

4

2007

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG



BAYERISCHES STAATSWINSTITUT
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN

Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen 4-mal im Jahr

ISSN 0171-645X

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung,
Prinzregentenstraße 24, 80538 München

Tel.: 0 89 / 2 12 34-405, Fax: 0 89 / 2 12 34-450

E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de, Internet: <http://www.ihf.bayern.de>

Herausgeberbeirat: Dr. Ewald Berning, Mdg. a. D. Jürgen Großkreutz,
Dr. Lydia Hartwig, Prof. Dr. Dorothea Jansen, Prof. Dr. Dr. h. c. Hans-Ulrich Küpper,
Thomas May, Prof. Rosalind Pritchard

Redaktion: Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.), Gabriele Sandfuchs
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung
E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Umschlagentwurf und Layout: Bickel und Justus, München

Das Bild zeigt das historische Gebäude in der Prinzregentenstraße 24, in dem das Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung seit 1994 untergebracht ist.

Herstellung: Dr. Ulrich Scharmer, München

Druck: Steinmeier, Nördlingen

Ausrichtung, Themenspektrum und Zielgruppen

Die „Beiträge zur Hochschulforschung“ sind eine der führenden wissenschaftlichen Zeitschriften im Bereich der Hochschulforschung im deutschen Sprachraum. Sie zeichnen sich durch hohe Qualitätsstandards, ein breites Themenspektrum und eine große Reichweite aus. Kennzeichnend sind zudem die Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Relevanz für die Praxis sowie die Vielfalt der Disziplinen und Zugänge. Dabei können die „Beiträge“ auf eine lange Tradition zurückblicken. Die Zeitschrift erscheint seit ihrer Gründung 1979 viermal im Jahr und publiziert Artikel zu Veränderungen in Universitäten, Fachhochschulen und anderen Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs sowie Entwicklungen in Hochschul- und Wissenschaftspolitik in nationaler und internationaler Perspektive.

Wichtige Themenbereiche sind:

- Strukturen der Hochschulen,
- Steuerung und Optimierung von Hochschulprozessen,
- Hochschulfinanzierung,
- Qualitätssicherung und Leistungsmessung,
- Studium und Studierende, Umsetzung des Bologna-Prozesses,
- Übergänge zwischen Schule, Hochschule und Arbeitsmarkt,
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, akademische Karrieren,
- Frauen in Hochschulen und Wirtschaft,
- Wissenschaft und Wirtschaft,
- International vergleichende Hochschulforschung.

Die Zeitschrift veröffentlicht quantitative und qualitative empirische Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikel, die ein anonymes Peer Review-Verfahren (double blind) durchlaufen haben. Sie bietet die Möglichkeit zum Austausch von Forschungsergebnissen und stellt ein Forum für Hochschulforscher und Experten aus der Praxis dar. Zwei Ausgaben pro Jahr sind in der Regel einem aktuellen hochschulpolitischen Thema gewidmet, die beiden anderen sind inhaltlich nicht festgelegt. Es besteht die Möglichkeit, Aufsätze in deutscher und englischer Sprache einzureichen. Hinweise für Autoren befinden sich auf der letzten Seite.

Die „Beiträge“ richten sich an Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen, aber auch an politische Entscheidungsträger, Hochschulleitungen, Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen, Ministerien sowie Wissenschafts- und Hochschulorganisationen.



Das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung führt Forschungsarbeiten auf hochschulpolitisch aktuellen Feldern durch und stellt dem Bayerischen Wissenschaftsministerium, dem Bayerischen Landtag und den Hochschulen zuverlässige Planungs- und Entscheidungsgrundlagen zur Verfügung. Informationen über die Arbeit des Instituts finden Sie unter www.ihf.bayern.de.

Inhalt

| | |
|---|-----|
| Zu diesem Heft | 4 |
| Abstracts | 6 |
| <i>Ulrich Teichler</i> : Studium und Berufschancen: Was macht den Unterschied aus? | 10 |
| <i>Johanna Kimler</i> : Die Akzeptanz von Bachelor- und Masterabschlüssen bei deutschen Großunternehmen: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde anhand einer Befragung ausgewählter Unternehmen | 32 |
| <i>Andreas Sarcelletti</i> : Der Nutzen von Kontakten aus Praktika und studentischer Erwerbstätigkeit für den Berufseinstieg von Hochschulabsolventen | 52 |
| <i>Roland Bloch</i> : „Natürlich möchte man es auch gern im Lebenslauf stehen haben ...“ – Bedeutungen des Praktikums für Studierende | 82 |
| <i>Susan Böhmer</i> : Postdoc-Karrieren: Wie erfolgreich ist das Emmy Noether-Programm der DFG? | 108 |
| <i>Boris Schmidt</i> : Lust und Frust am „Arbeitsplatz Hochschule“: Eine explorative Studie zur Arbeitssituation junger wissenschaftlicher Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen | 140 |
| Buchvorstellungen | 162 |
| Jahresindex 2007 | 164 |
| Index of Abstracts 2007 | 166 |
| Hinweise für Autoren | 168 |

Zu diesem Heft

Zweite Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung: „Beschäftigungsfähigkeit, Kompetenzerwerb und Verwendung von Kompetenzen im Beruf“

Das Verhältnis von Studium und Beruf spielt seit Jahren in der öffentlichen Diskussion über Hochschulen eine Rolle. So wird die Einführung gestufter Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses mit der Frage der Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen verknüpft, und zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen widmen sich Fragen an der Schnittstelle zwischen Studium und Arbeitsmarkt. Die zweite Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung am 3. und 4. Mai 2007 in München befasste sich daher mit dem Thema „Beschäftigungsfähigkeit, Kompetenzerwerb und Verwendung von Kompetenzen im Beruf“. Sie bot ein Forum für Studien, die sich mit dem Übergang vom Studium in den Beruf beschäftigen sowie mit Fragen des Kompetenzerwerbs. Die vorliegende Ausgabe der „Beiträge zur Hochschulforschung“ enthält eine Auswahl von Artikeln mit Forschungsarbeiten zu dieser Thematik, die auf der Tagung vorgestellt wurden.

Ulrich Teichler geht in seinem Eröffnungsreferat der Frage nach, welche Schritte zu einer Abstimmung von Berufs- und Beschäftigungssystem unternommen wurden, seitdem die Vorstellung einer weitgehenden Passgenauigkeit von Studienfächern und Berufsfeldern nicht mehr gültig ist. Er zeigt auf, dass der Übergang vom Studium in den Beruf kein Prozess der perfekten Selektion und Allokation von Kompetenzen einerseits und beruflichen Anforderungen andererseits ist. Vielmehr spielen für einen gelungenen Berufseinstieg neben den erworbenen Wissensbeständen und sozialen Kompetenzen viele Kriterien, darunter auch Informationen, Netzwerke und sogar Zufälle, eine Rolle. In den Mittelpunkt der Ausführungen rückt dabei die bislang wenig diskutierte Frage des Zusammenhangs zwischen Qualifikation bzw. Leistung und beruflichem Erfolg.

Die nächsten drei Aufsätze widmen sich konkret der Frage des gelungenen Berufseinstiegs. *Johanna Kimler* untersucht die Akzeptanz von Bachelor- und Masterabschlüssen auf dem deutschen Arbeitsmarkt anhand einer Befragung ausgewählter Unternehmen. Die Autorin präsentiert die Ergebnisse einer qualitativ angelegten Studie, in der ausgewählte Großunternehmen nach ihren Motiven für die Unterstützung der neuen Abschlüsse gefragt wurden. In diesem Zusammenhang wird der interne Diskussionsprozess analysiert und gezeigt, dass in den Unternehmen aktiv ein Bedeutungszusammenhang für die neuen Studienabschlüsse konstruiert wird.

Andreas Sarceletti befasst sich mit dem Nutzen von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg von Hochschulabsolventen. Dabei werden quantitative Analysen auf der Basis des Bayerischen Absolventenpanels für zwei unterschiedliche Gruppen vorgenommen: Absolventen ingenieurwissenschaftlicher Fächer sowie Absolventen sprach- und kulturwissenschaftlicher Fächer. Es wird gezeigt, dass Ingenieure häufiger Praxiskontakte für die Suche nach einer ersten Stelle nutzen als Sprach- und Kulturwissenschaftler. Letztere scheinen jedoch in größerem Umfang von einem Berufseinstieg über Praxiskontakte zu profitieren, da sie auf diesem Weg an besser bezahlte und mit einem höheren Status verbundene Stellen gelangen als ihre Kommilitonen aus der gleichen Fachgruppe.

Die Frage nach der Bedeutung von Praktika steht auch im Mittelpunkt des Beitrags von *Roland Bloch*. Auf der Basis von problemzentrierten Interviews mit Studierenden an unterschiedlichen Hochschultypen zu ihrem Studienverlauf wird gezeigt, aus welchen Motiven heraus sie Praktika absolvieren, wie sie Studium und Praktika miteinander verbinden, und welchen Wert sie diesen für ihren späteren Berufseinstieg zumessen.

Die beiden folgenden Artikel befassen sich konkret mit dem Berufsfeld Wissenschaft. *Susan Böhmer* stellt erste Ergebnisse der Evaluation des Emmy Noether-Programms der DFG vor, eines der wichtigsten Förderprogramme für Postdoktoranden in Deutschland, welches dem wissenschaftlichen Nachwuchs durch die Finanzierung einer eigenen Forschergruppe die Möglichkeit zur selbständigen Forschung eröffnet. Im Mittelpunkt der vom Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ) durchgeführten Programmevaluation steht die Frage, ob mit dem Förderinstrument die angesprochene Zielgruppe erreicht wird, ob die Problemlagen des wissenschaftlichen Nachwuchses tatsächlich aufgegriffen wurden, und ob das Programm die akademische Karriere der Geförderten positiv beeinflusst.

Mit der Arbeits- und Motivationssituation junger, noch nicht promovierter wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter befasst sich *Boris Schmidt* in seinem Artikel „Lust und Frust am Arbeitsplatz Hochschule“. Im Zentrum der hier vorgestellten Studie stehen die auf Haushalts-, Projekt- oder Drittmittelstellen befristet Beschäftigten, die an einer Promotion arbeiten. Dabei werden Tätigkeitsprofil, Motive und Konflikte dieser Gruppe analysiert und abschließend Möglichkeiten der gezielten Unterstützung diskutiert.

Lydia Hartwig

Ulrich Teichler: Higher Education and labour market opportunities – What makes the difference?

In Germany there is a longstanding and widespread concern that higher education is not sufficiently tuned to professional and labour market needs. The call for a better match between the education and the employment system both in quantitative and structural respect is often heard, the so-called "twofold quantitative-structural global match": vertically, between level of degree and professional status and horizontally, between academic subject and professional field. The traditional concept of "rough match" is outdated since decades, following from the expansion of higher education. This did however not lead to catastrophic mismatch, but to a complex mixture of higher flexibility and more differentiated and subtle matches. Regarding the latter, no particular criterion has so far come to the fore. Instead, final degree grades, reputation ranks of higher education institutions and special competencies which were not traditionally regarded as central elements of degree programmes, all have gained in importance. At the same time it is open if we are on the way towards an "education meritocracy" or if particularistic attributes, "credentialism" and "labelism" are becoming more important.

Johanna Kimler: The acceptance of Bachelor und Master degrees in large German firms – theoretical reflections and empirical results

The labour market acceptance of Bachelor and Master degrees in Germany has been discussed right from the beginning of the current reform of German higher education. Substantial empirical results do not yet exist, as graduate and employment numbers are still very low. In this article, the labour market acceptance of Bachelor degrees is investigated on the basis of neo-institutional theory, which assumes that organisations' decision making processes are not autonomous but influenced by their environment. This article presents results of a qualitative empirical study. Representatives of large German firms in favour of the introduction of Bachelor and Master degrees into German higher education were interviewed. Their motives for supporting the new degrees are analysed in relation to the firms' organisational environment as well as their internal discussion processes.

Andreas Sarcletti: The value of contacts from internships and study-related jobs for graduates' career entry

About one fifth of graduates from higher education institutions in Bavaria get their first job through contacts from an internship or a (usually study-related) job. Thus, for students, internships and study-related jobs are not only important opportunities to become acquainted with practice at the workplace, but are also to establish ties with potential future employers. This article examines the importance of contacts from internships and study-related jobs for career entry and gives answers to the following four questions: (1) Does the use of contacts depend on the field of study? (2) Is job seeking via contacts more efficient than via formal ways? (3) Do contacts lead to "better" first employments? (4) Are there differences in the characteristics between people who land their first job via contacts and those who get it via "formal" ways?

