir obige grobe Unterscheidung zwischen Fachwissen und außerfachlichen Kompetenzen.
- 4) Transferkompetenz könnte man auch den außerfachlichen Kompetenzen zuordnen. Da wir diese Fähigkeit bei der beruflichen Entwicklung von Akademikerinnen und Akademikern aber für sehr wesentlich halten, überprüfen wir sie in einer eigenen Kategorie.
- 5) Interessanterweise haben wir keine Studien gefunden, die untersuchen, ob Bewerbungstrainings zu größerem Berufserfolg führen. Dieser erstaunliche Befund wird bestätigt von der ganz aktuellen Studie von Taylor/Hooley (2014, S. 3). Ebenso fehlen uns Funde zum Einfluss von Transferkompetenz und Arbeitsmarktwissen. Wir

haben diese Aspekte dennoch mit einbezogen und sind für weitergehende/weiterführende Hinweise zu diesen Kategorien dankbar.

Inhaltsanalyse von Teilnehmer-Feedback

Um die Freitextformulierungen unserer Teilnehmerinnen und Teilnehmer analysieren zu können, benötigten wir Definitionen, wie die Dimensionen 1-9 (Qualifikationen/Haltungen usw.) in der genutzten Fachliteratur verstanden werden, sowie Indikatoren, die auf das Vorhandensein der jeweiligen Qualifikationen/Haltungen usw. hinweisen. Beide Angaben ließen sich für die meisten Dimensionen in der Fachliteratur finden. Dieser Auswertungsstandard soll ein Mindestmaß an Einheitlichkeit bei der Analyse sichern, insbesondere, wenn – wie im konkreten Fall – mehrere Auswerter beteiligt sind.

Ein Beispiel soll unser Vorgehen nachvollziehbar machen:

Laut wissenschaftlicher Literatur hat das Vorhandensein des Merkmals „Proactive Personality“ einen moderaten Einfluss sowohl auf den objektiven (Gehalt, Beförderungen) wie auch subjektiven Berufserfolg (Berufszufriedenheit). Genutzt haben wir die Definition von Seibert/Crant/Kramer (1999, S. 417): „...one who is relatively unconstrained by situational forces and who effects environmental change.“ Als Indikatoren für das Vorhandensein des Merkmals „Proactive Personality“ nennen die Autoren „identify opportunities“, „show initiative and perseverance“, „find and solve problems“. (Seibert/Crant/Kramer, 1999, S. 417) Da „Proactive Personality“ den Per-

sönlichkeitsmerkmalen zuzordnen ist, die man sich im Erwachsenenalter nicht einfach aneignen kann, geht es in diesen Zusammenhängen darum, sich der eigenen Persönlichkeitsmerkmale bewusst zu werden und vorhandene, förderliche Charakteristika zu stärken. Daher wollten wir in diesem Beispiel herausfinden, ob unsere Veranstaltungen das Merkmal „Proactive Personality“ bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gestärkt haben und ob wir das aus den Freitextrückmeldungen schließen können.

In einem nächsten Schritt haben wir uns unabhängig voneinander die Freitextrückmeldungen der Teilnehmer aus zehn verschiedenen Workshops aus dem Sommersemester 2013 zu der oben genannten Frage angesehen. Insgesamt lagen uns aus diesen Veranstaltungen Rückmeldungen von 148 Teilnehmern vor. Wir haben uns darauf verständigt, an Hand der Definitionen und der Indikatoren zu versuchen, die inhaltlichen Rückmeldungen den verschiedenen Kategorien zuzuordnen. Äußerungen, die sich inhaltlich keiner unserer Dimensionen zuordnen ließen, blieben unberücksichtigt. Anschließend haben wir unsere Ergebnisse und Zuordnungen abgeglichen und strittige Punkte diskutiert. Ziel dieses Zwischenschrittes war es, zu einem Vorgehen zu kommen, das sich so weit wie möglich an den Definitionen und Indikatoren orientiert und möglichst unabhängig von der subjektiven Sichtweise des Auswerter ist.

Auch hier ein Beispiel:

Eine mit Berufserfolg korrelierte Kategorie ist „Self-knowledge/Intrapersonal intelligence“. Unsere Definition dieser Dimension stammt von Shearer (2009,

S. 53): „...accurate self-representation (including both strengths and limitations) that allows a person to effectively manage his or her life. (...) definition emphasizes the cognitive, metacognitive and behavioral aspects of self-understanding.“ Als Indikatoren für das Vorhandensein von „Self-knowledge/ Intrapersonal intelligence“ nennt Shearer „clarity of career planning; clear talent identification; clarity of self-identity; self-knowledge of unique strengths“. (Vgl. Shearer, 2009, S. 53 u. 58)

Bei der Auswertung der Rückmeldungen zu unserem Workshop „Einstiegsmöglichkeiten mit dem Bachelor-Abschluss“ konnten wir der Kategorie „Self-knowledge/Intrapersonal intelligence“ insgesamt vier Teilnehmerrückmeldungen zuordnen, und zwar:

- 1) „ich weiß jetzt, wie ich meine Berufswünsche besser konkretisieren kann“
- 2) „eigene Möglichkeiten herauskristallisiert“
- 3) Erkenntnisse über „eigene Kompetenzen“
- 4) Erkenntnisse über „Interessen und Kompetenzen konkretisieren“

Nach dieser Testphase können wir nun mit unserer Matrix kontinuierlich die Freitextrückmeldungen unserer Teilnehmerinnen und Teilnehmer analysieren. Dieses Vorgehen soll zukünftig ein fester Bestandteil unserer Qualitätskontrolle werden und den Erkenntnisgewinn aus den studentischen Rückmeldungen absichern.

Aufschlussreiche Erkenntnisse

Und was sind bislang unsere Erfahrungen mit dem von uns entwickelten Modell der indirekten Wirkungsanalyse?

Auffällig war, dass sich bei konsequenter Anwendung der Definitionen und Indikatoren die weitaus meisten Rückmeldungen einer der relevanten Kategorien zuordnen lassen. Nur sehr wenige Kommentare (unter 10 %) beziehen sich auf Inhalte und Themen außerhalb der Kategorien und blieben deshalb unberücksichtigt.

Außerdem kann man durch die Zahl für uns relevanter, abgegebener Rückmeldungen pro Teilnehmer eine Art Wirkungsfaktor eines Seminars oder Workshops ermitteln: Bei den bislang von uns analysierten Veranstaltungen variiert der Durchschnitt zwischen 1,0 und 1,9, d.h. pro Veranstaltung hat jeder Teilnehmer durchschnittlich mindestens eine, höchstens knapp zwei inhaltliche Rückmeldungen gegeben, die in unser Kategoriensystem eingeordnet werden konnten.

Wir fanden es sehr hilfreich, dass sich durch die Analyse jedes Workshops so etwas wie ein Rückmeldeprofil ergibt, indem man auszählen kann, welcher Anteil der Rückmeldungen welcher Kategorie zugeordnet werden kann.

So ergab sich beispielsweise für den Workshop „Mythos Quereinstieg – Welche Türen öffnet mein Studienfach?“ folgendes Bild (gerundete Werte):

- Transferkompetenz 36,8 %;
- Informationen zum Arbeitsmarkt 31,8 %;
- Optimism/Hope 15,8 %;
- Openness for novelty and opportunity 10,5 %;
- Self-knowledge/Intrapersonal intelligence 5,3 %

Es ergibt sich einerseits ein Bild darüber, in welchen Feldern das Angebot offenbar wirksam war. Gleichzeitig kann das Ergebnis aber auch inspirierend sein für die Frage, ob mit dem Angebot tatsächlich diese Ziele erreicht werden sollen.

Dazu ein weiteres Beispiel:

Für unseren Workshop „Vom Schreiben leben“ ergab sich folgendes Bild:

- Optimism/Hope 27,8 %
- Soft Skills 19,4 %
- Informationen zum Arbeitsmarkt 13,9 %
- Selbstwert/Self-esteem 8,3 %
- Gewissenhaftigkeit 8,3 %
- Proactive personality 5,6 %
- Openness for novelty and opportunity: 5,6 %
- task focus 5,6 %
- Self-knowledge/Intrapersonal intelligence 2,8 %
- Aufbau und Nutzung von Netzwerken 2,8 %

Deutlich wird also, dass sich offenbar viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch das Angebot ermutigt fühlten, sich der Schriftstellerei zu widmen. Dieses Ergebnis ist sachgerecht, wenn der – in diesem Fall externe – Referent genau dieses Ziel verfolgt hat, weil er der Überzeugung ist, dass in diesem Arbeitsfeld tatsächlich für

viele Studierende berufliche Perspektiven liegen. Wenn er allerdings das Ziel gehabt hätte, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu einer kritischen Selbstreflexion anzuregen, wäre dieser Effekt mit einem Wert von nur 2,8 % in der Kategorie „Self-knowledge/Intrapersonal intelligence“ nicht eingetreten. Somit kann das Ergebnis der Analyse ggf. auch die Grundlage für die Überprüfung der Seminarinhalte und Vermittlungsformen bilden.

Das methodische Vorgehen unserer Untersuchung orientiert sich weitgehend an den Analyseschritten zur „zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring“. Bei weitergehendem Interesse an der Regelgeleitetheit geben wir gerne detaillierte Auskunft über das verwendete Kodierungsschema sowie das analysierte Textmaterial.

Auch wenn wir uns bewusst sind, dass es sich bei unserem Verfahren um ein indirektes Hilfskonstrukt und nur um den Versuch einer Annäherung handelt, fanden wir den bisherigen Prozess jedoch aufschlussreich und auch ermutigend. Unser Versuch soll jedoch ausdrücklich auch eine Motivation für andere Kolleginnen und Kollegen sein, die Frage der langfristigen Wirksamkeit der Angebote in Career-Service-Einrichtungen ebenfalls in den Blick zu nehmen und sich darüber auszutauschen.

Autor



Andreas Eimer ist Leiter des Career Service an der Universität Münster.

Literatur

- Abele, A. E. & Spurk, D.; (2009): The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 53–62.
- Amor, D. A. & Taylor, S. E.; 1998: Situated optimism: Specific outcome expectancies and self-regulation. *Advances in experimental social psychology*, 30, 309–379.
- Bakker, A. B., Tims, M. & Derks, D.; (2012): Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement, *Human Relations*, 65 (10), 1359–1378
- Betz, N. E. & Hackett, G.; (2006): Career Self-Efficacy Theory: Back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14 (1), 3–11.
- Bradley Sagen, H., Dallam, J.W. & Lavery, J.R. (2000): Effects of Career Preparation Experiences on the Initial Employment Success of College Graduates, In: *Research in Higher Education*, Vol. 41, No. 6, 2000. URL: <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1007072705601>, letzter Zugriff 4.8.2014
- Busse, G. & Fahle, K.; (1998): Lernen durch Mobilität, Untersuchung zu längerfristigen Auslandsaufenthalten von Auszubildenden und jungen Berufstätigen. Cologne: Carl Duisberg Gesellschaft.
- Callanan, G. & Benzing, C.; (2004): Assessing the role of internships in the career-oriented employment of graduating college students. *Education + Training*, 46 (2), 82–89.
- Collin, A.; (1986): Career Development: The Significance of the Subjective Career. *Personal Review*, 15 (2), 22–28.
- Detle, D. E., Abele, A. E., Renner, O.; (2004): Zur Definition von Messung von Berufserfolg. In: *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3 (4), 170–183.
- Dik, B. J., Eldridge, B. M. & Duffy, R. D.; (2009): Calling and Vocation in Career Counseling: Recommendations for Promoting Meaningful Work. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(6), 625–632.
- Doyle, G. M.; (2011): Making a Difference. Study of the Impact of Learning Mobility: Lifelong Learning Programme in Ireland 2007–09. Dublin. URL: http://www.learn-gas.ie/media/Mobility%20Impact%20Study%20Final%20v7_web.pdf, letzter Zugriff 22.2.2014.

- Falk, S. & Reimer, M.; (2007): Verschiedene Fächer, verschiedene Übergänge: der Berufseinstieg und „frühe“ Berufserfolg bayerischer Hochschulabsolventen. Beiträge zur Hochschulforschung, 29 (1), 34–70.
- Falk, S., Reimer, M. & Sarcletti, A.; (2009): Studienqualität, Kompetenzen und Berufseinstieg in Bayern: Der Absolventenjahrgang 2004, Studien zur Hochschulforschung 76, München, URL: [http://www.ihf.bayern.de/61/?no_cache=1&tx_ttnews\[tt_news\]=1278&cHash=7ce032022118e8cob2993a95e7873c25](http://www.ihf.bayern.de/61/?no_cache=1&tx_ttnews[tt_news]=1278&cHash=7ce032022118e8cob2993a95e7873c25)
- Falk, S. & Huyer-May, B.; (2011): Erfolgreich im Beruf Bayerische Hochschulabsolventen fünf Jahre nach dem Studium. Studien zur Hochschulforschung 81, München. URL: [http://www.ihf.bayern.de/61/?no_cache=1&tx_ttnews\[tt_news\]=1566&cHash=780bb56ad135d9f2bf5aa06fed0555b3](http://www.ihf.bayern.de/61/?no_cache=1&tx_ttnews[tt_news]=1566&cHash=780bb56ad135d9f2bf5aa06fed0555b3)
- Franzen, A. & Hangartner, D.; (2005): Soziale Netzwerke und beruflicher Erfolg, Eine Analyse des Arbeitsmarkteintritts von Hochschulabsolventen, In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 57 (3), 443–465.
- Gault, J., Redington, J. & Schlager, T. (2000): Undergraduate Business Internships and Career Success: Are They Related?, In: Journal of Marketing Education, 22, 45–53. URL: <http://jmd.sagepub.com/content/22/1/45.short>, letzter Zugriff 4.8.2014.
- Haug, S. & Kropp, P.; (2002): Soziale Netzwerke und der Berufseinstieg von Akademikern, Eine Untersuchung ehemaliger Studierender an der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie in Leipzig, Nr. 32.
- Heslin, P. A.; (2005): Conceptualizing and evaluating career success. Journal of Organizational Behavior, 26, 113–136.
- Heslin, P. A.; (2005): Conceptualizing and evaluating career success. Journal of Organizational Behavior, 26, 113–136.
- Hirschi, A.; (2010): Theoretische und empirische Grundlagen der Angebotsplanung des Career Services an der Leuphana Universität Lüneburg. Forschungsbericht des Career Service der Leuphana Universität Lüneburg, Nr. 1.
- Hull-Blanks, Elva et. al; (2005): Career Goals and Retention-Related Factors Among College Freshmen. Journal of Career Development, 32, 16–29.
- Judge, T.A. & Bretz, Jr., R. D.; (1994): Political Influence Behavior and Career Success. Journal of Management, 20(1), 43–65.
- Kammeyer-Mueller, J. D. and Judge, T.A. & Piccolo, R. F.; (2008): Self-Esteem and Extrinsic Career Success: Test of a Dynamic Model. Applied Psychology: An international Review, 57(2), 204–224.
- Klimesch, S.; (2009): Kompetenz, Persönlichkeit und Berufserfolg in Zeiten organisationalen Wandels. Wuppertal, S. 128ff.
- Knouse, S. B. & Fontenot, G.; (2008): Benefits of the business college internship: a research review. In: Journal of Employment Counseling, 45, 61–66. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2161-1920.2008.tb00045.x/abstract>, letzter Zugriff 4.8.2014

- Krieschok, T. S., Black, M. D. & McKey, R. A.; (2009): Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 275-290.
- Kristensen, S.; (2001): Learning by Leaving – Towards a Pedagogy for Transnational Mobility in the Context of Vocational Education and Training (VET). *European Journal of Education*, 36(4), 421-430. URL: http://www.utbyten.se/Global/program/euro-guidance/learning_by_leaving.pdf, letzter Zugriff 22.2.2014.
- Kuster, F., Orth, U. & Meier, L. L.; (2013): High Self-Esteem Prospectively Predicts Better Work Conditions and Outcomes. *Social Psychological and Personality Science*, 4(6), 668-675.
- Maduakolam, I.; (2000): Career Development Theories and Their Implications for High School Career Guidance and Counseling. *The High School Journal*, 83 (2), 28-40.
- Maier, G. W., Wastian, M. & von Rosenstiel, L.; (2009): Der differenzielle Einfluss der Berufsorientierungen auf Berufserfolg und Arbeitsmotivation: Ergebnisse einer Längsschnittstudie über 6 Jahre. *Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie*, 53 (3), 104-120.
- Mayring, P.; (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel.
- Mitchell, K. E., Levin, A. S. & Krumboltz, J.D.; (1999): Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of Counseling & Development*, 77, 115-124.
- Neapolitan, J.; (1992): The Internship Experience and Clarification of Career Choice. In: *Teaching Sociology*, 20 (3), 222-231. URL: <http://www.jstor.org/stable/1319064>, letzter Zugriff 4.8.2014
- Ng, T. W. H., Eby, L. T., Sorensen, K. L. & Feldman, D. C.; (2005): Predictors of objective and subjective career success: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology*, 58, 367-408.
- Ng, T. W. H., Eby, L.T., Sorensen, K. L. & Feldman, D. C.; (2005): Predictors of objective and subjective Career Success: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology*, 58 (2), 392-408.
- Saari, L. M. & Judge, T. A.; (2004): Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management*, 43 (4), 395-407.
- Salmela-Aro, K., Tolvanrn, A., Nurmi, J.-E.; (2009): Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 162-172.
- Sarceletti, A.; (2007a): Der Nutzen von Kontakten aus Praktika und studentischer Erwerbstätigkeit für den Berufseinstieg von Hochschulabsolventen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 29 (4), 52-80.
- Sarceletti, A.; (2007b): Humankapital und Praktika. Die Bedeutung des Kompetenzerwerbs in Praktika für den Berufseinstieg bei Universitätsabsolventen der Fachrichtung Betriebswirtschaftslehre, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), S. 549-566. URL: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11618-007-0063-2#>, letzter Zugriff 1.8.2014

- Schomburg, H.; (2009): Generation Vielfalt. Ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Studienbedingungen und Berufserfolg – Befragung des Jahrgangs 2007. Kassel: INCHER (mimeo), (http://www.uni-kassel.de/wz1/absolventen/INCHER_koab_bericht_2009.pdf).
- Scandura, T. A.; (1992): Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 169–174.
- Seibert, Scott E. & Crant, S. E. & J.M., Kraimer, M. L.; (1999): Research Reports: Proactive Personality and Career Success. *Journal of Applied Psychology*, 84(3), 416–427.
- Shaw, S. & Fairhurst, D.; (2008): Engaging a new generation of graduates. *Education + Training*, 50 (5), 366–378.
- Shearer, C. B. (2009): exploring the relationship between intrapersonal intelligence and university students' career confusion: implications for counseling, academic success, and school-to-career transition. *Journal of employment counseling*, 46, 52–62.
- Stewart, L. J., Palmer, S., Wilking, H. & Kerrin, M.; (2008): The influence of Character: Does Personality Impact Coaching Success?. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 66 (1), 32–42.
- Sung, Y., Turner, S. L. & Kaewchinda, M.; (2012): Career Development Skills, Outcomes, and Hope Among College Students. *Journal of Career Development*, 40 (2), 127–145.
- Sutin, A. R., Costa Jr, P. T., Miech, R. & Eaton W. W.; (2009): Personality and Career Success: Concurrent and Longitudinal Relations. *European Journal of Personality*, 23(2), 71–84.
- Taylor, A.R. & Hooley, T.; (2014): Evaluating the impact of career management skills module and internship programme within a university business school, In: *British Journal of Guidance & Counselling*, online publiziert 23.5.2014. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2014.918934>, letzter Zugriff 5.8.2014
- Vermeulen, L, Schmidt, H.G.; (2008): Learning environment, learning process, academic outcomes and career success of university graduates. *Studies in Higher Education*, 33, 431–451.
- Wolff, H.-G. & Moser, K.; (2008): Effects of Networking on Career Success: A Longitudinal Study, in: *LASER Discussion Papers – Paper no. 24*.
- WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (2007): Analyse der Wirkungen von LEONARDO DA VINCI Mobilitätsmaßnahmen auf junge Auszubildende, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sowie der Einfluss sozioökonomischer Faktoren. Kerpen, S. 18–20, URL: http://www.pedz.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/07/analysis_leonardo_study_de.pdf, letzter Zugriff 22.02.2014.

Fachlaufbahnen – neue Karrierekonzepte für SpezialistInnen

Désirée H. Ladwig, Friederike J. Fründt, Monique Janneck, Hochschule Lübeck

Abstract

Die Management-/ Führungslaufbahn ist das traditionelle Laufbahnkonzept in den Unternehmen. Zunehmend werden dieser traditionellen Laufbahn auch alternative Laufbahnkonzepte gegenübergestellt, die an Bedeutung gewinnen. Fachlaufbahnkonzepte sind strukturierte Laufbahnen, bei denen FachexpertInnen im Unternehmen die „Karriereleiter hinaufsteigen“, wobei der Aufstieg über zunehmende fachliche Expertise stattfindet und nicht wie bei einer Führungslaufbahn üblich, über erweiterte Tätigkeiten im Bereich Personalführung, Verwaltung und Management.

Es gibt einige Untersuchungen – zu denen auch die in diesem Artikel angesprochene empirische Studie gehört – die belegen, dass gerade Frauen, Berufserfahrene und MINT-Studierende gerne fachlich orientiert arbeiten und daraus ihre Motivation schöpfen. Umso größer ist der Handlungsbedarf, denn viele besitzen nur wenig Wissen über alternative Laufbahnen. Dies bezieht sich sowohl auf Studierende als auch auf Lehrende und auf die an Hochschulen beratenden Personen wie z.B. von Career Services. Somit sind Karrierewege für SpezialistInnen eine Thematik, die stärker in die Hochschulangebote integriert werden sollte und über welche die Zielgruppen besser informiert werden müssen.

Es gibt aktuelle Herausforderungen und Einflüsse, welche die Weiterentwicklung der bestehenden Laufbahnkonzepte bedingen, da sie auf die Unternehmen und den Arbeitsmarkt wirken und die Unternehmenskulturen verändern. So ist für viele Unternehmen insbesondere der zunehmende Fachkräftemangel ein ernstes Problem geworden. Wissen wird immer mehr zur wertvollen Unternehmensressource, ein erfolgreiches Wissensmanagement und das personengebundene Wissen der hochqualifizierten MitarbeiterInnen werden zum erfolgs- und wettbewerbsentscheidenden Faktor (Alwert/Heisig/Merting 2005; Lehner 2009; North 2011. Die Herausforderung, hochqualifizierte ExpertInnen zu gewinnen und

dann auch langfristig zu binden, nimmt deshalb ständig zu.

Das Projekt „Fachlaufbahnen“

Das Projekt Fachlaufbahnen wurde vom 01.01.2011 bis zum 31.12.2013 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie vom Europäischen Sozialfonds gefördert und war ein Verbundvorhaben der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg und der Fachhochschule Lübeck (siehe www.fachlaufbahnen.de). Es basierte auf der Zusammenarbeit mit 14 Kooperationsunternehmen unterschiedlicher Branchen sowie der Auswertung von 55 Interviews mit weiblichen und männlichen Mitarbeitern in der Fachlaufbahn

und PersonalerInnen sowie der Auswertung von 1.300 Fragebögen von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und MINT-Fachgebiete. Das Ziel des Verbundvorhabens war die (Weiter-)Entwicklung und Einführung von Fachlaufbahnen in Unternehmen, um damit insbesondere hochqualifizierten und karriereorientierten Frauen und Männern attraktive alternative Laufbahnentwicklungen zu bieten.

Alternative Laufbahnen – in Theorie und Praxis

Die Führungs- bzw. Managementlaufbahn bildet die in den meisten Unternehmen vorhandene traditionelle Laufbahnentwicklung ab. Die Fachlaufbahn ist ein neben der traditionellen Führungshierarchie/Führungslaufbahn (Domsch 1995; S. 9; Weer/Greenhaus 2010: S. 147 f.) existierendes und ebenso hierarchisches Positionsgefüge für hochqualifizierte FachexpertInnen/SpezialistInnen (siehe Abbildung 1) (Ladwig und Domsch 2011: 15 ff.).

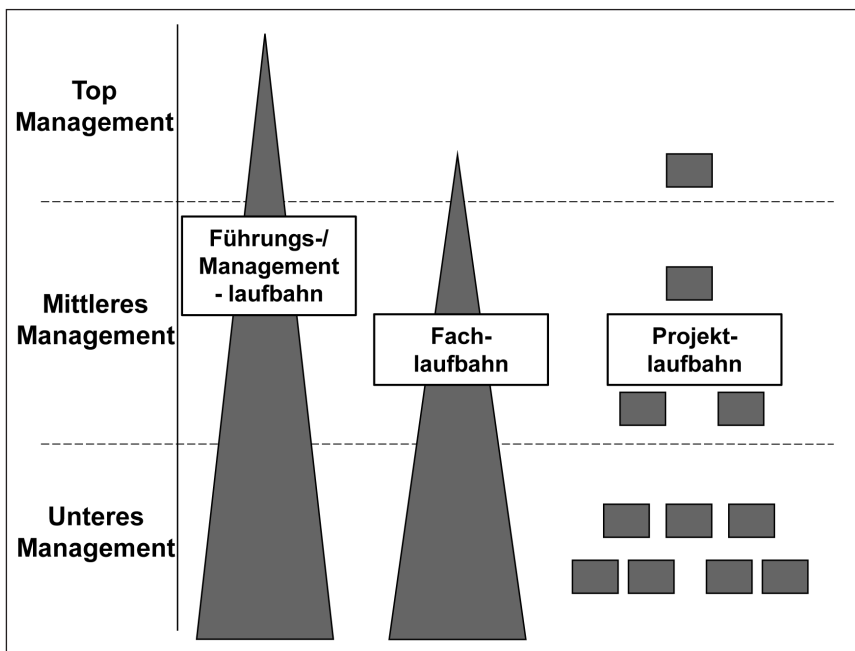


Abb. 1: Laufbahnkonzepte im Vergleich.
Quelle: Ladwig und Domsch 2011, S. 17.

Exkurs – Alternative Laufbahn: Projektlaufbahn

Die Projektlaufbahn ist bereits in vielen Unternehmen realisiert. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass MitarbeiterInnen temporär ein Projekt verantworten und solange auch eine Leitungs-/Führungsposition innehaben. Nach Abschluss des Projektes gehen diese ProjektleiterInnen wieder zurück in die Linie. Der Aufstieg innerhalb einer Projektlaufbahn findet über zunehmende Projektverantwortung und/oder Projekte steigender Bedeutung statt (z.B. von einem/einer ProjektmitarbeiterIn zum/zur ProjektleiterIn, später zu umfangreicheren Projekten mit höherer strategischer Bedeutung für das Unternehmen).

Das oberste Ziel einer Fachlaufbahn ist für die Unternehmen die Förderung, Erhaltung und Belohnung besonderer fachlicher Leistungen für ein erfolgreiches Wissensmanagement (Ladwig und Domsch 2011: 15 ff.).

Unternehmen, die Fachlaufbahn-Konzepte implementiert haben, sind z.B. die Audi AG, die Carl Zeiss AG in Jena, die Commerzbank AG, die Deutsche Telekom AG, die Drägerwerk AG & Co KGaA in Lübeck, E.ON Energie und IBM Research. Auch Linde Gas, die Robert Bosch GmbH, Salzgitter Fachstahl, die Techniker Krankenkasse und SAP haben bereits unternehmensspezifische Fachlaufbahn-Konzepte eingeführt, die Robert Bosch AG schon vor 30 Jahren. In dem Herausgeberband Fachlaufbahnen von Domsch/Ladwig haben 15 Unternehmen detailliert und praxisnah ihre unternehmensindivi-

duellen Konzepte veröffentlicht (Domsch/Ladwig 2011).

Fachlaufbahn-Konzepte sind grundsätzlich für alle Unternehmensbereiche geeignet, in denen in großem Umfang FachspezialistInnen tätig sind. Beispiele für solche Unternehmensbereiche sind Forschung und Entwicklung, IT, Personal/ Bildung, Marketing, Planung/ Strategie.

Die Idee hinter der Fachlaufbahn ist das Schaffen eines transparenten Systems von zusätzlichen erstrebenswerten Aufstiegsmöglichkeiten für ExpertInnen. Dabei beruht der Aufstieg innerhalb einer eigenen Fachlaufbahn-Hierarchie primär auf nachgewiesener fachlicher Kompetenz, die meist mittels Assessment Centern erhoben wird. So kann einer Schwierigkeit der traditionellen Führungslaufbahn entgegnet werden, da viele SpezialistInnen sich häufig dem Aufstieg in eine Führungsposition verweigern, weil sie sich nicht zu sehr von ihren fachlichen Tätigkeiten entfernen wollen (Ladwig 2013: S. 115). Ohne attraktive Alternativen besteht die Gefahr, dass die wertvollen FachexpertInnen das Unternehmen verlassen und wichtiges Know-how abhanden kommt.

