

csp18/21

career service papers

csnd  Career Service Netzwerk
Deutschland e.V.

Werbeanzeige

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

Internet: www.csnd.de

Bezugspreis: 5,- Euro (inklusive Versandkosten)

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

Satz: Text & Satz Thomas Sick, Saarbrücken

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 Autorinnen und Autoren finden Sie am Ende dieser Ausgabe.

Inhaltsverzeichnis

Impressum	4
Grußwort	7

Christine Buchwald

Vorstellung eines Modells zur Förderung der Transferkompetenz durch ein studentisches Praktikum, inkl. Nutzungsmöglichkeiten für Career Services	9
---	----------

Irina Gewinner & Mara Esser

<i>Geschlechtsspezifische Studienfachwahl und kulturell bedingte (geschlechts)stereotypische Einstellungen</i>	25
---	-----------

Friederike Schulze-Reichelt, Wilfried Schubarth

Was nützt mir das Studium? Zur Bedeutung des Berufsfeldbezuges für den Studienerfolg. Befunde und Empfehlungen des StuFo-Projekts	45
--	-----------

Miriam Schmitt, Johanna M. Werz, Esther Borowski,
Uwe Wilkesmann, Ingrid Isenhardt

Ein Online-Tool für die Karriereplanung von Frauen in MINT-Berufen: Herausforderungen und Chancen	55
--	-----------

Sigrid Maxl-Studler, André Romano

Mobile Recruiting. Nutzung, Akzeptanz und Herausforderungen mobiler Bewerbungen aus Sicht der Generationen Y und Z	79
---	-----------

Jing Su, Vera Yu, Nelli Wagner
**Ein chinesisches „Ja“ ist nicht gleich einem deutschen „Ja“.
Herausforderungen in der Unterstützung von chinesischen
Studierenden 89**

Autorenhinweise 104

Kontaktadressen der Redaktion und des csnd e. V. 106



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,

das Allgemeine aus dem Besonderen heraus verstehen und umgekehrt – in den Geisteswissenschaften gibt es (u.a.) hierfür das Bild des hermeneutischen Zirkels. Vereinfacht gesagt, steht es für den Prozess, sich dem vollen Sinngehalt eines Problems (oder Textes) in wiederkehrenden Denkkreisen anzunähern. Jede Erkenntnis erweitert demnach unser ursprüngliches Vorverständnis und öffnet so abermals den Raum für neue Einsichten – eine stetige Bereicherung unseres Denkens, wenn wir uns darauf einlassen.

Auch einschneidende historische Ereignisse können auf diese Art zu neuen Sichtweisen verhelfen, zwingen sie doch häufig zu einer Anpassung der Lebensrealitäten und ändern so den Blick auf bisher Gewohntes. Mit den Einschränkungen des letzten Jahres gewannen alte Fragen der Ausrichtung unseres gesellschaftlichen Lebens, z.B. den Umweltschutz oder das Gesundheitswesen aber auch die Ausgestaltung unserer Lern- und Arbeitswelten betreffend, erneute Brisanz.

Manches – bislang eher im Visionären – Diskutierte, etwa die flächendeckende Flexibilisierung von Arbeitszeiten und -räumen oder die massenhafte Etablierung digitaler Lernmöglichkeiten wurde quasi über Nacht zur unausweichlichen Realität. Nie in Frage gestellte Routinen wie das Händeschütteln verloren im gleichen Zuge ihre Selbstverständlichkeit. Von der Schülerin bis zum Banker fanden sich Menschen der unterschiedlichsten Branchen und Kontexte im Homeoffice wieder und erfuhren so, zumindest den

Ort und die Methoden betreffend, eine nie dagewesene Angleichung ihrer Arbeitsumstände.

Welchen Stellenwert haben unter solchen Voraussetzungen Firmen- und Fachkulturen und worin äußern sie sich? Wodurch entstehen berufliche Identitäten und auf welche Art lassen sie sich auch jenseits realer Begegnungen bilden?

Spannende Fragen – auch jenseits der aktuellen Geschehnisse, die uns Anlass bieten, einige Kernaspekte unserer Arbeit noch einmal zu durchdenken.

Insofern hoffen wir, dass die hier zusammengestellten Texte auch Ihnen einen guten Anhaltspunkt für tiefere, über einzelne Formate und Projekte hinausgehende, Reflexionen bieten.

Schon der erste Artikel lädt uns zu einer Auseinandersetzung mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis und der Ermöglichung von Transferprojekten ein. Christine Buchwald stellt darin, ausgehend vom klassischen Format des Praktikums ein Modell für die Förderung von Transferkompetenz vor, eine Kernkompetenz künftiger Arbeitnehmer*innen.

Schulze-Reichelt und Schubarth zeigen in ihrem Text dazu passend die Bedeutsamkeit einer Fachidentifikation für Studienmotivation und Studienerfolg auf und unterstreichen damit noch einmal die Rolle von Praxis- und Berufsfeldbezügen.

Dass sich eine so erarbeitete Fach- und Berufsidentifikation auch auf die Wahrscheinlichkeit, nach dem Abschluss eine Führungsposition zu übernehmen,

auswirkt, lehrt uns das Projekt CHEFIN im vierten Artikel. Spaß am Beruf sei demnach karriereförderlich, wie es herausfand. Durch ein Online-Tool zur Karriereplanung soll es Frauen beim Übergang von einem MINT-Studium in den Beruf unterstützen und sie für die perspektivische Übernahme von Führungspositionen motivieren.

Einen Schritt früher setzen Gewinner und Esser an, wenn sie den Blick auf die Anfänge beruflicher Identitätsbildung richten. In ihrem Text beschäftigen sie sich mit den Entscheidungsfaktoren für eine bestimmte Ausbildungs- oder Studienrichtung. Sie verdeutlichen, auf welche Weise stereotype Berufsvorstellungen zu einer Geschlechtersegregation in der Berufswahl und folglich auch auf dem Arbeitsmarkt führen. Unsere alltägliche Beratungsarbeit – sie erhält so auch eine politische Dimension.

Wie sehr Ausbildungsentscheidungen von gesellschaftlichen Erwartungshaltungen geprägt sein können, verrät auch der Blick nach China, den uns das Interview am Ende dieses Heftes gewährt. Es zeigt die erzieherische Rolle, die hier Eltern, aber auch Hochschulen Studierenden gegenüber einnehmen, und lässt erkennen, dass dies nicht nur Nachteile mit sich bringen muss. So wiegt ein sicherer Rahmen für manche vielleicht auch gewisse identifikatorische Lücken auf.

Was verstehen wir also unter beruflichen Identitäten und für wie wichtig erachtet sie jede*r Einzelne von uns? Und als wie konsistent werden sie sich in der künftigen Arbeitswelt noch erweisen? Schnelle Entwicklungen fordern jeden-

falls auch laufende Anpassungen. Die im fünften Artikel vorgestellten Erkenntnisse zu den Generationen Y und Z deuten dementsprechend eine Verschiebung weg von lebenslangen Unternehmensloyalitäten hin zu häufigen Stellenwechseln und individuellen Selbstverwirklichungsgedanken an. Dass damit auch ein Wunsch nach unkomplizierteren und schnelleren Bewerbungsverfahren einhergeht, zeigen die im Text präsentierten Studienergebnisse. Welche Auswirkungen diese stetigen Veränderungen auf die Gesellschaft haben werden – wir werden es beobachten.

In diesem Sinne bleiben wir aufgeschlossen für die Türen, die aktuelle Entwicklungen uns öffnen; aber auch sensibel genug, uns regelmäßig des Besonderen im bereits Bekannten zu besinnen.

Eine anregende Lektüre wünscht Ihnen

Ihre csp-Redaktion

Vorstellung eines Modells zur Förderung der Transferkompetenz durch ein studentisches Praktikum, inkl. Nutzungsmöglichkeiten für Career Services

Christine Buchwald

Abstract

In dem dreijährigen Projekt „Potentiale studentischer Praktika besser nutzen“ entwickelten die Universitäten Hannover, Münster und Düsseldorf ein Modell zur Förderung der Transferkompetenz durch ein studentisches Praktikum. Das Modell soll eine Arbeitshilfe für an Hochschulen beschäftigte Personen sein, die mit dem studentischen Praktikum zu tun haben. Hier werden Einflussfaktoren zur Transferkompetenzförderung aufgelistet, fundiert und mit Tipps und Erfahrungen versehen, wie diese adressiert werden können. Übergeordnetes Ziel ist es, das studentische Praktikum durch die enge Verzahnung zwischen Theorie und Praxis zu einem qualitätsgesicherten Lehr-Lern-Instrument zu machen. Im nachfolgenden Artikel wird das Modell vorgestellt, aber auch auf die Nutzungsmöglichkeiten und Hintergründe eingegangen.

1. Veränderungsprozesse studentischer Praktika

Die Bedeutung von studentischen Praktika hat in den vergangenen Jahren zugenommen. Gerade an Universitäten bilden sie häufig die entscheidende Möglichkeit für Studierende praktische Erfahrungen zu sammeln, die sie für ihre berufliche Orientierung auswerten und nutzen können. Obwohl der größte Teil aller Studierenden ein oder mehrere Praktika während des universitären Studiums absolviert, klagen viele Studierende häufig darüber, dass sie den Anwendungsnutzen und die berufliche Relevanz der Inhalte ihres Studiums nur schwer einschätzen können. Zudem bemängeln Arbeitgeber*innen die Praxisferne der Hochschulabsolvent*innen (Schubarth et al. 2016, S. 14). Dies liegt nicht zuletzt daran, dass in Bezug auf studentische Praktika die Systeme „Uni-

versität“ und „Arbeitswelt“ bislang isoliert nebeneinanderstehen. So sind studentische Praktika oft nur durch organisatorische Rahmenbedingungen der Universitäten bzw. einzelner Fächer, z.B. durch formale (nicht inhaltliche) Vorgaben in Studienordnungen, verbunden. Folglich repräsentiert das studentische Praktikum in den meisten Fällen noch keinen Bestandteil des Fachlernens und ist damit qualitativ sowie inhaltlich dem Zufall bzw. den Studierenden und Arbeitgeber*innen überlassen.

In der Hochschulpolitik sowie in der Hochschulforschung findet in den letzten Jahren eine zunehmende Auseinandersetzung mit Qualitätsstandards für studentische Praktika statt. Dabei wird in aller Regel die mangelhafte Ausnutzung der Lern- und Erfahrungspotenziale diskutiert und auf die Notwendigkeit einer

Verknüpfung von Studieninhalten und Praxiserfahrungen aufmerksam gemacht (Apostolow et al., 2017; Männle, 2019; Ulbricht & Schubarth, 2017). Schubarth et al. (2016) machen in ihrem Fachgutachten zum Thema „Qualitätsstandards für Praktika“ deutlich, „dass Qualitätsstandards von Praktika im Studium in der Regel nicht explizit formuliert bzw. – sofern vorhanden – nicht als Qualitätsstandards bezeichnet werden“ (Schubarth et al., 2016, S. 61). Es sei notwendig, dass „Qualitätsstandards von Praktika [...] im Dialog aller beteiligten Akteure – Hochschulen und Studierende wie auch Arbeitgeber und Gewerkschaften – zu erarbeiten bzw. weiter zu entwickeln“ sind (Schubarth et al., 2016, S. 73). Darüber hinaus betonte der Wissenschaftsrat bereits 2015, dass „Praktika und Praxisphasen [...] nur [wirksam werden], wenn sie gezielt darauf ausgerichtet sind, die Anwendbarkeit des Erlernten, aber auch die Differenz zwischen Theorie und Praxis deutlich zu machen und diese Erfahrungen in die Lernprozesse des weiteren Studiums einfließen zu lassen. Dafür sind eine gründliche Vor- und Nachbereitung der Praxisteile sowie eine systematische Verzahnung mit theorieorientierten Lehrveranstaltungen notwendig“ (Wissenschaftsrat, 2015, S. 107).

Vor diesem Hintergrund ist es erforderlich, die beiden Lernorte „Universität“ und „Arbeitswelt“ so miteinander zu verknüpfen, dass Studierende befähigt werden, Wissen aus dem Studium auf spezifische Anwendungssituationen im Praktikum zu transferieren, diesen Transferprozess zu reflektieren und die daraus gewonnenen Erkenntnisse in das weitere Studium zurückzukoppeln. Dadurch kann das Praktikum zu einem strukturierten

Lehr-Lern-Instrument werden und eine qualitative Aufwertung durch die Verzahnung von Studium und Praxis erfahren. Der Begriff Transfer wird dabei als „die erfolgreiche Anwendung des zuvor angeeigneten Wissens bzw. der erworbenen Fertigkeiten im Rahmen einer neuen, in der Situation der Wissens- bzw. Fertigungsaneignung noch nicht ersichtlichen Anforderung“ verstanden (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 142).

Um dem Ziel, das studentische Praktikum als ein solches strukturiertes Lehr-Lern-Instrument zu etablieren, näher zu kommen, hat das Projekt „Potentiale studentischer Praktika besser nutzen – ein bundesweites Desiderat in der Hochschulbildung“ Erhebungen durchgeführt, praktische Erfahrungen gesammelt und diese in einem *Modell zur Förderung der Transferkompetenz durch ein studentisches Praktikum* gebündelt. Im Rahmen dieses Artikels soll dieses Modell vorgestellt und anhand eines Einflussfaktors zur Förderung der Transferkompetenz für die drei Zielgruppen exemplarisch besprochen werden. Zum besseren Verständnis ist diesem eine knappe Einführung in das Projekt vorangestellt.

2. Das Projekt „Potentiale studentischer Praktika“ – Ziele, Inhalte und Zielgruppen

Das dreijährige Projekt „Potentiale studentischer Praktika besser nutzen – ein bundesweites Desiderat in der Hochschulbildung“, gefördert mit Mitteln der Stiftung Mercator, wurde von den Career Services der Leibniz Universität Hannover, der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf durchgeführt. Das Projektteam verfolgte die Vision, die sich aus

dem oben beschriebenen Ausgangspunkt ergab: Das Praktikum wird zu einem Lehr-Lern-Instrument. Studierende erleben Praktika als die Verknüpfung von Theorie und Praxis. Lehrende ermöglichen Bezüge zwischen ihren Lehrveranstaltungen und späteren Arbeitsfeldern der Studierenden und werten damit die Fachinhalte auf. Arbeitgeber*innen schätzen das Wissen und die Ideen, die Studierende mitbringen und profitieren von den dadurch entstehenden Innovationen.

Um diese Vision zu verfolgen, war das Projekt in einem Dreischritt angelegt: Es betrachtete erstens die beteiligten Akteur*innen am Praktikum systematisch durch eigene Erhebungen und die Nutzung wissenschaftlicher Literatur, entwickelte zweitens auf dieser Basis Maßnahmen wie zum Beispiel die Entwicklung von Workshopkonzepten, mit denen die Studierenden schon in der Vorbereitung auf ein Praktikum mit dem Konzept Transfer arbeiteten. Diese Maßnahmen wurden explorativ durchgeführt, um anhand dessen schließlich drittens ein *Modell zur Förderung der Transferkompetenz durch ein Praktikum* zu entwickeln, in dem alle bisherigen Erfahrungen und Erkenntnisse gebündelt wurden.

Aus der Literaturanalyse heraus ergab sich bereits ein umfangreiches Wissen über Studierende und Arbeitgeber*innen im Praktikumsprozess. Um dieses Wissen mittels Transfererfahrungen der gesamten Zielgruppen im Praktikum zu erweitern, wurden im ersten Jahr quantitative Studien zu den beiden Zielgruppen (Altmann & Kaymak, 2019; Waldermann 2019) durchgeführt, die einen Status quo sowie ihr Wissen und ihre Haltung zu Transfer erfragten. Gleichzeitig wurden Lehrende als bisher nicht im Praktikumsprozess

involvierte Zielgruppe ausgemacht, weshalb mit diesen in Gesprächen ihre Bereitschaft an der Mitwirkung sowie ihre Haltung zu Transfer erhoben wurden. Die gewonnenen Erkenntnisse dienten als Datenbasis zur Ableitung von Interventionsmöglichkeiten und Maßnahmen.

Diese Maßnahmen und Interventionsmöglichkeiten boten Ansatzpunkte in Bezug auf alle beteiligten Zielgruppen: Studierende wurden zum Beispiel in Workshops mit dem Konzept Transfer vertraut gemacht und haben bereits im Vorfeld des Praktikumsbeginns eigene Transferinhalte aus ihren Studieninhalten generiert, Lehrende wurden in Lehrveranstaltungen begleitet und boten ihren Studierenden Möglichkeiten zum Austausch und zur gemeinsamen Genese von Transferbeispielen aus den jeweiligen inhaltlichen Kontexten, Arbeitgeber*innen wurden bei der Durchführung von Praktika begleitet. Hierbei war es zentral, dass Anleiter*innen ihrerseits die Studierenden auf die Möglichkeit zur Anwendung von Fachinhalten hinwiesen sowie bei der Umsetzung unterstützten.

Aus den Ergebnissen dieser Maßnahmen, den Erfahrungen mit den Zielgruppen und der Literaturanalyse wurden mögliche Einflussfaktoren für die Förderung der Transferkompetenz abgeleitet. Abschließend sind diese Einflussfaktoren in ein Modell eingeflossen, das in eine inhaltliche Clusterung eingeteilt ist und durch eine einheitliche Struktur die umfangreichen Informationen zu jedem Einflussfaktor übersichtlich darstellt. (s. Abb. 1)

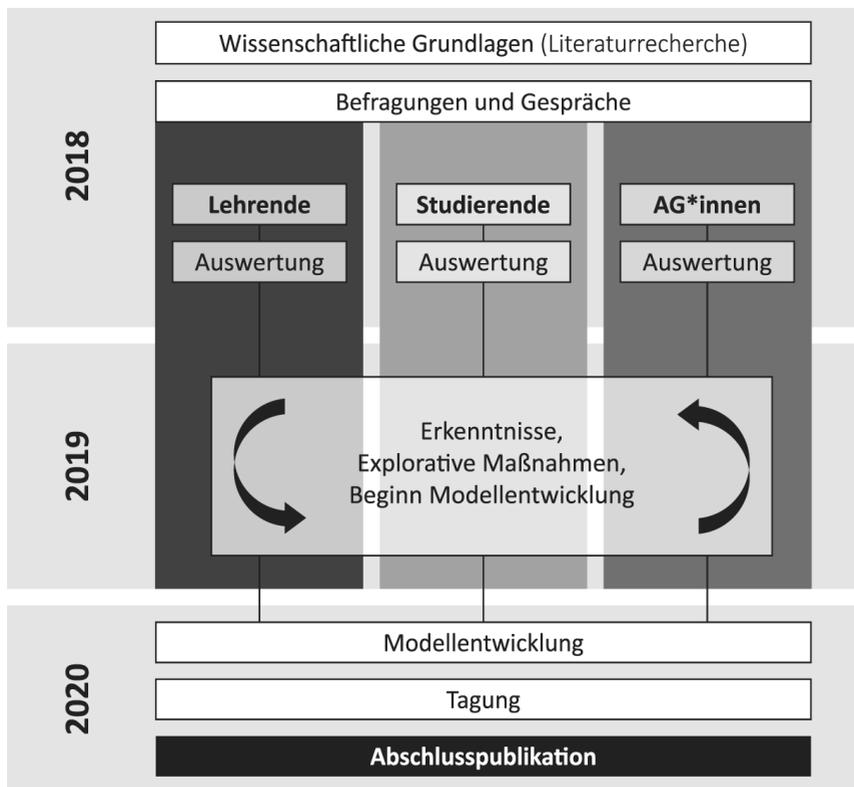


Abb. 1: Projektverlauf und der Weg zum Modell

3. Das Modell zur Förderung der Transferkompetenz durch ein Praktikum

Idealerweise bereitet das Studium auf spätere berufliche Situationen vor. Dafür erhalten Studierende durch die Lehrveranstaltungen in der Universität die theoretische Basis sowie in zusätzlichen Kursen überfachliche Kompetenzen. Praktika geben den Studierenden dagegen die Möglichkeit, spätere Tätigkeitsfelder kennenzulernen und praktische Erfahrungen zu sammeln. Trotzdem sind diese Praktikumserfahrungen nicht immer eins

zu eins auf den späteren Berufsalltag übertragbar, zum Teil werden Praktikumserfahrungen auch in ganz anderen Branchen erworben. Um trotzdem den Anforderungen des Berufsalltags gut gerüstet entgegenzutreten, hilft der Erwerb von Transferkompetenz. Diese verhilft ihnen in der neuen Arbeitssituation bei der Übertragung des nötigen bereits erworbenen Fachwissens auf die unbekannteren Arbeitsanforderungen. Die Transferkompetenz können Studierende durch Praktika bereits stärken, um so auf den Berufseinstieg besser vorbereitet zu sein.

Durch den Erwerb von Transferkompetenz erhalten Studierende die Sicherheit und die Erfahrung, neuen Aufgaben und Herausforderungen zu begegnen (Eimer et al. 2019). Transferkompetenz kann in der Vorbereitung bereits im Studienalltag gefördert werden, die Anwendung und Verfestigung findet dann aber im Praktikum und in der Reflexion statt.

An dieser Stelle setzt das im Projekt entstandene *Modell zur Förderung der Transferkompetenz durch ein Praktikum* an. Mithilfe von 29 Einflussfaktoren, die aus der Literatur und aus im Projekt entwickelten Maßnahmen und Erhebungen abgeleitet wurden, wird aufgezeigt, wie der Kompetenzerwerb gefördert werden kann. Das Modell beruht auf Erfahrungen mit und Erkenntnissen zu universitären Praktika. Es ist als übertragbares Modell entwickelt worden und kann somit sowohl an anderen Universitäten wie auch an Fachhochschulen genutzt werden.

Die Cluster „Voraussetzungen schaffen“, „Lern- und Transfermotivation fördern“, „Ownership stärken“ und „Lerneffekte festigen“ dienen der inhaltlichen Sortierung der Einflussfaktoren. Um die Cluster und die Funktionsweise des Modells zu verstehen, wird nachfolgend exemplarisch zu jedem Cluster ein Einflussfaktor vorgestellt. (s. Abb. 2)

Die Darstellung aller Einflussfaktoren folgt dem gleichen Schema und folgenden Informationen: Warum gehört dieser Einflussfaktor zu dem jeweiligen Cluster? Warum wird angenommen, dass dieser Einflussfaktor auf die Transferkompetenz wirkt (Grundlage)? Welche Erfahrungen wurden mit diesem Einflussfaktor in Maßnahmen, Interventionen und Erhebungen gemacht (Projekterkenntnisse)? Wie können Hochschulen diesen Ein-

flussfaktor in ihrer eigenen Arbeit adressieren (Hinweise für Universitäten)? Bei der Grundlage, auf der der jeweilige Einflussfaktor basiert, wurde differenziert zwischen Einflussfaktoren, die sich auf wissenschaftliche Literatur stützen, und solchen, die auf eine Projekthypothese zurückzuführen sind. Zur Unterstützung bei der Anwendung wurden verschiedene Materialien – Leitfäden, E-Learning-Einheiten, Workshopkonzepte, aufbereitete Studienergebnisse – entwickelt und bereitgestellt.

3.1 Voraussetzungen schaffen

Um einen Transfer von Fachinhalten erfolgreich zu stützen, müssen bestimmte Voraussetzungen geschaffen sein: Deshalb sind in dem Cluster „Voraussetzungen schaffen“ z.B. Einflussfaktoren involviert, die die Sensibilisierung der verschiedenen Zielgruppen für die Thematik betreffen. Denn eine stärkere Sensibilisierung schafft auch die Möglichkeit, dass eine Anwendung von Fachinhalten in Aufgaben im Praktikum stattfindet.

Darüber hinaus ist es aber auch entscheidend, dass die Studierenden den eigentlichen Fachinhalt so durchdrungen haben, dass sie fähig sind, diesen zu übertragen. Ein wichtiger Einflussfaktor ist demnach, dass „Studierende sich den Fachinhalt angeeignet [haben] und damit umgehen [können]“ (A1 im Modell, s. Abb. 3). Dieser Einflussfaktor fußt auf Erkenntnissen aus der wissenschaftlichen Literatur. Nach Festner (2012) liegt der Fokus gerade darauf, in der Transferaufgabe zu erkennen, dass der angeeignete Fachinhalt eine zentrale Rolle spielt. „Mehrere Studien zeigen, dass Transfer häufig daran scheitert, dass Lernende nicht erkennen, dass der Schlüssel zu der

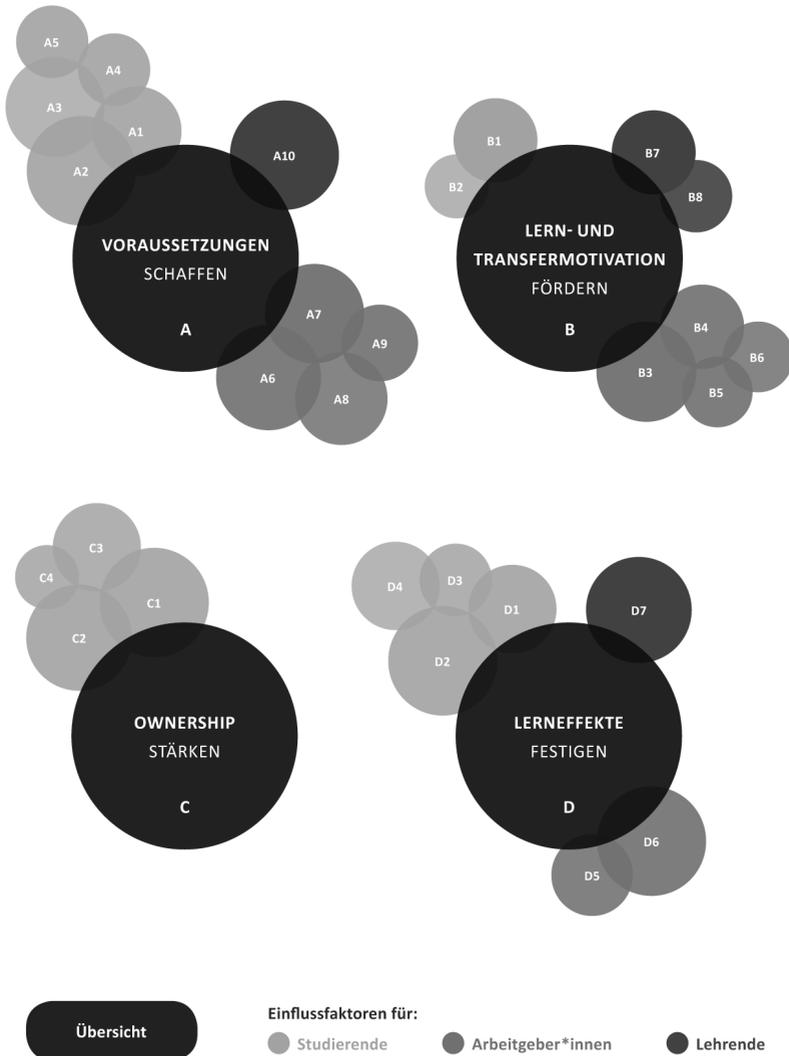
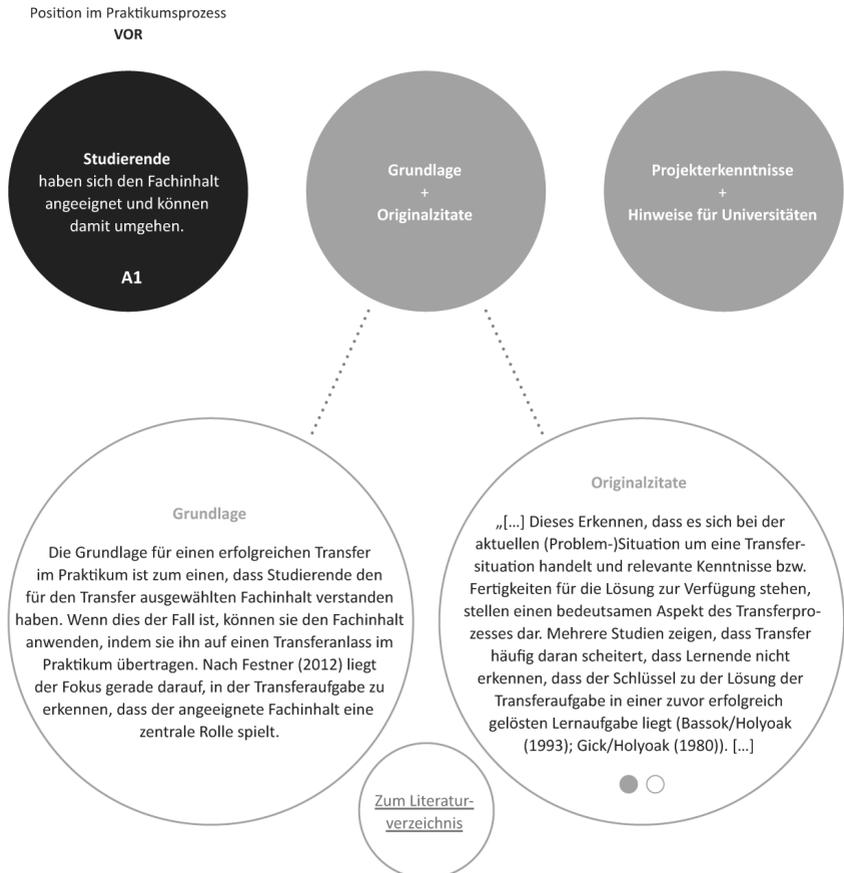


Abb. 2: Startseite des Modells zur Förderung der Transferkompetenz durch ein Praktikum

Lösung der Transferaufgabe in einer zuvor erfolgreich gelösten Lernaufgabe liegt“ (Festner 2012, S. 28). Ein grundlegendes Ziel in Lernprozessen ist deshalb das Verankern des neuen Wissens in bereits vorhandene Wissensstrukturen. Dies gilt

auch für Transferprozesse. Hier ist es kein neuer Inhalt, der in die Wissensstrukturen eingebunden wird, sondern vielmehr ein neuer Kontext bzw. Transferanlass, auf den bereits vorhandenes Wissen erstmalig angewendet wird.



Intro > Startseite > Voraussetzungen schaffen > Studierende haben sich den Fachinhalt angeeignet und können damit umgehen. (Übersicht)

Abb. 3: Einflussfaktor A1 im Cluster Voraussetzungen schaffen

Um diese Verknüpfung zwischen bereits vorhandenem Wissen und neuem Anwendungskontext zu fördern, wurde im Projekt „Potentiale studentischer Praktika“ in Lehrveranstaltungen den Studierenden das Konzept Transfer erläutert und eine Diskussion über mögliche Transferinhalte und -anlässe anhand des Inhalts der Lehrveranstaltung angeregt. Hierbei konnte beobachtet werden, dass eine selbstständige Generierung von Transferinhalten und -anlässen durch die Studierenden nur dann möglich ist, wenn die Studierenden den Sachverhalt, den es zu transferieren gilt, auch verstanden hatten.

3.2 Lern- und Transfermotivation fördern

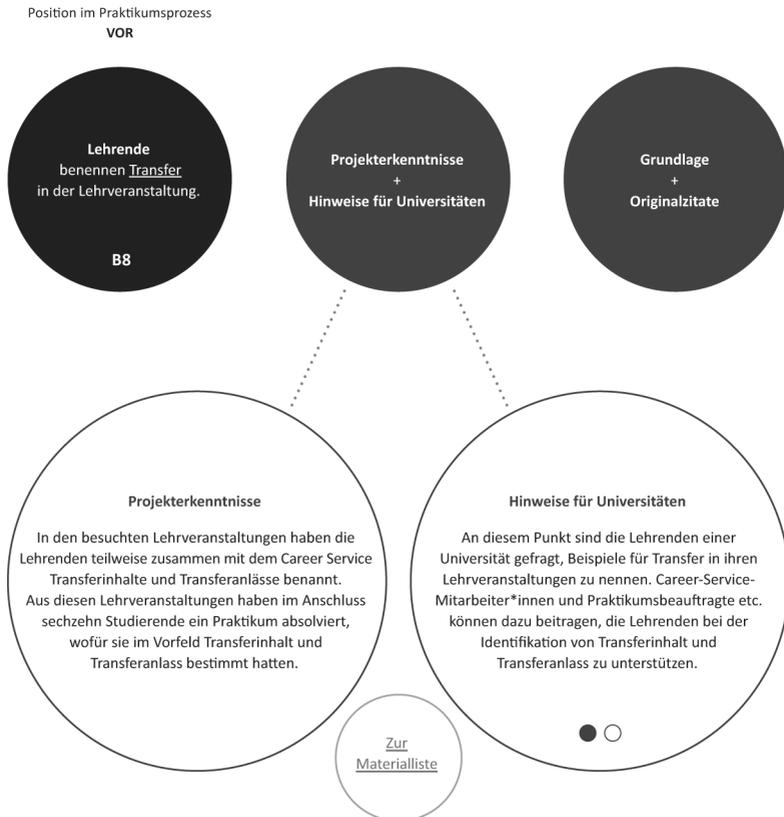
Neben bestimmten Voraussetzungen, die geschaffen sein müssen, ist auch die generelle Bereitschaft der Studierenden, einen Transfer im Praktikum zu leisten, notwendig. Diese Lern- und Transfermotivation kann sowohl intrinsisch wie auch extrinsisch sein. Da die intrinsische Motivation nur indirekt beeinflusst werden kann, da sie sehr von der Persönlichkeit der Studierenden abhängig ist, fokussiert das Modell im Cluster „Lern- und Transfermotivation fördern“ Einflussfaktoren, die die extrinsische Motivation fördern. So werden Faktoren angesprochen, wie Arbeitgeber*innen die Motivation der Studierenden fördern, aber auch Faktoren, wie Lehrende das Thema Transfer aktiv einbinden können.

Eine Möglichkeit, wie Lehrende die Motivation fördern können, stellt die aktive Benennung von Transfer(inhalten und -anlässen) in der Lehrveranstaltung dar (B8 im Modell, s. Abb. 4). Die Annahme, die hinter diesem Einflussfaktor steckt,

ist eine implizite: Studierende kommen in der Lehrveranstaltung in Berührung mit dem Thema „Transfer“. Sie erhalten idealerweise sogar von den Lehrenden Beispiele, was aus der Lehrveranstaltung wo in der Berufswelt Anwendung findet. Sie können dann diese Beispiele aufnehmen oder angeregt durch diese Beispiele, selbstständig eigene Transferinhalte und -anlässe generieren (siehe 3.3). Diese Anregung kann wiederum zu einer indirekten intrinsischen Motivation führen. Auch Festner (2012) benennt einen positiven Einfluss auf den Transferprozess durch die Benennung der Anwendungsmöglichkeiten in der Lernsituation. So betont sie, dass es sich förderlich auswirkt, wenn „bereits während der Lernsituation bewusstgemacht wird, dass das Gelernte auch in anderen Kontexten angewendet werden kann“ (Alexander/Murphy 1999, S. 563, zit. nach Festner 2012, S. 27).

Im Projekt wurde dieser Aspekt gezielt gefördert, indem Lehrende aktiv angesprochen wurden. Hierbei zeigte sich eine positive Haltung gegenüber der Förderung von Transferkompetenz durch die Einbindung von Fachinhalten in die Praktikumsaufgaben. Für Lehrende stellte dies insbesondere auch eine Möglichkeit dar, wie das Fachstudium aufgewertet werden kann, da eine engere Verknüpfung des Fachwissens mit praktischen Aufgaben hergestellt werden kann.

Gemeinsam mit der Projektmitarbeiterin oder aber selbstständig generierten die Lehrenden anhand ihres Lehrportfolios Anwendungsbeispiele, zu denen sie Informationen in ihre Lehrveranstaltungen einfließen ließen. In diesen Lehrveranstaltungen wurde deutlich, dass mit der Nennung von Beispielen durch die Lehrenden die Studierenden sehr schnell



Intro > Startseite > Lern- und Transfermotivation fördern > Lehrende benennen Transfer in der Lehrveranstaltung (Übersicht)

Abb. 4: Einflussfaktor B8 im Cluster Lern- und Transfermotivation fördern.

in der Lage waren, konkrete Transferinhalte zu benennen, genauso wie mögliche Transferanlässe in denkbaren Praktikumskontexten. Zur Unterstützung von Lehrenden, die zukünftig solche Beispiele in ihren Lehrkontext aufnehmen wollen, wurde im Projekt ein Leitfaden für Lehrende entwickelt, der auch für Career-Service-Mitarbeitende hilfreich ist, um

Lehrende bei der Identifikation von Transferinhalten und -anlässen zu unterstützen.