Roland Bloch: "Of course one would like to have it on the CV" – The importance of internships for students

The curriculum reforms in the context of the Bologna Process aim at promoting students' employability. Regardless of the actual reflection in the curriculum, normative claims are made that define employability as a question of individual responsibility and effort. Internships are the cornerstone of students' strategies for improving their labour market opportunities. On the basis of problem-centred interviews with students from traditional and reform universities, this article analyses how students – the ones primarily affected by the reforms – qualify themselves for the labour market. A key finding is that the current call for "employability" only postulates what students have been practicing for a long time: they have made efforts to improve their employability on their own. Moreover, internships are not just related to qualification efforts, but are intertwined with a wide range of interests. This clearly points to the limits of efforts aimed at regulating students' practice of improving their employability.

Susan Böhmer: Postdoc-careers – How successful is the Emmy Noether Programme of the German Research Foundation?

The Emmy Noether Programme of the German Research Foundation (DFG) is one of the most important funding programmes for academics on postdoc positions in Germany. It enables young academics to achieve academic independence by funding their own research group, thereby helping them to pursue a successful academic career without a postdoctoral dissertation (Habilitation). Currently the Institute for Research Information and Quality Assurance, Bonn (iFQ) evaluates the Emmy Noether Programme. The purpose of this study is to verify whether the programme reaches its target group, whether it meets the challenges of young academics and whether it has positive effects on career development. The article presents the evaluation's first findings.

Boris Schmidt: Pleasure and frustration at the workplace "university" – An explorative study on the labour situation of young academics

Information about the working conditions and motivational situation of young, pre-doctorate academic staff is scarce. Currently, most attention is drawn to the implementation of innovative concepts for the formation of future academics and researchers, such as the set-up of "graduate schools" and structured doctoral programmes. This exploratory study focuses on those employed in the context of the „traditional" dissertation scheme as junior academic staff. Using a sample of 122 persons, the distribution of total working time and the motivational structure of the workplace "university" is assessed. Four types of motivation profiles are identified with varying frequencies depending on the duration of the doctoral candidates' contract. Data support the assumption of a U-shaped development of individual work motivation during the dissertation phase. Implications of these findings and future research needs are outlined.

Studium und Berufschancen: Was macht den Unterschied aus?

Ulrich Teichler

In Deutschland ist seit Jahrzehnten die Klage verbreitet, dass Hochschule und Beruf unzureichend aufeinander abgestimmt seien. Oft ist dabei der Wunsch sichtbar, es solle eine doppelte quantitativ-strukturelle „Global-Passung“ von Bildungs- und Beschäftigungssystem realisierbar sein: in vertikaler Hinsicht nach den Ebenen von Bildungsabschlüssen und beruflichem Status und in horizontaler Hinsicht zwischen Studienfächern und Berufsbereichen. Die traditionelle „Grobpassung“ ist bereits seit Jahrzehnten im Gefolge der Hochschulexpansion passé. Das hatte jedoch keine „Passungskatastrophen“ zur Folge, sondern eine Gemengelage von höherer „Flexibilität“ und einer „feingliedrigeren Passung“. Zu Letzterer ist bis heute kein bestimmtes Kriterium eindeutig in den Vordergrund getreten, sondern zugleich haben vor allem Noten bei Studienabschlüssen, Reputationsränge der Hochschulen sowie besondere Kompetenzen, die traditionell beim Studium nicht im Mittelpunkt stehen, an Bedeutung gewonnen. Offen ist dabei, ob wir uns zunehmend auf dem Weg zu einer Bildungsmeritokratie befinden oder ob partikularistische Merkmale, „credentialism“ und „labelism“ an Gewicht gewinnen.

1 Zur Einführung

Die Beziehungen zwischen Studium und Beruf sind ein angemessenes Thema für eine der ersten Jahrestagungen der Gesellschaft für Hochschulforschung. Denn dieses Thema gehört im deutschsprachigen Raum seit Jahrzehnten zu den wichtigsten in der öffentlichen Diskussion über Hochschulfragen. Die einflussreiche Humboldtsche Idee der Universität plädiert zwar für die Freiheit des wissenschaftlichen Gedankens von der Nützlichkeitsorientierung, aber zugleich war die deutsche Universität immer stark von der „Beruflichkeit“ ihrer Umwelt geprägt. In jüngster Zeit ist die Thematik aus verschiedenen Gründen immer mehr in das Licht der öffentlichen Aufmerksamkeit geraten: Auf dem Weg zur Wissensgesellschaft wird immer häufiger gefragt, ob es in Deutschland, Österreich und der Schweiz ein Fehler war, die Hochschulen und dabei insbesondere die Studienanfängerquoten lange Zeit wesentlich vorsichtiger auszubauen als das in anderen Ländern mit einer ähnlichen Wirtschaftskraft der Fall war. Fragen der Beziehungen von

Hochschule und Beruf werden auch deshalb als drängender empfunden, weil die traditionell weit verbreitete berufliche Stabilität erodiert und niemand weiß, ob die nachfolgende Situation als „prekär“ zu kritisieren oder als „flexibel“ zu preisen sei. Konkret hat sich im so genannten Bologna-Prozess der europaweiten Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse mehr und mehr die Idee eingeschlichen, dass „employability“ die Grundfrage der Studiengangsreformen sein sollte. Und besonders in Deutschland wird im Rahmen der Etablierung eines Akkreditierungssystems für Studiengänge die Forderung an die Hochschulen laut, sie sollten die Wirkungen ihrer Studienangebote regelmäßig mit Hilfe von Absolventenstudien prüfen.

So haben Untersuchungen zu Beschäftigung und Berufstätigkeit heute in Deutschland Konjunktur wie nie zuvor. Dabei sind in vielen Fällen natürlich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler am Werk, die die wichtigsten Konzeptionen und Befunde in diesem Themenbereich sehr gut kennen und in neuere Analysen einbringen. Aufmerksamen Beobachtern bleibt jedoch nicht verborgen, dass in einer nicht unbeträchtlichen Zahl von neueren Studien bei der Interpretation der Ergebnisse der bisherige Stand der wissenschaftlichen Diskussion zur Beziehung von Studium und Beruf übersehen bzw. übergangen wird. Eine Bilanz der Erfahrungen und Diskussionen aus den letzten Jahrzehnten ist daher keine Beschränkung auf Vergangenes, sondern kann möglicherweise dazu beitragen, dass in der aktuellen Diskussion immer wieder auftretende Missverständnisse vermieden werden und dass weniger Energie darauf verwandt wird, das Rad neu erfinden zu wollen. Zugleich kann damit verdeutlicht werden, was ungelöst blieb und was neu ist.

Die hier folgende Bilanz geht vor allem der Frage nach, welche Ideen für eine feingliedrige „Abstimmung“ von Bildungs- und Beschäftigungssystem zur Diskussion stehen bzw. welche diesbezüglichen Schritte unternommen wurden, seitdem die Vorstellung einer weitgehenden „Passung“ von großen Bildungsebenen zu großen Berufsebenen und von Fächern der Ausbildung zu Berufsbereichen im Grunde passé sind, obwohl sie immer wieder einen großen Raum in der öffentlichen Diskussion einnehmen. Dabei werden Überlegungen und Erfahrungen des Autors zu dieser Fragestellung, die zuvor in einem Sammelband des Autors behandelt worden waren (Teichler 2003) neu sortiert.

2 Ein goldenes Zeitalter der Passung?

Wenn wir lesen, was im deutschsprachigen Raum in der öffentlichen Diskussion zum Verhältnis von Studium und Berufschancen implizit behauptet wird, dann muss es einmal ein „goldenenes Zeitalter“ gegeben haben, oder wir müssen mindestens an die Norm einer

idealen Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem glauben können: Danach sind mit den erfolgreich erreichten Zugangsvoraussetzungen zum Studium – dem Abitur bzw. der Matura –

- der Zugang zu einer höheren gesellschaftlichen Position so gut wie sicher und
- die Wahl eines Studienfaches mehr oder weniger auch schon eine Berufswahl.

Bei genauer Betrachtung wird immer wieder die Vorstellung einer doppelten quantitativ-strukturellen Global-Passung von Bildungs- und Beschäftigungssystem sichtbar:

- In vertikaler Hinsicht eine Passung zwischen den Ebenen von Bildungsabschlüssen und den Berufs- und Stausebenen, und
- in horizontaler Hinsicht eine Passung von den absolvierten Fächern und den Berufsbereichen.

Seit Jahrzehnten wird im deutschsprachigen Raum über die Beziehungen von Studium und Beruf skandalierend geklagt. In Deutschland ist die Klage seit Ende der sechziger Jahre verbreitet. Die populärsten Termini und Bilder haben sich verschoben: „Akademisches Proletariat“, „Über-Expansion“, Zulassung von „Studierunfähigen“, „Überqualifizierung“, „Verdrängungswettbewerb“, „Berufsverbot“ für Lehramtsabsolventen und ähnliches, „Absolventenschwemme“, „Studium für die Arbeitslosigkeit“, „Taxi-Fahrer Dr. phil.“, „Generation Praktikum“, aber unverändert wird implizit zum Ausdruck gebracht, dass die traditionelle, doppelte globale quantitativ-strukturelle Passung der wünschenswerte bzw. normale Zustand sei und dass dieser Zustand leider aus den Fugen geraten sei.

Die Beharrlichkeit dieses globalen Abstimmungspostulats ist erstaunlich, da dieses Modell in Deutschland unter Experten bereits seit mehr als vier Jahrzehnten passé ist. Schon Mitte der 1960er Jahre, als in vielen wichtigen Dokumenten der Hochschulplanung in Deutschland gefordert wurde, das Hochschulsystem so umzugestalten, dass kürzere Studiengänge ausgebaut werden sollten, war der Glaube an das alte Modell der ganz klaren Ebenen aufgegeben worden.

Wenn wir in die skandalisierenden Kritiken zum Verlust der traditionellen Globalpassung hineinhören, so werden immer wieder zwei Annahmen deutlich:

- dass es keine alternative „Passung“ zu dieser globalen „Passung“ geben könne,
- dass im Falle der Erosion dieser globalen Passung ein Teil der Absolventen um die Belohnung ihrer Leistungen im Bildungssystem betrogen würde.

Die zweite Annahme verweist darauf, dass eine bildungsmeritokratische Beziehung von Bildung und Beschäftigungssystem für selbstverständlich gehalten und deren Erosion befürchtet wird; dies wird im nächsten Abschnitt erörtert. Die erste Annahme – sie wird später ausführlich behandelt – weicht allmählich der Einsicht, dass es feinere Gliederungen der Abstimmung geben kann, wobei es von großer Tragweite ist, welche Dimensionen von Bildung das größte Gewicht haben.

3 Die wenig diskutierte bildungsmeritokratische Grundlage

In einem über zwei Jahrhunderte dauernden Prozess bewegen sich moderne Gesellschaften immer mehr auf eine Beziehung von Bildung und Beruf zu, die mit dem Begriff „Bildungsmeritokratie“ gekennzeichnet werden kann. Für eine offene Bildungs-Leistungsgesellschaft gilt im Prinzip:

- Der Bildungserfolg ist offen, d. h. nicht erheblich durch sozio-biographische Faktoren eingeengt.
- Der Bildungserfolg wird durch Einkommen, Status und „Beruf“ (Prestige, Einfluss usw.) belohnt.

Das Modell ist zwar nirgends in der Welt ideal verwirklicht, aber es ist in vielen Ländern in einem recht bedeutsamen Maße realisiert worden. Das Ausmaß der Realisierung reicht aus, um in hinreichender Häufigkeit handlungsorientierend zu sein: Bemühungen um den Bildungserfolg werden in großer Zahl mobilisiert, und der berufliche Erfolg wird in einem recht starken Maße als qualifikations- und leistungsgerecht legitimiert. Hinzu kommt, dass eine perfekte Bildungsmeritokratie kaum zu realisieren wäre und obendrein destruktive Konsequenzen haben könnte. Wir haben gute Gründe für die Schlussfolgerungen, dass

- eine weitergehende Realisierung der Bildungsmeritokratie sich in einem destruktiven Wettbewerb um den Bildungserfolg niederschlägt,
- die imperfekte Realisierung der Bildungsmeritokratie – ihre Einschränkung durch Privilegien der traditionell Privilegierten und durch besondere Stützung von traditionell Benachteiligten – einen gewissen Burgfrieden zwischen unterschiedlichen sozialen Interessen stabilisiert,
- das System relativ „weich“ für Korrekturen in den Bildungs- und Berufspfaden ist,
- es institutionelle Maßnahmen zur partiellen Korrektur der Imperfektionen gibt.