Charakteristisch für Positionen in der Fachlaufbahn sind ein hoher Anteil von reinen Fachaufgaben und ein geringer Umfang an Personalführungs-/ Verwaltungsaufgaben. Beispiele für typische Tätigkeiten von FachexpertInnen sind in der folgenden Abbildung 2 aufgeführt.

Typische Tätigkeiten von FachexpertInnen
Fachliche (wissenschaftliche) Tätigkeit • innerhalb von Schlüsselbereichen von Unternehmen • Austausch mit anderen Experten des spezifischen Fachgebietes
Know-how/Fachexpertise (weiter)entwickeln
Wissensmanagement, z.B. • Anleiten von Nachwuchskräften • Weitergabe des eigenen Wissens und Könnens an Teams • Technisch/Wissenschaftlich anspruchsvolle Inhalte aufbereiten, dokumentieren
Forschung/Entwicklung von Innovationen/Technologie-Transfer • Schaffen von Innovationen/neuem Know-how z.B. Technologien, Verfahren, Produkt(ideen), Patenten • Ideenbildung, Experimentieren, Entwickeln von Prototypen • (Technische) Tätigkeiten in Forschungsprojekten
Beratung (unternehmensintern/bereichs-/unternehmensübergreifend) • Fachliche Beratung von z.B. Vorgesetzten/Geschäftsführung/Aufsichtsräten für das Treffen von strategischen Entscheidungen • Beratung/Betreuung von Schlüsselkunden • Außenvertretung des spezifischen Fachgebietes

Abb. 2: Typische Tätigkeiten von FachexpertInnen.
Quelle: Eigene Darstellung.

Bei der Konzeption einer Fachlaufbahn ist es maßgeblich, dass die Laufbahn an die individuellen Belange und Anforderungen des Unternehmens angepasst und entwickelt wird (Ladwig, Fründt und Linde 2012, S. 34). Bei dem Design der Fachlaufbahn sind insbesondere die Geltungs- bzw. Funktionsbereiche festzulegen, zu denen jede/r MitarbeiterIn zugeordnet werden soll. Diese Funktionsbereiche werden mit den jeweiligen Anforderungen der einzelnen Rangstufen hinterlegt. Weiter sind Kriterien zur Beurteilung der MitarbeiterInnen festzusetzen, nach denen sie den jeweiligen

Rangstufen der Fachlaufbahn zugeordnet werden. Die einzelnen Rangstufen sollten klar voneinander abgrenzbar sein und unterschiedliche, feste Gehaltsbandbreiten haben und transparent sein. Mögliche Stellenbezeichnungen der Positionen in Fach- und Führungslaufbahnen können der Abbildung 3 entnommen werden (Beispiel stellt ein Stufensystem mit 5 Rängen in einer absoluten Fachlaufbahn-Hierarchie dar, d.h. jede Führungslaufbahn-Position korrespondiert mit einer gleichwertigen Fachlaufbahn-Position).

Absolute Fachlaufbahn-Hierarchie		
Rangstufe	Leitungsebene (Führungslaufbahn)	SpezialistInnenhierarchie (Fachlaufbahn)
1	DirektorIn	Höhere/r fachwissenschaftliche/r BeraterIn
2	BereichsleiterIn	Fachwissenschaftliche/r BeraterIn
3	AbteilungsleiterIn	Wissenschaftliche/r ExpertIn
4	GruppenleiterIn	FachwissenschaftlerIn
5	MitarbeiterIn	Wissenschaftliche/r AssistentIn

Abb. 3: Beispiele für Positionsbezeichnungen für Fach- und Führungslaufbahnen.
Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Ladwig und Domsch 2011: S. 20.

Weiterhin sind noch materielle sowie immaterielle Anreize bei der Konzeption der Fachlaufbahn festzulegen bzw. zu gestalten, etwa Zusatzleistungen in Form von Statussymbolen wie Dienstwagen oder aktuelle IT-Geräte, aber auch Regelungen bzgl. der Flexibilität der Arbeitszeit und der Wahl von Weiterbildungsangeboten. Sehr wichtig für den Erfolg von Fachlaufbahnen ist die Verknüpfung mit den vorhandenen Unternehmenssystemen wie z.B. dem Vergütungssystem, dem Talentmanagement, dem Beurteilungssystem und der Personalentwicklung. Dennoch sollten viele personalwirtschaftliche Ins-

trumente auch speziell auf die Fachlaufbahn zugeschnitten und entwickelt werden (Domsch, 2009; Ladwig 2013: S. 117 f.).

Neben dem Design von neuen Laufbahnkonzepten sind auch die Vorgehensweisen bei der Einführung sowie die (zielgruppenspezifische) Weiterentwicklung wichtige Kriterien für den Erfolg neuer Karrieremodelle. So gibt es eine Vielzahl von Chancen und Risiken, die beachtet werden sollten, um negative Erfahrungen zu vermeiden (vgl. Abbildung 4).

Positive Erfahrungen/Chancen	Negative Erfahrungen/Risiken
Förderung von Spezialwissen	Zu wenig vernetztes Denken und Handeln
Wirksame Anreiz- und Belohnungsfunktion	Sinkende Einsatzflexibilität bei zu einseitiger Spezialisierung
Zusätzliche Aufstiegschancen	Sackgasse/Einbahnstraße/Altersruhesitz/Treuebonus
Kein Zwang zur Beförderung in Führungspositionen	Schwierigkeiten bei der Beurteilung für evtl. Beförderungen

Aufgabentrennung zwischen Personalführungs-, Verwaltungs- und Fachaufgaben	Verschärfung des Konkurrenzkampfes
Berücksichtigung unterschiedlicher individueller Zielvorstellungen	Ungeeignetes Beurteilungs- und Personalentwicklungssystem
Flexible Entgeltfindung	Personalführungsprobleme

Abb. 4: Positive und negative Erfahrungen mit Fachlaufbahnen aus der Unternehmenspraxis.
Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Ladwig/Domsch, 2011, S. 21 f.

Fachlaufbahnen in der Unternehmenspraxis – Beispiel: Audi AG

Die Audi AG liegt im 2014-Ranking unter Deutschlands 100 Top-Arbeitgebern von HochschulabsolventInnen im Bereich Business auf Platz 2, im Bereich Engineering auf Platz 1 und im IT-Bereich

auf Platz 5 (vgl. Trendence Institut GmbH 2014a, b, c.). Die Audi AG bietet ihren MitarbeiterInnen seit 2004 neben der Führungslaufbahn auch die Fachlaufbahn an (Cohrs 2011: S. 63.) Die Fachlaufbahn verläuft parallel zur traditionellen Führungslaufbahn und beide Laufbahnen sind in

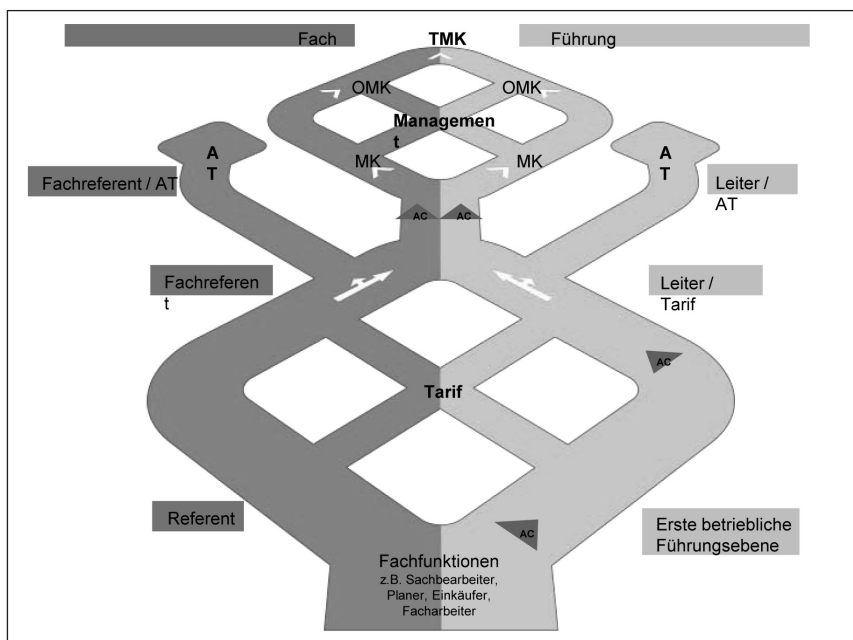


Abb. 5: Fach- und Führungslaufbahn bei der Audi AG
Quelle: Cohrs 2011, S. 64.

allen Laufbahnstufen gleichwertig, d.h. mit Wechselmöglichkeiten, konzipiert (siehe Abbildung 5). Sie ist in mehrere Stufen aufgegliedert, die aus aufeinander aufbauenden Fachfunktionen bestehen und einen Aufstieg im tariflichen oder sogar in den außertariflichen Bereich (AT) ermöglichen.

Karrieren der Zukunft – Empirische Ergebnisse

Grundlage der empirischen Studie des Forschungsprojektes Fachlaufbahnen waren die Ergebnisse aus 55 Interviews mit hochqualifizierten FachexpertInnen sowie eine schriftliche Befragung (N=1.262, davon 40% Frauen) mit Studie-

renden von 12 deutschen Hochschulen (5 Universitäten und 7 Fachhochschulen). Die Studierenden wurden insbesondere in die Untersuchungsgruppe WirtschaftswissenschaftlerInnen und MINT-Studierende aufgeteilt.

Attraktive Anreize und Vorteile der Fachlaufbahn gegenüber der Führungslaufbahn

Die qualitative Interviewstudie ergab interessante Ergebnisse bzgl. der Attraktivität von Fachlaufbahnen. Es konnten verschiedene Aspekte herausgearbeitet werden, die unterschiedlich attraktiv auf Frauen und Männer wirken (vgl. Abbildung 6).

Attraktive Anreize einer Fachlaufbahn	
Frauen	Männer
	Höhere Gestaltungsspielräume
Karrierechancen ohne Führung;	Konzentration auf das Fachliche
	Work-Life-Balance
Bessere Karrierechancen	Anerkennung und Verantwortung
Flexible Zeiteinteilung	Gleichwertige Alternative
Weniger Networking	

Abb. 6: Attraktive Anreize einer Fachlaufbahn für Frauen und Männer.

Quelle: Eigene Darstellung, empirische Studienergebnisse Forschungsprojekt Fachlaufbahn.

FachexpertInnen empfinden die Fachlaufbahn als attraktiv, da ihnen dort Aufstiegsmöglichkeiten ohne Führung ermöglicht werden und weil sie sich auf das Fachliche konzentrieren können. „Also finde ich persönlich ganz wichtig, dass nicht jeder der fachlich gut ist, nicht unbedingt jemand ist, der gute Führungsverantwortung übernimmt, der aber trotzdem fachlich durchaus Berechtigung hat, Karriere zu machen.“ (Interview E-1). Als besonders attraktiv bewerteten

FachexpertInnen außerdem, dass die Fachlaufbahn mehr Gestaltungsspielräume und Freiräume besitzt als die Führungslaufbahn, aber auch, dass Frauen in der Fachlaufbahn bessere Karrierechancen haben und eine flexiblere Zeiteinteilung möglich ist. „Ich glaube, das schreckt auch viele Frauen von der klassischen Führungslaufbahn ab, so dieses Politiktreiben anfangen. Auch wenn ich so Sätze höre: ‚Nee, aber ich will abends mit den Kollegen kein Bierchen trinken

gehen'. Und das ist aber halt so das typische Networking bei den Herren. Und nur so kommt man irgendwie in den Kreis rein. Die Frauen haben keine Lust, so die Politikspielchen zu spielen, sondern wollen halt für das, was sie können, wertgeschätzt werden und das hat man natürlich bei der Fachlaufbahn." (Interview F-4).

Karrierevorstellungen der Generation Y (Nachwuchskräfte für Fach- und Führungslaufbahnen)

Unter den befragten Studierenden wird die Fachlaufbahn insgesamt von weniger Studierenden präferiert als die Führungslaufbahn, Ausnahme sind hierbei die MINT-Studierenden, welche häufiger eine Fachlaufbahn anstreben und hierzu auch in höherem Maße motiviert sind. Die WirtschaftswissenschaftlerInnen haben eine deutliche Präferenz zur Führungslaufbahn. Allerdings bewerteten alle Studierenden die Fachlaufbahn als attraktive alternative Karriereoption und circa 60% können sich beide Laufbahnmöglichkeiten vorstellen, haben aber noch keine konkrete Präferenz für eine der Laufbahnen entwickelt. Interessant ist auch, dass mehr Berufserfahrung zu einem steigenden Interesse an der Fachlaufbahn führt.

Ein Großteil der befragten Studierenden kann der Generation Y (die Geburtsjahrgänge ab den 1980/1985er Jahren) zugeordnet werden (Parment 2013, S. 3f und S. 18). Bei der Generationenforschung werden Menschen entsprechend ihrer Geburtsjahrgänge bestimmte Erfahrungen und Wertvorstellungen zugeschrieben. In diesem Zusammenhang wird das Angebot von Work-Life-Balance sowie

individuellere, flexible und innovative Arbeitszeitmodelle, Weiterentwicklungsmöglichkeiten und Gestaltungsmöglichkeiten der eigenen Laufbahnen im Unternehmen bedeutender, da solche Faktoren die wahrgenommene Attraktivität aus Sicht von jungen Generationen beeinflussen (Holz und Da-Cruz 2007, S. 17.).

Dies zeigte sich auch bei den befragten Studierenden. Als besonders bedeutsam für die eigene berufliche Tätigkeit, bewerteten die Studierenden (über alle Vergleichsgruppen hinweg) folgende Kriterien:

- Realisierung der Work-Life-Balance,
- flexible Arbeitszeitmodelle,
- eine hohe Vergütung/ einen hohen Lebensstandard,
- Selbstverwirklichung,
- interessante fachliche Tätigkeiten,
- eigenverantwortliches Handeln,
- die Anerkennung der eigenen Arbeitsleistung,
- die Möglichkeit zur Weiterentwicklung/-qualifizierung und
- die Karriereförderung durch den Arbeitgeber.

Weiterhin wurde untersucht, welche Kriterien die jetzige Studiengeneration für eine erfolgreiche Karriere als wichtig erachtet. Viele der hoch bewerteten Kriterien (vgl. Abbildung 7), die Studierende mit einer erfolgreichen Karriere verknüpfen, sind eng mit einer Fachlaufbahn verbunden, wie z.B.:

- fachliche Verantwortung,
- abwechslungsreiche Tätigkeiten und
- viele interessante Herausforderungen.

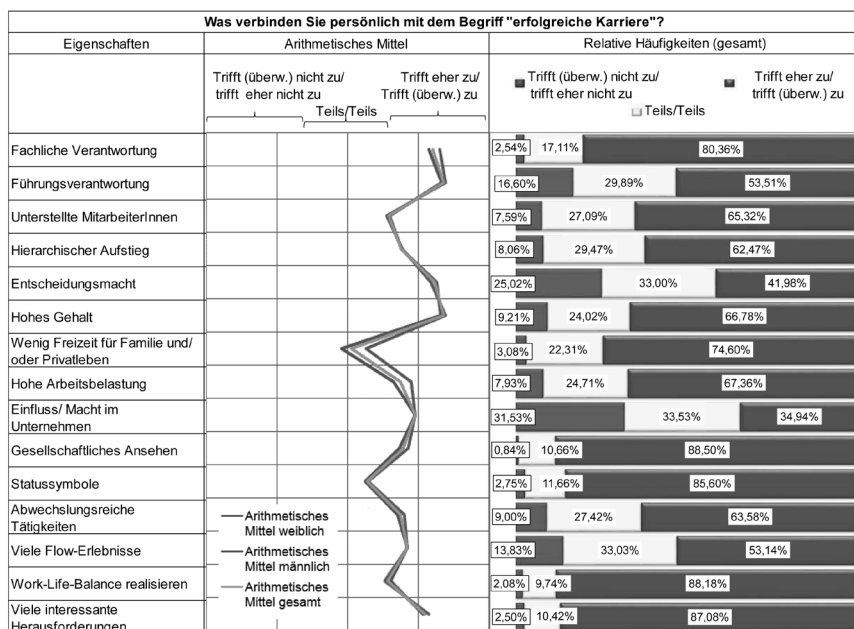


Abb. 7: Was verbinden Studierende mit dem Begriff „erfolgreiche Karriere“?

Quelle: Eigene Darstellung, empirische Studienergebnisse Forschungsprojekt Fachlaufbahn.

Die Auswertung zur persönlichen Einschätzung des eigenen Wissens über die Thematik der Fachlaufbahn ergibt, dass viele Studierende nur wenige Kenntnisse über Fachlaufbahnen besitzen. Um die Fachlaufbahn als Karriereanreiz überhaupt wahrnehmen zu können, ist ein wichtiger Ansatz, nicht nur die Führungslaufbahn, sondern auch alternative Laufbahnen als erfolgreiche Karrierewege aufzuzeigen und diese Thematik in die Hochschulangebote zu integrieren. Hier können insbesondere die Career Services etwas bewegen, indem sie Studierenden in der Beratung verschiedene Karrierewege aufzeigen, Informationsmaterialien und -veranstaltungen anbieten, aber auch mit den Lehrenden und Unternehm-

men in Kontakt treten, um vielseitige und differenziertere Angebote zu schaffen.

Karriereorientierung und Laufbahnvorstellungen von Frauen in MINT-Berufen

Abschließend sollen einige Ergebnisse speziell über die Karriereorientierung und die Laufbahnvorstellungen von Frauen, die in MINT-Berufen tätig sind, vorgestellt werden. Diese wurden im Projekt „Aufstiegskompetenz von Frauen“ erhoben, eines Verbundprojekts der Universitäten Hamburg und Leipzig, das vom BMBF im Rahmen der Bekanntmachung „Frauen an die Spitze“ gefördert wurde (vgl. Forschungsprojekt „Aufstiegskompetenz von Frauen“). Ziel des Projekts war die Untersuchung förderlicher und hinderlicher

Faktoren von Aufstiegskompetenz sowie die Entwicklung von Gestaltungsvorschlägen zur Steigerung des Anteils von Frauen in Führungspositionen (Bamberg et al. 2009).

Ein besonderes Augenmerk im Projekt lag auf Frauen in technisch-naturwissenschaftlichen Bereichen, da Frauen hier nach wie vor deutlich unterrepräsentiert sind (Hoppenstedt 2010) und ihr Berufserfolg – auch bei gleich guter Qualifikation – deutlich geringer ausgeprägt ist (Haffner et al. 2006).

Im Rahmen des Projektes wurden ausführliche qualitative Interviews mit insgesamt 35 Personen (18 weiblich, 17 männlich) sowie großzahlige quantitative Fragebogenuntersuchungen mit über 1100 TeilnehmerInnen (davon ca. 2/3 männlich und 1/3 weiblich) durchgeführt (vgl. ausführlicher zu den Ergebnissen: Vincent/Janneck 2012; Janneck/Vincent-Höper/Othersen 2012; Pflugradt/Janneck 2012).

Die Interview-Ergebnisse zeigen, dass für die befragten Frauen die Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben nach wie vor eine große Herausforderung darstellt (Pflugradt/ Janneck 2012). Wie eine kürzlich vorgestellte Studie des DGB bestätigt, weisen männerdominierte Bereiche hier besonders schwierige Strukturen auf (vgl. DGH 2013). Die befragten Frauen erleben in „Männerdomänen“ zudem nach wie vor viele Geschlechterrollenklišees und Akzeptanzprobleme, die ihr berufliches Fortkommen erschweren (Pflugradt/Janneck 2012). Die befragten Frauen zeigen sich deutlich zurückhaltender im Hinblick auf die Karriereentwicklung: Auffällig viele Frauen – nämlich etwa zwei Drittel – machen überwiegend externe Faktoren für ihren beruflichen Weg verantwortlich.

Die befragten Frauen tendieren eher dazu abzuwarten, anstatt ihre Karrierepläne aktiv zu verfolgen und voranzutreiben. Weiterhin wurde deutlich, dass die befragten Frauen sehr hohe – zu hohe – Ansprüche an sich als potentielle Führungskraft stellen, die es ihnen zusätzlich erschweren, entsprechende Karrierewege zu verfolgen (Vincent/ Janneck 2012, Pflugradt/Janneck 2012).

Im Hinblick auf die Ergebnisse des Projektes „Fachlaufbahnen“ ist besonders erwähnenswert, dass die befragten Frauen mehrheitlich eine Fachkarriere einer Führungsposition vorziehen (Vincent/Janneck 2012).

Die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung zeigen weiterhin, dass die befragten Frauen insgesamt weniger aufstiegsförderliche *Arbeitsbedingungen* haben als die Männer und auch weniger aufstiegsförderlich *geführt* werden. Zudem bestätigt unsere Untersuchung, dass der Berufserfolg der weiblichen Befragten deutlich geringer ist als der der männlichen. Dies betrifft sowohl objektive Faktoren wie das Einkommen als auch subjektive Faktoren wie die Karrierezufriedenheit (Janneck/Vincent-Höper/Othersen 2012). Ein für uns frappierendes Ergebnis ist zudem, dass selbst in dieser Stichprobe hochqualifizierter Fachkräfte Frauen ihre technischen Kompetenzen signifikant schlechter einschätzen als die Männer. Gleichzeitig erweisen sich insbesondere für die Frauen diese Selbsteinschätzungen und ihre technikbezogene Selbstwirksamkeitserwartung als bedeutsamer Prädiktor für den Karriereerfolg (Janneck/Vincent-Höper/Othersen 2012).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Derzeit stellen sich speziell für Frauen im

MINT-Bereich Arbeitsbedingungen und das Verhalten von Vorgesetzten weniger förderlich im Hinblick auf die Aufstiegskompetenz dar als für Männer. Gleichzeitig würden Frauen gerade in technik- bzw. IT-bezogenen Branchen häufig eine Fachkarriere in ihrem Bereich einer Führungsposition mit Personalverantwortung vorziehen. Alternative Laufbahnkonzepte – wie im Projekt „Fachlaufbahnen“ entwickelt – können dazu beitragen, das berufliche Vorankommen von Frauen in einem Bereich, in dem sie bislang noch stark unterrepräsentiert sind, zu fördern.

Fazit

Ob aus der Perspektive der Studierenden, der Führungskräfte oder der Fachexpertinnen: Die qualitativen und quantitativen Ergebnisse der beiden vorstellten Forschungsprojekte zeigen viele interessante Aspekte, wie alternative Karrierekonzepte von Fachkräften und Nachwuchskräften gesehen werden, welche besonderen Herausforderungen sie damit verbinden und welche zukünftigen Entwicklungen gewünscht werden. So wurde der Ansatz „Fachlaufbahn-Positionen auf Zeit“ von den Kooperationspartnern aus der Praxis besonders kontrovers diskutiert. Einige Unternehmen votierten vehement für Fachlaufbahnpositionen „auf Dauer“ (Domsch et al. 2013: 72f). Aber auch Fachlaufbahnen, bei denen sich die MitarbeiterInnen über temporär begrenzte Positionen und Tätigkeiten weiterqualifizieren, waren für bestimmte Unternehmen das präferierte Konzept. Begründet wurde dies z.B. durch kürzere Produktlebenszyklen, eine ständige Veränderung der Technologien und eine zunehmende Komplexität und Umschlags-

häufigkeit des Wissens. Zudem kann anhand der Untersuchungsergebnisse angenommen werden, dass es für die zukünftigen Nachwuchskräfte wünschenswerter ist, sich nicht auf eine Laufbahn festzulegen, sondern diese wechseln zu können (Domsch et al. 2013: 72 f). Der Wunsch nach Wechselmöglichkeiten und daraus resultierende individualisierte Karriereverläufe können als „Swinging im Karrieresystem“ verstanden werden (siehe Abbildung 8) und sollte bei der Gestaltung von Laufbahnsystemen als Rahmenbedingung beachtet werden, um die Attraktivität der jeweiligen Laufbahn zu erhöhen.

Wenn die betrieblichen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten dies erlauben, könnten die MitarbeiterInnen ihren individuellen „Karrierepfad“ konstruieren und erfolgreich beschreiten, d.h. je nach persönlichen Stärken/Schwächen, Neigungen und Bedürfnissen, ausgerichtet an ihrer persönlichen Lebenssituation und Zukunftsplanung – flankiert von entsprechenden Personalentwicklungsmaßnahmen. Aus Unternehmenssicht erfordert dies eine erhöhte Flexibilität und die Bereitschaft, die Karrieremöglichkeiten nach individuellen Präferenzen und Lebensphasen der MitarbeiterInnen auszugestalten, aber auch die Chance, WissensarbeiterInnen langfristig binden zu können (Ladwig 2013: S. 121 f.).

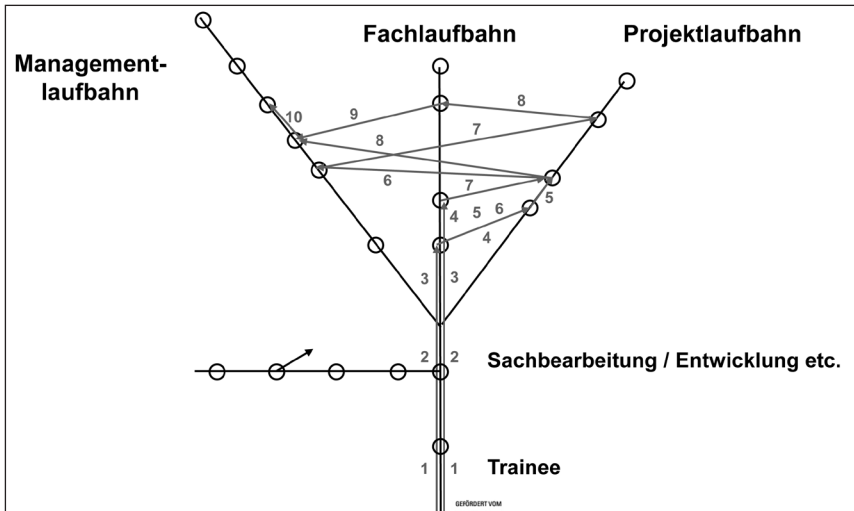


Abb. 8: „Swinging“ im Karrieresystem
Quelle: Eigene Darstellung.

Moderne Fachlaufbahnkonzepte können die Unternehmen zukünftig unterstützen, sich im internationalen „War for Talents“ einen signifikanten Wettbewerbsvorteil um die hochqualifizierten Fachkräfte zu erarbeiten und die Arbeitgeberattraktivität zu fördern. Studierende und Nachwuchskräfte sollten frühzeitig die „Weichen“ entsprechend ihrer eigenen Karrierevorstellungen stellen und sich bei (potentiellen) Arbeitgebern über Entwicklungsmöglichkeiten und vorhandene Karrieremodelle informieren.

Interessierte können sich gerne mit dem Forschungsteam Fachlaufbahnen in Verbindung setzen, um weitere Materialien ggf. auch Präsentationen zu erfragen (www.fachlaufbahnen.de). An der Fachhochschule Lüneburg finden im Rahmen der Veranstaltungsreihe des Career Development Centers regelmäßig Vorträge/Workshops und Praxisberichte zu alternativen Karrierewegen statt (www.cdc.fh-luebeck.de). Homepage zum Forschungsprojekt „Aufstiegskompetenz von Frauen“, <http://www1.uni-hamburg.de/aufstieg/aufstiegskompetenz.html>

Autorinnen



Prof. Dr. Désirée H. Ladwig

Professorin für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Personalmanagement und Internationales Management an der Fachhochschule Lübeck, Fachbereich Maschinenbau und Wirtschaft. Leiterin des Forschungsprojektes Fachlaufbahnen und des Career Development Centers der Fachhochschule Lübeck.



Friederike J. Fründt, M.A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fachhochschule Lübeck, Fachbereich Maschinenbau und Wirtschaft, zuständig für das Forschungsprojekt Fachlaufbahnen und Mitarbeiterin im Career Development Center.



Prof. Dr. Monique Janneck

Professorin für Mensch-Computer-Interaktion an der Fachhochschule Lübeck, Fachbereich Elektrotechnik und Informatik. Leiterin des Teilvorhabens „Technikbezogenes Selbstkonzept“ des Forschungsprojektes „Aufstiegskompetenz von Frauen“.