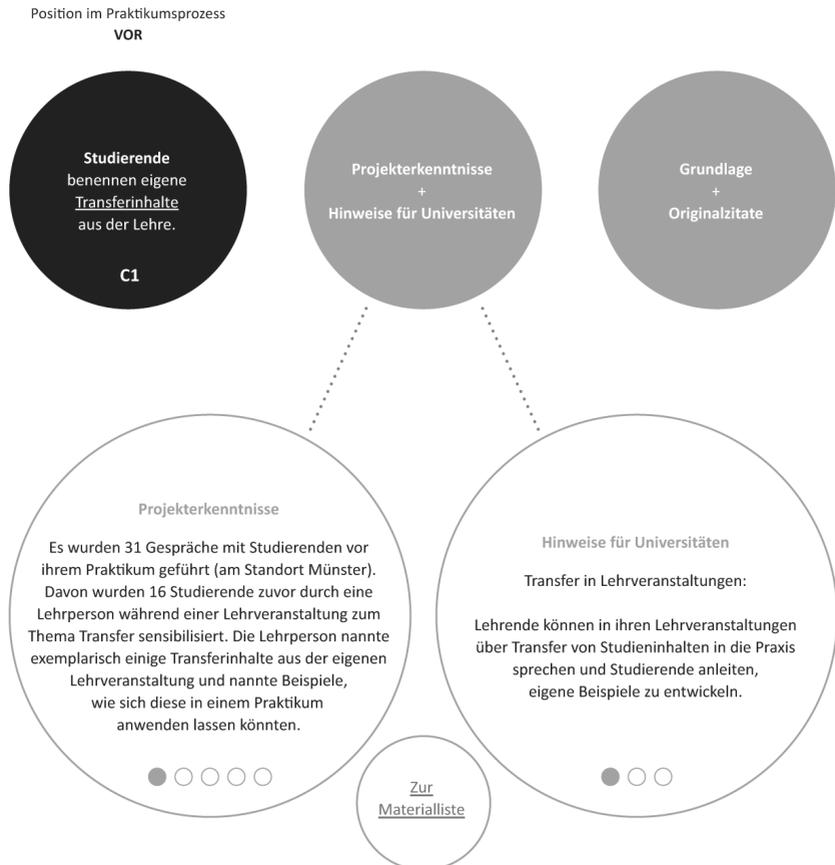
3.3 Ownership stärken

Für ein erfolgreiches Praktikum sind Studierende in der Regel selbst- und mitverantwortlich. Dies bekräftigt das Modell durch das Cluster „Ownership stärken“.

Hier werden Einflussfaktoren gebündelt, die das Empowerment der Studierenden in den Vordergrund rücken: Studierende können durch ihre eigenen Handlungen auf einen positiven Ausgang ihres Praktikums hinwirken. Ownership wird deshalb im Modell nach Pierce et al. (2001)

als Aneignung des Praktikums als selbst gestaltbar („It is MINE!“ (ebd., S. 299)) definiert.

Ein Beispiel für diese Aneignung des Praktikums als selbst gestaltbar ist der Einflussfaktor „Studierende benennen eigene Transferinhalte aus der Lehre“ (C1



Intro > Startseite > Ownership stärken > Studierende benennen eigene Transferinhalte aus der Lehre.
(Übersicht)

Abb. 5: Einflussfaktor C1 im Cluster Ownership stärken.

im Modell, s. Abb. 5). Dieser Einflussfaktor fußt nicht auf einer Literaturquelle, sondern auf einer Projekthypothese, die sich durch die Erfahrungen gezeigt hat: Wenn Studierende eigene Transferinhalte aus ihrem Studium benennen (können) und nicht die Beispiele ihrer Lehrenden nutzen (siehe 3.2), zeigt dies, dass sie sich das Konzept „Transfer“ angeeignet haben. Deutlich wurde dies im Rahmen des Projektes in den Gesprächen mit Studierenden: Durch die Anregungen der Lehrenden, die in ihren Lehrveranstaltungen exemplarische Beispiele für Transferinhalte und –anlässe benannten, kamen Studierende in den Beratungsgesprächen des Career Services auf eigene Transferinhalte, die sie aus den für sie interessanten Studieninhalten ableiteten. Für das Projektteam war überraschend, dass Praktika, bei denen bereits Transferinhalte mit den Arbeitgeber*innen abgesprochen waren, von den Studierenden nicht angenommen wurden. Sie wollten stattdessen selbst entscheiden, mit welchem Fachinhalt sie weiterarbeiten wollten.

Dieser Einflussfaktor lässt sich nur indirekt steuern, da es in der Eigenverantwortung der Studierenden liegt, sich mit den Fachinhalten auseinanderzusetzen und Transferinhalte zu generieren. Er bietet aber durch unterschiedliche Maßnahmen Möglichkeiten zur indirekten Steuerung. Zum einen können Studierende durch Beispiele von Lehrenden angeregt und aktiv dazu ermutigt werden, sich eigene Transferinhalte und –anlässe zu überlegen. Zudem besteht die Möglichkeit der gemeinsamen oder eigenen Generierung von Transferinhalten in Beratungsgesprächen – mit der Praktikumsbetreuung, mit dem Career Service oder mit der/dem Arbeitgeber*in. Um den

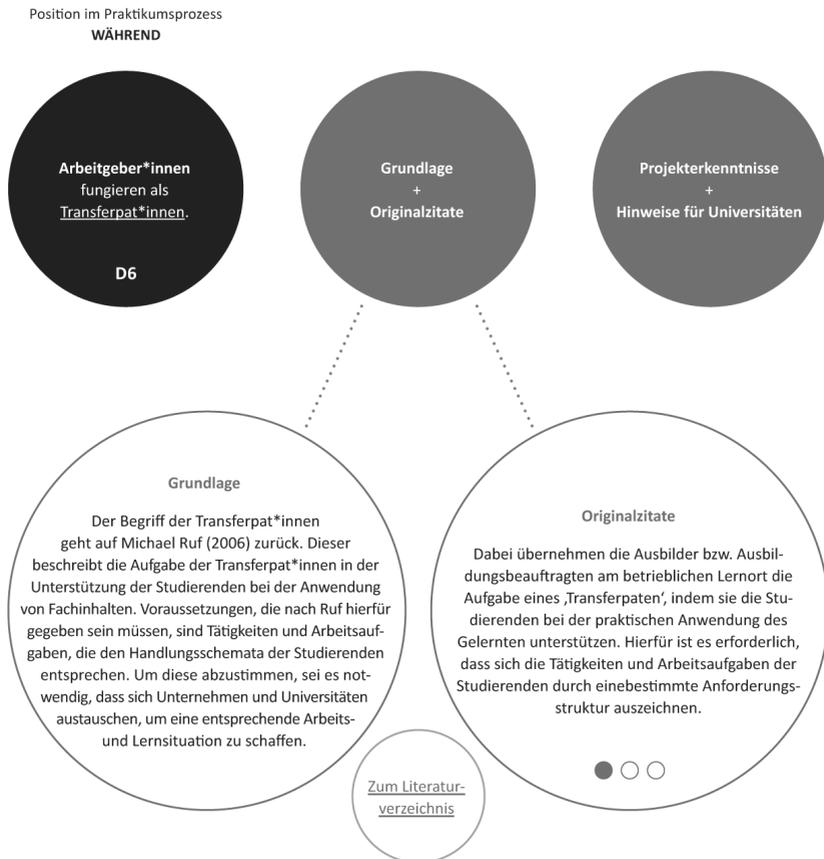
Einflussfaktor zu stärken, ist es wichtig, Studierende mit dem Thema Transfer in Berührung zu bringen und sie zu ermutigen, sich die Gestaltung ihres Praktikums selbst anzueignen.

3.4 Lerneffekte festigen

Schlussendlich bringen auch das beste Praktikum und die beste Anwendung von Fachwissen nichts, ohne dass dies tiefgehend verarbeitet und reflektiert wird. Dies wird durch Einflussfaktoren unterstützt, die sich im Cluster „Lerneffekte festigen“ im Modell finden. Hier werden sowohl Reflexionsmöglichkeiten wie auch die Rückbindung des Transfers in den Studienalltag angesprochen.

Neben Lehrenden können auch Arbeitgeber*innen diese Lerneffekte festigen, indem sie als Transferpat*innen fungieren (D6 im Modell). Der Begriff der Transferpat*innen geht zurück auf Michael Ruf (2006). Demnach sind Transferpat*innen „Ausbilder bzw. Ausbildungsbeauftragte am betrieblichen Lernort, [...] die Studierenden bei der praktischen Anwendung des Gelernten unterstützen.“ (Ruf 2006, S. 137). Wichtig hierfür ist aus der Sicht von Ruf, dass auch die Arbeitsaufgaben der Studierenden, an die aus dem Studium bekannten Handlungsschemata angelehnt werden. Es findet nach Ruf also eine Anpassung der Praktikumsaufgaben statt, um den positiven Anwendungstransfer zu stärken. (s. Abb. 6)

Rufs Beispiel der Transferpatenschaft ist entlehnt aus wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Dies zeigt sich auch in der aktiven Forderung nach „inhaltlichen Abstimmungen zwischen dem Unternehmen und



Intro > Startseite > Lerneffekte festigen > Arbeitgeber*innen fungieren als Transferpat*innen.
(Übersicht)

Abb. 6: Einflussfaktor D6 im Cluster Lerneffekte festigen.

der Hochschule“ (ebd., S. 137). Dennoch lässt sich die Forderung nach der Transferpatenschaft auch auf studentische Praktika im universitären Kontext beziehen. Neben der inhaltlichen Gestaltung der Arbeits- und Lernsituation fordert Ruf nämlich von Transferpat*innen auch die Förderung des Reflexionsprozesses, „der

als obligatorisch für eine Lernhandlung herausgestellt wurde“ (ebd., S. 138). Der Transferpate oder die Transferpatin ist somit für die Prozessgestaltung verantwortlich, nicht aber zwangsläufig für die Vorgabe des Transferinhalts.

Auch im Rahmen des Projektes wurde die Erfahrung gemacht, dass sich

Arbeitgeber*innen durchaus selbst als Transferpat*innen verstanden, indem sie die begleiteten Studierenden zum Transfer ermutigten und Möglichkeiten für den Transfer schafften. Gleichzeitig stießen sie durch die fehlende Rückbindung mit den Fachlehrenden zum Teil an ihre Grenzen, da ihnen die Fachinhalte nur teilweise bekannt waren und sie deswegen die Studierenden beim Findungsprozess des Transferinhalts nur bedingt unterstützen konnten, wenn die Studierenden nicht bereits mit einem solchen ins Praktikum kommen. Der Wunsch nach mehr Kontakt zu Universitäten war auch ein steter Begleiter im Projektverlauf und wurde seitens der Arbeitgeber*innen immer wieder angesprochen. Die Schwierigkeiten wurden dabei beidseitig gesehen: Die nicht immer ganz klaren Strukturen der Universitäten erschweren die Ansprache der richtigen Kontaktperson, gleichzeitig ist der Leistungs- und Arbeitsdruck bei Arbeitgeber*innen so hoch, dass für eine intensive Zusammenarbeit selten Zeit bleibt.

Positive Erfahrungen wurden im Projekt vor allem mit Workshops und anderen Austauschformaten mit Arbeitgeber*innen gemacht, bei denen zukünftig ggf. auch stärker mit Fachlehrenden gearbeitet werden könnte, so dass die Career Services in einer Vermittlungsrolle agieren können und so als Anbieter eines Austauschs fungieren. Bei zeitlich und thematisch klar umrissenen Projekten war die Bereitschaft von Arbeitgeber*innen mitzuwirken besonders groß und der Nutzen für das Unternehmen für diese auf den ersten Blick erkennbar.

4. Übertragbarkeit und Weiterarbeit am Modell

Das Modell wurde so konzipiert, dass es auch auf andere Hochschulen übertragbar ist und von Hochschulangehörigen, die direkt oder indirekt mit Praktika beauftragt sind (etwa Career Services, Praktikumsbüros, Studiengangentwicklung), genutzt werden kann, wenn man das Ziel der Förderung der Transferkompetenz verfolgen will. Gleichzeitig ist es auch für Studierende, Lehrende und Arbeitgeber*innen möglich, das Modell für sich zu nutzen. Um die Transferkompetenz von Studierenden durch ein Praktikum zu fördern, ist es dafür nicht notwendig, alle Einflussfaktoren sofort und zeitgleich in die eigene Arbeit einfließen zu lassen, sondern es besteht die Möglichkeit, mit einigen ausgewählten Einflussfaktoren zu beginnen. Die Einflussfaktoren sind auch untereinander zum Teil verbunden, so dass die Umsetzung einzelner Einflussfaktoren schon indirekt Auswirkungen auf andere Einflussfaktoren hat.

Es wurde bewusst darauf verzichtet, eine Hierarchie in die Einflussfaktoren einzubringen, da der Einfluss auch vom Kontext und den Rahmenbedingungen abhängig ist. So kann es für den Career Service einer Hochschule sinnvoll sein, Lehrende bei der Benennung und Integration von Transferbeispielen in die Lehrveranstaltungen zu unterstützen und an Lehrveranstaltungen ggf. sogar selbst teilzunehmen (B8 im Modell), an einer anderen Hochschule ist dies aber ggf. aufgrund des Personalschlüssels nicht möglich.

In der Übersichtsseite des Modells besteht hierfür die Möglichkeit, die Einflussfaktoren sowohl zeitlich im

Praktikumsprozess (vor, während und nach dem Praktikum) sowie nach Zielgruppen (Studierende, Lehrende und Arbeitgeber*innen) zu sortieren. Dies ermöglicht eine konkrete, inhaltlich gestützte Auswahl der zu bearbeitenden Einflussfaktoren je nach eigenen Möglichkeiten und eigenem Anliegen. Die aufgelisteten Inhalte der Grundlage, der Projekterfahrung und der Hinweise für Universitäten sind dabei Anhaltspunkte, wie der Einflussfaktor adressiert werden kann. Es lassen sich darüber hinaus, aber vielleicht auch andere Maßnahmen finden, die im Modell noch nicht mitgedacht sind.

Durch eine gezielte Auswahl von Einflussmöglichkeiten wird das Modell zu einem Arbeitsinstrument. Innerhalb des Modells sind neben Literaturquellen auch Arbeitsmaterialien wie Leitfäden, Handreichungen und E-Learning-Einheiten hinterlegt, die zur einfacheren Bearbeitung des Aspektes dienen. Gleichzeitig erfordert die Darstellung von den Nutzer*innen des Modells eine eigene Transferleistung: Die eigenen Rahmenbedingungen und die Bedarfe am eigenen Standort müssen mitberücksichtigt und die Hinweise auf diese übertragen werden. Welche personellen und zeitlichen Kapazitäten stehen zur Verfügung? Welche Netzwerke können genutzt werden? Welche strukturellen Rahmenbedingungen sind in Curricula verankert? Welche Akteursgruppen müssen an der eigenen Hochschule angesprochen werden und welche Interessen verfolgen diese?

Neben seiner Funktion als Arbeitsinstrument ist das Modell auch ein „living document“. Auch wenn in die Sammlung der Einflussfaktoren und die Ausgestaltung der Maßnahmen zum Erfahrungs-

gewinn drei Jahre Arbeitszeit geflossen sind, erhebt das Modell keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Stattdessen lebt das Modell davon, dass es weitergedacht wird: Neue Erfahrungen mit bereits genannten Einflussfaktoren sollen gemacht und gesammelt werden, neue Einflussfaktoren erkannt und benannt werden, die Einflussfaktoren auf Validität geprüft werden, um sie zu überarbeiten oder ggf. auch wieder zu verwerfen. Um dies zu ermöglichen, hat das Projekt „Potentiale studentischer Praktika“ als letzten Schritt ein Netzwerkauftrag gestartet, dessen Gründungstreffen im November 2020 online stattgefunden hat. Erste Arbeitsgruppen wurden hier gegründet, die sich unter anderem mit der Evaluierung und Weiterarbeit an der E-Learning-Einheit „Mein Praktikum“ für Studierende beschäftigen wollen.

5. Fazit

Das *Modell zur Förderung der Transferkompetenz durch ein Praktikum* ist in dreijähriger Zusammenarbeit der Career Services der Universitäten Hannover, Münster und Düsseldorf entstanden. Das Modell greift Einflussfaktoren auf, die seitens der Hochschule gestärkt werden können, um die Transferkompetenz der Studierenden zu fördern. Durch die Stärkung der Transferkompetenz soll die Berufsbefähigung der Studierenden gestärkt und der „Praxischock“ abgemildert werden. Zudem erhält das Studium durch die Übernahme von Studieninhalten in Praktikumsaufgaben auch eine Aufwertung, da die Inhalte des Studiums nicht mehr losgelöst von Praxiserfahrungen erlebt werden.

Die Vision des Projektes, dass Studierende Praxis und Theorie durch ihre

Praktika verknüpfen, Lehrende in ihren Lehrveranstaltungen Bezüge zu möglichen späteren Arbeitsfeldern herstellen und Arbeitgeber*innen durch ihre Praktikant*innen von neuen Innovationen und Ansätzen profitieren, ist noch nicht erfüllt. Sie erhält aber durch das

Modell zur Förderung der Transferkompetenz durch ein Praktikum ein handliches Arbeitsinstrument, mit dem sich Universitäten auf den Weg machen können zu noch stärker qualitätsgesicherten und sinnvoll ins Studium integrierten Praktika.

Autorin



Christine Buchwald, M.A.

*ist seit August 2019 und bis Ende 2020 Projektmitarbeiterin im Projekt „Potentiale studentischer Praktika“ an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Im Projekt lag ihr Fokus auf dem dialogorientierten und adressatengerechten Austausch mit Arbeitgeber*innen.*

Literatur

- Altmann, S. & Kaymak, I. (2019): Ergebnisse der Arbeitgeberbefragung und -workshops zum „Transfer von im Studium erworbenen Kompetenzen in Aufgaben des Praktikums“. Unter: https://www.studierendenakademie.hhu.de/fileadmin/redaktion/Career_Service/Ergebnispraesentation_Onlineumfrage_und_Workshops_Stand_Dezember_2019.pdf, zuletzt abgerufen am 09.10.2020.
- Apostolow, B., Wippermann, M., & Schulze-Reichelt, F. (2017): Praktika aus Studierendensicht. Ein vergleichender Blick auf Praktika geistes- und sozialwissenschaftlicher Bachelorstudiengänge in Potsdam. In W. Schubarth, S. Mauermeister, & A. Seidel (Hrsg.), Studium nach Bologna – Befunde und Positionen, Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 3, S. 101–124.
- Eimer, A., Knauer, J., Kremer, I., Nowak, T. & Schröder, S. (2019): Employability als ein Ziel des Universitätsstudiums. Grundlagen, Methoden, Wirkungsanalyse. Bielefeld.
- Festner, D. (2012): Veränderbarkeit betrieblichen Handelns: Transfer unter Einfluss von Merkmalen der Lernperson, der Lern- und Arbeitsumgebung. Frankfurt am Main, 2012.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Männle, I. (2019): Praktika gestalten und begleiten: Universitäre Möglichkeiten nutzen! Ein Beispiel aus den Erziehungswissenschaften. In: Berendt, B., Fleischmann, A., Schaper, N., Szczyrba, B., Wiemer, M. und Wildt, J.: Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin. S. 89–108.

- Pierce, J.L., Kostova, T. & Dirks, K.T. (2001): Toward a theory of psychological ownership in organizations. In: *Academy of Management Review*, Vol 26, 2001, S. 298–310.
- Ruf, M. (2006): Praxisphasen als Beitrag zur Employability. Didaktische Forschungsbestimmung betrieblicher Praxisphasen im Rahmen wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge. In: *Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik*, 04/2006, S. 135–139.
- Schubarth, W., Speck, K., Ulbricht, J. & Cording, L. (2016): *Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Fachgutachten*. Potsdam; Oldenburg.
- Ulbricht, J. & Schubarth, W. (2017): Praktika aufwerten – aber wie? In: Schubarth, W., Mauermeister, S. & Seidel, A. (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Befunde und Positionen*. Potsdam, S. 62–71.
- Waldermann, C. (2019): Ergebnisse der Befragung „Studentische Praktika 2018“. Unter: https://www.zqs.uni-hannover.de/fileadmin/zqs/PDF/Schlüsselkompetenzen/Befragungsergebnisse_Studentische-Praktika.pdf, zuletzt abgerufen am 09.10.2020.
- Wissenschaftsrat (2015): *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Bielefeld.
- Modell zur Förderung der Transferkompetenz durch ein studentisches Praktikum im Netz abrufbar unter: <https://www.zqs.uni-hannover.de/fileadmin/zqs/transferkompetenz/index.html>

Geschlechtsspezifische Studienfachwahl und kulturell bedingte (geschlechts)stereotypische Einstellungen

Irina Gewinner & Mara Esser, Leibniz Universität Hannover

Abstract

Der Beitrag thematisiert individuelle geschlechtsstereotypische Einstellungen, die in der Kultur einer jeden Gesellschaft tief verankert sind. Diese Auffassungen können als Erklärung einer geschlechtsspezifischen Studienfachwahl, die in Deutschland persistent ist, herangezogen werden. Der Beitrag erweitert die bisherige Forschung auf eine breitere Deutung der (geschlechts)stereotypischen Einstellungen und argumentiert, junge Menschen verlassen sich bei der Studienfachwahl und Vision einer darauffolgenden beruflichen Tätigkeit auf die allgemeinen gesellschaftlichen stereotypisierten Vorstellungen, sog. Images, über die Berufe. Nach einem Überblick der relevanten Literatur werden die Ergebnisse einer Studierendenbefragung an einer großen deutschen Forschungsuniversität präsentiert und Möglichkeiten eines Aufbrechens der stereotypisierten Handlungsmuster diskutiert.

1. Einleitung

„Mama, ich werde Polizist!“ oder „Ich möchte Lehrerin werden“ sind die oft gehörten Sätze in Bezug auf individuelle Lebensprojekte, bereits im Kindergarten und später in der Schule. Obwohl man diesen mit Lächeln entgegenblickt, sind sie oft persistente gesellschaftliche Realität. So zeigen die Daten des Statistischen Bundesamtes (2019), dass Männer nur 9% aller Grundschullehrer*innen ausmachen, während der Anteil von Männern in Informations- und Kommunikationstechnikberufen (IKT) 85% beträgt. Dagegen sind 84% aller Beschäftigten in der Pflege und Gesundheit Frauen. Diese Zahlen ändern sich im Laufe der Jahre nur marginal, was eine Segregation, also Aufteilung des Arbeitsmarktes in weibliche und männliche Berufe, belegt.

Bisherige Forschung hat mehrfach auf horizontale Segregation im deutschen

Arbeitsmarkt hingewiesen (Hausmann/Kleinert 2014; Boll et al. 2015; Gottschall 2018; Weusthoff 2018; Wotha/Beyer 2019). Laut Studien, manifestiert sich diese Aufteilung in typisch weibliche und typisch männliche Kompetenzsphären bereits in der (Aus)Bildungsphase, in der sich junge Menschen auf einen Ausbildungsberuf oder einen Studiengang festlegen. Oft fällt eine individuelle Entscheidung, die global betrachtet, weniger überraschend ist: Junge Männer lassen sich in technische Studiengänge einschreiben, während junge Frauen eher soziale Berufe oder Germanistik studieren möchten. Während Berufs- und Studienfachwahl im deutschen Gebrauch überwiegend wegen unterschiedlicher Bildungslaufbahnen getrennt werden, kann ‚Berufswahl‘ eine breitere Perspektive als ein Ausbildungsberuf bedeuten. Ein Beruf ist eine Tätigkeit, welche nach dem Studium

ausgeübt wird, was mit der Ausbildung in einem Betrieb wenig zu tun hat. Vielmehr stellt er eine langfristige Perspektive für die Studierenden/Studieninteressierten in Bezug auf ihre Aktivität im Arbeitsmarkt nach dem Studium dar. Somit hängen die Studienfachwahl und die darauf folgende berufliche Tätigkeit zusammen und können kaum getrennt werden.

Prominente Theorien der Berufs- und Studienfachwahl fokussieren auf Selbstfindung einer Person und stammen aus der Psychologie. Der Gedanke, dass sich eine Entscheidung über die Richtung der künftigen Beschäftigung frei von gesellschaftlicher Einbettung und dazugehörigen unbewussten Denkmustern herausbildet, ist aber ein Trugschluss. Zwar hat die bisherige soziologische Forschung festhalten können, dass die Schichtzugehörigkeit und somit Eltern und Peers (Gleichaltrige) einen Einfluss auf die Berufsfindungsphase ausüben (Richter 2016; Matthes 2019), es kann jedoch vermutet werden, dass dies nicht die einzigen externen Faktoren der Studienfachwahl sind. Dieser Beitrag setzt sich zum Ziel zu argumentieren, dass es bei der Berufs- und Studienorientierungsphase bereits relativ spät ist, persönliche Meinungen der jungen Menschen hinsichtlich der Berufe zu ändern, da diese schon längst geformt sind. Dem entgegenzuwirken bedarf es einer mühsamen Aufklärungsarbeit, die allerdings an vielen Stellen nicht stattfindet und somit zur Reproduktion der Segregation beiträgt. Nach einer Diskussion über den Einfluss der allgegenwärtigen kulturell bedingten geschlechtsstereotypischen Einstellungen auf die Berufs- und Studienfindungsphase, erarbeitet dieser Beitrag eine Reihe von praxisorientierten Vorschlägen zur

Reduktion der geschlechtstypischen Berufs- und Studienfachwahl.

2. Was sind kulturell bedingte geschlechtsstereotypische Einstellungen?

Eine globale Dimension der (a)typischen Studienfachwahl, die in Geschlechterverhältnisse einer Gesellschaft aus kultureller und historischer Sicht verankert ist, wurde bisher weniger in Betracht gezogen und in Erklärungsmodelle inkorporiert. Die vorherigen Untersuchungen haben die Rollenmodelle eher in Verbindung mit Lernumgebung oder Ausübung eines Berufs gebracht, nicht aber in den größeren gesellschaftlichen Rahmen eingebettet, wie etwa Lebensszenarien von jungen Menschen oder ihre Vorstellungen von künftigem Paar- und Arbeitsmarktverhalten (Cheryan et al. 2015; Dunlap/Barth 2019). Letzteres ist als sog. Genderideologie zu verstehen (Davis/Greenstein 2009). Je nach Sozialisationskontext können verinnerlichte Werte nicht nur Rollen(vor)bilder, sondern auch gänzliche Genderideologien formen. Diese haben wiederum einen Effekt auf die Wahrnehmung bzw. das Ausleben der Rollenmodelle und den sog. ‚stereotype threat‘ und resultieren in Zurückhaltung gegenüber oder auch Neigung zu bestimmten Studienfächern. Schon im Schulalter neigen junge Menschen oft unbewusst dazu, eher stereotypisierte Denkmuster zu entwickeln, die ihnen helfen, die gesellschaftlichen Prozesse und Handlungsmuster besser einzuordnen und zu verstehen. Solche sozialisationsbedingten Effekte und individuellen Genderideologien können eine neue Perspektive auf die Erklärung einer geschlechtsspezifischen Wahl der Studienprogramme geben.

Diese Betrachtungsweise kommt im *Modell der kulturellen Stereotype* (Gewinner 2017; 2018) zur Geltung, welches eine Grundlage für die Untersuchung der Geschlechtersegregation in der Studienorientierungs- und -entscheidungsphase bietet. Das Modell kultureller Stereotype hat seine Ursprünge in der ‚Gender Schema Theory‘ von Sandra L. Bem (1983) und entwickelt sie weiter. Es berücksichtigt nicht nur individuelle Faktoren (die sog. Mikroebene) und gesellschaftliche Einflüsse, (die sog. Makroebene), auf den Studien- und Berufsfindungsprozess, sondern auch soziokulturelle Gegebenheiten einer Gesellschaft, wie z.B. die vorherrschenden Geschlechterverhältnisse, Werte und Normen. Auf diese Weise wird die Perspektive auf die Berufsorientierungsphase erweitert, die weniger die Intelligenz und Fähigkeiten einer Person in den Vordergrund stellt, sondern externe gesellschaftliche Einflüsse und stereotypisierte Sichtweisen hervorhebt, die sich dann in einer Studien- und Berufswahlentscheidung niederschlagen. Im Grunde postuliert das Modell, dass junge Menschen mangels Lebenserfahrung oft eingeschränkte Vorstellungen über verschiedene Berufe haben und diese dadurch kompensieren, dass sie sich auf Informationen aus sekundären Quellen verlassen. Letztere können Eltern, Schule oder auch Medien sein, die allerdings den Content aus ihrer eigenen Wahrnehmungslinse vermitteln und somit keine verlässliche Quellen sind. So orientieren sich Personen, die sich in der Berufsorientierungsphase befinden, oft an bereits bestehenden und teilweise veralteten Handlungsmustern und Praktiken, die sie über wiederkehrend sichtbare Berufe auffassen.

Dieser Tatbestand bringt mehrere Folgen mit sich, die für den Prozess der Studien- und Berufsfindung ausschlaggebend sind. Erstens kann vermutet werden, dass junge Menschen überwiegend formierte, bestehende Berufe kennenlernen, die sie statisch und unter einem bestimmten Blickwinkel wahrnehmen. Einzelne Studien weisen darauf hin, dass die Vorstellungen der Jugendlichen über aktuelle Berufe auf dem Niveau des Jahres 2000 sind (Shell-Studie 2019). Zweitens ist dadurch die Breite der beruflichen Möglichkeiten, die man in Zukunft gestalten kann, eingeschränkt, da sich Jugendliche aus bestehenden wahrnehmbaren Tätigkeitsprofilen bedienen. Drittens werden geschlechtsspezifische Unausgewogenheiten im Arbeitsmarkt mit vorherrschenden Geschlechterrollen und Normen in Verbindung gebracht.

So kann das bisher erarbeitete Verständnis von Stereotypen als verzerrte Sichtweisen auf Fähigkeiten einzelner Personen und sozialen Gruppen in Frage gestellt werden. Nicht unmittelbar das Können ist für die Kongruenz zwischen Person und Beruf entscheidend. Vielmehr greifen stereotypisierte Denkmuster weit darüber hinaus und tangieren hierbei insbesondere die Genderideologien, also individuelle Vorstellungen über die Teilung der bezahlten, sowie der Haus- und Sorgearbeit. Die Unterstützung oder Ablehnung der traditionellen Teilung der männlichen und weiblichen Rollen und Tätigkeiten kann wertvolle Informationen über latente Prozesse liefern, die die berufsbezogenen Entscheidungen der jungen Menschen in einen breiteren gesellschaftlichen Kontext setzen, was aber in der bisherigen Forschung nur spärlich thematisiert wurde.

Aufgrund der kategorialen Nähe zur Studienfachwahl wird, neben dieser, auch die Berufswahl aufgegriffen. Es ist davon auszugehen, dass die Studienwahl quasi als „Vorstufe“ zur Berufswahl angesehen werden kann und ein bestimmtes Studienfach gewählt wird, um im späteren Lebensverlauf eine bestimmte Berufsrichtung auszuüben. Da sowohl die Studienfach- als auch Berufswahl mit bestimmten geschlechtsspezifischen Attributen zusammenhängen, werden im Folgenden Studien präsentiert, die sowohl die Studienwahl als auch die Berufswahl thematisieren.

Empirische Daten deuten darauf hin, dass trotz einer geänderten Einstellung junger Menschen und der damit einhergehenden Befürwortung von Chancengleichheit, weiterhin geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Wahl des Studienfachs bzw. Berufswahl bestehen (Tinklin et. al. 2005). Studienfächer lassen sich in „typisch männliche“ und „typisch weibliche“ Fachbereiche aufteilen (Buchmann/Kriesi 2012; Busch 2013; Aeschlimann et al. 2014; Boll et al. 2015). Männer sind eher in forschenden und unternehmerischen Bereichen vorzufinden, während sich Frauen eher für künstlerische, soziale und konventionelle Bereiche entscheiden (Low/Rounds 2007; Su et. al. 2009). Bereits in der Schulzeit werden Fachrichtungen einem bestimmten Geschlecht zugeordnet. So werden beispielsweise Sprachen als weibliches Schulfach und Mathematik als männliches Schulfach angesehen (Favara 2012; Kessels 2005).

Die Berufs- und Studienfachwahl kristallisiert sich in einem Zusammenspiel der Selbstidentifikation und externen Zuschreibungsprozessen heraus. Letzteres

ist die Schichtzugehörigkeit wie der sozioökonomische Status bzw. die soziale Herkunft, sowie Eltern und Peer-Groups (Helbig/Leuze 2012; Boll et al. 2015; Gautam 2015; Shen 2015). So können Eltern, die in geschlechtsstereotypischen Haushalten leben, Überzeugungen/ Normen auf ihre Kinder übertragen. Ergebnisse einer dänischen Studie deuten darauf hin, dass Frauen eher eine stereotypische Ausbildung wählen, wenn die Mutter geschlechtsstereotypische Verhaltensweisen zeigt (Humlum et al. 2016), was einen Hinweis darauf liefert, dass die Identifikation mit einem Vorbild die berufliche Orientierung von Schüler und Schülerinnen beeinflussen kann (Buunk et al. 2007).

Gleichgeschlechtliche Freunde und die Priorität der Freundschaft haben Auswirkungen auf die Wahl eines geschlechtsspezifischen Studienfachs (Sinclair et. al. 2014). In Bezug auf das soziale Umfeld haben Ziegler et. al. (2010) aufgezeigt, dass Jungen von ihrem sozialen Umfeld typischerweise ein Rollenbild vermittelt bekommen, welches Männer als rational und begabt in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern präsentiert. Mädchen hingegen würde ein emotionales Frauenbild vermittelt werden, welches von einem Bild einer unbegabten Frau im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich geprägt sei (Ziegler et al. 2010). Eine Studie aus der Schweiz stellt fest, dass der „typische“ Berufswunsch von Jungen nur zu einem kleinen Teil durch die Faktoren Geschlechterrollenorientierung, mathematisches Interesse und Geschlechterassoziation von Schulfächern erklärt werden kann. Bei Mädchen können diese Faktoren mit dem „atypischen“ Berufswunsch in Verbindung gebracht

werden (Hadjar/Aeschlimann 2015). Demnach werden die Studienentscheidungen vom sozialen Umfeld, hauptsächlich von den Eltern beeinflusst, unabhängig von der typischen oder atypischen Studienfachwahl (Korpershoek et al. 2014).

Bisherige Studien gingen oft davon aus, dass junge Menschen bei der Studienfachwahl relativ gut über die Studiengänge und künftigen Berufe informiert sind, weil sie verschiedene Informationen aus ihrem Umfeld (Eltern und Peers) wahrnehmen (Richter 2016). Hierbei wurde der Arbeitsmarkt implizit als statisch betrachtet, was den heutigen Entwicklungen kaum entspricht. Insofern stellt die Informiertheit über die künftigen berufsbezogenen Möglichkeiten einen wichtigen Baustein der Studienfach- und Berufswahlentscheidung dar (Heine et al., 2007). Studien zufolge suchen die meisten Jugendlichen nach Informationen zu verschiedenen Berufen und Studieninhalten online, bemängeln aber, dass diese unzureichend sind (Düggeli et al. 2018; Wehking 2020). Es kann somit vermutet werden, dass Informationsdefizite durch sowohl geschlechtsspezifischen, als auch allgemeinen Stereotypisierungen entlang den Zuschreibungskategorien gedeckt werden. Die berufliche Orientierung und damit einhergehend die Studienfachwahl entspricht somit weiterhin Stereotypen (MENESR 2013; Ramaci et al. 2017).

3. Studienfachwahl an der Leibniz Universität Hannover: Ergebnisse einer Studie

Um den stereotypisierten Denkmustern und deren Wurzeln auf den Grund zu gehen und dabei die kulturelle Dimension der Studienfachwahl zu erfassen, wurde 2018 an der Leibniz Universität

Hannover (LUH) eine Studierendenbefragung durchgeführt (Gewinner et al. 2019; Gewinner/Esser 2020). Unter Verwendung einer standardisierten Online-Befragung erfasste diese verschiedene Aspekte in Bezug auf das Studium, die Schulzeit und Zukunftsaussichten der Studierenden, sowie soziodemographische bzw. bildungsbiographische Daten der Studierenden. Dazu gehörten u.a. Fragen zum aktuellen Studiengang, zu Berufsvorstellungen, zum Elternhaus, zu schulischen Erfahrungen, Werten und Normen der Studierenden sowie Medienkonsum.

Als Erhebungsinstrument wurde ein Online-Fragebogen eingesetzt. Aus den insgesamt zum Zeitpunkt der Befragung 20,507 eingeschriebenen Studierenden im Bachelor- und Masterstudium, haben 1,516 Personen den Fragebogen vollständig ausgefüllt. Sie bilden somit eine Nettostichprobe, was einer Rücklaufquote von ungefähr 7,4% entspricht.