So beobachten wir in Deutschland in der Bildungspolitik und in der Beschäftigung keinen geradlinigen Trend in Richtung auf eine Bildungsmeritokratie, sondern immer wieder

gegenüber dem naturwüchsigen Prozess der Privilegiensicherung politische Maßnahmen zu einer neuen Justierung von meritokratischen und nachteilsausgleichenden Maßnahmen. Einerseits wird häufig unterstrichen, dass nur nachgewiesene Leistungen und Leistungspotentiale die Selektion in Bildung und Beschäftigung bestimmen. Andererseits werden immer wieder Maßnahmen zur Förderung Benachteiligter ergriffen: Dazu gehörten in den fünfziger und sechziger Jahren vor allem die Etablierung von zweiten Bildungswegen und Sonderzugängen zum Hochschulstudium, die Realisierung der Studiengebührenfreiheit an Schulen und Hochschulen sowie die Etablierung eines Studienförderungssystems (BAFöG) nach Bedürftigkeit der Eltern, und darüber hinaus seit den achtziger Jahren verschiedene Maßnahmen zur Förderung des Bildungs- und Berufserfolgs von Frauen. Angesichts der Einführung von Studiengebühren in mehreren Ländern der Bundesrepublik Deutschland steht erneut zur Diskussion, was mit steigenden Kosten zur Investition in Bildung angesichts unsicherer Erträge an neuen Maßnahmen zur Sicherung einer Balance angemessen erscheint.

Fragen der Bildungsmeritokratie sind offensichtlich von großer Bedeutung für die konkreten Entwicklungen der Beziehung von Studium und Beruf, wurden aber in Deutschland im Laufe der letzten Jahrzehnte nicht annähernd so ernsthaft öffentlich diskutiert wie die bereits angesprochenen Fragen der quantitativ-strukturellen Passung. Dies stellt jedoch nicht den gesellschaftspolitischen Konsens in Frage, dass sozio-biographische Merkmale wie Beruf und Bildungsstand der Eltern oder das Geschlecht der Lernenden nicht ausschlaggebend für die Berufschancen sein sollten.

Fast alle Experten stimmen darin überein, dass sich in Deutschland im Laufe der Jahrzehnte zwar die Unterschiede der Bildungschancen nach den wichtigsten sozio-biographischen Merkmalen allmählich verringert haben und dass der Bildungserfolg im Laufe der Zeit allmählich immer stärker die Berufswege geprägt hat, sozio-biographische Merkmale aber weiterhin für Bildungs- und Berufschancen eine nicht zu übersehende Rolle spielen. Die Aufmerksamkeit war in den sechziger und siebziger Jahren stärker auf den Einfluss des Elternhauses und danach stärker auf „Gender“ gerichtet. Nie wurde jedoch in Deutschland detailliert untersucht, in welchem Maße die Selektion innerhalb des Studiums (etwa im Hinblick auf Studienabbruch oder im Hinblick auf Noten bei Studienabschluss) in Abgrenzung zur Selektion bis zum Studienbeginn von sozio-biographischen Merkmalen geprägt ist. Auch gibt es nur spärliche Informationen darüber, inwiefern der Berufsstart nach Studienabschluss je nach Geschlecht anders verläuft als der Berufsstart nach anderen Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen. Zudem hat kaum eine öffentliche Diskussion über die Frage stattgefunden, ob Unterschiede in der Berufs-

startphase nach dem Studium durch die Hochschulexpansion und den damit entstandenen Differenzierungsdruck gewachsen sind oder nicht. Es ist durchaus zu vermuten, dass es immer wieder Neubelegungen des Gewichts sozio-biographischer Merkmale gegeben hat. Das nach 1970 um sich greifende Postulat, dass die Karrierechancen stärker von der „Persönlichkeit“ abhängen, stützt diese Vermutung, da „Elternhaus“ und „Geschlecht“ oft als Indikatoren für gewisse Merkmale von „Persönlichkeit“ gesehen werden. Umgekehrt kann das Faktum, dass die deutschen Hochschulen, wie später ausgeführt, „Schlüsselqualifikationen“ zum Gegenstand intentionaler Kompetenzentwicklung in den Studiengängen gemacht haben, möglicherweise dazu beitragen, dass diese in geringerem Maße als zuvor nach sozio-biographischen Merkmalen variieren.

4 Alternativen der feineren Passung

Wenn sich die doppelte globale, quantitativ-strukturelle Passung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem überlebt, nach der ein Studium in der Regel zu einer höheren Berufsposition geführt hat und ein Studienfach in der Regel zu einem affinen Berufsbereich, so bekommen feingliedrigere Merkmale von Bildung und Beruf, die zuvor schon relevant waren, ein wachsendes Gewicht. Die feinere Selektion kann in verschiedenen Bereichen erfolgen.

Vorstellbar ist erstens, dass die Selektion noch stärker als zuvor nach sozio-biographischen Merkmalen erfolgt. Wenn die Wettbewerbsquoten für attraktive Berufspositionen im Zuge der Hochschulexpansion steigen, mögen Elternhaus und Geschlecht der Bewerber wieder an Gewicht gewinnen. Wenn wir jedoch den übergreifenden gesellschaftlichen Trend beobachten, dass die traditionelle Selektion auf dem Wege zu einer stärkeren meritokratischen Beziehung von Bildung und Gesellschaft an Bedeutung verliert, drängt sich – zweitens – eher eine Selektion nach feingliedrigen Kriterien des Bildungserfolges auf. In Deutschland standen seit den siebziger Jahren vor allem folgende feingliedrige Merkmale des Studienerfolgs zur Diskussion (siehe Hartung, Nuthmann und Teichler 1981):

- Studienleistungen, wie sie gewöhnlich seitens der Hochschulen zertifiziert werden: in horizontaler Hinsicht Bereiche der fachlichen Spezialisierung und in vertikaler Hinsicht die Noten,
- Arten von Studiengängen und Hochschulen: Hier standen über Jahrzehnte die jeweiligen Rollen der Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen im Mittelpunkt; in jüngster Zeit rückten – im Zuge des „Bologna-Prozesses“ – Ebenen von Studiengängen und -abschlüssen in den Vordergrund,

- die besuchte Hochschule (natürlich in Verknüpfung mit dem Fach: z. B. der Jura-Abschluss an der Bonner Universität, nicht irgendein Abschluss in Bonn),
- besondere, seitens der Beschäftiger hochgeschätzte Kompetenzen: d. h. solche, die nicht im Mittelpunkt der Studienangebote stehen, aber auch durch die Hochschule direkt oder indirekt gefördert werden können. In Deutschland hatten die Begriffe „Praxisorientierung des Studiums“ und „Schlüsselqualifikationen“ den höchsten Signalwert für die Bezeichnung einer Vielfalt berufsrelevanter Kompetenzen, um deren Förderung sich die Hochschulen über ihre Kernfunktion der Wissensvermittlung hinaus stärker kümmern sollten.

Drittens mag die Selektion stärker mit dem Übergangsprozess von der Hochschule in den Beruf bzw. dem Verlauf beruflicher Karrieren verbunden sein. Auch hier mögen verschiedene Mechanismen zum Tragen kommen:

- Die Studierenden erwerben – möglicherweise auch mit Hilfe ihrer Hochschule – vermehrt Informationen und Kompetenzen, wie sie am besten eine Stelle suchen und sich gegenüber potentiellen Arbeitgebern am besten präsentieren.
- Es kommt bei der erfolgreichen Beschäftigungssuche vor allem auf „Glück“, „Gelegenheit“, „Geschick“ und „Tagesform an“.
- Die Absolventen sind lange suchend und arbeitslos. D. h. die letztlich erfolgreichen Bewerber erhalten die berufliche Belohnung über einen verkürzten Zeitraum.
- Die Absolventen werden zunächst auf weniger attraktiven Positionen und mit einem relativ bescheidenen Gehalt eingesetzt; die Selektion für attraktivere Positionen erfolgt mit einem Zeitverzug im Laufe der Berufskarrieren.

Zweifellos wurde von Beginn an nicht erwartet, dass einer dieser Mechanismen eindeutig in den Vordergrund geraten würde und alle anderen Mechanismen der Adaption marginal blieben. Dennoch wurde vermutet, dass sich ein einzelner Mechanismus von hervorragender Bedeutung entwickeln könnte. Die Diskussionen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Universitäten und Fachhochschulen sowie über „Hochschulranking“ sind in Deutschland mit besonderer Aufmerksamkeit unter dem Gesichtspunkt geführt worden, dass hier möglicherweise ein Hauptmechanismus der Abstimmung von Bildung und Beschäftigung identifiziert werden könne.

5 Empirische Befunde zu Rekrutierungskriterien

Im Laufe der Jahre hat es in Deutschland immer wieder Befragungen von Arbeitgebervertretern und Hochschulabsolventen gegeben, die erkunden sollten, welches Gewicht

verschiedene Kriterien bei der Auswahl unter den sich bewerbenden Hochschulabsolventen haben (siehe z. B. die Übersicht in Burkhardt, Schomburg und Teichler 2000). Die Ergebnisse variieren zweifellos nach Zeitpunkt der Erhebung, Wirtschaftssektor, befragten Personen und gewählter Untersuchungsmethode – letztere z. B. in der Formulierung der Antwortvorgaben. Insgesamt lässt sich jedoch feststellen, dass zwei Gesichtspunkte mehrheitlich genannt werden: fachliche Qualifizierung und Persönlichkeit.

Sind die Fragen jedoch spezifischer gestellt bzw. die Antworten spezifischer ausgewertet, haben die dann dargestellten Kriterien jeweils nur für eine Minderheit der Einstellungsentscheidungen großes Gewicht: wenn z. B. die fachliche Qualifizierung an der Note gemessen wird oder an der Spezialisierung innerhalb eines Studienfaches – oder wenn Persönlichkeit verstanden wird als sozio-kommunikative Kompetenz oder als Arbeitshaltung. Auch lässt sich dann nicht mehr über die Vielzahl der vorliegenden Untersuchungen hin eine klare Reihenfolge der Kriterien postulieren. Die Summe der Untersuchungen unterstreicht vielmehr den Eindruck, dass es eine Vielzahl von relevanten Kriterien gibt, einzelne Kriterien aber nicht so sehr herausragen, wie es den Wunschvorstellungen oder Befürchtungen, die öffentlich gern vorgetragen werden, entsprechen würde.

Klare Präferenzen für einzelne Kriterien werden eher in Studien behauptet, in denen die Vorstellungen der Autoren durch entsprechende methodische Einäugigkeiten empirisch repliziert werden. Hinzu kommt, dass die Befragten selbst nicht unbedingt valide Auskünfte erteilen: Personalleiter zum Beispiel – so haben wir in den achtziger Jahren am Schluss einer Studie, bei der auch die Einstellungsprozesse sehr eingehend untersucht worden waren, postuliert – sind oft der Ansicht, dass sie in erster Linie auf „Persönlichkeit“ achten, weil sie in ihren Antworten vor allem auf das eingehen, was bei Entscheidungen unter den zuletzt übrig gebliebenen Kandidaten ausschlaggebend war (siehe Teichler, Buttgerit und Holtkamp 1984). Gerät dagegen der gesamte Selektionsprozess unter allen Bewerbern in den Blick, so wird deutlich, dass die in den Hochschulzertifikaten ausgewiesenen Merkmale ein weitaus höheres Gewicht haben, als ein Blick nur auf die letzten Entscheidungsstufen vermuten lässt.

6 Studienleistungen

Die in den Zeugnissen der Hochschulen festgehaltenen Noten sind die genuine feingliedrige vertikale Selektionsebene des Hochschulsystems selbst. Gerade in einem Hochschulsystem wie dem deutschen wird traditionell davon ausgegangen, dass mit dem erfolgreichen Studienabschluss in der Regel bescheinigt wird, dass die Absolventin bzw. der

Absolvent die grundlegenden Kenntnisse seines Faches und damit auch die grundlegenden Kenntnisse für einen affinen Bereich besitzt und dass dies unbeschadet der einzelnen besuchten Universität gilt. Die Note gilt demnach als der wichtigste Ausweis des unterschiedlichen Niveaus der fachlichen Qualifikation. Bei unserer Befragung der Absolventen des Jahrgangs 1994/1995 in zwölf verschiedenen Ländern gaben 42 Prozent der deutschen Absolventen an, für die Entscheidung der Arbeitgeber, sie einzustellen, habe die Abschlussnote eine große Rolle gespielt; nur 16 Prozent beobachteten demgegenüber ein großes Gewicht der Reputation der besuchten Hochschulen. Im Durchschnitt der zwölf untersuchten Länder betragen die entsprechenden Werte dagegen 28 Prozent bzw. 22 Prozent (siehe Schomburg und Teichler 2006).