Literatur

- Alwert, Kay/Heisig, Peter/Mertins, Kai (2005): Wissensbilanzen – Intellektuelles Kapital erfolgreich nutzen und entwickeln. In: Mertins, Kai; Alwert, Kay; Heisig, Peter (Hrsg.): Wissensbilanzen – Intellektuelles Kapital erfolgreich nutzen und entwickeln. Berlin u.a.: Springer-Verlag, S. 1–17.
- Bamberg, Eva/Iwers-Stelljes, Telse/Janneck, Monique; Mohr, Gisela; Rastetter, Daniela (2009). Aufstiegskompetenz von Frauen: Hindernisse und Förderung. In: Iwers-Stelljes, T. (Hrsg.), Prävention – Intervention – Konfliktlösung. Pädagogisch-psychologische Förderung und Evaluation. Wiesbaden: VS Verlag, S. 70–84.
- Cohrs, Susanne (2011): Fach- und Führungslaufbahnen in der Automobilindustrie – Das Laufbahnmodell der AUDI AG. In: Domsch, Michel E.; Ladwig, Désirée H. (Hrsg.): Fachlaufbahnen. Alternative Karrierewege für Spezialisten schaffen. Köln: Wolters Kluwer Deutschland GmbH, S. 63–72.

- DGB (2013). Frauen in MINT-Berufen – Weibliche Fachkräfte im Spannungsfeld Familie, Beruf und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten. Arbeitsmarkt aktuell, 3/2013.
- Domsch, Michel E. (2009): Personalplanung und Personalentwicklung für Fach- und Führungskräfte. In: L. von Rosenstiel, E. Regnet & M. E. Domsch (Hrsg.), Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement, 6. überarbeitete Auflage, S. 413–424. Stuttgart.
- Domsch, Michel E. (1994): Fachlaufbahn – ein Beitrag zur Flexibilisierung und Mitarbeiterorientierung der Personalentwicklung. In: Michel E. Domsch, Sven H.A. Siemers (Hrsg.): Fachlaufbahnen. Heidelberg: Physica-Verlag, S. 3–21.
- Domsch, Michel E./Ladwig, Désirée H. (2011): Fachlaufbahnen. Alternative Karrierewege für Spezialisten schaffen. Köln.
- Domsch, Michel E./Ladwig, Désirée H./Wilutzki, Donata/Fründt, Friederike J./Linde, Claudia/Dehnavi, Morvarid (2013). Fachlaufbahnen im Haus der Karriere, (Broschüre, 86 Seiten), o.V.: Hamburg.
- Haffner, Yvonne/Könekamp, Bärbel/Krais, Beate (2006). Arbeitswelt in Bewegung. Chancengleichheit in technischen und naturwissenschaftlichen Berufen als Impuls für Unternehmen. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berlin. http://www.bmbf.de/pubRD/arbeitswelt_in_bewegung.pdf (eingesehen am 13.06.2014).
- Hoppenstedt (2010). Analyse „Frauen im Management“.
- Hill, Catherine/Corbett, Christianne/St. Rose, Andresse (2010): Why So Few? Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics. Report: American Association of University Women (AAUW) (eds.), Washington, D.C.: AAUW.
- Holz, Melanie/Da-Cruz, Patrick (2007): Neue Herausforderungen im Zusammenhang mit alternden Belegschaften. In: Holz, Melanie; Da-Cruz, Patrick (Hrsg.): Demografischer Wandel in Unternehmen. Herausforderung für die strategische Personalplanung, 1. Edition. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler/GWV Fachverlage GmbH, S. 13–22.
- Janneck, Monique/Vincent-Höper, Sylvie/Othersen, Ina (2012). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zum Technikbezogenen Selbstkonzept (TSK): Eine gendersensitive Studie. Gruppendynamik und Organisationsberatung, 43 (3), S. 289–310.
- Ladwig, Désirée H./Domsch, Michel E. (2013). Karriere der anderen Art; Essay, in: Human Resources Manager, 01/13, S. 80–83.
- Ladwig, Désirée H./Domsch, Michel E. (2011): Fachlaufbahnen – Zukunftsweisen – die Laufbahnkonzepte für Wissensgesellschaften und Netzwerkorganisationen. In: M. Domsch & D. Ladwig (Hrsg.), Fachlaufbahnen – Alternative Karrierewege für Spezialisten schaffen, S. 15–29. Köln.
- Ladwig, Désirée H./Fründt, Friederike J./Linde, Claudia (2014). Forschungsprojekt Fachlaufbahnen: Empirische Studienergebnisse über die beruflichen Anforderungen der Generation Y und die Gestaltung alternativer Laufbahnkonzepte (Fachlaufbahnen). In: Ulrike Busolt/Sabrina Weber/Constantin Wiegel/Wiebke Kronsbein (Hrsg.), Karriereverläufe in Forschung und Entwicklung – Bedingungen und Perspektiven im Spannungsfeld von Organisation und Individuum (Konferenzbeitrag zum Symposi-

- um 14.-15.03.2013, Hochschule Furtwangen/Campus Schwenningen), Logos: Berlin, S. 132-149.
- Ladwig, Désirée H./Fründt, Friederike J./Linde, Claudia (2012): Fachlaufbahnen – Alternative Laufbahnentwicklung in Unternehmen – Ein Forschungsprojekt der Fachhochschule Lübeck im Verbund mit der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. In: ImpulsE – Magazin der Fachhochschule Lübeck, 16. Jahrgang, Präsidium der Fachhochschule Lübeck (Hrsg.), S. 32-38.
- Lehner, Franz (2009): Wissensmanagement – Grundlagen, Methoden und technische Unterstützung, 3. Auflg. München/Wien.
- North, Klaus (2011): Wissensorientierte Unternehmensführung – Wertschöpfung durch Wissen, 5. Auflg. Wiesbaden.
- Parment, Andreas (2013): Die Generation Y – Eine neue Generation von Verbrauchern und Arbeitnehmern tritt wieder auf, 2. Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag, Wiesbaden.
- Pflugradt, Janina/Janneck, Monique (2012). Ein bisschen wie ein Außerirdischer: Subjektive Imperative und mentale Blockaden von Frauen in technisch-naturwissenschaftlichen Berufsfeldern. Gruppendynamik und Organisationsberatung, 43 (3), 269-287.
- Trendence Institut GmbH (2014a): a)Deutschlands 100 Top-Arbeitgeber Business, <https://www.deutschlands100.de/top-arbeitgeber/ranking-business.html> (eingesehen am 12.05.2014).
- Trendence Institut GmbH (2014b): b)Deutschlands 100 Top-Arbeitgeber Engineering, <https://www.deutschlands100.de/top-arbeitgeber/ranking-engineering.html> (eingesehen am 12.05.2014).
- Trendence Institut GmbH (2014c): c)Deutschlands 100 Top-Arbeitgeber IT, <https://www.deutschlands100.de/top-arbeitgeber/ranking-it.html> (eingesehen am 12.05.2014).
- Vincent, Sylvie/Janneck, Monique (2012). Das Technikbezogene Selbstkonzept von Frauen und Männern in technischen Berufsfeldern: Modell und empirische Anwendung. Journal Psychologie des Alltagshandelns / Psychology of Everyday Activity, 5 (1), 53-67.
- Weer, Christy H./Greenhaus, Jeffrey H. (2010): Dual career ladders in organizations. In: Narayanan, Vadake K.; Colarelli O'Connor, Gina (eds.): Encyclopedia of technology and innovation management 11. UK: John Wiley & Sons Ltd., S. 147-148.

*career
engagement
hochschule*

Mitglied werden

www.csnd.de

Karriere-Erfolg von Entrepreneurs:

Eine psychologische und soziale Perspektive

Petra Eggenhofer-Rehart; Interdisziplinäres Institut für
Verhaltenswissenschaftlich Orientiertes Management, Wirtschaftsuniversität
Wien

Abstract

Der Beitrag präsentiert aktuelle Forschungserkenntnisse aus der Persönlichkeits-, Motivations- und Sozialpsychologie, den Human- und Sozialkapitalansätzen und der Soziologie über psychologische und soziale Determinanten des Karriereerfolges von Entrepreneurs. Studienergebnisse zur Entwicklung der Gründungsabsicht und zu dispositionellen und verhaltensbezogenen Unterschieden zwischen Unternehmern und Angestellten sowie zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen Unternehmern werden dargestellt und auf der Basis der Theorie des geplanten Verhaltens zu einem integrativen Modell verknüpft. Der Beitrag reflektiert die Vielschichtigkeit des Begriffs „Karriereerfolg“ und geht abschließend auf praktische Implikationen für die karrierebezogene Beratung von gründungsinteressierten Jungakademikern ein.

1. Einleitung

„Wenn wir fragen, woher Wertschöpfung, Arbeitsplätze, regionale Dynamik und damit wirtschaftliches Wachstum kommen, bleibt [...] nur eine Antwort übrig: daher, dass Menschen bereit sind, neue Dinge zu wagen, neue Ideen zu verwirklichen. [...] Das Streben des Unternehmers nach Erfolg schafft [...] Wohlstand für alle, vor Ort und weltweit.“ (Diekmann 2010, S. 16). Dieses Zitat eines Referatsleiters im deutschen Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie zeigt die Wertschätzung der makroökonomischen Bedeutung des Unternehmertums durch die Politik, die mit Initiativen und Förderprogrammen versucht, Menschen zur Gründung von Unternehmen zu motivieren. Auch unzählige Sachbücher wollen angehenden Unternehmern den Start erleichtern und werben mit Titeln wie „Von der Lust, ein Entrepreneur zu sein“ (Faltin

2010) oder „8 Schritte zur erfolgreichen Existenzgründung“ (Janson 2011).

Wovon Wirtschaft und Politik kaum sprechen und was auch in der „How to“-Literatur oft ausgespart oder nur kurz behandelt wird, ist Gegenstand dieses Beitrags: Psychologische und soziale Faktoren, die das erfolgreiche Gründen und Führen eines Unternehmens beeinflussen. Dabei wird vor allem folgenden Fragen nachgegangen:

- Welche Faktoren begünstigen die Absicht, ein Unternehmen zu gründen?
- Wodurch unterscheiden sich Unternehmer von Nicht-Unternehmern?
- Wodurch unterscheiden sich erfolgreiche von weniger erfolgreichen Unternehmern?

Hierzu werden Forschungserkenntnisse aus der Persönlichkeits-, Motivations-

und Sozialpsychologie, den Human- und Sozialkapitalansätzen und der Soziologie herangezogen. Den konzeptionellen Rahmen bildet die in der Psychologie einflussreiche Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen 1991), die hinsichtlich der Entwicklung der Gründungsabsicht und deren Umsetzung empirisch gut belegte Vorhersagen liefert (Krueger et al. 2000; Lang-von Wins 2004).

Der Beitrag präsentiert nach einer Definition der Begriffe „Entrepreneurship“ und „Karriereerfolg“ zunächst die Theorie des geplanten Verhaltens als konzeptionellen Rahmen, gefolgt von einer Darstellung aktueller Forschungserkenntnisse zu psychologischen und sozialen Einflussfaktoren auf Gründungsabsicht und Erfolg von Unternehmern. Eine kurze Diskussion von Implikationen für die Gründungsberatung rundet den Beitrag ab.

2. Begriffsbestimmungen

2.1 Entrepreneurship

In der Fachliteratur wird selten scharf zwischen Unternehmertum, Selbständigkeit und Entrepreneurship abgegrenzt. Letzteres kann als die Fähigkeit und Bereitschaft zur Schaffung neuer wirtschaftlicher Möglichkeiten (neue Produkte, Produktionsmethoden, Produkt-Markt-Kombinationen) und zur Einführung neuer Ideen in den Markt (Wennekers/Thurik 1999) definiert werden. Das Hauptmerkmal von Entrepreneurship ist also Innovation. In diesem Sinne lässt sich der Begriff auch auf unselbständig Beschäftigte anwenden – man spricht dann auch von Intrapreneurship. Umgekehrt ist die Gründung eines Unternehmens nur dann mit Entrepreneurship gleichzusetzen, wenn die unternehmerische Tätigkeit klar durch Innovation gekenn-

zeichnet ist. Da damit die Grenzen zwischen Unternehmern und Intrapreneuren verschwimmen würden und empirische Studien über Unternehmer ausgeklammert werden müssten, in denen Innovation kein explizites Selektionskriterium war (Brandstätter 2011), wird in weiterer Folge Entrepreneurship mit beruflicher Selbständigkeit gleichgesetzt (Lange 2012) und ein Entrepreneur als Gründer, Eigentümer und Manager eines (kleinen) Unternehmens definiert (Zhao et al. 2010).

2.2 Karriereerfolg

In einschlägigen Studien wird Karriereerfolg recht uneinheitlich definiert, was die Vergleichbarkeit der Ergebnisse erschwert. Die Fachliteratur unterscheidet grundsätzlich zwischen *objektivem* und *subjektivem* Karriereerfolg (Heslin 2005), die beide auch in diesem Beitrag behandelt werden.

2.2.1 Objektiver Karriereerfolg

Objektiver Karriereerfolg beruht auf einer sozial geteilten Wahrnehmung der Situation einer Person (Arthur et al. 2005), wird meist an Indikatoren wie Einkommen, erreichter Position, Anzahl von Beförderungen innerhalb eines Zeitraums oder Anzahl unterstellter Mitarbeiter festgemacht und ist somit öffentlich wahrnehmbar (Heslin 2005). Allerdings eignen sich diese Indikatoren kaum für die berufliche Selbständigkeit (van den Born/van Witeloo 2013). Zhao et al. (2010) listen eine Vielzahl von in Studien verwendeten Indikatoren auf, wie Profitabilität (mit Indikatoren wie Umsatz, Erträgen, Gewinn, Liquidität, ROI, Gesamtkapitalrentabilität), betrieblicher Leistungsfähigkeit (mit Indikatoren wie Anzahl der Mitarbeiter, Produktivität, Fortbestand des Unterneh-

mens) und Wachstum (Veränderung der Profitabilität und der betrieblichen Leistungsfähigkeit). Jedenfalls herrscht in der Fachliteratur keine Einigkeit, wie der Geschäftserfolg von Unternehmern gemessen werden sollte (Ayala/Manzano 2014). Abgesehen davon sind Wachstums- und Profitabilitätsmaße nicht immer stark korreliert, beispielsweise wenn zulasten kurzfristiger Profitabilität Investitionen für den längerfristigen Unternehmenserfolg getätigt werden (Rauch et al. 2009).

2.2.2 Subjektiver Karriereerfolg

Eine über den materiellen Erfolg hinausgehende Definition von Erfolg wird auch in der Entrepreneurship-Forschung verwendet (Cooper/Artz 1995). Allerdings erscheint subjektiver Karriereerfolg noch vielschichtiger und schwieriger zu fassen als objektiver. Man versteht darunter die Bewertung, die eine Person von ihrer Karriere hinsichtlich jeglicher Dimensionen, die ihr wichtig sind, vornimmt (Van Maanen 1977). Da Individuen aber unterschiedlich stark Wert auf Aspekte wie Einkommen, Arbeitsplatzsicherheit, Status, hierarchischen Aufstieg und Weiterbildungsmöglichkeiten legen (Arthur et al. 2005), ist die Verwendung eines allgemeinen Indikators für subjektiven Karriereerfolg nicht sinnvoll. In der Entrepreneurship-Forschung verwendet man daher meist Arbeitszufriedenheit (Benz/Frey 2008), bisweilen aber auch Lebenszufriedenheit (Binder/Coad 2013), als Indikator.

Als weitere Kriterien des subjektiven Erfolgs von Unternehmern können Work-Life-Balance und Gesundheit (vgl. Abschnitt 4.4) angeführt werden. Die Relevanz dieser Erfolgskriterien für Unternehmer zeigt sich darin, dass sich viele

Selbständige durch ihre Arbeit stark psychisch belastet fühlen (Andersson 2008; Bissels et al. 2006), aber gleichzeitig eine „reduzierte Selbstachtsamkeit und erhöhte Verausgabungsbereitschaft“ (Pröll 2009, S. 303) zeigen, was in weiterer Folge zu manifesten Erkrankungen führen kann – eine eindringliche Darstellung hierzu findet sich bei Lang-von Wins (2004).

Die Zusammenhänge zwischen objektivem und subjektivem Karriereerfolg von Unternehmern sind komplex. Ein intuitiv logisch erscheinender Effekt des Einkommens auf die Zufriedenheit lässt sich nicht durchgängig empirisch bestätigen (Cholotta/Drobnic 2011). Eine tendenziell höhere Arbeitszufriedenheit dürften Unternehmer haben, die stärker nicht-materielle Ziele in den Vordergrund ihrer Tätigkeit stellen (Cooper/Artz 1995). Das Einkommen scheint für viele also nicht der zentrale Motivator zu sein, zumal Selbständige nicht selten weniger verdienen als Angestellte (Brenke 2013). Zwischen objektivem und subjektivem Karriereerfolg sehen van den Born und van Witteloostuijn (2013) sogar einen Trade-off, da diese von jeweils unterschiedlichen Faktoren begünstigt werden dürften.

3. Konzeptionelle Grundlage – Theorie des geplanten Verhaltens

Die konzeptionelle Basis des Beitrags bildet die in der Psychologie einflussreiche Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen 1991). Diese macht auch für die Erklärung von Gründungsabsicht und Unternehmensgründung gut belegte Vorhersagen (Krueger et al. 2000; Lang-von Wins 2004). Gemäß der Theorie beeinflussen drei Komponenten die Bildung einer Absicht (Ajzen 1991): die Einstellung zu einem

Verhalten (hier: zum Unternehmertum), die wahrgenommene Verhaltenskontrolle (Überzeugung, das Verhalten aus eigener Kraft ausführen und steuern zu können) und die subjektive Norm (Wahrnehmung hinsichtlich der Erwartungen seitens des

sozialen Umfeldes). Die Absicht ist wiederum ein Prädiktor für das schlussendliche Verhalten (Krueger et al. 2000). Die nachfolgende Abbildung 1 zeigt eine Anwendung der Theorie auf den unternehmerischen Kontext.

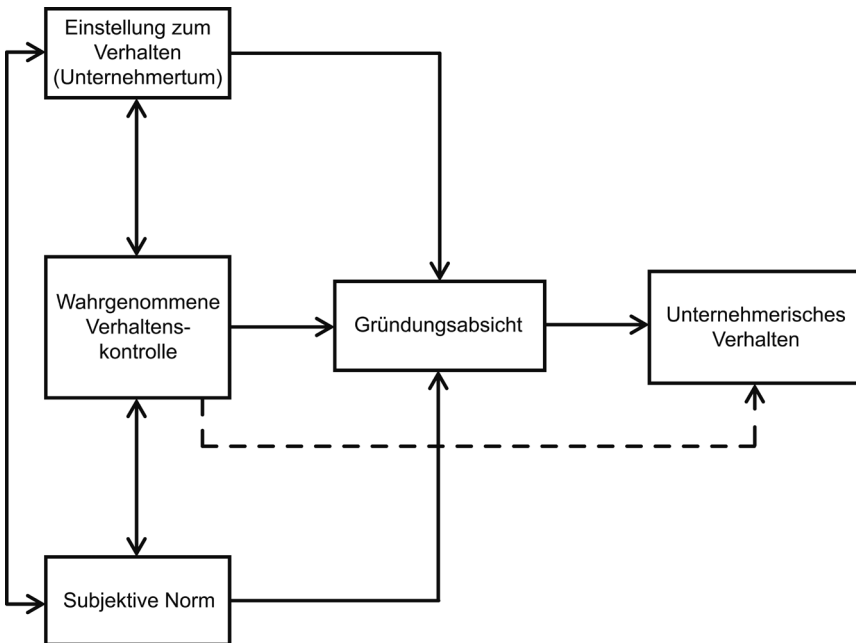


Abb. 1: Theorie des geplanten Verhaltens im Kontext von Entrepreneurship;
Quelle: eigene Darstellung, basierend auf Ajzen (1991, S. 182)

Einstellung, wahrgenommene Verhaltenskontrolle und subjektive Norm haben freilich ihren Ursprung in psychologischen und sozialen Faktoren. Angewandt auf den unternehmerischen Kontext bedeutet dies:

- Die Einstellung zum Unternehmertum wird primär von der Persönlichkeit

(Persönlichkeitsmerkmale, Motive, Bedürfnisse), aber auch vom Selbstkonzept und der persönlichen Situation beeinflusst.

- Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle ist vor allem vom Selbstkonzept und den Kompetenzen abhängig.

- Die subjektive Norm wird durch die soziale Herkunft sowie soziokulturelle Rahmenbedingungen geformt.

Um Zusammenhänge zwischen Gründungsabsicht, Unternehmensgründung und Karriereerfolg erklären zu können, muss die Theorie jedoch noch um Aspekte des konkreten unternehmerischen Verhaltens, das engere und weitere soziale und wirtschaftlich-politische Umfeld (vgl. Frese 2009) sowie objektiven und subjektiven Karriereerfolg in seinen verschiedenen Facetten erweitert werden.

Abbildung 2 verdeutlicht unter Beibehaltung der Theorie des geplanten Verhaltens (fett umrandet) diese komplexen Zusammenhänge und stellt gleichzeitig die Struktur vor, der das nächste Kapitel in seiner Beschreibung psychologischer und sozialer Faktoren folgt. Auf die psychologischen und sozialen Faktoren in den grau hinterlegten Feldern wird abschnittsweise eingegangen, und ihre Einflüsse auf die Modellkomponenten in den weißen Feldern werden im Zuge dessen erläutert.

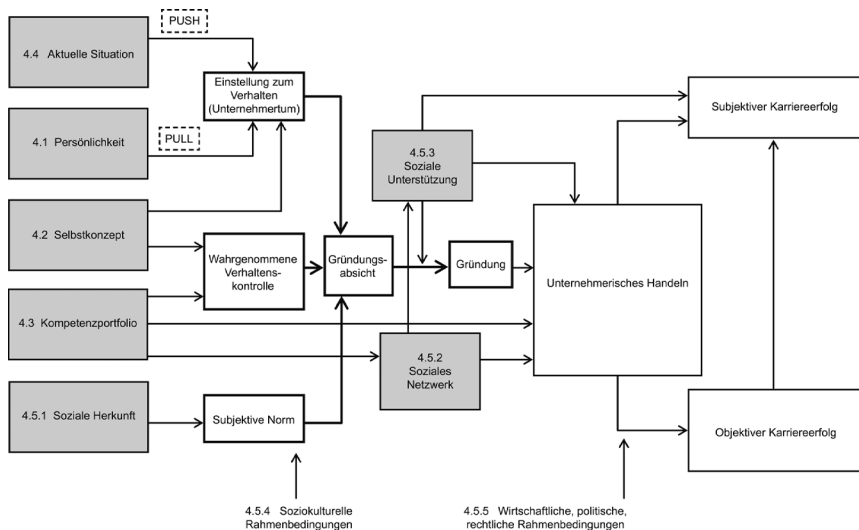


Abb. 2: Einflussfaktoren auf unternehmerischen Erfolg

4. Einflussfaktoren auf den Karriereerfolg von Unternehmern

Die Einflussfaktoren auf den Erfolg von selbstständig Tätigen sind äußerst vielfältig. So beschreibt Müller (2010) unter dem Begriff der „unternehmerischen Eignung“

stabile Merkmale wie motivationale, affektive, kognitive und soziale Dispositionen, sowie durch Bildung und Erfahrung erworbene und weiterentwickelte Eignungsmerkmale und Kompetenzen. Er ergänzt noch das engere sowie weite-

re soziale Umfeld des Unternehmers. Im Wesentlichen dieselben Komponenten finden sich, vereint in einem komplexen Prozessmodell und zentriert um Charakteristika des unternehmerischen Handelns, bei Frese (2009). Dieses Kapitel präsentiert empirische Forschungsergebnisse zu Voraussetzungen des unternehmerischen Erfolgs, gegliedert in Persönlichkeit, Selbstkonzept, Kompetenzportfolio, aktuelle Situation und soziales Umfeld (vgl. Abbildung 2).

4.1 Persönlichkeit

Der Persönlichkeit des Unternehmers kommt in der Entrepreneurship-Forschung eine zentrale Rolle zu. In zahlreichen Reviews finden sich Persönlichkeitsmerkmale, unternehmerische Orientierung sowie Motive und Bedürfnisse als Determinanten von unternehmerischem Erfolg (z.B. Frese 2009; Fröhlich 2012; Müller 2010; Seitz/Tegtmeier 2007).

4.1.1 Die „Big Five“ Persönlichkeitsfaktoren

Das wohl einflussreichste Persönlichkeitsmodell stellen die „Big Five“ – Extraversion, emotionale Stabilität, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit und Offenheit für Neues – dar.

Extraversion wird mit Kontaktfreudigkeit, Tatkraft und Optimismus beschrieben. Diese Merkmale werden als günstig für die Bewältigung der Herausforderungen, die mit der Gründung von Unternehmen im Zusammenhang stehen, betrachtet. Tatsächlich konnten Zhao et al. (2010) in ihrer auf 60 Studien basierenden Meta-Analyse feststellen, dass sich Extraversion positiv auf die Gründungsabsicht auswirkt. Unternehmer sind extravertierter als Manager (Caliendo et al. 2011), und

Extraversion korreliert positiv mit Unternehmenserfolg (Zhao/Seibert 2006).

Emotionale Stabilität beschreibt die Tendenz, unter Stress ruhig zu bleiben und mit Unsicherheit, belastenden Situationen und Rückschlägen konstruktiv umgehen zu können. *Neurotizismus* als Gegenpol steht für die Tendenz zu Besorgtheit und negativen Emotionen. Da berufliche Selbständigkeit durch Unsicherheit und hohe Belastungen gekennzeichnet ist, sollte emotionale Stabilität den unternehmerischen Erfolg begünstigen. Tatsächlich korreliert Neurotizismus negativ mit der Gründungsabsicht (Zhao et al. 2010), haben Unternehmer eine geringere Ausprägung in Neurotizismus als Nicht-Unternehmer (Zhao/Seibert 2006) und begünstigt emotionale Stabilität den Erfolg des Unternehmers (Zhao et al. 2010).

Gewissenhaftigkeit bezieht sich auf Motivationsstärke, Organisiertheit, die Tendenz zu planen, Selbstdisziplin, Durchhaltevermögen und Verantwortungsbewusstsein. Sie korreliert positiv mit der Gründungsabsicht, unterscheidet Unternehmer signifikant von Nicht-Unternehmern (Zhao et al. 2010) und begünstigt den längerfristigen Fortbestand des Unternehmens (Ciavarella et al. 2004).

Verträglichkeit bezeichnet die vertrauensvolle, altruistische, empathische und rücksichtsvolle Haltung gegenüber anderen, die Bevorzugung von Kooperation gegenüber Wettbewerb und die Tendenz zur Konfliktvermeidung. Dass das Führen eines Unternehmens in einem kompetitiven Kontext damit schwer zu vereinbaren ist, erklärt die signifikant geringeren Verträglichkeitswerte von Unternehmern gegenüber Nicht-Unternehmern (Zhao/Seibert 2006). Ein (negativer) Zusammen-

hang zwischen Verträglichkeit und unternehmerischer Leistung scheint jedoch nicht belegt (Zhao et al. 2010).

Offenheit für neue Erfahrungen beschreibt die Tendenz zu Neugier und Einfallsreichtum, Vorstellungskraft und Kreativität und zur Beschäftigung mit neuen Ideen. Da Kreativität Innovation begünstigt und diese ein Erfolgskriterium für Entrepreneurs ist, sollte sie den unternehmerischen Erfolg begünstigen. Tatsächlich korreliert Offenheit positiv mit der Gründungsabsicht, der Unternehmensleistung (Zhao et al. 2010) und der Karrierezufriedenheit von Selbständigen (van den Born/van Witteloostuin 2013), und Unternehmer haben eine höhere Offenheit als Nicht-Unternehmer (Caliendo et al. 2011; Latzke et al. 2012; Zhao/Seibert 2006). Auf das längerfristige Überleben des Unternehmens dürfte sich dieses Persönlichkeitsmerkmal nicht (Caliendo et al. 2011) oder eventuell sogar negativ auswirken (Ciavarella et al. 2004). Möglicherweise sorgt Offenheit zwar zu Beginn für die nötige Innovation, hemmt aber in späteren Phasen, in denen Routine- und Managementaufgaben stärker in den Vordergrund rücken, zumal Unternehmer mit extremer Offenheit in Routineaufgaben weniger Zufriedenheit erfahren und deshalb womöglich darin schlechter abschneiden (Cooper/Artz 1995). Während Offenheit das Explorieren von Möglichkeiten begünstigt, ist es mittelfristig genauso wichtig, sich auf einige wenige Ziele zu konzentrieren und nach Komplexitätsreduktion zu streben (George/Zhou 2001).

