

csp17/19

# career service papers

csnd  Career Service Netzwerk  
Deutschland e.V.



# Auf den ersten Klick!

**Berufsstart – das Jobportal mit zahlreichen Angeboten  
für Studenten und Absolventen!** Praktika · Abschluss-  
arbeiten · Berufseinstieg · Jobmessen · Karrieretipps.

**Starte jetzt auf [berufsstart.de](https://berufsstart.de)**



# career service papers

## Impressum

Herausgeber:

Career Service Netzwerk Deutschland e. V. (csnd)

ISSN: 1612-0698

Redaktion:

Jessica Assel, Christiane Dorenborg, Dr. Ilke Kaymak, Katharina Maier,  
Marcellus Menke, Martina Vanden Hoeck, Nelli Wagner

Redaktionsanschrift und Bezugsadresse:

Geschäftsstelle des csnd e. V.

c/o Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Leipziger Platz 11

10117 Berlin

Telefon: 030-206292-14


E-Mail: [geschaeftsstelle@csnd.de](mailto:geschaeftsstelle@csnd.de)

Internet: [www.csnd.de](http://www.csnd.de)

Bezugspreis: 5,- Euro (inklusive Versandkosten)

Für Mitglieder des csnd e. V. im Jahresbeitrag enthalten.

Satz: Text & Satz Thomas Sick, Kleinblittersdorf

Verlag: universi – Universitätsverlag Siegen 

Die Publikation erscheint unter der Creative Commons Lizenz CC-BY-SA.



Druck: Uni-Print, Universität Siegen

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

Dr. Günther Vedder

<b>Generation Z – veränderte Anforderungen an Hochschulen und Arbeitgeber*innen .....</b>	<b>9</b>
---	----------

Clara Maria Waldermann, Andrea Schröder, Christine Buchwald

<b><i>Potentiale studentischer Praktika besser nutzen – eine Projektvorstellung .....</i></b>	<b>22</b>
---	-----------

Ludmilla Aurfurth, Christiane Dorenburg

<b>Qualitätssicherung von Praktika am Beispiel des Projekts „Kompetenzentwicklung im Praktikum“ an der Freien Universität Berlin .....</b>	<b>25</b>
--	-----------

Dr. Anne-Dörte Balks, Dr. Lisa Strübel

<b>Qualitätssicherung und Beschäftigungsfähigkeit im Rahmen interner Akkreditierungsverfahren: Praxisbeispiel Leibniz Universität Hannover .....</b>	<b>54</b>
--	-----------

Jessica Assel

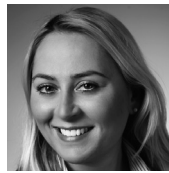
<b>Career-Service-Arbeit in Deutschland – Eindrücke auf Grundlage der csnd-Befragung 2017 .....</b>	<b>73</b>
---	-----------

Christiane Dorenburg

<b>Entwicklung der Career Services zwischen 2014 und 2017.....</b>	<b>81</b>
--	-----------

Marcellus Menke  
**„Einige Fragen stellen junge Frauen sich heute  
einfach nicht mehr“ ..... 89**

Kontaktadressen der Redaktion und des csnd e. V. ....111  
Autorenhinweise ..... 112



Das csp-Redaktionsteam:  
Jessica Assel, Christiane Dorenborg, Dr. Ilke Kaymak, Katharina Maier,  
Marcellus Menke, Martina Vanden Hoeck, Nelli Wagner (von l. n. r.)

## Liebe Leser\*innen,

historische Wegmarken begleiteten uns bei der Erstellung dieses Hefts. So jährte sich am 19. Januar zum 100. Mal die erste deutsche Wahl, an der auch Frauen teilnehmen durften und am 9.11. feierte Deutschland 30 Jahre Mauerfall und die damit verbundene deutsche Wiedervereinigung. Beide Ereignisse erinnern uns ausdrücklich daran, dass Fortschritt häufig nur erfolgt, wenn er aktiv eingefordert, gestaltet und zuweilen auch hart erkämpft wird.

In Bezug auf die Arbeitswelt kommt dabei auch den Career Services eine nicht zu unterschätzende Rolle zu – beraten und bespielen wir mit unseren Angeboten doch genau die Zielgruppe, die die künftigen Prozesse in der Arbeitswelt maßgeblich mitgestalten wird. Und da gibt es, auch mit Blick auf die oben genannten Ereignisse, weiterhin viel zu tun. Ob Gender Pay Gap, gläserne Decke oder der strukturell noch immer schlechter dastehende Arbeitsmarkt in Ostdeutschland – diese Beispiele zeigen uns, dass selbst einmal initiiertes Wandel mitunter noch lange braucht, bis er sich vollumfänglich in der Gesellschaft durchsetzt. Nicht nur mit Blick auf die aktuell angelaufene Umgestaltung der Arbeitswelt durch Digitalisierung und Automatisierung folglich ein guter Zeitpunkt, sich Gedanken darüber zu machen, wohin wir uns als Career Services künftig bewegen möchten.

Wie also blickt die, zumindest in Klimafragen gerade neu politisierte Jugend, auf ihre berufliche Zukunft und was erwartet sie von den Hochschulen und

damit letztlich auch von uns? Günther Vedder hat sich für seinen Beitrag die sogenannte Generation Z genauer angesehen und liefert uns damit einige Anhaltspunkte. Ob sie uns, wie so oft in der Debatte um die Arbeitswelt 4.0. darstellt, eine nachhaltige Veränderung der Arbeitsverhältnisse bringen wird – wir dürfen gespannt sein. Auf jeden Fall formuliert der Artikel einen klaren Appell an die Hochschulen, kritisches Denken und den Einsatz kreativer Methoden zu fördern, um junge Menschen auf ihre künftige Rolle vorzubereiten.

Einen guten Testballon dafür stellt das Praktikum dar, das sich aufgrund seiner Position zwischen Arbeitswelt und Hochschulkontext in besonderer Weise dazu eignet, beide Welten einer kritischen Reflexion zu unterziehen und daraus gestalterische Ideen zu generieren.

Noch vor einigen Jahren in den Diskussionen um die „Generation Praktikum“ als ausbeuterische Billiglohnstelle diskreditiert, stellt es einen Dauerbrenner unserer Arbeit dar, der wie wir sehen werden, häufig allzu stiefmütterlich behandelt wird. Gut also, dass zwei Beiträge in diesem Heft uns Anlass geben, uns des Themas anzunehmen. So stellen uns Clara Maria Waldermann, Andrea Schröder und Christine Buchwald ein Verbundprojekt vor, indem sie ausgehend von Befragungen mit den drei an Praktika beteiligten Parteien, ein Modell zur besseren Nutzung der Potentiale studentischer Praktika entwickeln.

Auch Christiane Dorenborg und Ludmilla Aurfurth erlauben uns am Beispiel der FU Berlin einen Einblick, wie die Qualitätssicherung von Praktika an Hochschulen strukturell sinnvoll gestaltet werden kann, um deren Transferrolle besser nutzbar zu machen. Die Verantwortung dafür, dass es nicht beim „Testballon Praktikum“ bleibt, sondern dass das Studium als Ganzes den Studierenden ausreichend Kompetenzen vermittelt, um eine proaktive Rolle in Beruf und Gesellschaft einzunehmen, trägt die Hochschule im Gesamten. Die formale Absicherung dieses Anspruchs erfolgt unter anderem durch die Akkreditierungsverfahren. Obgleich wir uns in den Career Services über Jahre eine Expertise und einen Erfahrungsschatz hinsichtlich der Themen Berufsbefähigung und Schlüsselkompetenzen erarbeitet haben, beteiligen sich bislang nur die wenigsten unserer Einrichtungen an diesen enorm wichtigen Verfahren, die es uns erlauben, unseren Themen mehr Verbindlichkeit zu verleihen. Anne-Dörte Balks und Lisa Strübel zeigen uns anhand der Leibniz Universität Hannover, wie eine Beteiligung von Career Services im Akkreditierungsverfahren praktisch aussehen kann. Für uns vielleicht ein Anlass, unseren Gestaltungsanspruch innerhalb der Hochschulen in Zukunft noch weiter durchzusetzen.

Fortschritt – laut digitalem Wörterbuch der deutschen Sprache ([dwds.de](http://dwds.de)) ist dies mitunter auch „eine Entwicklung vom Einfachen zum Komplizierten“. Neben dem Mut und dem Willen, tätig zu werden, braucht es deshalb dafür immer auch den Austausch mit anderen sowie

die kritische Reflexion der eigenen Lage. Für dieses Heft haben wir uns daher noch einmal die Daten der 2017 durchgeführten Befragung unter den deutschen Career Services vorgenommen und einen Vergleich zu den Daten aus 2014 gezogen. Wir hoffen, dass Ihnen die so aufbereiteten Ergebnisse eine solide Basis für den Abgleich Ihrer Arbeit mit der anderer Einrichtungen ermöglichen und in Ihnen Ideen für künftige Planungen wachsen lassen.

Und weil wir trotz aller Studien und Daten die wahre Inspiration doch meist aus lebendigen Beispielen und Geschichten schöpfen, schließen wir das Heft mit drei weiblichen Berufsbiographien, die uns in persönlichen Interviews über ihre ganz eigenen Erfahrungen zu Berufseinstieg und Erwerbsleben berichten und uns einen Eindruck davon vermitteln, wie es nach 100 Jahren Wahlrecht um die Rolle von Frauen in der Gesellschaft bestellt ist.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß bei der Lektüre und hoffen, Ihnen ein rundes Heft zu bieten, mit dem Sie voller Tatendrang ins neue Jahr starten können. In diesem Sinne: Schmieden Sie Pläne! Denn wie schon Erich Kästner so treffend wusste: „Es gibt nichts Gutes, außer: Man tut es.“

Ihre csp-Redaktion



# Generation Z – veränderte Anforderungen an Hochschulen und Arbeitgeber\*innen

Dr. Günther Vedder, Leibniz Universität Hannover

## Abstract

*In diesem Beitrag geht es um Angehörige der Generation Z, die nach 1994 geboren sind und im Jahr 2019 das Gros der Studierenden an deutschen Hochschulen ausmachen. Sie wuchsen mit Internet, Smartphones, Tablets... auf und wurden von ihren Eltern in der Regel stark unterstützt. Sie erlebten aber auch die Unsicherheit nach den Anschlägen auf das World Trade Center und die internationale Finanzkrise. Diese jungen Erwachsenen stellen besondere Anforderungen an Bildungsinstitutionen und zukünftige Arbeitgeber\*innen. So erwarten sie zum Beispiel ein unmittelbares Feedback auf ihre Aktivitäten und wollen nur an ihren Ergebnissen gemessen werden. Was sie tun, soll sinnvoll sein, Spaß bereiten, Wertschätzung vermitteln und glücklich machen. Einige arbeitsbezogene Wünsche der Generation Z orientieren sich am sogenannten New Work Management, mit dem derzeit in besonders innovativen Organisationen experimentiert wird.*

## 1. Einleitung: Zur Einordnung verschiedener Generationen

In den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften wird häufig zu unterschiedlichen Generationen geforscht (vgl. Parment 2009, Bruch et al. 2010, Rump/Eilers 2012, Klaffke 2014, Bund 2014, Krüger 2016, Scholz 2017, Burfeind 2018). Die Wissenschaftler\*innen gehen davon aus, dass es eine Art Generationenprägung gibt, die aus den Rahmenbedingungen des gemeinsamen Aufwachsens in einer bestimmten Alterskohorte resultiert. Personen, die ähnlich alt sind, haben in der Regel bestimmte Erziehungs-, Kleidungs- oder auch Musikstile erlebt, sind unterschiedlich mit Medien umgegangen und haben sich spezifische Muster der Zeitverwendung angeeignet (vgl. Rump/Eilers 2012). Es macht daher Sinn, in Generationen zu denken, obwohl die Diversität innerhalb einer Alterskohorte

natürlich auch sehr hoch sein kann. In jedem Jahrgang gibt es Menschen, die eher leistungsorientiert, familienorientiert, freizeitorientiert, gemeinwohlorientiert, lifestyle-orientiert... denken und handeln (vgl. Sinus 2018).

Die Abbildung 1 auf der folgenden Seite zeigt eine Generationeneinteilung nach Krüger (2016), in der die prägenden Einflüsse von vier Generationen aufgenommen wurden. Die Babyboomer\*innen haben noch die Aufarbeitung der Folgen des 2. Weltkriegs erlebt und sind im Wirtschaftswunder aufgewachsen. Angehörige der Generation X sind mit der Ölkrise, einer deutlichen Bildungsexpansion und dem Trend zur Individualisierung groß geworden. Das Leben von Personen aus der Generation Y wurde vor allem durch die Wiedervereinigung und den Einzug des Computers in fast alle Lebensbereiche geprägt. Die nach 1994 geborenen

Angehörigen der Generation Z sind mit dem Internet, Smartphones und Tablets so vertraut, wie keine Generation zuvor.

Sie haben allerdings auch die Folgen von „Nine Eleven“ sowie der internationalen Finanzkrise miterlebt.

Generation	Geburtszeitraum	Prägende Einflüsse	Alter im Jahr 2019
Babyboomer*innen	1946-1964	Aufarbeitung 2. Weltkrieg; Wirtschaftswunder	55-73 Jahre
Generation X	1965-1979	Ölpreisschock; Bildungsexpansion; Individualisierung	40-54 Jahre
Generation Y	1980-1994	Wiedervereinigung; Einzug des Computers in viele Lebensbereiche	25-39 Jahre
Generation Z	1995-2009	Aufwachsen mit dem Internet; „Nine Eleven“; internationale Finanzkrise	10-24 Jahre

Abb. 1: Generationen und ihre prägenden Einflüsse (in Anlehnung an Krüger 2016)

Die zahlenmäßig eher kleine Generation Z wird in den kommenden Jahren die letzten Babyboomer\*innen in den Unternehmen ersetzen. Somit werden die Konsequenzen des demografischen Wandels besonders sichtbar und weitere Fachkräftengpässe sind in unterschiedlichen Branchen zu erwarten.

## 2. Studien zur Generation Z

Seit ca. 10 Jahren gibt es weltweit Studien zu den Angehörigen der Generation Z, die sich auf Wünsche, Erwartungen, Anforderungen und Bedürfnisse der jungen Menschen konzentrieren. Nachfolgend werden einige Forschungsergebnisse referiert, die aus den Jahren 2015 - 2018 stammen. Die Befunde wurden in unterschiedlichen Kontexten erhoben, weisen allerdings erstaunliche Übereinstimmungen auf.

### 2.1. Shell Jugendstudie 2015

Die Shell Jugendstudie erschien im Herbst 2015 zum 17. Mal. In diesem Rahmen wurden über 2.500 junge Menschen zwischen 12 und 25 Jahren nach ihren Einstellungen und Aktivitäten befragt. Die langjährige Erhebungsform ermöglicht Vergleiche zu früheren Kohorten im gleichen Lebensalter. Die Abschaffung des Wehr- und Zivildienstes, die Verkürzung der Gymnasialzeit in mehreren Bundesländern, die Umstellung des Studiums auf Bachelor- und Masterabschlüsse sowie die gute Lage auf dem Arbeitsmarkt führten zu einer Verkürzung dieser Statuspassage. Im Jahr 2002 gingen noch 48 % der 12- bis 25-jährigen Befragten zur Schule und 16 % waren bereits im Beruf. 2015 lagen die entsprechenden Werte bei 39 % Schulgänger\*innen und 27 % Berufstätigen (vgl. Albert et al. 2016, S. 242). Es findet also ein nachweisbar früherer Eintritt vieler junger Menschen in das Erwerbsleben statt.

Insgesamt zeichnet die Studie das Bild einer pragmatischen Generation mit einem hohen Maß an Optimismus. Allerdings muss zwischen relevanten Teilgruppen der Jugendlichen unterschieden werden. Die **Distanzierten** (18 % der Gruppe) haben weder große Erwartungen an die Planbarkeit ihres Lebens noch an eine Erfüllung durch den Beruf. Sie verfügen nur über einen geringen Bildungsgrad und sind damit auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt. Für die **Idealist\*innen** (18 % der Gruppe) geht es insbesondere um die persönliche Erfüllung in einer sinnvollen Beschäftigung. Die **Bodenständigen** (27 % der Gruppe) sind durchaus karriereorientiert, wenn sich der Beruf wenigstens teilweise an die Erfordernisse des Lebens anpasst. Die **Durchstarter\*innen** (37 % der Gruppe) streben eine hohe Planbarkeit ihrer Karriere an. Sie sind sowohl an Sicherheit als auch an einem guten Einkommen interessiert (vgl. Albert et al. 2016, S. 245).

Bedenklich aus Sicht der Gesellschaft sind vor allem jene Jugendlichen aus der unteren sozialen Schicht (ca. ein Sechstel der Altersgruppe), die sich als distanziert und abgehängt wahrnehmen. Sie haben immer weniger das Gefühl, ihre beruflichen Wünsche verwirklichen zu können und es in eine finanzielle Unabhängigkeit zu schaffen. Demgegenüber sehen die anderen jungen Menschen zunehmend positiv in die persönliche Zukunft. Sie möchten sich in einem spannenden Beruf persönlich entfalten und bringen dafür ein gehöriges Maß an Bildungs- und Mobilitätsbereitschaft mit. Für sie gilt ein Arbeitsplatz vor allem dann als attraktiv, wenn individuelle Lösungen möglich sind, sobald die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbsleben ansteht.

Die von ihnen erwartete hohe Flexibilität fordern sie also umgekehrt auch von den potentiellen Arbeitgeber\*innen ein (vgl. Albert et al. 2016, S. 244).

## 2.2. Forschungsergebnisse der Universität des Saarlandes ab 2015

Professor Scholz von der Universität des Saarlandes in Saarbrücken forscht seit mehreren Jahren zum Thema Generation Z und betreibt seit 2015 die Homepage <https://die-generation-z.de>. Er betont immer wieder, dass sich die ab 1995 Geborenen in ihren Werten und Erwartungen fundamental von den Angehörigen der Generation Y unterscheiden. Die Generation Z sucht „weniger Wettbewerb, dafür mehr Sicherheit; weniger Karriere, dafür mehr Wohlfühlen; weniger Verantwortung, dafür mehr Freizeit (Scholz 2018, S. 55).“ Dies resultiert nicht zuletzt daraus, dass sehr engagierte Eltern sowie Ganztagschulen und Fremdbetreuungseinrichtungen das Aufwachsen dieser jungen Menschen stark durchorganisiert haben. Angehörige der Generation Z sind also daran gewöhnt, dass der Tag einer geplanten Struktur folgt. Sie erwarten nichts anderes an den Hochschulen und auch später im Beruf.

Für die Generation Z gilt das Motto „You only live once – YOLO“ verbunden mit der „Fear of Missing out – FOMO“ (Scholz 2017, S. 23). YOLO steht dabei für die Aufforderung, eine Chance zu nutzen und einfach Spaß zu haben. Es ruft dazu auf, auch einmal etwas Unvernünftiges zu tun bzw. (unter kontrollierten Bedingungen) ein Risiko einzugehen. FOMO, also die Angst etwas zu verpassen, hat viel mit der Nutzung digitaler Medien und mobiler Kommunikationsmittel zu tun. Die Angehörigen der Generation Z sind mit

der Digitalisierung, mit Smartphones und Tablets aufgewachsen. Sie bewegen sich umfassend in sozialen Netzwerken und benötigen viel Zeit, um bei Instagram, YouTube oder WhatsApp auf dem neuesten Stand zu bleiben. Ihre Aufmerksamkeitsspanne ist gegenüber vorherigen Generationen deutlich zurückgegangen, und sie suchen gerne nach spielerischen Elementen (vgl. Scholz 2017, S. 21).

Durch den permanenten Umgang der Generation Z mit dem Internet hat sich eine deutliche Unmittelbarkeitserwartung herausgebildet. Wenn eine Frage auftaucht, wird diese sofort (ohne langes Nachdenken) mit Hilfe von Google beantwortet. Wer etwas bei Facebook einstellt, hofft auf viele Likes im Sinne von schnellen, positiven Rückmeldungen. Hier wird ein Sicherheitsbedürfnis deutlich, das sich auch in anderen Lebensbereichen zeigt (vgl. Scholz 2018, S. 56). Im Beruf suchen Angehörige der Generation Z nach einer Festanstellung mit geregelten Arbeitszeiten. Erwerbsarbeit und Privatleben sollten sich möglichst klar voneinander abgrenzen lassen. Dieser Wunsch nach Work-Life-Separation unterscheidet sich deutlich von der Generation Y, die eher bereit war, Berufsarbeit mit nach Hause zu nehmen, spätabends noch Emails zu beantworten oder auch private Aufgaben am Arbeitsplatz zu erledigen.

### **2.3. Metastudie 2016 zur Generation Z**

Die Triple-A-Team AG hat 2016 zentrale Ergebnisse diverser Studien zur Generation Z in einer Metastudie zusammengefasst. Folgende Befunde lassen sich festhalten: Angehörige der Generation Z werden grundsätzlich als wissbegierig, zuversichtlich, kontrolliert, pragmatisch, schnell und beweglich eingeschätzt. Sie

sind allerdings in sich wandelnden technologischen und gesellschaftlichen Verhältnissen aufgewachsen. Daraus resultiert eine generelle Verunsicherung, die sie einerseits eigenständiger und unabhängiger macht, andererseits aber auch nach Halt und Orientierung suchen lässt. Sie wohnen daher oft noch bei den Eltern (nicht nur aus ökonomischen Gründen) und wenden sich eher konservativen Wertvorstellungen zu. Ihre ausgeprägte Leistungs- und Erfolgsorientierung trifft auf Zukunftsängste und sorgt insbesondere bei jungen Frauen für Stress (vgl. Triple-A-Team 2016, S. 7).

Im Beruf suchen Angehörige der Generation Z eher eine sinnstiftende Tätigkeit als materiellen Wohlstand und Erfolg. Sie sind nur dann bereit Überstunden zu leisten, wenn das Ziel stimmt und sie von der Aufgabe überzeugt sind. Flache Strukturen in den Organisationen werden von ihnen eindeutig bevorzugt. Hierarchische Autorität zählt für Angehörige der Generation Z in den meisten Fällen wenig. Sie sind jedoch bereit, langjährigen Erfahrungen, guten Argumenten und authentischem Verhalten Respekt zu zollen. Ein offener Dialog ist daher für die gute Zusammenarbeit zwischen den Generationen ausschlaggebend. Die Älteren sollten sich in diesem Kontext daran gewöhnen, dass ihre Aussagen per Phone direkt auf ihre Richtigkeit überprüft und ggf. hinterfragt werden. Dies ist nicht als Respektlosigkeit, sondern als echtes Interesse am Thema zu deuten (vgl. Triple-A-Team 2016, S. 13).

Wissen ist Macht – das gilt auch für die Angehörigen der Generation Z. Und Macht haben vor allem jene Personen, die den schnellsten Zugriff auf Wissen haben bzw. die mit den dafür notwen-

digen Tools am besten umgehen können. Die Generation Z ist in dieser Hinsicht gegenüber allen anderen Generationen im Vorteil. Andererseits ist ihr auch bewusst, dass es sich bei vielen Wissensdetails um Junk-Knowledge handelt, das schnell auch wieder an Wert verliert (vgl. Triple-A-Team 2016, S. 15). Die Generation Z ist digitaler als jede ihrer Vorgängergenerationen und im Alltag permanent online. Soziale Netzwerke sind für ihre Angehörigen keine virtuelle Realität, sondern faktische Wirklichkeit. Kommunikation findet im Wesentlichen innerhalb dieser Netzwerke statt. Die persönliche Entwicklung lässt sich anhand von Selbstdarstellungen in zeitlich aufeinander folgenden Plattformen nachvollziehen (vgl. Triple-A-Team 2016, S. 14).

#### **2.4. Dell-Studie 2018**

Im Auftrag von Dell Technologies führte Dimensional Research im Herbst 2018 eine weltweite Online-Befragung von über 12.000 Schüler\*innen und Student\*innen durch. Aus Deutschland wurden 717 Personen im Alter von 16 bis 23 Jahren zu ihren Einstellungen und Erwartungen befragt. Dem Auftraggeber ging es bei den Fragen vor allem um die Nutzung moderner Technologien und persönlicher Daten im beruflichen Umfeld (vgl. insgesamt: Dell Technologies 2018). Die zunehmende Automatisierung in den Unternehmen sehen die Angehörigen der Generation Z überwiegend positiv. Sie versprechen sich davon eine gerechtere zukünftige Arbeitswelt. Auch bzgl. des Einsatzes von Robotern hat die Generation Z keine Bedenken. Sie erwartet vielmehr, dass es in den kommenden Jahrzehnten eine zunehmend partnerschaftliche Zusammen-

arbeit zwischen Menschen und Maschinen geben wird.

Angehörige der Generation Z beurteilen ihre technologischen Fähigkeiten überwiegend positiv, nehmen allerdings persönliche Defizite im Bereich der Soft Skills wahr. Sie gehen daher mit einigen Bauchschmerzen an den Berufseinstieg heran, weil sie den Eindruck haben, dass ihre Ausbildung nicht genügend auf die Erwerbsarbeit vorbereitet hat. In den Organisationen bevorzugen sie das persönliche Gespräch und eine direkte menschliche Interaktion. Daher wollen die meisten jungen Menschen auch während der Arbeit vor Ort sein und nicht etwa von zu Hause arbeiten. Sechzig Prozent der Befragten geben an, die Arbeit im Team einer Arbeit als Einzelperson vorzuziehen. Sie sind gerne dazu bereit, älteren Kolleg\*innen bei der Nutzung moderner Technologien zu helfen. Insgesamt zeichnet die Studie ein wesentlich kooperativeres Bild der Generation Z, als deren dauerhafte individuelle Smartphone-Nutzung vermuten lässt.

Aus den Befunden leitet Dimensional Research diverse Empfehlungen für Dozent\*innen und Arbeitgeber\*innen ab:

- (1) Schulen und Hochschulen müssen sich im Bereich Lernen lernen engagieren und die jungen Menschen systematisch an kreative Methoden, kritisches Denken oder auch logische Schlussfolgerungen heranführen.
- (2) Soft Skills müssen im Bildungssystem frühzeitig gefördert werden (z.B. durch Praktika). Am Arbeitsplatz bietet sich das Instrument Job Rotation an, um mehr Personen und Anforderungen innerhalb der Organisation kennenzulernen.

- (3) Die Zusammenarbeit in multigenerationalen und funktionsübergreifenden Teams mit der Möglichkeit zum Wissenstransfer in beide Richtungen sollte gefördert werden.
- (4) Es ist dringend notwendig, die Technikkompetenzen der älteren Beschäftigten auf den aktuellen Stand der Generation Z zu bringen. Dies kann z.B. im Rahmen von E-Learning geschehen.

### **3. Erwartungen von Angehörigen der Generation Z**

Aus den Ergebnissen unterschiedlicher Studien zur Generation Z lässt sich ableiten, dass diese jungen Erwachsenen mit hohen Erwartungen an tertiäre Bildungseinrichtungen und zukünftige Arbeitgeber\*innen herantreten. Sie stellen besondere Anforderungen an Hochschulen bzw. Unternehmen, mit denen diese nicht unbedingt gerechnet haben. Die Berufseinsteiger\*innen aus den eher kleinen Alterskohorten wissen um die Engpässe auf bestimmten Teilarbeitsmärkten. Je nach Studienfach können sie bzgl. der ersten Arbeitgeber\*innen wählerischer sein als ihre Vorgänger\*innen.

#### **3.1. Erwartungen an Hochschulen**

Die Studierenden erwarten eine Hochschullehre auf dem aktuellen inhaltlichen Stand des jeweiligen Fachgebiets. Das Curriculum hat sich in vielen Fächern in den letzten 10 Jahren fundamental verändert. Der Autor dieses Artikels unterrichtet unter anderem das Fach „Personalrekrutierung“ im Rahmen eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs Arbeitswissenschaft. Die dort vermittelten Inhalte weichen immer stärker von dem ab, was z.B. im Jahr 2010 ge-

lehrt wurde. Heute geht es vor allem um Online-Recruiting, Social Recruiting, Mobile Recruiting, Active Sourcing, Big Data-Analysen sowie Matching-Tools (vgl. Personalwirtschaft 2018). Die Personalauswahl wird durch die zunehmende Digitalisierung der Personalarbeit und den Einsatz von Künstlicher Intelligenz revolutioniert. Computer-gestützte Sprachanalysen entscheiden über die Vorselektion, und spielerische Elemente (Gamifikation) finden Einzug in den Auswahlprozess im Unternehmen. Wenn sich die Dozierenden nicht permanent auf diese neuen Themen einstellen, wird ihre Lehre in kürzester Zeit stark veralten. Und das betrifft zunächst einmal nur die Inhalte, nicht deren Vermittlung.

Der didaktische Bereich ist natürlich genauso stark von veränderten Erwartungen betroffen. Die klassische Vorlesung mit Powerpoint-Folien und einer überwiegenden Ein-Weg-Kommunikation hat sich eigentlich komplett überholt, wird aber nach wie vor häufig angeboten. Wenn solche Massenveranstaltungen schon stattfinden, dann wollen die Studierenden wenigstens über Classroom Response Systems aktiv am Geschehen beteiligt werden. Sie können dann bei immer wieder gestellten Zwischenfragen mit Clicker-Geräten abstimmen. Die Ergebnisse werden unmittelbar angezeigt, was zu einer deutlichen Steigerung der Aufmerksamkeit führen kann (vgl. Schmucker/Häseler 2016). Viele Studierende würden gegenüber den klassischen Massenveranstaltungen allerdings E-Learning-Kurse bevorzugen, die zu Hause zu einem variablen Zeitpunkt durchgearbeitet werden können. Oder man trifft sich in Boot Camps, um den Lernstoff in komprimierter Form und

kürzerer Zeit zu erarbeiten. Auch kleine Wettbewerbe (Competitive Events) sind dazu geeignet, sich in Gruppen mit den relevanten Fachinhalten zu beschäftigen (vgl. Schwieger/Ladwig 2018, S. 51). Die meisten Studierenden verfügen in den Veranstaltungen inzwischen über Smartphones oder mit dem Internet verbundene Laptops. Sie wollen die daraus resultierenden Recherchemöglichkeiten nutzen, verlangen häufiger nach elektronischen Studienmaterialien, wollen die Lehrenden über Social Media kontaktieren und die Veranstaltungen online evaluieren (vgl. Cilliers 2017, S. 193 ff.). Insgesamt findet eine Verschiebung in Richtung digitaler Lern- und Arbeitsmethoden statt, die von den Hochschulen unterstützt werden muss.

Die Dell-Studie 2018 hat herausgearbeitet, dass die Angehörigen der Generation Z persönliche Defizite im Bereich der Schlüsselkompetenzen wahrnehmen. Sie fühlen sich nicht genügend auf die Anforderungen der Arbeit 4.0 vorbereitet (vgl. Dell Technologies 2018). Dies bezieht sich einerseits auf klassische Soft Skills wie Selbstkompetenz (Zeitmanagement, Selbstorganisation...), Methodenkompetenz (Rhetorik, Selbstpräsentation...) oder auch Sozialkompetenz (Konfliktmanagement, Umgang mit Vielfalt in Organisationen...). Hinzu kommt eine vertiefte Digitalkompetenz, die z.B. in den Bereichen Datensicherheit, berufliche Social-Media-Nutzung oder auch digitale Zusammenarbeit und kollegiales Schreiben (?) zum Tragen kommt. Diese Kompetenzen spielen eine besondere Rolle, wenn es um aktuelle Themen der Arbeitswelt 4.0 geht. Dazu gehören etwa die Agilität in Organisationen, Digitalisierung von Arbeitsprozessen, Big-Data-Analysen und

der Einsatz von Künstlicher Intelligenz. Die Studierenden unterschiedlicher Fächer wollen etwas über diese Entwicklungen erfahren, bevor sie in das Berufsleben einsteigen.

### **3.2. Erwartungen an Arbeitgeber\*innen**

Die gerade beschriebenen Veränderungen im Bereich der Personalrekrutierung betreffen natürlich nicht nur die Lehre an Hochschulen, sondern vor allem auch die Arbeit in Personalabteilungen. Angehörige der Generation Z wollen über moderne Kanäle angesprochen werden (Social Recruiting, Active Sourcing, Mobile Recruiting...), ihre Unterlagen nicht mehr in Papierform anliefern müssen und auf das Bewerbungsgespräch ein sehr schnelles Feedback erhalten (vgl. Personalwirtschaft 2018). Diese Unmittelbarkeitserwartung verbindet sich mit einem starken Sicherheitsbedürfnis (möglichst früh eine unbefristete Stelle haben). Die Berufseinsteiger\*innen aus der Generation Z fühlen die Fear of Missing out (FOMO) und sind daher eher als früher bereit, eine unattraktive Stelle bereits nach wenigen Monaten wieder zu wechseln. Unternehmen müssen daher interessante Arbeitsbedingungen anbieten, um junge Menschen mittelfristig zu binden (vgl. Scholz 2018).

Bei den veränderten Anforderungen der Generation Z an Arbeitgeber\*innen fällt der Wunsch nach einer starken Work-Life-Separation besonders auf. Diese jungen Erwachsenen wollen Erwerbsarbeit und Privatleben möglichst klar voneinander trennen (vgl. Scholz 2018). Sie unterscheiden sich in diesem Punkt deutlich von ihren Vorgänger\*innen. Die Angehörigen der Generation Y waren bereit, die unterschiedlichen Lebensbereiche stark

zu entgrenzen. Berufsarbeit wurde mit nach Hause genommen und private Aufgaben wurden auch am Arbeitsplatz erledigt. Dafür hat sich der Begriff Work-Life-Blending etabliert. Kritiker\*innen sahen dabei schon längere Zeit die Gefahr der Selbstausbeutung und der weiteren Verdichtung von Berufsarbeit (vgl. Weibler 2018). Hier scheint die Generation Z andere Schwerpunkte setzen zu wollen, was die etablierten Formen der Arbeitsorganisation in vielen Branchen stark beeinflussen wird.

Folgende weiteren Erwartungen eines großen Teils der Generation Z an attraktive Arbeitgeber\*innen werden hervorgehoben (vgl. Schmidt 2017):

- (1) Ein umfangreiches Einarbeitungsprogramm, das exakt auf die Arbeitsabläufe und verwendeten Programme zugeschnitten ist.
- (2) Keine leistungsorientierte Bezahlung, sondern ein faires Gehalt, das sich aus der Qualität der Ausbildung und dem Aufgabenbereich ergibt.
- (3) Regelmäßige Arbeitszeiten mit einer festen Kernzeit sowie der Option, gelegentlich einen Home-Office-Tag einlegen zu können.
- (4) Umfangreiche Weiterbildungen mit abgrenzbaren und transportierbaren Lerninhalten.
- (5) Personen in Unternehmen, die sich verlässlich um die Beschäftigten kümmern und damit Sicherheit vermitteln. Viele Angehörige der Generation Z verlassen sich nicht mehr auf Aussagen wie „bei uns stehen die Mitarbeiter\*innen im Mittelpunkt“ oder „wir führen bei uns auf Augenhöhe“. Sie wissen, dass Beschäftigungsverhältnisse auch schnell been-

det werden können und können sich Unternehmenswechsel gut vorstellen.

### 3.3. Erwartungen an ein New Work Management

In Abgrenzung zu den bisher beschriebenen Anforderungen gibt es auch Angehörige der Generation Z, die sich stark für den Aufbruch in eine neue Arbeitswelt interessieren (vgl. insgesamt XING 2016). Unter dem Label New Work Management bietet eine kleine, aber wachsende Zahl von Arbeitgeber\*innen innovative Modelle der Arbeitsorganisation und Formen der Zusammenarbeit an. Sie sind darauf ausgerichtet, dass sich die Beschäftigten sehr mit dem Unternehmen identifizieren und auch bereit sind, viel Arbeit in ein gemeinsames Projekt zu investieren. Vor allem kleine und mittlere Unternehmen aus dem IT-Bereich und der Kreativbranche experimentieren mit neuen Arbeitskonzepten, von denen hier einige beispielhaft vorgestellt werden sollen.

**Reduktion der Arbeitszeit bei vollem Lohnausgleich:** Die Wochenarbeitszeit wird reduziert, wobei der Arbeitsumfang und die Bezahlung beibehalten werden. Entweder wird täglich kürzer gearbeitet oder das Wochenende um einen Tag verlängert. Diese Veränderungen können der individuellen Work-Life-Balance sehr zu Gute kommen. Erkauft wird dies in der Regel durch eine Arbeitsverdichtung, die nicht zu unterschätzen ist. Oft werden im Gegenzug überflüssige Meetings gestrichen und betriebliche Sozialzeiten reduziert. Es muss mehr Zeiten geben, in denen die Beschäftigten still und konzentriert arbeiten können. Wenn sich dies organisieren lässt, kann 100 % der Arbeit in vielen Fällen auch in 80 %-90 % der



Zeit erledigt werden. An den zusätzlichen freien Tagen entstehen oft die besten Ideen (vgl. XING 2016, S. 98).

**Arbeitnehmer\*innen zu Mitunternehmer\*innen machen:** Es gibt Unternehmen, die ihre Beschäftigten nicht nur am Gewinn, sondern gleich an der gesamten Organisation beteiligen (vgl. XING 2016, S. 104 f.). Dies setzt eine große Transparenz bzgl. der Kennzahlen des Unternehmenserfolgs voraus. Mitarbeiter\*innen müssen bei wichtigen Entscheidungen mitgenommen werden und sollen selbst Verantwortung übernehmen. Unter diesen Bedingungen sind sie im Idealfall besonders motiviert, identifizieren sich stark mit dem Arbeitgeber und bleiben lange im Unternehmen.

**Mobiles Arbeiten in virtuellen Arbeitswelten:** Organisationen und Beschäftigte müssen unter fluiden Rahmenbedingungen immer flexibler werden und sind damit weniger greifbar. Auch sehr mobile Arbeit benötigt allerdings Raum für die Interaktion mit Kolleg\*innen und Vorgesetzten. Die informelle Kommunikation kann durch entsprechende IT-Tools oder durch soziale Events (z.B. beim gemeinsamen Frühstück) gefördert werden. Virtuelle Arbeitswelten erfordern eine Art „Physisches Minimum“ (XING 2016, S. 49), das möglichst attraktiv gestaltet sein sollte. Dann kommen die Beschäftigten gerne an einem Ort zusammen und die virtuelle Führung wird deutlich erleichtert.

**Selbst ermitteln, wie viel die eigene Arbeit Wert ist:** Gehaltsverhandlungen müssen nicht zwangsläufig hinter verschlossenen Türen mit Vorgesetzten geführt werden. Einige Organisationen

experimentieren mit der Festlegung individueller Gehälter im Team. So z.B. die oose Innovative Informatik eG, bei der sich die Bezahlung an den tatsächlichen Leistungen der Mitarbeiter\*innen orientiert (vgl. XING 2016, S. 107). Alle geben an, wie viel sie mehr oder weniger als die Kolleg\*innen verdienen möchten. Das Gesamtbudget für die Entlohnung der Beschäftigten wird einmal im Jahr gemeinsam festgelegt. Die Gehälter sind sehr transparent und Gehaltserhöhungen können sich nur aus dem Abgleich von Selbstbild und Fremdbild der Beschäftigten ergeben.

Solche innovativen Ideen sprechen einige Angehörige der Generation Z sehr an, während sich andere viel stärker nach klaren Strukturen und Abläufen sehnen. Die Pionierunternehmen selbst weisen immer wieder darauf hin, dass nicht alle Menschen in solch einem transparenten und flexiblen Umfeld arbeiten wollen (vgl. XING 2016). Viele New-Work-Ideen setzen auf eine starke Selbstorganisation, auf Eigeninitiative und die Übernahme von Verantwortung. Nicht alle jungen Beschäftigten können und wollen das.

#### 4. Fazit

Im Entstehungsjahr dieses Beitrags (2019) sind die Angehörigen der Generation Z zwischen 10 und 24 Jahren alt. Nur wenige von ihnen arbeiten bereits, die meisten besuchen noch unterschiedliche Schulen und Hochschulen. In den Bildungseinrichtungen lassen sich die Besonderheiten dieser Alterskohorte schon gut beobachten. Sie sind mit vielfältigen Internetangeboten aufgewachsen und haben die Digitalisierung von klein auf kennengelernt. Dies unterscheidet

sie von den Vorgängergenerationen, die sich diverse IT-Anwendungen erst später selbst erschlossen haben. Sie haben eine kürzere Aufmerksamkeitsspanne, eine deutliche Unmittelbarkeitserwartung und ein ausgeprägtes Sicherheitsbedürfnis. Macht es Sinn, vor diesem Hintergrund von einer Generation Z zu sprechen? Ja und nein. Ja, weil die Rahmenbedingungen des Aufwachsens in Deutschland doch sehr ähnlich waren. Und nein, weil es innerhalb der Generation Z große Differenzen gibt. Die Shell Jugendstudie unterschied bereits 2015 zwischen Idealist\*innen, Distanzierten, Bodenständigen und Durchstarter\*innen, die unterschiedliche Erwartungen an ihr Leben haben und verschiedene Ziele verfolgen (vgl. Albert et al. 2016).