In Bezug auf die Geschlechterverteilung kann festgehalten werden, dass sich von den 1,516 Befragten 861 Personen dem weiblichen Geschlecht zuordnen (56,8%), während 634 dem männlichen Geschlecht angehören (41,8%). Das Alter der befragten Studierenden in verschiedenen Fachsemestern lag zum Erhebungszeitpunkt im Durchschnitt bei ca. 23 Jahren. An der Untersuchung haben insgesamt Studierende aus 35 verschiedenen Studiengängen teilgenommen, was ca. ein Drittel aller Studienprogramme darstellt, die an der Leibniz Universität Hannover angeboten werden (Zahlen Spiegel der LUH 2018). Der Bereich MINT (Mathematik, Informatik, Biologie, Physik, Chemie, Geographie, Life Science, Architektur/Umweltplanung, Ingenieurwesen, Maschinenbau, Elektrotechnik,

Geowissenschaften Technologie und Mechatronik) macht den größten Teil dieser Gruppen aus mit 53,6%, darauf folgen die Gesellschaftswissenschaften (Sozialwissenschaften, Politikwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und Rechtswissenschaften) mit 22,9%, pädagogische Fächer (Lehramt, Technical Education, Bildungswissenschaften und Sonderpädagogik) mit 17,5%, die Geisteswissenschaften (Germanistik, Anglistik, Geschichte, Kultur-/Religionswissenschaften und Philosophie) mit 5,3% und die kreativen Fächer (Musik und Darstellendes Spiel) mit unter einem Prozent. Dies ähnelt der Verteilung der Grundgesamtheit (ebd.). Wird die Frage, in welchem Studiensemester die Befragten studieren, betrachtet, so beträgt die bisherige Studienzeit im Durchschnitt ca. zwei Jahre. Im Hinblick

auf die Verteilung der Studienabschlüsse zeigt sich, dass 67,0% einen Bachelorabschluss und 30,9% einen Masterabschluss anstreben. Die restlichen 2,1% haben ein anderes Abschlussziel (Diplom, Promotion, Staatsexamen).

Abbildung 1 stellt dar, in welchem Zeitraum sich die Studierenden vor Studienbeginn für ihr Erststudium entschieden haben. Die meisten, mit 38,5%, haben sich in einer Zeitspanne von max. einem halben Jahr für ihr Erststudium entschieden. Insgesamt zeigt sich, dass die Studierenden erst kurz vor Beginn des Studiums eine Entscheidung fällen und nicht lange im Voraus planen, was auf eine Spontanität der Entscheidung hindeutet. Diese Erkenntnis könnte besonders für Programme zur Studienfindung/-entscheidung interessant sein.

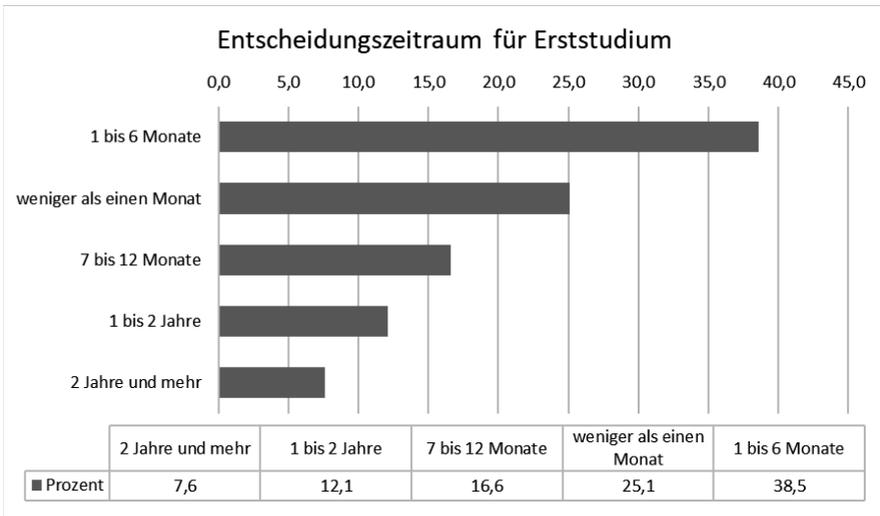


Abb. 1: Entscheidungszeitraum der Studierenden für ihr Erststudium, in %
Quelle: Gewinner et al. 2019

Im Zuge der Datenanalyse konnten Einblicke in die Mechanismen der Studienfachwahl gewonnen werden, die insgesamt Hinweise auf die kulturell bedingten

Erklärungen liefern. So zeigt es sich zum Beispiel in Meinungen der Studierenden über das gesellschaftliche Ansehen der Berufe (Abb. 2).

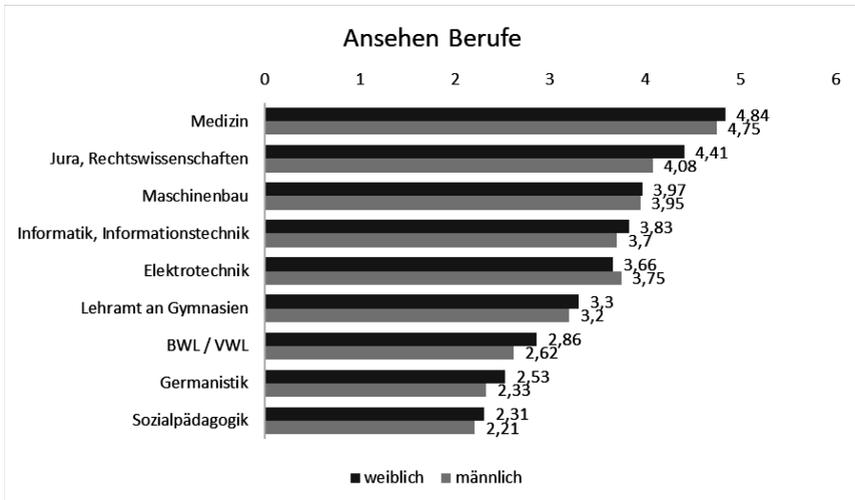


Abb. 2: Ansehen der Berufe aus der Sicht der Studierenden, Mittelwerte
Quelle: Gewinner et al. 2019

Abbildung 2 zeigt die Einschätzung der Studierenden in Bezug auf das Ansehen verschiedener Berufsformen, getrennt nach Geschlecht. Dabei steht der Wert 1 für ein sehr geringes und der Wert 5 für ein sehr hohes Ansehen. Es wird deutlich, dass dem Beruf Mediziner geschlechterunabhängig das höchste Ansehen zugemessen wird, während Sozialpädagogik vom Geschlecht unabhängig, das geringste Ansehen zugeordnet wird. Somit gelten eher die männlich-konnotierten Berufe (von Jura bis Elektrotechnik, Medizin ausgenommen) als angesehen und die restliche Hälfte, der eher weiblich-konnotierten Berufe, als weniger ange-

sehen. Auffällig ist zudem, dass über fast alle Berufsformen hinweg, Frauen jedem Beruf ein höheres Ansehen zuschreiben als Männer.

Interessant in diesem Zusammenhang ist die Erkenntnis, dass einige Studierenden andere Wunschberufe gehabt hätten, wenn es keine Zulassungsbeschränkung auf die Studienfächer gegeben hätte. Aus der Gruppe der Betroffenen haben 31,5% der Frauen angegeben, sie hätten Psychologie studiert, wenn sie einen besseren Notendurchschnitt gehabt hätten. 24,1% der Frauen haben zudem Medizin als erste, unerreichbare, Wahl genannt. Bei den Männern ist die-

se Zahl entsprechend 21,4% und 22,4%. Dies deutet darauf hin, wie groß die Diskrepanz zwischen der gewünschten und

tatsächlichen Wahl ist, was das Ansehen und die Sichtbarkeit bestimmter Berufe in der Gesellschaft anbelangt.

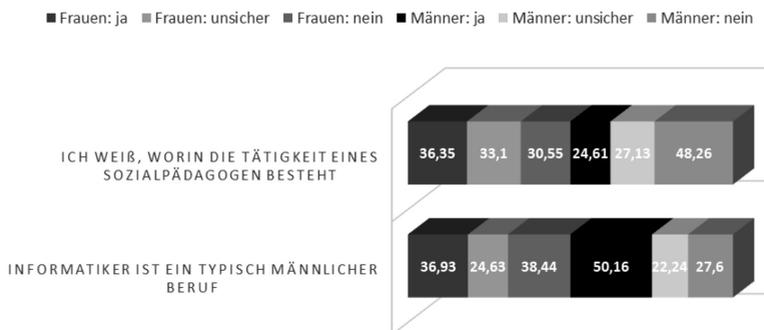


Abb. 3: Meinungen über typische Berufe nach Geschlecht, in %
Quelle: Gewinner et al. 2019

In der Abbildung 3 werden verschiedene Aussagen erfasst, welche unterschiedliche (stereotypisierte) Meinungen über Berufe bzw. die berufliche Tätigkeit thematisieren. Die Aussagen werden getrennt nach Geschlecht und jeweils nach „ja“, „unsicher“ und „nein“ dargestellt. Bei der ersten Aussage „Ich weiß, worin die Tätigkeit eines Sozialpädagogen besteht“ haben fast die Hälfte der männlichen Studierenden ausgesagt, dass sie nicht wissen, worin die Tätigkeit eines Sozialpädagogen besteht, während bei Frauen dies mit lediglich knapp einem Drittel der Fall ist. Insgesamt wissen also mehr Frauen etwas mit dem Beruf eines Sozialpädagogen anzufangen. Dieses Ergebnis überrascht nicht, da soziale Berufe häufiger von Frauen ausgeübt werden und sie ein stärkeres Interesse dafür aufbringen.

Die Verteilung bei der zweiten Aussage „Informatiker ist ein typisch männlicher

Beruf“ verhält sich ähnlich stereotypisch. Die weiblichen Studierenden empfinden den Beruf Informatiker mit knapp 37% als „typisch männlichen“ Beruf, mehr jedoch, mit über 38% finden, dass es kein männlicher Beruf ist. Die Männer hingegen stimmen dieser Aussage mit ca. 50% zu. Auch hier verwundert das Verhältnis der Antworten nicht, da Männer eher einen Beruf aus dem MINT-Bereich wählen bzw. ein Studienfach aus diesem Bereich studieren und sich dadurch vermutlich stärker mit dieser Aussage identifizieren oder es so in ihrer Studienrealität erleben.

Abbildung 4 zeigt, wie informiert sich Studierende über ihre künftigen beruflichen Tätigkeiten fühlen. Bei der ersten Aussage geht es darum, ob man sich erst nach mehreren Semestern vorstellen konnte, wie die künftige berufliche Tätigkeit aussieht. Differenzen hinsichtlich der Antwortverhältnisse zwischen den Abschlussformen (Bachelor, Master),

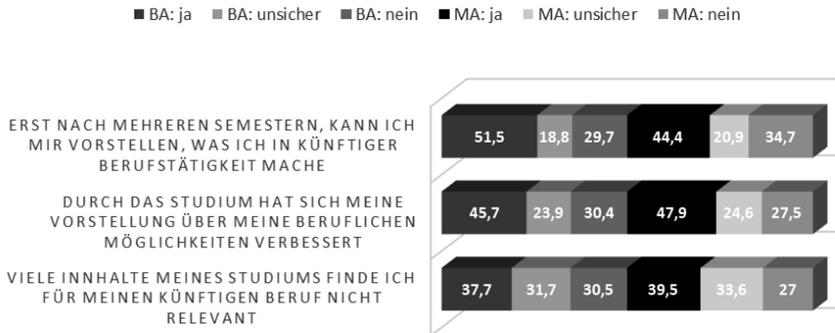


Abb. 4: Aussagen über das Studium nach Abschluss, in %
Quelle: Gewinner et al. 2019

sind zwar vorhanden, fallen aber gering aus. Sowohl die Studierenden eines Bachelorabschlusses als auch eines Masterabschlusses stimmen mehrheitlich dieser Aussage zu. Indirekt unterstützt dieses Ergebnis die Annahme, dass junge Erwachsene erst nach einer intensiven Auseinandersetzung mit den Inhalten der künftigen Tätigkeitssphäre eine bessere Vorstellung darüber bekommen, als die, die diese Vertiefung in der Berufsorientierungsphase hatten. Die zweite Aussage „Durch das Studium hat sich meine Vorstellung über meine beruflichen Möglichkeiten verbessert“ wird ebenfalls von fast der Hälfte der Studierenden, unabhängig vom Studienabschluss, unterstützt. Bei der letzten Aussage wurde abgefragt, inwiefern die vermittelten Inhalte im Studium für den späteren Beruf irrelevant sind. Hier herrscht eine Uneinigkeit der Studierenden gegenüber dieser Aussage. Die Antwortkategorien wurden von den Bachelor- und Masterabsolvent*innen zu fast gleichen Teilen angekreuzt (ca. 1/3). Die meisten stimmen aber auch dieser Aussage zu.

Sehr aufschlussreich sind auch die Erkenntnisse, die aus den Aussagen der Studierenden in verschiedenen Fachsemestern gewonnen werden konnten (Tabellen 1–3). Die prozentuale Verteilung zeigt die Antworten zu den zuvor beschriebenen Aussagen in Verbindung mit der Anzahl der Studiensemester. Die Respondent*innen konnten rückblickend einschätzen, wie gut sie über die Inhalte ihrer künftigen beruflichen Tätigkeiten informiert waren, als sie sich in der Studienfindungsphase befanden. So zeigt sich, dass rund die Hälfte aller Studierenden erst nach mehreren Semestern eine klarere Vorstellung darüber haben.

			Studiensemester					Gesamt
			1. bis 2.	3. bis 4.	5. bis 6.	7. bis 8.	9. bis 10.	
Erst nach mehreren Semestern kann ich mir vorstellen, was ich in künftiger Berufstätigkeit mache	nein	%	33,2 %	31,0 %	25,7 %	31,9 %	33,3 %	31,0 %
	unsicher	%	19,3 %	22,5 %	16,7 %	22,4 %	11,1 %	19,6 %
	ja	%	47,5 %	46,6 %	57,6 %	45,7 %	55,6 %	49,4 %
Gesamt		%	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tab. 1: Kreuztabelle Aussage 1 und Studiensemester, in %
Quelle: Gewinner et al. 2019

Ähnlich verhält es sich mit der beruflichen Perspektive. Die gewonnenen Einblicke demonstrieren, dass sich junge Menschen in der Studien- und Berufsfundingsphase eher nicht im Klaren sind,

als was sie denn arbeiten möchten und welche Perspektiven ihnen zur Verfügung stehen. Dies weist auf große Informationsdefizite hin, die auch von Eltern kaum gedeckt werden können.

			Studiensemester					Gesamt
			1. bis 2.	3. bis 4.	5. bis 6.	7. bis 8.	9. bis 10.	
Durch das Studium hat sich meine Vorstellung über meine beruflichen Möglichkeiten verbessert	nein	%	32,4 %	27,3 %	26,1 %	29,3 %	28,8 %	29,2 %
	unsicher	%	27,1 %	26,1 %	15,6 %	19,0 %	32,5 %	24,3 %
	ja	%	40,6 %	46,7 %	58,4 %	51,7 %	38,8 %	46,6 %
Gesamt		%	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tab. 2: Kreuztabelle Aussage 2 und Studiensemester, in %
Quelle: Gewinner et al. 2019

Im Laufe des Studiums befassen sich Studierende mit unterschiedlichen Praktika und studentischen Tätigkeiten, sammeln erste berufsrelevante Erfahrungen und Informationen. Diese können ihnen helfen, eine mittelfristige berufliche Planung zu machen. Gleichzeitig können sie auf diese Weise besser einschätzen, welche Kenntnisse und Fähigkeiten aus dem Studium für förderlich sind und welche fehlen (Tabelle 3).

Die Tabellen 1–3 demonstrieren außerdem, dass die Studierenden die erste

Aussage mehrheitlich mit „ja“ beantwortet haben. Bei der zweiten Aussage wird deutlich, dass besonders im dritten Studienjahr, was nach Regelstudienzeit kurz vor Beendigung des Bachelorabschlusses entspricht, die Studierenden der Meinung sind, die Vorstellung über berufliche Möglichkeiten habe sich verbessert. Paradox ist allerdings, dass auch die Studierenden, die sich im dritten befinden, der Meinung sind, dass die Inhalte aus ihrem Studium für ihren späteren Beruf keine Relevanz haben.

			Studiensemester					Gesamt
			1. bis 2.	3. bis 4.	5. bis 6.	7. bis 8.	9. bis 10.	
Viele Inhalte meines Studiums finde ich für meinen künftigen Beruf nicht relevant	nein	%	41,8 %	24,1 %	24,1 %	23,3 %	22,5 %	30,4 %
	unsicher	%	31,6 %	32,6 %	28,8 %	37,1 %	31,1 %	31,8 %
	ja	%	26,7 %	43,3 %	47,1 %	39,7 %	46,3 %	37,7 %
Gesamt			%	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tab. 3: Kreuztabelle Aussage 3 und Studiensemester, in %
Quelle: Gewinner et al. 2019

Aufmerksam geworden durch...

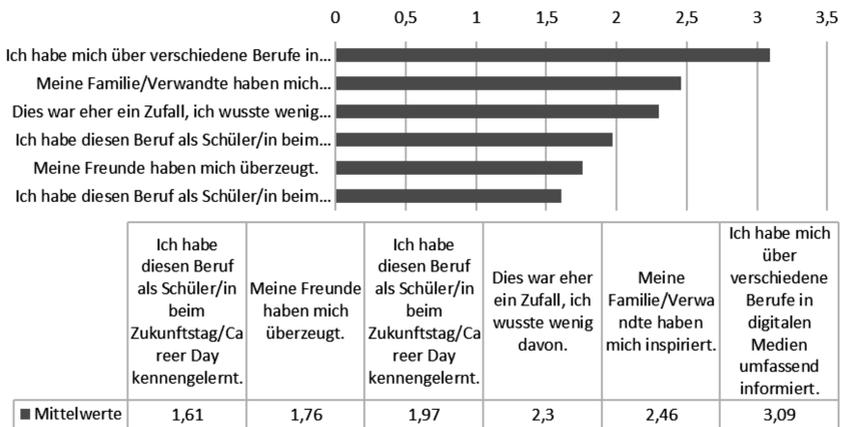


Abb. 5: Auf Wahl des Studiengangs/künftigen Berufs aufmerksam geworden, Mittelwerte
Quelle: Gewinner et al. 2019

Im Fragebogen wurde u.a. nach verschiedenen Wegen gefragt, wie die Studierenden auf die „Wahl ihres aktuellen Studiengangs/ angestrebten Beruf gekommen“ sind. Abbildung 5 verdeutlicht die verschiedenen Antwortkategorien, wobei der Wert Richtung 5 eine stärkere Zustimmung bedeutet. Die Studierenden haben sich hauptsächlich in den digitalen Medien über verschiedene Berufe

informiert. Auch die Familie/Verwandte spielen eine Rolle bei der Entscheidung des Studiengangs. Kaum relevant bei der Wahl des Studiums/ Berufs, scheint jedoch der Zukunftstag, welcher in der Schulzeit stattfindet.

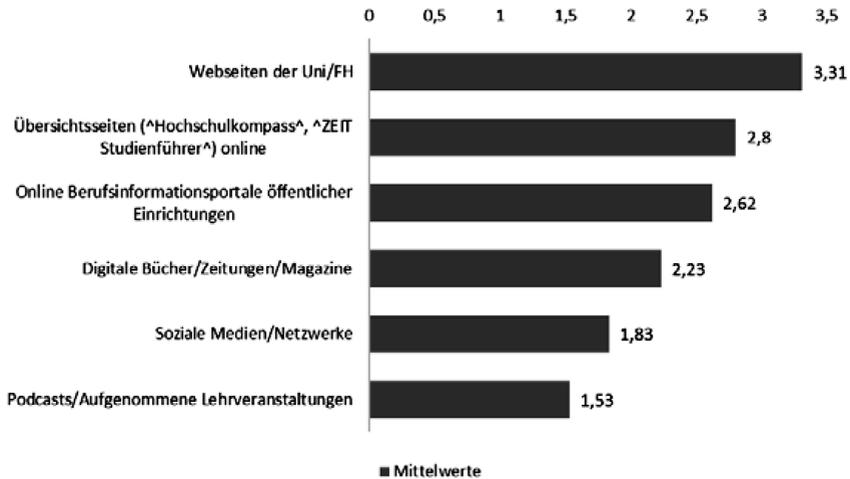


Abb. 6. Informationsquellen über den Studiengang/gewünschten Beruf, Mittelwerte
Quelle: Gewinner et al. 2019

Abbildung 6 demonstriert, welche Arten der Medien einen Einfluss auf die Wahl des Studiengangs haben und als Informationsquelle über den Studiengang/gewünschten Beruf gedient haben. Hier wurde ebenfalls auf das Prinzip eines Mittelwertvergleiches zurückgegriffen. Ein Mittelwert, welcher sich dem Wert 5

nähert, zeigt eine starke Beeinflussung des jeweiligen Mediums auf die Studienwahl. Demnach sind Webseiten und Übersichtsseiten die wichtigste Informationsquelle für Studieninteressierte, was nahelegt, dass kaum andere Informationsformate existieren.

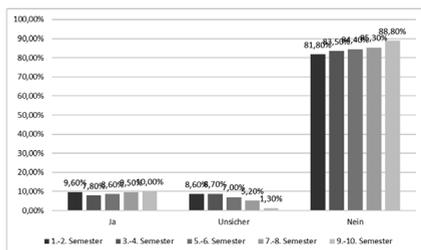
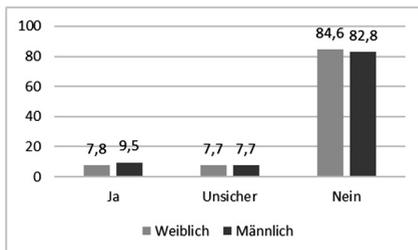


Abb. 7: Intention, das Studium abzubrechen, in % (links nach Geschlecht, rechts nach Studiensemester)
Quelle: Gewinner et al. 2019

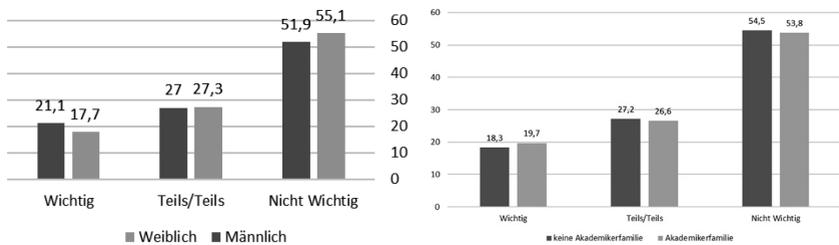


Abb. 8: Wichtigkeit eines HS-Abschlusses, in % (links nach Geschlecht, rechts nach Bildungsherkunft)
Quelle: Gewinner et al. 2019

Aus Abbildung 7 geht hervor, dass nicht einmal zehn Prozent der weiblichen und männlichen Studierenden vorhaben, den Studiengang zu wechseln oder gar das Studium ganz abzubrechen. Auch nur ein sehr geringer Teil ist sich unsicher hinsichtlich dieser Option. Bedenkt man die Ungewissheit, die der Wahl der jungen Menschen oft zugrunde liegt, so erscheint diese Quote im Vergleich zu den Angaben des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2020) als gering. Dem zufolge brechen durchschnittlich 33% der Studierenden ihr Bachelorstudium und 19% ihr Masterstudium ab, ohne einen Abschluss zu erlangen (BMBF 2020). Dass ein Großteil der Studierenden in den aktuellen Daten mit der Wahl ihres Studienfachs konform zu sein scheint, vermag ein Selektionsproblem zu sein, oder aber ist dem geschuldet, dass junge Erwachsene einen akademischen Abschluss als einen ersten Baustein in ihren beruflichen Biographien sehen und diesen für wichtig halten (Abbildung 8).

Die Ergebnisse der Studierendenbefragung unterstützen das Hauptargument des Modells der kulturellen Stereotype auch dadurch, dass sie zeigen, wie obsolet manchmal die Vorstellungen junger

Menschen über die Berufe und, folglich, Studieninhalte sind. So waren 13% der Befragungsteilnehmer*innen aus dem Bereich MINT überrascht, viele weibliche Kommilitonen in ihren Studiengängen vorzufinden. In den Bereichen Geisteswissenschaften war dies nicht der Fall (0%). So liegt die Vermutung nahe, wie stark das stereotypische Denken in die Entscheidungen der Berufs- und Studienorientierungsphase miteinfließt und erst später durch Studienwechsel, Studienabbruch oder partielle Anpassung korrigiert wird. Dies betrifft Männer stärker, da Frauen sich gegenüber männerdominierten Fächern und egalitären Geschlechterrollenvorstellungen offener zeigen (Gewinner/Esser 2020).

4. Denkanstöße für eine Reflexion und ergebnisorientierte Handlung

Im Hinblick auf die Problematik der tiefen Einbettung der Berufs- und Studienfachwahl in die gesellschaftlichen (Geschlechterrollen-)Verhältnisse, lassen sich mehrere Überlegungen als Ausgangspunkt für die Änderung der Situation ableiten. Sie sind nicht nur für Sozialpolitik nach dem §48 SGB III (BOM) relevant, sondern auch als Empfehlung zur Handlung einzelner

Subjekte zu verstehen. In der aktuellen Praxis engagieren sich einzelne Akteurinnen und Akteure (z.B. Lehrer*innen, Studienberatungen, Arbeitsagentur) im Bereich Studienfindungsphase und Berufsorientierung, eine einheitliche Strategie scheint es allerdings nicht zu geben. Dies ist auch dem föderalen System und regionaler Unterschiede geschuldet, was zusätzliche Herausforderungen für die verschiedenen Akteurinnen und Akteure mit sich bringt. Die Aufmerksamkeit der überwiegenden Mehrheit der Maßnahmen und Angebote richtet sich somit auf Interessen, die bei jungen Erwachsenen meistens bereits herausgebildet sind und Kompetenzen im breiten Sinne, nicht zuletzt aber abgeleitet aus Schulnoten. Unbewusste Denkmuster werden hierbei nicht oder selten reflektiert und aufgebrochen.

Um einer breiteren Problematik der unbewussten Denkmuster und stereotypisierten Vorstellungen über die Berufe gerecht zu werden, sollte die Denkweise in der Berufs- und Studienfindungsphase durch Kontextualisierung der gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse im Beruf diversifiziert werden. Dazu bedarf es erstens einer umfassenden *Sensibilisierung und Aufklärung* vieler sozialen Akteurinnen und Akteure auf allen Handlungsebenen in Bezug auf Entstehung und Reproduktion der geschlechtstypischen Berufs- und Studienfachwahl und Segregation im Arbeitsmarkt. Es ist davon auszugehen, dass solche Sensibilisierungsmaßnahmen am Ende der schulischen Laufbahn etwas zu spät sind, weil Individuen in der Berufsorientierungsphase bereits eine Reihe von tradierten Werten und Normen verinnerlicht haben und sich dessen kaum bewusst sind. Aus

diesem Grund erscheinen Interventionsinstrumente in der (Vor)Schule im niedrigschwelligen Format besser dafür geeignet, junge Menschen und ihre Familien, unabhängig von sozialer Herkunft, anzusprechen. Aktuell neu gestaltete kleine Bücher für Kindergartenkinder, die Frauen in bisher atypischen Berufen zeigen (z.B. ‚Meine Mama ist Feuerwehrfrau‘), können als ein Schritt in richtige Richtung betrachtet werden.

Während der Schulzeit vermitteln Kinder- und Lehrbücher stereotypisierte Rollen und Berufe durch Abbildungen, weswegen es in jeder Schulform einer entsprechenden Aufklärung bedarf. Zudem können Informationsveranstaltungen den Heranwachsenden verschiedene Wege anbieten, sich mit diversen Berufen intensiv auseinander zu setzen und hierbei neue Berufsperspektiven zu erkunden. In der aktuellen Praxis ist dies weniger der Fall und nur eine einzelne Veranstaltung in der ganzen Schulzeit bleibt oft die Regel, wie etwa eintägige Zukunftstage (oder Girls Day für Mädchen). Häufig bemühen sich die Hochschulen um ihre Öffnung und organisieren Tandems und andere Arten von Zusammenarbeit (z.B. Schülerunis) zwischen Schulen und Hochschulen, um einen Übergang der potenziell benachteiligten Jugendlichen oder Menschen ohne Abitur ins Studium zu begünstigen (MWK Niedersachsen 2016, IDW 2020). Hierbei tritt die Problematik der stereotypisierten und geschlechtstypischen Studienfachwahl in den Hintergrund; letztere schlägt sich in vereinzelt Maßnahmen nieder, wie z.B. ‚Einsteins Enkeltöchter‘ oder ‚LeibnizLab‘, die von der Leibniz Universität Hannover organisiert werden.

Angesichts des ohnehin umfangreichen Bildungsauftrags an die Sekundarstufe ist den Schulen eine zusätzliche Belastung durch Aufklärungstätigkeit über zahlreiche Berufe kaum zuzumuten, weswegen weitere Akteurinnen und Akteure in diese Arbeit mittels Kooperation einbezogen werden sollten. Die Sensibilisierung für Geschlechtsstereotype soll allerdings eine flächendeckende Praktik werden. Das könnte durch Beteiligung von Hochschulen, aber auch Unternehmen, Berufsverbände und Vereine geschehen, die ein flächendeckendes Angebot an Berufsorientierung in Schulen mithilfe eines Konzepts entwickeln. Ein Programm im monatlichen Turnus oder auch eine Berufswoche (statt aktuell einem Tag) würde vorsehen, dass sich unterschiedliche Berufsgruppen vorstellen. Hierbei wäre darauf zu achten, dass nicht nur typische Berufe wie Polizist*in oder Anwalt*in vertreten sind, sondern auch weniger sichtbare und bekannte Tätigkeiten, die Einblicke in ihre Arbeit gewähren. Durch Geschlechterrollenwechsel in Betriebs- und Sozialpraktika können atypische Kompetenzbereiche kennengelernt werden.

Am Ende der Schulzeit, während der eigentlichen Berufsorientierungs- und Findungsphase, erscheinen Hochschulen, Unternehmen und Einrichtungen des öffentlichen Lebens als Ansprechpartner und ein 'Auffangbecken' für ratsuchende Jugendliche und ihre Familien. Ihre Arbeit kann einer *Aufklärung hinsichtlich der Vorstellungen über die Berufe* dienen, was eine zweite Überlegung in Richtung Stereotypenabbau darstellt. Verzerrten Vorstellungen entgegenzuwirken bedarf einer langwierigen und mühsamen Arbeit, v.a. mit Jugendlichen und ihren Fa-

milien. Hier können Studienberatungen nicht nur über die Formalitäten zu einem jeweils in Frage kommenden Studiengang beraten, sondern auch Alternativen und weitere Möglichkeiten für Studieninteressierte öffnen. Career Services können in der Beratung und bei der Unterstützung von Studierenden und Studiengängen gut ansetzen (allein oder in Kooperation mit Studienberatung): Auseinandersetzung mit Berufsfeldern und Praxis im Studium, mit Vorbildern, Role Models, Vorbereitung und Reflexion von Praktika, usw. Die Agentur für Arbeit kann ihr Angebot erweitern und dieses nicht auf Studientests beschränken, die keinen Blick auf die berufliche Perspektive geben, sondern die Entwicklungen im Arbeitsmarkt und entsprechenden Berufssphären in den Beratungsprozess einbeziehen, die für die Jugendlichen auch relevant sind. Wichtig ist in dieser Hinsicht die Empfehlung, Online-Formate zwecks Erhöhung der Informationsreichweite und Abbau der stereotypisierten Vorstellungen über viele Berufe zu verwenden. So können Videos und interaktive Formate der Wissensvermittlung eine entscheidende Rolle spielen. Unternehmen, die Fachkräftemangel erwarten oder damit bereits zu kämpfen haben, sowie Betriebe, die ihr Potenzial ausbauen möchten, können kurze Vorstellungsvideos über ihre Organisation und deren Arbeitsprozesse in Erwägung ziehen. Dies kann helfen, die Verzerrungen in den Vorstellungen über die Berufe zu reduzieren und so zu einer besseren Informiertheit junger Menschen beizutragen.

Da sich Eltern an der Berufs- und Studienfachfindungsphase ihrer Kinder meist aktiv beteiligen, erscheint deren Aufklärung und Begleitung in gesonder-

ten, nur für sie angelegten Infoabenden sinnvoll. Gerade aber weil Eltern das größte Vorbild für Jugendliche sind und die Geschlechterverhältnisse im Elternhaus junge Menschen am meisten prägen (Gewinner/Esser 2020), kann die Ansprache der Eltern ein fruchtbares Instrument auf dem Weg zu einer langfristigen Berufsentscheidung werden. So organisieren beispielsweise die Universität Göttingen und andere Hochschulen Infoveranstaltungen wie 'PraxisBörse', die für Personen in der gesamten Berufsorientierungsphase und deren Eltern eine Hilfe bietet, sich im überwältigenden Informationsfluss zurechtzufinden. Dieses Angebot findet auch virtuell statt.

Drittens ist es zeitgemäß, nicht nur Frauen mit typisch männlichen Berufssphären wie MINT anzusprechen, sondern auch *Männer für typische Frauenberufe zu begeistern*. Im Laufe der Jahre wächst der Anteil der Frauen, die sich für ein männlich konnotiertes Fach entscheiden, der Anteil der Männer in weiblichen Kompetenzbereichen bleibt allerdings stabil niedrig (Gewinner/Esser 2020). Dies deutet darauf hin, dass aktuelle Bemühungen, MINT-Berufe mit Frauen zu diversifizieren, nicht aber umgekehrt Männer für Frauenberufe zu werben, eine unverändert höhere Stellung von Männerberufen implizieren.

Viertens können verzerrte Informationen über die Berufe und Vorstellungen über diese zu einem Abbruch der Bildungsphase führen. Hier erscheint die weitere Stärkung der *Kooperation zwischen Hochschulen und Unternehmen* sinnvoll: Exemplarisch können Career Services der Hochschulen regionale und überregionale Betriebe vorstellen und noch stärker ins Hochschulgesche-

hen einbinden. Die Agentur für Arbeit oder regionale Verbände, die für Studienabbrecher ein gesondertes Beratungs- und Unterstützungsangebot haben, können für Hochschulen wichtige Partner sein. Hierfür bestehen oft Kooperationen mit der Studienberatung und Career Services. Online-Formate sind auch hier wünschenswert, um ein breiteres studentisches Publikum zu erreichen.

5. Fazit

Berufs- und Studienorientierungsphase bedeutet nicht nur Stärkung und Realisierung individueller Kompetenzen und Fähigkeiten. Sie findet nicht losgelöst von gesellschaftlichen Prozessen statt und ist zwangsläufig in Geschlechterverhältnisse jeder einzelnen Gesellschaft eingebettet. Durch Verinnerlichung der Verhaltensmuster allgemein und in Bezug auf Berufe insbesondere, sowie verzerrte Vorstellungen über verschiedene berufliche Tätigkeiten wegen Informationsdefizite werden soziale Ungleichheiten reproduziert und eine Segregation im Arbeitsmarkt bleibt fortbestehen. Wenn junge Menschen während der Sozialisation und insbesondere in der Studien- und Berufsorientierungsphase keine verlässlichen Informationen über unterschiedliche berufliche Tätigkeiten bekommen, werden sie sich bei der Berufs- und Studienfachwahl auf die allgemeine öffentliche Meinung verlassen müssen, die Stereotypisierungen und Verzerrungen enthält. Dem entgegenzuwirken, ist nicht nur Sensibilisierung vieler soziale Akteurinnen und Akteure vonnöten, sondern auch deren gezielte Vernetzung und Zusammenarbeit digital und in Präsenz. Die geschlechtsspezifische Wahl einer beruflichen Tätigkeit ist eng mit kulturell

bedingen geschlechtsstereotypischen Einstellungen verbunden und führt zur Segregation der Kompetenzsphären. Dies

kann erst durch frühzeitige Schärfung des Bewusstseins, Reflexion und gemeinsame Arbeit reduziert werden.

Autorinnen



Dr. Irina Gewinner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Luxemburg und assoziiertes Mitglied des Instituts für Soziologie, Leibniz Universität Hannover. Sie forscht zu sozialen Ungleichheiten in Bildung, Arbeitsmarkt, Mobilität und Migration.