4.1.2 Entrepreneurship-Orientierung

Dieses Konzept besteht aus fünf Komponenten (Lumpkin/Dess 2001), die alle positiv mit Gründungswahrscheinlichkeit und Unternehmer-Erfolg korrelieren (Rauch et al. 2009): *Autonomie, Wettbewerbsorientierung, Proaktivität, Innovationsfreude und Risikobereitschaft*.

Risikobereitschaft beeinflusst die Wahrscheinlichkeit, sich selbständig zu machen, positiv (Caliendo et al. 2011), und so haben Unternehmer auch eine höhere Risikobereitschaft als Manager (Stewart/Roth 2001). Diese unterstützt jedoch nicht zwingend den Unternehmenserfolg (Rauch/Frese 2007; Zhao et al. 2010) – vielmehr haben Unternehmen von Personen mit mittelmäßiger Risikotoleranz die besten Überlebenschancen (Caliendo et al. 2011). Unternehmer dürfen zwar nicht risikoscheu sein, sollten aber wohl überlegt und mit Besonnenheit vorgehen (Willebrands et al. 2011).

4.1.3 Motive und Bedürfnisse

Motive und Bedürfnisse sind intrapersonell relativ stabile Determinanten der Motivation. Bis heute sehr einflussreich ist McClellands (1961) Beschreibung der drei grundlegenden menschlichen Bedürfnisse nach Erfolg, Macht und Zugehörigkeit. Das Erfolgsbedürfnis schlägt sich im *Leistungsmotiv* nieder. Unternehmer haben darin eine höhere Ausprägung als Nicht-Unternehmer (Rauch/Frese 2007; Zhao/Seibert 2006), und unternehmerischer Erfolg wird davon positiv beeinflusst (Rauch/Frese 2007).

Auch das *Bedürfnis nach Autonomie* begünstigt die Gründungsentscheidung (Carter et al. 2003), und es ist bei Unternehmern stärker ausgeprägt als bei Nicht-Unternehmern (Latzke et al. 2012).

Dass die Autonomie bei beruflicher Selbstständigkeit höher ist als bei abhängiger Beschäftigung, dürfte zur gut belegten höheren Arbeitszufriedenheit von Unternehmern beitragen (z.B. Benz/Frey 2008; Lange 2012). Menschen, die auf Autonomie großen Wert legen, erleben durch den Wechsel in die Selbstständigkeit einen Anstieg ihrer Arbeitszufriedenheit (Fuchs-Schündeln 2009).

4.2 Selbstkonzept

Für Karriereerfolg ist entscheidend, dass aus Sicht des Individuums die Anforderungen und das Umfeld der Tätigkeit zu seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten passen – eine zentrale Aussage im Konzept der *Person-Umwelt-Passung* (Kristof-Brown/Guay 2011; Prottas 2011). Es erklärt beispielsweise, warum Personen mit Autonomiebedürfnis in der durch Autonomie gekennzeichneten selbstständigen Tätigkeit so viel Zufriedenheit erfahren.

Unterschiedliche *Unternehmer-Identitäten* werden von Cardon et al. (2009) beschrieben: Der Erfinder konzentriert sich auf das Erkennen von Möglichkeiten und Chancen sowie Innovation und Nützlichkeit der angebotenen Produkte und Services; der Gründer fokussiert den Unternehmensaufbau und das Aufbringen des nötigen finanziellen, sozialen und Humankapitals; der Entwickler hat besonders das Wachstum von Umsatz und Profit, Marktanteil und Unternehmensgröße im Blick. Meist bevorzugt ein Entrepreneur eine dieser Identitäten und bringt besonders viel Leidenschaft für die damit verbundenen Aufgaben auf (Cardon et al. 2009). Das birgt jedoch die Gefahr, dass andere unternehmerische Aufgaben vernachlässigt werden. Unter-

nehmer werden deshalb dann langfristig erfolgreich sein, wenn sie eine Balance zwischen diesen Identitäten finden.

Große Bedeutung für das menschliche Handeln hat die *Selbstwirksamkeitserwartung*, die subjektive Erwartung, aufgrund eigener Fähigkeiten eine Herausforderung erfolgreich bewältigen zu können. Sie beeinflusst Motivation, Emotionen, Selbststeuerung, Engagement, Durchhaltevermögen und die Suche nach Lösungswegen. Das wirkt sich positiv auf die Leistung aus, was über die Ergebnisevaluation positiv auf die Selbstwirksamkeitserwartung zurückwirkt (Bandura 1997). Die unternehmerische Selbstwirksamkeitserwartung, d.h. die Überzeugung, die unternehmerischen Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können (Markman/Baron 2003), korreliert positiv mit der Gründungsabsicht, unterscheidet Unternehmer signifikant von Nicht-Unternehmern (Chen et al. 1998) und begünstigt den Erfolg von Unternehmern (Rauch/Frese 2007).

Einen weiteren Bestandteil des Selbstkonzepts bildet die Ursachenzuschreibung von (Miss-)Erfolgen. In der Psychologie gilt die *internale Kontrollüberzeugung* als Determinante von Leistung und Erfolg. Zahlreiche Studien zeigen, dass erfolgreiche Unternehmer stärker zu einer internalen als zu einer externalen Kontrollüberzeugung neigen, d.h. sie halten sich für „ihres eigenen Glückes Schmied“ und fühlen sich selbst verantwortlich für ihre (Miss-)Erfolge, anstatt diese äußeren Umständen oder anderen Personen zuzuschreiben (Beugelsdijk/Noorderhaven 2005; Caliendo et al. 2011).

4.3 Kompetenzportfolio

Für den Karriereerfolg sind fachliche, methodische, soziale und persönliche Kompetenzen relevant.

4.3.1 Persönliche Kompetenzen

Persönliche Kompetenzen betreffen die Fähigkeit, sich selbst zu steuern und zu führen. Für Unternehmer, deren Tätigkeit durch einen hohen Grad an Autonomie gekennzeichnet ist, ist Selbstführung sehr wichtig (Müller 2007). Besonders die Fähigkeit, sich Ziele zu setzen, ist entscheidend für den Geschäftserfolg (Owens et al. 2013).

Dies gilt auch für das Konzept der *persönlichen Initiative*, das drei Facetten beinhaltet (Frese 2009): Selbstantrieb, proaktives zukunftsgerichtetes Verhalten und Überwindung von Barrieren. Die persönliche Initiative kann sich auf die Aufgabe selbst (Frese et al. 1996) oder auf das Knüpfen förderlicher Geschäftsbeziehungen (Zhao et al. 2010) richten. Unternehmer zeigen signifikant höhere Werte an persönlicher Initiative als Angestellte (Utsch 1998).

Da Unternehmer immer wieder mit Rückschlägen rechnen müssen, sollten sie auch über *Resilienz* verfügen. Diese umfasst Frustrationstoleranz in schwierigen Situationen, das Zurechtkommen mit Unsicherheit, rasche Anpassung an Veränderungen und das Lernen aus Fehlern. Resilienz unterscheidet erfolgreiche signifikant von weniger erfolgreichen Unternehmern (Ayala/Manzano 2014; Owens et al. 2013).

Eine wichtige Komponente der Resilienz ist Optimismus. Unternehmer tendieren dazu, überoptimistisch zu sein, also ihre Chancen und Möglichkeiten zu überschätzen (Cassar 2010). Allerdings

dürfte ein mittleres Maß an Optimismus am günstigsten sein (Simon/Shrader 2012), während extremer Optimismus den Unternehmenserfolg negativ beeinflusst (Hmieleski/Baron 2009), vermutlich weil überoptimistische Unternehmer ein erfolgloses Unternehmen zu lange weiterführen (Lowe/Ziedonis 2006).

4.3.2 Soziale Kompetenzen

Soziale Kompetenzen beschreiben die Fähigkeit, effektiv mit anderen zu interagieren. Dazu gehören die *soziale Wahrnehmungsfähigkeit*, *Impression Management*, *Überzeugungskraft*, *soziale Anpassungsfähigkeit* und *Ausdrucksfähigkeit*. Vor allem die soziale Wahrnehmungsfähigkeit dürfte positiv mit dem finanziellen Erfolg von Unternehmern korrelieren. Soziale Kompetenz ist entscheidend für den Aufbau von Kooperationen und strategischen Allianzen mit anderen Unternehmen. Sie fördert den Aufbau von sozialen Netzwerken als wichtige Quelle des Sozialkapitals des Unternehmers (Baron/Markman 2003).

4.3.3 Fachliche und methodische Kompetenzen

Fachliche Kompetenzen werden durch Aus- und Weiterbildung sowie Berufserfahrung erworben und stellen den Kern des Humankapitals dar. Für die unternehmerische Tätigkeit relevantes *Wissen und Fähigkeiten* begünstigen den Entschluss zur Unternehmensgründung (Davidsson/Honig 2003) und wirken sich positiv auf den Geschäftserfolg aus (Cooper et al. 1994; van den Born/van Witte-loostuijn 2013).

Für die Unternehmensgründung und -führung bedarf es zudem methodischer Kompetenzen, die sich über die gesamte

Palette der klassischen Managementaktivitäten erstrecken. Dazu gehört etwa das *Setzen von Zielen*. Die von langjährig erfolgreichen Unternehmern gesetzten Ziele sind spezifischer und herausfordernder als Ziele von Unternehmern, die nach einigen Jahren wieder aufgeben (van Gelder et al. 2007), ein Beleg für die Zielsetzungstheorie von Locke und Latham (1990). Beim *strategischen Planen* wirkt sich eine Langfristorientierung auf den Unternehmenserfolg günstiger aus als eine reaktive Strategie (van Gelder et al. 2007). Unternehmer müssen auch *Chancen erkennen* (Markman/Baron 2003). Hierfür ist aufmerksames Beobachten des Marktes und des wirtschaftlichen Umfeldes sowie das Verarbeiten relevanter Informationen erforderlich. Hinsichtlich der Informationsverarbeitung und des Ziehens von Schlussfolgerungen daraus bestehen zwischen Unternehmern und Managern deutliche Unterschiede (Kaish/Gilad 1991).

4.4 Aktuelle persönliche Situation

In der Persönlichkeit und der aktuellen Lage einer Person können unterschiedliche Gründungsmotive wurzeln, wobei zwischen *Chancengründung* und *Notwendigkeitsgründung* unterschieden wird (Block/Wagner 2010). Die Chancengründung erfolgt aus dem Wunsch nach Selbstverwirklichung heraus und um am Markt wahrgenommene Chancen und Möglichkeiten zu ergreifen (Pull-Faktoren). Die Notwendigkeitsgründung erfolgt meist, um ungünstigen Bedingungen, etwa einer unbefriedigenden Arbeitssituation oder der Arbeitslosigkeit, zu entgehen (Push-Faktoren). Chancengründer haben eine höhere Arbeitszufriedenheit (Cholotta/Drobníč 2011), sind geschäft-

lich erfolgreicher (Block/Wagner 2010), verzeichnen ein rascheres Unternehmenswachstum (Parker 2004), müssen ihr Unternehmen seltener aufgrund von Erfolglosigkeit aufgeben (Brüderl et al. 1992) und sind mit ihrem Leben insgesamt zufriedener (Binder/Coad 2013). Vermutlich stärker durch das Chancenmotiv inspiriert, haben Personen, die von einer angestellten Tätigkeit in die Selbständigkeit wechseln, zwei Jahre später eine größere Lebenszufriedenheit als zuvor, während Personen, die von der Arbeitslosigkeit in die Selbständigkeit wechseln, vermutlich stärker durch das Notwendigkeitsmotiv getrieben, zwei Jahre später nicht zufriedener sind als jene, die von der Arbeitslosigkeit in eine Anstellung wechseln (Binder/Coad 2013).

Ein weiteres Gründungsmotiv ist der *Wunsch nach mehr zeitlicher Flexibilität*, um Arbeitsleben und familiäre Verpflichtungen besser vereinbaren zu können (Hilbrecht/Lero 2014). Deshalb ist die berufliche Selbständigkeit auch für Frauen mit Kindern attraktiv (Gimenez-Nadal et al. 2012). Die Hoffnung nach besserer Vereinbarkeit scheint sich aber nur bedingt zu erfüllen (Lang-von Wins 2004). Trotz größerer Autonomie und Flexibilität durch die selbständige Tätigkeit ist aufgrund der bei Selbständigen höheren Involvierung in die Arbeit und den Druck, für Kunden und Geschäftspartner immer erreichbar zu sein, das Potential für Konflikte zwischen Arbeit und Privatleben hoch (Hilbrecht/Lero 2014; Parasuraman/Simmers 2001). So kann die Zurückdrängung nicht-arbeitsbezogener Lebensbereiche durch die selbständige Tätigkeit die Lebenszufriedenheit reduzieren (Binder/Coad 2013). Hingegen hat die tatsächliche Realisierung des Wunsches nach zeitli-

cher Flexibilität und Work-Life-Balance durch Reduktion des Involvements in die Arbeit zwar eine positive Auswirkung auf die Karrierezufriedenheit, gleichzeitig aber negative Konsequenzen für den Geschäftserfolg von Selbständigen (van den Born/van Witteloostuin 2013). Die Autoren sprechen sogar explizit von einem Trade-off zwischen objektivem und subjektivem Karriereerfolg, den Selbständige häufig eingehen müssten.

4.5 Soziales Umfeld

Karrieren entfalten sich im sozialen Kontext, unser Handeln und dessen Ergebnisse sind vom – privaten und beruflichen, engen und weiteren – Kontext abhängig.

4.5.1 Soziale Herkunft und Vorbilder

Die Karriereentscheidung, ein Unternehmen zu gründen, wird vom familiären Hintergrund beeinflusst. Dieser fördert unternehmerisches Wissen und Fähigkeiten sowie positive Einstellungen zur Selbständigkeit und bietet Rollenmodelle (Brüderl et al. 1998). Als Unternehmer tätige Eltern zu haben, beeinflusst den Wunsch nach beruflicher Selbständigkeit positiv (Verheul et al. 2012), und so machen sich Personen aus Unternehmerfamilien häufiger selbständig als andere (Brüderl et al. 1998; Laferrere 2001; Matthews/Moser 1996). Inwiefern sich unter den Eigentümern längerfristig bestehender und wachsender Unternehmen ebenfalls mehr Kinder von Selbständigen finden, ist allerdings umstritten (vgl. Brüderl et al. 1992; Cooper et al. 1994).

Neben dem Elternhaus beeinflussen auch selbständig tätige Freunde (Davidsson/Honig 2003) sowie generell andere Unternehmer als Vorbilder die Grün-

dungsentscheidung. Diese Vorbilder sind für viele Jungunternehmer auch in den ersten Jahren der Selbständigkeit wichtig und hilfreich (Bosma et al. 2012).

4.5.2 Soziales Netzwerk

Die Kontakte, über die der Unternehmer verfügt, bilden sein soziales Netzwerk, die Unterstützung, die er von diesem erhalten kann, sein soziales Kapital. Man unterscheidet zwischen starken, eher persönlichen, Kontakten (Familie, Freunde), die „bonding social capital“ bereitstellen und vor allem in emotionaler Hinsicht unterstützen, und schwachen, vor allem geschäftlichen, Kontakten (Geschäftspartner, Kollegen aus Berufsverbänden, etc.), die für „bridging social capital“ sorgen und primär in fachlich-beruflicher Hinsicht unterstützen (Granovetter 1973). Für die Gründungsaktivitäten und danach sind vor allem Personen außerhalb der Familie die primäre Quelle der Unterstützung (Davidsson/Honig 2003; Matthews/Moser 1996). Die Ressourcen, die der Jungunternehmer von letzteren erhält, sind vielfältig: fachliche Unterstützung, Hilfe bei organisatorischen Aufgaben, Marketing und der Erschließung des Marktzugangs, Bereitstellung von Material (McCline/Bhat 2012), Hilfe bei der Geschäftsplanung und beim Aufbau von Reputation sowie Vermittlung von Geschäftsbeziehungen (Witt/Rosenkranz 2002) sowie Erleichterung des Zugangs zu Informationen und Wissen (Nahapiet/Ghoshal 1998). Auch unterstützt Networking den kreativen Prozess, der für die Innovationsfähigkeit von Unternehmern so wesentlich ist (Perry-Smith/Shalley 2003). So schlägt sich die Qualität sozialer Netzwerke für Unternehmer letztendlich im

Geschäftserfolg selbst nieder (Davidsson/ Honig 2003; Owens et al. 2013).

4.5.3 Soziale Unterstützung

Die „starken“ Kontakte bieten vor allem Unterstützung in emotionaler Hinsicht. So hat die zustimmende Reaktion des engeren sozialen Umfeldes auf das Gründungsvorhaben eine positive Auswirkung auf die spätere Arbeitszufriedenheit des Unternehmers (Cholotta/Drobnič 2011). Zufriedenstellende familiäre Beziehungen und emotionale Unterstützung durch die Familie bei Problemen in der Arbeit wirken sich, zumindest bei Frauen, sowohl auf die Zufriedenheit mit ihren sozialen Beziehungen in der Arbeit, also auf einen Aspekt des subjektiven Erfolgs, als auch auf objektiv messbare Erfolgsindikatoren (Geschäftserfolg) aus (Powell/ Eddleston 2013).

4.5.4. Soziokulturelle Rahmenbedingungen

Im erweiterten sozialen Umfeld gehen von der Gesellschaft über kulturelle Werte und Normen wichtige Impulse für die Ermutigung von Entrepreneurship aus. So argumentieren Giannetti und Simonov (2004), dass diesbezügliche Unterschiede zwischen Europa und den USA helfen können, die höhere Gründungsneigung in den USA zu erklären. Auch das *Prestige verschiedener Berufe und Karriereformen* in einer Gesellschaft trägt über die Bildung sozialer Normen zur Häufigkeit bei, mit der diese Berufe jeweils gewählt werden (Arbaugh et al. 2005; Giannetti/Simonov 2004), und der bestehende Anteil von Selbständigen in einem Land beeinflusst wiederum die Gründung weiterer Unternehmen positiv (Giannetti/Simonov 2004).

Mueller und Thomas (2000) kommen in einer kulturvergleichenden Studie zu dem Schluss, dass die kulturellen Dimensionen *Unsicherheitsvermeidung* und *Individualismus/Kollektivismus* (Hofstede 1991) das unternehmerförderliche Klima beeinflussen. In Ländern mit hohem Individualismus und geringer Unsicherheitsvermeidung, also hoher Risikobereitschaft, wird Unternehmertum stärker gefördert als in Ländern mit geringem Individualismus und hoher Unsicherheitsvermeidung.

Die vor allem in Deutschland seit Jahren beklagte relativ zu vergleichbaren Ländern geringe Gründungsquote lässt sich so mit der in der öffentlichen Wahrnehmung subjektiv gefühlten und durch Experten bestätigten Kultur der Risikovermeidung erklären. Zudem werden der Nationalkultur Defizite in der Anerkennung von Kreativität und Innovation bescheinigt, und auch die schulische und außerschulische Gründungsausbildung in Deutschland wird als mangelhaft beurteilt (Sternberg et al. 2013). Wie aus dem GEM-Report 2012 für Österreich hervorgeht (Schmalzer et al. 2013), dürften dort die Ergebnisse hinsichtlich kultureller Werte und Normen und der schulischen Gründungsausbildung mit Deutschland vergleichbar sein.

4.5.5 Wirtschaftliche, politische und rechtliche Rahmenbedingungen

Schließlich gehen auch von wirtschaftlichen, politischen und rechtlichen Rahmenbedingungen hemmende und förderliche Impulse für Unternehmensgründungen aus. Beispielsweise scheint die Konjunkturlage die Ab- und Zunahme von Notwendigkeitsgründungen zu beeinflussen (Sternberg et al. 2013). Zudem

zeigen die Länderberichte des Global Entrepreneurship Monitor 2012, dass in Deutschland und Österreich auf der politischen und rechtlichen Seite eine Reihe von Hindernissen bestehen dürften, die Gründungsinteressierten, etwa durch Bürokratie und Steuerbelastung, den Start in die berufliche Selbständigkeit sowie den wirtschaftlichen Erfolg in den ersten Jahren erschweren (Sternberg et al. 2013; Schmalzer et al. 2013).

5. Implikationen für die Karriereberatung

Karriereberatung erfüllt unter anderem die wichtigen Funktionen der Information und, auch unter Zuhilfenahme der psychologischen Eignungsdiagnostik (Müller 2010), der Anregung und Anleitung zur kritischen Selbstreflexion andererseits, um zu einer „realistischen Standortbestimmung“ (Burandt/Kanzek 2010, S. 28) zu gelangen. Der Struktur der vorherigen Ausführungen folgend, lassen sich mehrere Bereiche identifizieren, in denen eine solche Selbstreflexion ansetzen kann.



Abb. 3: Bereiche der Selbstreflexion in der Karriereberatung

- Wer bin ich? Aufgrund individuell ausgeprägter Persönlichkeitsstrukturen wird sich nicht jeder mit den Gegebenheiten der beruflichen Selbstständigkeit gleichermaßen wohlfühlen. Erfolgreiches Unternehmertum erfordert ein Persönlichkeitsprofil, das durch Extraversion, emotionale Stabilität, Gewissenhaftigkeit und Offenheit für Neues, durch unternehmerische Orientierung, also Autonomie, Wettbewerbsorientierung, Proaktivität, Innovationsfreude und ein – nicht zu hohes – Maß an Risikobereitschaft, sowie durch ein hohes Maß an Leistungsorientierung gekennzeichnet ist.
- Wie sehe ich mich? Hier gilt es, sich kritisch zu fragen, inwieweit man sich – auch durchaus auf emotionaler Ebene – mit dem Unternehmertum identifizieren kann, ob man bereit ist, die Verantwortung für eigene Ergebnisse zu übernehmen, und inwieweit man sich zutraut, die Herausforderungen der beruflichen Selbstständigkeit mit Engagement und Beharrungsvermögen zu meistern.
- Was kann ich? Während sich eine Rückmeldung zum Stand der fachlichen Kompetenzen aus dem Studienerfolg ergibt, können methodische (z.B. Zielsetzung, strategische Planung, zielgerichtete Informationsverarbeitung), persönliche (z.B. Initiative, Resilienz) und soziale (z.B. soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Überzeugungskraft, soziale Anpassungsfähigkeit) Kompetenzen wohl besser über Selbstreflexion erschlossen werden, aber auch im Dialog mit dem sozialen Umfeld, das Hinweise darauf geben kann, wo man selbst einen „blinden Fleck“ zu haben scheint. Geeignete Coaching-

Maßnahmen können hier die Weiterentwicklung persönlicher und sozialer Kompetenzen entscheidend unterstützen (Müller 2007).

- Was ermöglicht mein soziales Umfeld? Für Jungunternehmer sind Vorbilder aus dem sozialen Umfeld hilfreich, die tatkräftige, motivationale und emotionale Unterstützung durch Familie und Freunde aber beinahe unverzichtbar. Gründungsinteressierte müssen sich daher die Frage stellen, ob sie eine solche Unterstützung erwarten können und wie das soziale Umfeld auf zumindest anfangs extreme zeitliche Arbeitsbelastung, und damit mangelhafte Work-Life-Balance, reagieren wird.
- Wie ist meine derzeitige Situation? Schließlich gilt es, das primäre Gründungsmotiv kritisch zu hinterfragen. Das aus Persönlichkeit und Selbstbild resultierende Chancenmotiv ist hier grundlegend anders zu bewerten als das aus Zwängen der aktuellen Situation resultierende Notwendigkeitsmotiv. Wie aus den Erkenntnissen zur Work-Life-Balance von Unternehmern klar geworden ist, sollte auch der Wunsch nach zeitlicher Flexibilität als Hauptmotiv für eine Unternehmensgründung kritisch betrachtet werden.

Eine solch kritische Auseinandersetzung mit den Potentialen und Risiken, die sich aus der eigenen Person, der aktuellen Situation und dem sozialen Umfeld ergeben, kann dazu beitragen, eine realistische Sicht auf den Grad der eigenen Passung zur Karriereoption „Entrepreneurship“ zu entwickeln und eine wohl überlegte Entscheidung zu treffen, die den Weg in Richtung Karriereerfolg weist.

Autorin



Mag. rer. nat. Petra Eggenhofer-Rehart ist Research and Teaching Associate am Interdisziplinären Institut für Verhaltenswissenschaftlich Orientiertes Management der Wirtschaftsuniversität Wien. In ihrem Forschungsschwerpunkt beschäftigt sie sich mit der Charakterisierung und (Nicht-)Realisierung von Karriereaspirationen, der Komplexität von Karriereverläufen vor dem Hintergrund wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und organisationaler Trends, postorganisationalen Karrierefeldern und generationenvergleichenden Karrierefragen.

Literatur

- Ajzen, I.; 1991: The theory of planned behavior. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50: 179–211.
- Andersson, P.; 2008: Happiness and health: Well-being among the self-employed. In: *The Journal of Socio-Economics* 37: 213–236.
- Arbaugh, J. B., Camp, S. M., Cox, L. W.; 2005: A multi-country comparison of perceived environmental characteristics, industry effects, and performance in entrepreneurial firms. In: *Journal of Enterprising Culture* 13 (2): 105–126.
- Arthur, M. B., Khapova, S. N., Wilderom, C. P. M.; 2005: Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior* 26: 177–202.
- Ayala, J.-C., Manzano, G.; 2014: The resilience of the entrepreneur. Influence on the success of the business. A longitudinal analysis. In: *Journal of Economic Psychology*, in press.
- Bandura, A.; 1997: *Self-efficacy: The exercise of control*. New York.
- Baron, R. A., Markman, G. D.; 2003: Beyond social capital: the role of entrepreneurs' social competence in their financial success. In: *Journal of Business Venturing* 18: 41–60.
- Benz, M., Frey, B. S.; 2008: The value of doing what you like: Evidence from the self-employed in 23 countries. *Journal of Economic Behavior & Organization* 68: 445–455.
- Beugelsdijk, S., Noorderhaven, N.; 2005: Personality characteristics of self-employed: An empirical study. *Small Business Economics* 24 (2): 159–167.
- Binder, M., Coad, A.; 2013: Life satisfaction and self-employment: A matching approach. *Small Business Economy* 40: 1009–1033.
- Bissels, T., Sackmann, S., Bissels, S.; 2006: Die Arbeitssituation von Selbstständigen: Eine beschreibende Studie zu Belastungen, individuellen Bewältigungsstrategien/-kompetenzen und den Konsequenzen im Erleben der Arbeit. In: *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft* 60 (2): 97–106.

- Block, J. H., Wagner, M.; 2010: Necessity and opportunity entrepreneurs in Germany: Characteristics and earnings differentials. In: Schmalenbach Business Review 62: 154-174.
- Bosma, N., Hessels, J., Schutjens, V., Van Praag, M., Verheul, I.; 2012: Entrepreneurship and role models. Journal of Economic Psychology 33: 410-424.
- Brandstätter, H.; 2011: Personality aspects of entrepreneurship: A look at five meta-analyses. In: Personality and Individual Differences 51: 222-230.
- Brenke, K.; 2013: Allein tätige Selbständige: Starkes Beschäftigungswachstum, oft nur geringe Einkommen. In: DIW-Wochenbericht 80 (7): 3-15.
- Brüderl, J., Preisendörfer, P., Ziegler, R.; 1992: Survival chances of newly founded business organizations. American Sociological Review 57 (2): 227-241.
- Brüderl, J., Preisendörfer, P., Ziegler, R.; 1998: Der Erfolg neugegründeter Betriebe – eine empirische Studie zu den Chancen und Risiken von Unternehmensgründungen. Berlin.
- Burandt, M.-D., Kanzek, T.; 2010: Unternehmertum – psychologische Aspekte eines volkswirtschaftlichen Themas. In: Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (Hrsg.), Psychologische Expertise für erfolgreiches Unternehmertum in Deutschland (S. 20-33). Berlin.
- Caliendo, M., Fossen, F., Kritikos, A.; 2011: Personality characteristics and the decision to become and stay self-employed. IZA Discussion Paper No. 5566. Bonn.
- Cardon, M., Wincent, J., Singh, J., Drnovsek, M.; 2009: The nature and experience of entrepreneurial passion. In: Academy of Management Review 34 (3): 511-532.
- Carter, N. M., Gartner, W. B., Shaver, K. G., Gatewood, E. J.; 2003: The career reasons of nascent entrepreneurs. Journal of Business Venturing 18: 13-39.
- Cassar G.; 2010: Are individuals entering self-employment overly optimistic? An empirical test of plans and projections on nascent entrepreneur expectations. Strategic Management Journal 31 (8): 822-840.
- Chen, C. C., Greene, P. G., Crick, A.; 1998: Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? Journal of Business Venturing 13: 295-316.
- Cholotta, K., Drobnič, S.; 2011: Was macht Selbständige zufrieden? Faktoren der Arbeitszufriedenheit bei GründerInnen. In: Wirtschaftspsychologie 4/2011: 73-85.
- Ciavarella, M. A., Buchholtz, A. K., Riordan, C. M., Gatewood, R. D., Stokes, G. S.; 2004: The Big Five and venture survival: Is there a linkage? In: Journal of Business Venturing 19: 465-483.
- Cooper, A. C., Artz, K. W.; 1995: Determinants of satisfaction for entrepreneurs. In: Journal of Business Venturing 10: 439-457.
- Cooper, A. C., Gimeno-Gascon, F. J., Woo, C. Y.; 1994: Initial human and financial capital as predictors of new venture performance. In: Journal of Business Venturing 9: 371-395.
- Davidsson, P., Honig, B.; 2003: The role of social and human capital among nascent entrepreneurs. Journal of Business Venturing 18: 301-331.
- Diekmann, B.; 2010: Zur Bedeutung unternehmerischer Initiativen für eine funktionierende Wirtschaft. In: Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V.