Erst in den kommenden Jahren werden die meisten Angehörigen der Generation Z beruflich aktiv werden. Sie sind durchaus leistungsorientiert, haben aber auch diverse Zukunftsängste (vgl. Triple-A-Team 2016). Ihre Erwartungen an die Arbeitswelt basieren in vielen Fällen noch nicht auf eigenen Arbeitserfahrungen. Es ist daher unklar, ob sie eher konservativere (sicherer Arbeitsplatz, klare Trennung von Beruf und Privatleben...) oder progressivere Werte (im Sinne des New Work Managements) in den Vordergrund stellen werden. Viele arbeitsbezogene Einstellungen und Erwartungen ändern sich mit der Geburt des ersten Kindes. Dieses Lebensereignis steht fast allen Angehörigen der Generation Z noch bevor. Erst danach wird man beurteilen können, ob mittelfristig eher die spannenden, herausfordernden, sinnstiftenden, innovativen Projekte oder die stabilen, planbaren, sicheren, gut strukturierten

Arbeitsplätze für diese jungen Beschäftigten von besonderem Interesse waren.

Für die Arbeitgeber\*innen ist es wichtig (insbesondere in den Berufen mit starken Fachkräfteengpässen), die High Potentials überhaupt erst einmal in die Unternehmen zu locken. Dem Employer Branding und den modernen Rekrutierungsmethoden (vgl. Kapitel 3) fällt dabei eine besondere Bedeutung zu. Es macht für Organisationen unbedingt Sinn, die Entwicklung der Generation Z in den kommenden Jahren weiter zu verfolgen. Den Career Services an den Hochschulen fällt in diesem Prozess eine vermittelnde und gestaltende Rolle zu. Sie können einerseits Arbeitgeber\*innen mit den Erwartungen der jungen Menschen vertraut machen und andererseits die Hochschulabsolvent\*innen auf die Arbeit 4.0 vorbereiten. In den meisten Studiengängen werden bislang die neuen Anforderungen einer digitalisierten Arbeitswelt kaum thematisiert. Neben den klassischen Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenzen müssen zunehmend auch digitale Kompetenzen (Datensicherheit, IT-Werkzeuge...) als Schlüsselqualifikationen vermittelt werden. Und die Studierenden sollten lernen, was sich hinter den jeweiligen Modebegriffen (Agilität, Big Data, Gamification, Künstliche Intelligenz...) in den unterschiedlichen Fächern sowie Arbeitskontexten verbirgt.

## Autor



*Dr. Günther Vedder ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für interdisziplinäre Arbeitswissenschaft der Leibniz Universität Hannover. Er forscht insbesondere zum Diversity Management und zur Unterforderung am Arbeitsplatz.*

## Literatur

- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., & Schneekloth, U. (2016): Die 17. Shell-Jugendstudie – eine pragmatische Generation im Aufbruch; in: *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 11(2), pp. 241–246.
- Bruch, H., Kunze, F., & Böhm, S. (2010): Generationen erfolgreich führen – Konzepte und Praxiserfahrungen zum Management des demographischen Wandels. Wiesbaden: Gabler.
- Bund, K. (2014): Glück schlägt Geld. Hamburg: Murmann.
- Burfeind, S. (2018): Erst das Vergnügen, dann die Arbeit – Die Generation Z wird die Wirtschaft verändern. Nur wie?; in: *brand eins*, 20(9), S. 48–55.
- Cilliers, E.J. (2017): The Challenge of Teaching Generation Z; in: *PEOPLE – International Journal of Social Sciences*, 3(1), pp. 188–198.
- Dell Technologies (2018): The Gen Z effect. Verfügbar unter: <https://www.delltechnologies.com/genz>.
- Klaffke, M. (2014): Millennials und Generation Z – Charakteristika der nachrückenden Arbeitnehmer-Generationen; in: Klaffke, M. (Hrsg.): *Generationen-Management*, S. 57–82. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Krüger, K.-H. (2016): Gesellschaftlicher Wertewandel: Generation X, Y, Z – und dann?; in: Klaus, H., & Schneider, H.J. (Hrsg.): *Personalperspektiven*, S. 39–71. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Parment, A. (2009): *Die Generation Y – Mitarbeiter der Zukunft*. Wiesbaden: Gabler.
- Personalwirtschaft (2018): Sonderheft zum E-Recruiting. Köln: WoltersKluwer.
- Rump, J., & Eilers, S. (2012): Die jüngere Generation in einer alternden Arbeitswelt. *Sternenfels: Wissenschaft und Praxis*.
- Schmidt, C. (2017): Das Z-System; verfügbar unter <https://www.humanresourcesmanager.de/news/das-z-system.html>.
- Schmucker, S., & Häseler, S. (2016): Heterogenität und Leistung von Studierendengruppen – schnelle Einschätzung dank Hörsaalabstimmungssystemen. In: *Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, 1/2016, S. 60–65.
- Scholz, Chr. (2017): Wie „ticken“ Studierende der Generation Z?; in: Ehlert, H. (Hrsg.): *Neue Studierendengeneration, neue Herausforderungen*. Dokumentation der Fach-



**WILA**  
Arbeitsmarkt

## Kompakt, aktuell und fachspezifisch: Unser Service für den Berufseinstieg



Jede Woche liefert der WILA Arbeitsmarkt eine kompakte Auswahl von mehreren hundert aktuellen Jobs und Wissenswertes rund um den Berufseinstieg.

### Mit dem WILA Arbeitsmarkt erhalten Ihre Studierenden:

**Mehr Orientierung:** Mit der vorsortierten Auswahl nach Tätigkeitsbereichen sehen die Studierenden, welche Stellen es für sie gibt, und erhalten einen Überblick über den Arbeitsmarkt.

**Mehr Praxiswissen:** Im redaktionellen Teil stellen wir einzelne Branchen und konkrete Tätigkeitsfelder für den Berufseinstieg vor.

Unsere Leistungen im Überblick:

- **Informationen über Jobs und Perspektiven**, erhältlich als Print- oder E-Paper-Abo
- **Vorträge** für Studierende zum Berufseinstieg
- **Analysen von Berufsfeldern** für Koordinator/innen von Studiengängen
- **Kostenloses Infomaterial** für Karrieretage
- **Individuelle Kooperationen**, passgenau zugeschnitten auf Ihre Bedürfnisse



Erfahren Sie mehr über unsere Zusammenarbeit mit Multiplikatoren unter:

[www.wila-arbeitsmarkt.de/ratgeber/multiplikatoren](http://www.wila-arbeitsmarkt.de/ratgeber/multiplikatoren)

Mit dem **WILA Arbeitsmarkt** unterstützt der Wissenschaftsladen Bonn Akademiker/innen seit über 25 Jahren beim Berufseinstieg.

- tagung der Studierendenakademie der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, S. 15-26. Düsseldorf: dup.
- Scholz, Chr. (2018): Generation Z im Hörsaal; in: Wissenswert, 1/2018, S. 54-62.
- Schwieger, D., & Ladwig, C. (2018): Reaching and Retaining the Next Generation: Adapting to the Expectations of Gen Z in the Classroom; in: Information Systems Education Journal, 16(3), pp. 45-54.
- SINUS GmbH (2018): Informationen zu den Sinus-Milieus 2018. Heidelberg/Berlin.
- Triple-A-Team AG (2016): Generation Z – Metastudie über die kommende Generation; verfügbar unter [www.tripleateam.ch](http://www.tripleateam.ch).
- Weibler, J. (2018): Work-Life-Blending – Was heißt das und was bedeutet es?; verfügbar unter <https://www.leadership-insiders.de/work-life-blending-was-heisst-das-und-was-bedeutet-es/>.
- XING (2016): Aufbruch in eine neue Arbeitswelt; verfügbar unter: <https://newworkbook.xing.com>.

# Potentiale studentischer Praktika besser nutzen – eine Projektvorstellung

Clara Maria Waldermann, Leibniz Universität Hannover

Andrea Schröder, M.A., Universität Münster

Christine Buchwald, M.A., Heinrich-Heine Universität Düsseldorf

Obwohl der Großteil aller Studierenden ein oder mehrere Praktika während des universitären Studiums absolviert (Fabian et al., 2016, S. 6),

„äußert nur jeder fünfte Studierende [...] Zufriedenheit bei der Einschätzung der Beschäftigungsbefähigung und fühlt sich durch das Studium gut auf den späteren Beruf vorbereitet [...]“ (Schubarth et al., 2016, S. 11).

Verschiedene im Fachgutachten „Qualitätsstandards für Praktika“ des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz genannte Studien machen deutlich, dass sich Studierende besonders an Universitäten eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis wünschen. Unabhängig vom Studienfach fühlen sich die meisten Studierenden unzureichend auf eine Berufstätigkeit vorbereitet (ebd., S. 11). Studierende können demnach den Anwendungsnutzen und die berufliche Relevanz der Inhalte ihres Studiums nur schwer einschätzen.

Zudem bemängeln Arbeitgeber/-innen zuweilen die Praxisferne der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen (ebd., S. 14). Dies liegt nicht zuletzt daran, dass in Bezug auf studentische Praktika die Systeme „Universität“ und „Arbeitswelt“ bislang isoliert nebeneinanderstehen. So sind studen-

tische Praktika bestenfalls durch organisatorische Rahmenbedingungen der Universitäten bzw. einzelner Fächer, z.B. durch formale (oft nicht inhaltliche) Vorgaben in Studienordnungen, verbunden. Folglich wird das studentische Praktikum in den meisten Fällen noch nicht als ein Lehr-Lern-Instrument der universitären Lehre gesehen. Die inhaltliche Ausgestaltung und die Qualität eines Praktikums liegt somit oft in der Verantwortung des/der einzelnen Studierenden und Praktikumsanbieters/-in bzw. wird dem Zufall überlassen.

An diesem Punkt setzt das bis Ende 2020 von der Stiftung Mercator geförderte Projekt „Potentiale studentischer Praktika besser nutzen – ein bundesweites Desiderat in der Hochschulbildung“ an und versteht das Praktikum als Lehr-Lern-Instrument, um die außer-universitäre Lernsituation in das Studium zu integrieren. Im Zentrum des Kooperationsprojekts der Career Services der Universitäten Hannover, Düsseldorf und Münster steht der Transfer von Fachinhalten aus dem universitären Studium in das studentische Praktikum und die Reflexion dessen nach Praktikumsende.

Das Projekt definiert Transfer als

„die erfolgreiche Anwendung des zuvor angeeigneten Wissens [...] im Rahmen einer neuen, in der Situation

der Wissens- bzw. Fertigungsaneignung noch nicht ersichtlichen Anforderung (Hasselhorn/Gold, 2017, S. 142).

Eine tatsächliche Transfererfahrung kann nur erfolgen, wenn Studium und Praktikum von vornherein inhaltlich miteinander verknüpft werden. Das Projekt „Potentiale studentischer Praktika“ arbeitet daran, die Perspektiven der drei beteiligten Gruppen – Studierende, Arbeitgeber/-innen, Lehrende – auf das Thema *Transfer zwischen Studium und Praktikum* zu erkunden und entwickelt Maßnahmen, um Transfer erfolgreich umzusetzen.

Studierende werden im Projekt als die zentralen Akteure und Akteurinnen gesehen, die in einer Doppelfunktion als Student/-in und Praktikant/-in agieren. Es geht darum, dass diese Zielgruppe einen sinnvollen inhaltlichen Zusammenhang zwischen dem Lernort „Universität“ und dem Lernort „Praktikum“ herstellen und im Praktikum Transferkompetenz einüben kann.

Damit der Transfer von Fachwissen (zum Beispiel einer Theorie) aus dem Studium in Aufgaben des Praktikums gelingt, ist eine vorherige Planung und Gestaltung der Praktikumsinhalte erforderlich. Dies setzt voraus, dass Arbeitgeber/-innen die Aufgaben im Praktikum so gestalten, dass Studierende die im Studium erworbenen Kompetenzen im Praktikum anwenden können. Dies erfordert nicht zuletzt eine Sensibilisierung der Arbeitgeber/-innen für das im Studium erworbene Fachwissen.

Lehrende können durch ihre Fachexpertise bei der Identifizierung transfergeeigneter Fachinhalte unterstützen. Sie bestimmen exemplarisch für ihre Lehr-

veranstaltung, welches Fachwissen sich zum Transfer eignet und welche Anwendungsanlässe es in einem Praktikum geben kann. Hierbei erhalten sie bei Bedarf Unterstützung durch das Projekt.

Im Verlauf des Projekts wurden zunächst wissenschaftliche und empirische Grundlagen geschaffen durch Literaturrecherche sowie durch eigene quantitative und qualitative Befragungen der drei Zielgruppen. Auf Basis der Ergebnisse aus Interviews, Onlinebefragungen und Workshops wurden übergeordnete Erkenntnisse abgeleitet sowie Maßnahmen zur Stärkung der Transfermöglichkeit entwickelt. Diese werden nach ihrer Durchführung evaluiert und ihr Einfluss auf die Transferkompetenz der Studierenden im Praktikum reflektiert.

In einem Modell werden die theoretisch-empirischen sowie die praktisch-explorativen Erkenntnisse des Projekts mit dem Ziel zusammengeführt, die relevanten Einflussfaktoren für eine bewusste und förderliche Transfererfahrung im studentischen Praktikum systematisch darzustellen. Hauptnutzende des Modells sind Universitätsangehörige wie Lehrende, Praktikumsbeauftragte, Studiengangskordinatoren/-innen sowie Career-Service-Mitarbeitende.

Das Modell soll auf andere Universitäten übertragbar sein. Dadurch, dass sich die Universitäten in Hannover, Düsseldorf und Münster hinsichtlich ihrer fachlichen Diversität unterscheiden und dadurch, dass die beteiligten Career Services im Projekt verschiedene Herangehensweisen nutzen, unterschiedliche Maßnahmen durchführen und in enger Abstimmung miteinander agieren, soll die Übertragbarkeit des Modells auf andere Universitäten erhöht werden.

Das Modell sowie die finalen Ergebnisse des Projekts werden auf einer Tagung vom 22.–23.09.2020 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vorgestellt.

Das Projekt „Potentiale studentischer Praktika“ lädt Studierende, Arbeitgeber/-innen, Lehrende sowie Career-Service-Mitarbeitende und die interessierte Fachöffentlichkeit herzlich dazu ein.

## Autorinnen



*Clara Maria Waldermann, M.A. ist Mitarbeiterin im Career Service der Leibniz Universität Hannover und für das Kooperationsprojekt „Potentiale studentischer Praktika besser nutzen“ tätig. Im Projekt ist sie insbesondere für die Zielgruppe der Studierenden verantwortlich.*



*Andrea Schröder, M.A. arbeitet seit 2004 im Career Service Münster in den Bereichen Praktika, Bewerbung und Berufsorientierung. Mit Lehrenden in den Fächern arbeitet sie eng an der Verzahnung von Theorie und Praxis in studienbegleitenden Praktika.*



*Christine Buchwald, M.A. ist Mitarbeiterin im Career Service der Heinrich-Heine Universität Düsseldorf und mit den Projekten „Potentiale studentischer Praktika besser nutzen“ sowie „move! Deinen eigenen Weg finden“ betraut. Die vorrangige Zielgruppe, mit der sie sich im Projekt befasst, sind die Arbeitgeber/-innen.*

## Literatur

- Fabian, G., Hillmann, J., Trennt, F. & Briedis, K. (2016). Hochschulabschlüsse nach Bologna. Werdegänge der Bachelor- und Masterabsolvent(inn)en des Prüfungsjahrgangs 2013. HIS: Forum Hochschule, (1).
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart.
- Schubarth, W., Speck, K., Ulbricht, J. & Cording, L. (2016). Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Fachgutachten. Potsdam; Oldenburg.



# Qualitätssicherung von Praktika am Beispiel des Projekts „Kompetenzentwicklung im Praktikum“ an der Freien Universität Berlin

Ludmilla Aurfurth und Christiane Dorenborg, beide Freie Universität Berlin

## Abstract

*Praktika leisten im Rahmen der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden einen wichtigen Beitrag und haben sich inzwischen an den meisten Hochschulen als verpflichtender Bestandteil des Studiums durchgesetzt. Allerdings sind in Bezug auf die Einbindung studentischer Praktika in das hochschuleigene Qualitätsmanagementsystem vielfach noch eklatante Defizite zu verzeichnen.*

*Das vom Career Service der Freien Universität Berlin im Jahr 2018 initiierte Projekt „Kompetenzentwicklung in Praktika (KiP)“ verfolgt das Ziel, durch die systematische Evaluation der von Bachelorstudierenden zu absolvierenden Pflichtpraktika, eine solide Datenbasis zu schaffen, um evidenzbasiert Kriterien und Handlungsfelder zur Verbesserung dieses besonderen Lehr-Lernformats zu identifizieren. Einerseits soll ein Informationssystem aufgebaut werden, das sowohl Studierende bei der Suche nach einem qualifizierten Praktikum unterstützt als auch die Beratungsangebote an den Fachbereichen stärkt. Andererseits besteht die Herausforderung darin, gemeinsam im Austausch mit allen relevanten Akteuren fachspezifische und fachübergreifende Qualitätskriterien für Praktika zu definieren sowie Modelle und Maßnahmen zu entwickeln, die die Verzahnung zwischen Theorie und Praxis nachhaltig fördern.*

## 1. Hintergrund / Einleitung

Die Auffassung, dass Praktika einen wichtigen Beitrag im Rahmen der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden leisten, hat sich spätestens seit der Einführung des Bachelor-Master-Systems durchgesetzt. Mittlerweile – so die Ergebnisse des 12. Studierendenurveys – müssen ca.  $\frac{3}{4}$  der Studierenden ein Pflichtpraktikum absolvieren, wobei der Anteil bei Fachhochschulen deutlich höher ist (82 %) als bei Universitäten (74 %) (Ramm & al., 2014).

Diese Entwicklung korrespondiert mit der Einschätzung der Studierenden, die dem Berufspraktikum im Studium mehr-

heitlich einen hohen Nutzen zuschreiben, sei es u.a. beim Erwerb praktischer Fähigkeiten, beruflicher Kenntnisse und überfachlicher Kompetenzen, bei der Absicherung der Berufsentscheidung, hinsichtlich der Möglichkeit, Kontakte zu späteren Arbeitgeber\*innen zu knüpfen oder im Studium gelerntes Wissen anzuwenden (ebd.). Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) kommt 2016 zu dem Schluss:

„Praktika als intensivste Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung eignen sich in besonderer Weise eine Brücke von der Hochschule in den Arbeitsmarkt zu schlagen, die Arbeitsmarktrelevanz des

Studiums zu erhöhen und Studierende auszubilden, die den Übergang von der Hochschule in den Beruf bewältigen und auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich sind.“ (HRK, 2016, S. 3).

Angesichts der o. g. Zahlen erstaunt es, dass in Bezug auf die Qualitätssicherung studentischer Praktika an Hochschulen noch eklatante Defizite zu verzeichnen sind. So stellen Schubarth et al. (2016) in ihrem Fachgutachten fest, dass Qualitätsstandards noch zu selten explizit formuliert seien und dass es zumeist sowohl an einer eigenen Praktikumsstrategie als auch an verpflichtenden, hochschuleinheitlichen Regelungen fehle. Oft seien auch die Informations- und Betreuungsangebote für Studierende unzureichend und die in Modulbeschreibungen formulierten Kompetenzziele blieben unklar. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Praktika in den meisten Studiengängen zwar eine Studienleistung darstellen, hinsichtlich der zu erfüllenden inhaltlichen, formalen und strukturellen Standards aber vielfach hinter den Möglichkeiten und Erfordernissen zurückbleiben. Es besteht Handlungsbedarf.

Begreift man Praktika tatsächlich als integralen Bestandteil der universitären Ausbildung, wo im Studium Gelerntes Anwendung finden und Erfahrungen aus der Praxis in die Lernprozesse des weiteren Studiums einfließen sollen (vgl. Wissenschaftsrat, 2015), so ist ihre Gestaltung eine Gemeinschaftsaufgabe der gesamten Hochschule. Die Forderung, das Praktikum stärker in den Fokus der hochschulischen Auseinandersetzung zu rücken, stellt für die Hochschule als Ganzes eine große Herausforderung dar.

## 2. Praktikum als Lehr-Lern-Format

Ausgangspunkt für die Gestaltung von Praktika in Studiengängen ist in der Literatur vielfach die Perspektive auf das Praktikum als spezielles Lehr-Lern-Format zur Förderung studentischer Beschäftigungsfähigkeit (Schubarth, 2016; Eimer et al., 2019; Ruf 2006), wie sie auch in der Definition von Weil & Tremp (2010, S. 3) zu finden ist:

„Ein Praktikum auf Universitätsstufe ist eine Studienform, die im zeitlichen und konzeptionellen Bezug zum Studium steht, dessen Lernzielen und dessen Qualitätsansprüchen folgt. Es orientiert sich aber an dem organisatorischen und räumlichen Rahmen des Praktikumsortes (z.B. Betrieb, Organisation, etc.). Ziel des Praktikums ist es, wissenschaftliches Tun an Lernorten außerhalb der Universität einzuüben und anschlussfähig zu machen. Mit einem Praktikum können viele weitere Ziele verfolgt werden, im Sinne der Curriculumplanung steht aber vor allem die Orientierung an den Studienzielen im Vordergrund. Die Integration von obligatorischen Praktika in ein Studienprogramm bedeutet, dass diese Praktika das Erreichen der Studienziele unterstützen müssen, denn nur dies legitimiert sie als Studienleistung.“

Der Kern der Definition von Weil und Tremp liegt darin, dass sie die Verantwortung für die konkrete Ausgestaltung des Praktikums als Lehr-Lern-Format den für die jeweiligen Studienprogramme Verantwortlichen zuschreibt. Sie haben dafür Sorge zu tragen, dass es in Form von Modulbeschreibungen und Studien- und Prüfungsordnungen eine angemessene Berücksichtigung findet. Mehr noch: Im Kontext eines kompetenzorientierten Studiums muss das Praktikum als speziel-

le Form des Praxislernens (wie auch Forschungs- und Praxisprojekte bzw. Projektstudien) (vgl. Schubarth et al., 2016) grundsätzlich auch in die hochschuldidaktischen Überlegungen einbezogen werden.

Damit ist aber auch die Ebene des gesamten Qualitätsmanagements von Studium und Lehre an der Hochschule angesprochen. Diese betrifft neben der Identifikation von Handlungsbedarfen und der Durchsetzung bzw. Begleitung von Prozessen der Qualitätssicherung von Praktika, auch und vor allem die Schaffung struktureller Rahmenbedingungen. Dazu zählt neben der Bereitstellung ausreichender (personeller) Ressourcen für diese Aufgaben auch die hochschulinterne Vernetzung aller Akteure, die sich für stärkere Praxisbezüge im Studium einsetzen, und das über die Fachbereichsgrenze hinaus. Zu diesen Akteuren gehören selbstverständlich auch die Career Services.

Das Problem der o.g. Definition und ihrer Fokussierung auf die hochschulischen Handlungsebenen, liegt u.E. in der Vernachlässigung der Interessen und Ziele von Studierenden und Praktikumsgeber\*innen auf der einen sowie der fehlenden Berücksichtigung der Verschiedenartigkeit der „Lernumgebung Praktikum“ auf der anderen Seite. Sie spielen aber im Hinblick auf die Frage, ob die Lernziele im Praktikum erreicht werden (können), eine wesentliche Rolle.

Der externe Lernort „Praktikum“ unterliegt unterschiedlichsten Einflüssen. Die Hochschule selbst kann auf die Gestaltung in den meisten Fällen nur in geringem Maße und nur mittelbar Einfluss auf das Gelingen des Praktikums nehmen.

Auch unterscheiden sich Praktika hinsichtlich der Anforderungen an die Studierenden und in Bezug auf die Möglichkeiten, im Studium vermittelte fachliche Inhalte und Methoden unmittelbar anwenden zu können. So liegt der Anwendungsbezug z.B. bei der Durchführung spezieller diagnostischer Verfahren im extramuralen, kurativen Praktikum der Veterinärmedizin auf der Hand und ist in der Regel für Studierende direkt nachvollziehbar.

Betrachten wir aber sowohl die Praktika der Studierenden als auch die beruflichen Einsatzfelder akademisch ausgebildeter Fachkräfte über alle Fächer hinweg, so zeigt sich, dass ein bedeutender Anteil in Bereichen tätig wird, in denen die Beziehung zwischen erlerntem Fachwissen und praktischer Anwendung nicht so geradlinig und eindeutig ist. In besonderem Maße gilt dies für geistes- und sozialwissenschaftliche Studienabschlüsse.

Allein die Forderung nach Intensivierung des Austauschs zwischen Hochschule und Praktikumsgeber\*innen zur Sicherstellung der Qualität von Praktika ist in diesem Zusammenhang sinnvoll und unerlässlich, greift aber zu kurz. Zu dem Zeitpunkt, an dem die Studierenden ihr Praktikum beginnen, unterliegen sie externen Bedingungen und Regeln und gelingt die Verzahnung zwischen Theorie und Praxis, zwischen Lehre und Anwendung nicht, besteht die Gefahr, dass Studierende das Praktikum als etwas vom Studium Abgekoppeltes wahrnehmen und erleben.

Die Vermittlung von Transferkompetenz als „latente Fähigkeit einer Person, Wissensinhalte aus ihrem Kontext zu lösen, in anderen Kontexten zu erproben, und das Feedback darüber im weiteren

Lernen zu nutzen“ (Schulte, F., 2014, S. 64) ist hier ein durchaus vielversprechender Ansatz zur Auflösung dieser Diskrepanz. Sie kann gelehrt und gelernt werden, im besten Fall aus Sicht des jeweiligen Studiengangs. Für das Praktikum als spezielle Form des Praxislernens bedarf es also vertiefender und in das Studium integrierter Reflexionsanlässe und -räume.

### 3. Vielfalt der Praktika

Pflichtpraktika stellen nicht nur hinsichtlich der Einbettung in die Curricula eine Herausforderung für die Hochschule dar. Sie muss auch administrativ bewältigt werden. Allein an der Freien Universität Berlin mit derzeit ca. 35.000 Studierenden haben zum WS 18/19 mehr als 2.000 Erstsemester ein Studium aufgenommen, und die überwiegende Mehrheit von ihnen wird im Laufe des Studiums ein Praktikum im In- oder Ausland absolvieren (müssen). Unseres Wissens gibt es keine Statistiken darüber, wie hoch die Anzahl der in Deutschland jährlich für Studierende insgesamt zur Verfügung stehenden Praktikumsplätze ist und wie sie sich auf unterschiedliche Branchen verteilen. Folgende Zahlen vermitteln aber einen Eindruck von den Dimensionen, in denen wir uns bewegen.

Wirtschaftsunternehmen haben zwischen 2012 und 2015 ihre Gesamtausgaben für studentische Praktika von 642 Mio. € auf knapp 1 Mrd. € gesteigert und konnten 2015 ca. 248.000 Praktikumsplätze anbieten (Stifterverband 2015). Hinzu kommen unzählige Praktikumsmöglichkeiten im Öffentlichen Dienst, in NGOs, Stiftungen, Vereinen, Forschungsinstituten etc., die in dieser Statistik nicht enthalten sind.

Darüber hinaus nehmen viele Studierende die Möglichkeit wahr, ein Praktikum im Ausland zu absolvieren. So waren 20% der insgesamt 40.100 Erasmusaufenthalten im Jahr 2018 Praktikumsaufenthalte (DAAD/DZHW, 2019). Von allen auslandsmobilen Studierenden im Jahr 2015 hat sich – bei einer Mobilitätsquote von 30% über alle Studierenden – knapp ein Drittel (31 %) schon einmal für ein studienbezogenes Praktikum im Ausland aufgehalten (DAAD/DZHW, 2015). Diese Statistiken erfassen nicht diejenigen, die selbstorganisierte und nicht geförderte Auslandspraktika machen.

Studentische Praktika gibt es also in allen Branchen und in allen nur denkbaren Einrichtungen, die sich nicht nur hinsichtlich ihrer Größe voneinander unterscheiden, sondern auch in Bezug auf den Organisationsgrad, die Betreuung und ihre Aufgabencharakteristika bzw. das Ausmaß der Verantwortung und Selbstbestimmung, die den Praktikant\*innen zugebilligt wird (vgl. Hapkemeyer & Scheibner, 2009). In ihnen spiegelt sich die Vielfalt des Arbeitsmarktes wider, in den Studierende nach Abschluss einmünden. Die Bestimmung der Zeiträume, in denen Praktika stattfinden, bleibt letztlich eine Entscheidung der Praktikumsgeber\*innen, der sich die Studierenden unterordnen müssen. Er kann, muss aber nicht unbedingt mit dem Studienverlaufsplan und den von der Hochschule gesetzten Regeln übereinstimmen.

In den meisten Fällen wird den Studierenden abverlangt, sich ihre Praktika selbst zu suchen. Sie werden in der Regel nicht über spezielle Praktikumsprogramme auf bestimmte Positionen platziert. Der Prozess der selbständigen Suche nach

einem geeigneten Praktikumsplatz und die Bewerbung werden als gute Übung für den späteren Berufseinstieg gewertet und gedanklich dem „Lerngegenstand“ zugeordnet. Je weniger spezifisch die Vorgaben durch den jeweiligen Studiengang sind, desto breiter sind die Möglichkeiten für die Studierenden, sich interessensteigernd auf Praktika zu bewerben. Es ist eindrucksvoll und bisweilen überraschend, welche vielfältigen und anspruchsvollen Praktika von den Studierenden absolviert werden.

Mit dieser Vielfalt sind die Hochschulen – wie oben bereits angemerkt – auch bei der Entwicklung und Gestaltung der (administrativen) Prozesse konfrontiert. Um am Beispiel der Freien Universität Berlin zu bleiben: Bei einer Kohorte von 2.000 Bachelorstudierenden eines Jahrgangs müssten allein für vor- und nachbereitende Formate bei durchschnittlich 25 Teilnehmer\*innen ca. 80 Lehrveranstaltungen angeboten werden. Zusätzlich ist jeweils zu prüfen, ob die absolvierten Pflichtpraktika den fachlich-inhaltlichen und formalen Anforderungen entsprechen. Die Modulabschlussleistungen – in der Regel sind das Praktikumsberichte – sind zu begutachten und zu bewerten. Sowohl finanziell als auch strukturell stellt also die adäquate Betreuung studentischer Praktika durch die Hochschule eine große Herausforderung dar.

#### 4. Lernort Praktikum – eine Blackbox

Alle Bemühungen der Qualitätssicherung werden an ihre Grenzen stoßen, solange wir so wenig über studentische Praktika wissen und viele Fragen in der Forschung unbeantwortet sind. Wissenschaftliche Untersuchungen zum Thema Praktikum sind trotz der zunehmenden Bedeutung,

die sie als Studienbestandteile einnehmen, im deutschen Sprachraum überschaubar oder auf einzelne Bereiche, z.B. das Lehramtspraktikum, beschränkt. Ergebnisse sind daher nur bedingt übertragbar auf andere Praktikumsformen in anderen Studiengängen.

Einigkeit herrscht zwar weitestgehend darüber, dass Praktika einen Beitrag zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden leisten. Ob dem aber tatsächlich so ist, was die Studierenden im Praktikum eigentlich lernen, inwieweit dies von den Kontextfaktoren im Studium und im Praktikum selbst abhängt oder welchen Einfluss das Praktikum auf abhängige Variablen hat wie z.B. Studienleistung, Gehalt, die berufliche Orientierung der Studierenden und auf die Wahrscheinlichkeit, nach dem Studium eine Stelle zu finden, ist bisher im deutschsprachigen Raum nur in Ansätzen untersucht. Soellner et al. (2008) begründen die fehlende Aufmerksamkeit des Themas Praktikum in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung v.a. mit dem geringen Stellenwert, den berufsvorbereitende Praktika in der universitären Ausbildung innehaben. Elf Jahre später stellen Hora et al. (2019) in ihrer Analyse der praktikumsbezogenen Forschungsliteratur fest: „Too often, internships are conceptualized as a singular event that students take or not, with little explication of the specific elements the experience itself comprises“ (Hora, M. T., Chen, Z., Parrott, E. & Her, P., 2019, S. 3). Dabei können und sollten gerade Erkenntnisse aus der Forschung in eine evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen einfließen und den Hochschulen damit konkrete Ansatzpunkte zu deren Organisation und Ausgestaltung liefern (Kopp et al., 2011).

Der Zugang zu den benötigten Datenquellen sollte nicht das Problem darstellen. Career Services, Praktikumsbeauftragte, International Offices, ... Man muss die „Black Box“ nur öffnen und das möglichst im regelmäßigen Austausch mit allen beteiligten Expert\*innen.

Das vom Career Service der Freien Universität Berlin im Herbst 2018 initiierte Projekt „Kompetenzentwicklung in Praktika (KiP)“, das in diesem Beitrag vorgestellt wird, stellt sich dieser Herausforderung.

### 5. Zum Stellenwert des Berufspraktikums in den Bachelorstudiengängen der Freien Universität Berlin

Gleichzeitig mit der Umstellung ihrer Studiengänge auf das Bachelor-/Master-system führte die Freie Universität Berlin im Jahr 2006 Pflichtpraktika für fast alle Bachelorstudiengänge ein. Ausgenom-

men sind hier v.a. Studiengänge mit Abschluss Staatsexamen sowie der Bachelor mit Lehramtsoption, für die eigene Praxisphasen definiert sind. Die obligatorischen Praktika wurden von Beginn an konzeptionell in den zentralen Studienbereich „Allgemeine Berufsvorbereitung (ABV)“ eingebettet und in Form einer fachübergreifenden Studien- und Prüfungsordnung dargestellt. In den sog. Praktikumsmodulen werden übergeordnete Qualifikationsziele definiert und Festlegungen getroffen, die sich auf die Länge der Praktika, die Höhe der zu erwerbenden Leistungspunkte und die für den Modulabschluss zu erbringenden Leistungen in Form einer schriftlichen Reflexion beziehen. Das eigentliche Praktikum wird ergänzt durch ein zehnstündiges Kolloquium, das der Vor- oder Nachbereitung dient.

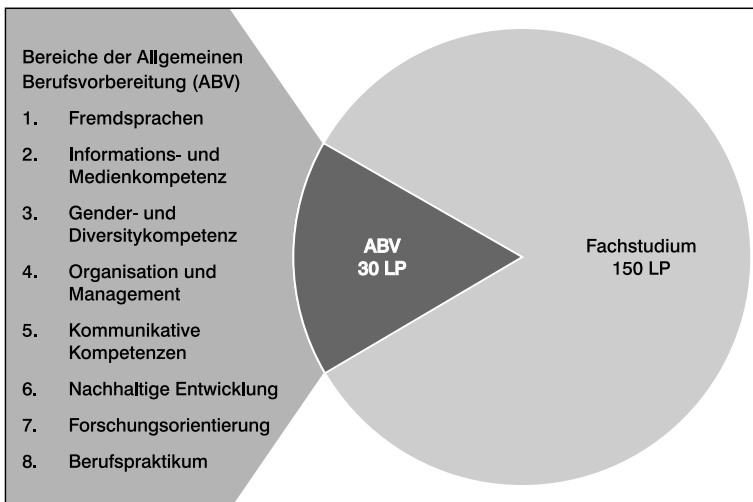


Abb. 1: Struktur des Studienbereichs Allgemeine Berufsvorbereitung in Bachelorstudiengängen (ABV) an der Freien Universität Berlin

Im Studienbereich ABV müssen Studierende insgesamt dreißig Leistungspunkte erbringen, davon mindestens fünf Leistungspunkte durch ein Berufspraktikum. Darüber hinaus haben sie die Wahl aus einem breiten Angebot von Modulen verschiedener zentraler Kompetenzbereiche und fachspezifischen Angeboten, die in den Studiengängen realisiert werden (s. Abb. 1). Bezogen auf das Praktikum können sich die Studierenden in Abhängigkeit von der Dauer des Praktikums zwischen mehreren Modulvarianten entscheiden: Je länger das Praktikum desto höher ist die Anzahl der dafür zu erwerbenden Leistungspunkte, wobei die obere Grenze für Praktika im Inland bei 15 Leistungspunkten (für ein Praktikum im Umfang von 360 Stunden), für Praktika im Ausland bei 30 Leistungspunkten (720 Stunden) liegt. Mit einem längeren praxisbezogenen Aufenthalt im Ausland können Studierende also den gesamten ABV-Bereich abdecken.

Dem unterschiedlichen Stellenwert, den einzelne Studiengänge dem Berufspraktikum beimessen, wird insoweit Rechnung getragen, als dass in den jeweiligen Fachstudienordnungen fachspezifische Qualifikationsziele formuliert werden können und für alle Studiengänge die Möglichkeit besteht, eigene Regelungen unabhängig von der allgemeinen ABV-Ordnung zu bestimmen und damit die Verantwortung für die inhaltlichen, formalen und strukturellen Rahmenbedingungen des Praktikums selbst zu übernehmen. Von dieser Möglichkeit haben bislang allerdings nur wenige Bachelorstudiengänge Gebrauch gemacht.

In diesem Modell der zentral-dezentralen Verantwortung für das Praktikumsmodul fällt den Studiengängen bzw. den

Fachbereichen die Aufgabe zu, die fachlichen Anforderungen und Standards für die Praktika ihrer Studierenden zu definieren und Praktikumsbeauftragte einzusetzen, die sie auf ihre fachliche Eignung hin prüfen.

Alle anfallenden administrativen Aufgaben wurden zentralisiert und dem Career Service übertragen. Seine Expertise als Einrichtung an der Schnittstelle zwischen Studium und Arbeitswelt wird außerdem genutzt, um die praktikumsvor- und nachbereitenden Veranstaltungen zu konzipieren, zu organisieren und mit Unterstützung von externen Lehrbeauftragten durchzuführen. Pro Semester sind dies derzeit 35 zehnstündige Workshops mit insgesamt ca. 800 Teilnehmer\*innen.

Im Ergebnis konnte so innerhalb weniger Jahre ein gut funktionierendes Praktikumsystem etabliert werden, das durch die gute Zusammenarbeit aller Akteur\*innen für reibungslose Abläufe sorgt. Diese Leistung ist nicht zu unterschätzen, wenn man sich die Größe der Universität und die Anzahl der Studierenden vor Auge führt, die an der Freien Universität Berlin ein Praktikum ableisten müssen.

Die Vorteile dieses Systems liegen auf der Hand: Durch die Zentralisierung der administrativen Prozesse laufen alle relevanten Informationen über die studentischen Praktika an einer Stelle, dem Career Service, auf und können erfasst und ausgewertet werden. Die Datenbank enthält aktuell Rahmendaten von ca. 13.000 Praktika und die entsprechende Anzahl an Praktikumsberichten.

Allerdings steht das Modell dem Konzept des Praktikums als „Lehr-Lern-Form“ innerhalb eines Studiengangs und der Forderung nach stärkerer Verzahnung

von Theorie und Praxis im Studium auf den ersten Blick diametral entgegen. Auch wenn die Praktika formal curricular eingebunden sind, die kritische Reflexion und der Rückbezug der Praxiserfahrungen auf das Fachstudium finden ohne Beteiligung der Lehrenden des Studienfachs statt. Dieser „Missing Link“ kann nur in Teilen durch eine kluge didaktische Gestaltung der vor- und nachbereitenden Veranstaltungen hergestellt werden. Hinzu kommt: Wenn die Erfahrungen aus den studentischen Praktika nicht an Lehrende und Studiengangverantwortliche weitergegeben werden, sie sozusagen „abgehängt“ sind von diesen Lern- und Erfahrungsräumen, besteht die Gefahr, dass auch sie das Praktikum als etwas losgelöstes betrachten, das außerhalb stattfindet und mit dem eigentlichen Studium nichts zu tun hat. Daher ist Einbeziehung der und die Rückbindung an die Fachbereiche für das KiP-Projekt von herausragender Bedeutung.

## **6. Zielsetzungen des Projekts Kompetenzentwicklung im Praktikum (KiP)**

Das zentrale Ziel des KiP-Projekts ist zunächst die Etablierung von regelhaften Prozessen, die der Qualitätssicherung sowie der Weiterentwicklung und Umsetzung gemeinsamer und fachspezifischer Qualitätsstandards studentischer Praktika dienen.

Durch die systematische Erfassung der Rahmendaten sowie durch ergänzende und fortlaufende Praktikumevaluation zur Betreuungssituation im Praktikum, zu den Zielen der Studierenden sowie zu Kompetanzanforderungen und Tätigkeitsmerkmalen der im Praktikum gestellten Aufgaben, soll ein zuverlässiges Informationssystem aufgebaut werden, das

sowohl die Studiengangsentwicklung als auch die Betreuung der Studierenden unterstützt. Auf Basis valider Daten können darüber hinaus evidenzbasiert Kriterien und Handlungsfelder zur Verbesserung des Lehr- und Lernformats Praktikum an der Freien Universität Berlin identifiziert und konkrete Vorschläge und Tools zur Umsetzung entwickelt bzw. bereitgestellt werden. Die umfangreichen, im Projekt gesammelten Daten bieten zudem eine hervorragende Ausgangsbasis für weitere wissenschaftliche Analysen.