Mara Esser, BA, studiert im Masterstudiengang ‚Wissenschaft und Gesellschaft‘ an der Leibniz Universität Hannover. Sie interessiert sich für Studienfachwahl und Arbeitsmarktkarrieren.

Literatur

- Aeschlimann, B.; Herzog, W.; Makarova, E.; 2015: Frauen in MINT-Berufen: Retrospektive Wahrnehmung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts auf der Sekundarstufe I. Zeitschrift für Bildungsforschung, 5(1), 37-49.
- Albert, M.; Hurrelmann, K.; Quenzel, G.; 2019: JUGEND 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Hamburg: Deutsche Shell Holding GmbH.
- Bem, S. L.; 1983: Gender Schema Theory and Its Implications for Child Development: Raising Gender-Aschematic Children in a Gender-Schematic Society. Signs: Journal of Women in Culture and Society, 8 (4), 598-616.
- Boll, C.; Bublit, E.; Hoffmann, M.; 2015: Geschlechtsspezifische Berufswahl: Literatur- Und Datenüberblick Zu Einflussfaktoren, Anhaltspunkten Struktureller Benachteiligung Und Abbruchkosten, 90. HWWI Policy Paper.
- Buchmann, M.; Kriesi, I.; 2012: Geschlechtstypische Berufswahl: Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52, 256-280.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung; 2020: Studienabbruchquoten für deutsche Studierende im Erststudium nach Hochschularten und ausgewählten Abschlussarten. URL: <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/K255.html> (letzter Zugriff am 10.10.2020)

- Busch, A.; 2013: Die Geschlechtersegregation beim Berufseinstieg – Berufswerte und ihr Erklärungsbeitrag für die geschlechtstypische Berufswahl. *Berliner Journal für Soziologie*, 23(2), 145–179.
- Cheryan, S.; Master, A.; Meltzoff, A. N.; 2015: Cultural stereotypes as gatekeepers: Increasing girls' interest in computer science and engineering by diversifying stereotypes. *Frontiers in psychology*, 6, 49. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00049.
- Davis, S. N. & Greenstein, T. N.; 2009: Gender Ideology: Components, Predictors, and Consequences. *Annual Review of Sociology*, 35, 87–105.
- Dunlap, S. T.; Barth, J. M.; 2019: Career stereotypes and identities: Implicit beliefs and major choice for college women and men in STEM and female-dominated fields. *Sex Roles*, 81(9–10), 548–560.
- Düggeli, A., Kinder, K.; Kandzia, W.; 2018: Das Internet als Informationsquelle für den Aufbau von Berufswahlwissen: wie Jugendliche es nützen, und wie nützlich sie die erhaltenen Informationen einschätzen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(2), 351–371.
- Favara, M.; 2012: The Cost of Acting "Girly": Gender Stereotypes and Educational Choices. *Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit Institute for the Study of Labor, Discussion Paper No. 7037*.
- Gewinner, I.; 2017: Gendered Career Choices and Stereotypes: A Theoretical Approach: The Legacy of Sandra L. Bem, *Advances in Gender Research* 23, 71–89. DOI: 10.1108/S1529-212620170000023004.
- Gewinner, I.; 2018: Gendertypisierung und Eintritt ins Erwerbsleben. Dissertation an der Leibniz Universität Hannover. TIB Hannover.
- Gewinner, I.; Bauer, V.; Rabe, F.; 2019: Berufs- und Studienfachwahl an der Leibniz Universität Hannover: Datendokumentation zur Studie „Berufs- und Studienfachwahl an der Leibniz Universität Hannover“. Hannover: Institutionelles Repositorium der Leibniz Universität Hannover. DOI: <https://doi.org/10.15488/9175>.
- Gewinner, I. & Esser, M.; 2020: Studienfachwahl an der LUH: Befunde und Handlungsvorschläge. Hannover: Institutionelles Repositorium der Leibniz Universität Hannover. DOI: <https://doi.org/10.15488/9758>.
- Gottschall, K.; 2018: Arbeit, Beschäftigung und Arbeitsmarkt aus der Genderperspektive. In *Handbuch Arbeitssoziologie* (pp. 361–395). Springer VS, Wiesbaden.
- Hadjar, A.; Aeschlimann, B.; 2015: Gender stereotypes and gendered vocational aspirations among Swiss secondary school students. *Educational Research*, 57, 22–42.
- Hausmann, A. C.; Kleinert, C.; 2014: Berufliche Segregation auf dem Arbeitsmarkt: Männer- und Frauendomänen kaum verändert (No. 9/2014). IAB-Kurzbericht.
- Heine, C., Spangenberg, H.; Willich, J.; 2007: Informationsbedarf, Informationsangebote und Schwierigkeiten bei der Studien- und Berufswahl. *HIS: Forum Hochschule*.
- Helbig, M.; Leuze, K.; 2012: Ich will Feuerwehrmann werden! Wie Eltern, individuelle Leistungen und schulische Fördermaßnahmen geschlechts(un-)typische Berufsaspirationen prägen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(1), 91–122.

- Humlum, M., K.; Nandrup, A. B.; Smith, N.; 2016: Why Do Women Choose Humanities and Men Become Engineers? Educational choice, identity and gender. World Economic Forum, Global Gender Gap Report 2014.
- Informationsdienst Wissenschaft; 2020: 2,6 Millionen Euro für Öffnung der Hochschulen. URL: <https://nachrichten.idw-online.de/2020/08/28/26-millionen-euro-fuer-oeffnung-der-hochschulen/> (letzter Zugriff 10.10.2020)
- Kessels, U.; 2005: Fitting into the stereotype: How gender-stereotyped perceptions of prototypic peers relate to liking for school subjects. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 309–323.
- Korpershoek, H.; Guntern, S.; van der Werf, G.; 2014: The impact of significant others on gender-atypical, gender-typical and gender-neutral study choices. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45, 441–463.
- Low, D.; Rounds, J.; 2007: Interest change and continuity from early adolescence to middle adulthood. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(1), 23–36.
- Matthes, S.; 2019: Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung. *Berichte zur beruflichen Bildung*, Verlag Barbara Budrich.
- Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Direction de l'évaluation (MENESR); 2013: de la prospective et de la performance – DEPP 61–65 rue Dutot, 75732 Paris Cédex 15
- Ministerium für Wissenschaft und Kultur Niedersachsen; 2016: Öffnung der Hochschulen stärken. URL: <https://www.mwk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/oeffnung-der-hochschulen-staerken--145746.html> (letzter Zugriff 10.10.2020)
- Ramaci, T. ; Pellerone, M., Ledda, C., Presti, G., Squatrito, V. ; Rapisarda, V.; 2017: Gender stereotypes in occupational choice: a cross-sectional study on a group of Italian adolescents. *Psychology Research and Behavior Management* 10, 109–117.
- Richter, M.; 2016: Berufsorientierung von HauptschülerInnen. Zur Bedeutung von Eltern, Peers und ethnischer Herkunft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Shen, F. C.; 2015: The role of internalized stereotyping, parental pressure, and parental support on Asian Americans' choice of college major. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 43(1), 58–73.
- Siembab, M.; Wicht, A.; 2020: Schulformen und geschlechtstypische Berufsorientierungen. *Zeitschrift für Soziologie*, 49, 183–199.
- Sinclair, S.; Carlsson, R.; Björklund, F.; 2014: The role of friends in career com-promise: Same-gender friendship intensifies gender differences in educational choice. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 109–118.
- Statistisches Bundesamt; 2019: Männerberufe, Frauenberufe? Klassische Rollenbilder bestimmen noch immer die Arbeitswelt. Pressemitteilung Nr. N 009. URL: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/11/PD19_N009_122.html (letzter Zugriff 10.10.2020)

- Tinklin, T.; Croxford, L.; Ducklin, A.; Frame, B.; 2005: Gender and attitudes to work and family roles: the views of young people at the millennium. *Gender and Education*, 17(2), 129–142.
- Wehking, K.; 2020: Berufswahl und Fluchtmigration. Berufspragmatismus geflüchteter Jugendlicher in Berufsvorbereitungsklassen. Springer VS, Wiesbaden.
- Weusthoff, A.; 2018: 6. Wie können Ausbildung und Qualifizierung im Zuge der Digitalisierung die Geschlechtersegregation am Arbeitsmarkt aufbrechen?. Hans-Böckler-Stiftung (Hg.): *Genderaspekte der Digitalisierung der Arbeitswelt*. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf, 40–44.
- Wotha, B.; Beyer, D.; 2019: Hoteldirektor vs. Zimmermädchen: Die geschlechtsspezifische berufliche Segregation von Männern und Frauen in der deutschen Tourismusbranche. *Zeitschrift für Tourismuswissenschaft*, 11(3), 357–380.
- Zahlenspiegel der LUH; 2018: Leibniz Universität Hannover (Berichte der Leibniz Universität Hannover), Nr. 17.
- Ziegler, A.; Schirner, S.; Schimke, D.; Stoeger, H.; 2010: Systemische Mädchenförderung in MINT: Das Beispiel CyberMentor. In: Quaiser-Pohl, C.; Endepohls-Ulpe, M. (Hrsg.): *Bildungsprozesse im MINT-Bereich. Interesse, Partizipation und Leistungen von Mädchen und Jungen*. Münster: Waxmann.

Was nützt mir das Studium?

Zur Bedeutung des Berufsfeldbezuges für den Studienerfolg. Befunde und Empfehlungen des StuFo-Projekts

Friederike Schulze-Reichelt, Wilfried Schubarth, Universität Potsdam

Abstract

Ziel des Beitrages ist es, in die Debatten um die Studienphasen „Studieneingang“ und „Studienmitte“ einzuführen, das Konzept sowie ausgewählte Ergebnisse des StuFo-Projekts „Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg“ mit dem Fokus auf die Bedeutung des Berufsfeldbezuges vorzustellen und abschließend entsprechende Perspektiven und Empfehlungen für die Hochschule, speziell für die Mitarbeitenden des Career Service, aufzuzeigen.

1. Einführung

Im Zuge der Bologna-Reform und dem Qualitätspakt Lehre, ist an deutschen Hochschulen vieles in Bewegung gekommen. Insbesondere die Studieneingangsphase ist zunehmend in den Fokus gerückt, legt diese doch den Grundstein für ein erfolgreiches Studium. Mittlerweile gibt es eine Reihe von Forschungen zur Frage, wie der Studieneingang optimiert werden kann. Die Rolle des Praxis- und Berufsfeldbezuges spielt dabei bisher allerdings eher eine untergeordnete Rolle.

Aufschlussreich in dieser Hinsicht sind die Ergebnisse unseres Verbundprojekts „Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg“ (StuFo). Dieses wurde von 2015 bis 2018 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) als Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre gefördert und widmete sich der Erforschung der Studieneingangsphase mit Fokus auf die Wirksamkeitsanalyse von Interventionen. Dabei sollten Bedingungen bzw. Wirkfaktoren für den Studienerfolg sowie Faktoren für die Studienabbruch-

neigung von Studienanfänger*innen näher untersucht werden.

Im folgenden Beitrag werden ausgewählte Befunde des StuFo-Projektes aufgezeigt, wobei speziell auf die Rolle des Berufsfeld- und Praxisbezuges im Studium eingegangen wird. Darauf aufbauend sollen empirisch fundierte Handlungsempfehlungen zur Verbesserung des Studieneingangs und der Studienmitte abgeleitet werden.

2. Berufsfeld- und Praxisbezug im Studium – Warum?

Die Vorstellungen über Umfang und Ausgestaltung von Praxisphasen sowie über die Möglichkeiten einer transparenten Berufsorientierung im Rahmen des Studiums erweisen sich zwischen den Hochschul(-art-)en und den Studiengängen als sehr heterogen (Winter, 2011; HRK, 2014). Dennoch herrscht Konsens darüber, dass eine gelungene Theorie-Praxis-Verknüpfung im Studium ein zentrales Element der Hochschulbildung darstellt und zur Erreichung der Studienziele beiträgt

(Weil & Treppe, 2010; HRK, 2014). Anlehnend an den Forschungsstand können insbesondere zwei Aspekte identifiziert werden, die auf die Bedeutung des Berufsfeld- und Praxisbezuges im Studium verweisen:

a. Förderung von Beschäftigungsbefähigung (Employability) im Rahmen des Studiums

Mit Einführung und Umsetzung der Bologna-Reform ist zu registrieren, dass die Forderung nach mehr Beschäftigungsfähigkeit sowohl seitens der Hochschulen (Jerewan Kommuniké, 2015; Schubarth & Ulbricht, 2017) und des Arbeitsmarktes (Cleuvers, 2010) als auch seitens der Studierenden selbst (Multrus, 2009; Winter, 2011) kontinuierlich steigt. So spielt laut Heublein et al. (2017) nicht umsonst ein fehlender Berufs- und Praxisbezug im Studium bei 46% der befragten Studierenden eine zentrale Rolle bei der Studienabbruchentscheidung. Damit wächst auch der Anspruch für Universitäten, dem Wunsch nach einem berufsqualifizierenden Kompetenzzuwachs der Studierenden durch eine nachhaltige und erfolgsversprechende Implementierung entsprechender Maßnahmen im Hochschulprogramm nachzukommen. Ein praxistaugliches Studium ist ein wesentlicher Beitrag zur Erreichung von Beschäftigungsbefähigung (Schubarth et al., 2019).

b. Aufzeigen der Verwertbarkeit des Studiums und Ausbau der Fachidentifikation zur Steigerung der intrinsischen Studien- und Lernmotivation
Praxisbezüge und Praxisphasen dienen neben der Arbeitsmarktvorberei-

tung auch der Persönlichkeits- und Interessensbildung (Ulbricht & Schubarth, 2017). So kann der Einblick in berufsrelevante Tätigkeiten vor und zu Beginn des Studiums zum einen zur persönlichen Eignungsfeststellung (HRK, 2014) beitragen, zum anderen gleichzeitig das fachliche Interesse und die Lernmotivation steigern (HRK, 2014) sowie „einen positiven und dauerhaften Lerneffekt“ begünstigen (Bastian et al., 2011). Das Aufzeigen beruflicher Perspektiven und Karrierechancen hilft Studierenden bei der Einschätzung der beruflichen Verwertbarkeit ihres Studiums und damit dem Bewusstsein über dessen Nutzen für den weiteren Werdegang, was u.a. mit der *Theorie rationaler Bildungsentscheidungen* (Boudon, 1974; Becker, 2000) begründet wird. Auf diese beiden Dimensionen wird im Folgenden anhand des StuFo-Projekts eingegangen. Dazu werden quantitative wie qualitative Befunde herangezogen.

3 Zentrale Befunde des Studierenden-survey

Die quantitative Studie bestand aus drei Befragungswellen, wobei Studienanfänger*innen aller grundständigen Studiengänge zwischen ihrem ersten und vierten Hochschulsemester befragt wurden. Das Längsschnittdesign ermöglichte es, jene Faktoren zu identifizieren, die für Studierende als relevante Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs sowohl für den Studieneingang als auch für die Studienmitte gelten können (Informationen zur Datenerhebung, zum Rücklauf sowie zur Datenauswertung s. Schubarth et al., i. E). Für diesen Pro-

zess wurde die Dimension *Studienerfolg* über die Faktoren *Studienszufriedenheit* und *Abbruchneigung* operationalisiert und mittels eines Regressionsmodells und einer Entscheidungsbaumanalyse als

Bedingungen des Studienerfolgs untersucht (Schmidt et al., 2019).

Die Längsschnittdaten zeigen zusammenfassend, dass in der Studieneingangsphase die *Identifikation mit dem*

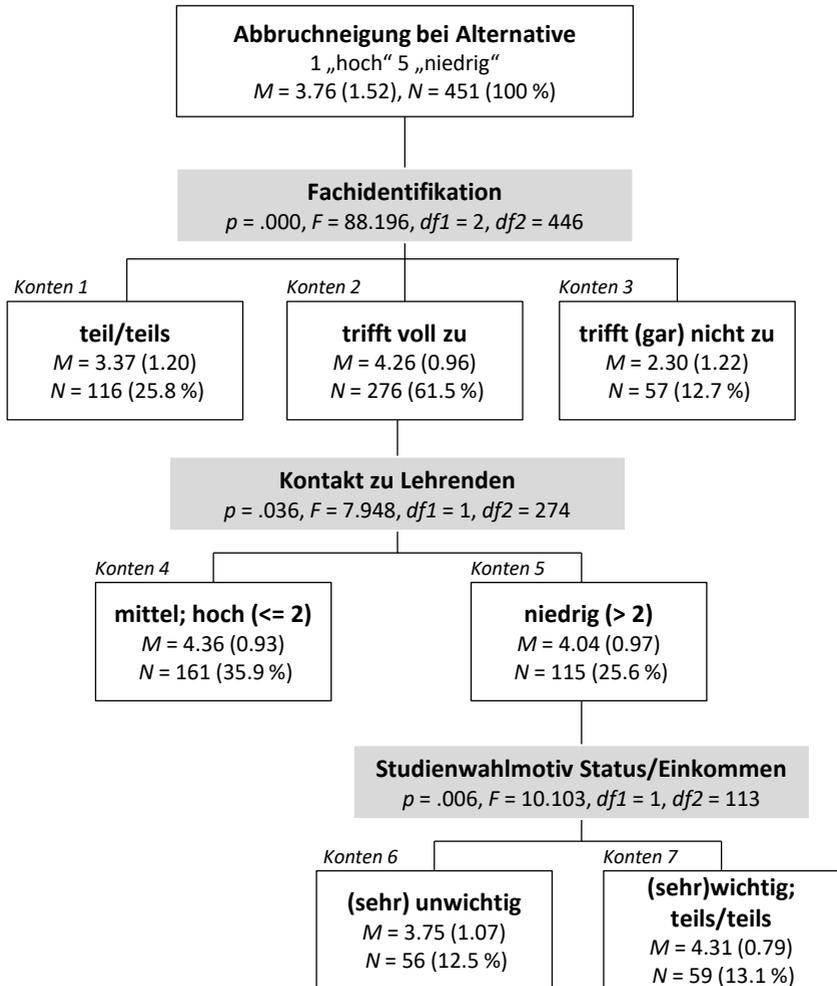


Abb. 1: Entscheidungsbaumanalyse zur Abbruchneigung der befragten Studierenden im vierten Semester (Schubarth et al., i. E.)

Studienfach, die *berufliche/erfolgsorientierte Lernmotivation* und die *akademische Integration* als Faktoren des Lern- und Studierverhaltens fächerübergreifend die größten Effekte auf den Studienerfolg, v.a. auf die *Studienabbruchneigung*, aufweisen (Schubarth et al., 2019). Im Hinblick auf die Studienbedingungen konnte zudem ein positiver Einfluss des *Forschungs- und Praxisbezuges* speziell auf die *Studienzufriedenheit* nachgewiesen werden. Dies betrifft v.a. das Bedürfnis nach exemplarischem und praxisorientiertem Lernen im Rahmen des Studiums mit Fokus auf die spätere Berufspraxis. Das deutet darauf hin, dass anwendungsorientierte Lehre die Studienerfolg nachweislich erhöht, was anschlussfähig an bisherige Studien (z.B. Multrus, 2009; Winter, 2011; HRK, 2014) bestätigt wird. Die Entscheidungsbaumanalyse zur Abbruchneigung im vierten Semester unterstreicht diese Befunde auch für den weiteren Studienverlauf (siehe Abb. 1).

So kristallisierten sich v.a. die *Fachidentifikation* (4 Items, $\alpha = .897$), der *Kontakt zu den Lehrenden* (3 Items, $\alpha = .694$) und *Studienwahlmotive*, die an Einkommen und Status orientiert sind (4 Items, $\alpha = .697$), als stärkste Prädiktoren im Studienverlauf heraus, welche Studierende anhand ihrer Abbruchneigung dahingehend am besten differenzieren. So zeigte sich, dass die Abbruchneigung von Studierenden mit steigender Fachidentifikation geringer wird ($M = 4.26$, $SD = 0.96$). Bei geringer Identifikation mit dem Fach wird hingegen von einer hohen Abbruchneigung ($M = 2.30$, $SD = 1.22$) berichtet (vgl. Abbildung 1). Die Fach-

identifikation korrelierte wiederum stark mit den *intrinsischen Studienwahlmotiven* ($r = .686$, $p = .000$), da ein Teil des Einflusses von intrinsischen Motiven über die Fachidentifikation vermittelt wird.

Bei Betrachtung der Fächerunterschiede ist auffällig, dass der Einfluss der *beruflich orientierten Lernmotivation* speziell auf die *Studienabbruchneigung* in den Geisteswissenschaften sowie in der Mathematik und den Naturwissenschaften signifikant größer ist als beispielsweise im Lehramt oder in den Politik-, Wirtschafts-, Sozial- und Verwaltungswissenschaften (Schubarth et al., 2017). Da insbesondere in geisteswissenschaftlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Studienfächern die Berufsaussichten und -vorstellungen sehr vielfältig, jedoch insbesondere bei Aufnahme des Studiums noch eher vage sind (Briedis et al., 2008; Heublein et al., 2017), deutet dieser Befund darauf hin, wie wichtig das Aufzeigen eines entsprechenden Berufsfeldbezugs sowie von beruflichen Perspektiven von Anfang an v.a. in diesen Fächergruppen ist.

Berufsfeldbezug und Verwertungslogik eines Studiums müssen somit – aus Sicht der Studierenden – kein Gegensatz sein, sondern können sich vielmehr ergänzen und damit den Studienerfolg befördern.

4 Ausgewählte Befunde der qualitativen Teilstudie

Auch die qualitative Teilstudie (Inhalts- und Dokumentenanalyse, qualitative Befragung) liefert aufschlussreiche Befunde zur Bedeutung des Praxis- und Berufsfeldbezuges. Zudem wurden die quantitativ ermittelten Faktoren parallel den Projektverantwortlichen der Maßnahmen vorgelegt, um einen Abgleich der jewei-

ligen Ziele auf Konzeptionsebene mit denen der Studierenden vorzunehmen.

Stellt man die Mittelwerte der fünfstufigen Likert-Skala (1="hochrelevant", 5="überhaupt nicht relevant") der er-

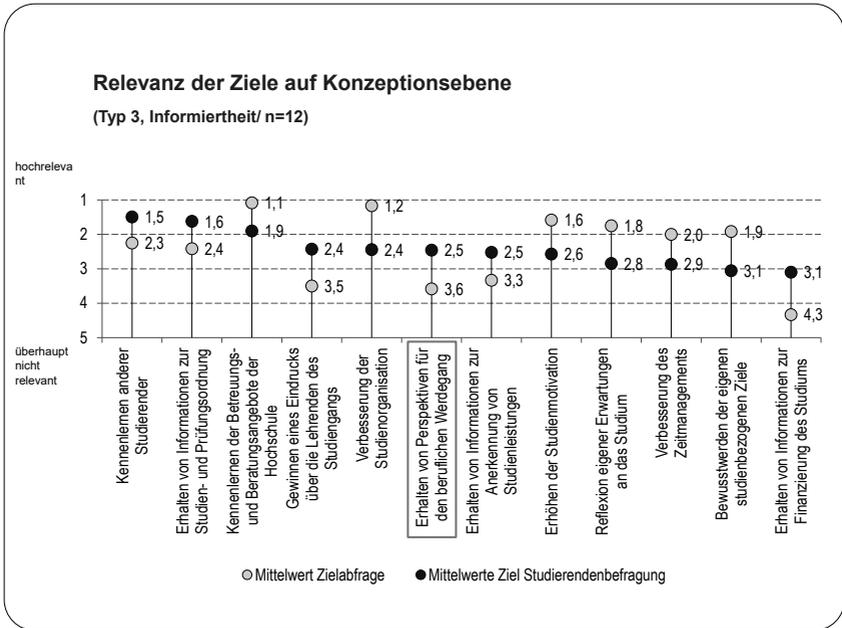


Abb. 2: Unterschiede zwischen Konzeptions- und Teilnehmendenebene hinsichtlich der jeweiligen Ziele (Schulze-Reichert, 2019)

fragten Ziele der Studierenden (n=800) den Ergebnissen der Zielabfrage der Projektverantwortlichen am Beispiel des Maßnahmentyps „Informiertheit/Studienorganisation“ gegenüber, so ist zu registrieren, dass diese in ihrer Priorität z.T. unterschiedlich eingestuft werden (siehe Abb. 2).

Speziell mit Blick auf den *Praxis- und Berufsfeldbezug* ist auffällig, dass den Studierenden das Aufzeigen von Berufsperspektiven und Karrierechancen viel relevanter erscheint (M=2,5), als dies

von den Konzipierenden der Maßnahmen eingeschätzt wurde (M=3,6). (vgl. Schulze-Reichert, 2019). Betrachtet man die Relevanz von Praxisbezügen in den untersuchten Maßnahmen zum Studieneingang (siehe Dokumentenanalyse), so wird deutlich, dass diese lediglich in acht von 37 Maßnahmen explizit eine Rolle spielen und somit deutlich unterschätzt werden (Schubarth et al., 2019).

Auch der Bedarf nach Informationen zu potenziellen Berufsfeldern konnte mithilfe der Interviews mit Tutor*innen

bestätigt werden: „Und das wird dann erst wieder spannend, wenn man zu dem Thema kommt: „Was kann ich denn hinterher überhaupt mit dem Studium anfangen?“ Das sind so die zwei Bereiche: (...) alles Organisatorische zum Studium und (...) die Karrierechancen.“ (Tutorin 1, SoSe 17). Wiederum deuten weitere Befunde darauf hin, dass vielen Studierenden im ersten Semester die Perspektiven in ihrem Berufsfeld noch unklar erscheinen: „Das ist die eine Sache, dass sie da (...) noch gar keine Vorstellung davon haben, was sie eigentlich mal machen wollen.“ (Tutorin 2, WiSe 17/18).

Defizite und Handlungsbedarfe werden hier offenkundig.

5 Fazit und Empfehlungen

Die Befunde zeigen, dass sowohl der Praxis- bzw. Berufsfeldbezug als auch die Identifikation mit dem Studienfach und die berufliche Studienwahlmotivation („Verwertungslogik des Studiums“) für den gesamten Studienverlauf einen großen Einfluss auf die Studienzufriedenheit und Abbruchneigung haben. Der Bedarf der Studierenden, praxistaugliches Wissen und berufliche Kompetenzen im Rahmen ihres Studiums zu erwerben, ist recht groß und für den Erfolg des Studiums relevant. Praxis- und Berufsfeldbezüge dienen der Förderung von Employability der Studierenden und tragen zur Erhöhung der Lernmotivation bei. Das sollte sowohl in der Lehre als auch in den Maßnahmenpaketen der Hochschulen berücksichtigt werden.

Die Befunde weisen weiterhin darauf hin, wie essenziell ein kontinuierlicher und einheitlicher *Ausbau informierender sowie berufs- und studienvorbereitender Maßnahmen* in der Studieneingangs-

phase und im gesamten Studienverlauf ist, um angehenden Studierenden realistische und transparente *Vorstellungen vom Studium*, von *Berufsfeldern* und von den konkreten *Berufs- und Studienanforderungen* zu ermöglichen. Von Vorteil ist dabei eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Hochschule. Auch (fakultative) OSAs und Reflexionsgespräche zur *Studienfachorientierung* und *Eignungsfeststellung* sollten bei der Studienwahlentscheidung mit einbezogen werden, um eigene Stärken, Schwächen, Interessen und Neigungen frühestmöglich zu identifizieren.

In Anbetracht der Tatsache, dass der *Praxis-, Anwendungs- und Berufsfeldbezug* von Anfang an zur Förderung der Fachidentifikation und Studienmotivation beiträgt, gilt es zudem, die *Praxisphasen und -bezüge* sowie *Praktika* studienfachspezifisch auszubauen. Auch der fachspezifische und -übergreifende *Ausbau von Projekt-, Forschungs- und Laborarbeit*, ebenso die Integration von Übungen, Fallstudien und eigenen *Praxiserfahrungen* der Lehrpersonen in Lehrveranstaltungen bereits ab dem ersten Fachsemester scheint diesbezüglich von großem Nutzen zu sein – ganz nach dem Motto „*Learning by Doing*“.

Durch die COVID-19-Pandemie sind die Hochschulen gegenwärtig vor neue, gewaltige Herausforderungen gestellt. Diese betreffen aufgrund der gegenwärtigen Einschränkungen neben dem persönlichen Austausch der Studierenden und Lehrenden untereinander auch unmittelbar die Praxiserprobung und Berufsfelderkundung im Rahmen des Studiums. Dabei erweist sich erneut, dass Hochschulen nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung sind, sondern ein sozial-kom-

munikativer Ort, der identitätsbildende Wirkung für Studierende und Lehrende entfaltet und (berufliche) Perspektiven schafft. Bei anhaltender eingeschränkter

Lehre ist diese Funktion der Hochschule dahingehend nur begrenzt zu erfüllen. Das StuFo-Projekt hat die Bedeutung dieser wichtigen Funktion nachgewiesen.

Autoren



Friederike Schulze-Reichelt, M.A.

ist seit 2016 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erziehungs- und Sozialisationstheorie der Universität Potsdam und forschte bis 2019 im BMBF-Verbundprojekt „StuFo“ zur Wirksamkeit von Interventionen in der Studieneingangsphase. Ihre Schwerpunkte liegen in der Hochschulforschung. Seit 2019 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Projekt „Hate Speech als Schulproblem?“ an der selbigen Professur tätig.



Prof. Dr. Wilfried Schubarth

hat die Professur für Erziehungs- und Sozialisationstheorie im Department Bildungswissenschaften der Universität Potsdam inne. Seine Schwerpunkte sind neben der Jugend-, Schul-, Gewalt- und Mobbingforschung auch die Hochschulforschung.

Literatur

- Bastian, L., Kamm, C., Niproschke, S. & Sochadse, L. (2011): Der Praxisbezug im Studium – Eine Analyse von Potsdamer Studierenden. In W. Schubarth, A. Seidel & K. Speck (Hrsg.), Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Potsdam: Verlag der Universität Potsdam.
- Becker, R. (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, 3, S. 450–474.
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York/ London/ Sydney/ Toronto: John Wiley & Sons.
- Briedis, K., Fabian, G., Kerst, C. & Schaeper, H. (2008): Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern. Forum Hochschule 11/2008. Hannover: HIS.
- Cleuvers, A. B. (2010): Die neuen Studiengänge aus Sicht der Arbeitgeber und Fachverbände – Befragung von Experten. S. 280–423 (Kapitel 9). In M. Winter, A. B. Cleuvers

- & Y. Anger (2010). Implikationen der gestuften Hochschul-Curricula auf die Innovationsfähigkeit Deutschlands. Qualitative Untersuchungen zur Umstellung der Studien-Curricula in Deutschland. Studien zum deutschen Innovationssystem 12-2010. Berlin.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit, Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Forum Hochschule 01/2017. Hannover: DZHW. URL: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf (Stand 17.10.2019).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2014): Fachgutachten. Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK von Wilfried Schubarth und Karsten Speck unter Mitarbeit von Juliane Ulbricht, Ines Dudziak und Brigitta Zylla, September 2014. URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbezeuge.pdf (Stand: 17.07.2020)
- Jerewan Communiqué (2015): European Higher Education Area. Ministerial Conference Yerevan 2015. URL: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf> (Stand: 22.07.2015)
- Multrus, F. (2009): Forschungs- und Praxisbezüge im Studium. Erfassung und Befunde des Studierendensurveys und des Studienqualitätsmonitors. Konstanz: AG Hochschulforschung. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 57.
- Schmidt, U., Wagner, L., Erdmann, M., Mauermeister, S., Berndt, S., Schubarth, W., Pohlenz, P. & Schulze-Reichelt, F. (2019): Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg (StuFo). Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. Das Hochschulwesen, 1-2/2019, S. 25-34.
- Schubarth, W., Mauermeister, S., Schulze-Reichelt, F., Erdmann, M. (2020): Alles auf (Studien)Anfang? Faktoren für den Studienerfolg in der Eingangsphase und zur Studienmitte. Befunde und Empfehlungen des StuFo-Projekts. In: Goertz, S., Klages, B., Last, D., Strickroth, S. (Hrsg.): Lehre und Lernen entwickeln – Eine Frage der Gestaltung von Übergängen. Erfahrungen aus 9 Jahren Qualitätspakt Lehre an der Universität Potsdam. Potsdam: Verlag der Universität Potsdam. S. 27 – 54.
- Schubarth, W., Mauermeister, S., Schulze-Reichelt, F., Erdmann, M., Schmidt, U., Wagner, L., Pohlenz, P. & Berndt, S. (2017): Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg. Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. Befunde und Empfehlungen. Präsentation StuFo Transferworkshop am 07.11.2017. Potsdam.
- Schubarth, W., Ulbricht, J. & Speck, K. (2019): Mehr Beschäftigungsbefähigung durch ein praxistaugliches Studium? Perspektiven der Praxisgestaltung an Hochschulen. In: B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hrsg.). Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 439-452.
- Schulze-Reichelt, F. (2019): Identifikation von Gelingensbedingungen tutorieller Lehre im Kontext Studieneingang – eine empirische Untersuchung. In: Schubarth u.a. (Hrsg.): Alles auf Anfang! Uni-Verlag Potsdam 2019, S. 209-228.

- Ulbricht, J. & Schubarth, W. (2017): Praktika aufwerten – aber wie? In W. Schubarth, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.). Studium nach Bologna: Befunde und Positionen. Potsdam: Verlag der Universität Potsdam. S. 62–71.
- Weil, M. & Tremp, P. (2010): Praktikum im Studium als Berufswirklichkeit auf Zeit. Zur Planung und Gestaltung obligatorischer Praktika im Studium. In B. Berendt, H. P. Voss & J. Wildt (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, E 5.3.
- Winter, M. (2011): Praxis des Studierens und Praxisbezug im Studium. Ausgewählte Befunde der Hochschulforschung zum „neuen“ und „alten“ Studieren. S. 7–43. In W. Schubarth, A. Seidel & K. Speck (Hrsg.). Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Potsdam: Verlag der Universität Potsdam.

Werbeanzeige

Ein Online-Tool für die Karriereplanung von Frauen in MINT-Berufen: Herausforderungen und Chancen

Miriam Schmitt, Johanna M. Werz, Esther Borowski, Uwe Wilkesmann, Ingrid Isenhardt

Abstract

Im Projekt CHEFIN haben die RWTH Aachen University und die TU Dortmund ein Online-Tool entwickelt, das Studentinnen und Absolventinnen von MINT-Studiengängen bei ihrem Einstieg in das Berufsleben unterstützt. Das Online-Tool basiert auf den Ergebnissen wissenschaftlicher Untersuchungen (Expertinneninterviews, Online-Befragung, Lebenslaufanalyse) zu Erfolgsfaktoren von Frauenkarrieren im MINT-Bereich. Die Erkenntnisse werden digital gebündelt, anschaulich aufbereitet und passend zu Eingaben von bisherigen Karrierestationen ausgegeben. Das Online-Tool (www.check-deine-karriere.de) bietet somit Frauen, die eine Karriere in einem MINT-Beruf anstreben, automatisiert passende Tipps für ihre Karriereplanung und motiviert sie ihren Karriereweg fortzusetzen. Im Beitrag wird der Entwicklungsprozess des Online-Tools von der Forschung bis hin zur praktischen Umsetzung vorgestellt. Dabei werden die Herausforderungen eines Online-Tools für die Karriereplanung sowie sein Potential für die Karriereberatung von Studentinnen und Absolventinnen kritisch beleuchtet.

1 Einleitung

In Deutschland sind Frauen in mathematischen, Informatik-, naturwissenschaftlichen und technischen (MINT) Berufen unterrepräsentiert. So studieren wenige Frauen MINT-Fächer, noch weniger beginnen in diesen Bereichen zu arbeiten und nur ein sehr geringer Anteil erreicht das mittlere Management, ganz zu schweigen von höheren Führungsetagen (Valian, 2007; Huryn et al., 2017; Nier, 2018). Dieses sukzessive Ausscheiden aus MINT-Laufbahnen ist bei Frauen sehr viel stärker ausgeprägt als bei Männern. Insbesondere der Einstieg in den Beruf gestaltet sich für Frauen, die ein Studium in einem MINT-Fach abgeschlossen haben, häufig schwierig. Beispielsweise werden Frauen mit geschlechterstereo-

typen Annahmen bezüglich ihrer technischen Kompetenzen konfrontiert, aus männerdominierten Karrierenetzwerken ausgeschlossen oder haben Schwierigkeiten eine Mutterschaft mit ihrer Karriere zu vereinbaren (Abele 2002; Ihsen, 2010; Pflugradt & Janneck, 2012). Für Frauen in MINT-Berufen ist eine Karriereberatung, die diese Aspekte berücksichtigt, daher besonders wichtig.