- (Hrsg.), *Psychologische Expertise für erfolgreiches Unternehmertum in Deutschland* (S. 16–19). Berlin.
- Faltin, G.; 2010: *Kopf schlägt Kapital: die ganz andere Art, ein Unternehmen zu gründen. Von der Lust, ein Entrepreneur zu sein.* München.
- Frese M.; 2009: Toward a psychology of entrepreneurship – an action theory perspective. *Foundations and Trends in Entrepreneurship* 5 (6): 437–496.
- Frese, M., Kring, W., Soose, A., Zempel, J.; 1996: Personal initiative at work: Differences between East and West Germany. *Academy of Management Journal* 39: 37–63.
- Fröhlich, W.; 2012. (Hrsg.): *Unternehmensgründung und Persönlichkeit.* München und Mering.
- Fuchs-Schündeln, N.; 2009: On preferences for being self-employed. *Journal of Economic Behavior & Organization* 71: 162–171.
- George, J. M., Zhou, J.; 2001: When openness to experience and conscientiousness are related to creative behavior: an interactional approach. In: *Journal of Applied Psychology* 86: 513–524.
- Giannetti, M., Simonov, A.; 2004: On the determinants of entrepreneurial activity: Social norms, economic environment and individual characteristics. *Swedish Economic Policy Review* 11: 269–313.
- Gimenez-Nadal, J. I., Molina, J. A., Ortega, R.; 2012: Self-employed mothers and the work–family conflict. In: *Applied Economics* 44: 2133–2147.
- Granovetter, M.; The strength of weak ties. In: *American Journal of Sociology* 78: 1360–1380.
- Heslin, P.; 2005: Conceptualizing and evaluating career success. In: *Journal of Organizational Behavior* 26: 113–136.
- Hilbrecht, M., Lero, D. S.; 2014: Self-employment and family life: constructing work–life balance when you're 'always on'. *Community, Work & Family* 17 (1): 20–42.
- Hmieleski, K. M., Baron, R. A.; 2009: Entrepreneurs' optimism and new venture performance: a social cognitive perspective. *Academy of Management Journal* 52 (3): 473–488.
- Hofstede, G.; 1991: *Cultures and organizations: Software of the mind.* London.
- Janson, S. 2011: *10 Schritte zur erfolgreichen Existenzgründung.* München.
- Kaish, S., Gilad, B.; 1991: Characteristics of opportunities search of entrepreneurs versus executives: sources, interest, general alertness. In: *Journal of Business Venturing* 6: 45–61.
- Kristof-Brown, A., Guay, R. P.; 2011: Person–environment fit. In: S. Zedeck (Ed.), *APA Handbook of industrial and organizational psychology, Vol 3: Maintaining, expanding, and contracting the organization* (S. 3–50). Washington, DC.
- Krueger, N. F., Reilly, M. D., Carsrud, A. L.; 2000: Competing models of entrepreneurial intentions. In: *Journal of Business Venturing* 15 (5–6): 411–432.
- LaFerrere, A.; 2001: Self-employment and intergenerational transfers. *International Journal of Sociology* 31 (1): 3–26.
- Lang-von Wins, T.; 2004: *Der Unternehmer.* Berlin.

- Lange, T.; 2012: Job satisfaction and self-employment: autonomy or personality? In: *Small Business Economics* 38: 165–177.
- Latzke, M., Schiffinger, M., Demeter, P.; 2012: Career capital of entrepreneurs. A two cohort study of Austrian business school graduates. Paper presented at Academy of Management, Boston, USA, 04.08.–07.08.
- Locke, E. A., Latham, G. P.; 1990: A theory of goal-setting and task performance. Englewood Cliffs.
- Lowe, R. A., Ziedonis, A. A.; 2006: Overoptimism and the performance of entrepreneurial firms. *Management Science* 52 (2): 173–186.
- Lumpkin, G. T., Dess, G. G.; 2001: Linking two dimensions of entrepreneurial orientation to firm performance: the moderating role of environment and industry life cycle. *Journal of Business Venturing* 16 (5): 429–451.
- Markman, G. D., Baron, R. A.; 2003: Person-entrepreneurship fit: why some people are more successful as entrepreneurs than others. In: *Human Resource Management Review* 13: 281–301.
- Matthews, C. H., Moser, S. B.; 1996: A longitudinal investigation of the impact of family background and gender on interest in small firm ownership. *Journal of Small Business Management* 34 (2): 29–43.
- McClelland, D.; 1961: The achieving society. Princeton.
- McCline, R. L., Bhat, S.; 2012: An exploratory investigation into the role and importance of networking partners of South Asian entrepreneurs in the venture creation process. *International Journal of Entrepreneurship* 16: 37–62.
- Mueller, S., Thomas, A. S.; 2000: Culture and entrepreneurial potential: A nine country study of locus of control and innovativeness. *Journal of Business Venturing* 16: 51–75.
- Müller, G. F.; 2007: Berufliche Selbstständigkeit. In: K. Moser (Hrsg.), *Wirtschaftspsychologie* (S. 379–398). Heidelberg.
- Müller, G. F.; 2010: Unternehmerische Eignung – Impuls- und Erfolgsfaktor für eine erfolgreiche berufliche Selbstständigkeit. In: Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (Hrsg.), *Psychologische Expertise für erfolgreiches Unternehmertum in Deutschland* (S. 66–71). Berlin.
- Nahapiet, J., Ghoshal, S.; 1998: Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. In: *Academy of Management Review* 23 (2): 242–266.
- Owens, K. S., Kirwan, J. R., Lounsbury, J. W., Levy, J. J., Gibson, L. W.; 2013: Personality correlates of self-employed small business owners' success. *Work* 45 (1): 73–85.
- Parasuraman, S., Simmers, C. A.; 2001: Type of employment, work-family conflict and well-being: A comparative study. In: *Journal of Organizational Behavior* 22 (5): 551–568.
- Parker, S. C.; 2004. *The economics of self-employment and entrepreneurship*. New York.
- Perry-Smith, J., Shalley, C. E.; 2003: The social side of creativity: A static and dynamic social network perspective. *Academy of Management Review* 28 (1): 89–106.
- Powell, G. N., Eddleston, K. A.; 2013: Linking family-to-business enrichment and support to entrepreneurial success: Do female and male entrepreneurs experience different outcomes? *Journal of Business Venturing* 28: 261–280.

- Pröll, U.; 2009: Erwerbsarbeit und Gesundheit von Selbstständigen – Forschungsergebnisse und Präventionsansätze. In: *Arbeit* 18 (4): 298–312.
- Prottas, D.; 2011: Person-environment fit and self-employment: Opportunities and needs for achievement, affiliation, autonomy, and dominance. *North American Journal of Psychology* 13 (3): 403–426.
- Rauch, A., Frese, M.; 2007: Let's put the person back into entrepreneurship research: A meta-analysis on the relationship between business owners' personality traits, business creation, and success. In: *European Journal of Work and Organizational Psychology* 16: 353–385.
- Rauch, A., Wiklund, J., Lumpkin, G. T., Frese, M.; 2009: Entrepreneurial orientation and business performance: An assessment of past research and suggestions for the future. In: *Entrepreneurship: Theory & Practice* 33 (3): 761–787.
- Schmalzer, T., Frech, B., Wenzel, R., Mahajan, L.; (2013). *Global Entrepreneurship Monitor 2012. Bericht zur Lage des Unternehmertums in Österreich*. Graz.
- Seitz, M., Tegtmeier, S.; 2007: Mythos Existenzgründer. Persönlichkeitseigenschaften von Gründern im Diskurs. Edition Gründungsforschung, Bd. 1. Marburg.
- Simon M., Shrader, R. C.; 2012: Entrepreneurial actions and optimistic overconfidence: the role of motivated reasoning in new product introductions. In: *Journal of Business Venturing* 27 (3): 291–309.
- Sternberg, R., Vorderwülbecke, A., Brix, U.; 2013: *Global Entrepreneurship Monitor (GEM). Länderbericht Deutschland 2012*. Hannover, Nürnberg.
- Stewart, W. H., Jr., Roth, P. L.; 2001: Risk propensity differences between entrepreneurs and managers: A meta-analytic review. In: *Journal of Applied Psychology* 86: 145–153.
- Utsch, A. (1998). Ein minimales Gesamtmodell von Erfolgsfaktoren: Ein Mediatorenmodell. In: M. Frese (Hrsg.), *Erfolgreiche Unternehmensgründer: Psychologische Analysen und praktische Anleitung für Unternehmer in Ost- und Westdeutschland* (S. 133–148). Göttingen.
- Van den Born, A., van Witteloostuijn, A.; 2013: Drivers of freelance career success. *Journal of Organizational Behavior* 34: 24–46.
- van Gelder, J.-L., de Vries, R. E., Frese, M., Goutbeek, J.-P.; 2007: Differences in psychological strategies of failed and operational business owners in the Fiji Islands. *Journal of Small Business Management* 45 (3): 388–400.
- Van Maanen, J.; 1977: Introduction: The promise of career studies. In: J. Van Maanen (Ed.), *Organizational careers: Some new perspectives* (S. 1–13). New York.
- Verheul, I., Thurik, R., Grilo, I., van der Zwan, P.; 2012: Explaining preferences and actual involvement in self-employment: Gender and the entrepreneurial personality. *Journal of Economic Psychology* 33: 325–341.
- Wennekers, S., Thurik, R.; 1999: Linking entrepreneurship and economic growth. In: *Small Business Economics* 13: 27–55.
- Willebrands, D., Lammers, J., Hartog, J.; 2011: A successful businessman is not a gambler. Risk attitude and business performance among small enterprises in Nigeria. In: *Journal of Economic Psychology*, 33 (2): 342–354.

- Witt, P., Rosenkranz, S.; 2002: Netzerkberldung und Gründungserfolg. In: Zeitschrift für Betriebswirtschaft, Ergänzungsheft Nr. 5: Gründungs- und Überlebenschancen von Familienunternehmen: 85-106.
- Zhao, H., Seibert, S. E.; 2006: The Big Five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytical review. In: Journal of Applied Psychology, 91: 259-271.
- Zhao, H., Seibert, S. E., Lumpkin, G. T.; 2010: The relationship of personality to entrepreneurial intentions and performance: A meta-analytic review. In: Journal of Management 36 (2): 381-404.

Arbeiten in Zeiten des langen Lebens

Warum im demografischen Wandel die Alten unverzichtbar und die Jungen die Gewinner sind

Karin Haist, Körber-Stiftung, Hamburg

Die Formel für den demografischen Wandel ist bekannt: Deutschland schrumpft und altert. Wurden im geburtenstärksten Jahr 1964 noch 1.357.304 Kinder hierzulande geboren, so waren es 2012 nur noch 673.544. Tendenz: Weiter fallend. Gleichzeitig werden die Deutschen immer älter. Seit Mitte des letzten Jahrhunderts ist die Lebenserwartung um rund 15 Jahre gestiegen; pro Dekade gewinnen wir circa zwei bis drei Lebensjahre dazu. Jedes zweite heute geborene Kind darf erwarten, 100 Jahre alt zu werden.

Sinkende Geburtenrate und höhere Lebenszeit haben Auswirkungen auf unsere Sozialsysteme und sind auch für den Arbeitsmarkt eine große Herausforderung. Mit dem Renteneintritt der Babyboomer, den geburtenstarken Jahrgängen der 50er und 60er Jahre, werden in den nächsten Jahren die kopfstärksten Gruppen aus der Erwerbstätigkeit ausscheiden – und es kommen immer weniger Junge nach. Für 2050 wird prognostiziert, dass es neuneinhalb Millionen weniger Menschen im Erwerbsalter gibt als heute, dafür aber viereinhalb Millionen mehr Menschen im Ruhestand. Solche Zahlen machen klar: Der Arbeitsmarkt der Zukunft wird neue Potenziale heben müssen, will er Produktivitätsverlust und Fachkräftemangel verhindern. Woher werden sie kommen? Einwanderung ist eine Lösung, allerdings stehen auch im Inland noch Reservoirs bereit: Von derzeit

54 Millionen Erwerbstätigen im Alter zwischen 15 und 64 sind mehr als 12 Millionen nicht erwerbstätig. Es sind vor allem Schüler, Studenten, Frauen – und Ältere.

Längeres Arbeiten als Schlüssel

Eine Studie des Berlin Instituts für Bevölkerung und Entwicklung, der Robert Bosch Stiftung und der Körber-Stiftung (2013) sieht vor allem in den älteren Arbeitnehmern den Schlüssel für die Bewältigung des demografischen Wandels auf dem Arbeitsmarkt: Es gilt konkret, die Erwerbstätigenquote der Älteren zu steigern – und die Lebensarbeitszeit zu erhöhen. Die Rente mit 67 ist deshalb das politisch richtige Signal und die neuen Pläne der Großen Koalition für eine Rente mit 63 demografisch gesehen Unsinn.

Erfreulich ist, dass die Erwerbstätigkeit Älterer in Deutschland in den letzten Jahren tatsächlich zugenommen hat: Rund 61 % der 55- bis 64-Jährigen sind heute in Deutschland erwerbstätig. Damit hat sich die Erwerbstätigenquote dieser Altersgruppe in den letzten 10 Jahren mehr als verdoppelt. Allein, es reicht nicht aus, mehr Menschen bis 65 in die Erwerbstätigkeit zu bekommen – sondern es geht vor allem darum, dass wir zukünftig alle länger arbeiten müssen.

Gefragt sind deshalb konkrete Maßnahmen, um die Arbeitsfähigkeit und die Motivation älterer Arbeitnehmer zu erhalten. In der Arbeitswelt auf die Po-

tenziale des Alters zu setzen, statt wie in den letzten Jahrzehnten vorrangig Frühverrentung zu praktizieren, kommt dabei einem echten Paradigmenwechsel gleich. Es gilt nämlich aufzuräumen mit einem lange gepflegten Vorurteil, wonach Leistungsfähigkeit und Produktivität mit zunehmendem Alter automatisch abnehmen. Das ist nicht der Fall. Ältere profitieren von ihrem Erfahrungswissen und können sich und ihre Grenzen oft besser einschätzen als jüngere Kollegen (Kruse 2012). Ältere lernen zwar anders, aber nicht weniger und nicht schlechter. Altersforscher verweisen zudem auf Stärken, die mit dem Alter zunehmen: Sozialkompetenz etwa oder die Fähigkeit, durch kausales Denken kreative Handlungsstrategien entwickeln zu können. Altersbedingt eingetretene Einbußen können Ältere durch Erfahrung und Wissen kompensieren. Wenn z.B. Merkfähigkeit, Wahrnehmungsgeschwindigkeit, Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung nachlassen, dann kann das durch Stärken in der so genannten pragmatischen Intelligenz kompensiert werden, d.h. die Älteren machen das einfach wett durch einen größeren Überblick über ein ihnen insgesamt vertrautes Arbeitsgebiet.

100 Jahre leben – 60 Jahre arbeiten?

Und was bedeutet der demografische Wandel auf dem Arbeitsmarkt für die Jungen, für die Berufsanfänger und Absolventen von heute? Müssen sie vorrangig davon ausgehen, dass sich ihre Lebensarbeitszeit einfach systematisch verlängern wird? Für die Wirtschaftsjournalistin Margaret Heckel lautet die Formel tatsächlich: „100 Jahre leben – 60 Jahre arbeiten“ (2013). Sie betont aber weniger

den demografischen Druck zur längeren Erwerbsarbeit, der auf den Jungen lastet, sondern ist überzeugt: Wer viele Jahre mehr an Lebenszeit zur Verfügung hat, wird nicht starr auf eine Rente mit 67 warten, sondern womöglich gern länger arbeiten. Denn die Erwerbsbiografien der Generation X und der Generation Y werden sich insgesamt ändern: Statt der traditionellen Verläufe von Ausbildung oder Studium, Arbeitsleben, Rente werden die Erwerbsbiografien der Zukunft eher mosaikartig aussehen (Gratton 2012). Heckel sieht die große demografische Chance für die nachfolgenden Generationen darin, dass sie die „Rush Hour des Lebens“ entzerren können: Statt zwischen 30 und 45 alles erreichen zu müssen und früh ausgebrannt zu sein, bieten ihnen die gewonnenen Lebensjahre Zeit für mehrere Ausbildungen und Berufe, Wechsel zwischen Voll- und Teilzeit, Auszeiten im Beruf oder wechselnde Zuständigkeiten in der Familie (Heckel 2012).

Demografiefeste Personalpolitik

Und die Jungen dürfen sich auch sicher sein: Der Arbeitsmarkt der Zukunft wird um sie werben. Unternehmen und öffentlicher Dienst scheinen die Zeichen der Zeit erkannt zu haben und gestalten ihre Personalpolitik zunehmend demografiefest. Das wird zukünftig bei der Wahl des Arbeitgebers für Absolventen und junge Berufstätige zum Qualitätskriterium werden.

Demografiefest heißt nicht nur, dass Arbeitgeber bemüht sein müssen, Arbeit für ihre älteren Beschäftigten in allen Belangen altersgerecht zu gestalten. Eine zukunftsgerwandte Personalpolitik fängt früher an: mit Maßnahmen, die die Arbeitsfähigkeit im Alter bei allen Mitar-

beitern langfristig im Blick haben. Sorgen die Reduktion von Arbeitsbelastungen oder eine ergonomische Arbeitsplatzgestaltung in erster Linie für die Entlastung älterer Mitarbeiter, wird bei betrieblichen Angeboten zur Fortbildung, Gesundheitsprävention oder Zeitsouveränität – zum Beispiel durch flexible Arbeitszeiten, Möglichkeiten zur Teilzeit oder Auszeiten – schnell klar: Das kommt auch den Älteren von morgen und übermorgen zugute. Gerade angesichts von längeren Erwerbsbiografien einerseits und Arbeitskräftemangel andererseits verfügen Unternehmen mit einer lebensphasenorientierten Personalpolitik über ein gutes Instrument, um den unterschiedlichen Bedürfnissen ihrer Arbeitnehmer in verschiedenen Lebensphasen gerecht zu werden und sie gleichzeitig länger an das Unternehmen zu binden. Langzeitkonten etwa ermöglichen es, Arbeitszeit über den Lebenslauf anzusparen und so die eigene Erwerbsbiografie flexibler zu

gestalten. Ein generationengerechter Arbeitsplatz der Zukunft wird sich zudem dadurch auszeichnen, dass beim Thema Vereinbarkeit von Beruf und Familie die Versorgung pflegebedürftiger Angehöriger mitgedacht wird. Und schließlich wird die Arbeitswelt immer stärker und systematischer auf die Vorteile altersgemischter Teams setzen. Sie sind zudem eine effiziente Form der berufsspezifischen Wissensweitergabe zwischen den Generationen.

Insgesamt werden sich die Arbeitgeber im demografischen Wettbewerb um Köpfe und Talente in der Zukunft viel mehr um Identifikation, Mitarbeiterbindung und Motivation bemühen müssen. Für heutige Absolventen und junge Berufstätige sind das keine schlechten Aussichten: Sie werden zwar länger arbeiten, aber sie dürfen auf ein abwechslungsreiches und in weiten Teilen selbstbestimmtes Arbeitsleben hoffen.

Autorin



Karin Haist leitet den Bereich Gesellschaft der Körber-Stiftung, Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Potenziale des Alters, Zivilgesellschaft und Engagementförderung.

Literatur

Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung; Robert Bosch Stiftung; Körber-Stiftung (2013): Produktiv im Alter. Was Politik und Unternehmen von anderen europäischen Ländern lernen können. Studie des Berlin Instituts für Bevölkerung und Entwicklung, der Robert Bosch Stiftung und der Körber-Stiftung.

- Gratton, L. (2012): Job Future – Future Jobs. Wie wir von der neuen Arbeitswelt profitieren, München: Carl Hanser Verlag.
- Heckel, M. (2013): Aus Erfahrung gut. Wie die Älteren die Arbeitswelt erneuern, Hamburg: edition Körper-Stiftung.
- Heckel, M. (2012): Die Midlife-Boomer. Warum es nie spannender war, älter zu werden, Hamburg: edition Körper-Stiftung.
- Kruse, A.; Institut für Gerontologie, Universität Heidelberg (2012): Ergebnisbroschüre Symposium Ältere Mitarbeiter in der Verwaltung und im öffentlichen Dienst, Hamburg: Körper-Stiftung.

Diversity (Management) an Hochschulen – Auswirkungen auf die Arbeit der Career Center und Beratungseinrichtungen

Günther Vedder und Margit Vedder, Leibniz Universität Hannover

Abstract

Die zunehmende Popularität des Themas Diversity an deutschen Hochschulen ist unübersehbar. Immer mehr tertiäre Bildungseinrichtungen erkennen an, dass die sogenannten Normalstudierenden und Normalbeschäftigten in ihren Organisationen in der Minderheit sind. Stattdessen gibt es eine große Vielfalt von Menschen mit sehr unterschiedlichen Potenzialen und Bedürfnissen. Mehrere deutsche Hochschulen gehen derzeit dazu über, dieser Diversität im Rahmen von Programmen zum Diversity Management oder mit Hilfe einer expliziten Diversitätspolitik Rechnung zu tragen. Diese Entwicklung hat Auswirkungen auf alle Handlungsfelder, also auch auf die Beratungsangebote für Studierende und die Arbeit in Career Centern. Der Beitrag beschäftigt sich mit den organisationalen und individuellen Anforderungen des Diversity Managements an eine diversity-gerechte Studierendenberatung.

1. Diversity (Management) an deutschen Hochschulen

Das Konzept Diversity Management (DiM) wurde Mitte der 1980er Jahre in den USA entwickelt, um adäquater mit der personellen Vielfalt in Organisationen umgehen zu können. Es verfolgt einerseits Antidiskriminierungsziele und fördert die Chancengleichheit zwischen den Organisationsmitgliedern. Andererseits stellt das Managementkonzept die individuellen Potentiale, Talente und Bedürfnisse in den Mittelpunkt des Interesses (Vedder 2006a). Es wird weltweit nicht nur in privatwirtschaftlichen Unternehmen, sondern auch in Krankenhäusern, öffentlichen Verwaltungen, Hochschulen usw. eingesetzt. Damit tragen die Organisationen vor allem bestehenden Antidiskriminierungsgesetzen, der demografischen Entwicklung, dem Wertewandel in der

jeweiligen Gesellschaft und der Internationalisierung ihrer Aufgaben Rechnung. Sie orientieren sich in der Regel an den sechs Diversity-Kerndimensionen Alter, Behinderung, Ethnizität, Geschlecht, Religion und Sexuelle Orientierung, die kaum veränderbar sind und daher als zentral angesehen werden.

Als der Autor dieses Artikels im Jahr 2006 eine erste Bestandsaufnahme von Diversity Management-Aktivitäten an deutschen Hochschulen publizierte, fiel diese noch sehr ernüchternd aus. Zwar gab es einige Forschungsnester zum Thema (FU Berlin, TU Dortmund, Universität Trier) sowie die beiden Zertifikate „Total-E-Quality“ und „Familiengerechte Hochschule“, doch hatte noch keine Hochschule das Konzept systematisch implementiert (Vedder 2006). Bis zum Jahr 2014 hat sich diese Ausgangslage

deutlich verändert: Es gibt an mehreren Standorten Prorektorate und Vizepräsidentenschaften zum Thema „Diversity“ (zum Beispiel Universität Duisburg-Essen, Hochschule Mannheim, Universität Kiel), teils widmen sich ganze Abteilungen der Thematik (zum Beispiel RWTH Aachen, FH Köln, TU Dortmund) oder es wurden Diversity-Koordinationsstellen eingerichtet (zum Beispiel Universität Frankfurt, Hochschule Osnabrück, Universität Hannover), die mit Senatskommissionen zusammenarbeiten. An allen genannten Hochschulstandorten werden die Gleichstellungsaktivitäten derzeit in Richtung „Diversity in Lehre, Forschung und Verwaltung“ erweitert.

Die **Zielsetzungen der Diversity-Aktivitäten** sind von Standort zu Standort durchaus unterschiedlich. Häufig geht es in den Leitbildern der Hochschulen darum, Vielfalt als gesellschaftliche Tatsache anzuerkennen, besondere Talente wahrzunehmen und zu fördern, diverse Unterstützungsbedarfe zu berücksichtigen und gegenüber allen Formen von Diskriminierung wachsam zu sein. Angestrebt werden Ziele wie soziale Bildungsgerechtigkeit, Inklusion und Barrierefreiheit, Potentialerkennung oder auch das Eingehen auf unterschiedliche Bedürfnisse von Organisationsmitgliedern. Die schon länger vorhandene Zielgruppenorientierung der Arbeit in Hochschulen wird durch die Perspektive „Intersektionalität“ ergänzt (Smykalla 2011), die auf eine stete Verschränkung mehrerer Diversity-Dimensionen verweist (Mann, schwul, deutsch, Christ) und die daraus resultierenden, spezifischen Selbst- und Fremdwahrnehmungen betont. Solche Wahrnehmungen sind in gesellschaftliche und institutionelle Macht- und Herr-

schaftsstrukturen eingebettet, die kritisch zu reflektieren sind. Maßnahmen zum Abbau von Benachteiligung und zur Ressourcenstärkung stehen im Mittelpunkt des Diversity-Interesses.

Sehr verschieden sind auch die Label für die Diversity-Aktivitäten an der jeweiligen Hochschule. Uta Klein von der Universität Kiel (Klein 2013) plädiert in diesem Zusammenhang für die Verwendung von **Diversitätspolitik** um den normativen Bezug zu Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu verdeutlichen und sich nicht dem Vorwurf eines starken ökonomischen Interesses (Förderung der Employability von Studierenden) auszusetzen. Die Universität Hannover verwendet hingegen den Begriff **Diversity Management** und verweist damit stärker darauf, dass es sich um eine Führungsaufgabe handelt, die geplant, organisiert und kontrolliert werden muss (mit einem Schwerpunkt auf Antidiskriminierungsarbeit). Aus dem Wort „Management“ lässt sich hier auf keinen Fall eine starke ökonomische oder nutzenorientierte Ausrichtung der Diversity-Aktivitäten ableiten. Andere Label sind zum Beispiel Gender & Diversity, Vielfalt und Chancengleichheit, Diversity & Inclusion oder auch Diversity Mainstreaming, die teils auf die Entstehung und teils auf die Schwerpunktsetzung der Diversity-Aktivitäten hinweisen (Krell 2013).

Bei den **Diversity-Maßnahmen** muss zwischen Angeboten für Studierende, Dozierende und Beschäftigte unterschieden werden, die teils sehr allgemein und teils sehr standortspezifisch ausfallen. Die Universität Duisburg-Essen zum Beispiel fördert im Projekt Chance² diverse Jugendliche aus Nicht-Akademikerfamilien mit und ohne Migrationshintergrund

ab der neunten Klasse bis zum Bachelorabschluss. Das Projekt ProSALAMANDER stärkt ausländische Akademiker durch Nachqualifizierung an den Universitäten Regensburg und Duisburg-Essen. An der RWTH Aachen stehen im fächerübergreifenden Mentoring-Programm TANDEM zehn Plätze für Studentinnen und 15 Plätze für Doktorandinnen bereit. An der Fachhochschule Köln bietet das Programm Educational Diversity umfangreiche hochschuldidaktische Unterstützung für Dozierende an, damit die Verschiedenartigkeit der Studierenden in den Lehrveranstaltungen erkannt und das vorhandene Potenzial besser gefördert werden kann. Für Beschäftigte kommen

zum Beispiel Diversity Trainings, Betreuungsangebote für Kinder und Angehörige, altersgemischte Teams, Telearbeit und flexible Arbeitszeiten als Diversity-Maßnahmen in Frage (Krell 2013). Jede Hochschule entscheidet selbst, wo sie beim Diversity Management einen Schwerpunkt setzen möchte. Es gibt also eine große Vielfalt an DiM-Systemen.