In der deutschen Diskussion über eine feingliedrige Selektion unter Hochschulabsolventen haben die Noten aber in der Regel die öffentliche Aufmerksamkeit nicht in so hohem Maße auf sich gezogen wie Fragen der Reputation der einzelnen Hochschule, der Persönlichkeit oder der anwendungsnahen Kompetenzen. Vier Gründe scheinen dafür ausschlaggebend zu sein, dass die Examensnoten selbst in Deutschland nicht in den Mittelpunkt der Diskussion rückten:

- Wie bereits ausgeführt, unterschätzen Vertreter der beschäftigenden Organisation, welches Gewicht sie tatsächlich den Noten bei ihren Einstellungsentscheidungen einräumen.
- Viele Vertreter von Unternehmen betonen auch, dass Noten nicht so wichtig seien, weil sie die Absolventen mit den besten Noten eher als geeignet für den wissenschaftlichen Nachwuchs als für die Besten in den üblichen akademischen Berufstätigkeiten halten.
- Vorliegende Studien machen deutlich, dass Generalisierungen über alle Berufsbereiche nicht angebracht sind. Examensnoten spielen für die Einstellung im öffentlichen Dienst weitaus häufiger eine überragende Rolle als in privatwirtschaftlichen Bereichen. In letzteren Bereichen wiederum werden Noten bei Entscheidungen im naturwissenschaftlich-technischen Bereich weitaus stärker herangezogen als im kaufmännisch-administrativen Bereich (siehe dazu ausführlicher die Übersicht in Burkhardt, Schomburg und Teichler 2000).
- Die Notenvergabe wird einerseits nicht für so valide gehalten, dass ihr wirklich großes Vertrauen entgegengebracht wird; oft ist von „Noteninflation“ die Rede und von unterschiedlichen Maßstäben bei den einzelnen Hochschulen und Prüfern. Andererseits ist die „nützliche Fiktion“, es werde nach relativ einheitlichen Maßstäben zensiert, auch nicht völlig in Frage gestellt.

So hat man sich in Deutschland im Grunde an eine ambivalente Betrachtung gewöhnt. Noten sind eine wichtige Informationsquelle, aber ein zweiter Blick gehört dazu: Zu prüfen ist, ob eine gute Note der Absolventin oder dem Absolventen durch spezifische Bedingungen zugefallen ist.

7 Die formelle Gliederung des Hochschulsystems nach Arten und Ebenen von Studiengängen und Hochschulen

In Deutschland galt die Unterscheidung zwischen zwei Arten von Hochschulen für drei Jahrzehnte – von etwa 1970 bis etwa 2000 – als die wichtigste Dimension der formalen Differenzierung von Studiengängen. Demgegenüber waren andere formelle Strukturmerkmale – etwa Gesamthochschulen, Berufsakademien, künstlerische Studiengänge, Aufbaustudiengänge – von geringer systemprägender Bedeutung (vgl. dazu Teichler 2005a). Als sich in den sechziger Jahren in der Bundesrepublik Deutschland die Überzeugung durchsetzte, dass sich eine starke Zunahme der Studienanfänger auf jeden Fall ereignen werde und ohne Umstrukturierungen des Hochschulsystems nicht zu bewältigen sei, war in Planungsdokumenten zunächst von kurzen (weniger als vier Jahre) und längeren Studiengängen die Rede. Dabei wurde sehr bald ein planerischer Konsens sichtbar, dass die Mehrheit der Studienanfänger – zumeist war von 60 Prozent die Rede – ein kurzes Studium aufnehmen sollte. Die Unterscheidung zwischen universitären und fachhochschulischen Studiengängen war immer primär eine vertikale: Für den Zugang zum Universitätsstudium war ein größerer schulischer Erfolg Voraussetzung, das universitäre Studium war in der Regel in der erforderlichen Dauer länger und zugleich kognitiv anspruchsvoller, und die Absolventen universitärer Studiengänge konnten in der Regel in ihrem jeweiligen Berufsbereich eine höhere berufliche und soziale Einstufung sowie eine höhere finanzielle Vergütung erwarten.

Die Besonderheit der Unterscheidung nach Hochschularten liegt jedoch in der Bundesrepublik Deutschland und einigen anderen europäischen Ländern darin, dass der zweite Hochschultyp ein besonderes curriculares Mandat hat und somit vertikale Differenzierung und horizontale Differenzierung miteinander verknüpft sind. Die Anwendungsorientierung der Fachhochschulstudiengänge tritt nicht einfach als ein Merkmal horizontaler Differenzierung neben die vertikale Differenzierung, sondern sie ist ein *Movens* für einen dauerhaften öffentlichen Diskurs über die Relativierung und Neubeschreibung der vertikalen Differenzierung. Normativ ist von „andersartig, aber gleichwertig“ die Rede. Im privatwirtschaftlichen Teil des Arbeitsmarktes entwickelt sich ein geringerer Abstand zwischen der beruflichen Belohnung von Fachhochschulabsolventen und Universitätsabsolventen als im öffentlichen Dienst, wo der Fachhochschulabschluss auf eine geringere

Karrierestufe zuführt („gehobener Dienst“ im Vergleich zum „höheren Dienst“, auf den der universitäre Abschluss zuführt) und eine etwa um 20 Prozent niedrigere Besoldung normal ist. Die Entwicklung der Fachhochschulen ist dauerhaft gekennzeichnet von der Absicht einerseits, den curricularen Abstand zu den Universitäten als eine besondere Tugend zu betonen, und andererseits von Bemühungen, die Institution Fachhochschule durch eine Abstandsverringerung zu den Universitäten aufzuwerten (Stärkung der Forschungsfunktion, Berechnung der Studiendauer als mehr oder weniger gleich lang wie an Universitäten, Erleichterung des Zugang von Fachhochschulabsolventen zur Promotion, Bemühungen um Angleichung des Rechtsstatus der Institutionen, der Gehälter der Lehrenden und anderes mehr). Hinzu kommt, dass die anwendungsorientierten Fachhochschulen ein geradlinigeres Verhältnis zum Zusammenhang von Bildungs- und Beschäftigungssystem haben: Sie haben nicht wie die Universitäten Studiengänge, die nicht direkt auf bestimmte Berufsbereiche zuführen und somit von ihren Studierenden eine hohe berufliche Risikobereitschaft verlangen.

Die Unterscheidung zwischen einem universitären Studium und einem Fachhochschulstudium war somit über drei Jahrzehnte neben der Unterscheidung nach Noten die wichtigste vertikale Feingliederung der Studienabschlüsse in Deutschland. Ihre Besonderheit lag darin, dass das Erlangen der weniger hohen Stufe nicht mit der gleichen Zwangsläufigkeit wie bei Noten als geringerer Erfolg interpretiert werden musste.

Seit 1998 beobachten wir in Deutschland einen Paradigmenwechsel in der formellen Differenzierung der Studienangebote: Die Unterscheidung nach Ebenen von Abschlüssen wird zum zentralen Merkmal. Was zuvor nur in Randbereichen bestanden hatte – „Diplom I“ und „Diplom II“ an Gesamthochschulen, wurde 1998 mit einer entsprechenden Novellierung des Hochschulrahmengesetzes zu einem Hauptprinzip der formellen Differenzierung: Den Hochschulen wurde freigestellt, gestufte Studiengänge und -abschlüsse (die Bezeichnung „Bachelor“ und „Master“ setzte sich bald in der erstaunlichen Hoffnung durch, dass englischsprachige Bezeichnungen innerhalb Deutschlands die internationale Anerkennung der Studiengänge erleichtern würde) neben oder anstelle der alten Studiengänge einzuführen. Im Laufe der Jahre gewann die Einschätzung an Boden, dass die gestuften Studiengänge und -abschlüsse das alte System ganz ablösen oder wenigstens weitgehend ersetzen würden.

Es ist noch zu früh, eindeutige Aussagen zu machen, wie schwer der Unterschied zwischen einem Bachelor- und einem Master-Abschluss auf dem Arbeitsmarkt sowie in der gesellschaftlichen Anerkennung wiegt. Auch ist noch nicht eindeutig zu erkennen, in welchem

Umfang die Unterscheidung zwischen einem Universitäts- und einem Fachhochschulabschluss angesichts einer dominanten Differenzierung nach Ebenen von Studiengängen und -abschlüssen bedeutsam bleibt. Denn es war zu erwarten, dass im Zuge der Implementation typische temporäre Probleme des Implementationsprozesses im Vordergrund stehen würden, die wenig über die neue Systemlogik der Feingliederung besagen. Erstens wurde bereits bei der Formulierung der Bologna-Erklärung ein Übergangsproblem erwartet und deutlich artikuliert: Die Universitäten müssen sich erst einmal mit dem Gedanken vertraut machen, welchen Stellenwert ein kürzeres Studium für die Kompetenzentwicklung der Studierenden und für die spätere Berufstätigkeit von Hochschulabsolventen hat. Zweitens war zu erwarten, dass es bei einem allmählichen Aufbau von Bachelor- und Master-Studiengängen einige Zeit dauern würde, bis die Mehrzahl der beschäftigenden Organisationen sich genötigt sähen, die veränderten Qualifikationsprofile von Absolventen in ihrer Personalpolitik fest zu verorten. Aber sicherlich lässt sich bereits jetzt feststellen: Die Unterscheidung nach Ebenen von Studienabschlüssen wird als eine schärfere – d.h. weniger von horizontalen Differenzierungsmerkmalen „abgefederte“ – vertikale Feingliederung von Hochschulabschlüssen zum Tragen kommen, als das früher bei der Unterscheidung zwischen Universitäts- und Fachhochschuldiplomen der Fall war.

8 Rangstufungen von einzelnen Hochschulen und deren fachlichen Einheiten

Die informellen vertikalen Differenzen zwischen institutionellen Einheiten des formell gleichen Typus von Institutionen bzw. der gleichen Stufe waren in den sechziger und siebziger Jahren in der Bundesrepublik Deutschland ein untergeordnetes Thema: Es gab zwar in allen Studienfächern Insider-Wissen, dass die Universität x einen höheren wissenschaftlichen Ruf habe und in manchen Fällen auch für ein bestimmtes sachliches Profil (etwa die „Frankfurter Schule“ in den Sozialwissenschaften) bekannt sei. Aber diese Unterschiede waren in erster Linie für Studierende von Bedeutung, die auf „Wissenschaft als Beruf“ zugehen wollten. Überwiegend galt, dass die Hierarchie der Qualität so flach und die Ausprägung besonderer Profile so selten waren, dass die Wahl einer bestimmten Hochschule für den beruflichen Einsatzbereich und für die soziale Stellung der Absolventen in der Regel nicht von großem Gewicht sei.

Seit Ende der siebziger Jahre sind die Qualitätsunterschiede von Hochschulen und deren Stellenwert für die Forschung wie für die Qualifizierung der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland Gegenstand einer aufgeregten und kontroversen Diskussion. Diese Diskussion war insofern sehr deutlich von der klassischen Norm einer äußerst flachen Hierarchie und geringer Profilvielfalt bestimmt, als

- die erhobenen oder postulierten Befunde von Differenzen zwischen den Fachbereichen und Hochschulen in der Regel nicht als Ausdruck funktional wünschenswerter und angemessener Differenzierung interpretiert wurden, sondern fast durchgängig als Anzeichen des Versagens derjenigen Institutionen, die sich bei den jeweiligen Rangstufungen nicht im Spitzenfeld befanden,
- kaum Bemühungen unternommen wurden, horizontale Vielfalt in den Profilen von Studienangeboten und Forschungsakzenten zu ermitteln und diese in Beziehung zum Ausmaß vertikaler Unterschiede zu setzen. Eine Befragung von Personalleitern in den achtziger Jahren zum Beispiel hatte ergeben, dass mehr als drei Viertel der Aussagen über „gute“ Universitäten sich auf solche Universitäten bezogen, bei denen gerade die bevorzugte Spezialisierung (z. B. Fahrzeugbau) angeboten wurde, man mit bestimmten Professoren in Kontakt stand, bestimmte regionale Verflechtungen gepflegt wurden und ähnliches (Teichler, Buttgerit und Holtkamp 1984).