Die Voraussetzungen und Bedingungen für das Erreichen der Projektziele in dem sehr breit angelegten KiP-Projekt sind optimal, da das Berufspraktikum – wie bereits beschrieben – schon seit mehr als zehn Jahren als verpflichtender Bestandteil der Bachelorstudiengänge curricular eingebettet ist und in einem zentral-dezentralen Modell vom Career Service und den Fachbereichen gemeinsam betreut wird.

Bezogen auf die Zielgruppen, die von den Ergebnissen des Projekts profitieren sollen, ergeben sich unterschiedliche Schwerpunkte:

Für Studierende steht zunächst der Ausbau der praktikumsbezogenen Informationsangebote im Vordergrund. Ihnen soll der Zugang zu den Praktikumerfahrungen anderer Studierender möglich gemacht werden (u.a. durch eine Datenbank). Auch gibt es Überlegungen dazu, Netzwerke zum Austausch untereinander zu etablieren. Über die Beschreibung und Darstellung unterschiedlicher Praktikumsprofile können zudem individuelle Orientierungs- und Entscheidungsprozesse bei der Suche nach einem qualifizierten Praktikum schon frühzeitig im Studium unterstützt werden.



Von den Fachbereichen und dem Career Service kann das Datenmaterial zur Verbesserung bestehender bzw. zur Entwicklung neuer vor- und nachbereitender Beratungs-, Informations- und Veranstaltungsangebote über den „student life cycle“ genutzt werden. Auf Basis standardisierter Berichte mit fachspezifischen Tätigkeits- und Kompetenzprofilen können Anforderungen und Qualifikationsziele, die Fachbereichsverantwortliche bzw. die Studien- und Prüfungsordnungen definieren, mit der Realität in den durchgeführten Praktika abgeglichen werden. Vorstellbar ist auch die Identifizierung von Praktikumseinrichtungen, die regelmäßig Studierende der FU Berlin betreuen, um über die Etablierung von Feedbacksystemen und / oder Kooperationsvereinbarungen Lernziele gemeinsam zu bestimmen und den Theorie-Praxis-Transfer des Praktikums nachhaltig zu verbessern.

Auf übergeordneter Ebene liefert das KiP-Projekt wichtige Informationen für Akkreditierung und Studienstrukturentwicklung, mit deren Hilfe nicht nur die praktikumsbezogenen Prozesse transparenter gemacht, sondern auch Wissen unabhängig von Personen bewahrt und fachübergreifende Qualitätskriterien für Praktika entwickelt werden können.

Inwieweit das KiP-Projekt Modellcharakter auch für andere Hochschulen haben kann, wird zu einem späteren Zeitpunkt zu beurteilen sein. Es besteht aber die berechtigte Hoffnung, dass sich aus den Ergebnissen zahlreiche Impulse für die Weiterentwicklung von Praxisphasen auch über die Grenzen der FU Berlin hinaus ergeben werden.

## **7. Untersuchungsdesign und Evaluationsinstrumente im KiP-Projekt**

Datenerhebung und Datenauswertungen im KiP-Projekt erfolgen auf mehreren Ebenen und mit unterschiedlichen Instrumenten (Tab. 1).

In einer Voruntersuchung wurden zunächst ca. 13.000 Datensätze ausgewertet, die im Rahmen der Administration des Praktikumsmoduls über einen Zeitraum von mehr als zehn Jahren vom Career Service erfasst wurden. Da hier aber bis dato vornehmlich Daten erhoben werden, die für den Abschluss der Praktikumsmodule und deren verwaltungstechnische Abwicklung erforderlich sind, ist ihre Aussagekraft beschränkt. Die zu Projektbeginn einmalig durchgeführte Analyse hat daher v.a. explorativen Charakter und konzentriert sich vornehmlich auf die rückblickende Dokumentation und Interpretation relativ einfacher Rahmendaten im Zeitverlauf wie z.B. die Länge der Praktika, die Anzahl der erworbenen Leistungspunkte, das Verhältnis von Inlands- und Auslandspraktika, die Verteilung von Auslandspraktika nach Ländern bzw. Kontinenten und die Branchen, in denen die Praktika absolviert wurden. Die zusammengefassten Ergebnisse werden den Fachbereichen sowie der Hochschulleitung und -verwaltung in Berichtsform mitgeteilt und sind nicht Gegenstand dieses Beitrags.

Zur systematischen und vollständigen Erfassung relevanter Praktikumsdaten wurde ab Sommersemester 2018 zunächst versuchsweise, später standardmäßig ein Antragsformular für den Modulabschluss eingeführt, das von den Studierenden einzureichen ist. Es fragt nicht nur alle wichtigen Eckdaten des Praktikums ab, sondern auch Einsatzbereiche, Tätigkeits-

EVALUATIONSTRUMENTE				
	I Datenbank zur Administration der Praktikumsmodule	II Antrag auf Modulabschluss	III Fragebogen „Kompetenzentwicklung in Praktika“	IV Fragebogen zur Evaluation des Praktikumskolloquiums
DATENBASIS	Anzahl der Datensätze aktuell: ca. 13.000  Erhebungszeitraum: WS 05/06 bis SoSe 2018  Rückblickende Auswertung über einen Zeitraum von über 10 Jahren (einmalig)	Anzahl der Datensätze aktuell: ca. 1200  Erhebungszeitraum: ab SoSe 2018  Rückmeldequote: 100%	Anzahl der Datensätze: 201  Erhebungszeitraum: ab SoSe 2019  Rückmeldequote: ca. 20 % (online)	Anzahl der Datensätze: 600  Erhebungszeitraum: ab SoSe 2019  Rückmeldequote: ca. 80% (paper/pencil)
FRAGESTELLUNGEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anzahl der Studierenden im Praktikumsmodul (pro Semester/FB)</li> <li>• Verteilung der Studierenden auf LP (nach FB)</li> <li>• Name und Branche der Praktikums-einrichtung</li> <li>• Verteilung Auslandspraktika nach Ländern/Kontinenten/FB</li> <li>• Anzahl/Länge der Praktika</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verteilung LP (Semester, FB)</li> <li>• Anzahl, Dauer der Praktika (FB/Semester)</li> <li>• Verhältnis Auslandspraktika/Inlandspraktika (gesamt/nach FB/Semester)</li> <li>• Einsatzbereiche im Praktikum</li> <li>• Aufgabenbeschreibung für das Praktikum</li> <li>• Bewertung des Praktikums</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuelle Zielsetzungen</li> <li>• Ablauf des Bewerbungsprozesses</li> <li>• Betreuung und Onboarding im Praktikum</li> <li>• Einschätzung des Fachbezugs</li> <li>• Grad/Art der Einbindung in organisatorische Abläufe</li> <li>• Geforderte Kompetenzen</li> <li>• Entwicklung der Kompetenzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewertung des Kolloquiums</li> <li>• Lernzuwachs (Selbsteinschätzung)</li> <li>• Lehrkompetenz Dozent*in</li> <li>• Praxisrelevanz</li> </ul>

Tab. 1: Untersuchungsdesign und Evaluationsinstrumente im KIP-Projekt

beschreibungen und eine allgemeine Bewertung (Schulnote) durch die Studierenden.

Pro Semester fallen aktuell ca. 800 – 1.000 auswertbare Datensätze an, aus denen gezielt fachspezifische Praktikumsprofile extrahiert und in der Beratung genutzt werden können. Für Studierende liegt der Mehrwert auf der Hand: Die Frage „Wo haben andere Studierende meines Faches ein Praktikum absolviert und mit welchen Aufgaben waren sie dort betraut“ kann gewinnbringend für

die eigene Recherche und Initiativbewerbungen genutzt werden.

Darüber hinaus ermöglichen die Profile eine erste Einschätzung darüber, ob die absolvierten Praktika den fachlichen Anforderungen, die einzelne Studiengänge an das Praktikum stellen, gerecht werden und damit auch inwieweit die Studieninhalte und die berufliche Wirklichkeit zueinander in Bezug stehen. Zum aktuellen Zeitpunkt werden Form und Umfang der Bereitstellung dieser Informationen für die Fachbereiche noch diskutiert und vorbereitet.

Begleitend werden auch die bestehenden und vom Career Service angebotenen Praktikumskolloquia evaluiert, an denen pro Semester ca. 800 Studierende in 35 zehnstündigen Veranstaltungen teilnehmen. Ziel der Evaluation ist es, Hinweise für eine konzeptionelle Neuausrichtung dieses Formats zu erhalten und Fachbereiche bzw. Studiengänge stärker in die Entwicklung und Umsetzung der vor- und nachbereitenden Angebote zum Berufspraktikum einzubeziehen.

### 8. Befragung der Studierenden

Ein Kernstück der Praktikumsévaluation im KiP-Projekt ist eine Online-Befragung, zu der die Studierenden kurz nach Abschluss ihres Praktikumsmoduls eine Einladung erhalten. Seit Mai 2019 werden in regelmäßigen Abständen von 6 bis 8 Wochen ca. 250 bis 300 Studierende vom Career Service per E-Mail angeschrieben. Sie erhalten die Aufforderung also zu einem Zeitpunkt, zu dem das Praktikum und die Reflexion über die gemachten Erfahrungen in den meisten Fällen nicht allzu lang zurückliegen und zuverlässige und valide Angaben wahrscheinlicher sind. Der logistische Aufwand ist im Vergleich zu Paper-Pencil-Befragungen minimal, die Einbindung in die bestehenden administrativen Prozesse ohne größere finanzielle und personelle Aufwände möglich. Nachteil ist die geringere Antwortrate, die für die ersten Befragungswellen bei ca. 20 % liegt.

Im Vorfeld der Fragebogenkonstruktion erfolgte zunächst die Sichtung der Forschungsliteratur. Zusätzlich wurden über die Auswertung einer größeren Anzahl von Praktikumsberichten relevante Themenfelder und Fragestellungen identifiziert und priorisiert, um dann

im Abgleich mit dem aktuellen wissenschaftlichen und hochschulpolitischen Diskurs zu studienbegleitenden Praxisphasen und ihren Erfolgsfaktoren für die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit Studierender, Themenschwerpunkte für die Evaluation zu generieren. Vertiefend wurden Beratungsgespräche ausgewertet und zwei Praktikumskolloquia dazu genutzt, um mit den Studierenden als Fokusgruppe über das Thema Praktikum zu diskutieren.

Der auf Grundlage dieser Ergebnisse entwickelte Fragebogen gliedert sich in vier große Abschnitte. Neben (1) detaillierten Angaben zur Praktikums-einrichtung (Branche, Größe der Organisation, Region) werden (2) Informationen zur Vorbereitung auf das Praktikum durch die Studierenden gesammelt (Zielsetzung, Kontakt zum Praktikumsgeber\*innen und genutzte Bewerbungsverfahren) sowie zu den (3) Arbeitsbedingungen im Praktikum (Betreuung, Einarbeitung, Arbeitsklima und Grad der Einbindung in Arbeitsprozesse). Schließlich werden (4) Kompetenzanforderungen und Kompetenzerwerb im Praktikum (Nutzung von Fachwissen sowie Anforderungen und Entwicklung überfachlicher Kompetenzen) untersucht.

Im vierten Abschnitt verwenden wir 18 kompetenzbezogene Items, die auch in Absolventenbefragungen der Freien Universität Berlin (Watermann, 2012) eingesetzt werden, und auf dem hierarchischen Strukturmodell beruflicher Handlungskompetenz von Frey (2006) mit den Unterkategorien Fachkompetenz, Methodenkompetenz, personale Kompetenz und Sozialkompetenz beruhen. In der Literatur zur beruflichen Bildung und Kompetenzdiagnostik hat sich bereits über viele Jahre der Begriff der be-

ruflichen Handlungskompetenz (Weinert, 2001; Frey, 2002, 2006), als multifaktorielles Konzept etabliert, das im Gegensatz zum Konstrukt „Beschäftigungsfähigkeit“ weniger auf der Ebene der Arbeitsmarktpolitik zu verorten ist als vielmehr die damit zusammenhängenden Lernprozesse und damit auch indirekt didaktische Fragestellungen fokussiert. Dieser Ansatz ist daher für eine Untersuchung zur Kompetenzentwicklung im Praktikum aus unserer Sicht gut geeignet und ermöglicht u. U. im weiteren Projektverlauf Vergleichsanalysen mit den Ergebnissen aus den Absolventenbefragungen.

Aufbauend auf diesen Überlegungen erhebt der Fragebogen über jeweils vier Skalen (Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz und personelle Kompetenz) die Einschätzungen der Studierenden hinsichtlich der im Praktikum geforderten Kompetenzen einerseits sowie ihre Einschätzung bezüglich des Fortschritts in der Weiterentwicklung dieser Kompetenzen andererseits. Damit soll nicht nur versucht werden, den wahrgenommenen Lernerfolg darzustellen, sondern auch ein zusätzliches Reflexionsinstrument zur Selbstevaluation der Studierenden in den Fragebogen eingebunden werden.

Es ist zu erwarten, dass sich die Gewichtungen der Anforderungen bezüglich der jeweiligen Kompetenzbereiche je nach Studienfach und Berufsfeld unterscheiden und dass sich für Gruppen von Praktika unterschiedliche Profile abzeichnen, die in einer aggregierten Darstellung auf die allgemeinen und fachspezifischen Lernziele des Praktikums hin ausgewertet werden können. Inwieweit die Ergebnisse Rückschlüsse auf die Gestaltung nicht nur des Praktikums, sondern auch auf die (zukünftige) Ausgestaltung des Be-

reichs Allgemeine Berufsvorbereitung als Ganzes zulassen, muss zum jetzigen Zeitpunkt noch offenbleiben.

## **9. Erste Ergebnisse aus der Studierendenbefragung**

Im Folgenden werden erste und fachbereichsübergreifende Ergebnisse aus insgesamt 201 Rückmeldungen der Studierendenbefragung dargestellt. Mittelfristig zielen wir auf detaillierte, fächergruppen- und ggf. sogar fachspezifische Analysen und Vergleiche. Dafür sind die Fallzahlen momentan aber noch zu gering.

### **9.1 Angaben zu den Studierenden und Praktikumeinrichtungen**

Zur Einordnung der Praktikumsbewertungen wurden Alter, fachlicher Hintergrund und Vorerfahrungen der Studierenden erhoben, für die Praktikumeinrichtungen Branche, Organisationsgröße und Standort. Diese Daten werden sowohl zur Beschreibung der Stichprobe und der beteiligten Organisationen hinsichtlich des Spektrums der hier untersuchten Praxiserfahrungen genutzt als auch im Rahmen weiterer spezifischer Analysen als Kontrollvariablen herangezogen.

85% der befragten Studierenden sind im Alter zwischen 19 und 27 Jahre, rund 45 % sind 22 bis 24 Jahre alt. Knapp ein Viertel gibt an, vor dem Studium keine beruflichen Tätigkeiten/Jobs ausgeübt zu haben, die übrigen 76,3 % haben eine oder mehrere Tätigkeiten vor dem Studium ausgeübt. Dabei liegen Minijobs mit 54,2 % an der Spitze, gefolgt von Berufspraktika mit 27,4 % aller Befragten.

Die Verteilung über die Fachbereiche spiegelt ihre Größe gemessen an Studierendenzahlen wider, wobei die Berechnung der fachspezifischen Rück-

laufquoten noch aussteht (Tab. 2). Die Fachbereiche Erziehungswissenschaft und Psychologie bzw. Mathematik/Informatik fehlen gänzlich, da die Ver-

antwortung für die Administration der Praktikumsmodule hier nicht beim Career Service liegt.

Fachbereich	Häufigkeit	Prozent
Geschichts- und Kulturwissenschaften	43	21,4
Politik und Sozialwissenschaften	33	16,4
Philosophie und Geisteswissenschaften	34	16,9
Wirtschaftswissenschaften	29	14,4
Biologie, Chemie, Pharmazie	27	13,4
Geowissenschaften	13	6,5
Veterinärmedizin (BA Pferdewissenschaft)	8	4,0
Andere	14	6,5
Gesamt	201	100

Tab. 2: Verteilung der befragten Bachelorstudierenden über die Fachbereiche

Für die Praktikumeinrichtungen wurden die Branche, die Größe der Organisation und die Region, in der das Praktikum absolviert wurde, erfasst. Für die Branchenzuordnung wurde in Anlehnung an die Klassifikation der Wirtschaftszweige des Statistischen Bundesamts (2003) eine eigene Klassifizierung entwickelt, die das Tätigkeitsspektrum der Praktika von Studierenden der Freien Universität gut repräsentiert und gleichzeitig für die Befragten möglichst leicht verständlich ist.

Fast zwei Drittel (63,7%) der Studierenden bleiben zum Praktikum in Berlin (Abb. 2). Von den Studierenden, welche Berlin für ein Praktikum verlassen, geht ein Großteil ins Ausland, wobei der Anteil jener, die ins außereuropäische Ausland gehen, mit insgesamt rund 15% recht hoch ist und deutlich über dem für das europäische Ausland (6 %) liegt. In der

verhältnismäßig hohen weltweiten Mobilität kommt das besondere Fächerspektrum der Freien Universität Berlin zum Ausdruck, welches beispielsweise mehrere kulturwissenschaftliche Studiengänge mit dem Schwerpunkt außereuropäischer Kulturräume umfasst. Auch ist zu berücksichtigen, dass Auslandspraktika durch die Möglichkeit, mit bis zu 30 Leistungspunkten auf das Studium angerechnet werden zu können, für die Studierenden sehr attraktiv sind. Diesen Effekt bestätigt auch die Auswertung der Praktikumsmodulstatistiken der zurückliegenden Jahre.

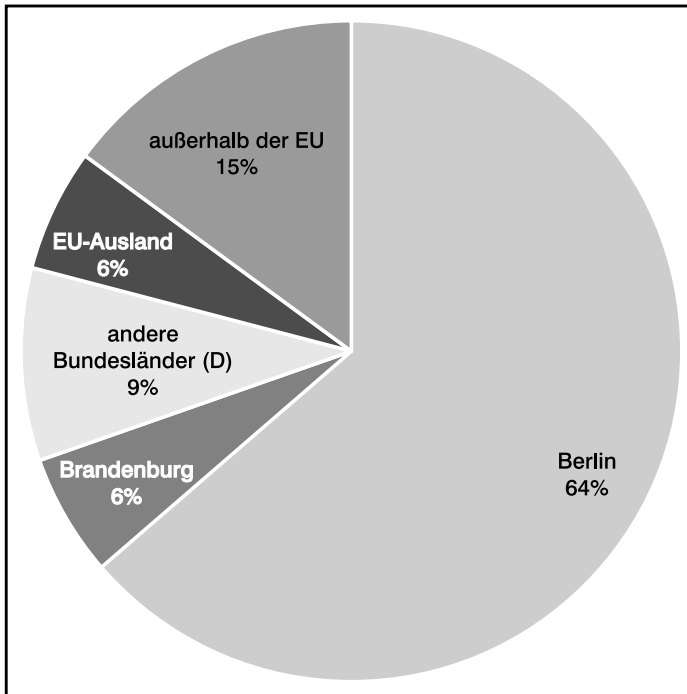


Abb 2: Standorte an denen das Praktikum absolviert wurde (n=201)

Die Verteilung auf die unterschiedlichen Branchen (Abb. 3) zeigt, dass knapp drei Viertel der Befragten Praktika in den vier Branchen (1) Kunst/ Kultur/ Unterhaltung/ Medien, (2) Forschung/ Entwicklung/ Wissenschaft, (3) Verwaltung/ Verbände und (4) Gesundheit/ Soziales/ Bildung absolvieren. Auffällig an dieser Verteilung ist, dass verhältnismäßig viele Praktika in Organisationen stattfinden, die primär einer nichtwirtschaftlichen Tätigkeit nachgehen (Forschung, Entwicklung, Wissenschaft; Verwaltung und Verbände), während klassische Wirtschaftszweige rund um Produktion und Handel, aber

auch viele Dienstleistungsbereiche in deutlich geringerem Ausmaß vertreten sind.

Dieses Branchenspektrum lässt sich vermutlich v.a. über das Fächerspektrum erklären, dem die befragten Studierenden angehören. Mehr als die Hälfte der Befragten kommen aus den Fachbereichen Geschichts- und Kulturwissenschaften, Politik und Sozialwissenschaften und Philosophie und Geisteswissenschaften. Die Mehrzahl der Fächer dieser drei Bereiche haben keinen direkten Wirtschaftsbezug.

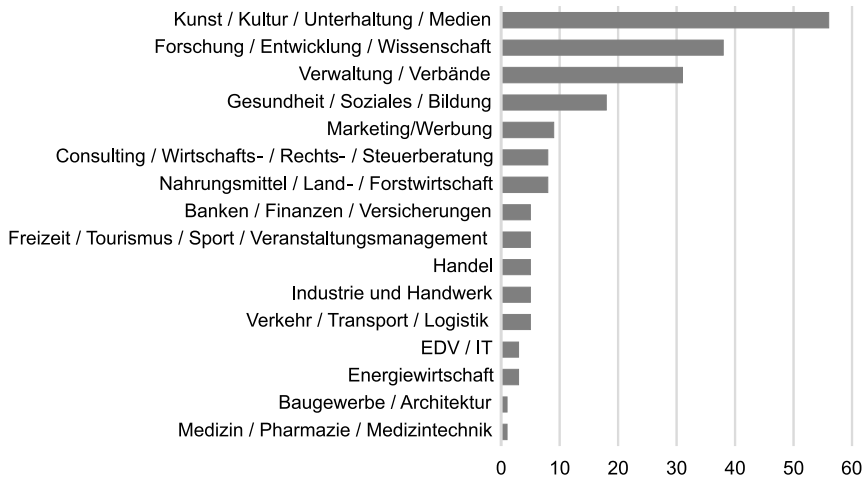


Abb. 3: Verteilung nach Branchen der Praktikumsinstitutionen (absolute Häufigkeiten), n=201

Die Daten zur Unternehmensgröße (Abb. 4) zeigen einen bemerkenswert hohen Anteil von rund 62% der absolvierten Praktika in Kleinst- und Kleinunternehmen (bis 50 Mitarbeiter\*innen). Am wenigsten sind bei den Praktikumsinstitutionen die mittelständischen Unternehmen mit 17,4% vertreten. Bei der Interpretation dieser Daten ist wiederum die Fachbereichszugehörigkeit der Studierenden zu berücksichtigen. Bezogen auf den geringen Anteil von Praktika in mittelständischen Unternehmen, werden spätere Analysen einer größeren Studierendenstichprobe Hinweise für die möglichen Gründe liefern können – sofern sich der Trend bestätigt.

Interessant wird auch die Beantwortung der Frage sein, ob sich Praktika in Abhängigkeit zur Unternehmensgröße bezüglich der Betreuungsqualität, des Ausmaßes, in dem Studierende in Aufgaben eingebunden werden und im

Hinblick auf die Kompetenzanforderungen unterscheiden. Aber auch für diese Untersuchung ist eine größere Stichprobe erforderlich.

## 9.2 Vorbereitung des Praktikums

Im Hinblick auf die Vorbereitung des Praktikums sollten die Studierenden zur Kontaktaufnahme mit der Praktikumsorganisation, zu den Bewerbungswegen und zu den Zielen, die sie mit dem Praktikum verfolgen, Angaben machen.

Zu Erfassung der Zielsetzungen wurden insgesamt acht Items mit jeweils einer Fünf-Punkte Skala (1 = überhaupt nicht wichtig und 5 = sehr wichtig) eingesetzt (Abb. 5). Mehrfachantworten waren möglich. Es fällt auf, dass die Studierenden mit ihrem Praktikum v.a. die inhaltlichen Praktikumsziele „Kennenlernen des Berufsfeldes“, „Persönliche Weiterentwicklung“, „Erwerb beruflicher Kompetenzen“ und die „Überprüfung des

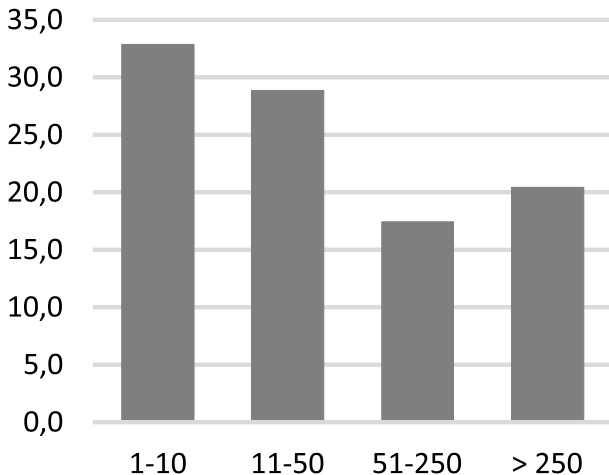


Abb. 4: Verteilung der Praktika nach Größe der Praktikumsorganisation (Zahl der Mitarbeiter\*innen) in Prozent, n=201

Berufsziels“ hoch bewerten. Aber auch der Erwerb von Leistungspunkten ist für sie wichtig.

Interessant ist, dass die Ziele „Kontakte knüpfen“ und „Das Unternehmen kennenlernen“ von eher geringerer Bedeutung sind. Wir vermuten, dass für die Studierenden der Aspekt des Praxislernens stärker im Vordergrund steht, wo hingegen strategische Zielsetzungen wie das Networking für den späteren Berufseinstieg und das Kennenlernen potentieller Arbeitgeber\*innen eher nachgeordnet sind. Ob sich diese Perspektive im Laufe des Studiums verändert, also z.B. Studierende höherer Semester die mit dem Praktikum verbundenen Ziele anders gewichten, wird im Weiteren zu prüfen sein. Auf jeden Fall aber legen diese Ergebnisse die Interpretation nahe, dass die Studierenden das Berufspraktikum als Lehr- und Lernform begreifen, in der sie nicht nur ein Berufsfeld kennenlernen,

sondern v.a. ihre beruflichen Kompetenzen stärken und sich persönlich weiterentwickeln können.

Die Erwartung, mit dem Praktikum auch Geld verdienen zu können, haben nur die wenigsten Studierenden. Vermutlich spiegelt sich in dieser Aussage die Tatsache wider, dass unbezahlte Praktika immer noch relativ weit verbreitet sind, und das Ziel, für Einsatz und Leistungen auch entlohnt zu werden, von vorneherein als eher unrealistisch eingeschätzt und daher erst gar nicht formuliert wird.

Bislang erhebt der Fragebogen nicht, ob die Erwartungen, die die Studierenden mit dem Berufspraktikum verbinden, auch erfüllt worden sind. Es wird zurzeit überlegt, ob die Ergänzung entsprechender Items sinnvoll sein könnte.



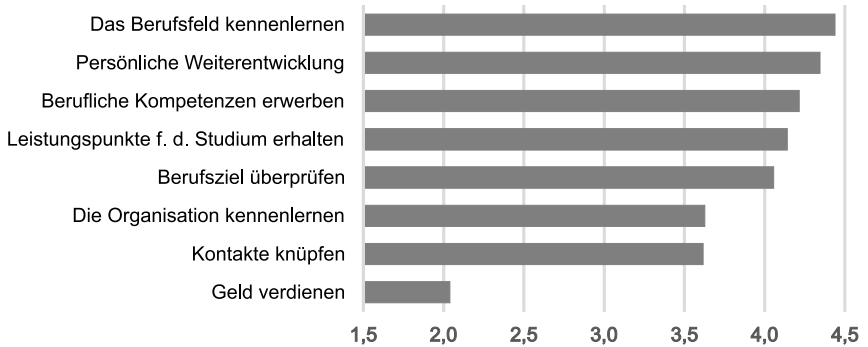


Abb. 5: Relevanz der Zielsetzungen im Praktikum (Mittelwerte, auf einer Skala von 1 = überhaupt nicht wichtig bis 5 = sehr wichtig), n=201

Bei der Suche nach einem Praktikumsplatz stehen „eigene Recherche und Initiativbewerbung“ sowie „Bewerbung auf eine ausgeschriebene Stelle“ mit jeweils rund 41 % der Nennungen an erster bzw. zweiter Stelle (Abb. 6). Darüber hinaus nutzen Studierende recht häufig auch das eigene private Netzwerk, Freunde,

Bekannte (28%), Eltern und Verwandte (12%) sowie die Lehrenden ihrer Universität. Selten werden webbasierte Netzwerke oder der Career Service einbezogen. Die Bundesagentur für Arbeit, aber auch Firmenkontaktmessen haben keinerlei Bedeutung für die Praktikumsuche.

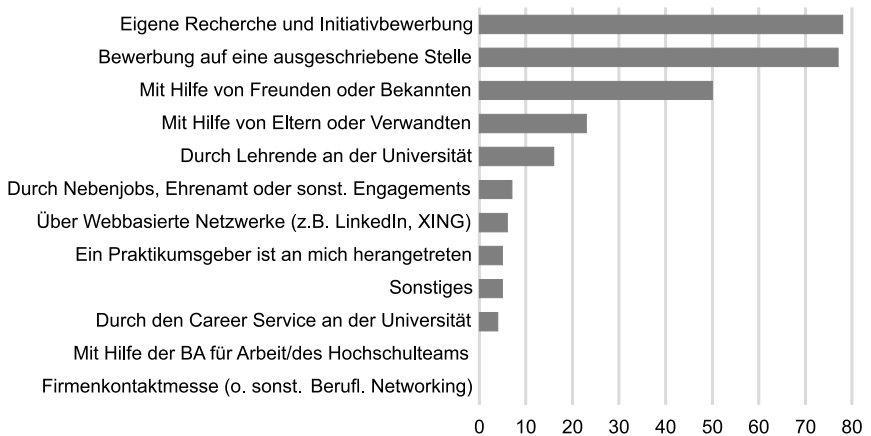


Abb. 6: Recherche und Kontaktaufnahme zur Praktikumeinrichtung („Bitte geben Sie an, welche der folgenden Wege Sie genutzt haben, um Ihren Praktikumsplatz zu finden.“) Mehrfachnennungen möglich, n=201

Die genutzten Bewerbungsverfahren spiegeln gleichzeitig die von Praktikumsgeber\*innen eingesetzten Auswahlverfahren wider und geben damit Hinweise auf die Bewerbungstechniken, die Studierende zum Erlangen eines Praktikumsplatzes beherrschen sollten (Abb. 7). Erwartungsgemäß ist der Anteil derer, die eine schriftliche Bewerbung

verfassen mit über 80 % sehr hoch, und auch das klassische persönliche Vorstellungsgespräch wird viel genutzt. Aufwändigere Auswahlverfahren wie Eignungstests (3,2%) und Assessment Center (1,1%) sind bei der Vergabe von Praktika eher selten vertreten. Vor dem Hintergrund der Kosten solcher Verfahren ist dies wenig verwunderlich.

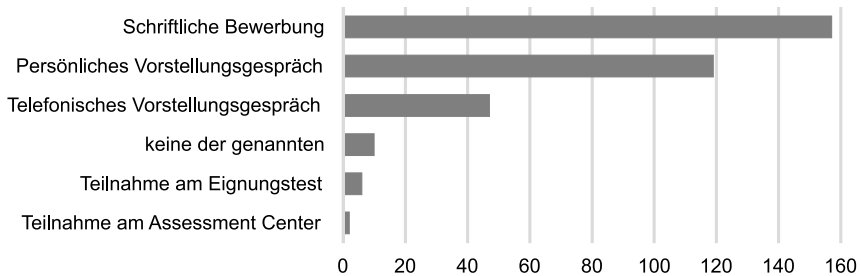


Abb. 7: Genutzte Bewerbungsverfahren in Prozent („Welche der hier genannten Bewerbungsverfahren haben Sie für das Praktikum durchlaufen? Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus“), n=201

### 9.3 Onboarding und Aufgabenzuschnitt im Praktikum

Onboarding und Aufgabenzuschnitt im Praktikum stellen für uns wesentliche Kriterien zur Beurteilung der Qualität eines Praktikums dar. Daher wurden die Einschätzungen der Studierenden zur Betreuung, zur Einarbeitung und zum Arbeitsklima einerseits sowie zum Ausmaß ihrer Einbindung in tägliche und längerfristige Aufgaben erhoben.

Die Messung der Zufriedenheit mit Einarbeitung und Betreuung im Praktikum erfolgte über sechs Items mit jeweils einer Fünf-Punkte-Skala (1 = trifft überhaupt nicht zu und 5 = trifft voll und ganz zu). Insgesamt liegen die Zufriedenheitswerte im oberen Bereich. Die höchste Zustimmung erfuhren die Aussagen „Bei

Fragen und Problemen konnte ich mich jederzeit an einen Ansprechpartner wenden“ (MW = 4,42) und „Ich wurde aktiv in Arbeitsabläufe eingebunden“ (MW = 4,38). Dagegen fallen die Aussagen „Ich wurde bei den Tätigkeiten ausreichend angeleitet“ (MW = 4,06) und „Ich wurde ausreichend in meine Tätigkeit eingearbeitet“ (MW = 4,12) etwas ab. Weitere Analysen zur Abhängigkeit der Zufriedenheit von Merkmalen der jeweiligen Praktikumsinstitution (z.B. Branche oder Größe der Organisation) stehen noch aus. Ein interessantes Ergebnis liefert der Vergleich zwischen den Zufriedenheitswerten und den von den Studierenden genutzten Bewerbungswegen. Es zeigt sich, dass die Studierenden, die sich eine Praktikumsorganisation ausschließlich

in Eigeninitiative gesucht und sich ohne Stellenausschreibung beworben haben, durchweg zufriedener mit ihrer Betreuung, Einarbeitung und Einbindung im

Praktikum sind, als jene, die sich nur auf Stellenausschreibungen beworben haben (Abb. 8).

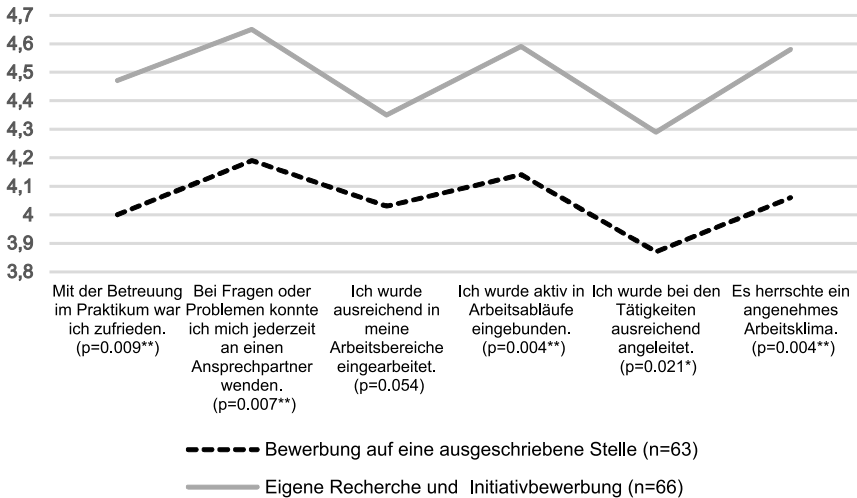


Abb. 8: Zufriedenheit mit der Einarbeitung, Betreuung und Mitarbeit im Praktikum – Vergleich unterschiedlicher Bewerbergruppen, n1=63, n2=66

Die durchgeführte Varianzanalyse zeigt signifikante Unterschiede für fünf der sechs Items (p=0,05). Lediglich für den Aspekt der Einarbeitung („Ich wurde ausreichend in meine Arbeitsbereiche eingearbeitet“) liegt kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Such- bzw. Bewerbungswegen vor (p=0,054). Eine Erklärung für diesen Zusammenhang ist möglicherweise die von vornherein höhere Motivation Studierender, die sich in eigener Initiative eine Praktikumsorganisation suchen und / oder aber die bessere Passung zwischen Praktikant\*in und selbstorganisiertem Praktikum.

Für eine spätere Klassifizierung der Praktika hinsichtlich der Aufgabenkomplexität wurden die Studierenden gefragt, in welcher Weise und in welchem Umfang sie in bestimmte Aufgaben eingebunden waren. Wir unterscheiden dabei einerseits zwischen verschiedenen Aufgabenumfängen (tagesaktuelle Aufgaben, wöchentliche Aufgaben, größere Aufgabenpakete), andererseits erfassen wir den Grad der Einbindung in die Tätigkeiten der Organisation (Hospitation, Mitarbeit, eigenes Projekt). Abbildung 9 stellt die Ergebnisse für verschiedene Beteiligungsformate in prozentualen Anteilen dar.

Am weitesten verbreitet ist die Übertragung tagesaktueller Aufgaben mit 76,6 % gefolgt von der selbständigen Bearbeitung von Aufgaben über einen längeren Zeitraum (56,7 %) und wöchentlichen Aufgabenzuweisungen (54,2 %). Hospitationen gab es bei etwas mehr als der Hälfte der Befragten. Praktika im Rahmen eines definierten Projektzusammenhangs absolvierten immerhin knapp ein Viertel der Studierenden.

Die Ergebnisse belegen, dass die Studierenden im Praktikum erwartungsgemäß mit unterschiedlich komplexen Aufgabenstellungen befasst werden. Weitere Analysen zu möglichen Gruppenunterschieden, z.B. bezogen auf Merkmale der Studierenden (Studienfach, Fachsemester, in dem das Praktikum absolviert wurde, berufliche Vorerfahrung etc.) oder auf Merkmale der Praktikumeinrichtung (z.B. Branche, Größe) stehen noch aus.

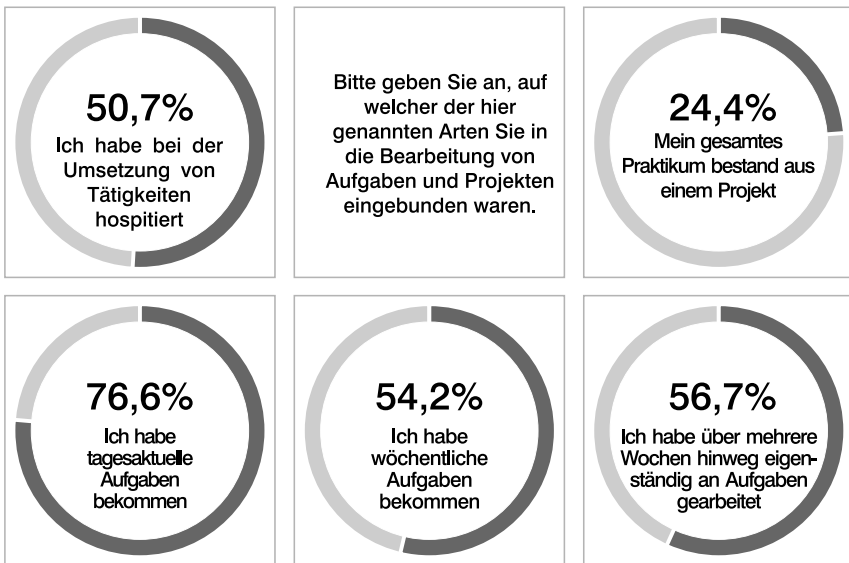


Abb. 9: „Bitte geben Sie an, auf welche der hier genannten Arten Sie in die Bearbeitung von Aufgaben und Projekten eingebunden waren.“ (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich), n=201

#### 9.4 Fachwissen und Kompetenzerwerb im Praktikum

Neben den geforderten und geförderten überfachlichen Kompetenzen wurde über ein Item auch das Ausmaß der Anwendbarkeit von Fachwissen im Praktikum erfragt (Abb. 10). Hier zeigen sich er-

wartungsgemäß deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Fachbereichen. Bei den naturwissenschaftlichen Fächern (Biologie und Chemie) kann Fachwissen am stärksten eingebracht und genutzt werden (MW = 3,59), wohin gegen dies bei den Studierenden des Fachbereichs

Philosophie und Geisteswissenschaften eher weniger der Fall ist. Die auffallend niedrigen Werte bei den Wirtschaftswissenschaften sind eher kontraintuitiv, vermutet man doch für die Tätigkeit in Wirtschaftsunternehmen eine insgesamt eher

hohe Praxisrelevanz der Studieninhalte. Inwieweit sich die niedrigen Werte aus höheren Erwartungen der Studierenden gegenüber der Anwendbarkeit des im Studium Gelernten erklären lassen, muss an dieser Stelle noch offenbleiben.

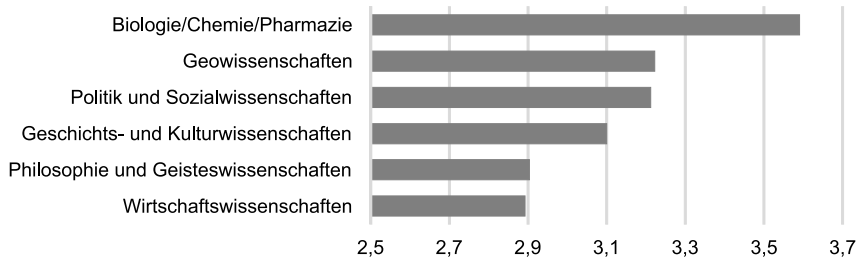


Abb. 10: In welchem Ausmaß ließ sich das in Ihrem Studienfach erworbene Fachwissen für die Arbeit im Praktikum nutzen? (auf einer Skala von 1 = überhaupt nicht bis 5 = sehr; Vergleich der Fachbereiche)

Über 18 Items wurden die im Praktikum geforderten überfachlichen Kompetenzen (Abb. 11) erhoben. Als erstes Ergebnis lässt sich festhalten, dass es v.a. personale und soziale Kompetenzen sind, die den Studierenden abverlangt werden. Dabei steht die Fähigkeit, eigene Arbeitsprozesse organisieren zu können an erster Stelle, gefolgt von der Fähigkeit, effizient auf ein Ziel hinzuarbeiten bzw. produktiv mit anderen zusammenzuarbeiten. Weniger von Bedeutung sind wirtschaftliches Denken und Handeln sowie wie Durchsetzungsvermögen und die Fähigkeit, das Können anderer zu mobilisieren. An dieser Stelle sei daran erinnert, dass die Items denen der in regelmäßigen Abständen durchgeführten Absolviertenbefragung entsprechen, um ggf. Ergebnisse miteinander in Beziehung setzen zu können.