Aus Abbildung 1 wird deutlich, in welcher Hinsicht sich Studierende, Dozierende und Beschäftigte an Hochschulen unterscheiden (können). Nicht zu unterschätzen sind die Gemeinsamkeiten und Differenzen auf der organisationalen Dimension:

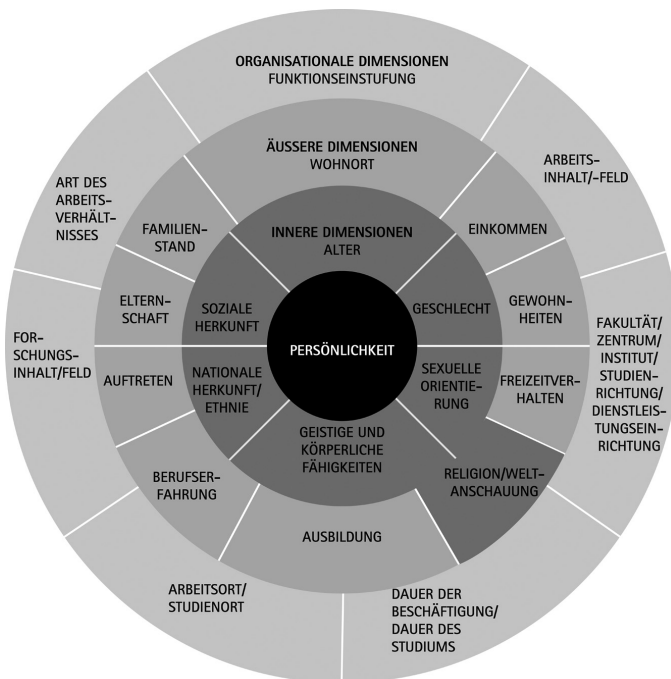


Abb. 1: Dimensionen der personellen Vielfalt an Hochschulen
Quelle: Diversity-Homepage der Universität Wien

Die Fachkulturen in Maschinenbau, Jura, Pädagogik, Medizin und BWL weichen zum Beispiel stark voneinander ab. Die Art der Beschäftigungsverhältnisse (befristet ⇔ unbefristet), die jeweilige Hierarchieebene (Abteilungsleiter ⇔ Sachbearbeiter ⇔ Auszubildende) oder auch die Funktionen (Professor ⇔ Techniker ⇔ Bibliothekar) tragen wesentlich zu den Chancen der Durchsetzung von individuellen Interessen bei. Im Kern der DiM-Systematik steht die Persönlichkeit mit all ihren Facetten. Die berufliche Alltagserfahrung lehrt uns, dass die Zusammenarbeit zwischen Menschen stark beeinflusst werden kann (positiv oder negativ), wenn eher introvertierte auf eher extrovertierte, eher angespannte auf eher entspannte, eher hilfsbereite auf eher egozentrische oder auch eher gewissenhafte auf eher ungenaue Personen treffen. Hier kann das Diversity Management mit Angeboten zur Konfliktvermeidung oder Konfliktlösung die Zufriedenheit aller Beteiligten wesentlich fördern. Nach dieser kurzen Einführung in unterschiedliche Aspekte des Diversitätsmanagementkonzepts an Hochschulen konzentrieren wir uns nun auf verschiedene Studierendengruppen und ihre besonderen Anliegen.

2. Ungleiche Bedürfnisse und Potenziale der Studierenden

In der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks vom Sommersemester 2012 werden die „Normalstudierenden“ folgendermaßen definiert: Sie befinden sich im Erststudium, in einem formellen Vollzeit-Studiengang, wohnen außerhalb des Elternhauses und sind nicht verheiratet (Middendorff et.al. 2013). Bereits mit dieser geringen Zahl von Einschränkungen kommt man auf 38% Nicht-Normal-

studierende an deutschen Hochschulen. Deren Anteil steigt weiter an, wenn man die 7% Studierende mit studienerschwerenden Gesundheitsbeeinträchtigungen, 5% Studierende mit Kind(ern) und 23% Studierende mit Migrationshintergrund berücksichtigt, die von der 20. Sozialerhebung als besondere Gruppen analysiert werden. Knapp 10% der Studierenden haben ihr Studium zwischendurch offiziell oder inoffiziell unterbrochen (Gründe zum Beispiel: Erwerbstätigkeit, Zweifel am Sinn des Studiums, um andere Erfahrungen zu sammeln). 38% der Studierenden sind permanent erwerbstätig und in 9% der Fälle ist der höchste Bildungsabschluss eines Elternteils eine nicht-akademische Berufsausbildung („niedrige Bildungsherkunft“). Natürlich kann man diese Prozentwerte nicht einfach addieren, da es Personen gibt, die mehreren Gruppen gleichzeitig angehören. Es wird allerdings deutlich, dass die „Normalstudierenden“ bei einer erweiterten Betrachtung besonderer Aspekte deutlich in die Minderheit geraten: Es würde sich dann um die nicht permanent berufstätigen Vollzeit-Erststudierenden handeln, die ohne Kind(er), Studienunterbrechungen, studienerschwerende Gesundheitseinschränkungen, relative Hochschuleferne und Migrationshintergrund außerhalb des Elternhauses leben/studieren.

Selbst in dieser Gruppe wären die nicht sichtbaren Merkmale (deep-level diversity) der Motivation, Werthaltungen, Kenntnisse, Lebensstile, Bildungsziele, Erfahrungen, religiösen und sexuellen Orientierungen noch sehr unterschiedlich ausgeprägt. Anders ausgedrückt: An den deutschen Hochschulen studieren Individuen, die sich durch spezifische Kombinationen aller denkbaren Vielfaltsdimen-

sionen auszeichnen und deren diverse Gruppenzugehörigkeiten in verschiedenen Situationen eine mehr oder weniger wichtige Rolle spielen. Sie alle haben einerseits spezifische Bedürfnisse und bringen andererseits besondere Potenziale mit. Die studierende Mutter benötigt in der Regel ein sehr flexibles Prüfungsmanagement sowie gute Kinderbetreuungsmöglichkeiten und hat sich umgekehrt eine besondere Organisations- und Vereinbarkeitskompetenz angeeignet. Der ausländische Student braucht unter Umständen Hilfe bei der Wohnungssuche sowie bei Behördengängen und bringt andererseits ein besonderes Sprachtalent und kulturelle Kompetenzen in seinen Studiengang ein. Die etwas ältere First-Generation-Studentin aus dem eher hochschulfernen Elternhaus muss sich an der Institution Hochschule erst orientieren sowie eigene Netzwerke knüpfen, bringt aber besondere Vorkenntnisse aus einer Erstausbildung und ihrer permanenten Berufstätigkeit mit ein. Der studierende Leistungssportler verpasst diverse Lehrveranstaltungen, ist allerdings hochmotiviert und extrem darauf fokussiert, seinen

Hochschulabschluss parallel zum intensiven Training in einer vertretbaren Zeit zu erreichen. Diese Liste an Beispielen ließe sich fast beliebig fortsetzen. Es gehört nach unserer Überzeugung zu den Kernaufgaben von Bildungseinrichtungen, auf diese Vielfalt an Voraussetzungen und Talenten adäquat zu reagieren. Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit können durch spezifische Nachteilsausgleiche, besondere Unterstützungsangebote, geeignete Lehrformen und möglichst individuelle Beratungen wesentlich gefördert werden.

3. Die Diversität der Beratungsangebote an deutschen Hochschulen

Beratungen an Hochschulen richten sich an Schüler oder Studierende, die entweder Informationen und Orientierung für persönlich relevante Entscheidungen nachfragen oder Unterstützung in Belastungs- und Krisensituationen benötigen. Es gibt eine Fülle von Beratungsanlässen, die in unterschiedlichen Studienphasen auftreten und von diversen Beratungsstellen bearbeitet werden (vgl. Abbildung 2):

Studienphase (incl. Übergänge)	Beratungsstellen an der Hochschule	Beratungsfälle des Studierendenwerks
Studienentscheidung	Zentrale Studienberatung	Wohnungsberatung
Studienstart	Fachstudienberatungen	Finanzierungsberatung
Grundlagenstudium	Immatrikulationsamt	Psychosoziale Beratung
Vertiefungsstudium	Akademisches Prüfungsamt	Studienabbruchberatung
Studiengangswechsel	Studierenden Service Center	Studieren mit Kind- Beratung
Studienabbruch	International Office	Studieren International- Beratung
Auslandsstudium	Gleichstellungsbeauftragte	
Praktikum	Praktikumsbeauftragte	
Studienabschluss	ASTA-Referate	
Berufsorientierung		
Existenzgründung		

Abb. 2: Die Vielfalt der Beratungsstellen und -fälle je nach Studienphase

Die bunte **Vielfalt der Beratungsstellen** ist an den Hochschulstandorten meist historisch gewachsen. Neben den psychotherapeutisch ausgebildeten Beratern (vor allem im Bereich der psychosozialen Herausforderungen), arbeiten sowohl andere professionelle Berater (zum Beispiel in Service Centern) als auch Berater ohne formelle Beratungsausbildung (zum Beispiel in vielen Fachstudienberatungen) in diesem Feld. Die Beratung versucht sowohl Auswirkungen struktureller Probleme in ihrem individuellen Verlauf zu begegnen als auch für individuelle Probleme, Störungen und ungünstige Entwicklungen passende Lösungen zu erarbeiten. Der Bezug zum lebensweltlichen Kontext der Studierenden, die „kulturelle Ortskenntnis“, ist eine Besonderheit der Beratungssituation. Erfahrenen Beratern ist bewusst, dass geschlechts-, migrations- und generationentypische Haltun-

gen die Interaktion ebenso beeinflussen wie subjektive Theorien, Machtverhältnisse und biografische Besonderheiten (Großmaß et.al. 2006). Sie reflektieren im Idealfall immer wieder die Spezifika des Feldes, den aktuell stattfindenden Austausch und die im Gespräch entstandene Beziehung. Manche Berater an Hochschulen neigen allerdings auch dazu, den Ratsuchenden die Problemanalyse abzunehmen und normative Handlungsempfehlungen zu geben.

Das **Spektrum der Beratungsanlässe** ist ebenso vielfältig wie jenes der Berater und der Beratungsstellen. In den zentralen und dezentralen Studienberatungen geht es um grundlegende Bildungsentscheidungen unter Unsicherheit, die das weitere Leben der Ratsuchenden maßgeblich beeinflussen werden. Dort stehen zum Beispiel Fragen zu Studienvoraussetzungen und Studienordnungen sowie zu

Studienort- und Laufbahnentscheidungen im Mittelpunkt. In den Fachberatungen durch Professoren und Betreuer geht es um besondere Studienprojekte, Abschlussarbeiten und Prüfungen aller Art. Dieses Verhältnis ist vor allem durch eine Leistungserwartung und ein Machtgefälle gekennzeichnet, kann im Idealfall allerdings auch sehr unterstützend sein. Bei den Studentenwerken finden unter anderem dann Beratungen statt, wenn gesundheitliche, ökonomische oder private Bedingungen das Studium gefährden. Sie sind teils auf konkrete Unterstützung oder Hilfsangebote ausgerichtet, können aber auch im therapeutischen Sinne auf Motivationsprobleme, Versagensängste und persönliche Krisen ausgerichtet sein. In den genannten Feldern (und dies war nur ein kleiner Ausschnitt) geht es nicht nur um Einzelberatungen und Coaching-Angebote, sondern auch um Gruppengespräche, Mentoring, Kriseninterventionen und Selbsthilfegruppen. Diese **vielfältigen Arbeitsformen** kennzeichnen ebenfalls das Beratungsgeschehen an Hochschulen.

4. Vielfältige Studierende und die Arbeit der Career Center

Die Career Center an deutschen Hochschulen beschäftigen sich unter anderem mit dem Bewerbungsverhalten, dem Berufseinstieg und der Wahrnehmung eigener Stärken der Studierenden. Sie sehen sich als neutrale Instanz, die zum Beispiel durch Informationsveranstaltungen, Seminare zum Thema „Vorstellungsgespräch“, persönliche Bewerbungsmappenchecks, oder auch Trainings zum Assessment Center beim Übergang von der Hochschule in den Beruf unterstützt. Individuelle Beratungen von Studierenden

den gehören sicherlich zu den Kernkompetenzen der Career Center. Deren Anzahl pro Jahr wird durch die zur Verfügung stehenden Ressourcen begrenzt. Nur ein Bruchteil der Absolventen kann persönlich (ggf. über mehrere Termine hinweg) beraten werden. Wie lässt sich vor diesem Hintergrund der Diversity-Gedanke auf die vielfältige Arbeit in Career Centern übertragen? Welche gruppenspezifischen Angebote gibt es bereits an deutschen Hochschulen?

An mehreren Standorten (zum Beispiel: Universität Duisburg-Essen, Hochschule Hof, Universität Hannover) werden berufsvorbereitende Veranstaltungen speziell für **internationale Studierende** angeboten. Neben den klassischen Maßnahmen werden dann auch Beratungen in englischer Sprache und mit ausreichend Zeit für die komplexeren Einzelfälle durchgeführt. Kulturspezifische Trainingsmaßnahmen, Firmenkontaktgespräche, Exkursionen oder auch Vorträge von internationalen Alumni können das Angebot abrunden. Je nach Herkunftsland geht es darum, die spezifischen Bedingungen für einen Aufenthalt und das Arbeiten in Deutschland zu erläutern (incl. Anerkennungen von Ausbildungen im Heimatland). Im Detail kann es zum Beispiel auch um die Frage nach dem Tragen eines Kopftuchs auf Bewerbungsbildern oder am Arbeitsplatz gehen. Oder: Wie verhalten sich kirchliche Arbeitgeber bei der Einstellung von muslimischen Bewerbern? Inwiefern kann der Glaube am Arbeitsplatz in Form von regelmäßigen Gebeten gelebt werden? Und welche Kleidungsvorschriften gelten für den jeweiligen Tätigkeitsbereich? Hier überschneiden sich die Diversity-Dimensionen **Ethnizität und Religion**.

Im **Bereich Gender** gibt es Women Career Center (Universität Koblenz-Landau), Female Career Center (Universität Köln) oder Women's Competence Center (Technische Universität Hamburg-Harburg), die ihre Schwerpunktsetzung bereits im Namen tragen. Sie bieten eine besondere Förderung von Studentinnen und Absolventinnen an, um eine zielgerichtete Karriereplanung von Frauen anzustoßen, Führungskompetenzen zu entwickeln, Vereinbarkeitsfragen zu beantworten und auf diesem Weg die nach wie vor starke Unterrepräsentanz von weiblichen Führungskräften in Chefetagen zu verändern. Während Karriereberatungen für Frauen in MINT-Fächern weit verbreitet sind (zum Beispiel: Universität Hannover, Hochschule Karlsruhe, Universität Konstanz), gibt es keine vergleichbaren Angebote für Männer in frauendominierten Berufen. Hier bietet sich in Fächern wie Psychologie, Sozialpädagogik oder in den Lehramts-Studiengängen ein Diversity-Feld an, das von den Gleichstellungsbüros und Career Centern bisher kaum systematisch bearbeitet wird.

Auf die besonderen Bedürfnisse von Absolventen mit Kind(ern) gehen an mehreren Hochschulen die Familien Service Center ein. Für **studierende Eltern** stellt sich bei der Suche nach dem ersten Arbeitgeber eher als bei anderen Studierenden die Frage nach Teilzeitstellen und einer insgesamt familienorientierten Personalpolitik. In der Bewerbungssituation muss entschieden werden, inwiefern das Studium mit Kind besonders in den Fokus gerückt werden soll (zusätzliche Kompetenzen erworben) oder zunächst sogar ausgeklammert wird (familiäre Situation sollte bei der Personalauswahl keine Rolle spielen). Auch für **homosexuelle Stu-**

dierende kann die Frage zentral sein, ob sie sich bereits in der Bewerbungssituation dem Arbeitgeber gegenüber outen sollen oder erst nach der Probezeit oder lieber gar nicht. Dies hängt sicherlich von dem jeweiligen Job und dem Umfeld ab (Kreativbereich ↔ Baubranche). Hier bleibt offen, ob der Karriereberater von den Ratsuchenden in den genannten Punkten als kompetente Ansprechperson wahrgenommen wird. Bei der Suche nach einem diskriminierungsfreien Arbeitsplatz kann zum Beispiel die Messe Sticks & Stones beitragen, bei der sich Arbeitgeber gezielt an Schwule und Lesben als zukünftige Mitarbeiter wenden.

Für diverse weitere Absolventen gibt es in der Regel entweder gruppenspezifische Angebote (zum Beispiel für **Geisteswissenschaftler**), oder die Career Center bemühen sich darum, individuell auf den jeweiligen Fall einzugehen (zum Beispiel für **Studierende mit einer körperlichen Behinderung, ältere Absolventen, Leistungssportler**). Die Begleitung von **psychisch beeinträchtigten Studierenden** in den Arbeitsmarkt findet verstärkt in Kooperationen mit den psychosozialen Beratungsstellen statt. In den anderen genannten Fällen gibt es meist ebenfalls mehrere Beratungsangebote von Gleichstellungsbüros, den ASTA-Referaten (für Homosexuelle, Behinderte, Ausländer...), Service Centern oder vom International Office. Für konkrete Bewerbungssituationen stellt sich die spannende Frage, ob die zuständigen Einrichtungen eher zu einem mehr oder weniger angepassten Verhalten raten. Wie lang und persönlich darf das Anschreiben ausfallen, wie bunt darf die Kleidung im Bewerbungsgespräch sein und wie unangepasst darf sich der Bewerber im Assessment Center

verhalten? Was ist im jeweiligen Stellen-Kontext normal? Wie viel Abweichung ist erlaubt? Wo liegen die Grenzen und wer definiert diese?

5. Diversity-Fragen an Hochschuleinrichtungen mit Beratungsangeboten

Die verstärkte Berücksichtigung der Diversity-Perspektive an Hochschulen bietet die Chance, spezifische Fragen an die Institution insgesamt, einzelne Einrichtungen, die dort arbeitenden Spezialisten und etablierte Abläufe zu stellen. Nachfolgend geht es um organisationale und individuelle Details der Arbeit in Hochschuleinrichtungen mit Beratungsangeboten, insbesondere auch in Career Centern.

- a) Die vielfältigen Studierenden treffen an deutschen Hochschulen auf ein komplexes Nebeneinander zentraler und dezentraler, mehr oder weniger professionalisierter und spezialisierter Beratungsstellen (siehe Kapitel 3). Wenn sich zum Beispiel eine ausländische MINT-Studentin darüber Gedanken macht, ob sie nach dem Masterabschluss den Weg zur Promotion einschlagen oder doch besser direkt in den Beruf einsteigen soll, wo lässt sie sich dann beraten? In ihrem Fach (von wem?), im Gleichstellungsbüro, im Career Center, im International Office oder von der psychosozialen Beratungsstelle (wenn sie unsicher ist, ob sie das schafft)? Ist diese Vielfalt der Angebote positiv zu bewerten, weil jede der Stellen auf einen anderen Beratungsaspekt spezialisiert ist, sie sich regelmäßig untereinander absprechen und die Studentin so die Chance hat, mehrere Rückmeldungen

zu ihrem Anliegen zu erhalten? Oder handelt es sich hier eher um einen „historisch gewachsenen Beratungsdickicht“ (Bischof et.al. 2013), durch dessen Dickicht sich die Absolventin ihren Weg zum passenden Berater und den benötigten Informationen bahnen muss? Diversity Management bedeutet nicht, dass die Vielfalt (hier der Beratungseinrichtungen) automatisch präferiert wird, sondern es stellt sich immer die Frage: Welchen Nutzen stiftet diese Diversität? Aus welchen Gründen macht es Sinn, vielfältige Beratungen dezentral anzubieten? Wäre eine Zentralisierung und Fokussierung der Angebote ggf. zielführender?

- b) Wenn die gerade vorgestellte ausländische MINT-Studentin einen Großteil der zuständigen Beratungseinrichtungen aufsuchen will, muss sie sich darauf vorbereiten, ihr Anliegen und ihre Situation immer wieder (von vorne) zu schildern. Es gibt in der Regel an den Hochschulen kein etabliertes Fallmanagement oder keinen systematischen Wissensaustausch zwischen den involvierten Stellen. Hier ist zu fragen: Inwiefern ist es sinnvoll, dass jede Beratung bei null beginnt und die Vorgeschichte nicht dokumentiert wurde? Leidet darunter die Qualität der Beratung oder ist dies geradezu ein Qualitätsmerkmal? Wird hier eine unnötige Redundanz erzeugt oder kann sich die Studentin dadurch eine zweite oder dritte Meinung einholen? Und wie erfahren Berater später davon, ob sie den Ratsuchenden umfassend und abschließend helfen konnten? Wie werden konkrete Verbesserungen in das Beratungssystem der Hochschule eingespeist?

c) Weiterhin stellt sich die Frage, welche Diversity-Kompetenzen die Berater in den unterschiedlichen Beratungsstellen mitbringen. Abbildung 3 gibt einen Eindruck davon, welche Aspekte auf den Ebenen Wissen, Erkennen und Handeln dabei eine Rolle spielen. Professionelle Berater sollten diese Kompetenzen auf jeden Fall im Rahmen ihrer Ausbildung erworben haben (de facto in unterschiedlichem Maße); nicht professionell geschulte Berater (und davon gibt es in den Fä-

chern viele) haben davon unter Umständen noch nie etwas gehört. Wie kann eine Hochschule sicherstellen, dass zum Beispiel das Wissen über gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, das Erkennen der eigenen Sozialisationsinstanzen oder auch die Anwendung einer diversitätsgerechten Sprache in der Beratungspraxis zum Tragen kommt? Wie verlaufen die Beratungen je nach Umfang der Diversitätskompetenz der Berater?

Diversitätskompetenz in der Beratung

Wissen	Erkennen	Handeln
Wissen, dass jedes Handeln immer mehrere Diversitätsdimensionen (Alter, Gender, Ethnizität...) gleichzeitig impliziert	Erkennen der eigenen Sozialisationsinstanzen (Familie, Herkunft...) und deren Auswirkungen auf das beratende Handeln	Einbringen des Wissens in das alltägliche Berufshandeln; zum Beispiel Anwendung einer diversitätsgerechten Sprache in Wort/Schrift
Kenntnis von Fakten zu Diskriminierungs- und Ungleichheitsverhältnissen sowie Strukturen, die diese reproduzieren	Systematische Reflexion der Dynamiken von Eigen- und Fremdwahrnehmung; Infragestellung von Selbstverständlichkeiten	Geeignetes Wissensmanagement: Sichtbarmachen und schnelle Weitergabe von Diversity-Informationen
Wissen um die Diversity-Zielsetzungen der eigenen Organisation sowie um den Stand der Umsetzung von Diversity-Maßnahmen	Erkennen, welche besondere Rolle die persönlichen Werte, Normen und Einstellungen im Beratungsalltag spielen	Diversitätsaspekte routinemäßig zum Bestandteil von eigenen Statistiken, Arbeitsdokumenten, ... machen

Abb. 3: Diversitätskompetenz in der Beratung (in Anlehnung an Bargehr 2009)

d) Was macht es für einen Unterschied, ob unsere ausländische MINT-Studentin in der Beratung auf einen Mann oder eine Frau, eine jüngere oder ältere Person, einen Menschen mit deutschem oder nicht-deutschem Pass,

eine Geistes- oder Naturwissenschaftlerin... trifft? Wer sind (überwiegend) jene Menschen, die in Beratungsstellen an Hochschulen arbeiten? Welche persönlichen und fachlichen Hintergründe bringen sie mit – und welche

die Ratsuchenden? Kann es für die Qualität der Beratung entscheidend sein, ob Personen mit vielen oder eher wenigen Gemeinsamkeiten aufeinander treffen? Oder spielt das überhaupt keine Rolle? Sollte sich die Vielfalt der Kunden auch in einer Vielfalt der Berater niederschlagen?

- e) Daran anschließend: Welche Rolle spielt die (Nicht-)Betroffenheit der Berater im Kontext des Anliegens der ausländischen MINT-Studentin? Wäre es von Vor- oder Nachteil, wenn sie auf eine weibliche Beraterin aus ihrem Fachspektrum mit Migrationshintergrund treffen würde, die ihre Entscheidungssituation aus eigenem Erleben kennt. Oder könnte ihr genauso kompetent von einem deutlich älteren männlichen Berater mit geisteswissenschaftlichem Studienabschluss geholfen werden. Kann ein Absolvent mit einer nicht sichtbaren Behinderung auf mehr Einfühlungsvermögen, Solidarität und Verständnis hoffen, wenn er auf einen Berater trifft, der selbst davon betroffen ist? Würde diese Betroffenheit begrüßt, aufgewertet, als besonders professionell wahrgenommen oder eher abgewertet, verschwiegen, als fehlende Neutralität kritisiert werden? Und je nachdem, wie die Antwort darauf ausfällt: was folgt daraus für die Besetzung von Beratungsstellen an Hochschulen?
- f) Viele Berater würden folgende Qualitätsmerkmale guter Beratung für die eigene Arbeit in Anspruch nehmen: „Das Beratungshandeln orientiert sich an den Ratsuchenden und ihren individuellen Voraussetzungen, insbesondere an ihren Anliegen, ihren Ressourcen und ihrem sozialen und

kulturellen Hintergrund. Die Beratern bewerten relevante Informationen gemeinsam mit den Ratsuchenden im Hinblick auf deren Anliegen, Situation und Umsetzungsmöglichkeiten“ (nfb 2011). Dies würde auf einen sehr individualisierten Verlauf von Beratungen mit vielfältigen Ergebnissen hindeuten. Nun gibt es an Hochschulen allerdings Studierende, die ihre Beratungserlebnisse anders in Erinnerung haben: „Ich konnte meinen persönlichen Fall mit all seinen Besonderheiten ausführlich darstellen. Die darauf folgende Beratung machte auf mich einen sehr standardisierten Eindruck. Ich bekam diverse Ratschläge für ein optimales Vorgehen, die allerdings geschickt in (Rück-)Fragen verpackt waren. Meine Freundin erhielt zwei Wochen später im Grunde die gleichen Hinweise.“ So hat ein BWL-Student seine Karriereberatung an einer deutschen Hochschule erlebt. Vor diesem Hintergrund stellen sich folgende Fragen: Wie individuell sind die Beratungen in der Regel? Wie vielfältig können die Ergebnisse überhaupt ausfallen? Handelt es sich hier um einen Einzelfall oder um ein weit verbreitetes Phänomen? Und wie wird die Qualität dieser Beratungen gesichert?

6. Fazit

Deutsche Hochschulen wenden sich verstärkt dem Thema **Diversity Management** zu. Daraus resultieren unterschiedliche Anforderungen an eine stärkere Orientierung an den Bedürfnissen der vielfältigen Beschäftigten und Studierenden. Es wäre aus Diversity-Sicht nicht fair, Menschen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzun-

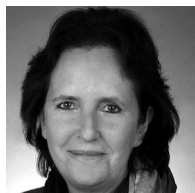
gen und Rahmenbedingungen absolut gleich zu behandeln. Diversity Management steht vielmehr für das Eingehen auf den Einzelfall und **eine faire Ungleichbehandlung aller Organisationsmitglieder**. Es gibt immer weniger „Normalstudierende“ (wie auch immer man sie definieren mag) und was ist im Hochschulkontext inzwischen eigentlich „normal“? Die Diversity-Perspektive stellt die bisherige Arbeit in Hochschuleinrichtungen nicht in Frage. Sie ermuntert vielmehr dazu, die Vielfalt immer mitzudenken und die (häufig bereits vorhandene) Ziel-

gruppenorientierung der eigenen Arbeit weiter zu verfeinern. Dies gilt auch für die Career Center an deutschen Hochschulen. Für Beratungseinrichtungen stellen sich (erstmalig oder erneut?) verschiedene Diversity-Fragen die insbesondere auch darauf abzielen, wie weit die individuelle Beratung schon geht bzw. gehen kann (siehe Kapitel 5). Es wäre wünschenswert, wenn durch die Diversity-Perspektive das Augenmerk auch oder noch einmal auf die Organisation bzw. Zusammenarbeit der Beratungen an Hochschulen gerichtet würde.

Autoren



Dr. Günther Vedder ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für interdisziplinäre Arbeitswissenschaft der Leibniz Universität Hannover. Er hat seit 2002 ca. 30 Fachartikel und Bücher zu unterschiedlichen Aspekten des Diversity Managements publiziert. Derzeit lehrt und forscht er insbesondere zu den Wirkungen der Diversity-Dimension „Aussehen“ in Organisationen, zu personeller Vielfalt an Hochschulen sowie zu den Verbindungen von Diversity und Corporate Social Responsibility.