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben „Chancengerechte Entwicklung von Frauenkarrieren im MINT-Bereich (CHEFIN)“ wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01FP1702 und 01FP1703 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen. Das

Projekt CHEFIN wurde zusammen von der RWTH Aachen University und der TU Dortmund ins Leben gerufen, um Frauen beim Übergang vom MINT-Studium in den Beruf zu unterstützen, ihnen Sicherheit zu vermitteln, ihre Karriere in der männerdominierten MINT-Branche weiterzuentwickeln und sie zu motivieren, vielleicht auch eine Führungsposition anzustreben. Das Forschungsvorhaben umfasst die Untersuchung von hinderlichen und förderlichen Faktoren für Frauenkarrieren im MINT-Bereich und analysiert diese mit einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden.

Darauf aufbauend verfolgt das Projekt das Ziel, die Ergebnisse dieser Forschung zu nutzen, um Studentinnen und Absolventinnen des MINT-Bereichs auf ihrem Karriereweg zu unterstützen. Dazu wurde im Projekt ein Online-Tool entwickelt, das die Forschungsergebnisse in Form von Karrieretipps anschaulich und verständlich präsentiert (www.check-deine-karriere.de). Das Besondere an dem Online-Tool ist, dass die Nutzerinnen zunächst ihre bisherigen Karrierestationen eingeben und es anschließend, abhängig von ihren beruflichen Erfahrungen, automatisiert Tipps für ihre weitere Karriereplanung anzeigt.

Nach einer Darstellung der Ausgangssituation des Projekts werden im Folgenden die Kernergebnisse der qualitativen Studie, Interviews mit erfolgreichen Berufstätigen aus dem MINT-Bereich, sowie die quantitativen Untersuchungen, eine Online-Befragung von MINT-Beschäftigten und eine Lebenslaufanalyse von über 100.000 Onlinelebensläufen, vorgestellt. Darüber hinaus wird von der Überführung der Ergebnisse in das Online-Tool und den dabei auftretenden Herausforderun-

gen berichtet. Abschließend werden die Einsatzmöglichkeiten des Tools für die Karriereberatung von Studentinnen und Absolventinnen von MINT-Studiengängen diskutiert.

2 Ausgangslage

2.1 Frauen in MINT-Berufen

Obwohl Deutschland zu den wohlhabendsten Ländern der Welt gehört, haben Frauen noch immer geringere Aufstiegschancen als Männer. Maßnahmen wie eine Quote sorgen zwar langsam für ausgeglichene Verhältnisse in Aufsichtsräten, doch Vorstandsposten sind noch immer stark männerdominiert (Holst & Wrohlich, 2019). Während heutzutage ebenso viele Frauen wie Männer ein Studium beginnen, scheiden Frauen über den Studien- und Karriereverlauf zu einem sehr viel stärkeren Maße aus als Männer. Die „leaky pipeline“ verbildlicht dieses Phänomen der ungleich tropfenden Rohrleitung im Karriereverlauf (Blickenstaff, 2005).

Besonders eklatant zeigt sich dieser Effekt im MINT-Bereich. So studieren Frauen seltener als Männer ein MINT-Studienfach – im Jahr 2018 lag der Wert bei 31 % (Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit, 2020). In den technisch-ingenieurwissenschaftlichen Fächern ist der Anteil noch geringer: 14 % der Elektrotechnik-, 21 % der Informatik- und 21 % der Maschinenbau-Studierenden sind Frauen. Weiterhin schließen Frauen mit 29 % seltener als ihre Mitstudenten ein MINT-Studium ab (Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit, 2020) und noch weniger Frauen gelingt der Berufseinstieg in einen MINT-Beruf. Im Jahr 2017 waren beispielsweise 18 % der Ingenieur*innen

und 16 % der IT-Fachkräfte auf dem deutschen Arbeitsmarkt Frauen (Institut für Arbeitsmarktforschung, 2018). Letztlich erreichen Frauen seltener eine Führungsposition in einem MINT-Beruf. Im Maschinenbau sind im Jahr 2018 beispielsweise nur 9 % der Führungspositionen von Frauen besetzt (Statista, 2020). Dies führt dazu, dass sich Deutschland, als eines der wirtschaftsstärksten Länder der Welt, in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit in Führungspositionen als „Entwicklungsland“ bezeichnen lassen muss (AllBright Stiftung, 2019).

Als Ursachen für die geringe Teilhabe von Frauen im MINT-Bereich lassen sich sowohl strukturelle als auch individuelle Faktoren ausmachen. So ist die Studien- und Arbeitskultur im MINT-Bereich männlich dominiert (Ihsen, 2010), und es herrschen noch immer genderstereotype Vorstellungen vor, die Frauen weniger fachliche Kompetenz in technischen oder naturwissenschaftlichen Themen zuschreiben (Pflugradt & Janneck, 2012).

Diese strukturell bedingten Hindernisse wirken sich auf individueller Ebene auf Frauen aus, sodass genderstereotype Vorurteile Teil des Selbstbildes werden. Als Folge sind Frauen häufiger unsicher bezüglich der eigenen Leistung, ihrer technischen Kompetenz und glauben, weniger für eine MINT-Karriere geeignet zu sein (Sieverding, 2003; Pflugradt & Janneck, 2012). Selbst Frauen, die sich bereits für eine MINT-Laufbahn entschieden haben, weisen ein negatives technikbezogenes Selbstkonzept als Männer auf (Vincent & Janneck, 2012). Darüber hinaus planen Frauen ihre Karriere weniger und streben seltener eine Führungsposition an als Männer (Abele, 2013). Außerdem geben Frauen häufiger

als Männer MINT-Karrieren auf, um das Familienleben vorzuziehen (Abele, 2002). So zeigt sich, dass junge Frauen aufgrund einer bereits vor dem Berufseinstieg antizipierten Unvereinbarkeit von Kindern und Beruf weniger motiviert sind beruflich erfolgreich zu sein und während der Berufseinstiegsphase verringertes Selbstbewusstsein aufweisen (Abele, 2013). Die Überzeugung in einer Branche erfolgreich sein zu können, ist jedoch notwendig, um nach einer Führungsposition zu streben (Abele, 2013).

2.2 Digitale Unterstützung in der Karriereplanung

Die Herausforderungen, denen Frauen in MINT-Berufen begegnen, sind in der Karriereberatung häufig Thema. Studien aus der Geschlechterforschung im MINT-Bereich zeigen, dass sich insbesondere die Motivation und das oft noch immer geringere Selbstvertrauen von Studentinnen und Absolventinnen in MINT-Berufen durch Unterstützungsangebote positiv beeinflussen lassen (Ihsen, Baldin & Höhle, 2009).

Durch den Einsatz digitaler Formate ergeben sich für die Karriereberatung neue Möglichkeiten (Lerch, 2020). Daher wurde im Projekt CHEFIN ein Online-Tool entwickelt, das junge Frauen im MINT-Bereich bei ihrer Karriereplanung auf dem Weg in Führungspositionen unterstützen soll. In das kostenlos zugängliche Online-Tool können Frauen ihre bisherigen Karrierestationen eingeben und auf dieser Basis passende Tipps zu Karriereschritten und -planung erhalten (siehe Abb. 1 und 2). Das Ziel ist es, sie in ihrer Karriereentwicklung zu motivieren und sie zu bestärken, eine Führungsposition anzustreben.



Abb. 1: Ergebnisseite des Online-Tools, das Tipps in verschiedenen Kategorien (links) anzeigt. Bei Klick auf die Kacheln werden diese ausführlich angezeigt.

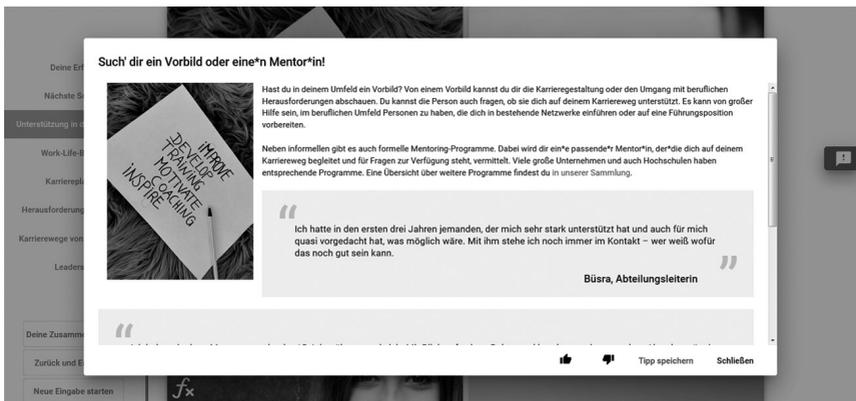


Abb. 2: Ausführliche Darstellung eines Tipps, z.B. mit Zitaten erfolgreicher Frauen (siehe auch Abschnitt 6: Funktionalitäten des Tools)

Mittlerweile gibt es eine Fülle an Unterstützungsangeboten für Frauen in MINT-Berufen, die zur Desorientierung und Überforderung führen können. Das Tool hilft dabei Informationen über die Karriereplanung übersichtlich zu bündeln und den Frauen für sie passende Karrieretipps aufzuzeigen.

Darüber hinaus wird das Online-Format einer weiteren Herausforderung von Beratung gerecht. So nehmen Menschen aus sozial schwächeren Milieus Karriereberatung seltener in Anspruch, da ihnen die Überwindung von Machtungleichgewichten schwerfällt (Rosenberg, 2020). Ein Online-Format mit automatisierter

Ansprache bietet eine niedrigschwellige Nutzung, ohne sich an tatsächliche, beratende Personen wenden zu müssen. Für Frauen, die sich unsicher sind, ob sie eine Beratung annehmen sollen, sinkt mit der Anonymität diese Hemmschwelle. Weiterhin ist das Online-Tool räumlich ungebunden und zeitlich flexibel – perfekt um einen Einblick in die Karriereplanung und den ersten Schritt in Richtung Karriereberatung zu wagen.

Die Digitalisierung der Karriereplanung entspricht einem Trend, der sich im gesamten HR-Bereich zeigt. So nehmen im HR-Bereich Digitalisierung und künstliche Intelligenz (KI) vermehrt Einzug (Machwüth & Ramminger, 2020). Dies zeigt sich z.B. beim Einsatz von algorithmischen Suchen und Filtern zur Auswahl von Bewerber*innen (Knobloch et al., 2019), ebenso wie in Systemen, die gesamte Bewerbungsprozesse verwalten, Bewerber*innen kontaktieren, Interviews führen und Kandidat*innen auswählen (z.B. Robot Vera, 2019). In der Automatisierung sehen viele Firmen die Chance aufwendige Prozesse zu vereinfachen – auch wenn die Kritik am Einsatz von KI im HR-Bereich hoch ist (Hustedt, 2019; Walsh, 2019). Kritisch diskutiert wird dabei besonders die Gefahr, bestehende diskriminierende Muster zu reproduzieren, z.B. wenn Algorithmen auf Grund der Tatsache, dass in Führungspositionen vor allem Männer sind, weibliche Bewerberinnen aussortieren (Dastin, 2018).

Gleichzeitig bieten die Digitalisierung und Automatisierung auch Möglichkeiten für die Beschäftigten, indem z.B. Recommendersysteme Interessierten passgenau Informationen zur Verfügung stellen, z.B. Gehaltsvergleiche, Informationen über Unternehmen oder Bewerbungsunterlagen

prüfen. Der Vorteil für die Anbieter*innen solcher Systeme steckt in erster Linie im geringeren Personalaufwand bei gleichzeitiger Erhöhung der Reichweite. Während die persönliche Beratung, insbesondere im beruflichen Kontext, wertvoll und kaum ersetzbar ist, bieten solche Empfehlungssysteme für die Nutzenden den Vorteil, niedrigschwellig einen ersten Zugang zu Themen zu ermöglichen, die nicht als wichtig genug oder unangenehm wahrgenommen werden oder bisher noch nicht bedacht wurden.

3 Der Forschungsprozess

3.1 Übersicht

Das Online-Tool zeichnet sich durch die Verknüpfung von Forschungsergebnissen und der praktischen Umsetzung dieser Ergebnisse in konkrete Handlungsempfehlungen aus. Demnach basieren die Karrieretipps und -hinweise auf den Studienergebnissen zu Einflussfaktoren auf Frauenkarrieren in MINT-Berufen, die im Vorfeld erhoben wurden.

Hierzu wurden zunächst in einer qualitativen Studie Interviews mit MINT-Frauen in Führungspositionen durchgeführt. Anschließend folgten in einer quantitativen Studie eine deutschlandweite Online-Befragung und eine Lebenslaufanalyse unter MINT-Berufstätigen. Im Hinblick auf die Entwicklung des Online-Tools orientieren sich die Studien an folgender Forschungsfrage: Wie gelingt Frauen in einem MINT-Beruf der Weg zu Führungspositionen? Ziel der Studien war, ein umfassendes und realitätsnahes Bild über erfolgreiche Karrieren von Frauen in MINT-Berufen zu erhalten. Hierbei wurden die förderlichen und hinderlichen Faktoren für den Weg zu Führungspositionen gleichermaßen erfasst.

3.2 Qualitative Studie

3.2.1 Methode

Das qualitative Vorgehen dient dazu, die Erfolgsfaktoren sowie Herausforderungen einer Karriere im MINT-Beruf explorativ zu erfassen. Hierzu wurden Anfang 2018 15 Expertinneninterviews mit Ingenieurinnen in Führungspositionen geführt. Es wurden sieben weitere Männer in Führungspositionen befragt, die aufgrund der fehlenden Vergleichbarkeit nicht in die vorliegende Analyse aufgenommen werden. Die Maschinenbau-, Elektrotechnik-, Bau- und Chemieingenieurinnen sowie Architektinnen und Raumplanerinnen stehen exemplarisch für MINT-Berufstätige. Die Maschinenbau-, Elektrotechnik-, Bau- und Chemieingenieurinnen sind bzw. waren vorwiegend in der Industrie (KMU und Konzerne) tätig. Die Raumplanerinnen arbeiten hingegen in der Wissenschaft und Stadtverwaltung und die Architektinnen führen selbständig Architekturbüros. Das Sample umfasst Frauen unterschiedlicher Altersklassen (29 bis 67 Jahre) und Karrierestufen (erste Führungsebene bis Vorstand).

Bei den Interviews handelt es sich um Expertinneninterviews (Bogner, Littig & Menz 2005), die mittels eines teilstandardisierten Interviewleitfadens geführt wurden. Die Leitfragen beziehen sich auf die Erfahrungen der Frauen auf ihrem Karriereweg, ihre Karrierestrategien, ihren Erfolgs- und Misserfolgerlebnisse und ihr Karriereverständnis. Die Interviews wurden transkribiert, anonymisiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

3.2.2 Ergebnisse

Die Analyse der Interviews bestätigt, dass die Karrieren von Frauen sowohl durch strukturelle als auch individuelle Fakto-

ren beeinflusst werden. Für die Ingenieurinnen stellt das von Männern dominierte Arbeitsumfeld eine Herausforderung für ihre Karriereentwicklung dar. So werden die Frauen als Ingenieurinnen und Führungsperson weniger ernst genommen und ihnen wird technische Inkompetenz unterstellt. Teilweise haben die Ingenieurinnen explizite Diskriminierung aufgrund ihres Geschlechts erfahren:

„Es ist sowieso schwierig, Abteilungsleiter zu sein und ein Team zu führen. Es ist noch schwieriger, das als Frau zu machen und dann noch im Bereich Technik. Ein Beispiel: Ich war beim Lieferanten mit meinen [männlichen] Mitarbeitern. Meinen Mitarbeitern wurde eine Visitenkarte gegeben und mir nicht. So was passiert laufend“ (Maschinenbauingenieurin).

Zudem müssen sich die Frauen mit ihrem Arbeitsumfeld und den vorherrschenden Verhaltensweisen unter Kolleg*innen, den „Spielregeln“, auseinandersetzen:

„Wenn man den Job haben will, muss man das mitspielen und dafür muss man ein Auge und ein Händchen haben und es nicht abtun. Entweder will man den Job und das fasziniert und bringt Spaß. Oder man will das nicht und dann muss man diese Dinge auch nicht mitspielen. Da muss man sich entscheiden. Ich bin immer neugierig geblieben und habe lieber ja als nein gesagt“ (Elektroingenieurin).

Dennoch haben individuelle Faktoren dazu beigetragen, dass sich die Karrieren der Ingenieurinnen erfolgreich entwickeln konnten. In allen Interviews

zeigt sich vor allem eines: Die Karrieren der Frauen haben sich aus Interesse und Spaß an ihrem Beruf ergeben. Dementsprechend planen die Frauen ihre Führungskarrieren nicht von vornherein. Zwar hatten sie zum Berufsbeginn eine grobe Vorstellung ihrer Karriere, doch das strategische Vorgehen gewinnt meist erst mit Eintritt in die erste Führungsposition an Bedeutung. Eine Maschinenbauingenieurin berichtet, wie sie regelmäßig ihre Karriereziele reflektiert und eine Strategie entwickelt, um diese erreichen zu können:

„Man muss alle zwei, drei Jahre reflektieren, ob man den Job weitermachen möchte, [...] oder eine Karrierestufe höher möchte. [...] Ich habe mir eine Woche Zeit genommen und mich gefragt, was ich erreichen möchte. Anschließend habe ich überlegt, in welchen Arbeitsbereich im Unternehmen ich möchte und wen ich dort jeweils kenne, damit ich ihn ansprechen kann“ (Maschinenbauingenieurin).

Eine große Rolle spielt in dieser Hinsicht die mikropolitische Kompetenz der Ingenieurinnen. So helfen Selbstmarketing und das Knüpfen von karriererelevanten Kontakten den Frauen dabei, ihre Selbst- und Fachkompetenz im Arbeitsfeld sichtbar zu machen. Eine Interviewpartnerin berichtet, als Frau müsse sie stetig darauf hinweisen, wenn sie Neues, z.B. einen Arbeitsprozess, erfolgreich einführt. Eine andere Befragte meint, dass auch die eigenen Karriere Wünsche kommuniziert werden müssen:

„Ich will für Personen verantwortlich sein. Das muss ich einfordern und

drüber reden. Das macht niemand für mich“ (Maschinenbauingenieurin).

Weiterhin zeigen die Interviewergebnisse, dass die personelle Unterstützung von Vorgesetzten und Kolleg*innen Einfluss auf den Karriereerfolg haben. Alle Ingenieurinnen geben an, einen „Förderer“ gehabt zu haben, der ihnen vor allem zum Berufsstart dabei geholfen hat, den zukünftigen Karriereweg zu reflektieren, Zugang zu karriererelevanten Netzwerken zu finden oder sich gegen geschlechtsspezifische Vorurteile durchzusetzen.

Zudem kann sich die Teilhabe an Frauennetzwerken förderlich auf die Karrieren von Ingenieurinnen auswirken. Dabei gilt allerdings zu beachten, dass diese eher seltener zum Aufstieg in höhere Positionen verhelfen, sondern vielmehr als „Schutzraum“ dienen, um sich unter Frauen über Diskriminierungserfahrungen oder Familienplanung – Tabuthemen im beruflichen Kontext – auszutauschen:

„Es ist für mich einfach eine gute Plattform, um sich auszutauschen. Man denkt als Frau schon anders als ein Mann. Es ist schon was anderes, ob man mit Frauen über berufliche Themen sprechen kann. Ich würde zum Beispiel mit meinem Chef nicht über Familienplanung sprechen“ (Chemieingenieurin).

Das Engagement in diesen Netzwerken trägt dazu bei, die Karrieremotivation aufrechtzuerhalten und den Umgang mit beruflichen Herausforderungen zu meistern.

Neben der Unterstützung im beruflichen Kontext wird auch die Hilfe im privaten Umfeld als ein Faktor für eine

erfolgreiche Karriere angesehen. Fast alle Interviewpartnerinnen weisen darauf hin, dass ein unterstützender Partner wichtig für ihren beruflichen Aufstieg war. Dies wird insbesondere bei den Frauen deutlich, die Kinder haben. Da die Kinderbetreuung kaum mit den Anforderungen an eine Karriere im Ingenieursbereich, die noch immer an lange Arbeitszeiten und einen lückenlosen Karriereverlauf gebunden ist, vereinbar ist, sei die partnerschaftliche Aufteilung in dieser Hinsicht essenziell. Eine Elektroingenieurin im Vorstand schildert dies folgendermaßen:

„Die Schwangerschaft war ein Hindernis. Danach habe ich mich gefragt, ob ich noch eine Chance auf eine Führungsposition habe. [...] Ich habe einen Mann, der hinter mir steht und der dann Erziehungsurlaub genommen hat. Sonst würde man das auch gar nicht schaffen“ (Elektroingenieurin).

Die Relevanz der Vereinbarkeit von Mutterschaft und Karriere wird auch dadurch deutlich, dass die Frauen diese im Interviewverlauf ohne Nachfrage von sich aus angesprochen haben. Insgesamt zeigen die Interviewergebnisse, wie die Leidenschaft am Beruf, das Reflektieren von Karrierezielen, das mikropolitische Handeln sowie die Unterstützung durch Andere dazu beigetragen haben, dass die Frauen Führungspositionen im Ingenieurberuf erreichen konnten.

3.3 Quantitative Online-Befragung

3.3.1 Methode

Anknüpfend an die qualitativen Ergebnisse wurde zwischen September 2018 und Januar 2019 deutschlandweit eine quantitative Online-Befragung unter Männern und Frauen, die in einem MINT-Beruf tätig sind, durchgeführt. Diese bezieht sich auf die Themenbereiche Karrieremotivation, -orientierung, -planung und -strategien.

Sieben Fachverbände aus dem MINT-Bereich (VDE, GI, BDA, NuT, DIB, VMDA, Acatech) unterstützten die Umfrage und versendeten diese innerhalb ihrer Netzwerke. Insgesamt füllten 389 Personen den Fragebogen aus, darunter 318 Frauen und 71 Männer. Aufgrund der wenigen männlichen Befragten wurden nur die Daten der weiblichen Befragten ausgewertet. Die Teilnehmerinnen stammen aus dem Ingenieurwesen (27,9 %), der Informatik (22,0 %), der Architektur (15,1 %) und Naturwissenschaften o. ä. (34,0 %).

3.3.2 Ergebnisse

In der Befragung wurden die Teilnehmerinnen gebeten den Stand ihrer Karriereplanung einzuschätzen (Abb. 3).

Ein Vergleich der Mittelwerte zeigt, dass die Frauen Interesse daran haben, so weit wie möglich in ihrem Beruf aufzusteigen. Während ein Großteil der Befragten angibt zu wissen, wie sie ihre Karriereziele erreichen können, gibt ein geringerer Anteil an, einen vorgefertigten Plan für die Karriere zu haben. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit dem Ergebnis der qualitativen Studie, dass die Frauen in Führungspositionen ihre Karriere nicht von vorne herein stringent geplant haben.

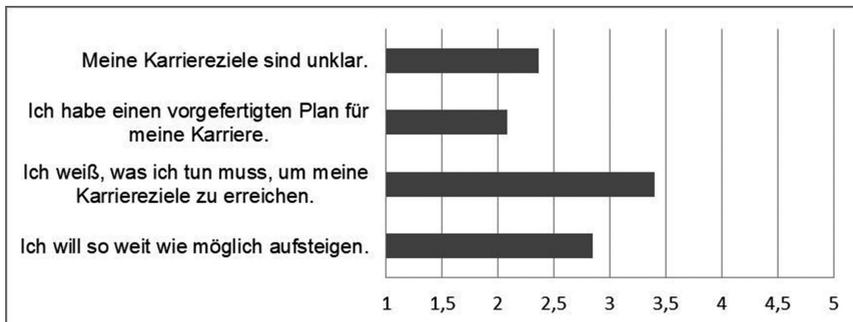


Abb. 3: Karriereplanung von Frauen in MINT-Berufen (Mittelwert der Zustimmung auf einer Skala von 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft voll zu), n=311

Mithilfe von Regressionsanalysen wurden anhand der Daten die Einflussfaktoren auf den objektiven Karriereerfolg – also die Wahrscheinlichkeit eine Führungsposition einzunehmen – und den subjektiven Karriereerfolg – also die Karrie-

rezufriedenheit – erfasst (Abele & Spurk, 2013). Die Analyse zeigt, dass mehrere Faktoren einen signifikanten Einfluss auf den objektiven Karriereerfolg von MINT-Frauen haben (Tab. 1).

Variable	Führungsposition
Intrinsische Karrieremotivation	.093*
Managementorientierung	.086**
Work-Life-Balance-Orientierung	-.084**
Mutterschaft	.101*
n	311
* p < 10 %; ** p < 5 %, *** p < 1 %	

Tab. 1: Regressionsanalyse für Variablen, die das Erreichen einer Führungsposition voraussagen

Demnach nimmt die Wahrscheinlichkeit, eine Führungsposition in einem MINT-Beruf einzunehmen, unter den befragten Frauen zu, je höher ihre intrinsische Karrieremotivation ist. Dies bedeutet, dass die Frauen aufgrund ihrer Freude an der Arbeit eher eine Führungsposition erreichen. Ebenso erhöht eine dem Management zugewandte Karriereorientierung die Wahrscheinlichkeit eine Führungs-

position einzunehmen. Bei einer Work-Life-Balance-Orientierung nimmt diese hingegen ab, was damit erklärt werden kann, dass eine Führungsposition in MINT-Berufen schwierig mit außerberuflichen Interessen und Verpflichtungen vereinbar ist. Die Analyse zeigt darüber hinaus, dass sich eine Mutterschaft nicht negativ auf das Erreichen einer Führungsposition auswirkt – somit ist eine

Karriere mit Kind trotz Herausforderungen möglich.

Da sich die subjektive Karrierezufriedenheit auf das Erreichen einer Füh-

rungsposition auswirken kann, wurden auch hier Einflussfaktoren untersucht (Tab. 2).

Variable	Karrierezufriedenheit
Intrinsische Karrieremotivation	.332**
Setzen von Karrierezielen	.178**
Work-Life-Balance-Orientierung	.112*
Managementorientierung	-.113*
Wahrnehmung von karrierehinderlichen Strukturen für Frauen in MINT-Berufen	-.218**
n	294
*p < .05.; **p < .01	

Tab. 2: Einfluss auf die Karrierezufriedenheit

Die Analyse belegt, dass sich eine intrinsische Karrieremotivation und das Setzen von Karrierezielen signifikant positiv auf die Zufriedenheit mit der eigenen Karriere auswirken. Bemerkenswerterweise wirkt sich – anders als beim objektiven Karriereerfolg – eine Work-Life-Balance-Orientierung positiv, eine Managementorientierung allerdings negativ auf die Karrierezufriedenheit aus. Es ist möglich, dass die Frauen mit einer ausgeprägten Work-Life-Balance-Orientierung diese beispielsweise durch unterstützende Arbeitsstrukturen erreichen konnten und daher zufriedener mit ihrer Karriere sind. In Bezug auf die Managementorientierung ist denkbar, dass die Frauen diese aufgrund der undurchlässigen Karrierestrukturen für schwierig erreichbar einschätzen und daher unzufriedener mit ihrem Karriereverlauf sind. Diese Annahme lässt sich auch durch das Untersuchungsergebnis bestätigen, dass sich die

Wahrnehmung von karrierehinderlichen Strukturen für Frauen in MINT-Berufen negativ auf die Karrierezufriedenheit der Befragten auswirkt. Dies weist wiederum darauf hin, dass die Überzeugung, die Karrierechancen selbst beeinflussen zu können, förderlich für die Karrierezufriedenheit ist.

3.4 Quantitative Lebenslaufanalyse

3.4.1 Annahmen

Neben der qualitativen Studie und der quantitativen Befragung wurde eine Lebenslaufanalyse von n = 100.006 Online-Lebensläufen durchgeführt. Die Lebensläufe, die von einer Karriereplattform stammen (die hier nicht genannt werden kann), wurden hinsichtlich der Karrieremuster und Faktoren, die den Karriereaufstieg befördern oder behindern, untersucht. Ziel war es, anhand der Lebensläufe Licht auf Karrieremuster und schließlich auf Wege zu einer leitenden

Position zu werfen. Dies erfolgte unter der Annahme, dass Online-Lebensläufe die Karrieren von Menschen veranschaulichen und daher einen idealen Datensatz zur Erkennung von Karrieremustern darstellen (Werz, Varney, et al., 2019).

3.4.2 Daten und Methode

Die $n = 100.006$ Online-Lebensläufe im halbstrukturierten JSON-Format dienen als Grundlage der Analyse. Die Daten wurden über eine entsprechende verfügbare API (Application Programming Interface, eine Anwendungsschnittstelle) von einer Online-Karriereplattform, einem Professional Social Network, heruntergeladen unter der Bedingung, dass sie Wörter wie „Manager“, „Führungskraft“ oder „Führung“ enthielten, da die Analyse fortgeschrittene Lebensläufe erforderte.

Die Daten weisen bereits eine gewisse Sortierung auf und enthalten Informationen über „Ausbildung“ und „Arbeitsstelle“, mit Untergruppen wie „Unternehmen“ oder „Bildungsstation“, die wiederum durch „Unternehmensgröße“, „Branche“, „Berufsbezeichnung“ oder „Schulname“, „Abschluss“ und „Fach“ spezifiziert werden können. Auf der Online-Karriereplattform, von welcher die Daten stammen, können die Nutzer*innen ihre Eingaben um beliebig viele Bildungs- und Jobstationen erweitern. Im vorhandenen Datensatz besteht etwa die Hälfte der Datenfelder aus Freitext (z.B. „Firmenname“ oder „Stellenbeschreibung“), die andere Hälfte entsprechen vorgegebenen Kategorien (z.B. „Karrierestufe“ oder „Branche“) oder Zeichenketten (Anfangs- und Enddatum der jeweiligen Stationen). Zur Analyse wurde der Datensatz der Lebensläufe in MongoDB geladen und mit Python analysiert.

Bei einer solchen Data-Science-Analyse wird zunächst ein umfangreiches Preprocessing, eine Vorverarbeitung, vorgenommen, um eine einheitliche und auswertbare Datengrundlage zu schaffen. Deshalb wurden die Daten entlang verschiedener Variablen ausgewertet und sortiert: Vorhandener Text und kategoriale Informationen wurden entweder in dichotome Variablen (1 oder 0 bzw. Trifft zu – Trifft nicht zu) oder ganze Zahlen transformiert, was zu mehr als 200 auswertbaren Variablen führte (z.B. „höchster Abschluss“, „Dauer der Ausbildung“ oder, als Beispiel für eine detaillierte Variable, die dichotom kodiert wurde, „Job in derselben Firma als Praktikum“). Dieser Prozess der Vorverarbeitung kann unbegrenzt fortgesetzt werden, da mögliche Variablen immer noch detaillierter spezifiziert werden können.

Beim Ausfüllen ihres Lebenslaufs können Nutzer*innen für jede ihrer Karrierestationen eine Karrierestufe angeben. Dabei wählen sie eine von fünf Stufen: „Studierende/Praktikum“, „EinstiegsEbene“, „Berufserfahrung“, „Führungskraft“ und „Leitungsposition“. Für die hier vorgenommene Auswertung diente die Karrierestufe der aktuellen Position als Variable „aktuelle Stufe“, während die höchste jemals erreichte Position als „höchste Stufe“ bezeichnet wurde. Für die Analyse des beruflichen Erfolgs wurden diese beiden Variablen als abhängige Variablen betrachtet.

3.4.3 Ergebnisse

Um ein Gefühl für die Zusammensetzung der Daten zu erhalten, wurden in einer umfangreichen Analyse lineare Regressionen für alle 200 Variablen mit den abhängigen Variablen „aktuelle Stufe“

Aus Lebenslauf extrahierte Prädiktorvariable	Zusammenhang mit Höhe der aktuellen Karrierestufe
Geschlecht	-
Alter	+
Höchster erreichter Bildungsabschluss	+
Anzahl der Bildungsstationen	0
Hat Überschneidungen bei Bildungsstationen	0
Anzahl der Abschlüsse	-
Anzahl der Bachelorabschlüsse	-
Anzahl der Diplomabschlüsse	0
Anzahl der Masterabschlüsse	0
Anzahl der Promotionen	+
Hat (mind.) einen Abschluss	-
Hat (mind.) einen Bachelor	-
Hat (mind.) einen Master	0
Hat (mind.) ein Diplom	0
Hat (mind.) eine Promotion	+
Anzahl der MINT-Abschlüsse	-
Anzahl der nicht-MINT-Abschlüsse	-
Anzahl der Praktika	-
Anzahl der Praktika während Bachelor	-
Anzahl der Praktika während Master	0
Anzahl der Praktika während Diplom	0
Anzahl der Praktika während Promotion	+
Hat (mind. ein) Praktikum absolviert	-
Hat Praktikum während Bachelor absolviert	-
Hat Praktikum nach Bachelor absolviert	0
Hat Praktikum nach Master absolviert	+
Hat Praktikum nach Diplom absolviert	+
Hat Praktikum nach Promotion absolviert	+
MINT-Job nach MINT-Abschluss	-
Hatte MINT-Job nach MINT-Abschluss	0
Hatte MINT-Job nach nicht-MINT-Abschluss	-
Immer nur in MINT beschäftigt	0

Tab. 3: Beispielhafter Auszug aus Ergebnissen: Zusammenhang zwischen Prädiktorvariable und Höhe der aktuellen Karrierestufe; + = positiver signifikanter Zusammenhang, 0 = kein sig. Zusammenhang, - = negativer sig. Zusammenhang

bzw. „höchste Stufe“ durchgeführt. Im Ergebnis zeigen sich positive wie negative Zusammenhänge der einzelnen Variablen mit der höchsten Karrierestufe bzw. der aktuellen Karrierestufe (siehe Tab. 3 für einen vereinfachten Auszug aus allen Ergebnissen). Die beiden abhängigen Variablen „aktuelle Stufe“ und „höchste Stufe“ weisen dabei ähnliche Ausprägungen auf, da für viele Menschen die gegenwärtige Position auch ihre bisher höchste ist. Bevor jedoch Interpretationen der Zusammenhänge vorgenommen werden können, soll im Folgenden gezeigt werden, welche Art von Informationen Online-Lebensläufe bereitstellen. Dabei geht es insbesondere um die Grundannahme, dass Lebensläufe realistische Abbildungen vor Karrieren darstellen.

Um diese Grundannahme zu prüfen, werden im Folgenden zwei Aspekte der Lebensläufe näher berichtet: Ausbildungsinformationen und Praktika. Die meisten Karriereverläufe enthalten Informationen über diese Variablen und andere Studien haben bereits den Einfluss dieser Variablen auf den beruflichen Erfolg untersucht. Wie in Tabelle 3 beispielhaft aufgeführt, wurde der Faktor Ausbildung in diesem Datensatz durch mehrere Variablen wie „hat Bachelor“, „studierte MINT-Fachrichtung“ oder „Anzahl der Bachelor“ beschrieben. Eine recht grundlegende Variable dabei stellt „höchster Abschluss“ dar. Die Variable repräsentiert den höchsten der folgenden Abschlüsse, den jemand erreicht hat, von niedrig bis hoch: „Bachelor“, „Diplom“, „Master“ oder „Promotion“. Es ist zu beachten, dass die Analyse die Lebensläufe nur dann berücksichtigte, wenn der Abschluss als einer der oben genann-

ten identifiziert werden konnte. Bei der Durchführung einer linearen Regression zeigte die Variable „höchster Abschluss“ einen signifikanten Effekt auf das aktuelle Karriere-Niveau, $b = 0,35$, $t(11136) = 13,22$, $p < ,001$, $R^2 = ,015$, und einen ähnlichen Effekt auf das höchste Karriere-Niveau, $b = 0,40$, $t(14387) = 16,10$, $p < ,001$, $R^2 = ,018$.

In Bezug auf Praktika reichen die Variablen von wo („Praktikum im MINT“) bis zu wie lange oder mit welchem Effekt („nach Praktikum weiterbeschäftigt“) jemand ein Praktikum absolviert hat. Außerdem wurde kodiert, ob jemand ein Praktikum absolvierte oder nicht: „hat Praktikum“. Für jede der beiden Karrierestufen-Variablen wurde eine lineare Regression durchgeführt, wobei „hat Praktikum“ mit 0 und 1 (nein bzw. ja) als Prädiktorvariable diente. Die Praktikumsvariable zeigt eine signifikante Beziehung zur aktuellen Karrierestufe, $b = -0,11$, $t(4181) = -8,10$, $p < ,001$, $R^2 = ,015$, bzw. zur höchsten Karrierestufe, die jemand jemals hatte, $b = -0,09$, $t(5523) = 6,66$, $p < ,001$, $R^2 = ,008$. Da ein Praktikum als 1 kodiert wird, sind beide Beziehungen negativ. Dies bedeutet, dass Angaben über ein absolviertes Praktikum negativ mit Karriereerfolg assoziiert war.