Bei den methodischen Kompetenzen sticht die Anforderung des Verfassens von

Texten heraus, aber auch fremdsprachliche Kenntnisse werden häufig abgerufen. Ob letzteres vor allen Dingen auf den hohen Anteil von Auslandspraktika zurückzuführen ist, muss noch überprüft werden. Erstaunlich gering ist das Ausmaß, in dem die Anwendung wissenschaftlicher Methoden von den Studierenden genannt wird. Darauf wird im Folgenden bei der Darstellung der fächergruppenspezifischen Analysen noch genauer eingegangen sein.

Vergleicht man die verschiedenen Kompetenzbereiche miteinander, so fällt auf, dass es innerhalb der sozialen, personalen und methodischen Kompetenzen eine deutlich höhere Varianz gibt als bei den vier Items zur Fachkompetenz, deren Mittelwerte zwischen 3,4 und 3,6 liegen. Fachkompetenz wird gemeinhin als „die Bereitschaft und Fähigkeit beschrieben, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben

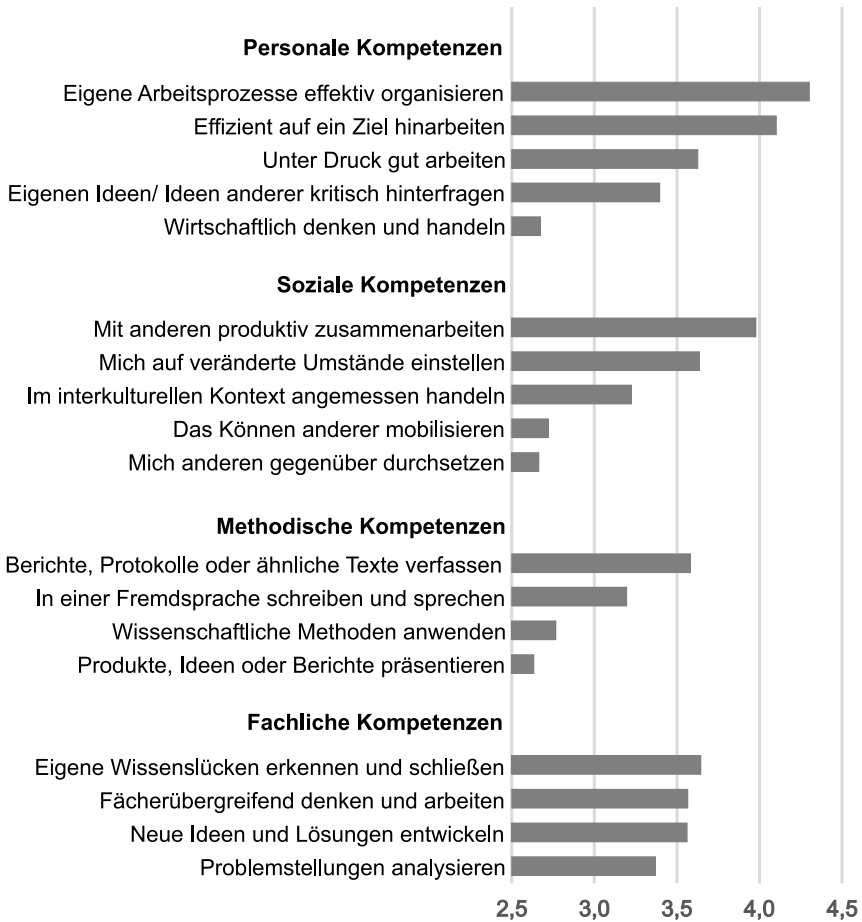


Abb. 11: Geforderte Kompetenzen im Praktikum („In welchem Ausmaß wurden die Kompetenzen im Praktikum gefordert“ auf einer Skala von 1 = überhaupt nicht bis 5 = sehr, Mittelwerte, n = 201)

und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen“ (Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2018, S. 15). Sie verweist also in besonderem Maße auf die Transferleistungen, die Studierende erbringen müssen, um zwischen dem, was im Studium gelehrt und

gelernt wird und dem, was im Praktikum davon genutzt werden kann, sinnvolle Bezüge herstellen zu können. Es ist daher naheliegend anzunehmen, dass es gerade die fachlichen und in Teilen auch die methodischen Kompetenzen sind, über die der Bezug zwischen Theorie und Praxis bei der Vor- und Nachbereitung von

Praxisphasen am besten zum Ausdruck gebracht und vermittelt werden kann. Voraussetzung, dass dies gelingt, ist aber nicht nur, dass die Praktika den Studierenden selbst entsprechende Handlungsspielräume eröffnen (was wiederum ein Qualitätsmerkmal darstellt), sondern auch, dass die Studierenden lernen, diese Handlungsspielräume für sich selbst zu erkennen und ggf. einzufordern.

Die Bedeutung sozialer und personaler Kompetenzen für das Praktikum wird damit in keinem Fall in Frage gestellt. Die Studierenden fühlen sich in diesen Bereichen in deutlich höherem Maße gefordert. Nur – so unsere Vermutung – sind sie sich dessen auch bewusster.

Abschließend soll noch kurz auf erste Ergebnisse des Vergleichs zwischen den wahrgenommenen Kompetenzanforderungen für unterschiedliche Fächergruppen eingegangen werden. Da mit aktuell 201 befragten Studierenden die Anzahl je Fachbereich noch zu gering ist, um zuverlässige und statistisch signifikante Aussagen treffen zu können, sind allerdings nur Tendenzen beschreibbar. Langfristig zielt das KIP-Projekt aber darauf ab, detaillierte fachspezifische Analysen der Kompetenzanforderungen und des Kompetenzerwerbs vorlegen sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten beschreiben zu können.

Sowohl für die sozialen als auch für die Fachkompetenzen zeichnet sich im Profilverlauf auf den ersten Blick ein relativ homogenes Bild ab. Es deuten sich aber bereits auffällige Unterschiede zwischen den Fächergruppen an (Abb. 11). Einige Beispiele seien hier genannt: So nehmen die Studierenden der Politik und Sozialwissenschaften durchweg ein stärkeres Ausmaß an fachlichen Anforderun-

gen wahr als die Studierenden der Geschichts- und Kulturwissenschaften. Diese hingegen sind mehr gefordert, in interkulturellen Zusammenhängen angemessen handeln zu können, als andere. Produktive Zusammenarbeit im Team ist bei den Praktika im Bereich der Politik- und Sozialwissenschaften häufiger als in den Wirtschaftswissenschaften.

Die größten Abweichungen zwischen den Fächergruppen finden sich bei den Methodenkompetenzen. Während sich Studierende naturwissenschaftlicher Studiengänge vor allem mit Anforderungen im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens konfrontiert sehen, so gilt das nicht für die Studierenden des Fachbereichs Philosophie und Geisteswissenschaften. Sie stehen v.a. vor der Herausforderung, in einer Fremdsprache zu kommunizieren. Erst, wenn sich diese und andere Ergebnisse bei größeren Fallzahlen verfestigen, kann die Frage gestellt werden, worin diese Unterschiede begründet sind. Dazu ist es zum jetzigen Zeitpunkt zu früh. Für den Anfang belegen sie aber Notwendigkeit einer sehr differenzierten Perspektive auf das Berufspraktikum innerhalb des Studiums.

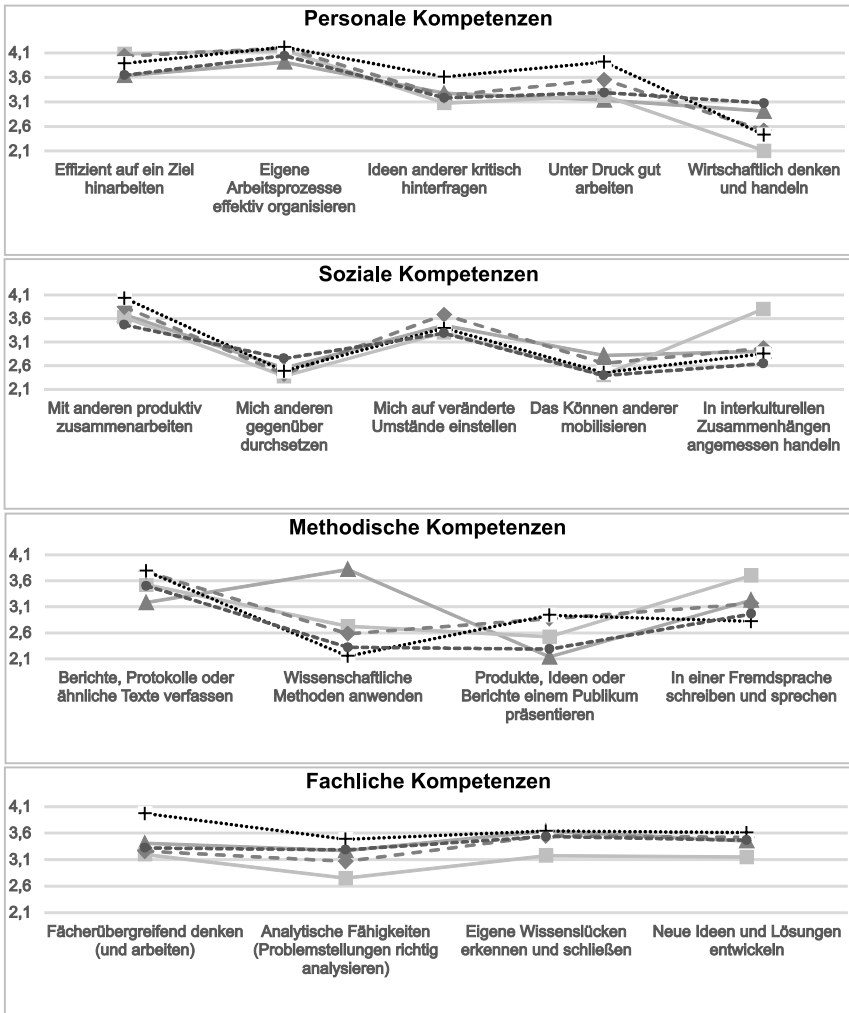


Abb. 12: Geforderte Kompetenzen im Praktikum – Vergleich der Fachbereiche in den vier Kompetenzbereichen (ohne FB Geowissenschaften und Veterinärmedizin)/(BA Pferdewissenschaften)



## 10. Fazit

Die Etablierung von Prozessen zur Qualitätssicherung von Praktika an einer Universität wie der FU Berlin mit ihrem breiten Fächerspektrum und knapp 35.000 Studierenden ist ein ehrgeiziges Projekt und stellt alle Beteiligten vor große Herausforderungen.

Der Schwerpunkt im ersten Jahr lag vor allen Dingen darin, vorhandene Daten zu sichten, verlässliche Instrumente zur systematischen Datenerfassung zu entwickeln und diese in die Regelprozesse einzubeziehen. Im Weiteren wird es darauf ankommen, das sich ständig erweiternde Datenmaterial zu strukturieren und für die unterschiedlichen Bedarfe von Studierenden, Fachbereichen und Hochschulleitung so aufzubereiten, dass der Nutzen für alle Beteiligten erkennbar wird.

Der Aufbau eines Informationssystems für Studierende, Praktikumsbeauftragte und den Career Service zur Verbesserung von berufsorientierenden Informations- und Beratungsangeboten ist zunächst v.a. technischer Natur. Über das Formular zum Modulabschluss werden bereits jetzt alle wichtigen Rahmendaten der Praktika von Bachelorstudierenden digital erfasst und können mit relativ geringem Aufwand in eine Datenbank überführt werden. Die Ergebnisse des Fragebogens zur Kompetenzentwicklung liefern zusätzliche Informationen zu den praktikumsgebenden Einrichtungen selbst, aber auch zu den von den Studierenden verwendeten Bewerbungswegen und geben Hinweise, wie die Praktikumsuche von Seiten der Hochschule am besten unterstützt werden kann.

Weitaus schwieriger wird es sein, das umfangreiche Datenmaterial so zusammenzufassen und zu interpretieren, dass

es – insbesondere für die Studiengangsentwicklung in den Fachbereichen – einen tatsächlichen Mehrwert darstellt. Vor allen Dingen Fachbereichsvertreter\*innen äußern Skepsis, ob sich aus der Praktikumevaluation tatsächlich neue und konkrete Ansatzpunkte für Verbesserungen in Studium und Lehre ableiten lassen. Zwar liegen bereits erste Auswertungsroutinen vor, die für die Etablierung eines standardisierten Berichtssystems erforderlich sind. Doch damit allein ist es nicht getan. Es muss in einer gemeinsamen Anstrengung aller Beteiligten gelingen, zwischen unterschiedlichen Interessen und Zielen zu vermitteln sowie die Chancen und Grenzen einer evidenzbasierten Professionalisierung der Praxisphasen herauszuarbeiten.

Die an die Hochschule als Ganzes gerichtete Aufforderung, mehr Verantwortung für die Ausgestaltung des Lehr- und Lernformats Praktikum zu übernehmen, Modelle für seine stärkere Anbindung an das Studium zu entwickeln und damit Theorie und Praxis besser zu verzahnen, bleibt davon allerdings unbenommen. Das ist ohne verlässliche Daten kaum möglich.

Aber bereits jetzt – nach erst gut einem Jahr Projektlaufzeit – eröffnen sich konkrete Perspektiven für die weitere Studiengangsentwicklung. So hat die Auswertung über die letzten zehn Jahre ergeben, dass es eine Reihe von Praktikumsgeber\*innen gibt, die wiederholt eine größere Anzahl von Studierenden der Freien Universität Berlin als Praktikant\*innen beschäftigen. In diesen Fällen wäre es naheliegend, Kooperationsprojekte zu initiieren und stärker strukturierte Praktika zu etablieren, die von Fachbereichen und den Expert\*innen

aus der Berufspraxis gemeinsam entwickelt werden. Das kumulierte Wissen über studentische Praktika kann darüber hinaus genutzt werden, um die vorhandenen Kriterien für fachliche Anforderungen an das Praktikum ggf. anzupassen und zu ergänzen, sind sie – die Praktika – doch ein Spiegel der sich dynamisch verändernden Arbeitswelt und der darin neu entstehenden Berufsfelder. Letztlich sollten sich diese Überlegungen mittelfristig auch in Form von Lernzielen innerhalb der jeweiligen Studien- und Prüfungsordnungen wiederfinden. An dieser Stelle sei nur am Rande auf die Notwendigkeit zur Einbeziehung externer Expertise bei der Systemakkreditierung von Studiengängen hingewiesen (vgl. Musterrechtsverordnung der KMK, 2017).

Die ersten Datenanalysen in Bezug auf die in Praktika geforderten Kompetenzen deuten auf signifikante fächerspezifische Unterschiede hin. Ob sich aus diesen Ergebnissen ableiten lässt, welche Kompetenzen für die Praktikumsvorbereitung sinnvollerweise besonders gefördert werden sollten, muss an dieser Stelle noch offenbleiben. Erst einmal aber beschreiben sie einen Ist-Zustand aus der Wahrnehmung der Studierenden heraus und können damit als Ausgangsbasis für die inhaltliche und didaktische Ausgestaltung reflexiver vor- und nachbereitende Formate dienen, die den Transfer von im Studium Gelernten in die Praxis und vice versa verbessern.

Wo möglich und sinnvoll, sollten dezentrale und zentrale Angebote miteinander in Verbindung gebracht, Synergien genutzt und die Expertise der Career Services als Schnittstelle zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt sowohl bei der Konzeption als auch bei der Umsetzung

einbezogen werden. Die Einbindung von E-Learning-Elementen ist ebenso mitzudenken wie Peer-Learning- bzw. Mentoring-Konzepte, die die Vernetzung der Studierenden untereinander stärken.

Neben der zentralen und grundsätzlichen Frage, wie aus dem begleitenden Praktikumsmonitoring tatsächlich konkret umsetzbare Tools und Impulse für die Studiengangsentwicklung befördert werden können und, wenn ja, welche, gibt es noch weitere Aspekte, die im Projektverlauf Berücksichtigung finden sollten.

Insbesondere der in seiner jetzigen Form schon sehr umfangreiche Studierendenfragebogen lässt wichtige Fragen aus. Zwar erhebt er die mit dem Praktikum verbundenen Ziele, nicht aber, ob die gesteckten Ziele auch erreicht wurden bzw. inwieweit ihr Erreichen unter den gegebenen Bedingungen überhaupt möglich war. Da die Zielsetzungen darüber hinaus nicht nur individuell, sondern auch über die jeweiligen Studien- und Prüfungsordnungen, d.h. aus dem Fach heraus, definiert werden und unter Umständen nicht kongruent sind, wäre eine Erweiterung des Fragebogens in diesem Punkt notwendig. Auch kommen bislang Aspekte zu kurz, die den Einfluss des Praktikums auf das Verständnis des Studienfachs, auf die Studienmotivation und die persönliche berufliche Standortbestimmung beschreiben.

An dieser Stelle muss aber festgehalten werden, dass das KiP-Projekt vorrangig die Gestaltung von Prozessen verfolgt, die der Qualitätssicherung von Praktika dienen können und sollen. Das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse steht nicht im Vordergrund. Gleichwohl wäre eine stärkere wissenschaftliche Begleitung des Projekts wünschenswert und

wird angestrebt. Über diesen Weg könnte nicht nur die Akzeptanz des Projekts innerhalb der Hochschule gesteigert, sondern auch dem Forschungsdefizit im Themenfeld begegnet werden. Dann könnte

es auch gelingen, die unter den spezifischen Bedingungen einer einzelnen Universität entwickelten Modelle und Verfahren, auch für andere Hochschulen nutzbar zu machen.

## Autorinnen



*Ludmilla Aufurth*

*ist seit November 2018 im Career Service der Freien Universität tätig und leitet dort das Projekt „Kompetenzentwicklung im Praktikum“. Zuvor hat sie mehrere Jahre als Karriereberaterin, Coach und Trainerin für unterschiedliche Einrichtungen gearbeitet und eine Ausbildung zum Systemischen Coach am artop Institut der Humboldt Universität Berlin absolviert.*



*Dipl.-Psych. Christiane Dorenborg*

*ist seit 15 Jahren Leiterin des Career Service der Freien Universität Berlin, an dessen Gründung im Jahr 1997 sie maßgeblich beteiligt war. Zuvor arbeitete sie mehrere Jahre im Weiterbildungs- und Wissenschaftsmanagement sowie als Trainerin mit den Schwerpunkten Kommunikation, Konflikt und Verhandlung.*

## Literatur

- DAAD/DZHW (Hrsg.). (2019). Wissenschaft weltoffen 2019. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bielefeld: wbv.
- DAAD/DZHW (Hrsg.). (2015). Internationale Mobilität im Studium 2015. Ergebnisse der fünften Befragung deutscher Studierender zur studienbezogenen Auslandsmobilität. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Eimer, A., Knauer, J., Kremer, I., Nowak, T. & Schröder, A. (2019). Employability als ein Ziel des Universitätsstudiums. Bielefeld: wbv.
- Frey, A. (2002): Berufliche Handlungskompetenz – Kompetenzentwicklung und Kompetenzvorstellungen in der Erzieherinnenausbildung. In: Empirische Pädagogik 16, H. 2, S. 139–156.
- Frey, A. (2006): Die Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung – eine nationale und internationale Standortbestimmung (Schrift zur Habilitation an der Universität Koblenz–Landau). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Hapkemeyer, J. & Scheibner, N (2009). Forschungsbericht des Projekts POINT Nr. 2 Unternehmensbefragung zum Thema Praktikum. Freie Universität Berlin.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Projekt nexus (2016). Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen. Impulse für die Praxis, Ausgabe 11. Verfügbar unter: [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Impuls\\_Praktika\\_\\_2\\_.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Impuls_Praktika__2_.pdf) (Zugriff am 3.11.2019).
- Hora, M. T., Chen, Z., Parrott, E. & Her, P. (2019). Problematising college internships: Exploring issues with excess, program design, and developmental outcomes in three U. S. colleges. WCER Working Paper No. 2019-1.
- Kopp, A. Schubarth, W. Speck, K. Seidel Andreas, Kleinfeld, M. & Sarrar, L. (2011). Vom Erkenntnisgewinn eines ExpertInnen-Workshop für die Hochschulpraxis. In Schubarth, W. Speck, K. & Seidel, A. (Hrsg.): Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis (S. 319-335). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Kulturministerkonferenz (2017). Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 – 4. Studienakkreditierungsstaatsvertrag (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017).
- Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T. & Schmidt, M. (2014). Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (77), Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Ruf, M. (2006). Praxisphasen als Beitrag zum Employability. Didaktische Funktionsbestimmung betrieblicher Praxisphasen im Rahmen wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge. Das Hochschulwesen, 54. Jg., H. 4, S. 135-139.
- Schubarth, W., Speck, K. & Ulbricht, J (2016). Qualitätsstandards für Praktika: Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Fachgutachten. Verfügbar unter: [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten\\_Employability-Praxisbezeuge.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbezeuge.pdf) (Zugriff am 3.11.2019).
- Schulte, F. P. (2014). Die Bedeutung und Erfassung des Erwerbs von Theorie-Praxis/Praxis-Theorie-Transferkompetenz im Rahmen eines dualen Studiums. Verfügbar unter: <http://www.stifterverband.de/pdf/hds-essen-transferkompetenz.pdf> (Zugriff am 3.11.2019).
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2018) (Hrsg.). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin.
- Soellner, R. Scheibner, Hapkemeyer, J. & Fink, C. (2008). Erwartungen an das Praktikum im Studium. Anregung zur Entwicklung von Curricula. In Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 3., Nr. 4. S. 34 -46.
- Statistisches Bundesamt, Wiesbaden. (2008). Klassifikation der Wirtschaftszweige. Verfügbar unter: [www.destatis.de](http://www.destatis.de) (Zugriff am 27.11.2019).

- Watermann, R. (2012): Absolventenbefragung der Freien Universität Berlin. Ergebnisse einer Online-Befragung der Absolventinnen und Absolventen der Abschlussjahrgänge 2011, 2012 und 2013. Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität, Freie Universität Berlin.
- Weil, M. & Tremp, P. (2010). Praktikum im Studium als Berufswirklichkeit auf Zeit. Zur Planung und Gestaltung obligatorischer Praktika im Studium. In Berendt, B. & Voss, H.-P. & Wildt, J. (Hrsg.) Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, E 5.3.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen D. S. & Salganik L.H. (Hrsg.). Defining and Selecting Key Competencies. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers, S. 45–65.
- Wissenschaftsrat (2015). Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlung zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Verfügbar unter: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf> (Zugriff am 3.11.2019).

# Qualitätssicherung und Beschäftigungsfähigkeit im Rahmen interner Akkreditierungsverfahren: Praxisbeispiel Leibniz Universität Hannover

Dr. Anne-Dörte Balks und Dr. Lisa Strübel, beide Leibniz Universität Hannover

## Abstract

*Dieser Artikel geht entlang des internen (Re-)Akkreditierungsverfahrens der Leibniz Universität Hannover der Frage nach, wie Beschäftigungsfähigkeit im Rahmen eines wissenschaftlichen Studiums gemeinsam mit den relevanten Akteurinnen und Akteuren überprüft, hergestellt und letztlich weiterentwickelt werden kann. Es werden (Zeit-) Punkte und Anlässe des Austauschs und der Zusammenarbeit aufgezeichnet. Durch diesen Austausch werden im Laufe des Akkreditierungsprozesses wichtige Erkenntnisse über die Berufsbefähigung der Studierenden gewonnen, die in der weiteren Entwicklung der Studienprogramme sowie der weiteren Service- und Dienstleistungsangebote nutzbar gemacht werden können.*

## 1. Einführung

Mit Einführung des gestuften Graduiierungssystems durch den Bologna-Prozess muss sich schon der Bachelorabschluss „[...] durch ein eigenständiges berufsqualifizierendes Profil auszeichnen, das die Aufnahme beruflicher Tätigkeit auf dem jeweiligen Fachgebiet ermöglicht.“ (KMK-Musterrechtsverordnung, Erläuterung zu §3-1).

Aufgabe der qualitätssichernden Verfahren in Studium und Lehre ist es daher u.a., dieses berufsqualifizierende Profil sicherzustellen während gleichzeitig Career Services und Schlüsselkompetenzzentren die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden fördern. Um diesen Aufgaben – Datengrundlagen abgleichen und Expertise austauschen – gerecht zu werden, ist die Kooperation der beteiligten Akteursgruppen innerhalb einer Hoch-

schule von großer Bedeutung. Zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit betrifft dies die dezentrale Studiengangsentwicklung, die an der Qualitätssicherung beteiligten Strukturen sowie insbesondere Career Services und Schlüsselkompetenzzentren.

## 2. Beschäftigungsfähigkeit durch das Hochschulstudium

Berufsqualifizierung, Praxisbezug, Beschäftigungsfähigkeit – trotz unterschiedlicher Reichweiten und Bedeutungsnuancen haben Hochschulen ein Ziel: Studierende durch das Absolvieren eines akademischen Studiums die erfolgreiche Aufnahme einer ihrem Studienabschluss entsprechenden qualifizierten Arbeit zu ermöglichen (vgl. Akkreditierungsrat 2015 für eine Diskussion der Entstehung des Begriffs Employability/Beschäftigungsfäh-

higkeit und der Umsetzungsdiskussion in der deutschen Hochschullandschaft).

Dieses Ziel, verankert in der Bologna-Reform, resultiert u.a. aus der gesetzlichen Formulierung des Auftrags an Hochschulen, ihre Studierenden nicht nur zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu führen, sondern darüber hinaus auch dafür zu sorgen, dass nach Abschluss ihres Studiums der Übergang in die Arbeitswelt gut gelingt. Ein Bachelor- und darauf aufbauend auch ein Masterstudiengang „[...] muss sich durch ein eigenständiges berufsqualifizierendes Profil auszeichnen, das die Aufnahme beruflicher Tätigkeit auf dem jeweiligen Fachgebiet ermöglicht.“ (KMK 2017, Erläuterung zu §3-1). Die Vorbereitung „[...] auf berufliche Tätigkeiten, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung voraussetzen,“ schlägt sich in den Landeshochschulgesetzen unter den originären Aufgaben von Hochschulen nieder (vgl. bspw. NHG § 3 Abs. 1).

Hochschulen handeln darüber hinaus auch aus einem großen Eigeninteresse heraus: Die berufliche Perspektive im Anschluss an das Studium ist für Studieninteressierte ein relevantes Auswahlkriterium für Studienfach und Studienort und damit ein Faktor im Wettbewerb der Hochschulen untereinander (vgl. 2.1.2).

Ob ex- oder intrinsisch motiviert: Das Ziel, die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden zu steigern, lässt sich am besten im Zusammenspiel zentraler und dezentraler Akteursgruppen innerhalb der Hochschule erreichen – von der meist in den Fakultäten oder Instituten stattfindenden Studiengangsentwicklung über die an der Qualitätssicherung von Studienprogrammen beteiligten Abteilun-

gen und Einrichtungen bis zu den Career Services und Schlüsselkompetenzzentren zur Förderung von studien- und berufsrelevanten Schlüsselkompetenzen bei Studierenden.

Die mögliche Gestaltung dieses Zusammenspiels ist abhängig von den vorhandenen Strukturen einer Hochschule, von den Ressourcen sowie vom Willen der Beteiligten. Aufgrund gesetzlicher Rahmenvorgaben zum Beispiel zur Evaluation von Studienverläufen oder der Beurteilung der Qualität von Studienprogrammen, sind die genannten Einrichtungen und Beteiligten sowie eine große Anzahl für die Beurteilung der Berufsqualifizierung relevanter Daten an beinahe jeder Hochschule vorhanden.

Dieser Beitrag wird anhand des Beispiels der Leibniz Universität Hannover (LUH) bestehende ebenso wie ausbaufähige Anknüpfungspunkte der Ebenen aufzeigen. Als zugrundeliegendes Beispiel wird das im Zuge ihrer Systemakkreditierung implementierte interne Akkreditierungsverfahren Leibniz Qualität in der Lehre-Review, kurz LQL-Review, dienen. Die Erfahrungen an der LUH zeigen, dass durch die Kooperation der genannten Akteursgruppen berufsqualifizierende Elemente in Studiengängen systematischer eingerichtet bzw. integriert werden können und das Wissen der Akteursgruppen über studentische Bedarfe bezüglich des Praxisbezugs steigt. Letztlich soll, durch abgestimmte Prozesse zwischen qualitätssichernden Verfahren und den daran beteiligten zentralen und dezentralen Akteursgruppen sowie Career Services und Einrichtungen für Schlüsselkompetenzen, die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden gleichmäßig in allen Studienprogrammen gestärkt werden.

### 3. Überprüfung der Beschäftigungsfähigkeit: Akkreditierungsverfahren

Akkreditierungsverfahren für Studienprogramme wurden im Zuge der Bologna-Reform mit dem Beschluss zur „Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge“ der Kultusministerkonferenz 1998 eingeführt. Sie finden demnach an allen Hochschulen statt und haben die Aufgabe, die Qualität eines Studienprogramms kennzahlenbasiert sowie auf Basis qualitativer Verfahren zu beurteilen. Ein Kriterium der Studienqualität ist dabei die Berufsqualifizierung der Studierenden.

Insbesondere interne Akkreditierungsverfahren, wie sie durch die Systemakkreditierungen von Hochschulen ermöglicht wurden, generieren eine große Menge an Informationen über Studiengänge und bündeln diese, im Kontrast zu der durch externe Agenturen durchgeführten Programmakkreditierung, an zentraler und für andere Akteurinnen und Akteure der Hochschule zugänglicher Stelle.

Für Career Services und Schlüsselkompetenzzentren können sich hier verschiedene Anknüpfungspunkte bieten:

- Angebote können stärker zielgruppenspezifisch auf die Bedarfe Studierender aus verschiedenen Disziplinen ausgerichtet werden, wenn diese bekannt sind.
- Gemeinsam mit den Studiengangverantwortlichen in Fakultäten und Instituten können durch die Qualitätssicherung identifizierte Schwächen im Bereich Beschäftigungsbefähigung adressiert und behoben und somit die zentrale/dezentrale Zusammenarbeit gestärkt werden.

- Umgekehrt können im Alltagsgeschehen der Seminarangebote bzw. durch Evaluationen festgestellte Bedarfe von Studierenden bestimmter Studiengänge an die Kolleginnen und Kollegen der Qualitätssicherung weitergegeben werden und so durch die internen Akkreditierungsverfahren eine größere Umsetzungslegitimität erhalten.

#### 3.1 Das LQL-Review, internes (Re-) Akkreditierungsverfahren

An der LUH werden die LQL-Reviews durch die Abteilung Qualitätssicherung der Zentralen Einrichtung für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, kurz ZQS/Qualitätssicherung organisiert. Ebenfalls innerhalb der ZQS/Qualitätssicherung sind die Arbeitsbereiche zu zentralen Befragungen und zur kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung angesiedelt.

Teil der ZQS sind außerdem die Arbeitsbereiche Schlüsselkompetenzen, inkl. der Aufgabenbereiche eines Career Services, und die E-Learning-Services. Dadurch wird der einleitend bereits angesprochene Wissensaustausch zwischen den an der zentralen Qualitätssicherung beteiligten Personen und den zentralen Anbietern von studien- und berufsrelevanten Schlüsselkompetenzen deutlich erleichtert. Ein gewinnbringender Austausch kann aber auch bei anderer institutioneller Anbindung und längeren Wegen entstehen.

Das LQL-Review ist in mehrere Prüfphasen gegliedert, deren jeweilige Ergebnisse zusammengefasst einen umfassenden Überblick über die Erfüllung der wesentlichen Qualitätsmerkmale durch die betrachteten Studiengänge bilden. Damit im Folgenden keine Verständnisfragen zu dem Prozess aufkommen, soll



dieser in aller Kürze geschildert werden, ehe die einzelnen Prüfschritte auf ihren Erkenntnisgewinn bezüglich der Berufsqualifizierung durch das Studium beschrieben werden.

Wie auch in der Programmakkreditierung üblich, reichen die Studiengänge einen nach einem Leitfaden erstellten Selbstbericht bei der ZQS/Qualitätssicherung ein. In diesem werden das Profil des Studiengangs beschrieben und seine Qualifikationsziele genannt, die Studienstruktur (in Modulen) wird abgebildet und es wird Stellung zur Ausstattung sowie zu selbst wahrgenommenen Stärken und Schwächen genommen. Zu den Selbstberichten gehören in Form einer Anlage relevante Ordnungen und statistische Daten- sowie Befragungsberichte.

Diese Selbstberichte bilden die Grundlage für eine erste Begutachtung durch externe Expertinnen und Experten aus der Fachwissenschaft und der beruflichen Praxis, die durch ein Gespräch der Gutachtenden mit den Studiengangsverantwortlichen abgerundet wird. Hier soll aus wissenschaftlicher wie auch beruflicher Sicht geklärt werden, ob ein Studienprogramm geeignet ist, die selbst formulierten Ziele zu erreichen, d.h. seine Studierenden sowohl akademisch adäquat auszubilden als auch seine Absolventinnen und Absolventen erfolgreich auf den jeweiligen Arbeitsmarkt vorzubereiten.

Es folgt eine weitere Begutachtung durch ein hochschulinternes Reviewteam, das im Rahmen einer ein- bis zweitägigen Klausur Gespräche mit Studierenden und Studiengangsverantwortlichen führt und so versucht bisher offene Fragen oder noch kritische Punkte zu klären. Die Beurteilung der externen Expertinnen und Experten sowie der Eindruck des

Reviewteams schlagen sich am Ende des Prozesses in Auflagen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Studiengänge nieder, die den Ausgangspunkt für die entsprechende Maßnahmenentwicklung innerhalb der Studienprogramme bilden. Mit dem Ziel der steten qualitativen Weiterentwicklung der Studienprogramme wird die Akkreditierung durch das Präsidium erst ausgesprochen, wenn der Maßnahmenplan zur Behebung bestehender Schwächen durch das Reviewteam abgenommen wurde.

Entsprechend der gesetzlichen Vorgabe zur Berufsqualifizierung, fragt das LQL-Review in den verschiedenen Verlaufsabschnitten zur Überprüfung der Beschäftigungsbefähigung nach im Studium vermittelten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, dem enthaltenen Praxisbezug, der entsprechenden Passung mit den Anforderungen des jeweiligen Arbeitsmarkts und als Gegenprobe danach, wie sich Studierende auf die Arbeitswelt vorbereitet fühlen. Das Verfahren bedient sich zur Beantwortung dieser Fragen einer Vielzahl von Quellen:

- den von den Verantwortlichen der Studiengänge formulierten Qualifikationszielen für Absolventinnen und Absolventen
- der dargestellten Studienstruktur und den Modulbeschreibungen in den Modulkatalogen
- der Expertise der Kolleginnen und Kollegen aus der ZQS/Schlüsselkompetenzen
- Befragungsergebnissen
- Externer Expertise insbesondere aus den jeweiligen Berufsfeldern aber auch aus der Fachwissenschaft

Schließlich wird noch das Vorhandensein dezentraler (Berufs-)Beratungsangebote bzw. die Zusammenarbeit mit zentralen Unterstützungsdiensten eruiert.

Die gesammelten Informationen werden in einem so genannten Qualitätsprofil eines Studiengangs zusammengefasst.

Dieses bildet schließlich eine gute Übersicht der vorhandenen Informationen über einzelne Prüfbereiche, so auch zu Praxisbezug und zur Berufsbefähigung, der sich hauptsächlich in Abschnitt 5 des Qualitätsprofils wiederfindet.

5	Forschungsbezug, Schlüsselkompetenzen, Praxisbezug, Berufsbefähigung	Vorprüfung	Anmerkungen
5.1.	Der Studiengang vermittelt forschungspraktische Erfahrungen und bezieht aktuelle Forschungsfragen ein. / Der Studiengang weist einen adäquaten Forschungsbezug auf.		
5.2.	Forschendes oder problemorientiertes Lernen wird gefördert		
5.3.	Schlüsselkompetenzen werden während des Studiums im angemessenen Umfang vermittelt.		
5.4.	Der Studiengang weist einen adäquaten Praxisbezug auf. Die berufspraktische Begutachtung bestätigt eine angemessene Berücksichtigung der Anforderungen der Berufspraxis.		
5.5.	Es gibt Praxismodule oder innercurriculare Berufsfeldpraktika, die durch Lehrveranstaltungen / Unterstützungsangebote begleitet und betreut werden		
5.6.	Der Verbleib von Absolventinnen und Absolventen entspricht den Erwartungen.		
5.7.	Die Absolventinnen und Absolventen fühlen sich angemessen auf den Einstieg in das Berufsleben vorbereitet.		

Abb. 1: Auszug aus dem Qualitätsprofil; Abschnitt 5 zum Praxisbezug

Die konzeptionelle Erstellung der Qualitätsprofile erfolgte in Zusammenarbeit der ZQS/Qualitätssicherung mit den für die einzelnen Themenbereiche relevanten Akteuren und Akteurinnen an der LUH. Der Themenbereich „Forschungsbezug, Schlüsselkompetenzen, Praxisbezug, Berufsbefähigung“ wurde so beispielsweise u.a. gemeinsam mit der ZQS/ Schlüsselkompetenzen besprochen.

### 3.1.1 Ein Blick auf die Studiengangsstruktur und die Qualifikationsziele

Mit dem Bologna-Prozess, der u.a. zur Herstellung von Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse im europäischen Hochschulraum diente, wechselte der Fokus der Betrachtung von Studienprogrammen vom (fachlichen) Inhalt hin zu den durch die Absolventinnen und Absolventen erreichten Qualifikationen und Kompeten-

zen. Für Studiengänge müssen seitdem sowohl auf Studiengangsebene als auch für einzelne Module Kompetenz- bzw. Qualifikationsziele formuliert werden. Dabei sollen explizit nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern entsprechend der Forderung zur Beschäftigungsfähigkeit, auch berufsrelevante Schlüsselkompetenzen ausgewiesen werden.

Hinsichtlich des Übergangs der Absolventinnen und Absolventen auf den Arbeitsmarkt sind zwei Aspekte von besonderer Bedeutung:

1. Studierende erhalten eine qualifizierte Ein- und Übersicht über Kompetenzen, die sie im Studium erwerben, auf die sie im Bewerbungsprozess ausdrücklich hinweisen und im Arbeitsleben bewusst zurückgreifen können.
2. Potenzielle Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber können schneller einschätzen, welche Fähigkeiten ihre zukünftigen Mitarbeitenden mitbringen.

Um für alle Studiengänge dauerhaft vergleichbar klingende und kompetenzorientiert formulierte Qualifikationsziele auf Studiengangsebene zu erhalten, wird im Rahmen der Vorbesprechung eines Reviews zwischen der ZQS/Qualitätssicherung und den Studiengangsverantwortlichen bereits auf die mögliche Unterstützung durch den Arbeitsbereich Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung hingewiesen. Auf Anfrage durch die Studiengangsverantwortlichen führt der Arbeitsbereich Experteninterviews mit Lehrenden zu den fachlichen und überfachlichen Anforderungen der Disziplin und zum Studiengangprofil durch und bietet für die Formulierung der kompetenzorientierten Qualifikationsziele

von Modulen Handreichungen und individuelle Beratungen an.

Die Qualifikationsziele für Absolventinnen und Absolventen eines Studiengangs bilden die Hintergrundmaske für die Qualitätsüberprüfung. Diese muss die Frage beantworten, ob das vorliegende Studienprogramm geeignet ist, Studierenden das Erreichen dieser Ziele zu ermöglichen.

Idealerweise bilden die formulierten Kompetenzziele nicht nur die Grundlage für die Qualitätsüberprüfung im Rahmen des LQL-Reviews, sondern werden auf vielfältige Weise genutzt: für Werbemaßnahmen für das Studienprogramm, zur Information zukünftiger wie auch aktueller Studierender und als Information für potenzielle Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen.

Bisher hat der Prozess der Beratung zu kompetenzorientierten Qualifikationszielen auf Studiengangsebene an der LUH vornehmlich zu einer Bewusstseins-schärfung für deren Bedeutung bei den Verantwortlichen in Fakultäten und Instituten geführt. Darüber hinaus wird gerade unter den Studiendekaninnen und Studiendekanen und dem Akademischen Prüfungsamt, mit Unterstützung des Arbeitsbereichs Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung diskutiert, inwiefern die individuell für Studienprogramme formulierten Qualifikationsziele in die Diploma Supplements der Abschlussurkunden aufgenommen werden können.