Margit Vedder ist Diplom-Psychologin und als Koordinatorin für Diversity Management im Gleichstellungsbüro der Leibniz Universität Hannover beschäftigt. Sie hat zuvor umfangreiche Beratungserfahrung im Frauenbüro der Universität Trier, im Projekt Lehrgesundheit des Landes Rheinland-Pfalz sowie im Integrationsfachdienst der Caritas für die Region Trier gesammelt. Derzeit organisiert sie unter anderem die Ringveranstaltung „Diversity leben“ an der Leibniz Universität Hannover.

Literatur

- Bargehr, G. (2009): Diversitätskonzepte im Kontext politisierter Zugänge der Cultural Studies; in: Abdul-Hussain, S., Baig, S. (Hrsg.): Diversity in Supervision, Coaching und Beratung, S. 121–140. Wien: facultas Universitätsverlag.
- Bischof, L., Neuss, F. (2013): Im toten Winkel des Beratungsdschungels; In: Zeitschrift für Beratung und Studium, Heft 1/2013, S. 13–18.
- Großmaß, R., Püschel, E. (2006): Hochschulberatung als eigenständiges Praxisfeld; in: Zeitschrift für Beratung und Studium, Heft 4/2006, S. 113–118.
- Klein, U. (2013): Diversityorientierung und Hochschulen im Wettbewerb: Ein Plädoyer für Diversitypolitik; in: Bender, S.-F., Schmidbauer, M., Wolde, A. (Hrsg.): Diversity ent-decken, S. 79–96. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Krell, G. (2013): Vielfältige Perspektiven auf Diversity: erkunden, enthüllen, erzeugen; in: Bender, S.-F., Schmidbauer, M., Wolde, A. (Hrsg.): Diversity ent-decken, S. 61–78. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Middendorf, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M., Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche Lage der Studierenden in Deutschland 2012. Berlin/Hannover.
- Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung – nfb (2011): Qualitätsmerkmale guter Beratung. Berlin/Heidelberg: Bertelsmann Verlag.
- Smykalla, S. (2011): Gender und Diversity im Diskurs von Weiterbildung und Beratung – Ansatzpunkte für Perspektiven der Intersektionalität; in: Smykalla, S., Vinz, D. (Hrsg.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity, S. 231–245. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Vedder, G. (2006): Managing Equity and Diversity at Universities. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Vedder, G. (2006a): Die historische Entwicklung von Diversity Management in den USA und in Deutschland; in: Krell, G., Wächter, H. (Hrsg.): Diversity Management – Impulse aus der Personalforschung, S. 1–24. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.

„Und im Zweifelsfall: immer fragen!“

Über das Zusammenleben von Sehbehinderten und Sehenden im Beruf

Interview mit Annalena Knors

csp: Frau Knors, wenn man im Internet nach Ihnen sucht, findet man jede Menge Einträge über die Leistungssportlerin Annalena Knors. Heute wollen wir aber über Ihre Tätigkeit als Workshop-Trainerin sprechen. Aber vielleicht geben Sie doch erst mal ein paar Informationen zu den unterschiedlichen Seiten der Person Annalena Knors.

Annalena Knors: Es gibt Seiten, die schon abgeschlossen sind, und welche, die gerade parallel verlaufen. Diese Leistungssportkarriere habe ich 2008 nach den Paralympics in Peking beendet. Das war eine großartige Zeit, aber ich hab mich dann entschlossen, ein Studium der Kulturwissenschaften in Frankfurt an der Oder aufzunehmen. Und da waren die Trainingsmöglichkeiten nicht so vorhanden. Es war aber auch eine bewusste Entscheidung, diesen Schritt zu machen. Ganz allgemein glaube ich, dass sich viele meiner bisherigen Erfahrungen an einer Schnittstelle zwischen Behinderung und Nicht-Behinderung bewegen. Das fällt mir immer wieder auf. An dieser Schnittstelle bewege ich mich gerne, wobei die eigentlichen Grenzen natürlich sehr flexibel und nicht immer spürbar sind. Gerne würde ich aber auch daran arbeiten, diese Schnittstelle noch ein bisschen durchlässiger zu machen.

Was meinen Sie damit?

Dass ein selbstbestimmter Wechsel zwischen beiden scheinbar klar definierten Welten zukünftig noch selbstverständlicher ist und so auch von außen gewertet wird. Dass Menschen mit Sehbehinderung in der Konzeption von Kindergärten, Sportangeboten, Ausbildungs- und Studiengängen selbstverständlich mitgedacht werden und nicht im Nachhinein teure und aufwendige Sonderlösungen für diese Lebensbereiche gefunden werden müssen.

Ich bin beispielsweise bis zur zehnten Klasse auf eine Regelschule, dann für die Oberstufe nach Marburg auf eine Schule für blinde Schüler und Schülerinnen gegangen, habe dort mein Abitur gemacht. Auch in der Leichtathletik habe ich mit behinderten und nicht-behinderten Sportlern trainiert. Anschließend an einer Universität meinen Bachelor-Abschluss gemacht. All diese Stationen hängen dabei jedoch nicht bewusst mit Behinderung und Nicht-Behinderung zusammen, vielmehr beschreiben sie mein bisheriges Leben, was sich eher an meinen eigenen Wünschen, Zielen und Träumen orientiert als an meiner eigenen Betroffenheit.

Ich weiß, dass Sie auch als Workshop-Trainerin unterwegs sind. Ist das zurzeit Ihr Hauptberuf?

Aktuell studiere ich im Masterprogramm „Museumsmanagement und -kommunikation“ an der Hochschule für Technik

und Wirtschaft in Berlin. Das ist derzeit mein Schwerpunkt.

Es ist von außen betrachtet erst mal ein ungewöhnlicher Weg oder eine ungewöhnliche Entscheidung, gerade als blinder oder stark sehbehinderter Mensch in die Museumsarbeit zu gehen, bei der man als nicht-sehbehinderter Mensch meint, da geht es doch gerade ums Sehen.

Ja, ja absolut. Das ist auch eine Frage, die mir oft gestellt wird. Stirnrunzeln oft, manchmal ist jemand auch spontan angetan, aber es ist eher das Staunen, was da überwiegt. Mir ist ganz persönlich in den letzten Jahren aufgefallen, dass ich so sehr an moderner und auch an zweidimensionaler Kunst interessiert bin, die ich ja faktisch gar nicht erfassen kann. Und habe mich auch selbst gefragt: Warum interessiert mich das? Warum begeistert mich das? Darüber bin ich sehr ins Nachdenken gekommen.

Also für mich geht es bei Kunst oder auch generell bei musealen Ausstellungen nicht nur um das Sehen, sondern eher um ganzheitliches Wahrnehmen, und ich glaube, dass da sehende Besucher auch noch mehr mit spielen können. Es wird in der Museumsarbeit inzwischen viel Multimedia eingesetzt, um alle Sinne anzusprechen sogenannte immersive Räume schaffen. Atmosphäre, Audio und Gerüche spielen eine zunehmende Rolle. Zusätzlich gibt es eine Tendenz, Tempo aus der Auseinandersetzung mit den Exponaten zu nehmen. So gibt es zum Beispiel Angebote, bei denen ein Bild eine halbe Stunde lang in einer Besuchergruppe besprochen wird. Eigene Eindrücke, Interpretationen, Bildbeschreibungen kommen zum Tragen. Als blinde Besucherin habe ich diese Ver-

anstaltung sehr genossen! Es wurde zum einen sehr präzise beschrieben, aber auch die Botschaft des Motivs mit unseren eigenen Erfahrungen verknüpft. Ich würde mir wünschen, dass Museen auf verschiedenen Ebenen noch sensorischer, noch mutiger im Umgang mit verschiedensten Vermittlungsformen werden.

Wie sind Sie auf die Idee gekommen, Trainings zum Thema „Arbeit und Sehbehinderung“ zu geben? Wie heißt Ihr Angebot eigentlich genau?

Also der Titel lautet offiziell „Wie Blinde sehen – Sensibler Umgang mit behinderten Menschen in Studium und Beruf“. Der Slogan „Wie Blinde sehen“ ist auch bewusst provokativ gewählt. Da geht es um Fragen wie: Was ist überhaupt eine Sehbehinderung? Was ist eine Blindheit? Wo verlaufen da die Definitionen? Kann man das simulieren? Sollte man das simulieren? Darf man das Wort „sehen“ im Umgang mit sehbehinderten Menschen verwenden? Es geht also auch um Aspekte der „political correctness“ oder auch um das Verhältnis von Behinderung und Gesellschaft. Ich hatte und habe das Anliegen, die Scheu zu nehmen, die Scheu vor Fragen und gleichzeitig zu einem unbefangenen Umgang mit Andersheit zu ermuntern. Und ich hatte dann die großartige Gelegenheit, im Career Service der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder) das erste Mal ein solches Seminar anzubieten.

Und wie war die Resonanz?

Beim ersten Durchlauf haben damals acht Studierende teilgenommen.

Welche Erfahrung haben Sie gemacht in dem Workshop mit den Studierenden?

Ich war damals ganz dankbar dafür, dass diese erste Erfahrung gut gelaufen ist. Wahrscheinlich hätte ich mich sonst auch nicht so orientiert, wie ich es danach getan habe. Bei diesem ersten Seminar 2011 war die Gruppe sehr gemischt. Ich glaube sogar vier Männer, vier Frauen auch aus den verschiedensten Fakultäten. Und das hat großen Spaß gemacht, weil ich gemerkt habe, dass ganz viel Neugier da war und auch „Aha“-Effekte entstanden. Für mich geht es dabei vor allem um die Vermittlung von Wissen und Empathie. Beides greift ineinander.

Also Informationsweitergabe auf der einen Seite, aber auch eigenes oder simuliertes Erleben auf der anderen Seite.

Genau, diese Wechselwirkung ist das Ziel.

Wer nimmt teil an Ihren Angeboten?

Das kommt ein bisschen darauf an, welche Institution das ist. Es kommen etwa Personalabteilungen auf mich zu, weil eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter betroffen ist und das Arbeitsumfeld – immer gemeinsam mit dieser Person – für die Bedürfnisse und Fähigkeiten von blinden und sehbehinderten Menschen sensibilisiert werden möchte.

Es kann aber auch sein, dass sich eine Institution für eine solche Schulung entscheidet, um ihr Personal für einen potentiellen Umgang mit betroffenen Mitarbeitenden, Studierenden, Kunden zu sensibilisieren. Oder es handelt sich um Workshops etwa in einem Career Service, wo sich Studierende anmelden können.

Ich kann nachvollziehen, dass sehende Teilnehmer etwas über die Lebenswelt der Sehbehinderten erfahren und lernen wollen, wie sie besser mit Sehbehinderten zusammen arbeiten und leben können. Was ist der Grund für sehbehinderte oder blinde Menschen, so einen Workshop zu besuchen?

Ich glaube, dass es der Wunsch nach Dialog ist. Mein Angebot soll keine Einbahnstraße sein, sondern ein Geben und Nehmen. Es gibt nicht holzschnittartig die Perspektive der Sehbehinderten und die der Sehenden, sondern ganz viele individuelle Ansichten. Das kann für alle bereichernd sein.

Jetzt würde ich gerne etwas über den informatorischen Teil Ihrer Workshops sprechen. Mit welchen Einschränkungen und Hürden müssen sich blinde und stark sehbehinderte Menschen im Berufsleben auseinander setzen? Was ist so das, was immer wieder Thema ist?

Immer wieder Thema sind die nötigen Hilfsmittel wie zum Beispiel Computer mit Sprachausgabe, Vergrößerungssoftware oder eine sogenannte Braillezeile, die an den Computer angeschlossen werden kann. Es ist sehr wichtig, dass diese Ausstattung stimmt. Wenn ich mich beispielsweise irgendwo bewerbe und tatsächlich eine Zusage erhalte, müssen die technischen Rahmenbedingungen stimmen. Hinzu kommen Aspekte der Orientierung am Arbeitsplatz, die Erreichbarkeit des eigenen Büros und Gebäudes. Das bedarf auch eines gewissen zeitlichen Vorlaufs.

Und wenn alle Dinge, die möglich sind, auch eingerichtet und umgesetzt worden sind: Würden Sie sagen, dass man dann als Sehbehinderte(r) oder Blinde(r) „un-gehindert arbeiten“ kann, oder bleiben trotzdem Aspekte, die weiterhin eine Einschränkung darstellen?

Ich würde sagen, die wesentlichen Knackpunkte lassen sich tatsächlich durch gute Rahmenbedingungen lösen. Wahrscheinlich braucht man aber auch dann für einige Dinge etwas mehr Zeit. Was als Thema bleibt, ist die Frage „Wie sehen mich meine Kolleginnen und Kollegen oder meine Geschäftspartner“. Ich denke, es kann passieren, dass man aufgrund seiner Blindheit oder Sehbehinderung unterschätzt wird. Genau hier setzen meine Seminare an, die beiden Seiten in Dialog bringen und dazu beitragen können, das gegenseitige Verstehen zu fördern.

Gibt es aus Ihrer Sicht auch besondere Fähigkeiten, die Sehbehinderte aufgrund ihrer Situation einbringen?

Das lässt sich ganz schwierig verallgemeinern. Da bin ich persönlich auch immer sehr vorsichtig. Aber ich glaube, dass sich viele sehbehinderte Menschen gut fokussieren, auf einen Punkt konzentrieren können. Und auch, dass sie vielleicht dadurch, dass sie visuell weniger abgelenkt sind, sich auch von einem gewissen Schein nicht blenden lassen. Wobei natürlich auch andere Sinneseindrücke, sei es ein Geruch oder ein Händedruck, zu Vorurteilen oder vorschnellen Festlegungen führen können. Also, dagegen sind wir auch nicht immun.

Ich würde jetzt gerne noch kurz auf die politische Ebene kommen. Wie beurteilen Sie die Integration und die Chancen von Menschen mit Sehbehinderung im Arbeitsleben?

Schwierige Frage. Also ich muss ja gestehen, dadurch dass ich mich selbst noch im Studium befinde, bin ich noch nicht in die Situation gekommen, dass ich mich um eine Vollzeit-Arbeitsstelle bewerben musste oder vielleicht auch auf diesem Weg an Grenzen stoße. Ich bin aber überzeugt, dass es wichtig ist, noch mehr zu tun, um Vorbehalte im Arbeitsleben abzubauen. Da sehe ich ganz großes Potential. Und hier Bewegung reinzubringen, ist gar nicht so leicht. Wenn ich mich beispielsweise bei einer Firma bewerbe, wo Vorbehalte bestehen, kommt es vermutlich aufgrund dieser Vorbehalte gar nicht zum Kontakt. Das bedeutet, ich erfahre gar nicht, dass es diese Vorbehalte gab und diese Firma wird auch nie wissen, ob oder inwiefern ich ihnen mit meiner Arbeit hätte nützen können.

Bewerberinnen und Bewerber mit Schwerbehindertennachweis haben ja bei Auswahlverfahren besondere Rechte, zum Beispiel müssen sie im öffentlichen Dienst bei vorliegender Mindestqualifikation zum Gespräch eingeladen werden. Was halten Sie von diesen Regelungen?

Ich würde mir wünschen, dass das nicht nötig ist. Was ich persönlich aber sinnvoll finde ist, dass bei gleicher Qualifikation jemand mit Behinderung bevorzugt wird, weil die Situation noch nicht unbefangen, noch nicht selbstverständlich genug ist. Basis muss aber immer die Qualifikation sein und dass die betreffende Per-

son ins Team passt. Ja, das ist ein ganz schmaler Grat zwischen positiver und negativer Diskriminierung.

Was den Karriereaufstieg angeht: Gibt es so etwas wie eine gläserne Decke für sehbehinderte Menschen, ein Punkt, an dem ihnen der nächste Karrieresprung nicht zugetraut wird oder gibt es Forschung darüber?

Oh, da bin ich tatsächlich überfragt. Aber für den Arbeitsalltag sehbehinderter oder blinder Menschen ist es ganz wichtig, dass die betreffenden Hilfsmittel vorhanden sind. Und es kann ja passieren, dass man zum Beispiel im Zusammenhang eines Sprungs auf der Karriereleiter das Büro wechselt oder dass neue Aufgaben auf einen zukommen, für die man vielleicht eine Assistentkraft benötigt, welche wiederum in ihr Aufgabenfeld eingewiesen werden muss. Aufgrund dessen kann ich mir vorstellen, dass es gläserne Decken oder Grenzen geben kann. Aber da müsste ich selbst mal in der wissenschaftlichen Literatur recherchieren.

Gibt es besondere Bedarfe, die sehbehinderte Studierende bei ihrer beruflichen Orientierung haben und vielleicht auch etwas, wo die Career Services unterstützen können? Oder sind die Berufsangebote der Career Services für alle, also für Sehende und nicht Sehende, ausreichend?

Was ich tatsächlich immer hilfreich finde, ist ein Leitfaden zum sensiblen Umgang mit betroffenen Studierenden für Dozentinnen und Dozenten der jeweiligen Workshops. Beispielsweise, dass visuelle Schaubilder mündlich erläutert werden, Material im Vorfeld digital verfügbar ist

und Ähnliches. Hilfreich auch im Sinne des großen Leitbegriffs „Inklusion“, der eher ein gesamtgesellschaftliches als behindertenspezifisches Thema beschreibt. Zentral sollte der Versuch sein, die bestehenden Angebote so offen wie nur möglich zu konzipieren und zu gestalten. Da kommt es auch auf das Marketing an, damit sich die betroffenen Teilnehmenden auch angesprochen fühlen und die technischen Rahmenbedingungen transparent sind.

Gibt es etwas, was Sie an dieser Stelle Nicht-Sehbehinderten noch sagen möchten?

Ich möchte es so formulieren: Blindheit und Sehbehinderung sind nur ein Teil der Identität, auch wenn diese Merkmale natürlich gewisse Konsequenzen mit sich bringen. Und scheuen Sie sich nicht zu fragen. Eine Frage wie „Brauchen Sie Hilfe?“ ist zum Beispiel sehr offen gestellt und kann mit „ja, gerne“ oder „nein, vielen Dank“ beantwortet werden. Versuchen Sie sich, in Situationen hinein zu versetzen. Das hilft in vielen Fällen, diese richtig einzuschätzen und sich angemessen zu verhalten. Und im Zweifelsfall: immer fragen.

Und gibt es eine Botschaft an sehbehinderte und blinde Menschen hinsichtlich des Arbeitslebens und des Zusammenarbeitens und -lebens mit Sehenden?

Sich möglichst dialogorientiert aufzustellen. Vieles weiß mein Gegenüber nicht über meine Situation. Da offen zu sein für Fragen, für Anregungen und für Dialog ist, glaube ich, ganz wichtig. Wir sollten vermeiden, alles auf die eigene Betrof-

fenheit zu projizieren. Konkret heißt das für mich, dass man sich mit der eigenen Sehbehinderung und deren Relevanz für das eigene Leben auseinandergesetzt hat. Dann fällt es leichter, die Dinge einzufordern, die man dringend braucht,

aber andererseits auch zu vermeiden, die Sehbehinderung zu funktionalisieren und sich unangemessen in eine Opferrolle zu begeben.

Frau Knors, vielen Dank für das Gespräch.

Interviewpartner



Annalena Knors wurde 1987 in Freiburg geboren, wuchs in Solingen auf und studierte zunächst Kulturwissenschaften in Frankfurt an der Oder. Seit 2013 hat sie ihr Masterstudium „Museumsmanagement“ an der Hochschule für Technik und Wirtschaft abgeschlossen. Ebenfalls seit 2013 bietet sie Fortbildungen und Workshops zum Thema „Sensibler Umgang mit seheingeschränkten Studierenden und Mitarbeitenden“ im universitären Umfeld an.

Sie selbst ist seit ihrem 8. Lebensjahr von einer fortschreitenden Augenerkrankung betroffen.

Das Interview führte Andreas Eimer, Universität Münster.

Berufseinstieg für Universitätsabsolventen im Rollstuhl

Interview mit Michael Sicher und Katharina Müllebner

Abstract

In diesem Interview geht es um die Integration von Menschen mit Behinderung im Arbeitskontext. Am konkreten Beispiel der Initiative „CEOs on Wheels“ wird das Thema Berufseinstieg für Universitätsabgänger aus Sicht des Gründers des Projekts, Michael Sicher, und aus der Perspektive einer Teilnehmerin, Katharina Müllebner, vorgestellt. Beide sind Rollstuhlfahrer.

Das Programm „CEOs on Wheels“ vernetzt hochrangige Manager aus Unternehmen oder Institutionen mit qualifizierten Menschen im Rollstuhl. Ein neunmonatiges Mentoringprogramm will den erfolgreichen Berufseinstieg von hochqualifizierten Menschen mit körperlicher Behinderung ermöglichen. Die Wahrscheinlichkeit, dass Menschen mit Behinderung ein finanziell und inhaltlich angemessenes Arbeitsangebot bekommen, soll erhöht werden.

Universitätsabsolventen im Rollstuhl haben dabei die Chance zu zeigen, wie sie ihre Qualifikationen im Beruf erfolgreich einsetzen können.

csp: Mit welchen konkreten Erwartungen haben Sie „CEOs on Wheels“ gegründet?

Michael Sicher: Anfangs hatte ich nur die Idee, Führungskräften in einem Workshop Einblick in ein Leben mit Behinderung zu geben. Aus eigener Erfahrung weiß ich, wie schwer es ist, einen (geeigneten) Job zu finden, und dass dies meist nur gelingt, wenn man auf Arbeitgeberseite jemanden findet, der an einen glaubt und einem die Möglichkeit bietet, sein Können unter Beweis zu stellen. Erst dann kam die Idee des Mentorings dazu. Ich habe einfach CEOs direkt angeschrieben und um einen Termin gebeten – ohne konkrete Erwartungen.

csp: Wieviele Mentoren und Mentees haben bislang am Programm teilgenommen?

Michael Sicher: Anfangs hoffte ich, fünf Unternehmen für meine Idee zu begeistern. Im Herbst 2014 ist der zweite Durchgang von „CEOs on Wheels“ zu Ende und bei jedem Durchgang haben jeweils elf Mentoring-Paare teilgenommen. Darunter Mentoren von Institutionen wie card complete, Münze Österreich, Salzburg AG, TNT Express, Österreichische Lotterien, Wien Holding, WU Wirtschaftsuniversität Wien.

csp: Herr Sicher, Sie haben „CEOs on Wheels“ 2011 als private Initiative gegründet. Wie finanziert sich das Projekt?

Michael Sicher: Die erste Runde wurde von mir finanziert. Ich bin dankbar und stolz, wieviel man als einzelne Person ohne großen finanziellen Aufwand und ohne Förderungen bewegen kann, wenn

man Menschen als Unterstützer findet, die von einer Idee begeistert sind. Seit dem zweiten Durchgang erhalten die Unternehmen drei Workshops und bezahlen dafür einen Beitrag an HIGH ROLLERS, dem von mir gegründeten Verein zur Kommunikation der Leistungsfähigkeit von Menschen im Rollstuhl.

csp: Studien zur Diskriminierung von Menschen mit Behinderung im Arbeitskontext zeigen, dass die Unternehmenskultur und Unterstützung des Top-Management als Erfolgsparameter für die nachhaltige Rekrutierung von Menschen mit Behinderung gesehen werden.

Michael Sicher: Ja, ich stimme Ihnen zu. Deshalb investiere ich viel Zeit, einerseits Unternehmen für das Projekt zu gewinnen und die Mentoring-Paare gut zueinander zu führen.

csp: Die Wahrnehmung für Menschen mit Behinderung im Arbeitskontext soll geschärft werden. Was konnte das Programm bislang bewegen?

Michael Sicher: Entscheidungsträger auf Arbeitgeberseite lernen neue Blickwinkel kennen und werden neugierig. Besonders im zweiten Durchgang fällt mir auf, dass Unternehmen das Thema Barrierefreiheit und Behinderung weiter sehen oder ihre Mentees bewusst einbinden, etwa um ihre Serviceangebote in Bezug auf Kunden mit Behinderung zu evaluieren und zu verbessern. Ganz besonders freut es mich natürlich, dass ein Mentee des ersten Durchgangs von seinem Mentor angestellt wurde und nach wie vor gute Arbeit im Unternehmen leistet. Im

zweiten Durchgang gab es bereits bezahlte Praktikumsplätze.

csp: Wie beurteilen Sie die Integration und Chancen von Menschen mit Gehbehinderung am Arbeitsmarkt, Frau Müllebner und Herr Sicher?

Katharina Müllebner: Hier gibt es große individuelle Unterschiede. Für Menschen mit schweren Beeinträchtigungen ist es sehr schwierig, eine berufliche Laufbahn zu starten. Wünschenswert ist jedenfalls ein größeres Angebot an qualifizierten Teilzeitarbeitsplätzen, die sich finanziell auch lohnen. Die Gefahr des Job-Hopping ist bei der Anstellung von Menschen, für die es ohnehin schwierig ist, überhaupt einen Arbeitsplatz zu bekommen, dafür gering.

Michael Sicher: Ich denke, dass es primär gelingt, wenn jemand die Möglichkeit erhält, in einem Unternehmen mit seiner Persönlichkeit und Leistungsfähigkeit zu überzeugen. Leider gibt es diese Chancen in unserer schnelllebigen und immer mehr leistungsorientierten Gesellschaft viel zu selten. Viele Unternehmen haben noch gar nicht die baulichen Gegebenheiten oder wissen nicht über persönliche Assistenz am Arbeitsplatz Bescheid. Andererseits gibt es so viele Berufsbilder wie nie zuvor, die aufgrund des technologischen Fortschritts von Menschen mit Behinderung genau so ausgeübt werden können wie von Menschen ohne.

csp: Wo vermuten Sie die größten Berührungspunkte von Arbeitgebern gegenüber Rollstuhlfahrern?

Michael Sicher: Ich weiß nicht, ob es sich dabei wirklich um Berührungsängste handelt. Ich bezeichne es lieber als Unsicherheit aufgrund mangelnden Kontakts mit Menschen im Rollstuhl. Es stellt sich vor allem auch die Frage der Bereitschaft, sich mit dem Thema zu befassen. Ein Unternehmen muss bereit sein, sich mit Barrierefreiheit und gesetzlichen Rahmenbedingungen auseinanderzusetzen. Es ist leider bequemer, jemanden ohne Behinderung einzustellen. Weiters ist es wichtig, Arbeitgebern zu vermitteln, dass sie nicht „etwas Gutes tun“, wenn sie jemanden mit Behinderung einstellen. Sie erhalten kompetente Mitarbeiter. Leider habe ich schon einige Male erlebt, dass „CEOs on Wheels“ als „Sozialprojekt“ wahrgenommen wird, was es ganz und gar nicht ist.

Katharina Müllebnner: Manche Arbeitgeber vermuten vielleicht, dass ein Mensch mit Behinderung mehr Probleme als Nutzen bringt. Der erhöhte Kündigungsschutz etwa macht vielen Angst. Oft unterstellen die falschen Bilder im Kopf Menschen mit Behinderung eine niedrigere Leistungsfähigkeit. Nur im persönlichen Kontakt können Vorurteile abgebaut werden.

csp: Gibt es eine gläserne Decke für behinderte Menschen, einen Punkt, an dem ihnen der nächste Karriereschritt nicht mehr zugetraut wird?

Michael Sicher: Wahrscheinlich ist dieser Punkt spätestens dann erreicht, sobald man das Unternehmen nach außen repräsentiert oder spontane Dienstreisen antreten muss. Leider wird heute Behinderung oft noch mit Krankheit, und somit Schwäche, gleich gesetzt. Und kein

Unternehmen möchte, dass seine Top-Führungskraft als schwach wahrgenommen wird.

csp: Mit welchen Einschränkungen und Hürden müssen sich Menschen im Rollstuhl im Berufsleben auseinandersetzen?

Katharina Müllebnner: Auch hier bedarf es einer sehr individuellen Antwort. In meinem Fall würde ein 40-Stunden-Job meine Gesundheit zu stark belasten, daher kommt nur eine Teilzeitposition in Frage. Der Arbeitsplatz sollte natürlich barrierefrei, d.h. zum Beispiel mit Liften und behindertengerechten Toilettenanlagen ausgestattet sein. Und der Arbeitgeber muss akzeptieren, dass meine Assistentin bei meiner Arbeit anwesend ist und mich unterstützt.

csp: Gibt es besondere Bedarfe, die Studierende im Rollstuhl bei ihrer beruflichen Orientierung haben? Vielleicht etwas, wo auch die Career Services unterstützen könnten?