3.4.4 Diskussion

Diese Ergebnisse zeigen die Herausforderung bei der Auswertung und Interpretation von Online-Daten, die durch Personen selbst erstellt wurden. Gerade Informationen, die Menschen bewusst online bereitstellen, wie beispielsweise den eigenen Lebenslauf, werden immer auch als Marketing zur eigenen Person genutzt. Es kann davon ausgegangen werden, dass nicht ein Praktikum kar-

riereschädigend ist, wie die Ergebnisse möglicherweise suggerieren, sondern bestimmte Informationen in vorangeschrittenen Lebensläufen nicht (mehr) zu finden sind. So wird die Information, ob jemand ein Praktikum absolviert hat, von heute erfolgreichen Personen bei der Erstellung eines Online-Profiles möglicherweise gar nicht erst eingetragen oder aber wieder gelöscht. Gerade Informationen über die Karriereanfänge scheinen in fortgeschrittenen Lebensläufen nicht mehr ausführlich angegeben zu werden. In welche wichtigen Einzelschritte diese Anfangsjahre einer Karriere unterteilt werden können, ist häufig schwer festzustellen, da sie als Block in einer Beschäftigung „versteckt“ oder gar nicht vorhanden sind. Die Analyse zeigt, dass Online-Lebensläufe nicht die wahren Karrieren von Menschen darstellen, sondern je nach Karriereverlauf und -stufe immer wieder angepasst werden und dass insbesondere bewusst generierte menschliche Daten in hohem Maße Verzerrungen und Effekten der Selbstdarstellung unterworfen sind (Werz, Varney, et al., 2019).

Als weitere Einschränkung ist anzumerken, dass ein Datensatz von 100.000 Daten, der für normale quantitative Analysen als großer Datensatz und für

Machine Learning Methoden als gerade noch ausreichend groß bezeichnet werden kann, sehr schnell schrumpft, wenn in diesem nur ca. 20 % Frauen enthalten sind, davon nur 10 % einen MINT-Hintergrund haben und von diesen wiederum höchstens die Hälfte ausreichend Angaben macht (also z.B. sowohl Abschluss als auch mindestens eine Karrierestufe angibt). Die Unterrepräsentanz von Frauen in Führungspositionen stellt also nicht nur Motivation zur Erforschung von Karriereverläufen dar, sondern auch eine Hürde für ebendiese.

4 Die Verwertung der Forschungsergebnisse im Online-Tool

Das Online-Tool zeichnet sich dadurch aus, dass praktische Karriereempfehlungen für Frauen in MINT-Berufen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft werden. Die Studienergebnisse fließen auf unterschiedliche Weise in das Online-Tool ein (Abb. 4). Während die Ergebnisse aus den Interviews und der quantitativen Online-Befragung direkt im Tool verwendet wurden, wurde die Lebenslaufanalyse für die Festlegung des Designs des Online-Tools genutzt (Werz, Stehling, et al., 2019). Dies bedeutet, dass sowohl die Eingabemaske, die die Karrierestationen der Nutzerinnen abfragt, als auch die Va-

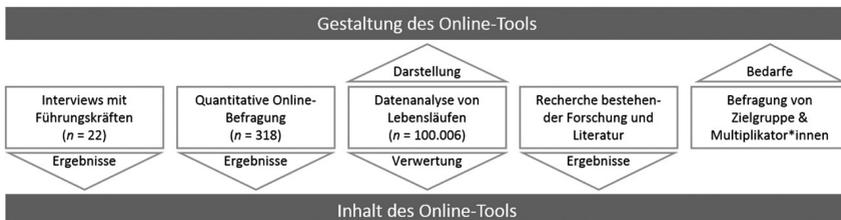


Abb. 4: Einfluss der Studienergebnisse und weiterer Quellen auf das Online-Tool

riablen, die die Ausgabe der Karrieretipps filtern, auf der Auswertung der Datenanalyse basieren.

Anhand der Forschungsergebnisse konnten für die Karriereplanung von MINT-Frauen wichtige Themen abgeleitet werden. Daraus ergaben sich die folgenden Funktionen, die im Online-Tool umgesetzt werden.

Karriereplanung steuern:

Die Ergebnisse zeigen, dass das Wissen über das Erreichen von Karrierezielen nicht zwangsläufig an eine konkrete Karriereplanung geknüpft sein muss. Es ist für Frauen in MINT-Berufen aber förderlich, sich bereits während ihres Studiums und zum Berufseinstieg Gedanken über ihre Karriereziele zu machen und eine Vorstellung über die nächsten paar Jahre zu haben. Das Tool kann eine Hilfestellung dazu geben, indem es zur Reflektion der Karriereziele anregt.

Karrieremotivation unterstützen:

Die persönliche Einstellung von Frauen zu ihrer Karriere ist ausschlaggebend für ihren beruflichen Weg. Da die intrinsische Karrieremotivation sowohl auf das Erreichen einer Führungsposition als auch auf die subjektive Karrierezufriedenheit Einfluss hat, ist es wichtig Frauen in ihrer Motivation zu unterstützen. Dies ist in MINT-Berufen besonders relevant, da Frauen häufiger mit Geschlechterstereotypen oder undurchlässigen Organisationsstrukturen konfrontiert werden, was sich auch auf ihre Zufriedenheit und Motivation auswirken kann. Im Online-Tool werden intrinsisch orientierte Anreize für eine Karriere gesetzt. So kann Spaß an MINT-Berufen und Karriere vermittelt

werden, um Frauen zur Weiterverfolgung ihrer beruflichen Laufbahn zu animieren. Zudem können die Vorteile einer Führungsposition herausgestellt werden: die Möglichkeit der Selbstverwirklichung und Gestaltungsfreiheit.

Leistungen und Kompetenzen wertschätzen:

Die Forschungsergebnisse zeigen Anerkennung und Wertschätzung von Leistung als wesentlichen Faktor von Karriereerfolg. Mithilfe des Online-Tools bekommen Frauen Rückmeldung zu ihren Tätigkeiten und somit Feedback zu ihren erbrachten Leistungen – was sie auch in ihrer Karrieremotivation weiter stärkt. Insgesamt kann die realistische Einschätzung von Kompetenzen unterstützt werden und somit der Tatsache entgegengesteuert werden, dass Frauen ihre Fähigkeiten häufig unterschätzen.

Außerdem wird auf Grundlage der Lebenslaufdaten aktuell ein Modul entwickelt, das passend zu bisherigen Erfahrungen mögliche ergänzende Kompetenzen anzeigt. Dies soll die Breite der möglichen Beschäftigungsfelder verdeutlichen.

Auf karriereunterstützende Maßnahmen hinweisen:

Die empirischen Ergebnisse weisen darauf hin, dass sowohl Weiterbildung als auch formelle und informelle Netzwerke, Coaching und Mentoring förderlich für Karrieren von Frauen im MINT-Bereich sind. Das Online-Tool bietet zum einen die Möglichkeit die Frauen auf den Nutzen dieser unterstützenden Maßnahmen aufmerksam zu machen und zum anderen bündelt es Tipps für konkrete Angebote.

Herausforderungen einer Work-Life-Balance vermitteln:

Das Online-Tool kann die Bedeutung der Work-Life-Balance thematisieren, wodurch Frauen sich besser auf mögliche Herausforderungen, diese mit einer Führungskarriere zu vereinbaren, einstellen können. Das Tool gibt daher Tipps, wie sich eine Führungskarriere mit anderen Lebensbereichen verknüpfen lässt. So ist die Passung zwischen Person und Tätigkeit/bzw. Unternehmen wichtig. Dies sollte auch in Bezug auf die Vereinbarkeit von Kindern und Karriere beachtet werden. Den Forschungsergebnissen nach sind Kinder zwar kein Hindernis für eine Führungskarriere, doch ist die Vereinbarkeit eine Herausforderung und sollte entsprechend geplant werden. Da Arbeitgeber*innen maßgeblichen Einfluss auf die beruflichen Gestaltungsmöglichkeiten haben, kann Nutzerinnen geraten werden, sich unterstützende Vorgesetzte und passende Unternehmen zu suchen, um Karriere und Familie miteinander zu verbinden. Das Tool stellt entsprechend Zugang zu Empfehlungen für familienfreundliche Unternehmen zur Verfügung.

Geschlechterstereotype bewusstmachen: Nicht nur aber insbesondere in männerdominierten MINT-Berufen werden Frauen mit Geschlechterstereotypen konfrontiert, die eine erfolgreiche Karriereentwicklung negativ beeinflussen können. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass dies auch heute noch zum Alltag von MINT-Frauen gehört. Das Online-Tool weist Frauen auf diese Herausforderung hin und schlägt ihnen Bewältigungsstrategien vor. Um Herausforderungen wie Strategien weiter zu verdeutlichen, kommen die in der qualitativen Studie

befragten Frauen als Role Models in Form von Zitaten zu Wort.

5 Funktionalitäten und Einsatzmöglichkeiten des Tools

Der Vorteil des Tools liegt in der Bündelung von Karrieretipps und seinem niedrigschwelligen Ansatz. Um diesen zu gewährleisten, wird sowohl auf eine Registrierung, wie auch auf eine aufwendige Eingabemaske verzichtet. Nutzerinnen können auf der Webseite mit wenigen Klicks ihren Studienhintergrund und ihre Berufserfahrung angeben. Darüber hinaus bietet das Eingabefeld „Platz für deine Karriereziele“ die Möglichkeit die eigenen Karrierevorstellungen zu sammeln. Diese werden nicht ausgewertet, können aber dazu dienen, während der Toolnutzung Karriereziele zu reflektieren, neue Ideen zu notieren oder Reflexionsfragen zu formulieren, die in einer späteren Karriereberatung eingebunden werden.

Basierend auf der anonymen und schnellen Eingabe erhalten die Nutzerinnen passende Tipps und Rückmeldung zu ihrem Karriereweg. Die Karrieretipps sind in acht Kategorien geordnet: „Eigene Erfolge“, „Nächste Schritte“, „Unterstützung in deiner Karriere“, „Work-Life-Balance“, „Karriereplanung“, „Herausforderungen meistern“ und „Karrierewege von Role Models“ (siehe Abb. 1). Um die Tipps möglichst anschaulich zu gestalten, werden sie durch zahlreiche Zitate erfolgreicher Frauen aus den Interviews bereichert (siehe Abb. 2).

Der Einblick in das Leben der Role Models wird von den Nutzerinnen besonders geschätzt, wie sie beim Ausprobieren des Tools auf z.B. Messen berichteten. Daher werden auch beispielhafte Lebensläufe

von MINT-Frauen in Führungspositionen im Tool vorgestellt (siehe Abb. 5).

Die chronologische Darstellung der Lebensläufe wird durch Sprechblasen mit Hintergrundinformationen ergänzt. Dabei handelt es sich um Zitate aus den Interviews, die in der qualitativen Studie mit erfolgreichen Frauen geführt wurden. Somit erhalten die Nutzerinnen Einblicke, die über die objektive Karriere bzw. die Selbstdarstellung der Karriere hinausgehen und auch Zweifel und Unsicherheiten enthalten, und es wird deutlich, dass auch die erfolgreichen Karrierewege nicht ohne Herausforderungen verlaufen. Grundlage für dieses Konzept ist ein „Lebenslauf des Scheiterns“, der neben den erfolgreichen Karrierestationen auch die Misserfolge einer Karriere, wie misslungene Projekte, Kündigungen oder Absagen in Bewerbungsprozessen enthält (Stefan, 2010). Die Darstellung eines Lebenslaufs, der auch die Hürden und Unsicherheiten einer Karriere aufweist, vermittelt den Frauen ein realistisches Bild erfolgreicher Karrieren.

Außerdem enthält das Tool die Funktion, besonders hilfreiche Tipps zu speichern und in einer Zusammenfassung herunterzuladen (siehe Abb. 4). Dies ermöglicht es den Nutzerinnen ohne Registrierung die eigenen Toolergebnisse „mitzunehmen“ und später zu aktualisieren. Da die Zusammenfassung auch den Link zur erneuten Nutzung des Tools enthält, dient sie der Speicherung der Ergebnisse und kann in Beratungen oder Coachings eingebunden werden. Ebenso können über den Link Eingaben und Ergebnisse in eine Karriereberatung oder ein Coaching „mitgenommen“ werden.

Die einzelnen Tipps können außerdem mit Daumen hoch/runter bewertet werden (siehe Abb. 5). Diese Bewertungen werden mit den Eingaben der Nutzerinnen gespeichert und dienen der automatischen Priorisierung der Tipps. Ähnlichen Nutzerinnen können so gut bewertete Tipps besonders weit oben dargestellt, schlecht bewertete Tipps abgestuft oder gar ganz ausgeblendet werden. So lernt das Tool anhand der Nutzerinnen weiter und passt sich ihren Bedürfnissen an.

Kein Lebenslauf ist wie ein anderer – und manche sind besonders vielfältig.

Die Karrierewege erfolgreicher Frauen scheinen zielgerichtet und stringent – das scheint uns häufig unerreichbar. Das liegt auch daran, dass Lebensläufe die Erfolge der Frauen zeigen, nicht aber die damit verbundenen Herausforderungen, Gedanken und Misserfolge, die sie auf ihrem Weg zum Erfolg begleitet haben. Im Laufe des Projekts CHEFIN haben wir Interviews mit erfolgreichen Frauen in MINT-Berufen geführt. In den Gesprächen haben wir einen realistischen Blick auf die Karrierewege der Frauen erhalten. Wir wollen dir Einblick gewähren und zeigen dir, was die Frauen zu ihren Karrierestationen zu berichten haben. Eine unserer Interviewpartnerinnen hat in ihrer Karriere zur Projektleiterin einige Umwege unternommen und Herausforderungen gemeistert. Schau dir hier ihren (anonymisierten) Lebenslauf im Detail an.

Achtung, die Abbildungen stellen kein Beispiel für die Darstellung eines Lebenslaufs dar. Wenn du dazu Anregungen willst, findest du Tipps zum Beispiel bei Karrierebibel oder bei Absolventa.

„Zu der Zeit wurden keine Verkehrsmittel gesucht und ich habe keinen Job gefunden.“
 1994 – 1997 | Stenotypistin im Planungsbüro
 2000 – 2002 | Abteilungsleiterin im Ingenieurbüro
 2002 – 2004 | Selbstständig in der EDV-Beratung
 2004 – 2010 | Abteilungsleiterin bei einem Verkehrsunternehmen
 2010 – 2012 | Beraterin in einem Verkehrsunternehmen

„In der Zeit habe ich auch ein Kind bekommen, das konnte ich gut kombinieren.“
 „Das Büro wurde sehr schlecht geführt. Die haben Hie und Fie gemacht. Ich bin dann auch rausgeflogen.“
 „Ich war frustriert und habe für zwei Jahre was ganz anderes gemacht. Mit Freunden habe ich mich selbstständig gemacht.“

Tipp speichern Schließen

Abb. 5: Anzeige eines Tipps aus der Kategorie „Karrierewege von Role Models“. Die Auszüge aus den Lebensläufen sind über Links als PDF erweiterbar.

6 Herausforderungen bei der Entwicklung des Online-Tools

Eine grundsätzliche Herausforderung stellt die Automatisierung der Tool-Rückmeldungen dar. Während Karriereberatung im klassischen Format von der aktiven Kommunikation und dem vertraulichen Verhältnis von beratender und zu beratender Person lebt, handelt es sich bei dem Online-Tool um eine einseitige Kommunikation. Hier wird ein Nachteil des Online-Tools deutlich: die beratende Person gibt es gar nicht (Lerch, 2020). Aus diesem Grund musste bei der Entwicklung des Tools auf die angemessene Kommunikation mit Nutzer*innen geachtet werden. Die passive Kommunikation führt dazu, dass Tipps und Einschätzungen, die im Online-Tool gegeben werden, nicht unmittelbar auf das richtige Verständnis hin geprüft oder gegebenenfalls richtiggestellt werden können. Das digitale Format benötigt somit eine besonders sensible Kommunikation. Das Tool versucht keine zu direktiven Aussagen zu treffen, sondern vielmehr mögliche Handlungsoptionen für Nutzerinnen aufzuzeigen. Die Herausforderung sensibler Kommunikation wird anhand von zwei Themenbereichen deutlich.

Erstens zeigt sich dies an den Themen Geschlechterstereotype, geschlechtsspezifische Diskriminierung und Undurchlässigkeit des männlich geprägten Arbeitsumfeldes in MINT-Berufen. In unseren Studien zeigt sich, dass sich diese Faktoren noch immer negativ auf den Karriereverlauf von Frauen auswirken. Einerseits ist es wichtig, dass Frauen sich damit auseinandersetzen, wenn sie eine Führungskarriere anstreben. Solche Situationen anzusprechen erscheint auch sinnvoll, um das Gefühl „Nur mir selbst geht

es so“ zu überwinden. Andererseits gilt es, bei einer direkten Ansprache dieser Problematik die Frauen nicht abzuschrecken eine Karriere im MINT-Bereich anzustreben und keine Geschlechterstereotype zu reproduzieren. Im Tool werden die Tipps dementsprechend vorsichtig formuliert. Es wird darauf geachtet, dass bei den Nutzerinnen nicht der Eindruck entsteht, sie hätten Hilfe nötig oder wären unsicher. Zudem werden die Hintergründe von Geschlechterstereotypen erklärt, damit deutlich wird, dass diese nicht auf falschem Verhalten der Frauen, sondern auf unhinterfragten Zuschreibungen der sozialen Umwelt beruhen.

Zweitens ist es eine Herausforderung, die Problematik der Vereinbarkeit von Familie und Karriere im Tool adäquat zu kommunizieren. Einerseits wird sie als wichtiges und sorgenbehaftetes Anliegen junger Frauen am Beginn der Karriere wahrgenommen. Demzufolge sollten Tipps und Hinweise zur Vereinbarkeit deutlich und zentral dargestellt werden. Andererseits sollen Kinder und Familie nicht als besonders weibliche Anliegen präsentiert werden. Dieser Herausforderung wurde im Tool begegnet, indem die Vereinbarkeit von Familie unter der Kategorie der Work-Life-Balance thematisiert wird. Auf diese Weise werden auch Themen wie Freizeit und Stressabbau in den Fokus gerückt und Familie nicht als einziger Punkt neben der Karriere thematisiert.

Insgesamt liegt die Herausforderung darin, dass im Online-Tool vorformulierte Empfehlungen über ein automatisiertes System gegeben werden und so gänzlich individuelle Tipps nicht möglich sind. Daher wurde das Tool als Einstieg in die Karriereplanung entwickelt. Indem wei-

terführende Links und Ansprechpersonen für die einzelnen Themen angeboten werden, kann das Tool abhängig von den Bedürfnissen der Nutzerinnen fungieren und einen Ausgangspunkt bieten für die anschließende persönliche Karriereberatung.

7 Fazit

Die voranschreitende Digitalisierung und Automatisierung bieten für die Karriereberatung neue Möglichkeiten. Insbesondere die erhöhte Skalierbarkeit der Angebote in Verbindung mit der Individualisierbarkeit der Antworten bietet Potential für ein breites Beratungsangebot. Digitale Lösungen als anonyme Anlaufstellen verringern darüber hinaus Hemmschwellen und sind deshalb besonders für den Erstkontakt ideal.

Im Projekt „CHEFIN“ wurde ein Online-Tool entwickelt (www.check-deine-karriere.de), das sich diese Entwicklungen zunutze macht, um Studentinnen und Absolventinnen in MINT-Berufen beim Einstieg in das Berufsleben in ihrer Karriereplanung zu unterstützen. Mit dieser Maßnahme soll ein Beitrag geleistet werden, um dem sukzessiven Verlust von Frauen mit zunehmender Karrierestufe entgegen zu wirken. Ziel ist es, am Übergang vom Studium zum Beruf Absolventinnen und weibliche Young Professionals zu bestärken und ihnen aufzuzeigen, dass und wie sie Führungspositionen anstreben können.

Grenzen sind dem Einsatz des Tools hinsichtlich der passiven Kommunikation gesetzt, so dass Aussagen nicht auf ihr Verständnis hin geprüft und Missverständnisse nicht aufgeklärt werden können. Als automatisiertes Empfehlungssystem dient das Tool daher nicht dem

Zweck, persönliche Beratungsangebote für Frauen in MINT zu ersetzen. Vielmehr ergänzt es durch seine Breitenwirksamkeit und den niederschweligen Zugang bestehende Angebote. Durch die Bereitstellung eines Links, der die Eingaben der Nutzerin speichert, kann das Tool beispielsweise vor einer Karriereberatung ausgefüllt und die Ergebnisse dann gemeinsam besprochen werden. Ebenso kann eine Nutzerin für sie relevante Tipps im Tool in einer Zusammenfassung speichern und diese in ein persönliches Beratungsgespräch mitbringen und dort weiter entwickeln. Darüber hinaus wurde auf der Eingabeseite des Tools ein Textfeld ergänzt, in dem Karriereziele formuliert werden und so z.B. in einem Coaching präzisiert oder regelmäßig angepasst werden können.

Zudem ergeben sich Ansatzpunkte für eine mögliche Weiterentwicklung des Tools. Die Karrieretipps könnten tiefergehend auf einzelne Nutzerinnen zugeschnitten und individualisiert werden. Da sich die Toolentwicklung auf einen begrenzten Projektzeitraum beschränkte, sind die Tipps derzeit allgemein gehalten, um möglichst viele Nutzerinnen anzusprechen. Die Tipps und ihre Filterung nach den Eingaben der Nutzerinnen könnten präzisiert und weiter individualisiert werden. Ebenso könnten Tipps entwickelt werden, die Studienabschlüsse, Berufserfahrung oder Karriereziele der jeweiligen Nutzerinnen noch genauer aufgreifen. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass jede zusätzliche Eingabe mehr Aufwand für die Nutzung des Tools bedeutet und eine Balance zwischen Eingabeaufwand und Individualisierbarkeit gewählt werden muss.

Das Tool könnte auch auf weitere Zielgruppen ausgedehnt werden. Im Gespräch mit potentiellen Nutzerinnen kristallisierte sich z.B. ein Bedarf nach Beratung zum Wiedereinstieg von Frauen nach einer Familienpause heraus. Für diese Frauen, die meist schon substanzialle Berufserfahrung aufweisen und keine „Anfängerinnen“ mehr sind, könnte eine Erweiterung entwickelt werden. Darüber hinaus könnte das Tool auf weitere Berufsfelder und Altersgruppen ausgeweitet werden.

Als Online-Tool, das einen ersten Einstieg in die Karriereplanung ermöglichen soll, kann das Tool nicht jeden Einzelfall bedienen. Insbesondere für Nutzerinnen, die sich schon ausführlich mit ihrer Karriereplanung oder dem Thema Frauen in männerdominierten Berufen auseinandergesetzt haben, können die Ergebnisse oberflächlich wirken. Gleichzeitig zeigte sich während des Projektverlaufs, dass ein Großteil der MINT-Frauen ein solches Online-Tool für ihre Karriereplanung zu schätzen weiß: Positive Rückmeldung zum Tool gab es sowohl von

Multiplikatorinnen, also Zuständigen aus der MINT- und frauen*spezifischen, wie allgemeinen Karriereberatung. Ebenso zeigten sich Nutzerinnen, die das Tool an Messeständen und in Workshops testeten, positiv gegenüber der Einführung in die Beratungsthematik, die das Tool bietet. Besonders die Einblicke in „Karrieren, wie sie wirklich sind“ über zahlreiche Zitate, wie auch die Listen für weiterführende Informationen wurden als wertvoll hervorgehoben.

Das Tool zeichnet sich somit dadurch aus, dass es die sonst in der Forschungscommunity diskutierten Studienergebnisse zielgruppengerecht aufbereitet, verständliche Tipps für die Karriereplanung liefert und Einblick in die Karrieren von Role Models im männerdominierten MINT-Bereich ermöglicht. Sowohl zur Ergänzung einer persönlichen Beratung wie auch als Einstieg in die selbständige Karriereplanung, ergänzt es durch seinen niederschweligen Zugang bestehende Angebote und zeigt so sein Potential für eine Karriereberatung der Zukunft.

Autorinnen



Johanna M. Werz arbeitet am IMA der RWTH Aachen University. Als studierte Psychologin befasst sie sich dort mit den Themen Diversity und der Befähigung von Menschen für und durch die Digitalisierung.



Miriam Schmitt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschulbildung der TU Dortmund. Aktuell forscht sie zu Karrieren von Frauen in MINT-Berufen.

Literatur

- Abele, A. (2002): Geschlechterdifferenz in der beruflichen Karriereentwicklung. Warum sind Frauen weniger erfolgreich als Männer? In B. Keller & A. Mischau (Hrsg.): Frauen machen Karriere in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Chancen nutzen – Barrieren überwinden (S. 49–63). Baden-Baden: Nomos.
- Abele, A. E. & Spurk, D. (2013): Messung von Karriereerfolg. In W. Sarges (Hrsg.): Managementdiagnostik (S. 955–962). 4., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Abele, A. (2013): Berufserfolg von Frauen und Männern im Vergleich: warum entwickelt sich die „Schere“ immer noch auseinander? In: Gender: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 5(3), S. 41–59.
- AllBright Stiftung (2019): Entwicklungsland: Deutsche Konzerne entdecken erst jetzt Frauen für die Führung. Verfügbar unter: doi:https://static1.squarespace.com/static/5c7e8528f4755a0bedc3f8f1/t/5d87daa592c75f103f5978ff/1569184438389/AllBrightBericht_Herbst2019_Entwicklungsland.pdf (Zugriff am 02.07.2020).
- Blickenstaff, J. (2005): Women and science careers: Leaky pipeline or gender filter? In: Gender and Education, 17, S. 369–386.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methoden, Anwendung. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dastin, J. (2018): Amazon scraps secret AI recruiting tool that showed bias against women. Reuters. Verfügbar unter: <https://www.reuters.com/article/us-amazon-com-jobs-automation-insight-idUSKCN1MK08G> (Zugriff am 01.05.2019)

- Holst, E. & Wrohlich, K. (2019): Frauenanteile in Aufsichtsräten großer Unternehmen in Deutschland auf gutem Weg: Vorstände bleiben Männerdomänen. [DIW Wochenbericht]. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), 86(3), S. 19–34.
- Huryn, D. M., Bolognesi, M. L., & Young, W. B. (2017): Medicinal Chemistry: Where Are All the Women? In: ACS Medicinal Chemistry Letters, 8(9), S. 900–902.
- Hustedt, C. (2019): Robo Recruiting – Dank Algorithmen bessere Mitarbeiter:innen finden? Algorithmenethik. Verfügbar unter: <https://algorithmenethik.de/2019/06/24/robo-recruiting-dank-algorithmen-bessere-mitarbeiterinnen-finden/> (Zugriff am 01.07.2019).
- Ihsen, S., Baldin, D. & Höhle, E. (2009): Spurensuche!: Entscheidungskriterien für Natur- bzw. Ingenieurwissenschaften und mögliche Ursachen für frühe Studienabbrüche von Frauen und Männern an TU9-Universitäten. München.
- Ihsen, S. (2010): Ingenieurinnen: Frauen in einer Männerdomäne. In R. Becker (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie (S. 799–805). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Institut für Arbeitsmarktforschung (2020): Beschäftigten- und Arbeitslosenstatistik. <http://bisds.iab.de/Default.aspx?beruf=BHG31®ion=1&qualifikation=0> (Zugriff am 02.07.2020).
- Knobloch, T., Hustedt, C., (2019): Der maschinelle Weg zum passenden Personal. Bertelsmann Stiftung, Stiftung neue Verantwortung. Verfügbar unter: <https://www.stiftung-nv.de/de/publikation/der-maschinelle-weg-zum-passenden-personal-zur-rolle-algorithmischer-systeme-der> (Zugriff am 01.07.2019).
- Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit (2020): Komm, mach MINT-Datentool. Verfügbar unter: www.komm-mach-mint.de/Service/Daten-Fakten (Zugriff am 02.07.2020).
- Lerch, S. (2020): Beratung digital unterstützen. Notwendigkeit und Veränderung von Beratung in einer beschleunigten Zeit. In: Bendetti, S., Lerch, S. & Rosenberg, H. (Hrsg.). Beratung pädagogisch ermöglichen?! Bedingungen der Gestaltung (selbst-)reflexiver Lern- und Bildungsprozesse. Wiesbaden: Springer. S. 109–126.
- Machwüth, S., & Ramminger, B. (2020): Digitalisierung in HR – eine Mammutaufgabe. In: Wissensmanagement, 1/2020.
- Nier, H. (2018): Infografik: Wie weiblich ist die IT? Statista Infografiken. <https://de.statista.com/infografik/13283/frauen-in-der-tech-branche/> (Zugriff am 14.09.2018)
- Pflugradt, J. & Janneck, M. (2012): „Ein bisschen wie ein Außerirdischer“. Subjektive imperative und mentale Blockaden von Frauen in technisch-naturwissenschaftlichen Berufsfeldern. In: Gruppendynamik & Organisationsberatung, 43(3), S. 269–287.
- Robot Vera. https://ai.robotvera.com/static/newrobot_en/index.html (Zugriff am 12.03.2019)
- Rosenberg, H. (2020): Doing Beratung: Überlegungen zur Analyse von Praktiken der Beratung im Kontext von Beschäftigung, Beruf und Karriere. In: Bendetti, S., Lerch, S. & Rosenberg, H. (Hrsg.). Beratung pädagogisch ermöglichen?! Bedingungen der

- Gestaltung (selbst-)reflexiver Lern- und Bildungsprozesse. Wiesbaden: Springer. S. 145–160.
- Sieverding, M. (2003): „Frauen unterschätzen sich: Selbstbeurteilungs-Biases in einer simulierten Bewerbungssituation“. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34(3), S. 147–160.
- Statista (2020): Frauenanteil in Führungspositionen in Deutschland nach Branchen im Jahr 2018. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/575509/umfrage/frauenanteil-in-fuehrungspositionen-in-deutschland-nach-branchen/> (Zugriff vom 02.07.2020).
- Stefan, M. (2010): A CV of failures. In: *Nature*, 468.
- Valian, V. (2007): Women at the top in science—And elsewhere. In S. J. Ceci & W. M. Williams (Hrsg.), *Why aren't more women in science? Top researchers debate the evidence*, S. 27–37. American Psychological Association.
- Vincent, S. & Janneck, M. (2012): Das Technikbezogene Selbstkonzept von Frauen und Männern in technischen Berufsfeldern: Modell und empirische Anwendung. In: *Journal Psychologie des Alltagshandelns*, 5(1), S. 53–67.
- Walsh, D. (2019): Don't Let Artificial Intelligence Pick Your Employees. Insights by Stanford Business. <https://www.gsb.stanford.edu/insights/dont-let-artificial-intelligence-pick-your-employees> (Zugriff vom 01.05.2019)
- Werz, J. M., Stehling, V., Haberstroh, M., & Isenhardt, I. (2019): Promoting women in STEM: Requirements for an automated career-development recommender. In P. Paoloni, M. Paoloni, & S. Arduini (Hrsg.), *Proceedings of the 2nd International Conference on Gender Research (ICGR 2019)*, S. 653–660.
- Werz, J. M., Varney, V., & Isenhardt, I. (2019): The curse of self-presentation: Looking for career patterns in online CVs. *Proceedings of the 2019 IEEE/ACM International Conference on Advances in Social Networks Analysis and Minging (ASONAM)*, S. 733–736.

Mitglied werden

*career
engagement
hochschule*

csnd ● Career Service Netzwerk
Deutschland e.V.

www.csnd.de

Mobile Recruiting

Nutzung, Akzeptanz und Herausforderungen mobiler Bewerbungen aus Sicht der Generationen Y und Z

Sigrid Maxl-Studler, FH Wien der Wirtschaftskammer Wien

André Romano, Hernstein Institut für Management und Leadership der Wirtschaftskammer Wien

Abstract

Generationen Y und Z sind für Arbeitgeber besonders wichtige Zielgruppen am Arbeitsmarkt. Doch wie stehen junge Menschen zu mobiler Bewerbung über Smartphone oder Tablet? Wie erfahren sind sie bereits damit? Welche Einflussfaktoren bestimmen die (zukünftige) Nutzung? Diesen Fragen gingen Studierende des Studiengangs Personalmanagement an der FH Wien der Wirtschaftskammer Wien gemeinsam mit hokify, einer österreichischen mobilen Jobplattform, nach. Die Ergebnisse einer Umfrage unter 510 Personen zeigen deutlich: Mobilität spielt bei zukünftigen Bewerbungen für Generation Y und Z eine wichtige Rolle. Sie wünschen sich eine schnelle und flexible Erstellung von Bewerbungen sowie einen transparenten Bewerbungsverlauf. Studien auf Arbeitgeberseite zeigen zudem, dass Unternehmen Mobile Recruiting als immer wichtiger einschätzen. In der Realität spiegelt sich diese Ansicht im Handeln aber nur eingeschränkt wider. Für die Career-Service-Arbeit gilt es, dahingehendes Know-how aufzubauen und adäquate Serviceangebote zu entwickeln. Die Umfrage wurde im Mai 2020 durchgeführt, einem Zeitraum, in dem in Österreich ein langsamer Start nach dem Corona-bedingten Lockdown erfolgte. Inwiefern die Corona-Krise als Treiber von Mobile Recruiting zu sehen ist bzw. welche Auswirkungen sich daraus ergeben, könnten Inhalte potenzieller Folgestudien sein.

1. Einführung

Gemäß Mobile Communications Report 2019 der Mobile Marketing Association Austria besaßen im Jahr 2019 insgesamt 97 % der ÖsterreicherInnen ein Smartphone. Betrachtet man die Internetnutzung „unterwegs“ nach Art der Geräte, so nutzten im Jahr 2019 laut Statistik Austria 91,1 % der ÖsterreicherInnen das Smartphone, 44,4 % einen Laptop, 29,4 % ein Tablet und 9,6 % andere mobile Geräte (MP3-Player, E-Book-Reader, mobile Spiele-

konsolen und Smartwatches). Diese Zahlen verdeutlichen die starke Verwendung von Internet am Handy – ein Umstand, der auch neue Lösungen im Bereich der Personalsuche erforderlich macht. Mobile Recruiting gewinnt an Bedeutung.

Doch was versteht man eigentlich unter „Mobile Recruiting“? Gemäß der Studienreihe „Recruiting Trends“ der Universität Bamberg und der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg bezeich-

net Mobile Recruiting die zunehmende Bereitstellung von Technologien seitens Unternehmen, um Personen die Informations- und Stellensuche sowie die Bewerbung über mobile Endgeräte – wie Smartphones oder Tablets – zu ermöglichen. Relevanz hat dieses Thema für beide Zielgruppen: sowohl für Unternehmen, um potenzielle BewerberInnen bestmöglich zu erreichen als auch für BewerberInnen, die mobile Endgeräte fest in ihren Tagesverlauf integriert haben.

Das Thema „Mobile Recruiting“ ist jährlich auch Teil der Studie „Recruiting Trends“ und „Bewerbungspraxis“ des Centre of Human Resources Information Systems der Universität Bamberg und der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg im Auftrag der Monster Worldwide Deutschland GmbH. Befragt werden die Personalverantwortlichen der Top-1.000-Unternehmen, den größten deutschen Unternehmen mit mehr als 150 Mio Euro Umsatz unterschiedlichster Branchen, und der Top-300-Unternehmen aus der IT-Branche in Deutschland. Die Ergebnisse werden zusätzlich mit Einschätzungen von über 3.300 KandidatInnen verglichen.

Die Studienergebnisse 2019 ergaben, dass acht von zehn der Top-1.000-Unternehmen und sogar 100 % der teilnehmenden IT-Unternehmen Mobile Recruiting als immer wichtiger einschätzen. Unternehmen versprechen sich dadurch mehr Attraktivität sowie Zielgruppenorientierung. In der Realität spiegelt sich diese Ansicht im Handeln aber nur eingeschränkt wider. Nur 33 % der Top-1.000-Unternehmen geben an, dass Mobile Recruiting bereits im Tagesgeschäft angekommen ist.

Drei Viertel aller Unternehmen sind gegenüber Mobile Recruiting aufgeschlossen. Sieben von zehn der Top-1.000-Unternehmen verfügen auch über ein Grundverständnis bezüglich technischer Einsatzmöglichkeiten. Dabei gehen die meisten Unternehmen davon aus, dass sie im Vergleich zu ihren MitbewerberInnen schlechter aufgestellt sind.

Als großen Mehrwert sehen Unternehmen die erhöhte Reichweite bei der Ansprache von KandidatInnen. Herausforderungen sehen sie in Hinblick auf Datensicherheitsprobleme, hohe zusätzliche Kosten, hohen technischen Aufwand und die Integration von Mobile Recruiting in bestehende Personalprozesse.