In der Mehrzahl der Länder, in denen ein ausgeprägtes Maß vertikaler Differenzierung Tradition hat, gibt es relativ stabile Urteile über die wissenschaftliche Reputation von Spitzenuniversitäten; die Aufmerksamkeit des Wissenschaftssystems, der Studierenden und ihrer Eltern, der Arbeitgeber und der Öffentlichkeit richtet sich auf Reputationsunterschiede im oberen Viertel oder Drittel des Hochschulsystems. In Deutschland konzentrierte sich die Diskussion von Mitte der siebziger bis in die neunziger Jahre hinein auf das untere Ende der universitären Reputationshierarchie. Gewarnt wurde vor „linken Universitäten“; für neue Universitäten wurden Schwierigkeiten gesehen, in der Reputation mit alt-etablierten Universitäten mithalten. Gesucht wurde nach „schwarzen Schafen“, bei denen eine Schließung der Institution zu erwägen wäre (siehe dazu die Übersicht in Teichler 1986).

Seit etwa Beginn der neunziger Jahre verschob sich das Interesse von „Hochschulrankings“ stärker in Richtung auf die Ermittlung von Spitzenreitern. Der Grundtatbestand einer – im internationalen Vergleich gesehen – relativ flachen Hierarchie kam weiterhin darin zum Ausdruck, dass

- sich die Einstufungen der einzelnen Hochschulen in Deutschland je nach Untersuchungszeitpunkt und -methode als wenig stabil erwiesen,
- keine klaren Korrelationen der Einstufungen von Forschungsreputation und lehrbezogener Qualitätsbeurteilung zu erkennen waren.

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts hat die Diskussion über vertikale Differenzierung im deutschen Hochschulsystem insofern eine neue Qualität, als explizite staatliche Maßnahmen

einsetzen, die Hochschulen in unterschiedlichem Maße finanziell mit dem Zweck auszustatten, institutionelle Qualitätsdifferenzen zu fördern. Dieser Paradigmenwechsel der Hochschulpolitik trifft auf der einen Seite darin auf weitgehende Zustimmung, dass „Qualität“ zu fördern sei und sich dazu eine besondere Konzentration und Belohnung mit finanziellen Ressourcen anbiete; auch ist die Einschätzung weit verbreitet, dass das durch „Ranking“-Studien, indikatoren-bezogene Finanzierung der Hochschulen und Auszeichnungen für besondere Erfolge geförderte Klima eines erhöhten Konkurrenzbewusstseins im Hochschulsystem sich überwiegend leistungssteigernd auswirkt. Auf der anderen Seite sind die Fragen der grundlegenden Stärken und Schwächen einer starken vertikalen Stratifizierung von Hochschulsystemen selbst in den meisten Expertendiskussionen allenfalls rudimentär aufgearbeitet. Als typische offene Fragen ist zum Beispiel zu nennen:

- In welchem Maße sind Forschungsleistungen der Wissenschaftler vom Umfeld des Fachbereichs und der Universität abhängig, und steigern sich Forschungsleistungen, wenn die finanzielle Belohnung in stärkerem Maße als zuvor auf den Fachbereich und die Universität als ganzes gerichtet wird?
- Ist inter-institutionelle Differenzierung zwischen den Studierenden eindeutig einer intra-institutionellen Differenzierung überlegen? Werden die Studierenden besser weiterqualifiziert, wenn sie im Niveau ihrer jeweiligen Motive, Talente und Berufsperspektiven in einem relativ homogenen Pool von Studierenden angesiedelt sind, als in der bestehenden Vielfalt von Studierenden, wie sie bisher vorfindbar war?
- Inwieweit braucht die Wissensgesellschaft der Zukunft eine stärkere Förderung der Spitze oder eine Förderung der „Weisheit der Vielen“ bzw. eine dezentrale Förderung der Regionen?
- Hängt die Qualität in der Forschung deutlich mit der Qualität in den Studienangeboten und -bedingungen zusammen, oder ergibt sich eine weitgehende Unabhängigkeit der Leistungen zwischen den beiden zentralen Funktionsbereichen der Hochschulen?
- Erweisen sich die Messungen der Hochschulränge und die öffentlichen Diskussionen primär als „meritokratisch“, d.h. als Teil eines Anreiz- und Belohnungssystems für höchste Qualität, oder in hohem Maße als anti-meritokratisch: als verharschte Belohnung von gewachsener institutioneller Reputation (z. B. „credentialism“, als Belohnung von etablierten Machtnetzwerken von Wissenschaftlern und anderes mehr)?
- Führt der Wettbewerb, der sich primär auf die Position in einer vertikalen Skala richtet, zu einer funktional sinnvollen Profilvielfalt, oder zu einer Verarmung der Profillfülle bei dem Versuch, die jeweils höher eingestufteten Institutionen zu imitieren?

Nicht alle diese Grundsatzfragen betreffen zentral das hier zur Diskussion stehende Thema: inwieweit sich eine feingliedrige vertikale Abstufung für die Studierenden durch

Unterschiede zwischen den Hochschulen in „Qualität“ bzw. Reputation ergeben hat. Feststellbar ist jedenfalls, dass es Ranking-Studien gibt und eine öffentliche Diskussion über den Stellenwert von Hochschulrängen,

- die den Stellenwert der besuchten Hochschule für die Qualifizierung der Studierenden und die Karrierechancen der Hochschulabsolventen übertreibt,
- die Unterschiede herausstreicht, die nicht der Qualität der Studienangebote und -bedingungen für die Studierenden und damit den erwartbaren „value added“ durch das Studium an einer bestimmten Hochschule belegen, sondern auf anderen Faktoren beruhen: auf der Selektion der Studierenden beim Zugang, auf der Forschungsreputation ohne entsprechende Auswirkungen auf die Lehre, auf verharschten Images oder auf dem Reichtum des regionalen Arbeitsmarktes,
- die nur in Ausnahmefällen den Studierenden deutlich macht, dass es für sie nicht die rationalste Entscheidung ist, allein auf die Spitze der Reputationshierarchie zu achten, sondern je nach ihrem Leistungsniveau und ihren Motiven angemessene Optionen vorzunehmen,
- bei der es nicht allein darum geht, dass „gute Studenten“ eine „gute Universität“ besuchen und dadurch noch besser werden, sondern auch um die „geschickte Suche“ nach „Schnäppchen“.

Feststellbar ist ebenfalls, dass bisher nur eine Minderheit der Studierenden eine „strategische“ Auswahl der Hochschule je nach vermuteter Maximierung der Qualifizierungs- und Berufschancen betreibt und ebenfalls nur eine Minderheit der Absolventen und der Vertreter des Beschäftigungssystems davon überzeugt sind, dass der Besuch einer bestimmten Hochschule karriererelevant ist.

Bisher ist noch nicht eindeutig erkennbar, ob in Deutschland die besuchte Hochschule ein herausgehobenes Merkmal der Gliederung der beruflichen und sozialen Chancen der Absolventen wird. Die zunehmenden hochschulpolitischen Bemühungen um eine ungleiche Ausstattung der Universitäten mit Forschungsressourcen mögen entsprechende Auswirkungen haben, aber ebenso ist festzustellen, dass es in Deutschland bisher im Hinblick auf die Lehre kaum valide Hinweise auf die Herausbildung einer wachsenden institutionellen Qualitätshierarchie in den Studienangeboten und -bedingungen gibt. Rangstufungen der Hochschule spielen als ein feineres Gliederungsmerkmal hier und da eine Rolle; dies ist aber nach wie vor nicht annähernd so bedeutsam wie die Differenzierung nach Noten, Hochschularten und Ebenen von Studienabschlüssen.

9 Beschäftigungsrelevanz unterschiedlicher Kompetenzprofile

Was die Studierenden lernen, welches Profil von Kompetenzen sie erwerben und wie Kompetenzen und Berufstätigkeiten miteinander zusammenhängen – das sind primär „horizontale“ Fragen der Beziehung von Hochschule und Beruf. Hier stehen die Hochschulen vor zentralen Gestaltungsentscheidungen, die sehr folgenreich für ihre Studierenden sein können. Fünf Themen haben seit langem an deutschen Hochschulen eine große Rolle gespielt:

- In welchem Maße wird in Studiengängen auf die Breite des Wissens oder auf Spezialisierung Wert gelegt?
- In welchem Maße erfolgt Spezialisierung innerhalb der Disziplinen (z. B. „Steuerrecht“, in Verbindung mit Nachbardisziplinen, z. B. „Materialwissenschaften“) oder interdisziplinär (z. B. „Umweltwissenschaften“)?
- Inwieweit ist der Wissenserwerb auf das Wissenssystem, auf die Konfrontation von Theorie und beruflicher Praxis („praxisorientiert“) oder auf die Anwendungssituation („anwendungsorientiert“) ausgerichtet?
- Inwieweit herrschen an den jeweiligen Fakultäten bzw. Fachbereichen bestimmte wissenschaftliche Paradigmen vor (oft ist von wissenschaftlichen „Schulen“ die Rede), die maßgeblich das wissenschaftliche Profil und auch die beruflichen Kompetenzen der Studierenden prägen?
- Wie kann mit dem Studium zugleich berufliche Handlungsbefähigung in gewohnten Praktiken und eine kritische Hinterfragung der gewohnten Ansätze gelernt werden?

Solche Unterschiede in den Profilen der Studienangebote und oder auch in den Wahlentscheidungen der Studierenden können vertikal interpretiert werden und sich vertikal auswirken: Bestimmte Profile mögen in der Regel zu einem höheren Einkommen bzw. zu höherem gesellschaftlichen Einfluss und Ansehen führen.

In jüngster Zeit ist die Aufmerksamkeit dafür gewachsen, wie sich die Beschäftigungsaussichten der Absolventen feingliedriger nach Maßnahmen der Hochschulen, die jenseits der großen Strukturmerkmale und der großen curricularen Strategien liegen, unterscheiden können. „Employability“ ist in Europa immer mehr zum Schlüsselbegriff geworden, mit dem die Hochschulen aufgerufen werden, nach weiteren Maßnahmen zu suchen, die den Studierenden später bessere Berufschancen sichern. Der Begriff „Employability“ ist in diesem Kontext äußerst fragwürdig, weil er in der Arbeitsmarktforschung und der Arbeitsmarktpolitik auf Maßnahmen zielt, wie Personen, die für eine berufliche Tätigkeit kaum qualifiziert sind und kaum mit dem Beschäftigungssystem überhaupt umgehen

können, in irgendeiner Weise im Beschäftigungssystem „unterzubringen“ sind – also Probleme, die gerade bei Hochschulabsolventen weitaus seltener anzutreffen sind als bei Personen mit anderen Bildungsabschlüssen. Auch die deutsche Übersetzung „Beschäftigungsfähigkeit“ ist keine bessere Lösung. Angemessener wäre es sicherlich im Prinzip, von „Erhöhung der beruflichen Relevanz des Studiums“ zu sprechen. Oder, wenn man berücksichtigt, dass oft Maßnahmen vorgeschlagen werden, die jenseits der primären qualifizierenden Aufgaben der Hochschulen liegen, könnte man geneigt sein, in gebotener Ironie zu formulieren, dass es hier um die Suche nach einer höheren „Berufsschlüpfrigkeit“ der Studierenden geht (siehe dazu Teichler 2005b).

Die deutschen Hochschulen versuchen in jüngster Zeit vermehrt, ihren Studierenden bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt auch in zwei Terrains zu sichern, die dem bisherigen Kern der wissenschaftlichen Qualifizierung fern liegen: „Schlüsselqualifikationen“ und „Hilfen beim Übergang in den Beruf“ sind dabei die wichtigsten Aktionsbereiche. Schon lange ist Gegenstand der Diskussion, dass die Beschäftigungsaussichten von Hochschulabsolventen auch von Kompetenzen abhängig sind, deren Vermittlung die Hochschulen nicht ähnlich gezielt und direkt betreiben wie die wissenschaftlich-kognitive und auch anwendungsorientierte Wissensvermittlung. Begriffe wie „extra-funktionale Qualifikationen“, „kulturelles Kapital“ oder auch „Zusatzqualifikationen“ unterstreichen, dass die Hochschulen sich zu solcher Kompetenzentwicklung im Kern ihrer Lehrtätigkeit nur bedingt als bereit und in der Lage sahen.