Unterhalb der Studiengangsebene werden Qualifikationsziele für die einzelnen Module beschrieben. Die Musterrechtsverordnung gibt dafür vor, dass Modulbeschreibungen u.a. neben der Auflistung fachlicher und methodischer

Inhalte zudem „[...] b) *fachbezogene, methodische, fachübergreifende Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen; c) Lern- und Qualifikationsziele, die sich an einer zu definierenden Gesamtqualifikation (angestrebter Abschluss) ausrichten; [...]*“ (KMK 2017, §7) enthalten müssen.

Darüber hinaus sind auch Prüfungen und Prüfungsarten kompetenzorientiert zu formulieren und „[...] *ermöglichen eine aussagekräftige Überprüfung der erreichten Lernergebnisse.*“ (KMK 2017, §12-4)

Ein erster Prüfschritt im LQL-Review gilt daher der Durchsicht der Modulkataloge und der Identifikation von Modulen, die besagte fachübergreifende und/oder Schlüsselqualifikationen vermitteln. Dies kann sowohl additiv, d.h. in eigens deklarierten Schlüsselkompetenzmodulen, oder integrativ, d.h. im Rahmen der fachlichen Module erfolgen. Unabhängig von der Art der Einbettung sollten für den Erwerb dieser Qualifikationen ausreichend Leistungspunkte, d.h. Zeit und Raum in der Studienstruktur, ausgewiesen werden. Bei der integrativen Vermittlung ist es darüber hinaus wesentlich, dass die zu erwerbenden Kompetenzen zum einen deutlich in den Modulbeschreibungen ausgewiesen und zum anderen tatsächlich erworben werden.

Überspitzt formuliert sollte ein Modul mit dem Ziel, die Studierenden im wissenschaftlichen Schreiben anzuleiten und ihre Teamfähigkeit zu schulen, nicht ausschließlich durch inhaltlichen Wissenserwerb und Wissensreproduktion in Form einer Klausur gekennzeichnet sein.

Für Praktikumsmodule bzw. die Einbindung von curricular verankerten (also mit Leistungspunkten versehenen) Praktika in einen Studiengang gelten beson-

dere Vorgaben, die dazu führen sollen, dass sich das Praktikum nahtlos in das Curriculum einfügt und sich für die Studierenden nicht wie ein Fremdkörper im ansonsten akademisch ausgerichteten Studium anfühlt. Von besonderer Bedeutung ist daher die Betreuung der Praktika bzw. die Begleitung durch eine eigene Lehrveranstaltung und die dadurch gewährleistete Verknüpfung der Praxisanteile mit den Studieninhalten.

Unabhängig von der Art der Vermittlung und Einbettung gilt entsprechend des Grundsatzes des Constructive Alignments (Biggs/Tang 2011, S. 11), dass die vermittelten Schlüsselkompetenzen ebenso wie die Art und der Umfang der Praktika zu den Studieninhalten und zu den für den Studiengang formulierten Qualifikationszielen passen müssen.

Im Zusammenspiel der Ebenen sagen daher Modulkataloge und Studiengangqualifikationsziele, sofern sie den genannten Vorgaben entsprechen, bereits viel über die durch die Studierenden zu erwerbenden beruflichen Qualifikationen aus und erlauben dadurch nicht nur eine Übersicht zum Praxisbezug, sondern auch einen Eindruck, wie die Beschäftigungsbefähigung der Studierenden erreicht werden kann.

De jure sollten die Vorgaben zur Kompetenzorientierung und adäquaten Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im Rahmen des Studiums also zu informierten Studierenden führen, die die Angebote zum Erwerb dieser Kompetenzen bewusst wahrnehmen und schließlich in selbstbewussten Absolventinnen und Absolventen münden, die sich ihres Potenzials für den Arbeitsmarkt bewusst sind.

De facto zeigen die Ergebnisse von Studierenden- und Absolventinnen-/

Absolventenbefragungen häufiger, dass dieses Ziel nicht erreicht wird, wie der nächste Abschnitt zeigt.

### 3.1.2 Befragungen und ihre Ergebnisse: die Sicht der Studierenden

Befragungen von Studierenden sowie Absolventinnen und Absolventen gehören zu den zentralen Werkzeugen der Qualitätssicherung an Hochschulen. Insbesondere regelmäßige Befragungen, die die Gesamtheit der Studierenden abbilden, sind für die Qualitätssicherung und -entwicklung unerlässlich. Sie werden in vielen Fällen ergänzt durch Befragungen zu bestimmten Themen oder anderer Zielgruppen.

An der LUH wurde 2018 eine eigene *Studierendenbefragung* eingeführt mit dem Ziel, die Studienbedingungen und studienbezogenen Angebote durch Studierende bewerten zu lassen sowie studienrelevante Informationen über Studierende zu erheben. Dabei erlaubt die eigene Erhebung bei der Bewertung der Lern- und Studienbedingungen und der Beratungs- und Serviceleistungen aussagekräftigere Ergebnisse, die die Passung zwischen Angeboten der LUH und den Bedarfen der Studierenden erhöhen. Der dreijährige Befragungsturnus richtet sich nach den geplanten Reviewverfahren, sodass vor einem LQL-Review aktuelle Ergebnisberichte zur Verfügung stehen und anschließend nach drei Jahren erste Entwicklungen betrachtet werden können. Schon in der Konzeption des Fragebogens wurden relevante zentrale und dezentrale Akteurinnen und Akteure an der LUH eingebunden, um die für ihre Arbeit bedeutsamen Themen zu eruieren. Die Befragung der *Absolventinnen und Absolventen* wiederum erfolgt im Rahmen

des „Kooperationsprojekt Absolventenstudien (istat, KOAB)“ im Verbund mit ca. 60 Universitäten und Hochschulen. Sie findet seit 2007 statt und wird jährlich durchgeführt, wobei die Studiengangsbereiche an der LUH basierend auf drei Befragungsjahrgängen der Absolventinnen und Absolventen erstellt werden. Die Ergebnisse *beider* Befragungen werden hochschulweit und studiengangsspezifisch in Berichten aufbereitet (s. Abbildung 4 als Beispiel für die Absolventinnen- und Absolventenbefragung).

Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für den Schlüsselkompetenzbereich waren in beiden Fällen bereits in der Konzeption eingebunden, um für sie relevante Frageblöcke zu besprechen. Für die KOAB-Befragung wurden beispielsweise die für die LUH relevanten Fragen unter anderem in Zusammenarbeit der Arbeitsbereiche Schlüsselkompetenzen und Qualitätssicherung eingebracht.

Beide Befragungen enthalten Items zur Berufsqualifikation, d.h. zum Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen und zu Praxisanteilen im Studium. Die Studierendenbefragung begreift dabei den Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen als eine Determinante von Studienerfolg (vgl. Blüthmann et al. 2015). Die Ergebnisse erlauben damit die oben angesprochene Überprüfung der berufsqualifizierenden Anteile im Studium durch Prozesse der Qualitätssicherung, sind aber auch für die (Weiter-)Entwicklung von zentralen Schlüsselkompetenzangeboten und/oder von Career Service-Portfolios von Interesse. Sie bieten beispielsweise Anhaltspunkte über den Bedarf an zusätzlichem Kompetenzerwerb und an Beratung seitens der Studierenden. Auf Wunsch können somit

das Seminarprogramm oder die Angebotsstruktur ausgerichtet und die gezielte Akquise in Studiendekanaten ermöglicht werden.

Die LUH-Studierendenbefragung erfragt bei Studienanfängerinnen und

-anfängern zunächst den Grund für die Wahl eines bestimmten Studiengangs und listet u.a. als Begründung das Vorhandensein eines festen Berufswunschs und die Erwartung guter Arbeitsmarkt-, Verdienst- und Karrierechancen auf.

<i>Begründung</i>	<i>Prozent der gültigen Antworten</i>	
	Bachelor Studienanfängerinnen / Studienanfänger	Masterstudierende
<i>Gute Arbeitsmarktchancen</i>	50,6	49,8
<i>Fester Berufswunsch</i>	35,8	39,4
<i>Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten durch dieses Studium</i>	35,3	30,7
<i>Aussicht auf gute Verdienstchancen</i>	34,6	38,0
<i>Gute Aussichten, später in eine Führungsposition zu kommen</i>	10,5	18,6

Abb. 2: LUH-Studierendenbefragung 2018, Frage: Welche Gründe waren für Sie ausschlaggebend, sich für diesen Studiengang zu entscheiden?

Aufgrund des jungen Einführungsdatums haben bisher nur ca. ein Drittel aller Studiengänge der LUH die interne Studierendenbefragung durchlaufen. Die hier zusammengefassten Ergebnisse sind daher repräsentativ für diese Studiengänge, zeigen aber bereits eindrücklich die einleitend erwähnte Bedeutung der beruflichen Ausrichtung bzw. der von den Studierenden erwarteten Berufschancen durch ein Studium für die Studienwahl. Insbesondere, wenn die Aussicht auf gute Arbeitsmarktchancen seitens der Studierenden nicht generell mit einem akademischen Studium, sondern mit einem bestimmten Studiengang verknüpft wird, werden sie diesen entsprechend ihrer Zielerreichung bewerten.

Für die Bewertung der Studienstruktur und ihrer Effektivität in der Vermittlung

berufsrelevanter Kompetenzen sind die folgenden Fragen von größerer Bedeutung:

- „Wie bewerten Sie die Umsetzung folgender Aspekte im Studium?“ Items sind hier u.a. die Einbettung berufspraktischer Elemente und die Bearbeitung praxisnaher Aufgaben und Projekte.
- „Wie bewerten Sie – insgesamt betrachtet – folgende Aspekte?“ und hier u.a. der Anwendungsbezug des Erlernten im Berufsleben.

Die Bewertung erfolgt jeweils auf einer 5er Skala von sehr gut bis sehr schlecht. Die Ergebnisse (s. Abbildung 3) zeigen erwartungsgemäß hohen Bedarf der Studierenden an berufspraktischen Elementen

ten im Studium, die sie entweder nicht im gewünschten Umfang wiederfinden bzw. nicht eindeutig identifizieren können (vgl. Stifterverband 2011, S. 38f; für hochschul- und disziplinübergreifende Ergebnisse für Bachelorstudiengänge; s.a. Willige 2015, Woisch 2014). Mögli-

cherweise zeigt sich in den LUH-internen wie auch bundesweiten Ergebnissen ein gewisser (zeitlicher) Zielkonflikt innerhalb des Hochschulstudiums zwischen fachwissenschaftlichen Inhalten und berufspraktischer Ausbildung.

Bewertung	Prozent der gültigen Antworten	
	Bachelorstudierende, 3. Semester	Masterstudierende
<i>sehr gut</i>	1,6	5,0
<i>gut</i>	12,0	18,6
<i>teils, teils</i>	24,9	33,5
<i>schlecht</i>	30,7	25,1
<i>sehr schlecht</i>	18,4	11,9
<i>nicht vorhanden</i>	12,4	5,9
<i>Gesamt</i>	100,0	100,0

Abb. 3: LUH-Studierendenbefragung 2018, Frage: „Wie bewerten Sie die Umsetzung folgender Aspekte im Studium?“ Item: Einbettung berufspraktischer Elemente

Die Befragung der Absolventinnen und Absolventen wird ebenfalls zentral durchgeführt, erfolgt jedoch im KOAB-Verbund. Dadurch wird der Fragebogen unter den Teilnehmenden abgestimmt und die Ergebnisse erlauben einen Vergleich mit Referenzhochschulen in Deutschland. Ihrer Zielgruppe entsprechend, ist die Abfrage zum Erwerb von Handlungskompetenzen jenseits des wissenschaftlichen Kompetenzerwerbs hier deutlich differenzierter. Fragen nach praxis- und berufsbezogenen Elementen im Fach fokussieren eine Reihe von Angeboten zur Vermittlung zwischen wissenschaftlicher Ausbildung und beruflicher Anwendung. So beurteilen die Absolventinnen und Absolventen das Vorhandensein praxisbezogener Lehrinhalte und deren Ak-

tualität über Angebote zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen bis hin zur Bewertung der Unterstützung bei der Praktika- oder sogar Stellensuche (s. Abbildung 2; vgl. Dudzinska et al., 2017).

Der Bereich Praktika und Praxisphase wird noch intensiver abgefragt und zwar danach, in welchem Ausmaß diese eingesetzt und ob während des Studiums Praktika absolviert wurden, sich gut in den Studienablauf integrieren ließen und in welchem Maße sie in einem fachlichen Zusammenhang mit dem Studium standen. Die Frage der Integration in den Studienverlauf betrifft sowohl freiwillige als auch verpflichtende Praktika. So ist es beispielsweise bei der Konzeption eines Pflichtpraktikums mit Vollzeitumfang wichtig, dass dieses zeitlich in die

### Praxisbezogene Studienelemente



Abb. 4: Auszug aus dem Bericht zur AbsolventInnenbefragung Prüfungsjahrgang 2014 an der LUH; Frage: „Wie beurteilen Sie die folgenden praxis- und berufsbezogenen Elemente in Ihrem Fach?“

Struktur des Studiengangs passt (keine Überschneidung mit Prüfungsphasen, ausreichend Zeit in den Semesterferien, Möglichkeiten, das Praktikum studienbegleitend abzuleisten).

Diese spezifisch auf Praktika bezogenen Fragen werden ergänzt durch Fragen,

die sich generell auf im Studium erworbene Qualifikationen mit Berufsrelevanz beziehen. In diesen wird die tatsächliche Verwendung von im Studium erworbenen Qualifikationen in der Erwerbstätigkeit abgefragt und die mit dem Studienabschluss erworbenen mit den in der



Berufstätigkeit geforderten Kompetenzen verglichen.

Zusammengefasst ergeben diese Befragungsergebnisse bereits einen guten Überblick über die im Qualitätsprofil geführten Kriterien zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, dem Berufsbezug, der Einbindung von Praxisphasen und somit der Vorbereitung der Absolventinnen und Absolventen auf die Erwerbstätigkeit (s. Abbildung 1).

Darüber hinaus bestehen an Fakultäten und Instituten, aber auch in zentralen Einrichtungen und der Verwaltung häufig weitere Projekte und/oder Befragungen mit Bezug zur Berufsqualifizierung. So lag zum LQL-Review der soziologischen Studiengänge auch der Bericht einer 2014 vom Institut selbst durchgeführten Studiengangsevaluation vor, die Fragen zur Nutzung von Praktika und dem Erwerb überfachlicher Kompetenzen adressierte.

Ergebnisse dieser Befragungen und Projekte können für die zentrale Qualitätssicherung wie auch Career Services gleichermaßen von Interesse sein. So zeigen einige zentrale Befragungsergebnisse das Paradox, dass Studierende einerseits den Praxisbezug im Studium (Lehrende aus der Berufspraxis, Praktika) lobend hervorheben, andererseits jedoch angeben, nicht ausreichend auf einen Beruf vorbereitet zu werden oder aber die in der Studienstruktur enthaltenen Praxisanteile nicht als berufsvorbereitend wahrnehmen. In einem Review entstand die Situation, dass Befragungsergebnisse unzureichende Berufsbefähigung suggerierten, die für das Fach relevanten Schlüsselkompetenzen jedoch sogar in einem fächerübergreifenden Projekt gemeinsam mit Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern identifiziert und entspre-

chend additiv und integrativ strukturell verankert wurden.

*„Auffällig niedrig ist die Zufriedenheit in diesem Studienabschnitt mit der Verbindung von Theorie- und Praxisanteilen bzw. dem Anwendungsbezug des Erlernen, wobei unter ‚Anwendung‘ offenbar eine unmittelbare Vorbereitung auf den Schulunterricht [...] verstanden wird, eine Erwartung, die ein Hochschulstudium weder erfüllen kann noch soll.“* (Auszug aus einem LQL-Bericht zu einem lehrerbildenden Studiengang; der LQL-Bericht nimmt Stellung zu entsprechenden Ergebnissen der Studierendenbefragung.) Die Schlussfolgerung ist auf die Ergebnisse aus Befragungen zu Fachstudiengängen übertragbar: Neben dem berechtigten Anspruch der Studierenden, in diesem Lehramtsfall im Rahmen von fachdidaktischen Lehrveranstaltungen unterrichtsrelevante Inhalte und Methoden vermittelt zu bekommen, scheint es bei den Studierenden ebenfalls zu einer Vermischung von den Konzepten von Berufsbefähigung bzw. dem Erwerb beruflich relevanter Handlungskompetenz und praktischer Berufsvorbereitung zu kommen.

Es ist daher weiter zu beobachten, ob kritische Bewertungen im Bereich Praxisbezug und Berufsbefähigung ggf. weniger in der strukturellen Verankerung dieser Bereiche im Studienprogramm begründet liegen, sondern darin, dass die Vermittlung berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen von Studierenden nicht als solche wahrgenommen wird. Ist dies der Fall, sollten Qualitätssicherungs- und Studiengangsverantwortliche sowie die Verantwortlichen für Angebote zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen bzw. zentrale Services mit berufsbezogenen

Beratungsangeboten gemeinsam nach einer Lösung suchen.

### 3.1.3 (Berufsbezogene) Beratungsangebote

Durch das LQL-Reviewverfahren werden routinemäßig auch die Beratungsstrukturen in einer Fakultät oder für einen bestimmten Studiengang bzw. die Kooperation mit zentralen Dienstleisterinnen und Dienstleistern wie beispielsweise Abteilungen für Schlüsselkompetenzen und Career Services sowie auch der Zentralen Studienberatung überprüft. Der Austausch zwischen Qualitätssicherungs- und Schlüsselkompetenzzentren bzw. Career Services ist an dieser Stelle wichtig, um die Darstellung der Beratungsstrukturen in den Selbstberichten der Studiengänge mit den Erfahrungen der entsprechenden Anbieterinnen und Anbieter abzugleichen.

In den meisten Fällen wird eine berufsbezogene Beratung dezentral durch die Studiengangskoordination, die Fachstudienberatung oder den Praktikumsbeauftragten bzw. die Praktikumsbeauftragte auf Nachfrage durchgeführt. Dabei wird mit den Studierenden besprochen, welche Berufsvorstellungen sie haben und welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sie dafür erwerben sollten. Wer die richtige Ansprechperson in einem Studiengang, einem Institut oder sogar einer Fakultät ist, hängt in diesem Fall stark von der jeweiligen Struktur an einer Hochschule ab. Viele Studiengänge bieten zudem in bestimmten Phasen des Studiums Informationsveranstaltungen zu Berufsmöglichkeiten an (zumeist unter Einbindung potenzieller Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber oder Alumni).

Die hauptsächliche Beratungsleistung an Fakultäten und Instituten bezieht sich jedoch auf die Studienberatung, d.h. Fragen zum Studium und zum Studieren. Daher wird, wie eingangs erwähnt, ebenfalls danach gefragt, inwiefern das eigene dezentrale Beratungsangebot durch zentrale Angebote ergänzt wird: mindestens durch Hinweise auf diese, möglicherweise sogar durch spezifische Kooperationen.

### 3.1.4 Externe Expertise: Einschätzungen zur Berufsbefähigung aus dem Arbeitsfeld

Die Einschätzung externer Expertinnen und Experten bildet eine wesentliche Säule in Akkreditierungsprozessen, unabhängig davon, ob ein Studiengang intern oder extern akkreditiert wird. §18-1 der KMK-Musterrechtsverordnung schreibt den Einbezug externer Expertise und hier ausdrücklich auch beruflicher Expertise vor.

Da es sich bei allen weiteren Prüfstellen und Gutachtenden im LQL-Review um fachfremde Personen handelt, ist die Begutachtung und Evaluation durch Expertinnen und Experten aus der Disziplin und dem jeweiligen Arbeitsfeld von umso größerer Bedeutung. Ohne die externen Gutachtenden lägen ausschließlich die Einschätzungen der Studiengangsverantwortlichen selbst und der aktuellen und ehemaligen Studierenden vor. Während erstere zwar einen Überblick über Programme an anderen Standorten haben, sind sie notwendigerweise und oft auch zurecht überzeugt von ihren Studienprogrammen, sodass die Identifikation von Schwächen und Handlungsbedarfen schwerfällt. Dahingegen ist die letztere Gruppe erfahrungsgemäß kritischer (des-

wegen aber nicht weniger reflektiert), wird aber nur in ihrer subjektiven und individuellen Erfahrung abgefragt.

Berufspraktikerinnen und Berufspraktiker haben hingegen meist ein entsprechendes Studium absolviert und im Anschluss bereits eine oder mehrere Stellen im relevanten Arbeitsfeld innegehabt. Im Fall des LQL-Reviews handelt es sich oft um Alumni der LUH und/oder Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber, die bereits Erfahrungen mit Absolventinnen und Absolventen der Universität machen konnten, und bzw. oder einen Personenkreis aus regional verankerten Firmen. Ihnen werden zur Orientierung Leitfragen an die Hand gegeben, die dabei helfen sollen, auf Basis der eingereichten Unterlagen und möglicherweise eines Gesprächs mit den Studiengangsverantwortlichen vor Ort ein Gutachten aus berufspraktischer Sicht zu verfassen. Der Leitfadencatalog orientiert sich u.a. an den von der Bundesvereinigung deutscher Arbeitgeber oder dem Gewerkschaftlichen Gutachternetzwerk (GNW) erarbeiteten Kriterien zur Berufsqualifizierung in Studiengängen (vgl. BDA 2004, GNW 2014) und fragt daher,

- ob die relevanten Berufsfelder ausreichend beschrieben sind und den Erfordernissen des Arbeitsmarkts entsprochen wird,
- inwiefern die berufliche Praxis bzw. der Bezug zur beruflichen Praxis ausreichend in der Studiengangskonzeption und –implementation bedacht wurde,
- ob relevante überfachliche Qualifikationen durch die Studierenden erworben werden können.

In ihrer abschließenden Gesamteinschätzung werden Gutachterinnen und Gutachter gebeten, Stärken und Schwächen der Studiengänge zusammenzufassen sowie Anregungen und Impulse zur Verbesserung des Berufsbezugs des Studiengangs zu formulieren.

Dem Leitfragen liegt ebenfalls der Grundsatz der Kompetenzorientierung zugrunde, damit innerhalb der Gutachten evaluiert wird, inwiefern Studierende des betreffenden Studiengangs berufliche Handlungsfähigkeit erwerben.

Nachdem alle zu einem Studiengang vorhandenen Informationen eingeholt und im Qualitätsprofil zusammengetragen wurden, schließen sich im Rahmen einer Klausur Gespräche mit Studierenden und Studiengangsverantwortlichen an – entsprechend der Begehung im Prozess der Programmakkreditierung. Ziel dieser Gespräche ist die Klärung noch offener Fragen: Die Beteiligten werden um die Begründung bestimmter Besonderheiten oder eine Einordnung und Stellungnahme zu Aspekten aus den Gutachten gebeten. Praxisbezug und Berufsbefähigung sind, aus den Erfahrungen der bisherigen Reviewverfahren heraus, ein wiederkehrendes Thema in dem Gespräch mit den Studierenden.

Schlussendlich kann das Review hinsichtlich der Berufsbefähigung zu zwei Ergebnissen kommen:

1. Die Berufsbefähigung, überfachliche Schlüsselkompetenzen und Praxisbezug sind im Rahmen der Möglichkeiten des akademischen Studiums ausreichend oder sogar gut integriert. In solchen Fällen beschränken sich eventuelle Empfehlungen auf eine

verbesserte Sichtbarkeit von Beratungsstrukturen oder eine engere Betreuung der Studierenden hin zu ihrer Berufswahl. In vielen Fällen wird auch darauf verwiesen, dass Schlüsselkompetenzen bei integrativer Vermittlung in den Modulbeschreibungen transparenter ausgewiesen werden müssen oder sollten.

2. Es besteht Handlungsbedarf bezüglich der Berufsbefähigung, z.B. weil ein Praktikum zwar sinnvoll wäre, aber nicht vorhanden oder nur unzureichend eingebunden ist oder weil überfachliche Schlüsselkompetenzen nicht ausreichend vermittelt werden.

An der LUH bietet die ZQS/Schlüsselkompetenzen den Fakultäten und Instituten u.a. Unterstützung bei der Konstruktion und Integration von Schlüsselkompetenzen sowie sinnvollen Praktikumsstrukturen in die Studiengänge und übernimmt bei Bedarf die Vor- und Nachbereitung der Praktika mit den Studierenden. Dementsprechend liegt bereits eine Übersicht über in Studiengängen vorhandene Praktika und deren Strukturen vor. Mit Einführung der LQL-Reviews wurde eine Feedbackschleife zwischen den Arbeitsbereichen Schlüsselkompetenzen und Qualitätssicherung eingeführt, in der die Erfahrungen der einen Abteilung mit den Informationen der anderen – aus Befragungsergebnissen, Gutachten und studentischen Stellungnahmen – abgeglichen werden. Diese erfolgt bewusst im Vorfeld der LQL-Klausur, damit identifizierte Handlungsbedarfe mit den Studiengangsverantwortlichen diskutiert und entsprechende Empfehlungen oder sogar Auflagen formuliert werden können. So wurde einem Bachelorstudiengang der

LUH in einem der letzten Verfahren die Auflage erteilt, in der Studienstruktur die Option eines Berufsfeldpraktikums mit Leistungspunkten curricular zu verankern.

In solchen Fällen wird in dem Reviewprozess wiederum auf die mögliche Unterstützung durch die einschlägigen Arbeitsbereiche verwiesen – sodass die Gestaltung eines entsprechenden Angebots direkt unter Einbezug der hochschuleigenen Expertinnen und Experten erfolgen kann. Im genannten Beispiel erreichte die Bitte um Unterstützung die ZQS/Schlüsselkompetenzen direkt im Anschluss an die Gespräche im Rahmen der LQL-Klausur.

#### **4. Das mögliche Zusammenspiel von interner Qualitätssicherung und Career Services**

Damit im Rahmen qualitätssichernder Prozesse an einer Hochschule ein umfassendes Bild darüber entstehen kann, wie sich Studienprogramme vor dem Hintergrund bestimmter Qualitätskriterien darstellen, ist es für zentrale Stellen der Qualitätssicherung in Studium und Lehre notwendig, sich mit allen Akteurinnen und Akteuren, die sich mit der (Weiter-) Entwicklung des Studienangebots und dessen Monitoring beschäftigen, zu vernetzen und einen steten Austausch zu pflegen. Dies schließt auch ausdrücklich beratende und weiterbildende Einrichtungen (z.B. Studierendenberatung, Einrichtungen für Schlüsselkompetenzen, Career Services) für Studierende mit ein, damit die Beurteilung von Studienprogrammen nicht ausschließlich auf der Grundlage statistischer Kennzahlen und Befragungsergebnisse fußt, sondern im Gegenteil das vielfältige Wissen verschie-

dener Abteilungen einer Hochschule über Studiengänge für die Qualitätssicherung nutzbar gemacht werden kann.

Umgekehrt ist der Austausch auch für diese Einrichtungen von Interesse und kann bei Bedarf gewinnbringend genutzt werden, da zum einen die eigenen Perspektiven auf und spezifischen Erfahrungen mit Studienprogrammen durch qualitätssichernde Verfahren thematisiert und zur Umsetzung gelangen können und zum anderen die Ergebnisse dieser Prozesse direkte und indirekte Auswirkungen auf die eigene Arbeit haben können.

Konkrete Beispiele, wie das Zusammenspiel zwischen interner Qualitätssicherung und Career Service konkret gestaltet werden kann, sind z.B.:

- Beratungen und Coachings zur Darstellung des eigenen Profils innerhalb einer Bewerbung können auf die formulierten Qualifikationsziele zurückgreifen, wenn diese kompetenzorientiert gestaltet sind. Neben den persönlichen Fähigkeiten, die Studierende für ihre Bewerbungen mitbringen, steht damit bereits ein Portfolio an erworbenen Kompetenzen zur Verfügung, die nach Art und Anforderungen der angestrebten Stelle sortiert, priorisiert und genutzt werden können.
- Unterstützung bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Praktika kann auf bereits an Instituten bestehende Angebote angepasst oder gleich mit diesen gemeinsam konzipiert werden. Bei ausreichenden Ressourcen in der entsprechenden Einrichtung oder Abteilung können die formulierten Qualifikationsziele für Studiengänge auch dabei helfen,

Praktika vor diesem Hintergrund zu reflektieren und die Berufsorientierung von Studierenden zu schärfen.

- Zentrale Angebote zum Erwerb überfachlicher Kompetenzen können, bei ausreichendem Wissen über die Inhalte (und diesbezüglichen Stärken und Schwächen) bestimmter Studiengänge, ebenfalls mit Disziplinen gemeinsam und auf diese ausgerichtet konzipiert werden.
- Interne und externe Akkreditierungsverfahren führen ggf. zu Handlungsaufträgen an Studiengänge, die direkt Einfluss auf die Arbeit zentraler Einrichtungen haben, bspw., wenn im Bereich Berufsqualifikation die Auflage erteilt wird, den Schlüsselkompetenzerwerb konzeptionell stärker zu verankern oder Praxisphasen besser in die Curricula zu integrieren.
- Befragungsergebnisse enthalten Hinweise darauf, wie Studierende und Alumni die Beschäftigungsbefähigung durch ihren Studiengang einschätzen. Identifizierte Schwächen in diesem Bereich können gemeinsam mit Studiengangsverantwortlichen thematisiert und bei tatsächlichem Bedarf mit entsprechenden Angeboten adressiert werden.

An der LUH zeigen erste Erfahrungen, dass durch die enge – und in diesem Fall auch strukturelle – Vernetzung der Qualitätssicherung mit den Schlüsselkompetenzen bzw. Career Service beide in mehrfacher Hinsicht profitieren: Die Qualitätssicherung erhält Informationen insbesondere für den Bereich „berufsbezogene Beratungsangebote“ sowie erste Einschätzungen zur Vermittlung überfachlicher Schlüsselkompetenzen in einem Studien-

gang, dessen Reviewverfahren ansteht. Umgekehrt können die Kolleginnen und Kollegen der ZQS/Schlüsselkompetenzen ihre Einschätzung zum Niveau der Berufsqualifizierung durch bestimmte Studiengänge im Rahmen eines qualitätssichernden Verfahrens anbringen. Sie werden seitens der ZQS/Qualitätssicherung als Expertinnen und Experten im Verfahren angefragt und aufgeführt sowie seitens der Fakultäten und Institute als solche wahrgenommen und um Unterstützung gebeten.

Für die betrachteten Studiengänge ergibt sich der Vorteil, eine möglicherweise im Review identifizierte Schwäche sofort

gemeinsam mit eben diesen Expertinnen und Experten anzugehen. Je nachdem, wie bekannt das zentrale Angebot bereits innerhalb der Hochschule ist, kann ein internes Akkreditierungsverfahren so auch zu dem Bewusstsein bei dezentralen Akteurinnen und Akteuren führen, dass der Career Service oder die Abteilung für Schlüsselkompetenzen nicht nur baldige Absolventen und Absolventinnen berät und auf den Übergang in den Beruf vorbereitet – also Angebote für Studierende vorhält –, sondern sich eine Zusammenarbeit darüber hinaus qualitätssteigernd auf Studienprogramme auswirken kann.

## Autorinnen



*Dr. Anne-Dörte Balks und Dr. Lisa Strübel sind innerhalb der ZQS/Qualitätssicherung verantwortlich für die Begleitung und Weiterentwicklung der Verfahren zur Systemakkreditierung der Leibniz Universität Hannover. Sie koordinieren die hochschulinternen Akkreditierungsverfahren und fördern und begleiten die Weiterentwicklung hochschulinterner Maßnahmen und Instrumente der Qualitätssicherung in Studium und Lehre in Zusammenarbeit mit hochschulinternen Akteurinnen und Akteuren.*



## Literatur

Akkreditierungsrat (2015): Fachlichkeit und Beruflichkeit in der Akkreditierung – Abschlussbericht und Empfehlungen der Arbeitsgruppe Fachlichkeit und Beruflichkeit des Akkreditierungsrates vom 06.02.2015, einsehbar hier: [http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Berichte/AR\\_Abschlussbericht\\_AGFachlichkeit.pdf](http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Berichte/AR_Abschlussbericht_AGFachlichkeit.pdf), letzte Ansicht: 05.09.2019

- Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA, 2004): Aufbau eines Kriterienkatalogs für den Aspekt der ‚Berufsbefähigung‘ im Akkreditierungsverfahren von Studiengängen, Berlin, 2004, einsehbar hier: [https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user\\_upload/hochschule/stabakkqman/BDA-Kriterienkatalog-fuer-die-Berufsbefaehtigung.pdf](https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/hochschule/stabakkqman/BDA-Kriterienkatalog-fuer-die-Berufsbefaehtigung.pdf), letzte Ansicht: 05.09.2019
- Biggs, J., Tang, C. (2011): Teaching for Quality Learning at University, McGraw-Hill and Open University Press, Maidenhead
- Blüthmann, I., Sielschott, S., Watermann, R. (2015): Ergebnisse der Befragungen der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2015, einsehbar hier: [https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/lehr\\_studienqualitaet/zentrale-evaluation/bachelorbefragung/Bericht-Bachelorbefragung-2015.pdf](https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/lehr_studienqualitaet/zentrale-evaluation/bachelorbefragung/Bericht-Bachelorbefragung-2015.pdf), letzte Ansicht: 06.09.2019
- Dudzinska, A., Kandulla, M., Domeyer, V. (Hrsg., 2017): Berufs- und Werdegänge der Absolventinnen & Absolventen – Ergebnisse der Absolventinnen- & Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2014; einsehbar hier: [https://www.zqs.uni-hannover.de/fileadmin/zqs/PDF/Qualitaetssicherung/AbsolventInnenbericht\\_PJ2014.pdf](https://www.zqs.uni-hannover.de/fileadmin/zqs/PDF/Qualitaetssicherung/AbsolventInnenbericht_PJ2014.pdf), letzte Ansicht: 05.09.2019
- Gewerkschaftliches Gutachternetzwerk (GNW, 2014): Handreichung für GutachterInnen des Gewerkschaftlichen Gutachternetzwerks (GNW) – Das Kriterium der Berufsqualifizierung, einsehbar hier: [https://www.gutachternetzwerk.de/fileadmin/user/Veroeffentlichungen/Beitraege\\_aus\\_dem\\_Netzwerk/HB1441rz\\_Berufsqualifizierung.pdf](https://www.gutachternetzwerk.de/fileadmin/user/Veroeffentlichungen/Beitraege_aus_dem_Netzwerk/HB1441rz_Berufsqualifizierung.pdf), letzte Ansicht: 05.09.2019
- Hochschulrahmengesetzte in der Fassung vom 19. Januar 1999, einsehbar hier: <https://www.juris.de/jportal/portal/page/homerl.psm1?cmsuri=%2Fjuris%2Fde%2Fkostenfreieinhalte%2Ffinfokostenfreieinhalte.jsp&fcstate=5&showdoccase=1&doc.part=X&doc.id=BJNR001850976#BJNR001850976>, letzte Ansicht: 05.09.2019
- Institut für angewandte Statistik (Istat): Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB), [http://www.istat.de/de/koab\\_a.html](http://www.istat.de/de/koab_a.html), Letzte Ansicht: 06.09.2019
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2017): Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 – 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017, einsehbar hier: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/BS\\_171207\\_Musterrechtsverordnung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/BS_171207_Musterrechtsverordnung.pdf), letzte Ansicht: 06.09.2019
- Niedersächsisches Hochschulgesetz (NHG) in der Fassung vom 26. Februar 2007, einsehbar hier: [http://www.nds-voris.de/jportal/portal/t/nud/page/bsvorisprod.psm1/action/portlets.jw.MainAction?p1=0&eventSubmit\\_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-HSchulGND2007rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#focuspoint](http://www.nds-voris.de/jportal/portal/t/nud/page/bsvorisprod.psm1/action/portlets.jw.MainAction?p1=0&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-HSchulGND2007rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#focuspoint), letzte Ansicht: 06.09.2019
- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2011): Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und –akzeptanz von Bachelorstudierenden und –absolventen, einsehbar hier: <https://www.stifterverband.org/medien/mit-dem-bachelornden-beruf>, letzte Ansicht: 06.09.2019

Willige, J. (2015): Studienqualitätsmonitor 2014. Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen; DZHW: Projektbericht Dezember 2015, Hannover: DZHW, einsehbar hier: [https://www.dzhw.eu/pdf/24/sqm\\_2014\\_jahresbericht.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/24/sqm_2014_jahresbericht.pdf), letzte Ansicht: 06.09.2019

Woisch, A. (2014): Beschäftigungsfähigkeit im Urteil von Studierenden. Empirische Anhaltspunkte aus dem Studienqualitätsmonitor SQM. Zeitschrift für Beratung und Studium, 3/2014, 71–76.



*lesen diskutieren weitergeben*

---

**career service  
papers**



# Career-Service-Arbeit in Deutschland – Eindrücke auf Grundlage der csnd-Befragung 2017

Jessica Assel, Universität Potsdam

## Abstract

*20 Jahre nach Gründung der ersten Career Services in Deutschland ist es Zeit, Bilanz zu ziehen und zu schauen, wie sich die Einrichtungen und ihr Dachverband künftig inhaltlich aufstellen möchten. Die Ergebnisse der 2017 durchgeführten Career-Service-Befragung durch das career service network Deutschland (csnd e. V.) liefern dafür aufschlussreiche Anhaltspunkte. Diese werden hier noch einmal aufgegriffen, um die inhaltliche und strukturelle Ausrichtung der deutschen Career Services zu beschreiben und daraus Empfehlungen für deren weitere Entwicklung abzuleiten.*

## Befragungsrahmen und Stichprobe

Aufgabe von Dachverbänden ist in der Regel nicht nur die Vertretung ihrer Mitglieder nach außen, sondern auch und vor allem die Zusammenführung der unterschiedlichen Interessenlagen und Ausprägungen nach innen, um gemeinsame Ziele zu formulieren und strategische Weiterentwicklungen zu planen.

Auch das career service network Deutschland (csnd e. V.) hat sich als Dachverband für die deutschen Career-Service-Einrichtungen in seiner Satzung das Ziel gesetzt, „die Mitarbeitenden beim Aufbau berufsvorbereitender Angebote der Hochschulen“ zu unterstützen, sich für eine „aufgabenspezifische Qualifizierung seiner Mitglieder“ einzusetzen und „Standards zur Professionalisierung der Career-Service-Tätigkeiten“ zu erarbeiten und zu sichern (vgl. <https://csnd.de>).

Dies ist nicht möglich, ohne einen Einblick in die alltägliche Arbeitsweise der einzelnen Mitgliedereinrichtungen zu erhalten und die Herausforderungen zu

kennen, mit denen sie sich in ihrem Wirken konfrontiert sehen.

Aus diesem Grund fand vom 31.07.2017–10.10.2017 nach einer ersten Erhebung im Jahr 2014 zum zweiten Mal eine Befragung unter den Career Services in Deutschland statt, deren Ergebnisse im Juli 2018 in einem Sonderbericht publiziert wurden (Career Service Netzwerk Deutschland e.V., 2018). Da sich im Vergleich mit den Daten der Ersterhebung 2014 nun zum ersten Mal die Möglichkeit ergibt, strukturelle und inhaltliche Entwicklungen bei den befragten Einrichtungen zu erkennen und daraus evtl. Schlussfolgerungen für die strategische Ausrichtung der eigenen Arbeit zu ziehen, haben wir für die hier vorliegende Ausgabe der career service papers beide Erhebungen einer vergleichenden Analyse unterzogen. Bevor wir aber auf den Vergleich der Daten eingehen (siehe Artikel von Christiane Dorenborg in diesem Heft), möchten wir zunächst noch einmal zentrale Ergebnisse der Umfrage 2017

aufgreifen und festhalten, was uns diese über den Status quo unserer Einrichtungen verraten.

Für die Erhebung wurden neben den csnd-Mitgliedern auch alle weiteren Career-Service-Einrichtungen an deutschen Hochschulen recherchiert und sowohl postalisch als auch per E-Mail angeschrieben. Die Befragung erfolgte dann online mittels der Evaluationssoftware EvaSys.

Mit 122 von 260 hat nicht ganz die Hälfte (46,9 %) der in Deutschland vorhandenen Career Services an der Befragung 2017 teilgenommen. Der Rücklauf liegt damit ähnlich wie im Jahr 2014 (52,5 %). Von den teilgenommenen Einrichtungen kamen 52,9 % von Fachhochschulen, 39,7 % von Universitäten, 5 % von Kunst- und Musikhochschulen und 2,5 % von kirchlichen bzw. sonstigen Hochschulen. 11 % der Career Services stammten dabei von staatlich anerkannten Privathochschulen. Die Zuordnung nach Hochschulart zeigt demnach verglichen mit den zum Wintersemester 2016/2017 vorhandenen Hochschuldaten des statistischen Bundesamtes (nach Destatis) laut Publikation des Dachverbandes „eine relative Repräsentanz zur bundesweiten Statistik“.