Die befragten Unternehmen sind sich einig, dass die zunehmende Nutzung mobiler Endgeräte einen Einfluss auf die Rekrutierung hat. Drei von zehn Top-1.000-Unternehmen bestätigten zudem, dass sich bereits heute KandidatInnen verstärkt über mobile Endgeräte bei ihnen bewerben.

Mobile Recruiting ist somit ein wichtiges Thema für Unternehmen, wurde jedoch bisher nur eingeschränkt umgesetzt. Welchen Stellenwert aber nimmt nun die mobile Bewerbung bei zukünftigen ArbeitnehmerInnen ein? Dieser und weiteren Fragen gingen berufsbegleitende Bachelorstudierende des Studiengangs „Personalmanagement“ an der FH Wien der WKW (Wirtschaftskammer Wien) näher auf den Grund.

2. Ausgangslage der Studie

Die Lehrveranstaltung „HR-Praxisprojekt“ stellt im vierten Semester des Bachelorstudiums Personalmanagement an der FH Wien der WKW einen besonderen

Praxisbezug her. Mit Hilfe von qualitativen und/oder quantitativen Umfragen werden reale Problemstellungen kooperierender Unternehmen mehrere Monate lang bearbeitet und münden zu Semesterende in der Ergebnispräsentation vor dem jeweiligen Kooperationspartner.

Im Zentrum des Sommersemesters 2020 stand im berufsbegleitenden Studiengang eine Zusammenarbeit mit hokify, einer mobilen Jobplattform. Das Unternehmen wurde 2015 gegründet und beschäftigte im Jänner 2020 insgesamt 40 Mitarbeitende. Unternehmensgegenstand sind Arbeitsvermittlung sowie Dienstleistungen in der automatischen Datenverarbeitung und Informationstechnik. Das in Österreich, Deutschland und Schweiz tätige, mittelständische Unternehmen ist vor allem auf die Branchen Handwerk, Gastronomie, Handel und Büro spezialisiert. Ziel der Kooperationsstudie war die Erhebung von Nutzung, Akzeptanz und Herausforderungen mobiler Bewerbungen aus Sicht der Generationen Y und Z. Junge Erwachsene zählen zur Hauptzielgruppe des Unternehmens. Mittels einer Umfrage sollten wichtige Erkenntnisse für die weitere Unternehmensstrategie gewonnen werden. In gemeinsamer Abstimmung von VertreterInnen der FH und hokify wurden drei zentrale Kernfragen definiert, die von den Studierenden zu erforschen waren:

Frage 1: Wie sieht die mobile Bewerbung der Zukunft aus?

Frage 2: Auf welchen Endgeräten wollen sich junge Erwachsene (Generation Y und Z) in Zukunft bewerben?

Frage 3: Was sind die Hauptgründe für einen Bewerbungsabbruch?

Im Rahmen der Auftragsstudie wurde eine Meinungsumfrage im Sinne einer explorativen Studie durchgeführt. Ziel war somit nicht die Überprüfung definierter Hypothesen, sondern das Gewinnen eines unvoreingenommenen Einblicks.

3. Generationen und ihre Bedürfnisse

Generell gesprochen sind Generationen von wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und ökologischen Umständen bzw. Veränderungen abhängig und trotz ihrer Verschiedenheit auf gleiche Art und Weise geprägt. Basierend auf dieser Erkenntnis entwickelte der Soziologe Karl Mannheim im Jahr 1928 die erste Theorie der Generationenforschung. Er versuchte eine messbare Rhythmik gesellschaftlicher Veränderung herauszuarbeiten. Durch sein generationelles Ordnungsmodell versprach er sich, historischen Wandel durch Rückbindung an die Generationenzugehörigkeit der Akteure besser erklären zu können (Mannheim, K. 1964, S. 509–565). Als Vorreiter bildete er die Basis der Generationenforschung, die im Laufe der Zeit weiterentwickelt wurde. Die genaue historische Einteilung schwankt in der Literatur und ist abhängig von Herkunftsland und AutorInnen.

Gemäß Klaffke werden die Generationen deutscher ArbeitnehmerInnen in folgende fünf Gruppen eingeteilt (Klaffke, 2014, S. 12):

- Nachkriegsgeneration, geboren ca. 1946 – 1955,
- Baby Boomer, geboren ca. 1956 – 1965,
- Generation X, geboren ca. 1966 – 1980,

- Generation Y, geboren ca. 1981 – 1995 sowie
- Generation Z, geboren ca. 1996 – 2010.

Die Generation Y, auch Millenials genannt, zeichnet sich durch selbstbewusstes Auftreten aus und ist mehr Wohlstand gewöhnt als ihre Vorgenerationen. Sie wurde weniger streng erzogen und blickt aufgrund ihrer Erziehung sorglos in die Zukunft (Ruthus, 2013, S.20).

Während in älteren Generationen viel Wert auf Unternehmensloyalität gesetzt wurde, herrscht bei der Generation Y eine hohe Bereitschaft für Arbeitsplatzwechsel. Statt lebenslanger beruflicher Hingabe als Angestellte oder ArbeiterInnen, legt die Generation Y ihren Fokus auf die Umsetzung eigener Projekte, wie zum Beispiel Start-ups, auf Selbstverwirklichung sowie auf ein starkes, kollektives Bewusstsein. Dieses Bewusstsein zeigt sich im Ideenaustausch und der Vernetzung auf diversen Online-Plattformen (Burkhardt, 2016, S.184f.).

Die Generation Y versucht, durch An eignung verschiedener Qualifikationen ihre Attraktivität am Arbeitsmarkt zu steigern und sich so strategisch zu positionieren. Es geht nicht mehr darum, lediglich einen Job zu bekommen, sondern darum, von dem/der von ihnen gewünschten ArbeitgeberIn gewollt zu werden. Von ihrem/r zukünftigen potenziellen ArbeitgeberIn fordern sie Entwicklungsmaßnahmen und die Möglichkeit, sich zu entfalten (Ruthus, 2013, S. 23).

Generation Z wächst in der westlichen Welt in ähnlichen, von Überfluss gekennzeichneten Verhältnissen auf, wie die Generation Y zuvor. Sie erfahren relativen Wohlstand, profitieren von einem breiten

Bildungsangebot, sind jedoch gleichzeitig Teil einer globalisierten Welt, deren Konflikte, Finanzkrisen, Umweltkatastrophen und Terrorismus die Nachrichten beherrschen (Mangelsdorf, 2015, S. 20).

Die Generation Z ist daran gewöhnt, sich mit Posts, Tweets oder Status-Updates auszudrücken. Sie teilen Informationen zu ihrem Alltag in unterschiedlichen Social-Media-Kanälen (Criteo Shopper Story, 2017).

Die Generation Z ist eine markenorientierte und -bewusste Generation. Das bezieht sich auch auf die Arbeitgebermarke. Eine starke, positiv besetzte Employer Brand zieht die Generation Z an. Besonders gut lassen sich emotionale Bindungen durch multimediale Kanäle und authentische Inhalte aufbauen (Mangelsdorf, 2015, S. 32).

Die vorliegende Studie orientierte sich an der Generationseinteilung nach Klaffke. Trotz Unschärfen bei Klaffke (2014) und in der weiteren Literatur, fiel die Entscheidung für eine klare Trennung der Generationen nach Geburtsjahr. Personen, die vor 2005 geboren waren, wurden von der Befragung per Filterfrage ausgeschlossen, da diese Personen altersbedingt noch über keine praktische Bewerbungserfahrung verfügen konnten. Die Generationen wurden wie folgt definiert:

Generation X: geboren 1973 – 1979

Generation Y: geboren 1980 – 1994

Generation Z: geboren 1995 – 2005

4. Lehrveranstaltungs- und Studiendesign

Zur Durchführung des Umfrageprojektes wurden die insgesamt 39 Studierenden der berufsbegleitenden Kohorte in acht

Teams geteilt, die aufeinander aufbauende Arbeitspakete durchliefen. Der Starttermin der Lehrveranstaltung konnte noch im Hörsaal erfolgen, alle weiteren Termine wurden Corona-bedingt virtuell, in Form von synchronen und asynchronen Lehr- und Coachingeinheiten, durchgeführt.

Nach dem gemeinsamen Kick-Off im Februar 2020 mit einem Vertreter des Kooperationspartners und den beiden LehrveranstaltungsleiterInnen, bei dem Ausgangslage und Zielsetzungen vermittelt wurden, folgte eine theoriegeleitete Annäherung. Darauf aufbauend wurde ein Fragebogen entwickelt, der mittels Unipark als Online-Befragung umgesetzt wurde. Dieser umfasste folgende Teilbereiche:

Teil 1 – Warm-up und Screening-Fragen: Fragen zu Mediennutzung und Geburtsjahr. Personen, die nicht den definierten Generationen X, Y oder Z zuzuordnen waren, wurden ausgescreent.

Teil 2 – Bisherige Erfahrungen im Bereich Jobsuche und Bewerbung: Erfahrungen mit Bewerbungen generell, bisherige Art der Versendung, bevorzugte Bewerbungsart bei zukünftigen Bewerbungen, angedachte Dauer der Bewerbung, bisherige Erfahrungen mit mobiler Bewerbung und zukünftige Wahrscheinlichkeit der Nutzung mobiler Endgeräte im Rahmen des Bewerbungsprozesses.

Teil 3 – Motive und Herausforderungen sowie Wünsche und Ideen für zukünftige Bewerbungen: Gründe die für und gegen mobile Bewerbungen sprechen, erwünschte Funktionen bzw. Optionen bei zukünftigen Bewerbungen.

Der Fragebogen endete mit Fragen zur Erfassung demografischer Merkmale.

Die Umfrageergebnisse mündeten in einen Endbericht und weiterem Datmaterial, das im Zuge einer Ergebnispräsentation am 30. Juni 2020 dem Kooperationspartner in einem virtuellen Raum präsentiert und übergeben wurde.

Im dreiwöchigen Feldzeitraum vom 4. Mai bis 24. Mai 2020 konnten 510 Teilnehmende gewonnen werden, die in die für die Studie definierte Altersgruppe fielen. Die 510 gültigen Fragebögen wurden mittels SPSS ausgewertet und analysiert. Die mittlere Ausfüllzeit der Online-Umfrage betrug acht Minuten. Die Teilnehmenden wurden entsprechend Zielgruppe und Online-Umfrage per Mail und Social-Media-Postings zur Umfrage eingeladen.

5. Ergebnisse der Befragung

Von insgesamt 510 Befragten waren 47 % der Generation Z, 47 % der Generation Y und 6 % der Generation X zuzuordnen. 34 % der TeilnehmerInnen waren männlich, 64 % weiblich und 3 % ordneten sich einem anderen Geschlecht zu oder wollten dazu keine Angabe machen. Der höchste Bildungsabschluss war bei 35 % der Befragten ein Universitäts-/FH-Studium, bei 39 % eine abgeschlossene Matura (Abitur). Dagegen nannten 17 % der Befragten eine Lehre bzw. Fachausbildung und 10 % die Pflichtschule als Höchstabschluss.

Unter Berücksichtigung dieser demografischen Merkmale, können folgende allgemeine Ergebnisse der Befragung herausgehoben werden:

- Für 71 % der Befragten sind Social Media wichtig oder sogar unverzichtbar.
- E-Mail, Youtube und Instagram sind die drei am häufigsten genutzten

Medien. Xing wird im Rahmen einer gestützten Frage mit insgesamt acht Medien-Angaben von allen Befragten am wenigsten verwendet.

- 97 % der befragten Personen haben bereits Erfahrungen mit Bewerbungen, sei es für ein Praktikum oder einen Job. Am meisten Erfahrung haben die Befragten mit Bewerbungen per E-Mail (93 %), gefolgt von Online-Formularen auf Unternehmens-Websites (83 %), persönlichen Bewerbungen bei Arbeitgebern (51 %), Bewerbungen per App (35 %) und schriftlichen Bewerbungen per Post (33 %). Unter den Befragten mit Lehrabschluss bzw. Fachausbildung ist der Anteil der Erfahrungen mit Bewerbungen mittels App höher (55 %).
- Unter den bevorzugten Bewerbungsmöglichkeiten liegen Bewerbungen per E-Mail auf Platz 1, gefolgt von Online-Formularen auf Unternehmens-Websites. An dritter Stelle liegen Bewerbungen per App. An letzter Stelle werden die persönliche Bewerbung direkt beim Arbeitgeber vor Ort und schriftliche Bewerbungen per Post geehrt.
- Bei zukünftigen Bewerbungen möchten knapp 60 % der Befragten nicht mehr als 30 Minuten für die Erstellung von Bewerbungen investieren. Je geringer der schulische Bildungsabschluss, umso schneller soll eine Bewerbung erfolgen.
- Fast die Hälfte der Befragten (47 %) gab an, sich bereits einmal mobil für ein Praktikum oder einen Job beworben zu haben. 58 % jener Befragten, die sich bereits einmal per Smartphone oder Tablet beworben haben, waren mit dem Bewerbungsablauf einer mobilen Bewerbung "zufrieden" oder sogar "sehr zufrieden".
- Drei Viertel der Befragten können sich vorstellen, sich in Zukunft mobil zu bewerben. Dafür spricht aus Sicht der Befragten vor allem die schnelle und unkomplizierte Handhabung. Als Voraussetzung wird eine gut ausgereifte Plattform bzw. App genannt.
- Jene Personen, die eine mobile Bewerbung per Smartphone oder Tablet ablehnen, sehen Nachteile in der Bildschirm- bzw. Tastaturgröße und der damit einhergehenden fehlenden Übersicht. Weitere Argumente dagegen sind, dass eine mobile Bewerbung weniger seriös wirkt, eine persönliche Note schwer hinzugefügt werden kann, eine vermutete Fehleranfälligkeit, ungewohnte Handhabung und dass notwendige Dokumente am Handy bzw. Tablet nicht verfügbar sind.
- Die Hälfte jener Befragten mit Bewerbungserfahrung hat in der Vergangenheit schon einmal eine Bewerbung abgebrochen - Frauen tendenziell häufiger als Männer. Als wichtigste Gründe nennen die Befragten die zu umfangreiche Dateneingabe, eine zu lange Dauer, Meinungsänderungen, technische Schwierigkeiten und fehlende Informationen für die Bewerbung.
- Wenig Erfahrung zeigen die Befragten mit Videobewerbungen: Lediglich 11 % gaben an, sich bereits mittels Video beworben zu haben. 45 % der Befragten, die bereits Erfahrung mit einer Videobewerbung haben, empfanden diese als positiv - Frauen tendenziell positiver als Männer. 28 % aller Befragten können sich vorstellen, in Zukunft eine Bewerbung über ein persönliches

Video zu verschicken. Befragte mit höherer Bildung stehen einer Videobewerbung positiver gegenüber.

- Erfragt wurden auch Gründe, die für eine mobile Bewerbung sprechen. Dazu zählen bei den Befragten an erster Stelle die Schnelligkeit (70 %) und die Ortsunabhängigkeit (67 %). Zudem gehen 48 % davon aus, auf diese Weise schneller zu erfahren, wo sie im Bewerbungsprozess stehen. 34 % der Befragten meinen dadurch zu erkennen, welche Arbeitgeber eine moderne Orientierung haben. Umgekehrt wollen 17 % der Befragten zukünftigen ArbeitgeberInnen ihre Technik-Kompetenz durch mobile Bewerbungen vermitteln. Die geringeren Kosten im Vergleich zu postalischen Versendungen sind nur für 14 % ein wichtiges Argument für mobile Bewerbungen.
- Die wichtigsten drei Gründe, die aus Sicht der Befragten gegen eine mobile Bewerbung sprechen, sind fehlende Informationen auf dem Endgerät, die eingeschränkten Möglichkeiten zur individuellen Gestaltbarkeit und die wahrgenommene Fehleranfälligkeit. Hinzu kommen Bedenken hinsichtlich Datensicherheit, die Befürchtung sich einlesen zu müssen bzw. eine zu komplizierte Handhabung.
- Und welche Funktionen bzw. Möglichkeiten wünschen sich die Befragten für zukünftige Bewerbungen? Gut zwei Drittel erhoffen sich Benachrichtigungen via Push-Notification und Chat-Funktionen, um Fragen zum Job stellen zu können. Jene Befragten, die in Social Media besonders aktiv sind, wünschen sich eher ihren Lebenslauf via Social-Media-Account versenden zu können als „Wenig-NutzerInnen“.

Zu all dem wünschen sich die Befragten Transparenz, schnelle Prozesse, ein rasches Feedback, einfache Plattformen sowie persönliche AnsprechpartnerInnen.

Zur Beantwortung von Frage 2 – Welchen Stellenwert nehmen mobile Bewerbungen per Smartphone oder Tablet bei Generation Y und Z in Zukunft ein? – wurden die Ergebnisse speziell in Hinblick auf die Generationen analysiert und ergaben folgendes Bild:

- Für die jüngere Zielgruppe spielen Social Media eine noch größere Rolle im Alltag: Immerhin 20 % der Befragten der Generation Z können sich ein Leben ohne Social Media nicht (mehr) vorstellen; im Vergleich zu 12 % der Generation Y.
- 41 % der Generation Y hat bereits Erfahrungen mit Bewerbungen per App gesammelt, jedoch nur 28 % der Generation Z. Eine mögliche Ursache dafür könnte die umfassendere Lebens- und Bewerbungserfahrung sein – so auch in der Nutzung von Apps.
- 74 % der Generation Y bzw. 65 % der Generation Z sehen eine schnelle Bewerbung als einen der wichtigsten Gründe, die für eine mobile Bewerbung sprechen. Dies spiegelt sich auch in der bevorzugten Dauer einer Bewerbung wider: 64 % der Generation Y wollen nicht mehr als 30 Minuten in einer Bewerbung investieren, bei der Generation Z sind es mit 50 % weniger „Eilige“.
- Beide Generationen bevorzugen grundsätzlich E-Mail oder ein Online-Formular für eine Bewerbung. Die Bewerbung via App liegt an dritter Stelle

der fünf gebotenen Bewerbungsoptionen. Die Generation Y steht einer Bewerbung via App dabei positiver gegenüber als die Generation Z.

- Bei beiden Generationen ist kein besonders ausgeprägter Wunsch nach anonymen Bewerbungen zu verzeichnen: 16 % der Generation Y bzw. 10 % der Generation Z ist es ein Anliegen, Bewerbungen ohne Foto, Geburtsdatum und/oder Herkunft einzureichen.
- Personen der Generation Y sind tendenziell offener gegenüber Mobile Recruiting eingestellt: 80 % der Generation Y und 73 % der Generation Z können sich vorstellen, sich (auch) in Zukunft „mobil“, also über Smartphone oder Tablet, zu bewerben.

Zusammenfassend ergeben sich folgende Ergebnisse gemäß definierter Leitfragen:

Frage 1: Wie sieht eine mobile Bewerbung der Zukunft für junge Erwachsene aus?

Die Bewerbung der Zukunft ist laut Studienergebnissen mobil und unkompliziert, dauert weniger als 30 Minuten, ermöglicht Chat-Funktionen für Fragen zum Job sowie Push-Notifications.

Frage 2: Welchen Stellenwert nehmen mobile Bewerbungen per Smartphone oder Tablet bei Generation Y und Z in Zukunft ein?

Insgesamt betrachtet können sich drei Viertel der Befragten zukünftig eine mobile Bewerbung per Smartphone oder Ta-

Aussagen bzw. Antwortkategorien	Generation Y Geb. 1980 – 1994	Generation Z Geb. 1995 – 2005	Mögliche Gründe und Interpretationshinweise
Facebook-Nutzung von mehr als einer Stunde pro Tag	11%	6%	Je jünger, umso geringer die Nutzung von Facebook.
Instagram-Nutzung von mehr als einer Stunde pro Tag	16%	33%	Instagram ist hingegen bei der jüngeren Generation stärker im Einsatz.
Vorhandene Erfahrung mit Bewerbungen per App	41%	28%	Generation Y hat u.U. aufgrund der größeren Lebenserfahrung auch schon mehr Bewerbungserfahrung – so auch bei der Nutzung von Apps.
Bewerbungsabbruch aufgrund von Meinungsänderung („Ich habe es mir anders überlegt.“)	35%	48%	Befragte Personen der Generation Z scheinen unschlüssiger und zögerlicher als jene der Generation Y.
Bewerbungsabbruch, weil zu viele Daten einzugeben bzw. Felder auszufüllen waren	45%	36%	Besonders Befragte der Generation Y wünschen sich einfache und unkomplizierte Bewerbungsportale bzw. -prozesse.
Können sich vorstellen, sich (auch) in Zukunft „mobil“, also über Smartphone oder Tablet, zu bewerben	80%	73%	Befragte der Generation Y scheinen noch offener gegenüber Mobile Recruiting zu sein.
Gründe, die für eine mobile Bewerbung sprechen: „Die Bewerbung erfolgt schnell.“	74%	65%	Besonders die Schnelligkeit mobiler Bewerbungen überzeugt Befragte der Generation Y.
Wunsch, zukünftige Bewerbungen anonym abgeben zu können (ohne Foto, Geburtsdatum und/oder Herkunft) – Auswahloption „trifft zu“	16%	10%	Generation Z ist tendenziell offener im Umgang mit persönlichen Daten im Rahmen von Bewerbungen.

blet vorstellen. Es kann somit ein hoher Stellenwert verzeichnet werden. Dabei zeigte sich die Generation Y tendenziell noch offener gegenüber mobiler Bewerbung, als die jüngere Generation Z: 80% der Generation Y und 73% der Generation Z können sich vorstellen, sich zukünftig per Smartphone oder Tablet zu bewerben. Dieses Ergebnis könnte Ausgangspunkt für mögliche Folgestudien sein.

Frage 3: Was sind die Hauptgründe für einen Bewerbungsabbruch?

Als wichtigste Gründe nennen die Befragten die zu umfangreiche Dateneingabe, eine zu lange Dauer, Meinungsänderungen, technische Schwierigkeiten und fehlende Informationen für die Bewerbung.

6. Schlussfolgerungen und Herausforderungen für die Career-Service-Arbeit

In der vorliegenden Studie ist unter den Befragten mit Pflichtschulabschluss oder Lehre/Fachausbildung der Anteil an Personen mit mobiler Bewerbungserfahrung etwa doppelt so hoch wie bei den Befragten mit Matura oder akademischen Abschluss. Mobile Recruiting ist also derzeit (noch) speziell unter Personen mit Lehrabschluss oder Fachausbildung ein Thema.

Die dargestellten Ergebnisse können für unterschiedliche Zielgruppen und Angebote der Career-Service-Arbeit folgende Anknüpfungspunkte liefern:

Beratungen

Mitarbeitende sollten sich in ihrer Arbeit verstärkt mit Mobile Recruiting beschäftigen und ein umfassendes Know-how entwickeln. Beratungsinhalte und Fragestellungen können zukünftig mehr denn je in Richtung App-Nutzung, Social-Me-

dia-Auftritt, Videobewerbung und Aspekte mobiler Endgeräte gehen. Wichtig ist auch die Vermittlung von Möglichkeiten und Grenzen bzw. sinnvollen Einsatzgebieten je nach Branche, Stelle bzw. Bildungsniveau. Dies gilt es auch durch einen gemeinsamen Austausch unter Career-Service-Einrichtungen bzw. Personalverantwortlichen zu definieren und zu diskutieren.

Veranstaltungen

Denkbar sind unterstützende Workshop- und Veranstaltungsangebote zum Thema mobile Bewerbung bzw. eine Sensibilisierung für das Thema bei allgemeinen Bewerbungstrainings. Neben der Erstellung klassischer Bewerbungsunterlagen könnten die Darstellung neuer Bewerbungstrends und der Umgang mit mobilen Bewerbungen im Fokus stehen.

Arbeitgeber-Support

Als Schnittstelle zwischen ArbeitgeberInnen und potenziellen ArbeitnehmerInnen gilt es für Career Services Studierende und AbsolventInnen bzw. ihre Wünsche und Vorstellungen gut zu kennen. Weiterführende Erhebungen an der jeweiligen Hochschule können dabei helfen, ArbeitgeberInnen – auch in Hinblick auf Mobile Recruiting – zu beraten und Möglichkeiten der Zusammenarbeit auszuloten.

Kommunikationskanäle

Nicht zuletzt können auf Basis der Ergebnisse Rückschlüsse auf Career-Center-spezifische Kommunikationskanäle gezogen werden. Darunter fallen mobile Erreichbarkeiten für Anliegen und Fragen, schnelle und kurze Kommunikationswege bzw. Serviceangebote, Chat-Funktionen sowie Jobportale, die (künftigen) Mobile-Recruiting-Bedarfen gerecht werden.

AutorInnen



Sigrid Maxl-Studler ist Academic Coordinator bzw. Lehrende an der FH Wien der WKW und selbstständig im Bereich Training/Coaching. Zuvor war sie elf Jahre im Career Center der Universität Graz tätig.



André Romano ist seit 2016 Produktmanager und Kundenberater am Hemstein Institut für Management und Leadership. Davor arbeitete er elf Jahre in der Organisationsforschung und -beratung sowie in der Marktforschung.

Literatur

- Burkhart, S. (2016): Die spinnen, die Jungen! Eine Gebrauchsanweisung für die Generation Y. Offenbach: Gabal.
- Criteo SA (2017): Criteo Shopper Story. Paris. <https://www.criteo.com/de/insights/millennials-vs-gen-z/>, zuletzt geprüft am 15.07.2020.
- hokify GmbH (2020): Wien. <https://hokify.at/>, zuletzt geprüft am 15.07.2020.
- Klaffke, M. (2014): Generationen-Management: Konzepte, Instrumente, Good-Practice-Ansätze. Berlin: Springer.
- Mangelsdorf, M. (2015): Von Babyboomer bis Generation Z. Der richtige Umgang mit unterschiedlichen Generationen im Unternehmen. Offenbach: Gabal.
- Mannheim, K. (1964): Das Problem der Generationen, in: Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk. Luchterhand, Neuwied.
- Mobile Marketing Association Austria (2019): Mobile Communications Report 2019. Wien. Online verfügbar unter <https://www.mmaaustria.at/single-post/2019/09/11/Mobile-Communications-Report-2019>, zuletzt geprüft am 15.07.2020.
- Ruthus, J. (2013): Employer of Choice der Generation Y. Wiesbaden: Springer.
- Statistik Austria (2019): IKT-Einsatz in Haushalten 2019. Wien. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/energie_umwelt_innovation_mobilitaet/informationsgesellschaft/ikt-einsatz_in_haushalten/index.html, zuletzt geprüft am 15.07.2020.
- Universität Bamberg (2019): Studienreihe „Recruiting Trends“. Bamberg. Online verfügbar unter <https://www.uni-bamberg.de/isd/chris/recruiting-trends/recruiting-trends-2019/>, zuletzt geprüft am 15.07.2020.

Ein chinesisches „Ja“ ist nicht gleich einem deutschen „Ja“

Herausforderungen in der Unterstützung von chinesischen Studierenden

Das chinesische Hochschulsystem hat sich in den letzten Jahren explosionsartig entwickelt. Das ist auch die Folge einer über 20-jährigen Reform- und Öffnungspolitik.

Die Zahl der anerkannten Hochschulen verdreifachte sich in diesem Zeitraum. Sie lag 2019 laut Angaben des chinesischen Bildungsministeriums bei fast 3.000 Einrichtungen (vgl. DAAD Ländersachstand 2020, S.2). Proportional dazu stiegen die Zahlen der Studierenden und der Absolvent*innen immens. Das chinesische Bildungsministerium nennt einen Anstieg von 1,7 Mio. in 2005 auf 7,93 Mio. Absolvent*innen in 2017 (vgl. DAAD-Bildungssystemanalyse, 2019, S.11). Aufgrund eines kontinuierlichen anwachsenden Wohlstandes konnten vor allem Familien aus der immer größer werdenden Mittelschicht (derzeit ca. 23 % der Gesamtbevölkerung) in den Provinzhauptstädten Chinas und den wohlhabenderen Ballungszentren an der Ostküste ihren Kindern die universitäre Ausbildung ermöglichen, obwohl sich diese in den vergangenen Jahren dramatisch verteuert hat (vgl. Stepan, 2018, S.50 und DAAD-Bildungssystemanalyse, 2019, S.9).

Auch wenn Chinas Wirtschaft bis vor wenigen Jahren ebenfalls ein rasantes Wachstum verzeichnete, konnte der chinesische Arbeitsmarkt mit der enormen Entwicklung der Akademisierung der Bevölkerung nicht Schritt halten. Ange-

strebt war die Verdopplung der Zahl der Erwerbstätigen mit einem höheren Bildungsabschluss von 98 Mio. in 2009 auf 195 Mio. im Jahr 2020 (vgl. Brokate/Günther 2017, S.18). Und obwohl auch in China ein immenser Fachkräftebedarf für bestimmte Branchen verzeichnet wird (vgl. Stepan 2015 und Stepan 2018, S. 51), steigt gleichzeitig unter den Akademiker*innen die Arbeitslosenquote bzw. finden sie sich häufig nicht in ihrem Ausbildungsniveau adäquaten Beschäftigungen wieder (vgl. Shi-Kupfer/ Zenglein 2019).

Immer mehr chinesische Studierende nutzen die Möglichkeit das gesamte Studium bzw. einen Teil davon im Ausland zu verbringen. Sie erhoffen sich einen Wettbewerbsvorteil im Kampf um die begehrten Arbeitsstellen im eigenen Land. Deutschland steht auf Platz 9 der begehrtesten Länder für einen Auslandsaufenthalt (vgl. DAAD-Bildungssystemanalyse, 2019, S. 29). Die Zahl der chinesischen Studierenden in Deutschland ist in den vergangenen Jahren stark angestiegen. Nach Daten der chinesischen Botschaft gibt es in Deutschland aktuell 45.000 chinesische Studierende. Sie bilden damit die größte Gruppe der internationalen Studierenden hier.

Nach den USA gilt Europa als wichtigster Handelspartner für die Volksrepublik China. Und in Europa spielt Deutschland sowohl politisch als auch wirtschaftlich für China die wichtigste Rolle. Andersher-

rum ist der bedeutendste Handelspartner für Deutschland China (vgl. DAAD-Bildungssystemanalyse, 2019, S. 10f).

Das zeigt, wie wichtig es ist, dass in Deutschland eine „China-Kompetenz“ und in China eine „Deutschland-Kompetenz“ entwickelt wird. Auf beiden Seiten werden Fachexpert*innen gebraucht (vgl. MERICS-Analyse zur China-Kompetenz, 2017).

Anfang April 2020 – also mitten im Lockdown der Corona-Pandemie in Deutschland – entsteht das im Folgenden wiedergegebene Online-Interview mit Jing Su. Sie ist eine Bundeskanzler-Stipendiatin der Alexander von Humboldt-Stiftung. Eigentlich wollte sie gerade in ganz Deutschland Daten für ihr aktuelles Forschungsprojekt erheben. Nun sitzt sie in einem Wohnheim in Berlin fest. Dazu geschaltet ist Vera Yu. Sie war lange als interkulturelle Trainerin für das China-Trainee-Programm der Robert-Bosch-Stiftung tätig. Jetzt arbeitet sie bei der Zentralen Studienberatung der Universität Potsdam und hat uns den Kontakt vermittelt.

Dieses Interview soll einen Beitrag dazu leisten, die „China-Deutschland-Kompetenz“ für die Arbeit im Career Service zu erhöhen. Das Interview wurde der besseren Lesbarkeit halber stark gekürzt und die Aussagen verdichtet.

csp: Jing, kannst du uns bitte zu Beginn kurz von deinem Werdegang erzählen? Wie bist du zu einer China-Deutschland-Expertin geworden?

Jing Su: Zunächst habe ich in China Germanistik studiert. Aber bereits während des Bachelorstudiums hatte ich die Chance als Austauschstudentin zwei Semes-

ter in Deutschland zu verbringen. Und dann, während meines Masterstudiums, bekam ich ein Stipendium der Robert-Bosch-Stiftung. Dadurch war ich mit dem China-Trainee-Programm ein weiteres halbes Jahr in Deutschland. Nach meinem Masterabschluss arbeitete ich etwa vier Jahre im Liaison Office als Vertreterin der drei Hamburger Hochschulen in China, also der Universität Hamburg, der Bucerius Law School und der Kühne Logistics University. Dort war ich für das Hochschulmarketing verantwortlich und beriet chinesische Studierende zum Studium und Leben in Hamburg. In dieser Zeit habe ich auch ein Hamburg-Alumni-Netzwerk aufgebaut, also für chinesische Alumni, die vorher in Hamburg studiert haben. Und ich war für Kulturprojekte, wie z.B. Hamburger Künstler*innen in China, zuständig.

Danach arbeitete ich knapp ein Jahr in der Abteilung für Kultur und Bildung des deutschen Generalkonsulats, das auch das Goethe-Institut in Shanghai ist. Da habe ich viele Kultur- und Kunstprojekte betreut.

Momentan bin ich dank des Bundeskanzler-Stipendiums wieder in Berlin, um mein eigenes Forschungsprojekt über Kultur- und Kreativwirtschaft in Deutschland durchzuführen.

csp: In Vorbereitung auf das Interview habe ich gelesen, dass der Dreh- und Angelpunkt zum Hochschulstudium für einen jungen Menschen in China die Zulassungsprüfung namens „Goa Kao“ ist. Von dieser Prüfung hängt ab, wie die Karriereverläufe der jungen Menschen danach weitergehen. Hier entscheidet sich, ob sie auf die Top-Elite-Universitäten in China oder eher auf regional ausgerich-

tete Universitäten gehen können oder vielleicht auch nicht studieren werden. Je höher das Ansehen einer Hochschule und einer Studienrichtung, desto mehr Punkte müssen bei der „Gao Kao“ erreicht werden. Wie hast du das persönlich erlebt?

Jing Su: Diese Frage kann ich wahrscheinlich nicht so gut beantworten, weil ich damals direkt von der Uni aufgenommen wurde. In China können chinesische Universitäten so eine Art Sonderprüfungen vor der „Goa Kao“ organisieren. Je nach Schwerpunkt der Hochschule sind diese Sonderprüfungen dann aber auf bestimmte Fächer beschränkt. Also Universitäten, die sehr stark in den Naturwissenschaften sind, haben Sonderprüfungen für z.B. Mathematik, Chemie oder Physik. Und die Schüler, die daran teilnehmen dürfen, haben bereits vorher an mehreren Mathe- oder Physikolympiaden teilgenommen, den ersten Preis erhalten und so bereits ihre Begabung gezeigt. Zu solchen Sonderprüfungen werden nur gezielt wenige Schüler*innen eingeladen.

Durch das Bestehen der Sonderprüfung habe ich vier Monate vor der „Goa Kao“ eine Zulassung zur Universität erhalten. Allerdings konnte ich damals nur aus den Fächern Germanistik, Französisch, Linguistik oder so etwas Ähnlichem auswählen. Und so hatte ich Glück, weil mir die Goa-Kao-Prüfung damit erspart blieb.

csp: Was hättest du denn studiert, wenn du ganz frei alle Möglichkeiten gehabt hättest?

Jing Su: Ich glaube, auch etwas Internationales. Fremdsprachen oder Business.

Ich wusste da schon, wo meine Stärken liegen.

csp: Wie läuft die Entscheidung zum Studium bzw. zu einer bestimmten Studienrichtung, die häufig mit der künftigen Berufswahl verknüpft ist?

Jing Su: Eigentlich ist es für die chinesischen Studierenden nicht so leicht, sich selber für Studienfächer zu entscheiden. Die meisten folgen den Vorschlägen ihrer Eltern oder denen ihrer Lehrer*innen oder zumindest eine Kombination ihrer eigenen Interessen mit dem Vorschlag ihrer Eltern oder der Lehrer*innen bei der Entscheidung zum Studienfach oder zur Berufswahl.

Allerdings ist mir aufgefallen, dass immer mehr Schüler*innen und Studierende in großen Städten wie z.B. Shanghai oder Peking, ihre eigene Meinung bilden können. Bereits im Gymnasium haben sie dort die Chance, verschiedene Berufe vor Ort kennenzulernen, zum Beispiel durch Unternehmensbesichtigungen, Gespräche mit Manager*innen aus Unternehmen, oder es gibt auch Informationstage von Institutionen und Unternehmen speziell für Schüler*innen. Manche haben sogar die Gelegenheit, ein Mini-Praktikum dort zu machen. Das finde ich ganz toll. Für mich gab es diese Möglichkeiten nicht.

Wenn Studierende selber entscheiden dürfen, etwas zu studieren, dann ist das meistens interessenorientiert, wie z.B. auch in meinem Fall. Meine Eltern sind sehr offen, das heißt, sie lassen mich alles selber entscheiden.