Mit der Einführung der gestuften Studiengänge und -abschlüsse in Deutschland ist die Vermittlung von „Schlüsselqualifikationen“ zum offiziellen Programm geworden. Dieser bereits Mitte der siebziger Jahre von dem Arbeitsmarktforscher Dieter Mertens geprägte Begriff verweist auf eine Fülle von Kompetenzen jenseits der wissenschaftlich-fachlichen Qualifizierung: Dazu werden heute z. B. die Förderung sozio-kommunikativer Befähigungen, Bemühungen um erhöhte „Problemlösungsfähigkeit“, berufsrelevante Werte und Arbeitshaltungen sowie berufsnützlich „Zusatz“-Wissen jenseits des eigenen Faches – etwa Fremdsprachen, Computer-Kenntnisse und anderes mehr – gerechnet (siehe dazu Bürger und Teichler 2004).

Eine große Zahl deutscher Hochschulen hat innerhalb weniger Jahre ihre Aktivitäten deutlich verstärkt, die Beschäftigungschancen ihrer Absolventen jenseits einer Kompetenzerhöhung für berufliche Aufgaben zu verbessern. Dazu gehören Informations- und Beratungsangebote für die Suche nach Beschäftigungsmöglichkeiten, Information und Verhaltenstraining für den Bewerbungsprozess sowie eine Fülle von Kontaktabbauungs-

aktivitäten zu potentiellen Beschäftigern, unter anderem mit Hilfe von Vereinen ehemaliger Studierender („alumni associations“). Auch hier ist ein eindeutiger Paradigmen-Wechsel zu erkennen: Die Hochschulen setzen im Verhältnis von Studium und Beruf nicht mehr eindeutig auf das meritokratische Prinzip, dass eine bessere Qualität des Studienangebots und des Studiums auf eine sinnvollere Nutzung und bessere Belohnung im Beschäftigungssystem rechnen kann, sondern helfen ihren Studierenden bei der beruflichen Vorteilssuche, selbst wenn dies ein partikularistischer Gewinn sein sollte („Beziehungen“, „Seilschaften“, „Image“ usw.).

Typisch für diese Entwicklungen ist jedoch, dass sich eine feinere Gliederung der Studierenden nach hochschulgeförderten Beschäftigungschancen entwickelt, bei denen die Grenzen zwischen wissenschaftlich-fachlicher Qualifizierung, fachübergreifender Kompetenz und konkreten Übergangshilfen fließend sind. Wenn z. B. viele Absolventen berichten, dass sie ihre erste berufliche Einstellung einem Praktikum während des Studiums verdanken, so wird die enge Verzahnung dieser unterschiedlichen „Kompetenzen“ unterstrichen.

10 Vertikale Differenzierung beim Übergang

Der Übergang vom Studium in den Beruf ist kein Prozess der perfekten Selektion und Allokation von Kompetenzen einerseits und beruflichen Anforderungen andererseits. Mängel an Information, unterschiedliche Aufwände im Verfahren, Schwierigkeiten beim Erkennen der beruflichen Anforderungen und der Kompetenzen der Bewerber sowie „Zufälle“ und „Geschicklichkeiten“ kommen ins Spiel. Je feingliedriger vertikal die Zuordnung von Studium und Beruf wird, desto mehr Gewicht haben wahrscheinlich zugleich

- feingliedrigere Unterschiede in den Kompetenzen, die zu fördern zentrales Mandat der Hochschule ist, wie die Theorien, Methoden und Wissensbestände der Disziplinen und deren Verhältnis zur beruflichen Praxis,
- Unterschiede in Kompetenzbereichen, die die Hochschulen eher ergänzend oder indirekt fördern, etwa sozio-kommunikative Kompetenzen, und schließlich
- Kriterien, die einer offenen Leistungsgesellschaft zuwiderlaufen.

Keinesfalls ist sicher, dass die Abstimmung von Qualifikationen und beruflichen Anforderungen in diesem Prozess der Suche nach einer feingliedrigen „Passung“ tatsächlich besser wird. In jedem Falle wachsen die Spielräume für „Schwächen“ gegenüber einer idealen Qualifikationsabstimmung. So

- nehmen individuelle Bemühungen um Vorteilsgewinne jenseits einer idealen Qualifikationsabstimmung zu,

- werden die Hochschulen aktiver, ihren Studierenden Vorteile zu sichern: Dies mag einerseits Unterschiede nach sozio-biographischen Voraussetzungen relativieren, macht aber andererseits die Hochschulen (im Gegensatz zu Arbeitsagenturen) zu Akteuren der institutions-partikularistischen Vorteilssuche gegenüber der Aufgabe, makro-gesellschaftliche Fairness und Gleichbehandlung zu sichern und zu suchen.

Sicherlich hat in diesem Prozess der „Bluff“ zugenommen – die Übertreibung oder die Vorspiegelung von vermeintlichen Kompetenzen. Ebenso wird seitens der Beschäftigten bei der Auswahl unter den Bewerbern sicherlich häufiger auf Merkmale geachtet, die wenig mit dem Bildungsauftrag der Hochschulen zu tun haben. Schwer einzuschätzen ist jedoch, ob dadurch tatsächlich das Gewicht von „Zufall“, „Geschick“ und partikularistischen Merkmalen gewachsen und somit die Qualität der Qualifikationsabstimmung gesunken ist.

11 „Vertagung“ der Selektion

Vorstellbar wäre im Zuge der Expansion auch eine Vertagung der feingliedrigen Selektion. Die Hochschulen könnten eine größere Zahl von Hochschulabsolventen „kostenneutral“ einstellen, als sie zuvor für notwendig erachtet hatten, indem alle neuen Absolventen ein etwas geringeres Eingangsgehalt erhalten als ihre Vorgänger. In einem Prozess berufs-begleitender Einarbeitung, Qualifizierung und Leistungserprobung könnte erst nach einigen Jahren eine Differenzierung der Karrieren einsetzen. Wenn Karrierewege mit einem Modell „lebenslangen Lernens“ verbunden würden, könnten die Beschäftigten durch ihre Rekrutierungs- und Karrierepolitik die Studierenden ermutigen, zunächst ein kürzeres Studium zum Erwerb grundlegender Qualifikationen zu absolvieren und erst nach einigen Jahren der Berufstätigkeit ein weiterführendes Studium einzuschlagen oder die weiteren Qualifikationen auf andere Weise berufsbegleitend zu erwerben.

Ein solches Modell von „recurrent education“ hat die OECD bereits vor mehr als drei Jahrzehnten empfohlen. In der Tat konnte man in Japan viele Jahre eine leichte Absorption wachsender Zahlen von Hochschulabsolventen bei etwa „kostenneutraler“ Absenkung der Eingangsgehälter und späterer Selektion beobachten. Auch entscheiden sich in den USA viele Absolventen mit einem Bachelorabschluss zunächst für eine Berufstätigkeit und einen späteren Übergang in weiterführende Studienprogramme, die „professional education“ genannt werden. In Deutschland waren ähnliche Entwicklungen bisher nicht zu beobachten. Vorstellbar ist jedoch, dass die Ausbreitung des Modells gestufter Studiengänge und -abschlüsse bei gleichzeitig wachsender Betonung der Bedeutung „lebenslangen Lernens“ ein Umdenken auslösen.

12 Abschließende Überlegungen

Die öffentliche Diskussion über die Abstimmung oder „mis-match“ im Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem ist in Deutschland sehr stark von der Norm klarer Passungen von Bildungs- und Berufskategorien geprägt. Immer noch „spuken“ die Ideale der traditionellen doppelten quantitativ-strukturellen Passung herum: Danach führt im geglückten Falle der Beginn eines Hochschulstudiums und die Aufnahme des Studiums in einem bestimmten Fach auf einen bestimmten Beruf und auf eine bestimmte Positionsebene zu.

Als der Anteil der Personen an den entsprechenden Jahrgängen, die sich für ein Studium entschieden, deutlich anstieg und zugleich die bis dahin als typische Akademiker-Berufe und -positionen gesehene Stellen nicht in gleichem Maße zunahm, waren sehr bald Klagen über Probleme verbreitet, die sich durch das zu reichliche Angebot an Absolventen ergäben: Zunächst fand in den späten sechziger Jahren der Begriff „akademisches Proletariat“ Verbreitung, an dessen Stelle im Laufe der siebziger Jahre die Klage über „Verdrängungswettbewerb“ trat. Es folgte in den achtziger Jahren eine gewisse Gewöhnung an die Tatsache, dass feingliedrigere Merkmale als allein der Hochschulabschluss ein wachsendes Gewicht für das berufliche Schicksal der Absolventen bekamen, ohne dass noch so ausgiebig debattiert wurde, ob die Zahl der Absolventen zu hoch sei oder nicht. In den neunziger Jahren schließlich setzte sich in Deutschland die Überzeugung durch, dass die im Vergleich zu anderen reicheren Gesellschaften relativ geringe Zahl an Hochschulabsolventen auf die Dauer für Wirtschaft und Gesellschaft schädlich sein werde. Unverändert blieb jedoch ein großes Interesse an der Frage, welche feingliedrigen Unterschiede unter den Hochschulabsolventen für den beruflichen Erfolg bedeutsam seien.

Dabei war die öffentliche Diskussion immer wieder geneigt, bestimmte einzelne Merkmale hervorzukehren. Zur Diskussion stand jeweils, ob die Noten eine alles überragende Rolle spielen würden, ob die Unterscheidung zwischen Universitäts- und Fachhochschulstudium alles dominiere, ob es mit der wachsenden Aufmerksamkeit auf „Persönlichkeit“ mehr oder weniger zu einer „Entkoppelung“ von Bildungs- und Beschäftigungssystem komme, ob die Rangpositionen der einzelnen Hochschulen oder Fachbereiche für ihre Studierenden schicksalhafte Bedeutung hätten oder ob die Berufschancen in erster Linie durch Erfahrungen im Praktikum oder durch „Schlüsselqualifikationen“ geprägt würden.

Tatsächlich ist es sehr schwer zu erkennen, welches Gewicht die einzelnen feingliedrigen Merkmale haben. Es gibt Schwierigkeiten, dies empirisch eindeutig zu ermitteln. Die

möglichen Auskunftspersonen – Studierende und Absolventen, Vertreter des Beschäftigungssystems und Vertreter der Hochschulen – sind nicht nur Erfahrungsträger, sondern ihr Erfahrungshintergrund ist partiell und sie haben jeweils spezifische Interessen, bestimmte Merkmale in den Vordergrund zu rücken.

Wir können jedoch erstens mit Sicherheit davon ausgehen, dass die beruflichen Karrieren der Absolventen nach einer Vielzahl von Kriterien variieren – die öffentliche Suche nach dem „Super“-Kriterium, etwa die besuchte Hochschule oder das Ausmaß von Schlüsselqualifikationen geht an der Wirklichkeit vorbei. Und es spricht manches dafür, dass der Übergang der Hochschulabsolventen zur Berufstätigkeit nicht immer bildungsmeritokratischer wird: Einerseits versuchen die Hochschulen zwar ihre Studienprogramme zunehmend zu erweitern, so dass sie zunehmend auch zur Kompetenzentwicklung in solchen Bereichen beitragen, die über fachliches Erlernen von Theorien, Methoden und Stoffen sowie deren Anwendung hinausgehen; dadurch wird möglicherweise die Entwicklung sozio-kommunikativer Kompetenzen weniger als zuvor vom Elternhaus und außerhochschulischen Erfahrungen abhängig sein. Andererseits suchen die Studierenden zunehmend, für den Beruf auch in solchen Bereichen „Punkte“ zu gewinnen, die eindeutig partikularistischer Natur sind: mit Glück, geschicktem Auftreten bei der Bewerbung, „Beziehungen“ und „Seilschaften“ – manche Hochschulen leisten dazu Hilfe – und die Suggestion der Ranking-Debatte, dass die Wahl der besuchten Hochschule schicksalsträchtig sein kann, beruht mindestens so sehr auf „credentialism“ wie auf Qualität.

Drei Fragen bleiben sicherlich für zukünftige Analysen von großem Interesse: Wie groß ist die vertikale Differenzierung des Hochschulsystems tatsächlich, und was bedeutet das gegebene Maß für die Karrierechancen der Absolventen? Inwieweit ist die Kompetenzentwicklung durch die Hochschule karriereentscheidend, und welchen Stellenwert haben andere Faktoren? Inwieweit entwickelt sich im wachsenden individuellen und institutionellen Wettbewerb um vertikale Differenzierung eine horizontale Vielfalt der Profile von Studienangeboten und -bedingungen, und inwieweit erweist diese sich als folgenreich für die zukünftigen Tätigkeiten ihrer Absolventen?