### **Institutionelle Verortung**

Insgesamt zeigt die Verteilung der Gründungsjahre, dass seit dem Start der ersten Career Services kontinuierlich neue Beratungs- und Servicestellen dieser Art an deutschen Hochschulen entstanden. Kleinere Gründungsspeaks gab es, nach der ersten Gründungswelle bis zum Jahr 2000, vor allem in den Jahren 2007, 2009 und 2011. Die Vermutung liegt nahe, dass diese Gründungshäufungen zum Teil auch auf die Verfügbarkeit von

Fördermitteln aus dem Hochschulpakt 2020 zurückzuführen sein könnten (erste Förderphase 2007 – 2010, zweite Förderphase 2011 – 2015). Betrachtet man allein die Jahre 2015 und 2016, haben sich 7 neu entstandene Einrichtungen erstmalig an der Befragung beteiligt.

Seit dem Entstehen der ersten Career Services in Deutschland zum Ende der 90er Jahre gibt es also noch immer viel Bewegung in der Career-Service-Landschaft.

Aber auch innerhalb bestehender Career Services sind strukturelle Veränderungen zu belegen: So gaben immerhin 23,7 % der Befragten an, dass sich ihre organisatorische Anbindung innerhalb der Hochschule geändert habe, was meist eine Fusion mit anderen Abteilungen oder den Wechsel von einer zu einer anderen Stelle bedeutete.

Diese noch immer vorkommenden Umstrukturierungen und Neuentstehungen von Career Services lassen annehmen, dass deren Rolle im Hochschulgefüge noch nicht überall endgültig geklärt ist. Hier lässt sich nur spekulieren, ob dies auf eine noch anhaltende Diskussion über den Stellenwert der Themen Berufsorientierung und Berufseinstieg in den Hochschulen und die Frage nach der inhaltlichen Ausgestaltung der selbigen zurückzuführen ist oder ob andere, strukturelle Gründe dahinter stecken.

Bei der Frage nach der Ansiedlung ihrer Einrichtung scheinen 27,3 % der Befragten mit dem Status als eigene Abteilung verhältnismäßig unabhängig aufgestellt zu sein; hinzu kommen 10,7 %, die als eigene Stabstelle innerhalb der Hochschulhierarchie ebenfalls recht hoch verortet sind. Unter den Fachhochschulen ist der Anteil derjenigen, die in eine die-

ser beiden Kategorien fallen mit 26 von insgesamt 64 Hochschulen (40,6 %) dabei wesentlich höher als unter den Universitäten, bei denen dies auf 12 von 48 (25 %) zutrifft.

Knapp die Hälfte der Befragten (45,5 %) gibt an, ein Bereich innerhalb einer größeren Einheit (Abteilung, Referat, Dezernat ...) zu sein. In der konkreten Betrachtung der „Partnerabteilungen“ in diesen Einheiten, spiegelt sich ein breites thematisches Verständnis von Career-Service-Arbeit wider, das von einer Anbindung an Marketing- und Öffentlichkeitsarbeitsabteilungen über Schlüsselqualifikationszentren, International Offices und zentrale Studierendenberatungen bis hin zu Hochschulentwicklungszentren reicht. Die Frage, was Career-Service-Arbeit im Konkreten ausmacht, ist somit recht divers und wird in den unterschiedlichen Institutionen, abhängig von Fach- und Hochschulstruktur verschieden beantwortet. Auch bei der Beteiligung in den Hochschulgremien und bei den Angaben zu Kooperationspartnern bestätigt sich diese inhaltliche Diversität – selbst wenn aus den Fragen nicht hervorgeht, wie intensiv diese Kooperationen tatsächlich ausfallen.

Weitgehend gesetzt scheint trotz Diversität in der strukturellen Anbindung aber die Tatsache, dass die Arbeit der Career Services sich zentral an alle Studierenden richtet; nur rund 18 % gaben an, dezentral an nur einer oder wenigen Fakultäten angesiedelt bzw. eine sowohl zentrale als auch dezentrale Einrichtung zu sein.

### **Angebote und Zielgruppen**

Dieser zentralen Ausrichtung entsprechend, bietet der Großteil der Career

Services (90,2 %) auch ein fächerübergreifendes Angebot und bedient sowohl Bachelor- als auch Masterstudierende. Zusätzlich gibt es an einigen Hochschulen fachspezifische Angebote, wobei hier leider nicht erhoben wurde, ob dies an speziellen Bedarfen der jeweiligen Fachgruppen oder an hochschulinternen Absprachen und Kooperationen liegt. In der Gesamtheit steht hierbei jedenfalls keine Fächergruppe besonders im Fokus, sondern es finden sich quer durch die Disziplinen fachspezifisch ausgerichtete Services.

Bei der Mehrzahl der befragten Einrichtungen nutzen die Studierenden die Angebote über den gesamten student life cycle, mit einer nur leichten Präferenz auf das Studienende. 35,2 % gaben darüber hinaus an, dass die Studierenden ihre Angebote auch über den Abschluss hinweg in Anspruch nehmen. Leider wurde hier nicht erhoben, ob diese Nutzung nach Studienende von den betreffenden Einrichtungen zeitlich begrenzt wird oder nicht. Am wenigsten werden die Services von Studierenden in der Studieneingangsphase abgerufen – dies kam nur bei 9 % der Befragten vor.

Neben Studierenden und Alumni stehen auch Arbeitgeber\*innen im Fokus der Career Services. 64,5 % bieten hier beispielsweise Praxisseminare in Kooperation mit Firmen an und 49,2 % inkludieren Firmenpräsentationen in ihr Vortragsprogramm. Immerhin ein knappes Drittel der Befragten zählt Arbeitgeber\*innen aber nicht zur eigenen Zielgruppe.

Sowohl bei den Beratungen als auch bei den Seminaren und Workshops sind, wie zu erwarten, Berufsorientierung, Profilbildung und der Bewerbungsprozess die klassischen Career-Service-Themen.

Bei den Beratungen werden darüber hinaus Fragen zur Job- und Praktikumsuche behandelt, während in den Workshops von Rhetorikseminaren über Projektmanagementkurse bis hin zu Sozialkompetenztrainings zusätzlich das breite Feld der Schlüsselkompetenzen abgedeckt wird. Für einen Großteil ihrer Seminare greifen die Career Services dabei auf Trainer\*innen zurück, die nicht von ihrer Hochschule stammen. 82,3 % gaben an, 50 – 100 % ihrer Trainings und Seminare mit solchen Externen zu bestreiten.

Neben Beratung, Workshops und Vorträgen halten die Einrichtungen von Karriereportalen, Exkursionen und Informationsangeboten bis zu Mentoringprogrammen und Webinaren eine breite Palette an weiteren Zugangswegen und Instrumenten für ihre Studierenden bereit.

Sowohl bei den eigenen Angeboten, aber insbesondere bei der Einbindung externer Trainer\*innen und Arbeitgeber\*innen wäre es interessant zu wissen, wie die Einrichtungen die inhaltliche Qualität ihrer Angebote sichern und welche Kriterien sie sich für die Auswahl solcher externer Kooperationspartner\*innen setzen.

Eine Evaluation der eigenen Angebote nehmen zumindest fast alle Einrichtungen vor. 53,8 % evaluieren hierbei ihr gesamtes Portfolio, 41,2 % zumindest einen Teil.

Zielgruppenspezifische Angebote bietet die Mehrzahl der Einrichtungen vor allem für internationale Studierende an (76,8 %); über die Hälfte (57,1 %) halten hierfür auch englischsprachige Workshops und Seminare sowie Beratungen (61 %) vor. Geschlechtsspezifische Inhalte unterbreiten 36,4 % der Befragten – die

meisten davon speziell auf Frauen ausgerichtet. Auch Studienabbrecher\*innen und Promovierende werden häufig als eigene Zielgruppen adressiert, erstere von 32,3 % der Befragten und letztere von 24,2 %. Spezielle Angebote für Studierende und Alumni mit Beeinträchtigungen unterbreiten hingegen nur 14,1 %.

Berufsorientierung zeigt sich somit als ein Thema, das über alle Studienphasen und Zielgruppen hinweg bedeutsam ist. Unklar ist dabei allerdings, ob die gesonderte Fokussierung einzelner Zielgruppen von einer höheren Sensibilisierung für deren Bedarfe in den dortigen Career Services (z.B. durch die engere Zusammenarbeit mit entsprechenden Stellen wie Graduiertenservice, Gleichstellungsbüro, etc.) bzw. einer gestiegenen Nachfrage herrührt oder ob diese eventuell auch durch entsprechend ausgerichtete Fördergelder induziert wurde. Hier wäre für künftige Erhebungen eine entsprechende Frage nach den Gründen für die Ausrichtung zielgruppenspezifischer Angebote vorstellbar.

### **Finanzierung und Ausstattung**

Betrachtet man jedenfalls die personelle Ausstattung der befragten Einrichtungen, so zeigt sich, dass immerhin ein Viertel (25 %) über keine aus dem Grundhaushalt finanzierte Stelle verfügt und somit durchaus abhängig von Zweit- und Drittmitteln ist. Dies gilt auch für alle, die zwar eine grundständig finanzierte Stelle aufweisen (37,1 %), für sich aber vielleicht einen höheren Stellenbedarf sehen würden (dieser wird zwar leider nicht direkt numerisch abgefragt, äußert sich aber indirekt in den offen Antworten).

Unabhängig von der Finanzierungsquelle verfügen 40,4 % der Einrichtungen

nur über bis zu ein Vollzeitäquivalent an Stellen, weitere 28,1 % über 1,5–2 Vollzeitäquivalente. Ca. ein Viertel (24,4 %) hat dabei keine einzige unbefristete Stelle im Team, darunter immerhin auch 5 Einrichtungen, die zum Zeitpunkt der Befragung bereits 10 Jahre und länger existierten und weitere 11, deren Career Service zu diesem Zeitpunkt schon 7–9 Jahre tätig war. Bei rund 3/4 der Einrichtungen gibt es im Gegenzug aber eine oder mehrere unbefristete Stellen; bei immerhin 46,2 % entspricht dies auch allen dort angestellten Mitarbeiter\*innen. Allerdings ist bei rund einem Drittel der befragten Career Services auch nur eine Person beschäftigt. Obwohl also eine Mehrheit der befragten Einrichtungen eine zumindest grundlegende Absicherung hat, scheint die personelle Ausstattung gerade unter Berücksichtigung des vielseitigen Aufgabenspektrums insgesamt recht gering. Dies spiegeln auch die Kommentare in den Freitextantworten wieder, die vor allem die häufigen Befristungen sowie die insgesamt zu geringe personelle Ausstattung kritisieren.

Mit der grundlegenden materiellen Ausstattung ihres Arbeitsplatzes scheint die Mehrheit der Befragten dagegen zunächst zumindest in einigen Punkten überwiegend zufrieden. So gaben 78,5 % an, mit ihrem Arbeitsplatz (sehr) zufrieden zu sein, bei der technischen Ausstattung traf dies auf 73,3 % zu. Auch hier scheint es aber in einigen Aspekten noch Optimierungspotential zu geben. So gab beispielsweise rund ein Viertel der Antwortenden an, gar keinen eigenen Beratungsraum zu besitzen oder bewertete diesen schlecht bis sehr schlecht (Wertungen 5 und 6 auf einer 6er-Skala). Auch beim Punkt Sekretari-

atsunterstützung zeigte sich ein Viertel derer, die eine Bewertung vornahmen (17 von 68) unzufrieden bis sehr unzufrieden; 43,2 % konnten gar nicht erst auf eine solche zurückgreifen (51 von 118 Antworten). Zufriedenstellende Datenbanken zur Teilnehmer\*innen- und Arbeitgeber\*innenverwaltung scheinen ebenfalls noch nicht überall gegeben; je rund ein Fünftel der Befragten gab an, keine solche zu haben (24 von 121) oder beurteilte diese als schlecht bis sehr schlecht (22 von 97 Antwortenden).

### Zufriedenheit und Wünsche

Diesen personellen und materiellen Mängeln entsprechend, findet sich dann beim Abgleich der Zufriedenheit mit der Wichtigkeit für die eigene Arbeit, beim Aspekt „Ausstattung des Bereichs“ (hier wird nicht zwischen materieller und personeller Ausstattung differenziert) auch die größte Diskrepanz. So ist die Ausstattung 82,5 % der Antwortenden wichtig bis sehr wichtig, in ihrem eigenen Arbeitsbereich sind aber nur 46,3 % damit sehr zufrieden bis zufrieden.

Ein ähnliches Missverhältnis herrscht hinsichtlich des Ansehens der eigenen Einrichtung innerhalb der Hochschule. Dieses ist 81,7 % (sehr) wichtig, doch nur 48,3 % sind damit in der Realität (sehr) zufrieden. Auch bei der Bezahlung und der Unterstützung von Studierenden gibt es durchaus noch Differenzen zwischen den Zufriedenheits- und Wichtigkeitswerten. Hinsichtlich ihres Status innerhalb der Hochschulen – sowohl bezüglich der Ausstattung als auch der Wahrnehmung durch die verschiedenen Akteursgruppen, scheinen die befragten Career Services also noch nicht am Ziel ihrer Wünsche angelangt. Hier stellt sich

die Frage, wie sie sich und ihre Anliegen perspektivisch besser im Hochschulgeschehen platzieren könnten.

Auf die offene Frage, was sich für eine bessere Arbeitssituation ändern müsste, finden sich neben der Hoffnung auf eine solidere Personal- und Finanzsituation (die ja die Grundvoraussetzung für jede strategische Platzierung der eigenen Arbeit ist), dann folgerichtig auch viele Wünsche nach einer besseren Kommunikation mit Fakultäten und anderen Hochschulakteur\*innen, verlässlicheren Vereinbarungen und einer klareren institutionellen Verankerung. Mehr Eindeutigkeit wünschen sich einige auch in Bezug auf die eigenen Zielvorgaben und ihr Selbstverständnis. Gleichzeitig sieht eine überwältigende Mehrheit der Befragten Gestaltungsfreiheit und Unabhängigkeit als die zwei wichtigsten abgefragten Werte in ihrer Arbeit an. Erstere beurteilten 96,7 % als sehr wichtig bis wichtig; letztere 87,5 %.

Hier könnte sich eventuell ein möglicher Spagat abzeichnen, wenn man auf der einen Seite die eigene Arbeit klarer definieren und vielleicht auch weiter an andere Hochschulbereiche anbinden möchte, auf der anderen Seite aber versucht, größtmöglichen Handlungsspielraum und Flexibilität zu bewahren.

Bislang scheinen die meisten Einrichtungen in der Hochschule jedenfalls recht frei, dadurch aber zuweilen auch institutionell losgelöst zu agieren. So gaben beispielsweise nur 21,7 % der Befragten an, als Einrichtung regelmäßig evaluiert zu werden. Auch bei diesen bleibt dabei allerdings offen, durch wen solche Überprüfungen vorgenommen werden, weshalb hier genauso gut externe Evaluati-

onen z.B. durch Drittmittelgeber gemeint sein könnten.

### **Selbstverständnis und Trends**

Nach den Plänen für die kommenden zwei Semester gefragt, stehen bei einer Mehrheit der Antwortenden der Ausbau der Kooperationen und die Verbesserung der Öffentlichkeitsarbeit auf dem Plan, wobei leider nicht ersichtlich wird, ob sich diese Maßnahmen auf die hochschulinterne oder externe Öffentlichkeit ausrichten sollen. Ein Fünftel setzt sich darüber hinaus eine Vernetzung der eigenen Angebote im Curriculum der Studiengänge als Ziel. Die stärkere Integration in die Fakultäten und Hochschulstrukturen scheint also zumindest für einen Teil der Befragten durchaus auf der Agenda zu stehen.

Ein Hauptfokus in den Projektvorstellungen für die Zukunft liegt aber auch weiterhin auf dem Ausbau der Angebote für die Studierenden. Eine Erweiterung des eigenen Engagements etwa in Richtung Studienganggestaltung scheint von den meisten Befragten hingegen nicht angedacht. Den Punkt „Beratung der Fächer bei der Einrichtung von neuen Studiengängen“ wählten jedenfalls nur 10,8 % in ihre Planung für die nächsten zwei Semester.

Bei den freien Antworten auf die 2017 neu hinzugekommene Frage nach dem eigenen Selbstverständnis ist ebenfalls vor allem eine dominierende Studierendenzentrierung der Career Services herauszulesen. Auch die Selbstwahrnehmung als Bindeglied zwischen inner- und außerhochschulischen Akteur\*innen lässt sich in geäußerten Begriffen wie „Brückenbauer“, „zentrale Kommunikationsplattform“, „zentrale Schnittstelle“, „Verbindung“ oder „Drehscheibe“ recht

deutlich erkennen. Ein klares Bekenntnis als strategisch ausgerichteter, an der Hochschulentwicklung beteiligter Akteur findet sich darin im Gegenzug eher nicht.

### Fazit

Mehr als 20 Jahre ist es her, dass in Deutschland die ersten Career Services entstanden. In dieser Zeit ist es, trotz zum Teil prekärer, personeller Ausstattung gelungen, ein beeindruckendes Spektrum an berufsorientierenden und berufsgestaltenden Services aufzubauen und dieses auch kontinuierlich weiterzuentwickeln. Im Ergebnis kann heute auf ein solides, an spezifische Bedarfsgruppen angepasstes Beratungs- und Entwicklungsangebot geblickt werden. Seien es aktuelle Trends wie zuletzt der Mindestlohn, die Debatten um die Arbeitswelt 4.0. oder die Integration von Geflüchteten in Hochschulen und Arbeitsmarkt – all dieser Themen haben sich die Career Services angenommen und diese für ihre eigene Arbeit eingeordnet. Dabei haben sie auch der zunehmenden Diversität der Studierendenschaft Rechnung getragen und sich auf die spezifischen Bedarfe von z.B. Studienabbrecher\*innen, Studierenden mit Migrationshintergrund, Beeinträchtigung oder nicht-akademischem Elternhaus eingestellt.

Ihrer Rolle als Mittler\*innen zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt werden die Einrichtungen, wie die Befragung zeigt, dabei ebenfalls gerecht.

Trotz all dieser Erfolge entsteht angesichts der unbeständigen Finanzsituation zuweilen das Bild einer gewissen Abhängigkeit von Drittmitteln. Hinsichtlich des enorm vielfältigen und breiten Verständnisses von Arbeitsmarkt- und Berufsorientierung fragt sich, ob nicht ein

Teil des stetigen Zielgruppen- und Thementausbaus auch aus der Not resultiert, sich immer wieder im Fördergeld- und Hochschulgetriebe sichtbar machen und behaupten zu müssen.

Eine stärkere strategische Fokussierung auf die „Institutionalisierung“ des eigenen Wirkens in den Hochschulen könnte ein Weg sein, um dem Thema Berufsorientierung auch jenseits der Hauptzielgruppen Studierende und Arbeitgeber\*innen mehr Sichtbarkeit zu verschaffen. Der Ausbau des eigenen Engagements z.B. in der Studiengangsentwicklung, der Qualitätssicherung oder der curricularen Verankerung der eigenen Angebote wären dabei für einige Career Services eventuell wichtige Entwicklungsfelder, die noch stärker in den Fokus rücken könnten. Für solch qualitäts- und statussichernde Maßnahmen eine Orientierung zu bieten, könnte sicher auch eine Aufgabe für den Dachverband sein, weshalb auf jeden Fall zu begrüßen ist, dass 2017 erstmals die Fragen nach dem Selbstverständnis der Einrichtungen und den Wünschen an den csnd in die Befragung aufgenommen wurden.

Dennoch könnte der Verband der Orientierung in die Hochschulstrukturen noch mehr Aufmerksamkeit entgegen bringen. So fällt auch bei dieser Erhebung auf, dass z.B. bei der Frage nach den Zielgruppen der eigenen Arbeit die Kategorie der Fachbereiche und Studiengänge gar nicht auftaucht. Ebenso sind die Hochschulentwicklungs- bzw. Qualitätsmanagementabteilungen zwar bei der Frage, mit welchen Partner\*innen man in der eigenen Arbeit zusammen organisiert ist, aufgeführt (trifft nur auf 9,6 % der Befragten zu); nicht aber bei der Frage nach den internen

Kooperationspartner\*innen. Setzt man sich eine verbindlichere Integration in die Hochschulen als Ziel, wäre also eventuell zu prüfen, ob die hauptsächliche Selbstverortung als studentische Servicestelle um eine vehementere Positionierung als strategisch an der Hochschulentwicklung beteiligte Einrichtung ergänzt werden müsste. So könnte man der Gefahr entgegen, „nur“ als Transfereinheit nach außen oder nettes Zusatzangebot für Studierende wahrgenommen zu werden.

Hier gibt es sicher auch eine Diskrepanz zwischen einzelnen älteren Einrichtungen, die schon mehr Zeit zur Festigung ihrer hochschulinternen Rolle hatten und den noch immer stetig neu entstehenden Stellen, die zunächst am Aufbau ihres Portfolios arbeiten müssen.

Unabhängig vom Alter der Einrichtung scheint es jedoch sinnvoll, erarbeitete Standards zu sichern und Berufsori-

entierung inhaltlich und strukturell als Querschnittsaufgabe der Hochschulen zu etablieren. Dies zeigen die Wünsche nach soliderer Ausstattung und verlässlicheren institutionellen Strukturen. Die eigene Arbeit wäre dann nicht mehr nur ein weiteres außercurriculares Anhängsel, sondern die zentrale Verantwortung der gesamten Hochschule. In der Folge könnten Career Services das eigene Wissen nicht mehr nur an Studierende und Arbeitgeber\*innen weitergeben, sondern auch gegenüber Hochschulleitung und Studiengängen den eigenen Gestaltungsanspruch geltend machen und diesen noch mehr als schon heute als Expert\*innen bei der Erfüllung dieser Aufgabe beratend zur Seite stehen. So kämen vielleicht auch die Hochschulleitungen dauerhaft nicht mehr so leicht an einer solideren Ausstattung und Sicherung von Career-Service-Arbeit vorbei.

## Quellen

Career Service Netzwerk Deutschland e. V. (Hg.) (2018). Ausgangslage der Career Services in Deutschland 2017. Berlin, einzusehen unter [http://csnd.de/wp-content/uploads/2019/03/csnd-Befragung\\_Career-Services\\_2017.pdf](http://csnd.de/wp-content/uploads/2019/03/csnd-Befragung_Career-Services_2017.pdf)

[www.csnd.de](http://www.csnd.de)

## Autorin



*Jessica Assel*  
studierte Politikwissenschaften, Philosophie und Spanische Philologie an den Universitäten Mannheim und Potsdam. Nach ihrem Abschluss war sie zunächst in International Offices tätig und arbeitet nun seit 2011 im Career Service der Universität Potsdam.



# Entwicklung der Career Services zwischen 2014 und 2017

Christiane Dorenburg, Freie Universität Berlin

## Abstract

*Auf Initiative des Vorstands des csnd e. V. fand 2017 die zweite deutschlandweite Befragung der Career-Service-Einrichtungen statt. Im Vergleich mit den Befragungsergebnissen aus dem Jahr 2014 können nun erstmals Veränderungen in der Entwicklung der Career Services aufgespürt und sowohl Kontinuitäten als auch Diskontinuitäten beschrieben werden.*

## Einleitung

Die Ergebnisse der vom csnd e. V. 2017 durchgeführten Befragung vermitteln einen umfassenden und detailreichen Eindruck über den aktuellen Stand der Career-Service-Arbeit in Deutschland und zeigen deutlich, wie vielfältig diese Einrichtungen bundesweit aufgestellt sind. Aber erst im Vergleich mit den Daten aus der ersten Erhebung im Jahr 2014 lassen sich Veränderungen in der Entwicklung der Career Services aufspüren und sowohl Kontinuitäten als auch Diskontinuitäten beschreiben.

Das wichtigste Ergebnis sei zusammengefasst gleich an den Anfang gestellt: Career Services in Deutschland sind an ihren Hochschulen in den meisten Fällen etablierte Einrichtungen – wenn auch finanziell und personell vielfach unzureichend und nicht dauerhaft abgesichert – und können Studierenden und Arbeitgeber\*innen unverändert ein breites Spektrum an Leistungen anbieten. Ihre Vielfältigkeit, die sich auch in einer sehr diversen strukturellen Anbindung innerhalb der Hochschulstrukturen widerspiegelt, steht nicht im Gegensatz zu

den verbindenden Kernelementen ihrer Arbeit:

## Die Datenbasis

In die vergleichende Analyse wurden nur Career Services einbezogen, die an beiden Befragungen teilgenommen haben. Insgesamt konnten 54 Einrichtungen, davon 26 an Universitäten und 28 an Fach-, Kunst- und Musikhochschulen bzw. an kirchlichen Hochschulen identifiziert werden. Es handelt sich fast ausnahmslos um staatliche Institutionen ( $N = 52$ ), hinzu kommen zwei staatlich anerkannte Hochschulen. Bezogen auf die Gesamtzahl der vorliegenden Antworten aus beiden Befragungszeiträumen konnten somit für 2014 43 %, für 2017 44 % in die Vergleichsauswertung einbezogen werden. Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Vergleichsstichprobe auf die Bundesländer.

Aufgrund der Überarbeitung des Fragebogens für die zweite Erhebung konnten leider nicht alle Antworten miteinander verglichen werden. Das betrifft v.a. einzelne Aspekte der Organisation und Struktur der Career Services. Auch wurden 2017 neue Fragen ergänzt (z.B. zu Art und

Umfang fremdsprachlicher Angebote). Entsprechend liegen Vergleichsergebnisse auch nur für einen Teil der Antworten vor.

Die Daten wurden durchgängig auf mögliche Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten untersucht. Auf eine Überprüfung möglicher Unterschiede bezogen auf die Ländergruppen (Süd, West, Ost, Nord) ist angesichts der zum Teil geringen Fallzahlen in einzelnen Gruppen ebenso verzichtet worden, wie auf eine Detailanalyse nach Hochschulgröße.

### Angebotsspektrum und Zielgruppen

Hinsichtlich des Angebotsspektrums der Career Services gibt es nur in einigen wenigen Bereichen auffällige bzw. statistisch relevante Veränderungen. Das klassische Career-Service-Programm von Beratung/Coaching, Vorträgen sowie Workshops/Seminaren konnte über die Jahre aufrechterhalten werden. Ein leichter, aber nicht signifikanter Rückgang zeigt sich bei den allgemeinen Informationsangeboten (Bibliotheken oder Mediatheken): Waren es 2014 noch 33 Career-Service-Einrich-

Bundesland	Vergleichsstichprobe (N)	2017 (N gesamt)	2014 (N gesamt)
Baden-Württemberg	6	17	10
Bayern	12	21	16
Berlin	2	8	4
Brandenburg	2	6	4
Bremen	2	2	3
Hamburg	3	3	3
Hessen	3	6	4
Mecklenburg-Vorpommern	0	2	1
Niedersachsen	3	9	7
Nordrhein-Westfalen	8	22	16
Rheinland-Pfalz	1	4	6
Saarland	0	1	1
Sachsen	4	9	7
Sachsen-Anhalt	4	4	5
Schleswig-Holstein	2	2	4
Thüringen	2	3	5
Keine Angabe	0	3	29
Gesamt	54	122	125

Tab.1: Verteilung der Vergleichsstichprobe nach Bundesland in Bezug auf die Stichproben 2014 und 2017

tungen, die ihren Studierenden diesen Service vorhielten, sind es 2017 nur noch 26. Sicherlich lohnt es sich, dieses Ergebnis fest- und den zukünftigen Trend im Auge zu behalten, da sich dahinter u. U. eine Reaktion auf ein verändertes Nachfrageverhalten von Studierenden verbergen könnte. Es muss aber an dieser Stelle offenbleiben, ob alternative, z.B. webbasierte Informationsangebote die eher klassischen abgelöst haben. Auch bei den Angebotsformaten Jobmessen/ Career Days ist eine leichte Zunahme zu verzeichnen (2014: 33; 2017: 40), die aber statistisch nicht auffällig ist.

Anders stellt sich die Situation bei den Job- und Karriereportalen dar: Die Anzahl der Career Services, die über ein solches Angebot verfügen, hat sich verdoppelt, wobei die Aufwüchse bei den Fachhochschulen mit 66 % die bei den Universitäten mit ca. 30 % deutlich übersteigen (s. Tab. 2). Der Trend zur Digitalisierung innerhalb von Career Services ist also eindeutig feststellbar. Inwieweit hier ein Zusammenhang mit dem Rückgang der eher klassischen Informationsangebote (s. o.) besteht, muss derzeit noch Spekulation bleiben.

	Universitäten		Fachhochschulen/HAW	
	2014	2017	2014	2017
Portale zur Vernetzung vorhanden	14	21	8	21
Nicht vorhanden	18	5	14	4

$\chi^2 (1, N=54) = 20,798, p = 0.000***$

Tab. 2: Entwicklung bei den Career-Service-Angeboten im Bereich von Job- und Karriereportalen zwischen 2014 und 2017

Ein weiteres signifikantes Ergebnis findet sich bei der Frage nach Angeboten zur Praktikumsvermittlung. Hier ist ein deutlicher Rückgang zu erkennen (s. Tab. 3). Die Interpretation dieses Ergebnisses ist allerdings schwierig, da nicht eindeutig zu klären ist, ob unter dem Begriff „Praktikumsvermittlung“ ein aktives Placement oder nur die Veröffentlichung von Praktikumsanzeigen und oder die Beratung zu Praktika zu verstehen ist. Da aus unserer Kenntnis der Landschaft der deutschen Career Services das im klassischen Sinn zu verstehende Placement sowohl bei den Fachhochschulen, erst recht aber bei den Universitäten eher selten existiert,

verwundert es, dass 2014 mehr als die Hälfte der befragten Einrichtungen hier eine positive Antwort gaben. Wir vermuten daher, dass Praktikumsvermittlung eher im übergreifenden Sinne bzw. als indirekte Vermittlung verstanden wurde. Es sollte daher auf eine Präzisierung der Fragestellung bei der nächsten Erhebung geachtet werden, zumal das Thema Praktikum und dessen Beitrag zur Förderung von Employability (s. Beitrag Dorenburg & Aurfurth in diesem Heft) in der hochschulpolitischen Auseinandersetzung aktuell stärker in den Fokus rückt und hierin ein bedeutsames Aufgabenfeld für Career Services liegt.

	Befragungszeitraum		
	2014	2017	Gesamt
Keine Angebote zur Praktikumsvermittlung	33	45	78
Angebote zur Praktikumsvermittlung vorhanden	21	9	30
Gesamt	54	54	108

$\chi^2 (1, n=54) = 6,646, p = 0.01****$

Tab. 3: Entwicklung bei den Career-Service-Angeboten im Bereich der Praktikumsvermittlung zwischen 2014 und 2017

Auch über den Grund für den Aufwuchs bei den Angeboten zu fachspezifischen Vorträgen – 2014 gab es nur 9 Career Services, die hier aktiv waren, 2017 sind es 21 – lässt sich derzeit nur spekulieren, da nicht eindeutig zu klären ist, was mit „fachspezifisch“ konkret gemeint ist. Es wäre durchaus interessant herauszufinden, ob sich der Charakter der Zusammenarbeit zwischen Fachbereichen bzw. Fakultäten und Career Services in den letzten Jahren verändert hat. Belege für eine Zunahme der Kooperationsintensität (s. u.) liefert die vorliegende Untersuchung allerdings nicht. Für alle weiteren Angebotsformen sind keine Unterschiede in den Ergebnissen aus beiden Befragungen festzustellen.

Hinsichtlich der Zielgruppen, an die sich die Angebote von Career Services richten, bestätigt sich der Trend, der bereits über einen längeren Zeitraum auf den vergangenen Jahrestagungen oder Netzwerktreffen des csnd e. V. zu erkennen ist: Internationale Studierende sind eine relevante Zielgruppe für Career Services und v.a. die Universitäten haben darauf reagiert und entsprechende Angebote in ihr Programm aufgenommen. Waren es 2014 53,7 % der in den Vergleich einbezogenen Career Services, die auf diese Zielgruppe zugeschnittene Angebo-

te vorhielten, stieg dieser Anteil im Jahr 2017 auf 66,7%.

Die Arbeit der Career Services ist geprägt durch Netzwerkarbeit und vielfältige Kooperationen, sowohl mit Arbeitgeber\*innen als auch mit Verbänden und der Agentur für Arbeit. Darauf ist bereits bei der Darstellung der Ergebnisse aus dem Jahr 2017 hingewiesen worden. Auffällige Veränderungen sind weder bezogen auf die Anzahl der Kooperationsveranstaltungen noch auf deren inhaltliches Spektrum festzustellen. Auch die Intensität dieser Beziehungen hat sich – so die Ergebnisse des Vergleichs – im Wesentlichen nicht verändert. Einzig und allein die Kooperationsintensität mit Finanzdienstleistern, die aber bereits 2014 schwach ausgeprägt war, ist weiter zurückgegangen (Mittelwerte: 4,11/4,98). Eine Zusammenarbeit findet de facto also fast gar nicht statt.

### Strukturelle Anbindung

Leider können zu den Veränderungen der Organisation und der strukturellen Anbindung der Career Services nur wenige Aussagen getroffen werden, da die Qualität der vorliegenden Daten detaillierte Analysen nicht zulässt.

Folgende Ergebnisse können aber festgehalten werden: Es sind – zumin-

dest für die in die Vergleichsuntersuchung einbezogenen Career Services – keine relevanten strukturellen Verschiebungen nachweisbar, die Lage scheint stabil. Das betrifft auch die Intensität der Kooperationen mit universitätsinternen Einrichtungen, bei der keine nennenswerten Mittelwertsunterschiede festzustellen sind. Im Widerspruch dazu stehen allerdings die Ergebnisse aus der Erhebung im Jahr 2017, in der 28 von 118 Befragten angaben, dass es seit 2014 zu Veränderungen in ihrer strukturellen Anbindung gab (s. Assel, J. in diesem Heft). Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch die folgende Beobachtung: Waren es 2014 noch 5 Career Services, die einem übergeordneten Zentrum für Schlüsselqualifikationen zugeordnet waren, so sind es 2017 insgesamt 10. Diese Neustrukturierung betrifft 3 Universitäten und 2 Fachhochschulen. Es ist also davon auszugehen, dass die Lage der Career Services insgesamt weniger stabil ist, als der Vergleich der beiden Befragungszeiträume, in den ja nur knapp die Hälfte aller Antworten eingeflossen sind, vermuten lässt.

### **Personalausstattung der Career Services**

Auf den ersten Blick könnten man die Entwicklung der Personalausstattung der Career Services wie folgt zusammenfassen: Sie scheint stabil, wenn auch auf niedrigerem Niveau. Doch bei genauerer Betrachtung sind deutliche Verschiebungen hinsichtlich der Entwicklung bei den Vollzeitäquivalenten zu erkennen (s. Tab. 4).

Während es bei 17 Hochschulen keine Veränderung bei der Anzahl der Vollzeitäquivalente gibt, mussten 15 Hochschulen Stellenverluste hinzunehmen, 21 Einrichtungen haben einen Zuwachs zu verzeichnen. Die Detailanalyse zeigt,

dass die Universitäten im Zeitraum zwischen 2014 und 2017 insgesamt 10,25 Stellen hinzugewonnen haben, wohingegen sich die personelle Ausstattung der Career Services an den Fachhochschulen erheblich verschlechtert hat. Gewinnerinnen sind in erster Linie die Universitäten, wobei die Vermutung nahe liegt, dass dies auf zusätzliche Mittel aus dem Qualitätspaket für die Lehre zurückzuführen ist und damit v.a. befristete Stellen hinzugekommen sind.

Diese Vermutung kann aber anhand der vorliegenden Daten leider nicht überprüft werden. Weitere Aspekte der Ausstattung, u.a. zur Entwicklung des Sachmitteleinsatzes und der Vergütungsgruppen, sind ebenfalls aufgrund unzureichender Datenqualität nicht darstellbar.

Differenz VZÄ zwischen 2014 und 2017	Universität	Fachhochschule / HAW	Gesamt
	Anzahl Nennungen (Köpfe)	Anzahl Nennungen (Köpfe)	Anzahl Nennungen (Köpfe)
-2	2 (-4)	1 (-2)	3 (-6)
-1,5	0	2 (-3)	2 (-3)
-1	3 (-3)	2 (-2)	5 (-5)
-0,5	1 (-0,5)	2 (-1)	3 (-1,5)
-0,25	0	2 (-0,5)	2 (-0,5)
<b>Summe Verluste in Köpfen</b>	<b>6 (-7,5)</b>	<b>9 (-8,5)</b>	<b>15 (-16)</b>
0,25	1 (0,25)	1 (0,25)	2 (0,5)
0,5	4 (2)	4 (2)	8 (4)
1	2 (2)	2 (2)	4 (4)
1,25	0	1 (1,25)	1 (1,25)
1,5	1 (1,5)	0	1 (1,5)
2	1 (2)	0	1 (2)
2,5	4 (10)	0	4 (10)
<b>Summe Gewinne in Köpfen</b>	<b>13 (17,75)</b>	<b>8 (5,5)</b>	<b>21 (23,25)</b>
Keine Veränderungen	7 (0)	10 (0)	17 (0)
Gewinn/Verlust in Köpfen	10,25	-3	7,25

Tab. 4: Veränderungen in der Anzahl der Vollzeitäquivalente (VZÄ) zwischen 2014 und 2017, differenziert nach Hochschultyp

### Zufriedenheit der Mitarbeiter\*innen

Die Einzelauswertungen der Befragungen 2014 und 2017 bestätigen, dass das Ausmaß der Gestaltungsfreiheit und Unabhängigkeit sowie die Unterstützung der eigenen Arbeit durch Studierende für die Mitarbeiter\*innen von Career Services besonders wichtig waren und es weiterhin sind. In diesen Bereichen ist auch die Zufriedenheit insgesamt am höchsten. In allen anderen Kategorien fällt die Zufriedenheit in beiden Befragungen dahinter zurück und liegt eher im mittleren Bereich (vgl. Sperling, R. & Brandl, K., 2018; Brandl, K. & Wagner, N., 2015).

Die teilweise recht hohen und in beiden Jahren gleichbleibend negativen Differenzen zwischen Wertigkeit und Zufriedenheit mit den tatsächlichen Arbeitsbedingungen verweisen auf eine wahrgenommene Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Unverändert groß sind die Mittelwertsunterschiede in den Kategorien Ansehen innerhalb der Hochschule und der Ausstattung des Bereichs (s. Tab. 5). So sind auch die mit Abstand am häufigsten genannten Punkte in der Liste der Verbesserungen, die sich Career-Service-Mitarbeiter\*innen wünschen, bei beiden Befragungen einheitlich. Das sind die Verbesserung der

personellen Ausstattung (einschließlich der Schaffung unbefristeter Beschäftigungspositionen) und ein Mehr an Wert-

schätzung der Career-Service-Arbeit innerhalb der Hochschulen, v.a. durch die Hochschulleitungen.

	MW Wert 2014	MW Zufriedenheit 2014	Differenz	MW Wert 2017	MW Zufriedenheit 2017	Differenz
Ansehen innerhalb der Hochschule	2,07 <sup>1</sup>	3,04 <sup>3</sup>	- 0,96	1,87 <sup>5</sup>	3,00 <sup>7</sup>	- 1,13
Ausstattung des Bereichs	1,79 <sup>2</sup>	2,74 <sup>4</sup>	- 0,95	1,81 <sup>6</sup>	2,76 <sup>8</sup>	- 0,94

<sup>1</sup>Std.-Abw. = 1,06; <sup>2</sup>Std.-Abw. = 0,63; <sup>3</sup>Std.-Abw. = 1,32; <sup>4</sup>Std.-Abw. = 1,59; <sup>5</sup>Std.-Abw. = 0,89; <sup>6</sup>Std.-Abw. = 0,68; <sup>7</sup>Std.-Abw. = 1,47; <sup>8</sup>Std.-Abw. = 1,18

Tab. 5: Mittelwertsdifferenzen zwischen Wertigkeit und Zufriedenheit von Career-Service-Mitarbeiter\*innen für die Befragungszeiträume 2014 und 2017

### Fazit

Die beiden Befragungen von 2014 und 2017 zeichnen ein eindrückliches Bild sowohl des breiten Leistungsspektrums der Career Services in Deutschland als auch der Rahmenbedingungen, unter denen sie ihre Aufgabe als Schnittstellenmanager\*innen zwischen Hochschule und Arbeitswelt erfüllen. Dem Career Service Netzwerk Deutschland e. V. und insbesondere seinem Vorstand, der dieses Instrument entwickelt und die Erhebungen durchgeführt hat, muss an dieser Stelle für seine Initiative gedankt werden. Die vorliegenden Daten beschreiben nicht nur den Ist-Zustand, sondern – im Vergleich der Befragungszeiträume – auch die Entwicklungslinien in der deutschen Career-Service-Landschaft. Es ist mehr als wünschenswert, dass diese Untersuchung zukünftig fortgeführt wird.