Michael Sicher: Es ist absolut wünschenswert, einen möglichst frühen Kontakt zu Unternehmen herzustellen. Auch gemeinsame Workshops und Informationsveranstaltungen, um Begegnungen zu schaffen, sind wichtig. Studierende kann man dabei unterstützen, ihre eigenen Möglichkeiten realistisch einzuschätzen und ihnen Unternehmen nennen, die gegenüber Mitarbeitern mit Behinderung aufgeschlossen sind.

Katharina Müllebnner: Ich wünsche mir von Career Services eine gezielte Beratung, die über Ratschläge zur Gestaltung der Bewerbungsunterlagen hinausgeht.

Wichtig wäre, Kontakte zu möglichen Arbeitgebern herzustellen und das möglichst früh: Kontakte sind das A und O für Menschen mit Behinderung.

csp: Gibt es etwas, was Sie an dieser Stelle „Nicht-Behinderten“ sagen möchten?

Katharina Müllebner: Für alle „Nicht-Behinderten“ ist es wichtig, uns auf Augenhöhe zu begegnen und aufzuräumen mit alten Bildern, getragen von Mitleid und Unsicherheit. Jeder Mensch braucht Hilfe, nicht nur Menschen mit Behinderung.

Michael Sicher: Den Unterschied machen nur die Rahmenbedingungen im Leben und nicht der Mensch selbst. Es gibt sympathische und unsympathische, höfliche und unhöfliche Menschen mit Rollstuhl, genauso wie ohne Rollstuhl. Suchen Sie

Begegnungen und machen Sie sich selbst ein Bild über Ihr Gegenüber!

csp: Und gibt es auch eine Botschaft an Rollstuhlfahrer?

Michael Sicher: Ja, zu wissen und zu akzeptieren was in dieser Lebenssituation nicht möglich ist, weil unsere Welt eben nicht für Menschen im Rollstuhl konstruiert ist. Aber gleichzeitig zu wissen, dass es andere, eventuell sogar attraktivere Möglichkeiten gibt, sich zu verwirklichen und etwas aus seinem Leben zu machen.

Katharina Müllebner: Sobald Menschen mit Behinderung in die Öffentlichkeit gehen und sich aktiv am Leben beteiligen, geben sie den Ausschlag, Normen und Strukturen in Frage zu stellen. Für meine Kollegen im Rollstuhl gibt es nur eine Botschaft: Geht hinaus!

Interviewpartner



Michael Sicher war nach seinem Studium der Wirtschaftsinformatik mehrere Jahre als Head of IT und IT-Consultant tätig, bevor er sich als Executive Coach und Trainer selbständig gemacht hat. Er ist Gründer und Betreiber der Plattformen „CEOs on Wheels“, HIGH ROLLERS und roomchooser.com.



Katharina Müllebner ist Absolventin des Diplomstudiums Bildungswissenschaften an der Universität Wien. Sie ist ausgebildete Heil- und integrative Pädagogin mit dem Themenschwerpunkt Inklusion. Seit ihrem Studienabschluss im Jahr 2012 ist sie auf der Suche nach einer bezahlten Festanstellung und derzeit Mentee im Programm „CEOs on Wheels“ an der WU Wien.

Das Gespräch führte Ursula Axmann, Geschäftsführerin des WU ZBP Career Centers, Wirtschaftsuniversität Wien. Sie ist seit 17 Jahren im Career Center tätig.

Erster Überblick zur den Ergebnissen der Befragung aller Career Services an deutschen Hochschulen durch den csnd e.V.

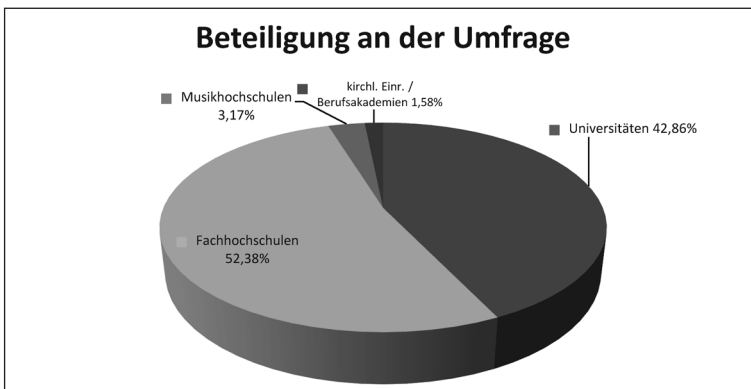
Krischan Brandl, Career Service, Universität Würzburg

Zum ersten Mal hat der csnd eine Befragung all seiner Mitglieder sowie aller weiteren Career-Service-Einrichtungen in Deutschland mittels eines groß angelegten Onlinefragebogens durchgeführt. Gemessen am durchschnittlichen Rücklauf einer Onlinebefragung ist der Vorstand mit einer Antwortquote von 55,7% überaus zufrieden (n=127 bei 228 Angesprochenen) und die Daten bieten daher eine sehr gute Grundlage für Auswertungen und die zukünftige Ausrichtung der Arbeit des csnd in Arbeitsgruppen oder bei Jahrestagungen. Zahlreiche Arbeitsaufträge können somit aus den gelieferten Daten abgelesen werden und diese sollen dann beispielsweise im Rahmen der nächsten

Jahrestagung in Konstanz diskutiert und bewertet werden.

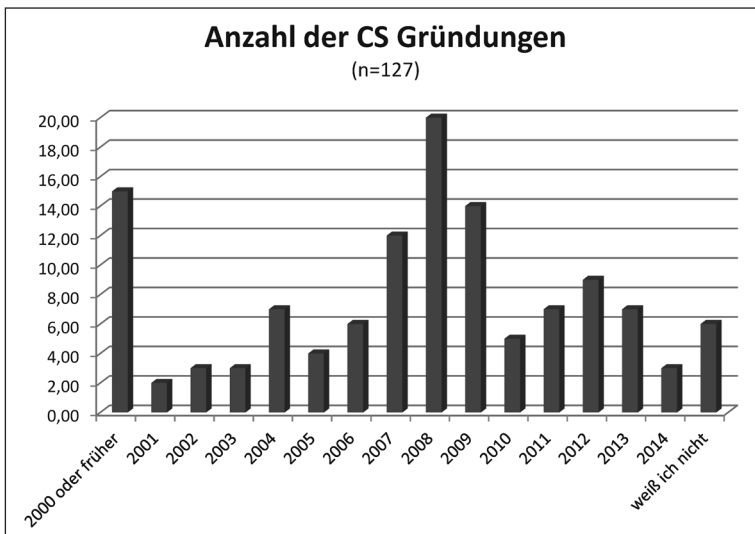
Insgesamt konnten nach einer umfangreichen Recherche im Vorfeld der Befragung an den aktuell 396 anerkannten deutschen Hochschulen (vergl. www.hochschulkompass.de) 228 verschiedene Career-Einrichtungen identifiziert werden. Alle – egal ob csnd-Mitglied oder nicht – wurden zwischen Juli und August 2014 per E-Mail um die Teilnahme an der Befragung gebeten.

Dabei entfielen knapp 43% der erhaltenen Antworten auf Universitäten, 52% auf Fachhochschulen, 3% auf Musikhochschulen sowie der Rest auf kirchliche Einrichtungen und Berufsakademien.



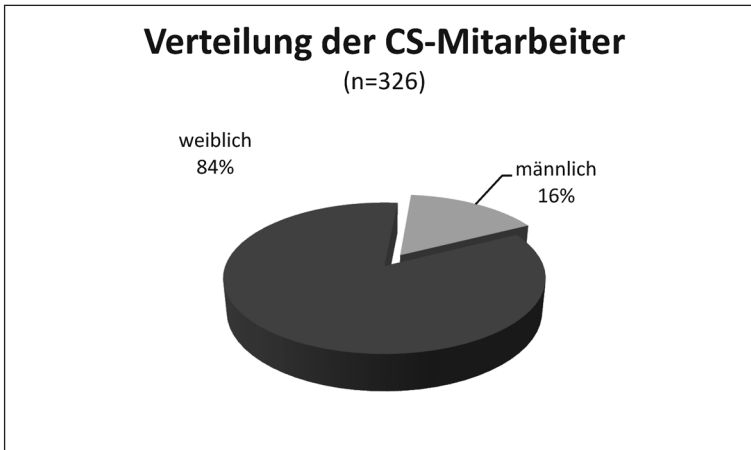
83% dieser Hochschulen verfügen über einen, 13% sogar über zwei oder mehr Career-Service-Einrichtungen. Bei 2% befindet sich gerade eine Einrichtung in der Aufbauphase und nur bei weniger als 2% der Befragten wurde eine Career-Ein-

richtung wieder abgeschafft. Interessant ist auch das Jahr der Ersteinrichtung von Career Services, da hier ein langsamer Anstieg bis zu einem Peak in den Jahren 2007–2009 festzustellen ist. Seitdem ist die Zahl der Neugründungen wieder stark zurückgegangen.



Die Anzahl der Stellen pro Career Services hat sich hingegen in den vergangenen Jahren kaum erhöht, wenn man die Zahlen mit den Ergebnissen älterer Umfragen vergleicht. Heute verfügen deutsche Career Services durchschnittlich über 1,8 Stellen, verteilt auf 2,7 Köpfe, womit eine

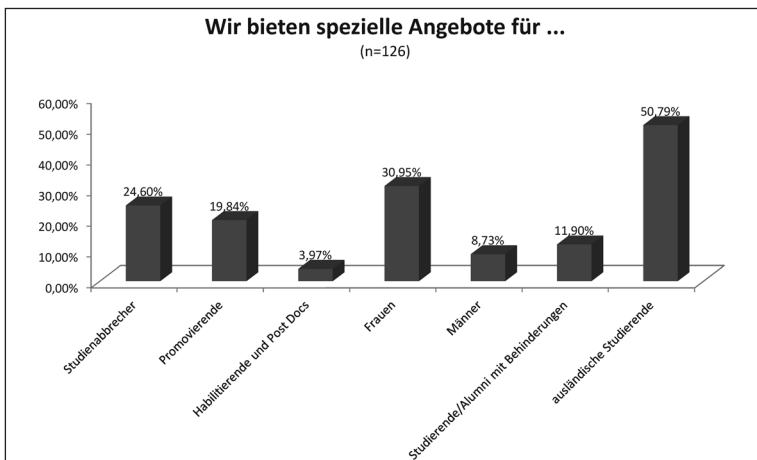
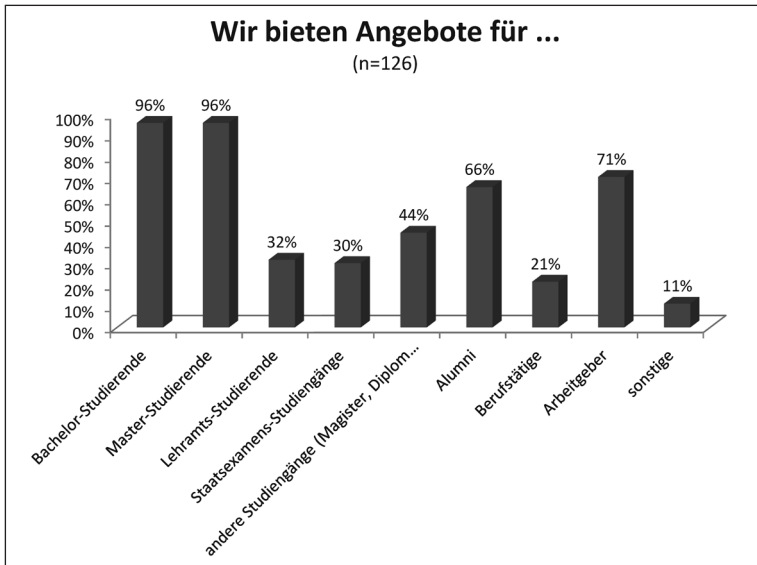
Stelle im Career Service in Deutschland durchschnittlich rund 7.000 Studierende betreut. Von den erfassten 326 Personen, die in den befragten Career Services arbeiten, sind nach aktuellem Stand 84% weiblich und lediglich 16% männlich.

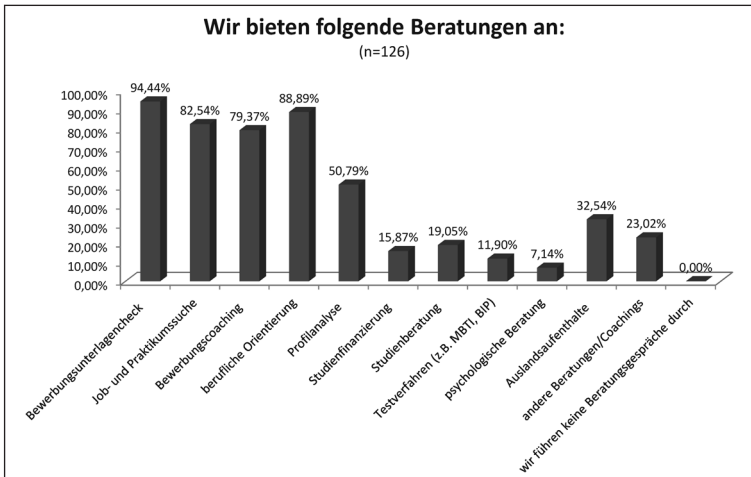


Die große Anzahl der inzwischen etablierten Career Center und Services (besonders flächendeckend an den größeren Hochschulen), zeigt die in den vergangenen Jahren gewachsene Bedeutung der Career Services in der deutschen Hochschullandschaft – eine Entwicklung, wie man sie in ähnlicher Weise bei den International Offices vor rund 20 Jahren beobachten konnte.

Bei ihren Angeboten und Services, die sie den Studierenden (und teilweise Alumni) bieten, liegen die Career Services in vielen Bereichen sehr eng beieinander, bilden in anderen dafür aber eine überaus große Bandbreite und unterschiedliche Gewichtungen ab: So bieten 87% der Befragten ihre Angebote für alle Studierenden ihrer Hochschule an, weit weniger bieten die Services nur für einen begrenzten Kreis aus z.B. einzelnen Fakultäten. Gefragt nach dem Studien-

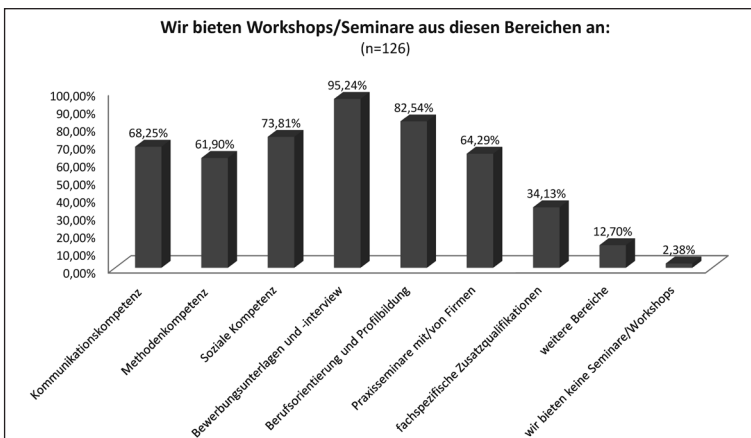
fortschritt der Kunden/Studierenden zeigt sich, dass nur rund ein Drittel der Career-Service-Einrichtungen ihre Absolventen auch noch über den jeweiligen Abschluss hinaus weiter betreuen (können). Gefragt nach zielgruppenspezifischen Angeboten gaben mehr als 50 % an, inzwischen Kurse speziell für ausländische Studierende durchzuführen, ein Trend der sich auch an vielen Veranstaltungen im vergangenen Jahr zum Thema Vernetzung zwischen Career-Service-Arbeit und Internationalem ablesen lässt. Andere zielgruppenspezifisch ausgerichtete Angebote sind gleichmäßiger verteilt, aber auch hier sind „Trendthemen“ wie Studienabbrücker (25%) und Gender-Themen (31% geben Seminare nur für Frauen) klar auszumachen. Besonders interessant scheint hier, dass inzwischen immerhin rund 9% der Befragten auch Seminare speziell für männliche Studenten anbieten.





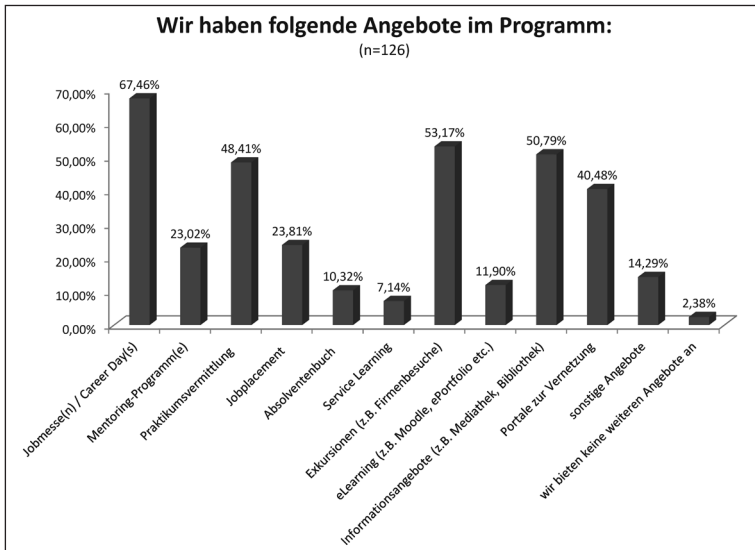
Mehr als 95% der Career Services bieten, wie zu erwarten, Angebote (Seminare, Vorträge und Beratungen) aus dem Bereich Bewerbung und Berufseinstieg an; das Thema steht damit klar im Fokus fast aller Career-Einrichtungen. Aber auch die

klassischen Schlüsselqualifikationsthemen wie Kommunikations-, soziale sowie Methodenkompetenz sind insgesamt sehr stark vertreten, wobei ein Fokus auf dem Bereich der sozialen Kompetenz zu liegen scheint (74%).



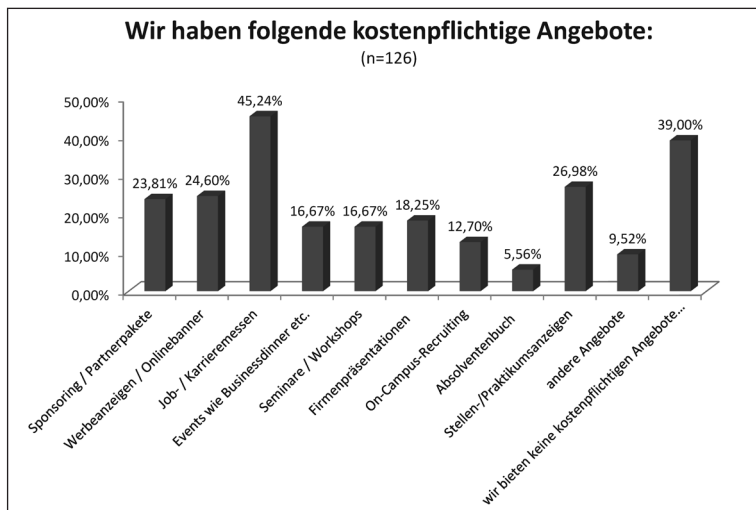
Differenzierter wird das Bild, wenn man die zusätzlichen Angebote neben Seminaren, Beratung und Vorträgen betrachtet. Hier zeigt sich ein breites Spektrum von Service-Angeboten, Jobmessen, Ca-

reer Days, Online- und Offline-Biblio- und Mediatheken, eLearning, Mentoring-Programmen etc., das speziell auf die jeweiligen Bedürfnisse der vor Ort befindlichen Studierenden angepasst ist.



Als Problem wird in den Freitextfeldern der Befragung vielfach die geringe Verbindlichkeit der Studierenden und der Umgang damit angesprochen. Die Anzahl der Kooperationen mit Firmen und das Angebot an kostenpflichtigen Angeboten scheinen in den vergangenen Jahren angestiegen zu sein. Zwar bieten laut Umfrage ca. 40% der Einrichtungen keine

kostenpflichtigen Angebote für Firmen, jedoch ist die Bandbreite der bepreisten Angebote bei den anderen Career Services insgesamt sehr groß. 88% der Befragten gaben an, dass sie in jedem Semester zumindest eine Veranstaltung gemeinsam mit Arbeitgebern durchführen (32% sogar mehr 5 pro Semester).



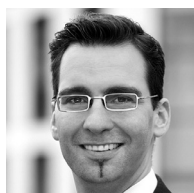
Gefragt nach neuen Projekten im kommenden Semester haben ca. zwei Drittel der Befragten konkrete Projekte beschrieben, die sie im Moment entwickeln oder im Laufe der nächsten Monate einführen werden.

Fast drei Viertel der Befragten haben am Ende der Befragung ihren Kommentar zu den Bereichen abgegeben, die dringend verbessert werden müssen, um die Qualität der Arbeit zu steigern. Hier liest man bei rund 50% der Kommentare, dass eine Verbesserung der personellen Situation unbedingt nötig sei. Insbesondere wird hier die Sicherung des aktuellen

Personals durch Entfristung von Verträgen gefordert.

Dieser erste Überblick vermittelt nur einen kurzen Einblick in die vielschichtigen Ergebnisse der Umfrage. Diese sollen den Mitgliedern auch in umfangreicherer Art zur Verfügung gestellt und bei kommenden Veranstaltungen des csnd weiter diskutiert und interpretiert werden. Zudem ist eine Dokumentation der Ergebnisse in Arbeit, die auf der Jahrestagung 2015 vorgestellt und allen Mitgliedern sowie Teilnehmern der Befragung zur Verfügung gestellt werden soll.

Autor



Krischan Brandl arbeitet im Servicezentrum innovatives Lehren und Studieren der Universität Würzburg im Bereich Career Service. Er betreut dort die Firmenkontakte des Career Service, lehrt im Kommunikationsbereich und berät Studierende. Seit 2011 ist er stellvertretender Vorsitzender des csnd.

Verzeichnis der Autoren

Outi **Arajärvi**, Herder-Institut Philologische Fakultät der Universität Leipzig, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Drittmittelprojekt „VISS – Verbleibspotenzial internationaler Studierender in Sachsen“, outi.arajarvi@uni-leipzig.de

Dr. Olaf **Bartz**, Geschäftsführer des Akkreditierungsrats, bartz@akkreditierungsrat.de

Krischan **Brandl**, M.A., Career Service, Universität Würzburg, krischan.brandl@uni-wuerzburg.de

Dr. Roland **Drubig**, Herder-Institut Philologische Fakultät der Universität Leipzig, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Drittmittelprojekt „VISS – Verbleibspotenzial internationaler Studierender in Sachsen“, roland.drubig@uni-leipzig.de

Petra **Eggenhofer-Rehart**, Mag., Interdisziplinäres Institut für Verhaltenswissenschaftlich orientiertes Management, Wirtschaftsuniversität Wien, petra.eggenhofer-rehart@wu.ac.at

Andreas **Eimer**, Leiter Career Service, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, andreas.eimer@uni-muenster.de

Friederike J. **Fründt**, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Fachhochschule Lübeck, Forschungsprojekt „Fachlaufbahnen – Alternative Laufbahnentwicklung in Unternehmen“ und im Career Development Center. Kontakt über Prof. Désirée H. Ladwig, Fachhochschule Lübeck, desiree.ladwig@fh-luebeck.de

Karin **Haist**, Leitung Bereich Gesellschaft, Körber-Stiftung Forum für Impulse, haist@koerber-stiftung.de

Prof. Dr. Monique **Janneck**, Leiterin Forschungsgruppe Human-Computer Interaction, Elektrotechnik und Informatik, Fachhochschule Lübeck, monique.janneck@fh-luebeck.de

Dr. Jan **Knauer**, Mitarbeiter Career Service, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, jan.knauer@uni-muenster.de

Annalena **Knors**, Studentin und Trainerin, Kontakt über Andreas Eimer, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, andreas.eimer@uni-muenster.de

Prof. Dr. rer. pol. Désirée H. **Ladwig**, Leitung Career Development Center, Maschinenbau und Wirtschaft, Fachhochschule Lübeck, desiree.ladwig@fh-luebeck.de

Katharina **Müllebnner**, Dipl.-Bildungswissenschaftlerin, WU Wien, katharina.muellebnner@wu.ac.at

Michael **Sicher**, MSc., Gründer „CEOs on Wheels“, Wien, sicher@sicher.at

Bianca **Thaler**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, equi am Institut für Höhere Studien, Wien, *thaler@ihs.ac.at*

Martin **Unger**, equi am Institut für Höhere Studien, Wien, *unger@ihs.ac.at*

Dr. Günther **Vedder**, Dipl.-Kaufmann/Dipl.-Soziologe, Leibniz Universität Hannover, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Institut für interdisziplinäre Arbeitswissenschaft, *guenther.vedder@wa.uni-hannover.de*

Margit **Vedder**, Dipl.-Psychologin, Koordinatorin Diversity Management, Gleichstellungsbüro der Leibniz Universität Hannover, *margit.vedder@gsb.uni-hannover.de*

Kontaktadressen

Ursula Axmann

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

Andreas Eimer

Universität Münster
Leitung 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

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

Marcellus Menke

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

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

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

Mitglied werden

*career
engagement
hochschule*

csnd  Career Service Netzwerk
Deutschland e.V.

www.csnd.de

Autorenhinweise

1. Die Manuskripte senden Sie bitte als Word- oder RTF-Datei im Anhang einer E-Mail. Als Schrifttyp „Arial“ mit der Größe 12 Punkt verwenden. Die Manuskripte sollten ohne weitere Formatierungen abgeliefert werden (Bitte den Text NICHT (!) mit Seitenzahlen, Überschrift-Formatierungen, Mehrspaltensatz, automatischer oder manueller Silbentrennung, Kopf- oder Fußzeilen versehen). Bitte machen Sie Hervorhebungen im Manuskript durch die Zeichenformate kursiv und oder fett kenntlich.
2. Bitte verwenden Sie KEINE (!) mit dem entsprechenden Befehl Ihrer Textverarbeitung erzeugten Fußnoten. Am Textende können Sie eine Liste der Quellen angeben (siehe 5.). Falls Sie im Text auf die Quelle hinweisen möchten, im Manuskript runde Klammern verwenden und die Quellen einfügen (siehe 4.).
3. Kapitel und Unterabschnitte wie folgt nummerieren: 1, 1.1, 1.2, 2, 3 usw. Abbildungen für das Manuskript bitte als reproduktionsfertige Vorlagen im Format jpg, eps oder tif gesondert in den Anhang der E-Mail einfügen. Grafikauflösung mindestens 300 dpi und 11 cm breit. Eine ganzseitige (A5) Grafik sollte als mit der höchsten Qualitätsstufe komprimiertes jpg ca. 3 MB groß sein, eine Datei im Format tif etwa 23 MB. Im Manuskript die Stelle angeben, wo sie eingefügt werden sollen.
4. Literaturhinweise im Text durch Nennung des Autorennamens, des Erscheinungsjahres und ggf. der Seitenzahl. Wenn Autorenname im Text vorkommt, Erscheinungsjahr der Quelle in Klammern einfügen, z.B. nach Müller (1942) Seitenangabe hinter dem Erscheinungsjahr mit „S.“: (Meisenbrink 1990, S. 15). Bei zwei Autoren beide Namen angeben, bei drei und mehr Autoren den ersten Namen und „et al.“ schreiben. Wenn zwei Autoren den gleichen Namen haben, Initialen der Vornamen zur Unterscheidung benutzen. Bei institutionellem Autor den Namen der Institution so weit ausschreiben, dass Identifizierung möglich ist. Mehrere aufeinander folgende Literaturhinweise durch Semikolon trennen und in gemeinsame Klammer einschließen (Kampholz 1983; Negt/Kluge 1972; Bolte et al. 1975).
5. Literaturliste am Schluss des Manuskripts: Alle zitierten Texte alphabetisch nach Autorennamen und je Autor nach Erscheinungsjahr geordnet (absteigend) unter der Überschrift „Literatur“ ausführen. Hier „et al.“ nicht benutzen, sondern bei mehreren Autoren alle Namen nennen. Keine Unterstreichungen, keine Anführungszeichen, keine Abkürzungen, bis auf Vornamen! Beispiel: Steffan, T., Ast, P., Hering, M., Kasten, S.; 1992: Eine Sekundäranalyse von Hochschulabsolventenstudien im Zeitraum 1980 bis 1990. München.
6. Die Redaktion überlässt es den Autorinnen und Autoren, wie sie mit der Verwendung von männlicher und weiblicher Form umgehen. Die Schreibweise sollte innerhalb des

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

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

lesen
recherchieren
diskutieren

online

www.csnd.de

**career service
papers**

Anzeige
Bertelsmann

Anzeige
Berufsstart



csp12/14