Literatur

Bürger, Sandra; Teichler, Ulrich (2004): „Besondere Komponenten der Studiengangentwicklung. Zur berufsstrategischen Gestaltung von Studiengängen“. In Benz, Wilfried, Kohler, Jürgen und Landfried, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Berlin: Raabe, Teil E 3.1.

Burkhardt, Anke; Schomburg, Harald; Teichler, Ulrich (Hg.) (2000): Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Hartung, Dirk; Nuthmann, Reinhard; Teichler, Ulrich (1981): Bildung und Beschäftigung. Probleme, Konzepte, Forschungsperspektiven. München, New York, London, Paris: K. G. Saur Verlag.

Schomburg, Harald; Teichler, Ulrich (2006): Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results of Graduate Surveys from Twelve Countries. Dordrecht: Springer.

Teichler, Ulrich (1986): „Strukturentwicklung des Hochschulwesens“. In: Neusel, Aylâ und Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren. Kontinuität – Umbrüche – Dynamik? Weinheim und Basel: Beltz Verlag (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 79), S. 93–143.

Teichler, Ulrich (2003): Hochschule und Arbeitswelt. Konzepte, Diskussionen, Trends. Frankfurt a. M./New York.

Teichler, Ulrich (2005a): Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess. Münster: Waxmann.

Teichler, Ulrich (2005b): „Berufliche Relevanz und Bologna-Prozess“. Welbers, Ulrich und Gaus, Olaf (Hg.): The Shift from Teaching to Learning. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 116), S. 314–320.

Teichler, Ulrich; Buttgerit, Michael; Holtkamp, Rolf (1984): Hochschulzertifikate in der betrieblichen Einstellungspraxis. Bad Honnef: K. H. Bock Verlag (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Studien zu Bildung und Wissenschaft, Band 6).

Ulrich Teichler ist seit 1987 C4-Professor für Berufs- und Hochschulforschung an der Universität Kassel und langjähriger Geschäftsführender Direktor des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung Kassel.

Anschrift des Verfassers:

Professor Dr. Dr. h.c. Ulrich Teichler

Universität Kassel

Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel

Mönchebergstr. 17

34109 Kassel

E-Mail: teichler@incher.uni-kassel.de

Die Akzeptanz von Bachelor- und Masterabschlüssen bei deutschen Großunternehmen: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde anhand einer Befragung ausgewählter Unternehmen

Johanna Kimler

Die Arbeitsmarktakzeptanz von Bachelor- und Masterabschlüssen auf dem deutschen Arbeitsmarkt wird seit Beginn der Studienreform kontrovers diskutiert. Belastbare Ergebnisse liegen noch kaum vor, da die Absolventen- und Beschäftigungszahlen nach wie vor gering sind. Im vorliegenden Artikel wird die Frage nach der Arbeitsmarktakzeptanz der neuen Studienabschlüsse auf Basis der neo-institutionalistischen Theorie untersucht, die davon ausgeht, dass das Entscheidungsverhalten in Organisationen nur im Zusammenhang mit deren gesellschaftlicher Umwelt zu verstehen ist. Es werden die Ergebnisse einer Studie präsentiert, in der mittels leitfadengestützter Experteninterviews Großunternehmen, die die Einführung der neuen Studienabschlüsse befürworten, nach ihren Motiven hierfür befragt wurden. In diesem Zusammenhang werden das organisationale Umfeld der befragten Unternehmen sowie deren unternehmensinterner Diskussionsprozess analysiert und die Motive für die Befürwortung aus diesen abgeleitet.

1 Einleitung

Die Frage nach der Akzeptanz von Bachelor- und Masterabschlüssen auf dem deutschen Arbeitsmarkt wird seit Beginn des Studienreformprozesses mit großer Skepsis diskutiert. Insbesondere in Bezug auf die Bachelorabschlüsse haben sich die Schlagzeilen in der Tagespresse in den letzten Jahren kaum verändert: „Der Bachelor lahmt“ (Tagesspiegel, 1.11.2002), „Diplom bevorzugt“ (Spiegel Online, 28.11.2005), „Baustelle Bachelor“ (Süddeutsche Zeitung, Beilage Uni & Job vom 22./23.4.2006 (a)). Auch die Vielzahl von Studien, die bereits zu diesem Thema angefertigt wurden, kommen immer wieder zu ähnlichen Ergebnissen. So zeigt sich beispielsweise in einer durch die VDI-Nachrichten durchgeführten Befragung von 286 Unternehmen aus Industrie und technischen Dienstleistern, dass sich 80% der Unternehmen noch schlecht über die neuen Studiengänge informiert fühlen und dass 56% zum Zeitpunkt der Befragung noch keine Aussage treffen

konnten, ob sie bis zum Jahr 2010 Bachelor- und Masterabsolventen rekrutieren werden (VDI 2004).¹

Andererseits gibt es in Deutschland auch Unternehmen, die sich positiv zu den neuen Studienabschlüssen positionieren und öffentlich erklären, Bachelor- und Masterabsolventen stehe der Einstieg in ihre Unternehmen offen. Das bekannteste Beispiel in diesem Zusammenhang ist die Initiative „Bachelor welcome!“ der Deutschen Bahn, der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA), des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft und des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) aus dem Jahr 2004 (BDA 2004). In diesem Memorandum haben die beteiligten Unternehmen ihre Anforderungen an die neuen Studienabschlüsse formuliert und zugesagt, den Absolventen der neuen Abschlüsse attraktive Einstiegsmöglichkeiten in ihre Unternehmen zu bieten.

Dieser Artikel stellt Ergebnisse einer Diplomarbeit vor, die im Frühjahr 2006 an der Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, angefertigt wurde und sich gezielt mit solchen „Vorreiterunternehmen“ bei der Akzeptanz von Bachelor- und Masterabschlüssen beschäftigt hat (Kimler 2006). Aufgrund ihres meist quantitativen Ansatzes konnten die bisher vorliegenden Studien wenig Aufschluss darüber erbringen, was solche „Vorreiterunternehmen“ am Qualifikationsprofil und an der Struktur des neuen Studiensystems schätzen und welche Motive sie für die Befürwortung der neuen Studienabschlüsse haben. Mit Hilfe der neo-institutionalistischen Theorie, die die theoretische Grundlage der Arbeit bildet, soll in diesem Zusammenhang ein neuer Blickwinkel auf die Diskussion um die Arbeitsmarktakzeptanz der neuen Studienabschlüsse eröffnet werden, indem die befragten Unternehmen als in ihre organisationale Umwelt eingebettet verstanden werden. Das Entscheidungsverhalten in Organisationen, so die Annahme des Neo-Institutionalismus, ist nicht als Ergebnis autonomer Prozesse, sondern nur im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Umwelt, den dort vorherrschenden Erwartungen, Werten und Orientierungsmustern zu verstehen. Diese Umweltbezüge werden in der vorliegenden Arbeit als wichtiger Einflussfaktor auf die Haltung der befragten Unternehmen gegenüber den neuen Studienabschlüssen verstanden und empirisch untersucht. Im Folgenden werden

¹ Meike Rehbürg listet in ihrer Studie zur Debatte um Hochschulreform und Arbeitsmarkt in Deutschland eine Auswahl von 17 in den Jahren 1999 bis 2005 erschienenen Studien zur Arbeitsmarktakzeptanz von Bachelor- und Masterabschlüssen auf (Rehbürg 2006). Ihre Studie enthält sowohl eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse der einzelnen Studien sowie eine Kritik an deren Methodik. Für eine inhaltliche und methodische Zusammenfassung der bereits vorliegenden Studien vgl. auch Kimler 2006.

zunächst die Methodik und theoretischen Grundlagen der Arbeit erläutert, bevor anschließend die zentralen Untersuchungsergebnisse vorgestellt werden.

2 Methodik und Datensample

Um der Frage nachzugehen, welche Motive einzelne Unternehmen haben, sich frühzeitig mit den Bachelor- und Masterabschlüssen auseinanderzusetzen, und welche besonderen Bedingungen in den jeweiligen Unternehmen hier eine Rolle spielen, wurde in der vorliegenden Studie die qualitative Methode des leitfadengestützten Experteninterviews gewählt (zur Methode des Experteninterviews vgl. Deeke 1995). Als „Experten“ wurden Mitarbeiter ausgewählter Unternehmen befragt, die aufgrund ihrer Position im Unternehmen – meist waren es leitende Personalverantwortliche aus den Bereichen Personalstrategie oder Rekrutierung – über unternehmensinternes „Fachwissen“ zum gesamten Prozess der Thematisierung und Durchsetzung von Bachelor- und Masterabschlüssen in ihrem Unternehmen verfügen. Sie konnten aufgrund ihrer Funktion im Personalwesen darüber Auskunft geben, wie und wann die neuen Abschlüsse in ihrem Unternehmen zum Thema wurden, auf welche Weise das Thema im Unternehmen bearbeitet wurde und wie die zukünftige Strategie des Unternehmens zur Integration der neuen Absolventen aussieht. Mit dem leitfadengestützten Interview wurde ein Kompromiss zwischen einer offenen und einer gänzlich standardisierten Befragungsmethode gewählt. Es lässt eine Gesprächsführung zu, die offen genug dafür ist, dass die Interviewpartner ihre „Kompetenz zur begründeten Einschätzung und Bewertung“ darstellen können (ebd: 18). Der Leitfaden erlaubt jedoch trotzdem eine gewisse thematische Strukturierung des Interviews. Eine Auseinandersetzung mit der besonderen Situation der Gesprächsführung mit Managern sowie der Leitfaden sind in der vollständigen Fassung der Arbeit zu finden (Kimler 2006: 17ff, Anhang).

Interviewt wurden Vertreter von acht der Unterzeichnerunternehmen der „Bachelor welcome!“-Erklärung (sieben Erstunterzeichner, ein Online-Unterzeichner). Dabei handelt es sich um folgende Unternehmen: BASF, Bilfinger Berger, HypoVereinsbank, BMW, Deutsche Telekom, Bertelsmann, Münchener Rück und Deutsche Bahn. Bei allen Unternehmen handelt es sich um Großunternehmen, und alle haben öffentlich ihre Unterstützung für die neuen Studienabschlüsse formuliert. Um möglichst viele Blickwinkel auf das Thema Bachelor- und Masterabschlüsse einzufangen, wurden die Unternehmen über diese Gemeinsamkeiten hinaus bewusst heterogen ausgewählt: Es sind unterschiedliche Branchen, etwa die Chemie-, Banken- und Baubranche vertreten, und die Unternehmen haben eine sehr unterschiedliche Personalstruktur. So liegt laut Angaben der Interviewpartner der

Akademikeranteil der Deutschen Bahn beispielsweise bei ca. 5%, während er bei der Münchener Rück über 90% liegt. Nähere Erläuterungen zum Vorgehen bei der Auswahl der Interviewpartner sowie eine vollständige Liste der Interviewpartner sind ebenfalls in der ausführlichen Fassung der Studie zu finden (Kimler 2006: 18f. und Anhang).

So unterschiedlich die befragten Unternehmen sind, so unterschiedlich ist auch ihr Fokus auf bestimmte Fächergruppen bei der Rekrutierung von Hochschulabsolventen. Die Aussagen der Interviewpartner zum Umgang ihres Unternehmens mit Bachelor- und Masterabsolventen sind somit in erster Linie auf ihre jeweiligen Schwerpunktfächer in der Rekrutierung zu beziehen. Der Rekrutierungsfokus der Deutschen Bahn, der Deutschen Telekom und von BMW liegt einerseits auf ingenieurwissenschaftlichen Studienrichtungen, wie etwa Maschinenbau, Elektrotechnik und Nachrichtentechnik sowie dem Wirtschaftsingenieurwesen. Bei Bilfinger Berger werden ebenfalls Absolventen verschiedener Ingenieurwissenschaften rekrutiert, in erster Linie jedoch des Bauingenieurwesens. Die BASF rekrutiert sehr stark im Bereich der Naturwissenschaften (hier insbesondere Chemie) sowie der Ingenieurwissenschaften und Informatik. Alle genannten Unternehmen haben darüber hinaus einen gewissen Bedarf an Absolventen der Wirtschaftswissenschaften. Bei der HypoVereinsbank und der Münchener Rück werden in erster Linie Absolventen von wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen sowie von versicherungs- bzw. bankenspezifischen Studiengängen rekrutiert. Bertelsmann hat einen gewissen Fokus auf Absolventen der Wirtschaftswissenschaften und der Medienbranche nahe stehende Studiengänge; die Interviewpartner betonten jedoch, dass sich das Unternehmen insgesamt dadurch auszeichnet, offen zu sein für kreative Köpfe mit den unterschiedlichsten fachlichen Hintergründen und Lebensläufen.