Leider war es aufgrund der Überarbeitung des Fragebogens anlässlich der zweiten Erhebung nicht möglich, alle Items einer vergleichenden Analyse zu

unterziehen. So konnten insbesondere Veränderungen in der personellen und finanziellen Ausstattung und in der strukturellen Anbindung nicht in dem Maße untersucht werden, wie es wünschenswert gewesen wäre. Es sind gerade diese Aspekte, die sichtbar machen, ob und in welchem Ausmaß die Hochschulen die Career-Service-Arbeit und ihren Beitrag zur Stärkung der Berufsfähigkeit ihrer Studierenden zuverlässig stützen und absichern. Insofern ist das Ergebnis, dass die Fachhochschulen Stellenverluste zu verzeichnen hatten, besorgniserregend. Da der Zuwachs bei den Universitäten vermutlich überwiegend durch die Einstellung befristet Beschäftigter zu erklären ist, ist nicht auszuschließen, dass auch sie – mit dem Ausbleiben von Förderprogrammen wie dem Qualitätspakt Lehre – zukünftig ähnliche Einbußen zu erwarten haben. Umso bedeutsamer sind Anstrengungen des csnd e. V. als Dachverband, auf diese Problemstellungen hinzuweisen, den Wert der Career-Service-Arbeit für Studierende und Hoch-

schule herauszustellen und die Verantwortung der Hochschulleitungen und der Politik für eine verlässliche Zukunftssicherung einzufordern. Die gleichbleibend hohe Unzufriedenheit der Career-

Service-Mitarbeiter\*innen über den Grad der Wertschätzung innerhalb der eigenen Hochschulen ist ein wichtiger Indikator dafür, dass in diesem Punkt noch immer großer Handlungsbedarf besteht.

## Autorin



*Dipl.-Psych. Christiane Dorenborg ist seit 15 Jahren Leiterin des Career Service der Freien Universität Berlin, an dessen Gründung im Jahr 1997 sie maßgeblich beteiligt war. Zuvor arbeitete sie mehrere Jahre im Weiterbildungs- und Wissenschaftsmanagement sowie als Trainerin mit den Schwerpunkten Kommunikation, Konflikt und Verhandlung.*

## Literatur

- Career Service Netzwerk Deutschland e. V. (Hg.) (2018). Ausgangslage der Career Services in Deutschland 2017. Berlin, S. 29, einzusehen unter [http://csnd.de/wp-content/uploads/2019/03/csnd-Befragung\\_Career-Services\\_2017.pdf](http://csnd.de/wp-content/uploads/2019/03/csnd-Befragung_Career-Services_2017.pdf)
- Career Service Netzwerk Deutschland e. V. (Hg.) (2015). Ausgangslage der Career Services an deutschen Hochschulen. Berlin, S. 22 f., einzusehen unter [http://csnd.de/wp-content/uploads/2018/04/Ausgangslage\\_web.pdf](http://csnd.de/wp-content/uploads/2018/04/Ausgangslage_web.pdf)



# „Einige Fragen stellen junge Frauen sich heute einfach nicht mehr“

Drei Interviews von Marcellus Menke

## Hundert Jahre

Im Jahr 1919, am 19. Januar, konnten in Deutschland bei der Wahl zur Verfassengebenden Nationalversammlung erstmals Frauen wählen und gewählt werden. Zuvor war Frauen das aktive und passive Wahlrecht verwehrt. In der csp-Redaktion haben wir dieses historische Datum zum Anlass genommen zu überlegen, wie sich ein Diskussionsanstoß geben lässt, der, über das aktuelle Tagesgeschäft des Career Service hinaus, dazu anregt, sich mit den Veränderungen im Rollenbild von Frauen und den Auswirkungen auf Lebenswege auseinanderzusetzen. Uns interessierte: Welche Entwicklungen gibt es? Wie sehen sich Frauen heute in Beruf und privatem Leben? Womit setzen sie sich auseinander? Was unterstützt, was schränkt sie ein, in ihrer Entwicklung? Welche Perspektiven und Wünsche haben sie für die Zukunft?

Im Laufe des vergangenen Jahres wurden mit drei Frauen in unterschiedlichen Lebensphasen Interviews geführt. Die Interviews dauerten jeweils gut eine Stunde, wurden aufgenommen und transkribiert. Aus dem Transkript wurde eine Auswahl getroffen. Die Auswahl wurde sprachlich vorsichtig so angepasst, dass aus dem gesprochenen Wort ein lesbarer Text wurde ohne Gestus und Gestalt des Gesagten zu verändern. Entstanden sind drei sehr individuelle Portraits von durch die eigene Lebensgeschichte geprägten Persönlichkeiten. Mit ihren Erfahrungen und Einschätzungen werden Frauen

sichtbar, die sich mit Ernsthaftigkeit und Engagement in einer Gesellschaft bewegen, die in vielen Bereichen in einem elementaren Umbruch ist. Als Denkanstoß funktionieren diese Texte, wenn sie, als Quelle gelesen, Material für die eigene Reflexion werden. Das Einordnen und Werten, auch das über die angesprochenen Fragen Hinausgehen, überlässt dieser Artikel Leserin und Leser. Manchmal ist es auch das, was zu einem bestimmten Thema oder auf eine Frage nicht gesagt wird, was charakteristische Positionen sichtbar werden lässt. Wenn das durch die Lektüre angestoßene Nachdenken dann dazu führt, dass im Arbeitsalltag des Career Service die Sensibilität für die hier angesprochenen Themen erhöht und der Blick für neue Fragestellungen geschärft wird, dann haben diese Texte ihre Intention erreicht.

## Interview mit Sylvia Reckel

*Wie sieht heute das Rollenbild aus, das Frauen von sich haben? Gibt es da im Vergleich zu früher eine Veränderung?*

Ja, ich sehe eine deutliche Veränderung. Sowohl bei meinen Klientinnen, insbesondere bei den jungen Frauen, als auch bei meiner eigenen Tochter. Ich kann da beobachten, mit wie viel größerem Selbstbewusstsein und größerem Selbstverständnis bezüglich ihrer beruflichen Planung und Zukunft die ans Leben rangehen, insbesondere, wenn sie

gut ausgebildet sind. Das ist so das eine. Das andere, was ich aber auch sehe, ist, dass viele Fragen immer noch nicht geklärt sind und die jungen Frauen auch nach wie vor bewegen. Zum Beispiel das Thema Beruf und Familie. Es ist für die meisten jungen Frauen heute klar, dass sie beides wollen: einen qualifizierten Beruf – durchaus auch eine Führungsposition – aber natürlich auch eine Familie. Und dann steht da die Frage im Raum: Wie mach ich das? Das ist nach wie vor ein Thema, ein ganz persönliches. – Was ich aber auch erlebe in meiner Arbeit: Das sind Frauen, die schon älter sind und die diese typisch gebrochenen Lebenswege haben. Sie haben zwar eine sehr qualifizierte Ausbildung oder ein gutes Studium, trotzdem haben sie nicht richtig Fuß gefasst. Nach dem Studium kam das erste Kind, dann hatten sie einen Hilfsjob, dann das zweite Kind, wieder einen Hilfsjob, dann waren sie wieder arbeitssuchend und so weiter. Das zieht sich dann durch, bis zum Alter von 50 oder so. Und das heißt natürlich immer nur ein sehr niedriges Einkommen und keine Unabhängigkeit. Die Altersarmut steht schon am Horizont. Und auch die Ängste sind entsprechend.

*Ich würde gerne noch einmal die Sache mit dem größeren Selbstbewusstsein der jungen Frauen aufgreifen. Worin drückt sich das aus?*

Sie stellen vieles gar nicht mehr in Frage, stellen sich viele Fragen gar nicht, die ich hatte, als ich in dem Alter war. Die sind auch schon viel, ich sag mal, weiter, viel selbstreflektierter und viel klarer. Und die fragen nicht: Kann ich das oder darf ich dahin gehen? Natürlich gibt es Personen,

die selbstbewusster sind, von ihrem Naturell oder von ihrer Erziehung her, oder auch ein bisschen zurückhaltender und die vielleicht auch noch ein bisschen Training brauchen, in der Selbstpräsentation. Aber grundsätzlich fragen die nicht: Darf ich, weil ich eine Frau bin, das oder das machen? Und das hat sich meiner Meinung nach verändert. Es ist nicht mehr das Bild im Kopf: Ich bin eine Frau und deshalb muss ich das oder das tun oder darf das oder das nicht tun. Wenn, dann kommt das, nach meiner Beobachtung, später, nämlich dann, wenn sie Mütter werden. Dann taucht das Thema richtig wieder auf.

*Was ist das – Sie haben das so mit Platzhaltern gesagt – „darf ich das oder das?“. Was für Fragen sind das?*

Darf ich Erfolg haben? Darf ich viel Geld verdienen? Darf ich Maschinenbau studieren? Darf ich promoviert sein und mein Mann vielleicht nicht? All diese Dinge.

*Und welche Fragen sind die Fragen, die sich den jungen Frauen heute stellen?*

Ja, es ist schon immer noch das Thema: Wie kriege ich das mit der Familie gut hin? Wie will ich leben? Was bedeutet das für meinen Beruf? Und: Wie kriegen wir das als Paar vielleicht gut hin? – Beide haben einen qualifizierten Beruf. Und es stellt sich die Frage, wie sich ein Ort finden lässt, an dem beide sein können, an dem sie – um es einmal so zu sagen – ihr Nest bauen können. Das ist in bestimmten Berufszweigen oft gar nicht einfach. Da stellen sich Fragen wie: Wie schaffe ich es, aus diesen Zeitverträgen rauszukom-

men? Wie kann ich etwas Planbarkeit in die berufliche Entwicklung bekommen? – Das ist zum Beispiel gerade in den Geisteswissenschaften sehr schwierig.

*Ist das bei Männern anders?*

Nicht unbedingt. Meine Beobachtung ist aber schon, dass junge Frauen es schwerer haben, auch wirklich Fuß zu fassen, weil sie ja schwanger werden und Kinder bekommen können und es für die Arbeitgeber auch heute immer noch so ist, dass es aus deren Sicht tendenziell die Rolle der Frauen ist, dann auch tatsächlich für die Kinder verantwortlich zu sein und dann für die Arbeit auszufallen. Sie sind dann, so die Vorstellung, für eine Zeit nicht mehr im Job, sie reduzieren die Arbeitszeit und so weiter. Das ist für Unternehmen unbequem. Und in der Regel ist die Auffassung, dass das bei Männern nicht der Fall ist.

*Der junge Vater, der dann unausgeschlafen morgens im Büro sitzt, weil das Kind geschrien hat ...*

Das wird nicht gesehen. Das ist nicht das Problem für die Unternehmen. Es gibt ja sogar Untersuchungen darüber, dass junge Väter eher mehr als weniger arbeiten. Das finde ich immer ganz interessant.

*Woran liegt das?*

Ich weiß das nicht. Aber wenn Sie fragen: Woher kommt das?, dann hat das ja noch einen anderen Aspekt. Da stellt sich ja auch die Frage: Warum machen die das? Ich kann mir vorstellen, dass in dem Augenblick, wo die Familiengründung vollzogen ist, die alten Rollenmodelle dann

doch wieder zuschlagen. Und die Väter denken – nicht bewusst wahrscheinlich, aber so auf der Gefühlsebene – sie müssen den Rahmen geben, die Sicherheit schaffen, die Familie beschützen. Das ist ja das, was letztlich dahinter steht, als Rolle. Und die Frauen haben das Gefühl, sie sind verantwortlich dafür, dass das jetzt mit dem Kind gut läuft. Dann passiert es leicht, dass die Paare automatisch in diese alten Rollen rutschen, nicht immer, natürlich. Es gibt auch andere Beispiele.

*Als wir dieses Interview vorbereitet haben, habe ich die Fragen auch einmal mit den Studierenden in meinem Team durchgesprochen. Als wir bei den Fragen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf waren, meinte ein Mitarbeiter: „Einem Mann würde man die Frage gar nicht stellen.“ Für mich war das noch einmal der Hinweis, dass die traditionellen Rollenbilder noch sehr stark wirksam sind.*

Ja, ich denke auch, dass das so ist. Das ist etwas, was sich meiner Meinung nach noch nicht wirklich verändert hat.

*Wie war das für Sie persönlich?*

Naja, ich bin ja aus einer ganz anderen Generation. Ich bin in den 1950er, 1960er Jahren aufgewachsen, wo man sehr klare Bilder hatte, was die Rollen von Mädchen und Jungen angeht.

*Wann ist Ihnen das zum allerersten Mal bewusst geworden?*

Da habe ich ein ganz wunderbares Beispiel. Ich war noch in der Grundschule und meine Mutter, ich weiß nicht mehr

in welchem Kontext, sagte: „Naja, und wenn du dann mal einen Mann versorgen musst, dann musst du ja das und das und das tun.“ Ich weiß nicht mehr, was ich da tun musste.

*Also der Auftrag ist dann doch nicht so ganz durchgekommen?*

So ganz nicht, nein. (lacht). Es hat nicht ganz geklappt. Aber, dieser Halbsatz ist mir so im Gedächtnis geblieben, weil ich damals auch schon dachte: „Hm, komisch. Wieso muss ich einen Mann versorgen, irgendwann? Kann er das nicht selbst? Ist er ein Baby?“ Das waren meine Gedanken damals. Und dazu kam dann auch noch, dass mein Vater ganz andere Gedanken im Kopf hatte. Also er hat mich immer sehr gefördert. Ich bin die älteste Tochter. Das ist auch so eine typische Konstellation. Er meinte, ich müsste beruflich etwas ganz Besonderes werden. Aber das war immer mit der Botschaft verbunden: Dann kannst du aber keine Familie haben. Du musst dich dann entscheiden. Und das sind natürlich Botschaften, die man als Mädchen da empfängt, das muss man erstmal verdauen und auch für sich einen Weg finden, damit umzugehen.

*Wie ist dieser Prozess bei Ihnen abgelaufen? War das schwer?*

Ja, es fiel mir schon sehr schwer, mich dem zu fügen und ich habe dann irgendwann einen anderen Weg eingeschlagen. Ich hatte aber immer, auch schon als Mädchen, so in der Grundschule, das Gefühl: Das Leben der Männer und der Jungs ist eigentlich viel interessanter und spannender. Damals war ich der Meinung, es wäre besser gewesen, ich wäre ein Junge

geworden. Ich habe mich dann so in diese Rolle hineinbegeben und hatte dann schon viele Jahre Schwierigkeiten, eine Klarheit zu gewinnen: Wer bin ich denn als Frau? Als weibliches Wesen? Also das auch wirklich anzunehmen, mit allem was so dazugehört. Und das ist dann einfach ein Entwicklungsprozess gewesen.

*Wie war das mit Vorbildern?*

Gab's nicht. (lacht). Und ich glaube, das ist ein ganz großer Unterschied auch zu heute. Also die Mädchen oder die jungen Frauen heute, die hatten ihre Mütter als Vorbilder, die berufstätig waren, die ihr Leben in die Hand genommen haben, die ein interessantes Leben führten, die Freiheiten hatten, alleine irgendwo hinführen und hingehen. Also das war in der Generation meiner Eltern undenkbar. Zumindest wenn man eine normale Ehe führte, sag ich mal.

*Also abends alleine ins Theater gehen ...*

... nein, nein.

*Da musste man sich dann auf das Programm einigen.*

Ja, ich denke, das ist relativ typisch für die 50er, 60er Jahre gewesen. Auch die fehlenden Vorbilder.

*Es gibt ja ganz unterschiedliche Bilder von den Anforderungen im Beruf. Gerade in Stellen mit Verantwortung steht da oft das Bild, dass man immer verfügbar sein muss. Dagegen stehen die Vorstellungen, die gerne mit Work-Life-Balance bezeichnet werden. Wie bringt man das zusammen?*

Das ist natürlich einfach schwierig. Ich finde diese Praxis fast 24 Stunden anwesend sein zu müssen, auch fragwürdig. Ich glaube, dass sich das mit der neuen Generation, die jetzt ins Arbeitsleben kommt, auch ändern wird. Die wollen das nicht mehr. Ich persönlich habe das auch anders gelebt. Also natürlich, durch die Phasen der Selbstständigkeit hat man einfach andere Möglichkeiten, sich zu organisieren. Auch da kommt es natürlich vor, dass man Arbeitsspitzen hat, aber man hat dann auch wieder Zeiten, wo weniger Belastung ist. In meiner Führungsrolle war es so, dass ich in dieses Unternehmen mit einem Teilzeitjob gekommen bin. Ich habe damals mit 75% angefangen, hab dann auf 80% aufgestockt. Mir war aber immer wichtig, diesen einen freien Tag zu haben. Am Anfang war es eben aus familiären Gründen. Nachher wollte ich das für mich. Und ich habe in dieser Situation, in dieser Teilzeitsituation eine Führungsposition übernommen und ausgefüllt. Das hat natürlich zur Folge gehabt, dass sich die Arbeit unheimlich verdichtet hat. Ich habe da viel bewegt und das musste ich dann eben in einer kürzeren Zeit machen. Das Tempo war enorm hoch und enorm fordernd. Natürlich hat das nicht immer geklappt, dass ich diese Zeit so eingehalten habe. Ich habe schon auch mehr gearbeitet, aber ich hatte eben immer noch einen Puffer. Nichtsdestotrotz würde ich im Nachhinein sagen, ich bin da schon auch – allein durch die Dichte der Arbeit, durch den Zeitdruck – an meine Grenzen gekommen.

*Also das Modell Führungsposition in Teilzeit hat auch seine Schattenseiten?*

Ja, natürlich, wenn man so eine Arbeitsdichte hat, wenn man permanent mit To-Do-Listen im Kopf unterwegs ist. Also das hat auch seine Schattenseiten, dieses Teilzeitmodell. Trotzdem ist das nach wie vor mein favorisiertes Modell. Besonders in dem Moment, wo Familie da ist oder auch andere Wünsche und Verpflichtungen, finde ich es gut, dass beide – die Männer und die Frauen – 80% arbeiten. Ich finde, das reicht.

*Wie verändern die neuen Kommunikationstechniken das Arbeiten?*

Also erstmal ist meine Erfahrung: Es beschleunigt alles unglaublich. Der Druck und die Dichte steigen einfach, weil erwartet wird, dass man immer sofort reagiert. Das wird einfach erwartet und da braucht man auch manchmal eine gewisse Beharrungskraft, um das nicht zu machen, eine gewisse Selbstdisziplin, um zu sagen: Moment, das kann warten, ich hab jetzt erst noch was anderes zu tun. Wenn man ständig seine Sachen unterbricht oder sich unterbrechen lässt, dann verliert man sich. Im Unternehmen selber, habe ich festgestellt, helfen klare Regeln. Die haben wir bei uns im Unternehmen irgendwann vereinbart. Zum Beispiel: Wann darf man mich in der Privatzeit stören? Ich war da auch für das Gesundheitsmanagement zuständig und da war das dann auch ganz wichtig eine bestimmte Vereinbarung zu treffen. Ansonsten, wenn man das gut hinbekommt, finde ich diese technischen Möglichkeiten wunderbar. Ich hatte zum Beispiel eine Kollegin, die ging mittags und holte ihr Kind vom Kindergarten ab, ging nach Hause, verbrachte ein paar Stunden des Nachmittags mit ihrem Kind und setzte

sich dann abends zuhause nochmal hin, loggte sich mit ihrem Rechner ein und arbeitete nochmal zwei, drei Stunden. Sie fand das wunderbar. Man muss dann aber die Grenze ziehen. Also man darf da nicht noch am Wochenende sitzen, weil man denkt, das muss ich jetzt auch noch machen und das muss ich noch machen und das muss ich noch machen. Es erfordert viel Selbstdisziplin, und viel auf sich selbst achten.

*Was ist Ihr Wunsch für die zukünftige Gestaltung des Arbeitens von Frauen und Männern?*

Im Prinzip so, wie ich das auch schon beschrieben habe, dass ich mir wünsche, dass Männer und Frauen gleichermaßen auch für die Familie zuständig sind, dass Arbeitgeber das auch wissen und entsprechende Angebote machen. Ich wünsche mir dann auch eine Flexibilität in Arbeitszeit und Arbeitsort und auch eine entsprechende Kultur des Vertrauens und der Ergebnisorientierung.

*Was bedeutet für Sie Karriere?*

Karriere? Also für mich persönlich ist das erstmal die Möglichkeit, meine Fähigkeiten entfalten zu können, einen Ort zu finden, auch in der Hierarchie, in dem ich Gestaltungsmöglichkeiten habe, sprich auch eine Gestaltungsmacht – um das Wort auch wirklich mal so zu gebrauchen – in einer Position zu sein, in der ich etwas bewegen kann. Und Karriere bedeutet für mich auch eine dafür angemessene Vergütung. Was mir persönlich nichts bedeutet, sind Statussymbole. Also äußere Sachen wie ein Auto oder so, das brauche ich nicht.

*Wie wichtig ist Geld für Sie?*

Es ist schon ein Aspekt der Sicherheit. Das ist mir wichtig. Wobei ich mich ja viele Jahre in sehr unsicheren Verhältnissen bewegt habe, in der Selbstständigkeit und in der Phase, als ich als Biologin zwölf Jahre selbstständig war. Mein Mann war auch selbstständig, damals. Wir waren beide mit dem höchstmöglichen Risiko unterwegs. Als ich dann in dem Unternehmen war, angestellt, und jeden Monat mein Geld aufs Konto bekam, das fand ich extrem faszinierend und toll. Das hab ich auch bis zum Schluss zu schätzen gewusst. Der Aspekt Sicherheit ist natürlich wichtig. Geld ist in unserer Gesellschaft, wenn man sich im Arbeitsleben bewegt, auch eine Form der Anerkennung. Deshalb ist es mir wichtig, dass das Gehalt angemessen ist, auch im Vergleich zu anderen, einfach, um meine Position wahren zu können. Es gibt mir Freiheiten, auch Dinge tun zu können, die ich gerne mache, zu reisen oder mir irgendetwas Schönes zu gönnen, aber ansonsten ist es mir nicht wichtig.

*Wie sieht das aus mit Verhaltensregeln, sozialen Konventionen, Anforderungen, denen man sich im Arbeitsleben stellen oder auch unterordnen muss?*

Naja, ich war in einem Start-Up. Das kam dann zwar schnell in eine Phase der Etablierung, aber da waren alle immer noch sehr locker unterwegs. Da gab es relativ wenige klare Regeln. Doch es gab dann oft unausgesprochene Regeln, was man darf und nicht darf.

*Wie erfährt man die?*

Man beobachtet. Und manchmal ist es auch so, dass man Kollegen hat, die ein bisschen robuster geartet sind, gerade in solcher Art von Unternehmen, und die sagen das einem dann auch ganz direkt.

*Haben Sie ein Beispiel dafür?*

Ganz am Anfang, der Einstieg bei dem Unternehmen. Ich bin da hingekommen, hab mich vorgestellt und habe gesagt: Ich möchte nur Teilzeit arbeiten. Und das war eigentlich etwas, das gar nicht ging. Ich hätte die Stelle deshalb fast nicht bekommen. Aber dann hat man sich doch dazu durchgerungen, das so irgendwie zu akzeptieren. Bis das dann wirklich innen akzeptiert wurde, hat das lange gedauert. Als dann das Thema Vereinbarkeit von Beruf und Familie auf unsere Unternehmensfahnen geschrieben wurde, hat sich das dann komplett gedreht. Aber das steht dann auf einem anderen Blatt. Aber in der ersten Zeit wurde auch manchmal direkt gesagt: Naja, du bist ja gar nicht da. Oder aber es wurde indirekt gesagt, in dem man zum Beispiel eine Besprechung an meinem freien Tag ansetzt und ich sagen musste, da bin ich aber nicht da. Lass uns mal den Termin verlegen. Und dann gab es auch Sprüche wie: „Hattest aber einen schönen freien Tag oder so.“ Also ich habe Kinder versorgt an dem Tag. Das war natürlich etwas anderes als Arbeit, aber es war eben auch nicht in der Hängematte liegen und in den Himmel gucken.

*Wie viel haben Sie mit Hierarchien zu tun gehabt?*

Das Ganze war ein hierarchiefreies Unternehmen, also offiziell. Inoffiziell gibt

es immer Hierarchien. Es gibt immer Personen, die in der unausgesprochenen Hierarchie oben stehen. Nachher hatten wir auch Strukturen, richtig hierarchische Strukturen, und ja, da hatte ich natürlich auch mit Hierarchien zu tun. Die meiste Zeit gehörte ich eher zu denen, die auf der Hierarchieleiter oben waren. Ich war aber nicht die ganze Zeit in der Unternehmensleitung und ich war auch nicht Geschäftsführerin.

*Haben Sie erlebt, dass Frauen mit Hierarchien anders umgehen als Männer?*

Ja (lacht). Ja, das hab ich mir gedacht, dass Sie das fragen (lacht wieder). Ich glaube, dass Männern tendenziell – nun ja, das sind ja immer Verallgemeinerungen – Hierarchien wichtiger sind und dass Frauen stärker an der Sache orientiert sind. Und wenn es keine klaren Hierarchien gibt, dass Männer auch auf der informellen Ebene eher versuchen, Hierarchie herzustellen durch Rankkämpfe, sage ich mal. Das heißt nicht, dass Frauen keine Konkurrenz hätten, die wird aber in der Regel nicht so offen ausgetragen. Und nach meinem Geschmack sind gemischte Teams, Führungsteams, eigentlich die besten. Weil sich das so ein bisschen untereinander ausgleicht. Ansonsten kann ich zurückblickend sagen, dass ich interessanterweise am meisten Einfluss hatte, als ich noch in einer viel informelleren Rolle unterwegs war, und im Unternehmen eher eine moderierende Rolle hatte. Da war ich interessanterweise irgendwie weniger angreifbar.

*Hat sich der Umgang mit Hierarchien im Laufe der Zeit verändert?*

Ja. Das ist auch das, was ich immer wieder höre. Das ist natürlich nicht in allen Unternehmen so, aber das ist eben auch so durch die neue Generation, die jetzt kommt und andere Vorstellungen des Miteinanderumgehens hat und auch überhaupt andere Vorstellungen von ihrem Leben. Das führt dazu, dass sich das auch verändert. Und dass die Entwicklung stärker dahingeht, dass man mehr projektartig arbeitet, und dass man dadurch informeller miteinander umgeht. Man arbeitet mehr gemeinsam an einem Projekt als in einer Hierarchie. Das ist nicht überall so, aber das ist eine Tendenz, die man erkennen kann. Trotzdem gibt es natürlich noch große Beharrungskräfte, die an alten hierarchischen Strukturen festhalten.

*Was würden Sie sich für die Zukunft wünschen?*

Zum Beispiel, dass es für Arbeitgeber klar ist, dass auch Männer Erziehungsurlaub nehmen und zwar mehr als diese zwei Monate, sondern ernstzunehmend. Da sehe ich auch den Gesetzgeber in der Pflicht. Ansonsten würde ich mir sehr wünschen, dass es für die Frauen keinen Rückschritt gibt, dass der Boden, der gewonnen wurde – in meiner Generation ist das ja passiert –, nicht wieder verloren geht.

*Sehen Sie da eine Gefahr?*

Ja, manchmal. Also ich sehe die Gefahr, dass sich Frauen, wenn sie Kinder bekommen, zu sehr auf eine – ich will es mal so sagen – „alte Rolle“ und deren Anforderungen einlassen. Und dass sie dann glauben, sie müssen überall perfekt

sein, als Mutter, als Berufstätige. Das ist, finde ich, auch eine große Schattenseite der neuen Medien, die ich ja sonst auch durchaus schätze. Da werden, in diversen Blogs zum Beispiel, einem so Dinge vorgegaukelt, was man alles Tolles hinkriegt. Da sind junge Frauen immer perfekt angezogen, immer perfekt geschminkt, immer mit einer perfekten Figur zu sehen. Und die sitzen dann mit einem perfekten selbstgebackenen Kuchen und mit einer perfekten Familie strahlend lächelnd am perfekten Frühstückstisch. Alle sind gut gelaunt und die Arbeit ist irgendwie und irgendwo auch schon erledigt und alles ist schön dekoriert. So ist das Leben nicht, wenn man eine Familie hat. Also da ist ganz viel Chaos und Durcheinander und man improvisiert ganz viel. Und ich finde wichtig, dass die jungen Frauen das wissen und dass sie das akzeptieren, und dass sie nicht denken, sie sind jetzt verantwortlich dafür, diese schönen Bilder zu erzeugen. Das schafft man einfach nicht.

*Was Sie da über die Blogs erzählen, hört sich jetzt für mich so nach einer Fernsehwerbung aus den 1950er-Jahren an, nur in Farbe.*

Ja, in rosa und mit Pünktchen und so. Das ist weder zu schaffen noch wünschenswert. Wenn Frauen sich zu sehr auf diese Schiene einlassen, befürchte ich, dass das auf Kosten ihrer beruflichen Entwicklung passiert und auf Kosten ihrer Unabhängigkeit, auch ihrer finanziellen Unabhängigkeit. Ich bin eine große Verfechterin der finanziellen Unabhängigkeit der Frauen. Auch der Klarheit, dass sie selbst für ihre Rente sorgen müssen und das auch im Blick haben sollen. Und



ich befürchte, an dieser Stelle geht der dann verloren, weil dann plötzlich doch das alte Rollenmodell zuschlägt. So irgendwie um die Ecke herum. Das ist ja alles ganz modern, in diesen Blogs, auf den ersten Blick. Aber eigentlich ist es ganz altbacken.

*Wie erklären Sie sich das? Das passt ja gar nicht zu dem, was wir am Anfang gesagt haben, dass junge Frauen sich bestimmte Fragen gar nicht mehr stellen, zum Beispiel.*

Ja, das finde ich an dieser Stelle auch schwierig. Und ich glaube, das hängt mit Idealbildern zusammen, die an die Wand gemalt werden, aber natürlich auch damit, dass das Leben einfach anstrengend ist in dieser Phase. Also mit Kindern, mit Beruf, besonders bei den qualifizierten Berufen, und man muss alles aushandeln. Oft hat man auch noch Eltern, die zu versorgen sind. Es wird vielleicht ein Haus gebaut oder was weiß ich. Also es ist einfach eine anstrengende Lebensphase und dazu kommt, dass ja unser gesellschaftliches Leben auch immer eher anstrengender wird, unklarer, unkalkulierbarer, schneller, bunter, lauter, hektischer. Und ich glaube, das ist es, was so eine Sehnsucht entstehen lässt nach mehr Ruhe, mehr Achtsamkeit – darum ist das auch grad so ein Hype, aus meiner Sicht. Und die alten Rollenbilder bedienen da auf einfache Weise so eine Sehnsucht. Ich denke, die Sehnsucht ist berechtigt. Aber es ist nicht die Aufgabe der Frau, alleine diese Sehnsucht zu bedienen, auf Kosten ihrer eigenen Entwicklung. Das ist Aufgabe der Gesellschaft, Rahmenbedingungen zu schaffen, dass beide Partner sich entwickeln können.

*Also Frauen fühlen in dieser Phase doch, dass sehr stark Ansprüche an sie herangetragen werden, die aus den alten Rollenbildern kommen?*

Ja, das denke ich. Und ich sehe die Gefahr, dass sie die dann auch annehmen. Das ist ja der zweite Schritt.

*Gibt es alternative Rollenbilder?*

Es sind die Frauen, die es anders gemacht haben. Das sind zum Beispiel Frauen meiner Generation. Nicht alle, auch in meiner Generation sind nicht alle Frauen diesen Weg gegangen. Aber mein persönliches Anliegen ist es, darauf hinzuweisen, dass das geht. Es ist wichtig, die Augen offen zu halten, im privaten, aber gerade auch im beruflichen Kontext, dass es dieses unreflektierte Zurück zu den alten Rollenbildern nicht gibt.

### **Interview mit Sofia Kosyakova**

*Wie war bei Ihnen der Übergang in den Beruf?*

Eigentlich fließend. Noch während ich meine Masterarbeit geschrieben habe, habe ich angefangen in einem Museum zu arbeiten, als Werkstudentin und Ende März diesen Jahres, als ich dann nicht mehr Studentin war, ist mein Werkstudentenvertrag abgelaufen. Mittlerweile arbeite ich in dem Museum, in dem ich zuvor Werkstudentin war, als Freiberuflerin, als Kunstvermittlerin. Ich mache dort Führungen, Fahrradtouren zum Thema Street Art und Urban Art, hier in München.

*Wie kommt man dazu, in München Fahrradtouren zum Thema Street Art anzubieten?*

Das war meine Idee. Die ist während der Werkstudententätigkeit im Museum entstanden. Ich habe den Vorschlag gemacht und interessanterweise haben sie dann gesagt, dass sie auch schon einmal an so etwas gedacht hätten. Aber das ist ein kleiner Teil. Die Touren finden nur einmal im Monat statt, weil wir mit dem Projekt jetzt erst angefangen haben.

*Freiberuflichkeit als Berufseinstieg. Ist das der Wunscheinstieg oder ist Freiberuflichkeit als Berufseinstieg schwierig?*

Schwierig. Es war fast gezwungenermaßen Freiberuflichkeit. Das Museum konnte mir eine Festanstellung nicht anbieten. Leider. Und ja, in der Zwischenzeit hab ich auch nichts anderes gefunden. Es war das Angebot, da weiterzuarbeiten, freiberuflich. Deshalb hab ich mich, einfach weil das Leben so stand, dazu entschieden, das zu machen. Ich finde es immer noch schwierig. Es gibt vielleicht Leute, die gehen da vielleicht einfacher ran und denken „einfach Schritt für Schritt muss man das machen.“ Ich mache mir da doch zu viele Sorgen. Es gibt einfach sehr viele Sachen, die man beachten muss, wenn man die Karriere erst startet. Man hat sich damit vorher nie auseinandergesetzt. Man hat sich prinzipiell mit Arbeitgebern, mit den ganzen Pflichten, mit Versicherungen und so weiter, nie richtig auseinandergesetzt und dann sofort in die Selbstständigkeit, das ist nicht einfach. Ich glaube das ist schon für Menschen, die vielleicht bereits fünf oder sechs Jahre im Beruf sind und dann zur

Selbstständigkeit wechseln, schon sehr kompliziert. Aber wenn du nur deinen Master hast und dann sofort zur Selbstständigkeit wechselst, dann ist das kompliziert. Man muss sich da reinlesen. Klar, es gibt bestimmte Institutionen, die einen dabei unterstützen. Also die Freiberuflerverbände und so weiter. Man hat auch Beratungstermine, aber trotzdem ist das schon sehr viel, was man sich erarbeiten muss, um das Konzept zu verstehen und was man alles selber machen muss: Krankenversicherung, Rentenversicherung, Zusatzversicherung, die man vielleicht auch braucht, zum Beispiel.

*Wie ist das jetzt ganz aktuell für Sie?*

Also alles hat Vor- und Nachteile, würde ich sagen. Natürlich der Vorteil ist, dass ich zum größten Teil meine Zeit selbst einteilen kann. Dazu muss man sagen, dass ich ca. 10–15 Stunden in der Woche da arbeite. Das heißt, ich habe doch relativ viel Freizeit jetzt und kann die auch sehr schön nutzen für mich aktuell. Natürlich auch für weitere Bewerbungen. Weil man als Freiberuflerin/Freiberufler eigentlich nie nur einen Arbeitgeber haben darf, weil sich das sonst als Scheinselbstständigkeit herausstellen kann. Deswegen bin ich auch aktiv weiter auf der Suche, was auch nicht so einfach ist, vor allem in München, hab ich das Gefühl. Es gibt da sehr viele kulturelle Institutionen, aber ich habe das Gefühl, man muss da wirklich Leute kennen, bevor man wirklich in diesen Arbeitsmarkt hineinrutschen kann.

*Was hätten Sie sich im Studium gewünscht, um jetzt im Beruf erfolgreicher zu sein?*

Ich nehme ja jetzt am Mentoring-Programm der Uni Potsdam teil. Ich habe das entdeckt, während ich meine Masterarbeit schrieb. Ich glaube das ist eine relativ junge Tendenz, dass Frauen sich bewusst zusammentun und organisieren und sich gegenseitig unterstützen im Berufsfeld. Genau das hätte ich mir schon während meines Studiums gewünscht.

*Museum hört sich für mich nach einem großen Apparat an, nach Hierarchien und Strukturen. Wie arbeitet man als Mann, wie als Frau in so einem Gebilde?*

Also ich glaube, ich bin ein sehr untypisches Beispiel, weil ich in keinem staatlichen Museum bin. Das Museum ist relativ jung. Es besteht erst seit zwei Jahren. Es ist ein rein privates Museum. Die Gründer sind zugleich die Chefs. Die arbeiten auch mit. Man kann das Museum eher mit einem Start-up vergleichen. Es ist kein klassisches staatliches Museum, das wirklich einen Apparat hat, wo es bestimmte Systeme gibt und wo man eine Rolle hat. Das Team ist relativ klein, sehr sehr klein.

*Sie sind ja gerade mit der Masterarbeit fertig. Wie sieht Ihre Lebensplanung für die nächsten zwei, drei, vier Jahre aus?*

Meine Lebensplanung ist, dass ich mich weiter in dem Bereich Kunstvermittlung, Ausstellungen, kuratorischer Bereich, in Museen vor allem, weiterentwickle, karrieretechnisch. Ich würde gerne ein Referendariat machen, um einen richtigen Einstieg zu schaffen. Ich würde gerne auch in einem strukturierten, staatlichen Museum arbeiten, um das auch zu verstehen. Ich glaube, dass mir das einfach

eine bestimmte Struktur geben kann, dass ich da viele Sachen lernen kann, wie Museen funktionieren, um dann vielleicht im nächsten Schritt, das zu verbessern. Das ist so meine Lebensplanung als Frau, als Frau die arbeitet.

*Wie verstehen Sie das?*

Also ich glaube definitiv, auch als Frau denkt man über Kinder nach. Das ist ganz normal. Ich bin jetzt 28. Das heißt, ich habe noch definitiv ein paar Jährchen, wo ich mich auf die Karriere fokussieren kann. Aber ich glaube, das ist überhaupt eine Frage, die sehr viele Frauen beschäftigt in meinem Alter. Da ist mein Mentoring-Programm ein gutes Beispiel. Wir haben so ein Erfolgsteam, d.h. ich habe drei andere Mentees, die in meiner Situation sind. Jetzt kurz vor dem Masterabschluss und das ist auch ein Thema, dass wir öfter besprechen: Wie organisiert man das, wenn man Kinder haben möchte? Oder wie man überhaupt eine Führungsposition bekommt. Ob das etwas ist, das man wirklich machen möchte oder ob das eine ideale Vorstellung von Karriereentwicklung ist, die aber nichts mit meinen persönlichen Vorlieben oder Wünschen zu tun hat.

*Das heißt, Ihnen stellt sich die Frage, ob Sie eine Führungsposition haben können, wenn Sie auch Familie haben wollen?*

Das ist für mich nicht die Frage, sondern für mich als Person ist die Frage: Möchte ich überhaupt eine Führungsposition haben? Ist das mein Wunsch, mein Ziel? Ich glaube für mich zum Beispiel ist eher mein Wunsch, mein Ziel, dass meine Arbeit mich inhaltlich erfüllt. Das ist nicht

an eine Position gekoppelt, sondern an den Inhalt und die Aufgaben, die ich mache, und an das, was ich dann mit dem, was ich machen kann, bewirke.

*Ist das Thema Work-Life-Balance für Sie ein Thema?*

Also aktuell ist das kein Thema für mich, weil ich eine Freiberuflerin bin (lacht), die 15 max. 20 Stunden die Woche fest arbeitet und die restliche Zeit dann eben auf Bewerbungsschreiben fokussiert ist und Arbeit sucht. Aber für mich persönlich würde ich sagen, dass das allgemein ein großes Thema ist. Ich weiß eben nicht, ob ich wirklich, um irgendwann eine Führungsposition zu haben, diese vollen 40 Stunden die Woche arbeiten möchte. Aber nicht als Frau, sondern einfach als Persönlichkeit. Ich glaube, es gibt Menschen, die sind sehr ehrgeizig. Ich würde mich auch als ehrgeizig bezeichnen, aber da ist mir doch meine Life-Balance sehr wichtig.

*Glauben Sie, dass ein Mann diese Frage genauso beantworten würde?*

Um ehrlich zu sein, dass ist weniger eine Mann-Frau-Frage als eine Frage der Berufsbranche. Ich komme aus einer unüblichen Branche, Kunstwissenschaften, Literaturwissenschaften. Also eher wissenschaftlich-künstlerisch. Ich habe nicht das Gefühl, dass da eher Personen sind, die karrierefokussiert sind. Sonst würde man das nicht studieren, weil man im Prinzip von Anfang an weiß, dass die Wahrscheinlichkeit sehr klein ist, dass man damit eine super Karriere macht und sehr viel Geld verdient. Man macht das, weil man das mag und weil

man irgendwie auch versucht das Hobby, die Interessen, zum Beruf zu machen. Und ich würde sagen, das sind tendenziell nicht Personen, die Karriere machen möchten. Klar, wir haben weniger Männer im Studiengang, aber die, die da waren, waren auch nicht unbedingt karrierefokussierte Personen.

*Sie arbeiten als Freiberuflerin. Ich denke, Ihre Chefin erreicht Sie über das private Handy, das immer an ist? Erzeugt die ständige Erreichbarkeit einen Druck?*

Ja, ich glaube dieser Druck ist nicht nur im beruflichen Umfeld, sondern auch auf privater Ebene spürbar. Ich habe mich mit anderen jungen Leuten unterhalten. Die haben mir gesagt, dass die zum Beispiel WhatsApp total stresst, weil die das Gefühl haben, sie müssen jede Nachricht sofort beantworten. Viele lesen eine Nachricht, vergessen zu antworten und dann sind andere beleidigt, weil sie nicht sofort geantwortet haben. Ich bin da vielleicht ein schlechtes Beispiel, weil ich gerade erst mit meiner Selbstständigkeit angefangen habe. Ich würde mich freuen, wenn mich ein tolles Museum nachts um 23 Uhr anschreiben würde und sagen würde: „Hey, wir haben ein tolles Projekt für dich für die nächsten sechs Monate.“ Ich würde da auch um 24 Uhr noch antworten. Aber klar, wenn ich dann ein paar Jährchen dabei bin und mehrere Arbeitgeber habe, wird das eine Frage sein, die sich mir stellen wird: Wo ziehe ich meine Grenzen und ab wann bin ich erreichbar und wann nicht?