Wenn die Eltern hingegen für ihre Kinder entscheiden, finde ich, legen sie viel mehr Wert auf ein höheres gesellschaft-

liches Prestige oder ob man in der angestrebten Branche viel verdienen kann, wie z.B. als Ärzt*innen, Lehrer*innen, Professor*innen, Beamt*innen, Anwält*innen oder Ingenieur*innen. Diese Professionen haben einen guten Ruf in China. Oder Branchen, wie zum Beispiel Finanzen, IT und jetzt auch künstliche Intelligenz – also Branchen, die zukunftsorientiert sind und gute Verdienstmöglichkeiten versprechen.

csp: Wann fängt man in einer chinesischen Familie an, mit den Eltern über solche Sachen zu diskutieren?

Jing Su: Ich denke, das passiert heutzutage immer früher. Viele Eltern beginnen schon früh für den Kindergarten, z.B. in Shanghai, zu planen. Der Trend ist in China, dass die Kinder bereits im Kindergarten Englisch und auch noch eine zweite Fremdsprache wie Deutsch oder Französisch lernen. Danach wird entschieden, welche Grundschule für ihre Kinder am besten ist. Sie planen bereits sehr früh, wie sich die Zukunft ihres Kindes entwickeln soll.

*csp: Du hast eben verschiedene Möglichkeiten der Berufsorientierung für Schüler*innen genannt, unter anderem fiel der Begriff Mini-Praktikum. Was ist darunter zu verstehen?*

Jing Su: Zum Beispiel können sich Schüler*innen während der Ferien für ein oder zwei Wochen um einen Platz in einem Projekt bewerben. Einfach um dort zu erleben, was in einem Unternehmen oder einer Institution passiert. Sie verdienen dabei kein Geld. Das ist etwas anderes als für Studierende in China, wenn

sie ein Praktikum machen. Dort bekommt man dafür Geld vom Unternehmen.

csp: Heißt das, alle Praktika in China von Studierenden egal welcher Fachrichtung werden entlohnt?

Jing Su: Nach dem chinesischen Gesetz müssen sie grundsätzlich bezahlt werden. Das ist anders als in Deutschland. Chinesische Praktikant*innen machen die gleichen Aufgaben wie in Deutschland, aber sie bekommen immer Geld, nur nicht so viel. Normalerweise bekommen sie in einer Institution ca. 12 € pro Stunde. In großen Unternehmen, wie zum Beispiel bei Siemens oder Volkswagen, bekommen sie in China ca. 20 € pro Stunde.

Schulische Praktika sind grundsätzlich kürzer als studentische Praktika. Für Unternehmen gilt, je länger umso besser. Normalerweise dauern die Praktika mindestens ein Semester. Manche verlängern es dann aber auch für zwei oder drei Semester, je nachdem wie viel Zeit sie haben. Normalerweise finden diese Praktika aber nicht in Vollzeit statt. Es ist eher so, dass manche der chinesischen Studierenden neben dem Studium arbeiten, damit sie die Studiengebühren und ihre Lebenskosten finanzieren können. Andere der Studierenden machen solche Praktika, um berufsrelevante Erfahrungen zu sammeln.

csp: Wenn chinesische Studierende nach Deutschland kommen und hier ein Praktikum machen, sind sie dann überrascht, wenn sie mitunter kein Geld erhalten?

Jing Su: Ja, bestimmt sind sie dann ein wenig überrascht. Das ist einfach anders hier. Aber ich glaube, dass viele chine-

sische Studierende, die in Deutschland studieren, bereits in China darüber informiert wurden. Das finden sie dann aber in der Regel auch okay.

csp: Sind Praktika an chinesischen Universitäten in den Curricula aller Studiengänge bereits integriert?

Jing Su: Nein, es ist nicht so streng wie in Deutschland. Natürlich sollte man einmal ein Praktikum gemacht haben. Ganz am Ende des Studiums erhält man eine Tabelle, auf der steht, was man noch alles bis zum Abschluss machen soll. Und darauf steht, glaube ich, auch ein Punkt, dass man mindestens ein Praktikum und ein Zeugnis dafür haben sollte. Aber wo und wann und mit welchem Inhalt das Praktikum absolviert werden soll, ist nicht so geregelt wie in Deutschland. Aber normalerweise machen viele chinesische Studierende auch neben dem Studium Praktika.

Ich möchte noch hinzufügen, dass es jetzt neuerdings in China auch diese Joint-Kooperationen von deutschen Hochschulen mit chinesischen Hochschulen gibt, wie z.B. an der University of Shanghai for Science and Technology. Dort wurde bereits ein Pflichtpraktikum in das Curriculum eingebettet, wie man es auch von einigen der Studiengänge in Deutschland kennt. Das ist mir gerade eingefallen, weil es mich überrascht hat, als die Lehrenden angefragt haben, ob wir Praktikumsplätze in Deutschland für sie haben. Sie möchten also Studierende nach Deutschland schicken, damit sie Praktika in Deutschland machen.

csp: Werden die Studierenden in irgendeiner Weise von den Hochschulen dabei begleitet und unterstützt?

Jing Su: Es kommt darauf an. Also an den chinesischen Hochschulen gibt es auch Career Center. Da gibt es z.B. diese Portale für Jobs oder Praktika. So werden die Studierenden ein bisschen bei ihrem Praktikum betreut. Zumindest bekommen sie Informationen zu Ausschreibungen oder wie man sich für etwas bewerben kann. Wenn sie Fragen zum Praktikum haben, können sie natürlich zu Tutor*innen im Career Center kommen, aber eine systematische Begleitung habe ich nicht mitbekommen. Und es gibt genauso wie in Deutschland die Möglichkeit, dass sie selber eine Ausschreibung online finden und sich direkt darauf bewerben.

csp: Wie geht es nach dem Studienabschluss weiter, wie erfolgt der Eintritt in das Berufsleben?

Jing Su: Nach dem Abschluss wollen Studierende meist direkt anfangen zu arbeiten. Wenn sie keinen direkten Einstieg finden können, machen sie manchmal auch einige Monate ein Praktikum, um dann gleichzeitig nach einem Job zu suchen. Momentan gibt es auch den Trend, nach dem Abschluss ein Gap Year zu machen und das gern auch im Ausland. Es gibt ein Programm oder so etwas Ähnliches in Australien.

csp: Du meinst Work and Travel?

Jing Su: Ja genau. Aber normalerweise fängt man direkt nach dem Abschluss mit dem Arbeiten an oder studiert weiter. Diese zwei Möglichkeiten werden hauptsächlich genutzt.

csp: Gibt es denn an den Universitäten berufsvorbereitende Workshops oder an-

derweitige Angebote zur Berufsorientierung?

Jing Su: Ja, z.B. beim Career Center. Soweit ich weiß, bieten sie Trainings oder Coachings an. Manche haben sogar Berufssprachkurse auf Deutsch oder Englisch. Es gibt Themen wie z.B. „Wie führt man ein Interview bei der Jobsuche“. Sie machen auch Workshops mit Branchenexpert*innen z.B. zu „Interkulturellen Kompetenzen“ und wie das in der Arbeitswelt aussieht. Und es werden auch Alumni auf den Campus eingeladen, damit sie ihre Erfahrungen teilen. Und so etwas existiert nicht nur an den Top-Elite-Universitäten in China. Aber einige machen das natürlich sehr gut und manche weniger. Manche Universitäten haben zum Beispiel auch nur Informationen auf der Homepage, aber keine weiteren Services für ihre Studierenden.

Generell sind diese Angebote von den Career Centern aber eher zusätzlich zum Studium, also nicht mit Leistungspunkten oder so etwas verknüpft.

Gerade wird das Thema „Entrepreneurship“ und Gründung an chinesischen Hochschulen immer wichtiger. Deswegen gibt es bereits Universitäten mit Kompetenzzentren für Startups oder Inkubatoren.

Vera Yu: Was ich hier noch ergänzen will – diese Angebote werden sehr stark von den Studierenden in China nachgefragt. Viele wollen ja gern direkt nach dem Studium einen Job haben. Man muss wissen, es gibt über tausend Hochschulkooperationen zwischen China und Deutschland. Und da gibt es auf beiden Seiten Rekrutierer*innen, die dann zu den Universitäten kommen, kurz vor

dem Abschluss, und sich die fast fertigen Absolvent*innen direkt von dort zu holen versuchen. An der Tongji Universität in Shanghai (eine der Top-Universitäten in China) gibt es mehrere chinesisch-deutsche Hochschulkooperationen und zum Beispiel eine Person, die für deutsche und chinesische Studierende Kontakte zu Unternehmen auf beiden Seiten geknüpft hat, die den Studierenden durch Praktika in den Unternehmen schon vorab die Möglichkeit zur Kontaktaufnahme und Praxiserfahrung ermöglichte. Sie hat die Studierenden sozusagen bereits vor ihrem Abschluss auf die Unternehmen verteilt.

csp: Fallen euch noch weitere Unterschiede zum Hochschulsystem und dem Übergang in den Beruf zwischen Deutschland und China ein?

Vera Yu: In dem China-Trainee-Programm von der Robert-Bosch-Stiftung, bei dem Jing und ich uns kennengelernt haben, hat es mal jemand auf den Punkt gebracht, indem er sagte, dass es in China sehr schwer ist, in die Hochschule zu kommen. Vor allem durch diesen „Goa Kao“, also diese Zulassungsprüfung, von der vorhin schon die Rede war. Aber dafür ist es nachher im Studium viel leichter, weil alles maßgeschneidert ist und weil die Studierenden einen unglaublich guten und engen Kontakt mit den Professor*innen haben. Sicherlich ist das jetzt überspitzt dargestellt, aber im Vergleich dazu ist es in Deutschland wahrscheinlich einfach in die Uni zu kommen. Ab dann wird es jedoch sehr schwer, weil man alles selber organisieren muss. Und da passiert es schneller, dass man auch mal durchs Raster fällt. Die Abbruchquo-

ten der internationalen Studierenden in deutschen Hochschulen liegen bei ca. 41 % (für Bachelorabsolvent*innen aus 2012; vgl. DAAD-Blickpunkt 2014, S. 4; Anmerkung der Redaktion). Und die Abbruchquote speziell der chinesischen Studierenden wird nicht veröffentlicht. Aber man kann davon ausgehen, dass das Studium in Deutschland für sie nicht unbedingt leicht ist.

csp: Und wie sieht das mit den Abbruchquoten in China aus?

Vera Yu: Da habe ich jetzt keine konkreten Zahlen. Aber es gibt von Dr. Jin Sun eine wissenschaftliche Abhandlung über interkulturelle Differenzen im Hochschulstudium. Und da ist u.a. aufgeführt, dass es in China „Noten für Mühe“ gibt. Die Note zeigt nicht die reine wissenschaftliche Arbeit. Die Universität in China versteht sich nicht nur als eine Wissensvermittlungsinstitution, sondern auch als ein Instrument der Erziehung. Das bedeutet, dass man Noten auch anders vergeben kann. Natürlich haben die Professor*innen ein Interesse daran, dass möglichst alle bestehen und alle einen Abschluss erhalten. Einfach weil sie eine Fürsorgepflicht haben. Eine Stipendiatin aus unserem China-Trainee-Programm hat einmal gesagt, dass in China die Studierenden die „Kinder der Universität“ sind. Damit kann man sich ungefähr vorstellen, dass sich die Hochschule dort in einer anderen Rolle sieht und ein anderes Interesse hat, dass die Studierenden ihren Abschluss schaffen.

Jing Su: Ganz genau. Auch ein Campus ist in China anders als in Deutschland. Alle Lehrgebäude, Verwaltungsgebäude,

Sporthallen, Studentenwohnheime usw. sind bei chinesischen Universitäten an einem Ort, auf einem Campus zusammen. Und da können Studierende sehr gut von der Uni geschützt bzw. betreut werden. Die chinesischen Universitäten fühlen sich im starken Maß für die Organisation und für die Verwaltung des studentischen Lebens verantwortlich.

An deutschen Universitäten wird es viel mehr den Studierenden überlassen, ihr studentisches Leben selbst zu organisieren. In China hingegen identifiziert man sich im „Fachklassensystem“, d.h., dass die Studierenden von der Uni in Klassen organisiert werden und jeder Fachklasse ist einen/einer Fachbetreuer*in oder Direktor*in zugeordnet. So ähnlich wie ein/e Klassenlehrer*in in der Schule. Ich war damals mit ungefähr 25 Studierenden in einer Klasse. Es gibt aber auch andere Hochschulen, wo 50 oder 100 Personen in einer Klasse sind. Egal wie groß, jede Klasse hat immer eine/n Klassendirektor*in. Und die sind nicht nur für Studienangelegenheiten, sondern auch für alle anderen Lebensbereiche der Studierenden zuständig. Deswegen sind chinesische Studierende eher unerwachsene Akteur*innen, wenn ich sie mit den deutschen Studierenden vergleichen sollte. Sie sind diese Fürsorge oder Betreuung vom Dozierenden gewohnt. Darum fühlen sie sich häufig orientierungslos, wenn sie das erste Mal in Deutschland sind, weil niemand bei ihnen ist.

*csp: Gibt es auch eine Beziehung oder einen Austausch zwischen den Klassendirektor*innen der Studierenden und deren Eltern?*

Jing Su: Ja, sie haben sehr enge Beziehungen. Und deshalb rufen die Eltern manchmal auch die/den Betreuer*in an und fragen, wie es ihren Kindern geht.

Vera Yu: Ja genau, ein Stipendiat aus dem China-Trainee-Programm und gleichzeitig Mitarbeiter (Klassendirektor) vom Beijing Institut of Technology hat einmal erzählt, dass er immer eine WeChat-Gruppe (chinesisches Pendant zu WhatsApp) mit seinen Studierenden und eine WeChat-Gruppe mit den Eltern seiner Studierenden hat. Ich finde, das ist der elementarste Unterschied zu den Universitäten in Deutschland.

Er unterrichtet unter anderem auch Deutsch und bereitet die Studierenden auf die Prüfung für das Austauschstudium an dem Karlsruher Institut für Technologie vor. Wenn die Studierenden die nicht schaffen, beschweren sich die Eltern natürlich bei ihm, weil sie ihn in der Verantwortung dafür sehen. Er sieht sich auch für die Leistung seiner Studierenden verantwortlich. Aber das auch nur bis zu einem gewissen Punkt. Die Studierenden müssen ja letzten Endes selber für die Prüfung lernen und sie bestehen. Aber er bekommt trotzdem die Beschwerden von den Eltern.

csp: Und was passiert, wenn ihre Kinder dann in Deutschland an den Unis sind?

Vera Yu: Das ist eine große Herausforderung für diesen familiären Verbund.

Jing Su: Die Eltern bilden dann mit anderen Eltern, deren Kinder in Deutschland beim Studium sind, eine WeChat Gruppe. Da tauschen sie sich aus.

Vera Yu: Eine deutsche Universität hat keine Informationspflicht gegenüber den Eltern. Von daher müssen sich die Eltern anpassen. Es gibt dazu übrigens auch eine interessante Studie über die akademische Anpassungsleistung chinesischer Studierender: Diese fallen zu Beginn beim Auslandsstudium in eine Art Loch, weil sie gar nicht wissen, wie eigentlich alleine zu studieren geht. Aber weil sie eben sehr fleißig und ehrgeizig sind, schaffen die meisten chinesischen Studierenden es dann doch, einen guten Abschluss hinzubekommen. Und dann haben sie gelernt, unglaublich proaktiv zu sein.

Ich habe auch bei vielen chinesischen Studierenden beobachtet, dass sie es anfangs recht schwer haben, sich im deutschen Hochschulsystem zurechtzufinden. Aber nachher erkennen sie, was sie eigentlich selber schaffen und dann genießen sie auch zum großen Teil eine Art von akademischer Freiheit, die sie dann haben. Und auch das ist etwas, was ich sehr positiv finde. Im Idealfall kommt bei beiden Systemen zusammen unterm Strich etwas wirklich Gutes heraus.

csp: Was sind denn die hauptsächlichen Motivationen, warum chinesische Studierende nach Deutschland kommen?

Jing Su: Ich denke, es gibt hier mehrere Gründe, warum immer mehr chinesische Studierende ins Ausland beziehungsweise nach Deutschland gehen, um ihr Studium fortzusetzen. Erstens glauben einige, dass ausländische Universitäten eine bessere Ausbildung als lokale chinesische Universitäten bieten. Mit Ausnahme der Top-Elite-Universitäten in China natürlich. Aber für die ganzen anderen Uni-

versitäten wird angenommen, dass die im Ausland immer besser und dass die lokalen in China schlechter sind.

Zweitens gelten Absolvent*innen, insbesondere diejenigen, die an Elite-Universitäten im Ausland und auch in Deutschland, wie z.B. diese TU9, Cambridge, Oxford, Harvard, ihren Abschluss erworben haben, als sehr erfolgreiche Talente. Sie erhalten aufgrund dessen wahrscheinlich mehr attraktive Jobangebote als Studierende, die in China ihr Studium abgeschlossen haben. Das Diplom und jetzt auch der Master in Ingenieurwissenschaften aus Deutschland haben einen unfassbar guten Ruf in China.

Außerdem steht in manchen chinesischen Job-Ausschreibungen, dass internationale Erfahrungen von großem Vorteil sind. In Deutschland studiert zu haben, zeigt, dass sie ein völlig neues Leben, eine völlig andere Kultur erlebt haben und dass sich damit auch ihr Horizont in hohem Maße erweitert hat. Und sie konnten nochmals ihre Fremdsprachkenntnisse erproben und verbessern. Ungefähr solche Gründe gibt es.

csp: Was ist deiner Meinung nach für Career-Service-Mitarbeitende bei der Beratung von chinesischen Studierenden wichtig zu wissen?

Jing Su: Kulturelle Unterschiede gibt es natürlich viele. Aber der Kulturschock ist mittlerweile nicht mehr so heftig, weil es immer mehr Kooperationen zwischen der deutschen und chinesischen Seite gibt und die Studierenden bereits in China auf die kulturellen Unterschiede in Deutschland und die deutsche Kultur vorbereitet werden. Ich nenne mal einige Beispiele, damit es für die Leser*innen

deutlicher wird. Chinesische Studierende sind meistens sehr höflich, bescheiden und nicht so direkt. Sie haben gern sehr harmonische Beziehungen mit ihren Betreuer*innen oder Professor*innen. Wenn ich bei den Beratungen mit chinesischen Studierenden z.B. etwas erklärt habe und dann frage „Alles klar?“, sagen sie immer „Ja, ja“ und dann erkläre ich weiter und sie sagen immer wieder nur „Ja, ja“. Wenn ich aber Rückfragen stelle, merke ich, dass sie nicht alles verstanden haben. Das heißt, dass sie nur diese Freundlichkeit zeigen und immer Augenkontakt halten und dem Gegenüber zustimmen, auch wenn sie es eigentlich nicht ganz verstanden haben. Immer ein paar Rückfragen einzustreuen, hilft hier aufzuzeigen, was nochmals erklärt werden sollte. Und dann es einfach nochmal erklären. Man muss sich wirklich Schritt für Schritt herantasten.

Vera Yu: Das kann ich nur bestätigen. Wir werden immer wieder auch von Professor*innen in Deutschland gefragt, was dieses chinesische „Ja“ eigentlich genau heißt. Und dann versuchen wir aufzulösen, dass das chinesische „Ja“ nicht dem deutschen „Ja“ und das chinesische „Nein“ auch nicht unbedingt dem deutschen „Nein“ entspricht. Das chinesische „Ja“ heißt nur, ich habe dich zur Kenntnis genommen und schön, dass du da bist, ich bin auch da. Mehr heißt das nämlich nicht.

Feedback wird anders verpackt. Da wurden wir auch immer gefragt, wie man Feedback überhaupt geben kann, wenn es keine so kritische Feedbackkultur wie in Deutschland gibt.

Oder auch Wiederholungen - Wiederholungen empfinden Deutsche als

redundant. Man wiederholt sich eigentlich ungern. Bei unseren interkulturellen Workshops haben wir die Erfahrung gemacht, dass deutsche Mitarbeiter*innen aus den International Offices erzählt haben, dass sie von den chinesischen Studierenden deswegen auch einmal genervt seien. In der Kommunikation hilft, hier über den eigenen Schatten zu springen. Schon mit ganz einfachen Kommunikationstechniken kann man dem entgegenwirken. Man verwendet z.B. eine spirale Kommunikation, indem man immer wieder abfragt, ob das Gegenüber es verstanden hat, was man herüberbringen möchte. Es gibt ganze Abhandlungen über dieses chinesische „Ja“. In unseren Kursen haben wir, wenn das dort vorgekommen ist, kurz erklärt, was ein deutsches und ein chinesisches „Ja“ ist. Und dann haben wir den Studierenden gefragt, wenn du jetzt „Ja“ sagst, meinst du ein deutsches oder ein chinesisches „Ja“?

Noch ein konkretes Beispiel, wie sich so etwas in der Praxis abspielt: Eine chinesische Studentin kommt zu einer deutschen Professorin und fragt nach dem Thema ihrer Hausarbeit. Die Professorin ist irritiert, weil sie das Thema schon einmal mit der Studentin besprochen hatte. Sie sagt der Studentin, dass das doch schon geklärt sei. Die chinesische Studentin sagt „Ja, ja“ und danach kommt sie nie wieder in die Sprechstunde. Es gibt das Phänomen an deutschen Universitäten der sogenannten verschwundenen chinesischen Studierenden, weil diese plötzlich nicht mehr auftauchen. Und die deutsche Seite der Lehrenden kümmert sich nicht aktiv und fragt nicht bei den Studierenden nach, wo die eigentlich geblieben sind.

In dem Beispiel geht es aber nicht nur um das Thema der Hausarbeit, sondern auch um eine Schritt-für-Schritt-Anleitung, eine gemeinsame Beziehung, Vertrauen und die Kommunikation aufzubauen, wie man eigentlich weiterarbeitet. Die chinesische Studierende hat indirekt gesagt, „ja, ich war immer da und habe alles mitbekommen, sag mir bitte einfach, wie mein nächster Schritt ist.“ Aber die beiden haben sich verloren, obwohl es eigentlich nur an einer kleinen Stellschraube zu drehen gebraucht hätte.

Dazu gibt es übrigens sehr viele Studien mit Beispielen und das nennt man als Fachbegriff „critical incident“.

*csp: Ihr beide habt das China-Trainee-Programm der Robert-Bosch-Stiftung erwähnt. Laut meiner Recherche war das eine Reaktion auf den rasanten Anstieg chinesischer Studierender in Deutschland. Mittels des Programms sollten die chinesischen Studierenden besser auf die Zeit in Deutschland vorbereitet werden. Jing, du warst ja eine von den Stipendiat*innen und hast während dieser Zeit auch eigene Projekte entwickelt, um die chinesischen Studierenden gut auf ihren Auslandsaufenthalt in Deutschland vorzubereiten. Vera, du hast die Stipendiat*innen als interkulturelle Trainerin dabei unterstützt. Könnt ihr euch erinnern, was gut von den chinesischen Studierenden angenommen wurde und welche Maßnahmen die (chinesische) Zielgruppe nicht erreicht hat?*

Jing Su: Ich habe damals ziemlich viele unterschiedliche Sachen ausprobiert, z.B. zusammen mit meinen Tutor*innen eine Sprechstunde in chinesischer Sprache angeboten. Oder ich habe auch Schwerpunkte auf der bereits existierenden Ho-

mepage ins Chinesische übersetzt, damit die Studierenden schneller die Kerninformationen erfassen konnten. Und wir haben eine chinesische Woche in der Mensa für alle organisiert. Da ging es auch darum, die deutschen Studierenden über China zu informieren, damit diese mehr gemeinsame Themen finden, um sich miteinander austauschen und verständigen zu können.

Auch ein Tandemprogramm gab es für deutsche, internationale und auch chinesische Studierende, weil viele chinesische Studierende gerne in einer kleinen Gruppe unter sich bleiben. Mit der Zeit wird es dann besser, aber am Anfang versuchen wir ihnen eine Chance zu bieten, überhaupt mit anderen in Kontakt zu kommen.

Was nicht gut funktioniert? Nach meinen Erfahrungen lesen chinesische Studierende nicht so viel. Wahrscheinlich ist die Sprache noch schwer für sie, gerade wenn es zu viele Wörter sind. Wenn es sich um sehr konkrete Sachen handelt, sollte man diese in einzelnen Schritten darstellen und nicht in einem langen Fließtext. Den empfinden die Studierenden wie Sekundärliteratur. Also Bleiwüsten an Text auf Homepages werden von vielen gar nicht wahrgenommen. Stark kürzen und ein wenig aufpeppen, was man kommunizieren möchte. Sonst lesen sie es nicht. Das wäre mein Vorschlag.

Vera Yu: So ist auch unsere Erfahrung bundesweit durch das China-Trainee-Programm gewesen: E-Mails, Aushänge, alles Verschriftlichte ohne viele grafische Elemente werden eigentlich nicht gelesen. Es läuft viel mehr über den informellen und persönlichen Kontakt, da es eine Kultur ist – wenn ich jetzt mal

wieder verallgemeinern darf –, die sehr beziehungsorientiert ist. Wenn man irgendwie einen Zugang zur chinesischen Gruppe gefunden hat, verteilen sich die Informationen, auch wenn keine E-Mail geschickt wurde. Ein Aushang mit der Ankündigung zu einer Veranstaltung bringt hingegen weniger.

Eine weitere Empfehlung ist, auch einmal etwas in einem informellen Rahmen anzubieten. Also nicht bloß eine offizielle Infoveranstaltung, sondern z.B. einen Tee-Salon, also so eine Art Sprechstunde mit gemeinsamen Teetrinken. Auf die Idee hat mich mal ein Professor der HU Berlin gebracht, der viele chinesische Promovend*innen hatte. Und bei dem gab es in der Sprechstunde immer erstmal einen Tee. Eigentlich ein ganz kleines Element, aber es ist wichtig, dass es so informell wie möglich ist, um Vertrauen aufzubauen, und dann können darüber ganz anders Informationen auch kontinuierlich weitergegeben werden.

Außerdem haben wir eng mit dem Studierendenwerk zusammengearbeitet, um Zugang zu Räumen zu bekommen, wo Essen und Trinken erlaubt war. Und wir haben gekocht. Das war auch so ein Schlüssel für viele Sachen, die wir gemacht haben. Man kann zum Beispiel einladen zu „Infos und Tee“. Eine universitäre Atmosphäre hingegen ist manchmal unbedingt so beziehungsfördernd.

*csp: Ihr hattet vorhin erwähnt, dass bereits sehr viele Kooperationen zwischen Universitäten und Firmen existieren und Unternehmen versuchen direkt an den Unis bereits die besten Absolvent*innen für sich zu gewinnen. Was ist das Besondere an der Firmenstruktur in China?*

Jing Su: Es gibt ganz verschiedene Arten von Unternehmen in China, z.B. staatliche Unternehmen, die also sehr groß und sehr hierarchisch aufgebaut sind. Beziehungen und Netzwerke sind wichtig für den Berufsaufstieg in China. Da diese staatlichen Unternehmen sehr stabil sind und Sicherheit bieten, wollen manche Studierende vor allem nach ihrem Abschluss dorthin.

csp: Also wie bei uns der Öffentliche Dienst?

Jing Su: Nicht nur wie der Öffentliche Dienst hier. Es gibt volkseigene Betriebe in China. Das sind formelle staatliche Unternehmen, beispielsweise wie COSCO hier in Hamburg. Das ist eines der weltgrößten Containerschiff-Reedereien und so ein staatliches chinesisches Unternehmen mit einem europäischen Hauptsitz in Hamburg.

Und man sollte von den neuen Internetunternehmen wissen. Es gibt riesige IT-Unternehmen in China wie Baidu, Alibaba oder auch Tencent. Die sind gerade sehr attraktiv für chinesische Studierende. Das ist jetzt ganz neu. Vorher wollten die Absolvent*innen sowohl gern in staatlichen als auch in internationalen Unternehmen arbeiten. Aber jetzt ist für sie die Internetbranche attraktiver geworden. Dort sind die Strukturen noch sehr flexibel und wenig hierarchisch. Das sind die chinesischen Pendanten zu Google oder Facebook. Unternehmensintern ist alles sehr gut strukturiert, man kann da entspannt arbeiten. Man wird mit allem versorgt, mit gutem Essen, Betriebskindergärten, Fitnessstudios – alles, was die Mitarbeiter*innen brauchen. Allerdings werden gleichzeitig sehr viele Überstun-

den geleistet. Es gibt sogar ein Alibaba-Village.

Vera Yu: Übrigens ist Jack Ma, ein ehemaliger Englischlehrer, der Gründer von Alibaba, der schon sehr früh die ganze Digitalisierung in China vorangebracht hat. Es gibt einen Dokumentarfilm darüber, der einen guten Einblick in die heutige chinesische Firmenkultur gibt.

csp: Was können deutsche Hochschulen in der Kooperation mit chinesischen Hochschulen noch verbessern?

Jing Su: Zwei Sachen fallen mir noch ein. Generell könnten Career Services eine Liste mit Jobmessen für die internationalen Studierenden erstellen, falls es diese noch nicht gibt. Es ist sehr wichtig, dass chinesische Studierende ganz am Anfang ihres Aufenthalts eine Übersicht über diese Jobmessen bekommen. Und zum zweiten, glaube ich, dass die deutschen Hochschulen noch etwas mehr für die Vorbereitung der chinesischen Studierenden tun sollten. Also zum Beispiel könnten sie an den Hochschulen in China, mit denen sie eine Kooperation haben, einen Informationstag (geht auch als Online-Version) zur eigenen Hochschule anbieten, damit die Studierenden sich schon vorher über die künftige Hochschule, das Leben und das Studium in Deutschland informieren können. So habe ich es positiv bei der Universität Hamburg gesehen, als ich für sie gearbeitet habe. Wenn die chinesischen Studierenden die Zulassung von der Universität Hamburg erhielten, bekamen sie zugleich ein Informationspaket in chinesischer Sprache. Und bei solch einem Paket könnten z.B. auch gebündelte Informationen vom Career Ser-

vice beiliegen, wie und wo man ein Praktikum findet, etwas zur Jobsuche oder was sie in der Arbeitswelt in Deutschland beachten sollten.

Vera Yu: Ergänzend möchte ich noch erwähnen, dass es viele Parallelen zwischen China und Indien und auch vielen arabischen Ländern gibt. Vor allem immer dann, wenn die Studierenden aus einer stark beziehungsorientierten Gesellschaft kommen und das Individuum mehr im gesellschaftlichen Kontext verortet ist. Auch wenn wir jetzt hauptsäch-

lich über China gesprochen haben, gibt es viele Studierende anderer Nationalitäten, die ähnliche Situationen wie in den aufgeführten Beispielen erlebt haben. Von allem, was wir als Empfehlungen für die Career Services gegeben haben, könnten also nicht nur chinesische, sondern auch andere internationale Studierende profitieren.

csp: Herzlichen Dank für das Gespräch!

Das Interview führte Nelli Wagner.

Interviewpartnerinnen



Jing Su, 2019–2020 Bundeskanzler-Stipendiatin der Alexander von Humboldt-Stiftung, Alumna des China-Trainee-Programms der Robert-Bosch-Stiftung, arbeitet seit vielen Jahren im interkulturellen Kontext, Arbeitsumfang umfasst Hochschulkooperation zwischen Deutschland und China, Beratung zum Studium in Deutschland für chinesische Studierende, Kulturprogramme und jetzt auch Innovation und Entrepreneurship.



Vera Yu, Diplom-Pädagogin, Deutsch-Chinesin, Studium in Beijing/V.R. China (Sinologie) und Berlin (Erziehungswissenschaften an der Technischen Universität Berlin). Seit 1999 Arbeitsschwerpunkte im Bereich Kultur und Bildung im internationalen Kontext, 2010–2015 Leiterin des „China-Traineeprogramm an deutschen Hochschulen“ von Robert-Bosch-Stiftung und Deutsches Studentenwerk, das als Ort im „Land der Ideen“ ausgezeichnet wurde. Seit 2012 als Trainerin und Dozentin mit Fokus interkulturelle Kommunikation, kultursensibles Teambuilding, China-Kompetenz und Diversity-Management im Hochschulbereich tätig. Seit 2018 in der Universität Potsdam im International Office, seit 2019 in der Zentralen Studienberatung tätig.

Linksammlung

Abenteuer Auslandsstudium: Wege vom Reich der Mitte nach Deutschland und in die Welt (2015): <http://docplayer.org/8463046-Abenteuer-auslandsstudium-wege-vom-reich-der-mitte-nach-deutschland-und-in-die-welt.html>



China 2030 – Szenarien und Strategien für Deutschland (2016): https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_DA_China_2030_Szenarien_und_Strategien_fuer_Deutschland.pdf



China-Trainee-Programm an deutschen Hochschulen – deutsch-chinesische Kooperation für student affairs (2015): https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/praxisbuch_china-traineeprogramm_2010-2015.pdf



China-Traineeprogramm an deutschen Hochschulen (2012): <https://land-der-ideen.de/projekt/china-traineeprogramm-an-deutschen-hochschulen-1209>



Eine Frage der Perspektive (2016): Critical Incidents aus den Studentenwerken und Hochschulverwaltung https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/dsw-fallbeispiele-digital-druckboegen_o.pdf



Film-Dokumentation „Crocodile in the Jangtze“ über Jack Ma (2015): <https://www.youtube.com/watch?v=RkVJNOQ7B74>



Liu, Miao (2012): Studienerfolg und Metakognition – eine empirische Untersuchung zur Qualität von Lern- und Studienbedingungen chinesischer Studierender in Deutschland. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/15044/1/Liu_Miao.pdf



Sun, Jin (2008): Rekonstruktion von interkulturellen Differenzen im Hochschulstudium zwischen China und Deutschland aus Sicht chinesischer Studierender in Deutschland <https://d-nb.info/989034224/34>



When a Chinese PhD Student Meets a German Supervisor – Tips for PhD Beginners (2016): <https://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/35697>



Quellen

Brokate, Jana/ Günther, Susanne (2017): China – Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort [2017]. Herausgeber Deutscher Akademischer Austauschdienst. https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/china_daad_bsa.pdf



DAAD Bildungssystemanalyse China (2019). <http://bot.daad.de/de/laenderinformationen/asien/china/ueberblick-bildung-und-wissenschaft/>



DAAD-Blickpunkt zu Studienabbruch im Vergleich (2014): https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/final_blickpunkt-abbruchquoten.pdf



DAAD Ländersachstand: China -- Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten (2020): https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/laenderinformationen/asien/china_daad_sachstand.pdf



Homepage des Bildungsministeriums der Volksrepublik China: <http://de.moe.gov.cn/>



Shi-Kupfer, Kristin/ Zenglein, Max (2019): Get yourself a job: Beijing's measures to tackle rising. Merics Kurzanalyse vom 22. Juli 2019: <https://merics.org/de/analyse/get-yourself-job-beijings-measures-tackle-rising-youth-unemployment>



Stepan, Matthias (2015): China Monitor – Ausbildung am Bedarf vorbei. Mercator Institute for China Studies. Nummer 24, 2. September 2015. https://merics.org/sites/default/files/2020-05/China_Monitor_No_24.pdf



Stepan, Matthias/ Frenzel, Andrea/ Ives, Jaqueline/ Hoffmann, Marie (2018): China kennen, China können. Eine MERICS-Analyse zur China-Kompetenz in Deutschland. Mercator Institute for China Studies Mai 2018: <https://www.merics.org/de/china-monitor/china-kompetenz>



Stepan, Matthias (2018): Bildung: Hoffnung auf sozialen Aufstieg und internationalen Austausch. In: Lohse-Friedrich, Kerstin/Heilmann, Sebastian (Koordination): China – Informationen zur politischen Bildung. Heft 337. S.49 – 51. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/informationen-zur-politischen-bildung/275591/china>



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).

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

Christiane Dorenborg

Freie Universität Berlin
Leitung Career Service
Thielallee 38
14195 Berlin
Tel.: 030 – 838 53899
E-Mail:
christiane.dorenborg@fu-berlin.de

Dr. Ilke Kaymak

Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
Leitung Career Service
Werdener Str. 4
2. Etage, Raum 2.13
40227 Düsseldorf
Tel.: 0211 – 81 10862
E-Mail: 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

Marcellus Menke

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

Martina Vanden Hoek

Leibniz Universität Hannover
Leitung ZQS – Zentrale Einrichtung für
Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre
Career Service
Callinstr. 14
30167 Hannover
Tel.: 0511 – 762 5898
E-Mail: vanden-hoek@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

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

csp18/21