*Wie sieht ein typischer Arbeitsalltag bei Ihnen aus. Wie bereiten Sie zum Beispiel eine Führung vor?*

Wissenschaftlich (lacht.). Da hat mir mein Studium sehr geholfen. Da gehe ich noch sehr altmodisch in die Bibliothek, wobei Street Art eine sehr junge Kunstform ist, da gibt es noch nicht so viele Bücher dazu. Ich recherchiere im Internet, ich lese Bücher dazu. Das ist ähnlich wie ein Referat, das man sich einprägen und auf Abruf immer erzählen kann. Aber ich würde sagen, das ist gerade das Spannende, weil ich auch sehr gerne studiert habe, dass man sein Wissen ständig erweitern muss. Man liest nebenbei andere Sachen, damit man ein bisschen zum Experten wird.

*Wie wichtig ist Ihnen Geld? Wie wichtig ist Ihnen ein sicheres Einkommen? Welche Rolle spielt das in Ihrem Leben?*

Natürlich ist mir das, als selbstständige unabhängige Frau, sehr wichtig. Wobei ich zum Glück aktuell noch ... – da kommen wir wieder zum Problem der Frauen – zum Glück habe ich einen Partner, der mich unterstützt, weil er weiß, ich bin aktuell noch auf Arbeitssuche. Ich habe zwar einen Job, aber es dauert halt ein bisschen, bis man Fuß fasst in der Branche. Leider ist da immer noch das Problem, dass die Arbeit total unterbezahlt wird in der Branche. Aber das ist etwas, wovon man ausgeht, wenn man das studiert. Das zeigt schon, dass die Personen, die Kunstwissenschaft/Literaturwissenschaft studieren, nicht die Personen sind, für die Geld der Hauptzweck einer Arbeit ist.

*Könnten Sie sich Alternativen zu dem Tätigkeitsfeld vorstellen, in dem Sie jetzt arbeiten; Alternativen, bei denen Sie viel-*

*leicht mehr oder sicherer Geld verdienen könnten?*

Ich kann mir echt was Pädagogisches vorstellen. Wobei man da auch nicht viel verdient. Ich tendiere zu Berufen, wo man nicht viel Geld bekommt (lacht). Aber dafür tut man was Gutes für die Menschheit. Das sind leider immer noch nicht die Berufe, wo Menschen viel Geld verdienen. Es kann was Pädagogisches sein. Es kann aber auch die PR- und Marketingbranche sein. Im Prinzip alles. Ich bin ein smartes Mädchen, ich kann schnell Sachen lernen und umsetzen.

*Sind Sie bei Ihren bisherigen beruflichen Erfahrungen mit bestimmten Konventionen konfrontiert worden, Kleidung zum Beispiel ist ja oft etwas, das auch etwas über das Arbeitsumfeld aussagt?*

Also ich hatte bis jetzt nur zwei richtige Arbeitgeber aus der Branche, in der ich jetzt bin. Das Museum für Urban Art – das sagt ja schon der Name – das klingt modern, sehr jugendlich. Da soll das auch nicht sein, dass ich da im Anzug komme. Das soll ja modern, anziehend für junge Personen sein. Dynamisch. Das ist ja jetzt kein klassisches staatliches Museum. Da ist das was anderes. Davor habe ich in einem anderen Museum gearbeitet in Frankfurt und da war das auch ziemlich locker. Ich würde da jetzt nicht unbedingt mit Minirock und großem Ausschnitt hingehen, weil das thematisch nicht so passen könnte, aber mir wurde diesbezüglich nie was gesagt. Selbst wenn ich das machen würde, würde nie jemand etwas sagen. Das ist vielleicht der Vorteil meiner Branche.

*Wie ist das mit Hierarchien?*

Aktuell bin ich ja eher in einem Start-up, da gibt es nicht wirklich Hierarchien. Es gibt die zwei Gründer und die sind irgendwie die Chefs. Die anderen sind alle meistens Studenten und ein, zwei Freiberufler. Das ist alles sehr entspannt. In dem anderen Museum, da wo ich vorher war, gab es Hierarchien. Es gab den Museumsleiter, es gab Museumspädagogen, alles Männer. Aber es gab noch eine Dame, die eine wichtige Position hatte. Mir fällt die Bezeichnung nicht ein. Ich glaube das ist von Museum zu Museum unterschiedlich. Es kommt immer auf die Thematik des Museums an.

*Was, denken Sie, wird sich in Zukunft im Verhältnis von Frauen und Männern im Arbeitsleben verändern? Soll sich da etwas verändern, Ihrer Meinung nach?*

Definitiv. Ich glaube, es gibt auch keinen anderen Weg. Ich glaube, dafür machen auch viele junge Frauen ihren Weg, ich hoffe sehr viel aktuell. Ich kann mir vorstellen, dass sich auch die Gedankenstrukturen von Männern verändern. Diese ganz konservative Generation – tut mir leid, das so zu sagen – aber die stirbt so langsam weg. Ich hoffe, dass viele junge Männer erwachsen werden, die auch anders denken. Und ob sich das verändern sollte, ja das ist eine gute Frage, inwiefern sich das Männer und Frauen auch wünschen, dass sich etwas verändert. Das ist alles eine gute Frage. Auch wie groß der Wunsch nach Veränderung ist.

*Was ist Ihr Wunsch?*

Da soll sich was verändern, aber nicht gewalttätig. Ich glaube sowieso nicht an gewalttätige Revolutionen, weil sie zu kurzfristig gedacht sind. Aber längerfristig, friedlich sozusagen, es wird sich was verändern.

*Wie?*

Ja, mehr Gleichberechtigung. Mehr Gleichstellung, Unterstützung auch vom Staat vielleicht. Dass Frauen, die sich entschlossen haben zwei Kinder zu bekommen, trotzdem noch Karriere machen können und nicht immer nur Teilzeit oder 450-Euro-Jobs annehmen können. Dass vielleicht auch Männer oder deren Arbeitgeber bereit sind, der Frau unter die Arme zu greifen, oder dass eben für staatliche Kitaplätze gesorgt wird.

*Was müsste sich denn bei einem Arbeitgeber verändern, damit ich als Frau dann eben auch Karriere machen kann, vielleicht auch in Teilzeit?*

Weniger Profitgier. Aber das soll sich ja allgemein in der Wirtschaft verändern, nicht nur bei den Arbeitgebern. Wir haben ja eine sehr schnelllebige Wirtschaft, die nur auf Profit und Leistung aus ist. Da müsste man vielleicht ein bisschen mehr zu den menschlichen Werten zurückkehren.

*Wie sähe eine solche Wirtschaft aus?*

Also ich bin kein Wirtschaftsexperte, sondern nur Kunsthistorikerin. Ja, das was wir haben, ist ja per se nicht schlecht. Es ist, wenn man das in der Welt so vergleicht, eines der wenigen funktionierenden Wirtschaftssysteme.

Aber zukunftsgerichtet wird es sowieso dazu übergehen müssen, dass nicht nur der schnelle Profit im Mittelpunkt steht, weil es nicht nur um die Entwicklung von Männern und Frauen geht, es geht auch um Umweltschutz und Klimawandel. Da ist es unumgänglich, dass es alles ein bisschen langsamer wird, dass einige Sachen überdacht werden. Das wird jetzt vielleicht zu philosophisch, aber zu diesen Fragen sollen die Menschen einfach ein anderes Bewusstsein entwickeln.

*Sie beschäftigen sich ja beruflich mit Kunst und Literatur, zurzeit mit Kunst, die draußen stattfindet. Gibt es ein Kunstwerk, das Ihre Wünsche für die Zukunft ausdrückt?*

Mandalas! Das sind sehr harmonische, gleichmäßige, oft sehr bunte Bilder, die sehr langsam und bewusst gemalt werden. Oder eben Kalligraphie, oder Kalligrafitti, wenn wir in den Bereich der Street Art gehen. Das sind Sachen, die sehr langsam entstehen, aber mit Bedacht. Wo man wirklich Zeit braucht, sie zu machen. Ich glaube, oft brauchen Menschen Erfahrungen und Reflexionen, um etwas Gutes zu schaffen. Manchmal muss man erstmal nachdenken und dann machen. Nicht nur immer machen, machen, machen.

### **Interview mit Ileana Dilger**

*Wie hat sich bei Ihnen der Einstieg ins Berufsleben gestaltet?*

Ich habe schon immer viel gearbeitet, neben dem Studium und auch während der Schulzeit, insofern fühlt sich das Wort

„Einstieg“ nicht ganz richtig an. Während des Studiums habe ich zum Beispiel als Co-Trainerin für den Bundesfreiwilligendienst oder auch für eine systemische Coach gearbeitet. Der erste richtige Job nach dem Studium war dann beim Deutschen Studentenwerk.

*Wie war der Einstieg?*

Als ich die Stellenausschreibung gesehen habe, dachte ich „Ok, die Stelle wurde quasi für mich geschaffen“. Gesucht wurde eine Projektkoordinatorin für die Servicestelle Familienfreundliches Studium, ein Projekt, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert wurde und beim Deutschen Studentenwerk angesiedelt war. Da ging es einerseits darum „Lobbyarbeit“ für Studierende mit Kind zu machen, das heißt auch für die Finanzierung entsprechender Infrastruktur, wie die Kitas der Studierendenwerke und andererseits auch darum Weiterbildungen für die Sozialberaterinnen und Sozialberater oder die Kita-Leiterinnen der Studierendenwerke zu entwickeln. Ich dachte: „Wow, das passt perfekt“, ich habe im Studium zwei Kinder bekommen, habe Hochschulpolitik gemacht, war z.B. Sprecherin des Fachschaftsrates. Außerdem habe ich mich in der Kitapolitik engagiert, war Elternsprecherin und im Bezirkselternbeirat in Berlin und habe auch für studierende Eltern Angebote organisiert. Bei dem Job dachte ich: „Hier kann ich das, was ich sonst ehrenamtlich gemacht habe, in einen Job integrieren und kriege dafür sogar Geld.“ Also besser geht es ja nicht (lacht). Und deshalb habe ich mich für die Projektkoordination beworben.

*Und hat das geklappt?*

Nein. Im Bewerbungsgespräch war ich wahrscheinlich nicht selbstbewusst genug. Ich kam damals direkt aus der Elternzeit mit meinem zweiten Sohn – ich habe jeweils in den ersten Lebensjahren meiner Kinder meine Bachelor- und Masterarbeit geschrieben. Eigentlich war das total schön, so eine intellektuelle Anregung neben dem Mama-Dasein zu haben. Aber aus diesem Mama-Masterarbeitskosmos heraus, fehlte mir im Bewerbungsprozess der Arbeitskontext. Mir war einfach nicht mehr so präsent, was ich alles kann und was ich schon gemacht habe und ich bin dadurch vielleicht nicht souverän genug aufgetreten. Zumindest interpretiere ich das im Nachhinein so, weil ich jetzt weiß, ich hätte die Stelle absolut voll erfüllt. Vielleicht hat es auch einfach nicht gepasst, keine Ahnung. Letztlich haben sie mir eine Abgabe gegeben.

*Wie haben Sie darauf reagiert?*

Ich war schon sehr enttäuscht und weiterhin davon überzeugt, dass der Arbeitgeber und das Projekt einfach perfekt zu mir passen. Also habe ich denen geschrieben, ich würde auch die Sachbearbeiter-Stelle nehmen, die ebenfalls für das Projekt ausgeschrieben war. Das war zwar nur eine TVöD E9-Stelle und ich mit meinem Master sicher überqualifiziert, aber ich dachte, wenn sonst alles so gut passt und hier in Berlin in diesem Bereich ist die Konkurrenz ja auch groß also „ja, ich will das“. Die 9er Stelle habe ich dann auch prompt bekommen. Allerdings war die am Anfang mit nur 20 Stunden pro Woche nicht so attraktiv.

Es hat sich aber schnell herausgestellt, dass noch Projektgelder übrig sind – wie das immer so ist– und so konnte ich die Stelle auf 30 Stunden aufstocken und das war perfekt. So war ich am Anfang super glücklich. Für den ersten Job war ein bundesweiter Dachverband genau das richtige, ich hatte viele Dienstreisen und konnte vieles kennen lernen. Außerdem hatte ich eine Chefin, die mir ziemlich viel Freiraum gelassen hat. Obwohl ich nur eine Mitarbeiterstelle hatte, konnte ich am Anfang ganz viel einbringen an Ideen und Erfahrung. Mit der Zeit hat sich das aber verändert, es zeigte sich, dass eben vieles noch sehr hierarchisch ist. Es wurde wohl nicht so gern gesehen, dass eine Sachbearbeiterin so viele Freiheiten hat und zum Beispiel mit Geschäftsführern inhaltlich Kontakt hat. Dazu kam, dass ich mich in diesem ersten Jahr sehr ausgepowert habe, mit vielen Überstunden und großem Einsatz, einfach weil ich so eine Leidenschaft für das Thema hatte. Dabei hatte ich sicherlich insgeheim auch gehofft, ich könnte damit zeigen, dass ich für eine verantwortungsvollere Stelle geeignet bin.

*Und das hat funktioniert?*

Nein (lacht). Ich könnte mir vorstellen, dass das in einem Wirtschaftsunternehmen oder in einem Start-Up so funktioniert. Aber in diesem bürokratischen Verband scheinbar nicht. So wurde es mir direkt in der ersten Woche von einer Kollegin mitgeteilt: „Hier steigst du nicht auf. Wenn du als Sachbearbeiterin anfängst, dann bleibst du Sachbearbeiterin.“ Ich hatte eine Kollegin mit einem 1er-Masterabschluss, inhaltlich super fit, aber 10 Jahre auf einer Sachbearbeiter-



stelle und immer wieder befristet. Es war gut, sich das gleich zu Beginn klar zu machen. So konnte ich mich ganz bewusst über die Vorteile freuen, wusste aber auch, ich werde nicht ewig bleiben, weil ich mich nicht so entfalten kann, wie ich möchte.

*Und was haben Sie dann gemacht?*

Nun, dann bin ich schwanger geworden. Und es war überhaupt nicht geplant. Mein Mann ist ein prekär beschäftigter Schauspieler. Die Abmachung mit meinem Mann war eigentlich: Er hält mir den Rücken frei, ich verdiene das Geld. Deshalb habe ich mich auch so früh für Kinder entschieden. Die Schwangerschaft hat da überhaupt nicht reingepasst. Jetzt noch ein drittes Kind und ich auf einer Position, in der ich noch nicht irre viel verdiene! Wo ich dazu noch weiß, ich möchte mich nochmals umorientieren. Unsere anderen beiden waren totale Wunschkinder und bei dieser Schwangerschaft war mir zu Beginn kurz echt schwer ums Herz: „Die kleine Wohnung in Berlin, also mache ich das jetzt oder nicht?!“ Schließlich haben wir gemeinsam gesagt: „Ok, komm. Wir schaffen das.“ Das war letztlich eine super gute Entscheidung und unsere kleine Tochter ein großes Geschenk.

*Sie haben gesagt, dass Sie viel Überstunden gemacht haben, sich „ausgepowert“ haben? Jetzt wirken Sie entspannt und nicht ausgebrannt. Wie machen Sie das? Wie sind Sie mit den ganz unterschiedlichen Belastungen umgegangen?*

Ich glaube, dass ich auch in der besagten Zeit auf viele sehr entspannt gewirkt habe. Ich bin ein Typ, der sehr viel Ener-

gie hat und auch Energie zieht aus diesen verschiedenen Lebensanforderungen und Bereichen. Wenn ich mit den Kindern zusammen auf dem Spielplatz bin oder koche ist das eine andere Art der Anforderung oder Anspannung. Wenn ich dann arbeite und ganz konzentriert bin, ist das auch ein Ausgleich, finde ich. Mein Mann hat, wenn ich abends noch da saß und irgendwelche Exceltabellen analysiert habe, immer darauf gepocht, dass ich das als Arbeitszeit erfasse. Er wollte nicht, dass ich umsonst arbeite. Es gab offiziell kein Homeoffice, und als ich gemerkt habe, dass das Engagement und die Mehrarbeit nicht honoriert werden, habe ich die auch zurückgefahren. Ich habe im Büro weiter sehr engagiert gearbeitet, aber ich habe nichts mehr mit nach Hause genommen. Ich habe mich zurückgenommen und mich an der Volkshochschule für einen Malkurs angemeldet, anstatt mich mit Überstunden vollzupacken.

*Was für Rollenbilder sind Ihnen in dieser Phase Ihrer ersten Beruflichkeit so über den Weg gelaufen?*

Das wurde nie so deutlich geäußert, aber vielleicht hat es doch eine Rolle gespielt, dass ich zu Beginn ganz offen auch in den Bewerbungsgesprächen kommuniziert habe, dass ich zwei Kinder habe. Gerade für den Job in der Servicestelle Familienfreundliches Studium, dachte ich, es wäre ein Vorteil diese Erfahrung zu haben.

*War das ein Fehler?*

Das kann ich so nicht sagen, aber ich vermute schon ein bisschen, dass es auch

dazu beigetragen hat, dass sie mir die Position der Projektkoordinatorin in Vollzeit nicht zugetraut haben. Außerdem ist mir gleich zu Beginn aufgefallen, der Geschäftsführer ist ein Mann, der Stellvertreter ist ein Mann und auf der dritten Position ist wieder ein Mann, viele der Referenten waren männlich und fast alle Sachbearbeiter-Stellen mit Frauen besetzt. Bei dieser Erkenntnis hab ich echt nochmal geschluckt. Ich bin in einem sehr frauenbewegten Haushalt groß geworden, zwischenzeitlich in einer reinen Frauen-WG und ich empfund die feministischen Parolen früher immer etwas übertrieben. Ich fühlte mich lange total frei, hatte das Gefühl alles machen zu können, was ich will – „ich bin eine Powerfrau, also habe ich auch alle Möglichkeiten“. Der erste große Einschnitt kam mit meiner ersten Schwangerschaft mit 22 Jahren. Unser Sohn war ein absolutes Wunschkind. Mein Mann und ich hatten abgemacht „Er kümmert sich. Ich mache weiter mein Ding.“ Plötzlich ist mir bewusst geworden, wie stark alte Rollenbilder noch in den Köpfen verankert sind. Wenn es um das Kind und die Organisation des zukünftigen Lebens mit Kind ging, wurde in erster Linie ich, zum Teil auch von fremden Menschen angesprochen: „Wie willst Du das denn hinbekommen?“. Klar, allein durch meinen Körper, war es deutlich offensichtlicher, dass ich ein Kind erwartete als bei meinem Mann und so wurde ich viel stärker mit Themen konfrontiert als er und da wurde mir ziemlich klar, dass unsere naive Arbeitsteilung nicht ganz aufgeht und ich bin zur absoluten Feministin geworden, zu Beginn auch recht vehement. Gerade im ersten Jahr mit unserem Sohn gab es heftige Streitereien mit meinem Mann, weil

ich das Gefühl hatte, durch das Stillen doch viel mehr gefordert zu sein als er. Ich habe mich viel mit dem Thema Geschlechtergerechtigkeit auseinandergesetzt und deshalb auch in Schweden ein Semester Gender Studies studiert.

*Sie haben sich dann ja um andere Stellen beworben. Wie war die Bewerbung da?*

In der jetzigen Bewerbungsphase, habe ich ganz bewusst meine Kinder nicht angegeben. Obwohl es ja eigentlich für mich spricht, dass ich alles so gut hinbekommen habe, mit drei Kindern. Aber ich weiß, dass die Vorbehalte schon sehr groß sind. Außerdem habe ich selbst festgestellt, dass es häufig eben doch die Frauen sind, die zu Hause bleiben, wenn die Kinder krank sind oder dass sie eher Teilzeit arbeiten. Wenn die Arbeitsrealität häufig noch so ist, kann ich auch nachvollziehen, wenn Arbeitgeberinnen da Vorbehalte haben und da mich die Menschen nicht persönlich kennen und darum kaum einschätzen können, wie wir das organisieren, verschweige ich die Kinder lieber. Ich erwähne das dann erst im Bewerbungsgespräch, aber auch nicht, dass es drei sind und gerne mit dem Zusatz, dass mein Mann ein engagierter Hausmann ist.

*Wie wurde darauf reagiert?*

Bei den meisten Bewerbungsgesprächen wurde nachgefragt und in der Nachfrage lag eine gewisse Skepsis. Es wurde nichts konkret geäußert, aber so ein bisschen hatte ich schon den Eindruck, dass die denken: „Hui, ist ganz schön anstrengend, was Sie sich da zumuten.“ Tatsächlich hat es bei uns immer gut geklappt.

Mein Mann ist jetzt ja nicht nur Hausmann, sondern eigentlich professioneller Schauspieler und arbeitet dadurch meistens abends, so kann er tagsüber auch da sein, wenn mal ein krankes Kind zu versorgen ist.

*Welches Rollenbild haben Sie von sich selbst im Kopf?*

Ich fand mich immer ganz toll darin zu sagen: „Ja, ich bin fürs Familieneinkommen zuständig.“ Das Agreement mit meinem Mann hat mich da sicher empowert. Dennoch habe ich schon gemerkt, dass ich gerade in den ersten Lebensjahren der Kinder echt viel geleistet habe. Mein Mann ist eben 20 Jahre älter. Ich bin in vielen Sachen etwas schneller, aber auch gelassener als er und habe vielleicht einfach noch mehr Kraft und Energie. Deshalb gab es in den ersten Lebensjahren unseres ersten Sohnes viele Konflikte, weil ich das Gefühl hatte, er hält nicht ganz ein, was er versprochen hat. Aber mit der Zeit und auch je älter die Kinder werden, merke ich doch, wie gut er sich kümmert. Auch um den Haushalt, da ist alles top. Was ich immer besonders schön fand und warum ich auch gerne berufstätig bin, ist die Chance zu haben, zu sehen, wie gut es auch ohne mich zu Hause läuft. Wenn ich drei Tage auf Dienstreise war und eine große Tagung betreut habe, waren die anderen Kolleginnen von den langen Tagen oft ziemlich angestrengt, für mich war es auch ein bisschen Entspannung – tolle Tagung, großartiger Input und Übernachten in einem Vier-Sterne-Hotel. In solchen Phasen hat mein Mann zu Hause alles top gerockt und war nicht überfordert drei Tage allein mit den Kindern zu sein.

*Wie ist Ihr Bild von dem, wie man als Frau leben soll, leben kann, entstanden?*

Wie schon erwähnt, habe ich meine ersten Lebensjahre in einer sehr politischen Frauen-WG in Freiburg verbracht, diese unabhängigen, diskutierenden Frauen haben mich sicher geprägt. Außerdem hatte ich eine sehr starke Mama. Sie war alleinerziehend seit ich neun war und hat sich komplett allein um alles gekümmert. Sie hat den Lebensunterhalt verdient als Krankenschwester und im ambulanten Pflegedienst. Mein Papa ist nach Nicaragua ausgewandert und war quasi nie da, hat auch keinen Unterhalt gezahlt. Mein Papa war schon davor ein Aussteiger-Typ, grundsätzlich gegen den Kapitalismus und bereits als Jugendlicher hatte er sich entschieden, möglichst ohne Arbeit durchs Leben zu kommen. Meine Mama dagegen, wollte nie vom Staat abhängig sein und hat darum immer gearbeitet. Wenn ich jetzt manchmal bei meiner Oma und meiner Mama bin, die beiden wohnen mittlerweile zusammen, merke ich was für eine Energie die beiden haben. Das ist einfach herrlich. Meine Oma wollte damals – in den 70ern – schon arbeiten. Sie hatten auch drei Kinder. Mein Opa war selbstständig als Architekt und manchmal war's schon schwer. Meine Oma hätte gerne was dazu verdient. Er wollte das nicht, weil das nicht gut angesehen wurde. Damals im Westen musste ja der Ehemann noch zustimmen, wenn die Frau arbeiten wollte. Das war eine große Diskussion, so erzählt das meine Oma immer wieder. Dann gab's einen Urlaub, bei dem eine sehr teure Kamera kaputtgegangen ist und mein Opa die Kinder deswegen sehr hart ausgeschimpft hat. Meine Oma muss dann sehr deutlich

geworden sein: „Wenn das finanziell so schlimm ist, dann gehe ich jetzt arbeiten, dann ist alles viel entspannter und du brauchst die Kinder nicht so anzugehen.“ Das hat wohl den Ausschlag gegeben. Außerdem habe ich immer mitbekommen, wie engagiert meine Oma und meine Mama sind. Meine Oma war lange Zeit im Gemeinderat und im Kirchengemeinderat. Meine Mama ist jetzt auch Gemeinderätin, seit 5 Jahren, und wenn wir dann bei meinen Besuchen abends zusammensitzen, wir drei Frauen, und noch einen Wein trinken, dann merke ich, was für eine Energie die beiden haben. Da denke ich: „Ja klar, ich bin aus deren Holz geschnitzt“. Sie haben mein Rollenbild bestimmt.

*Haben Ihre Kinder Ihre Einstellung zum Beruf verändert?*

Ich finde es super bereichernd Kinder zu haben und ich denke, dass es auch meine Art zu arbeiten verändert hat. Ich bin viel entspannter, wenn wir ein großes Projekt haben. Kinder geben dem Leben andere Relationen und man gewinnt eher einen Blick dafür, worauf es wirklich ankommt. So lasse ich mich nicht so schnell stressen und bekomme auch eine gute Beziehung zur Arbeit.

*Durch die modernen Kommunikationsmittel ist man heute überall erreichbar. Das hat auch die Arbeit verändert. Wie erleben Sie das?*

Fluch und Segen zugleich, finde ich. Ich habe oft das Gefühl, dass die soziale Kommunikation und das ständige erreichbarsein überhandgenommen hat. Das muss nicht mal die Arbeits-E-Mail

sein. Allein, die Anwesenheit des Handys, die Verführung zu schauen oder „kurz was zu schreiben“ verändert den Fokus. Gerade, wenn ich mit den Kindern zusammen bin, merke ich, dass die elektronischen Geräte meine Aufmerksamkeit einschränken können. Da muss man für sich selbst Regeln finden und Begrenzungen. Ich bin auch mal zwei Stunden komplett nicht erreichbar, schalte das Handy stumm. Auf der anderen Seite ist es natürlich genial, wenn man sich seine Zeit flexibel einteilen kann und durch Laptop und Internet alle Arbeitsmaterialien ortsunabhängig verfügbar hat. In der Zeit meiner Abschlussarbeiten, habe ich gerne die Zeiten zum Schreiben genutzt, wenn die Kinder geschlafen haben. Das waren ganz konzentrierte zwei Stunden-Einheiten, mir hat das gut getan und das hat sich auch im Ergebnis niedergeschlagen: 1,0 mit Auszeichnung. Bei mir hat das im Studium funktioniert und ich denke das kann in der Arbeitswelt auch funktionieren.

*Sie hatten sich um eine 13er Stelle beworben und dann letztendlich eine 9er Stelle genommen? Sind Frauen tendenziell eher bereit beim Gehalt Abstriche zu machen?*

Ja, ich denke schon. Mir persönlich ist Geld nicht so wichtig, gleichzeitig frage ich mich, ob ich diesen Satz als Frau in einem solchen Interview sagen sollte und doch empfinde ich es so und das macht mich auf eine Art ja auch unabhängig. Vielleicht würde ich jungen Frauen empfehlen, bei der Wahl des Berufs mehr darauf zu achten, gute Verdienstmöglichkeiten zu haben. Aber eigentlich bin ich ein sehr interesselgeleiteter Mensch. Ich hab mich für Politik und Sozialwis-

senschaften begeistert und darum hat es auch gepasst. Und deshalb möchte ich es, so gesehen, dann doch wieder nicht anders machen.

*Gelten für Frauen andere Verhaltensregeln am Arbeitsplatz als für Männer?*

Ach, da sind mir sicherlich ein paar Dinge aufgefallen, aber es ist auch schwierig das konkret in Worten greifbar zu machen. Ich hab einmal ein etwas kürzeres Kleid angezogen, worauf meine Kollegin sich einen Kommentar nicht verkneifen konnte, um mir deutlich zu machen, welche Botschaften ich damit senden könnte. Daraufhin habe ich mir vorgenommen, besonders zu wichtigen Gelegenheiten etwas mehr darauf zu achten, mich „kompetent“ zu kleiden.

*Wie kleidet man sich kompetent?*

(lacht) Naja, schon eher keinen weiten Ausschnitt, keine kurzen Röcke. Lieber einen Blazer, lieber ein bisschen overdressed.

*Das hört sich sehr konservativ an. Was hat sich wirklich verändert für Frauen heute?*

Ich denke, es gibt schon eine große Veränderung. Ich merke das immer, wenn ich mit meiner Oma telefoniere. Die sagt oft: „Oh Ileana, was du alles machst, das ist so viel und was ihr alles leisten müsst im Beruf.“ Also sie sieht da schon, welchen Anforderungen man sich heute als Frau stellen muss und ich denke, ich tue ihr Leid, weil ihr das so viel erscheint. Aber ich sage ihr dann immer: „Ey Oma, du hast viel mehr gemacht. Bei

dir waren die Anforderungen, zum Beispiel im Haushalt, viel höher.“ Sie hatte den Druck alle sechs Wochen die Fenster zu putzen und der ganze Haushalt lag auf ihren Schultern. Hier in Berlin, da interessiert das niemanden. Wir können die Fenster auch drei Jahre lang nicht putzen, da stört sich niemand dran.

*Sehen aber ganz gut aus, die Fenster hier bei Ihnen.*

(lacht) Ja manchmal ist es mir dann doch wichtig. – Ich habe einfach den Eindruck, dass früher der soziale Druck viel größer war, gerade auf dem Dorf. Da wurde viel mehr geguckt: „Wie sehen die Kinder aus?“, „Wann hängt sie die Wäsche raus?“, „Wie oft ist sie in der Küche?“. Ich glaube, dass eine Frau dadurch viel mehr auf diese Rolle beschränkt war. Ich fühle mich viel freier, weil ich mich eben entfalten darf. Ich darf jetzt arbeiten. Ich gehe aber auch zum Sport, ich gönne mir einen Literaturkreis und meine Oma sagt dann: „Ja wie, du fährst jetzt alleine nach Leipzig und gehst da zu so einer Kunst-Diplomaufführung und das mit den Kindern macht alles dein Mann?“ Und ich sage: „Ja, das darf ich.“ Das ist heutzutage normal. Ja, ich fühle mich viel freier und unabhängiger, als meine Oma damals sein konnte. Natürlich weiß ich, dass heute für einige Frauen die vielen Anforderungen auch belastend sind. Da ist dann ein anderer Druck und das Gefühl: „Ich muss einen tollen Beruf haben. Kinder sollte ich auch haben, ganz tolle Kinder natürlich, und stets attraktiv und gut gelaunt sein und so weiter.“ Bei meiner Oma war dieser Druck geringer und sie musste nicht unbedingt noch Geld verdienen. Man kann es immer so

oder so sehen. Also, ich mag mein Leben und bin sehr froh in heutiger Zeit eine Frau zu sein. Mein Mann sagt manchmal, ich rede mir mein Leben schön. Vielleicht

hat er nicht ganz Unrecht, dann funktioniert das ziemlich gut und klar, vielleicht hatte ich auch einfach sehr viel Glück.

## Interviewpartnerinnen

### Sylvia Reckel

ist 67 Jahre alt, verheiratet und hat eine erwachsene Tochter. Sylvia Reckel arbeitet seit vier Jahren selbständig als Coach und Beraterin in einer Beratergemeinschaft in Hannover. Sie sagt von sich, dass sie einen verschlungenen Lebensweg hat. Von Haus aus ist sie Biologin, hat zunächst auf Lehramt studiert, dann berufsbegleitend Arbeitswissenschaften. Sie hat eine systemische Coach-Ausbildung mit dem Schwerpunkt Gesundheit. Sylvia Reckel war vor ihrer Tätigkeit als Coach 14 Jahre in einem mittelständigen Unternehmen in Hannover tätig, davon die letzten acht Jahre als Personalleiterin.

### Sofia Kosyakova

ist 28 Jahre alt, hat im März dieses Jahres ihr Studium mit dem Master abgeschlossen. Sie hat in Frankfurt Allgemeine Vergleichende Literaturwissenschaft und Geschichte studiert. Den Master hat sie in Potsdam in Vergleichender Literatur- und Kunstwissenschaften gemacht. Aktuell arbeitet sie freiberuflich als Kunstvermittlerin in einem Münchener Museum für Urban Art.

### Ileana Dilger

ist 32 Jahre alt, verheiratet und hat drei Kinder. Sie arbeitet in Berlin als Projektleiterin bei FRÖBEL, einem überregionalen, freigemeinnützigen Kita-Träger für das Projekt „Kita 4.0“. Sie hat in Potsdam und Berlin Politik, Verwaltung, Soziologie und Erwachsenenpädagogik studiert. Ihr Auslandssemester hat sie in Schweden mit dem Schwerpunkt Gender Studies gemacht. Ihr erstes Kind hat sie damals zum Studium nach Schweden mitgenommen. Sie sagt von sich, dass sie ein buntes Studienportfolio hat. Ihre erste Berufserfahrung sammelte sie über drei Jahre in der Servicestelle „Familienfreundliches Studium“ des Deutschen Studentenwerks. Ihre Schwerpunkte sieht sie in den Feldern Familien-, Kita- und Frauenpolitik, in sozialen und Bildungsthemen zwischen Früh- und Erwachsenenpädagogik.

## Kontaktadressen

### **Jessica Assel**

Universität Potsdam  
Zentrum für Qualitätsentwicklung in  
Lehre und Studium (ZfQ)  
Bereich Career Service, QueLL-Projekt  
„Ab in die Praxis“  
Am Neuen Palais 10  
14469 Potsdam  
Tel.: 0331 – 977 1681  
E-Mail: [assel@uni-potsdam.de](mailto:assel@uni-potsdam.de)

### **Christiane Dorenburg**

Freie Universität Berlin  
Leitung Career Service  
Thielallee 38  
14195 Berlin  
Tel.: 030 – 838 53899  
E-Mail:  
[christiane.dorenburg@fu-berlin.de](mailto:christiane.dorenburg@fu-berlin.de)

### **Dr. Ilke Kaymak**

Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf  
Leitung Career Service  
Gebäude 16.11  
Universitätsstr. 1  
40225 Düsseldorf  
Tel.: 0211 – 81 10862  
E-Mail: [ilke.kaymak@hhu.de](mailto:ilke.kaymak@hhu.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](mailto: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](mailto:marcellus.menke@uni-siegen.de)

### **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](mailto:vanden-hoeck@zqs.uni-hannover.de)

### **Nelli Wagner**

Universität Potsdam  
Zentrum für Qualitätsentwicklung in  
Lehre und Studium (ZfQ)  
Leitung Bereich Career Service und  
Universitätskolleg  
Am Neuen Palais 10  
14469 Potsdam  
Tel.: 0331 – 977 1781  
E-Mail: [nwagner@uni-potsdam.de](mailto:nwagner@uni-potsdam.de)

### **Career Service Netzwerk Deutschland e. V.**

Geschäftsstelle des csnd e. V.  
c/o Hochschulrektorenkonferenz (HRK)  
Leipziger Platz 11  
10117 Berlin  
Tel.: 030 – 206292 14  
E-Mail: [geschaeftsstelle@csnd.de](mailto:geschaeftsstelle@csnd.de)

# Autorenhinweise

## Technisches

- Manuskriptlänge: maximal 10 Seiten bzw. 50.000 Zeichen inklusive Leerzeichen
- Abstract zu Beginn des Textes: Umfang 1.000 Zeichen inklusive Leerzeichen
- Abbildungen für das Manuskript als reproduktionsfertige Vorlagen im Format jpg, eps oder tif
- Grafikauflösung mindestens 300 dpi und 11 cm breit
- Ganzseitige (A5) Grafiken als komprimiertes jpg mit der höchsten Qualitätsstufe ca. 3 MB groß, Datei im Format tif etwa 23 MB
- Im Manuskript die Stelle angeben, wo Grafiken eingefügt werden sollen
- Manuskripte als Word- oder RTF-Datei im Anhang einer E-Mail senden
- Abbildungen gesondert in den Anhang der E-Mail einfügen
- Ein reproduktionsfähiges Autorenfoto (jpg oder tif, 300 dpi bei 6 cm Breite)
- Kurzbeschreibung zur Person des Autors (maximal 200 Zeichen inklusive Leerzeichen)

## Typografisches

- Schrifttyp „Arial“ mit der Größe 12 Punkt
- Manuskripte ohne weitere Formatierungen abliefern.
- KEINE Seitenzahlen, Überschrift-Formatierungen, automatische Aufzählungszeichen, Mehrspaltensatz, automatische oder manuelle Silbentrennung, Kopf- oder Fußzeilen
- Hervorhebungen im Manuskript kursiv und oder fett

## Kapitelstruktur

- Kapitel und Unterabschnitte wie folgt nummerieren: 1, 1.1, 1.2, 2, 3 usw.

## Quellennachweise

- KEINE (!) Fußnoten
- Quellenangaben am Textende
- Runde Klammern für Quellenhinweise im Text (csp, 2011, S. 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 (2001)...“
- Seitenangabe hinter dem Erscheinungsort mit „S.“: (Meisenbrink 2008, 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).

### **Literaturverzeichnis**

- Literaturliste am Schluss des Manuskripts:
  - Überschrift „Literatur“
  - Alle zitierten Texte alphabetisch nach Autorennamen und je Autor nach Erscheinungsjahr geordnet (absteigend)
  - Hier „et al.“ nicht benutzen, sondern bei mehreren Autoren alle Namen nennen.
  - Keine Unterstreichungen, keine Anführungszeichen, keine Abkürzungen, bis auf Vornamen!

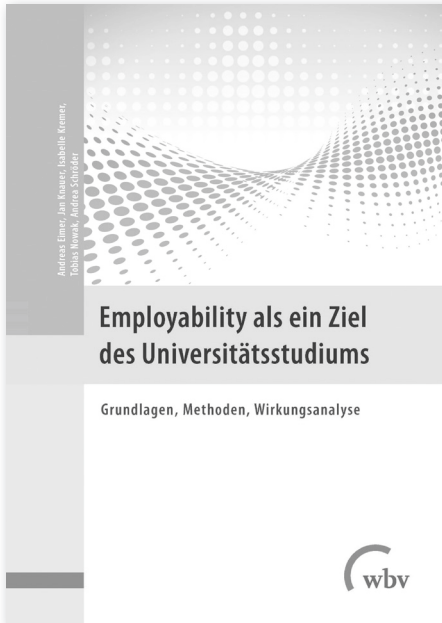
Beispiel: Steffan, T.; Ast, P.; Hering, M.; Kasten, S.; 1992: Eine Sekundäranalyse von Hochschulabsolventenstudien im Zeitraum 1980 bis 1990. München.

### **Gender**

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).

# Employability als Studienziel verankern



Andreas Eimer, Jan Knauer, Isabelle Kremer,  
Tobias Nowak, Andrea Schröder

## Employability als ein Ziel des Universitätsstudiums

**Grundlagen, Methoden,  
Wirkungsanalyse**

2019, 208 S., 36,00 € (D)  
ISBN 978-3-7639-6066-8  
Als E-Book bei wbv.de

Ist das Studium eine Ausbildung fürs Berufsleben? Seit der Bologna-Erklärung sind die Universitäten mit der Forderung konfrontiert, Employability als Studienziel zu verankern, aber es gibt keine klaren Vorgaben zur Umsetzung.

Die Autorinnen und Autoren beschreiben ein Prozessmodell, das sie speziell für Universitäten entwickelt haben, um das Studienziel Employability umzusetzen. Das Modell berücksichtigt alle Phasen und Aspekte der Implementation und Umsetzung: konzeptionelle, strategische und definitorische Basis, Methoden, Kommunikationsprozesse und Evaluation. Durch seine Offenheit und Flexibilität kann es an die jeweiligen hochschulspezifischen Gegebenheiten angepasst werden.

Das Buch richtet sich an Universitätsleitungen, Lehrende und Studiengangentwickler:innen, die die bildungspolitische Forderung nach Employability verwirklichen wollen.

Als Beratende im Career Service der Universität Münster kennen die Autorinnen und Autoren die Anforderungen des Arbeitsmarktes, die Profile der Absolventinnen und Absolventen und sind auch mit den universitären Strukturen vertraut. Diese vielfältigen Erfahrungen machen das Prozessmodell zu einer praxisnahen Blaupause für die Einführung und Förderung von Employability als Studienziel an Universitäten.

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld  
Geschäftsbereich wbv Publikation  
Telefon 0521 91101-0 • E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de) • Website [wbv.de](http://wbv.de)