Auch wenn die befragten Unternehmen sich öffentlich positiv zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen gestellt haben und den Absolventen solcher Studiengänge laut eigener Aussage gute Einstiegsmöglichkeiten einräumen, sind die tatsächlichen Einstellungszahlen bei den befragten Unternehmen noch sehr gering. Aufgrund mangelnden Datenmaterials konnten die einzelnen Unternehmen keine genauen Zahlenangaben zu den bereits eingestellten Bachelor- und Masterabsolventen machen. Alle Interviewpartner verfügten jedoch über einen groben Überblick über die Gesamtsituation im Unternehmen und mussten vor allem in Bezug auf Bachelorabsolventen einräumen, dass man erst „eine Hand voll maximal, wenn überhaupt“ eingestellt habe, wie es etwa die Interviewpartner der HypoVereinsbank formulieren. Die Ausnahme bildet Bertelsmann, wo man für ein Zeitungsinterview recherchiert hat, dass in den letzten zwei bis drei Jahren mehr als 50 Bachelorabsolventen eingestellt worden seien (vgl. Süddeutsche

Zeitung, Beilage Uni & Job vom 22./23.4.2006 (b)). Absolventen mit Masterabschlüssen findet man dagegen häufiger, wobei diese Abschlüsse häufig auf vorausgehende Diplomabschlüsse aufgesattelt wurden. Als Grund für die niedrigen Einstellungszahlen nennen die Unternehmen in erster Linie die noch geringe Zahl eingegangener Bewerbungen, obwohl sie aktiv versuchen, Bachelorabsolventen zu rekrutieren. Anscheinend macht sich an dieser Stelle auch die Zurückhaltung vieler ingenieur- und naturwissenschaftlicher Fachbereiche bei der Umstellung auf die neue Studienstruktur bemerkbar. Als Beispiel sei hier die Initiative „TU9“ genannt, die den neuen Abschlüssen lange sehr skeptisch gegenüber stand². Durch die späte Umstellung gibt es in diesen Fächern erst seit kurzem Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt. Ähnliches gilt für die Wirtschaftswissenschaften, die im Umstellungsprozess zeitlich ebenfalls hinter den „frühen“ Fächern, wie etwa der Informatik oder den Sozial- und Geisteswissenschaften liegen (vgl. hierzu auch HIS 2005: 7f.). Allerdings wiesen die Interviewpartner von vier der befragten Unternehmen darauf hin, dass die Zahl von Praktikanten aus Bachelorstudiengängen stark ansteige, so dass man bald auch mit mehr Bewerbungen von Absolventen rechnen. Dennoch sind die hier gemachten Aussagen zu Veränderungen in der Personalstruktur der Unternehmen aufgrund der noch geringen Beschäftigungszahlen häufig noch auf einzelne Fälle oder Pilotprojekte (wie etwa bei der Deutschen Bahn) bezogen und müssen vor dem Hintergrund eines gerade erst begonnenen Umstellungsprozesses gesehen werden.

Die insgesamt acht Interviews wurden im Februar und März 2006 geführt und dauerten jeweils zwischen 40 und 75 Minuten. Sie wurden auf Tonträger aufgezeichnet, von der Interviewerin volltranskribiert und nach der Methode der Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Mayring 2003). Eine etwaige Repräsentativität der Ergebnisse konnte aufgrund der geringen Interviewzahl, der beschriebenen Heterogenität der Unternehmen und auch der noch geringen Beschäftigungszahlen von Bachelorabsolventen in den befragten Unternehmen nicht erreicht werden und war auch von vornherein nicht angestrebt. Ziel war es vielmehr, mit Hilfe der neo-institutionalistischen Theorie, die im folgenden Abschnitt eingeführt wird, eine neue, organisationale Sichtweise in die Diskussion um die Arbeitsmarktakzeptanz von Bachelor- und Masterabschlüssen einzubringen und schlaglichtartig die Motive einzelner Unternehmen für die Befürwortung von Bachelor- und Masterabschlüssen zu beleuchten.

²TU9 ist ein Zusammenschluss von RWTH Aachen, TU Berlin, TU Braunschweig, TU Darmstadt, TU Dresden, Universität Hannover, Universität Karlsruhe, TU München und Universität Stuttgart, vgl. <http://www.tu9.de> (16.08.07).

3 Theoretische Grundlagen

3.1 Organisationale Umwelt

Der Neo-Institutionalismus hat seine Ursprünge in der US-amerikanischen Organisationsforschung. Als Institutionen im soziologischen Sinne sind „übergreifende Erwartungsstrukturen“ zu verstehen, „die darüber hinaus bestimmen, was angemessenes Handeln und Entscheiden ist“ (Hasse/Krücken 2005: 15). Die zentralen Ausgangspunkte der Theorie bilden zwei Aufsätze von Meyer und Rowan aus dem Jahr 1977 und von DiMaggio und Powell aus dem Jahr 1983 (Meyer/Rowan 1977, DiMaggio/Powell 1983). Die Grundannahme des Ansatzes lautet, dass das Verhalten von Organisationen (gemeint sind sowohl privatwirtschaftliche Unternehmen als auch Organisationen der öffentlichen Verwaltung, Universitäten u.a.) nicht allein das Ergebnis rationaler, auf Effizienzerwägungen beruhender Entscheidungsprozesse ist, sondern wesentlich durch Legitimitätsanforderungen ihrer organisationalen Umwelt bestimmt ist. Um Legitimität in der organisationalen Umwelt zu erlangen, übernehmen Organisationen Erwartungsstrukturen, die aus der organisationalen Umwelt an sie herangetragen werden. Bestandteil dieser Umwelt sind sowohl andere Organisationen als auch die breiteren kulturellen Rahmenbedingungen organisationalen Handelns (für eine ausführliche Einführung vgl. Hasse/Krücken 2005). Bachelor- und Masterabschlüsse werden in dieser Arbeit als eine solche aus der Umwelt an die Unternehmen herangetragene Erwartungsstruktur verstanden, da der Studienreformprozess früher oder später unmittelbaren Einfluss auf ihre Rekrutierungspraxis haben wird oder bereits hat und die Unternehmen somit gezwungen sein werden, sich mit der neuen Studienstruktur auseinanderzusetzen.

Um die Umweltbezüge von Organisationen näher bestimmen zu können, führen DiMaggio und Powell den Begriff des „organisationalen Feldes“ ein (DiMaggio/Powell 1983). Ein „organisationales Feld“ besteht aus denjenigen Organisationen, die den gesellschaftlichen Bezugsrahmen einer zu untersuchenden Organisation bilden. DiMaggio und Powell betonen, dass dieses Feld nicht a priori, sondern nur im Rahmen einer empirischen Untersuchung definiert werden kann (ebd.: 65). Es besteht dort, wo Organisationen verstärkt miteinander interagieren, es interorganisationale Strukturen von Dominanz und Koalitionsbildung gibt, verstärkt Informationen ausgetauscht werden und die betreffenden Organisationen ein gewisses Zusammengehörigkeitsgefühl („awareness [...] that they are involved in a common enterprise“) teilen (ebd.). An die Stelle des bei Meyer und Rowan noch diffusen Umweltbegriffes treten bei DiMaggio und Powell also die „sich in einem wechselseitigen Legitimationsverhältnis befindenden Organisationen“ (Hasse/Krücken 2005: 25).

Im Anschluss an DiMaggio und Powell wurden verschiedene Weiterentwicklungen des Konzepts des „organisationalen Feldes“ vorgenommen (vgl. Walgenbach 2002: 169ff). Hoffman beispielsweise beschreibt die Entstehung „organisationaler Felder“ im Anschluss an bestimmte Themen: „A field is not formed around common technologies or common industries, but around issues that bring together various field constituents with disparate purposes. Not all constituents may realize an impact on the resulting debate, but they are often armed with opposing perspectives rather than with common rhetorics. The process may more resemble institutional war [...] than isomorphic dialogue.“ (Hoffman 1999: 352)

Als ein solches Thema (issue), um das sich ein organisationales Feld formiert, werden in der vorliegenden Arbeit Bachelor- und Masterabschlüsse verstanden. Es kann sicher nicht davon ausgegangen werden, dass alle Beteiligten an der hochschulpolitischen Diskussion um die neue Studienstruktur (Unternehmen, Hochschulen, hochschulpolitische Einrichtungen, Einrichtungen des Akkreditierungswesens und andere) durch eine gemeinsame Sichtweise auf dieses Thema geeint sind. Im Gegenteil, es werden hier sehr kontroverse Standpunkte vertreten. Dennoch werden sie durch ihre jeweiligen Beiträge zur hochschulpolitischen Diskussion und den gegenseitigen Austausch ihrer Standpunkte in Hoffmans Sinne in einem „organisationalen Feld“ institutionell gekoppelt. Welche Organisationen neben den befragten Unternehmen zu diesem „organisationalen Feld“ gehören, wurde im Rahmen der empirischen Untersuchung ermittelt. Die Ergebnisse werden im Abschnitt 4 dargestellt.

3.2 Innovation und Diffusion

Um den internen Auseinandersetzungsprozess der befragten Unternehmen mit den neuen Studienabschlüssen nachvollziehen zu können, werden Bachelor- und Masterabschlüsse in dieser Arbeit als „soziale Innovation“ und ihre Durchsetzung im Unternehmen als „Diffusionsprozess“ verstanden. Diese beiden Konzepte scheinen sich auf den ersten Blick zu widersprechen, können jedoch durch die neo-institutionalistische Theorie in Einklang gebracht werden.

Sowohl Gillwald als auch Zapf verstehen soziale Innovationen als eine Teilmenge sozialen Wandels (Zapf 1989: 177, Gillwald 2000: 6). Zapf definiert soziale Innovationen folgendermaßen: „*Soziale Innovationen sind neue Wege, Ziele zu erreichen, insbesondere neue Organisationsformen, neue Regulierungen, neue Lebensstile, die die Richtung des sozialen Wandels verändern, Probleme besser lösen als frühere Praktiken, und die deshalb wert sind,*

nachgeahmt und institutionalisiert zu werden.“ (Zapf 1989: 177, Hervorhebungen im Original)

Gillwald stellt in ihrer Studie unterschiedliche Konzepte sozialer Innovation dar und arbeitet Merkmale und Indikatoren für soziale Innovationen heraus. Hierbei weist sie zum einen auf das grundsätzliche methodologische Problem hin, dass soziale Innovationen im Gegensatz zu technischen Innovationen keine „Festkörper“, sondern „theoretische Konstrukte“ sind, und entsprechend ein „Entscheidungsspielraum“ in der Frage besteht, was als soziale Innovation anzusehen ist (Gillwald 2000: 8f., 42). Darüber hinaus steht besonders Gillwalds Kriterium der „relativen Neuartigkeit“ scheinbar mit der neo-institutionalistischen Annahme der Nachahmung und Mimese in organisationalen Feldern in Konflikt.

Hier können solche Ansätze weiterhelfen, die den Innovationsprozess als Diffusionsprozess verstehen. Rogers, als wichtiger Vertreter der Diffusionsforschung, widmet seine Aufmerksamkeit Organisationen als Adoptoren von Innovationen und beschreibt die Institutionalisierung von Innovationen im Rahmen eines Diffusionsprozesses (Rogers 2003). Während es bei Rogers noch darum geht, wie Organisationen Innovationen übernehmen und sie an die eigene Organisationswirklichkeit anpassen, geht Krücken darüber hinaus und stellt ein Modell der *Entstehung* von Innovationen im Diffusionsprozess vor. Dabei verknüpft er die beiden Konzepte der sozialen Innovation und des Diffusionsprozesses in Organisationen zu einem Ansatz, der den scheinbaren Widerspruch zwischen dem Kriterium des Neuen und der neo-institutionalistischen Annahme von Nachahmungsprozessen zwischen Organisationen auflöst (Krücken 2005). Krücken versteht Innovation als einen Diffusionsprozess, dessen ersten Schritt die von DiMaggio und Powell beschriebenen Nachahmungsprozesse und die daraus resultierenden Strukturangleichungsprozesse bilden. Diffusionsprozesse sind in diesem Verständnis von Innovation jedoch „nicht nur die – auf den ersten Blick uninnovative – Folge, sondern zugleich auch die Voraussetzung von Innovationen“ (ebd.: 73). Denn in einem zweiten Schritt trifft die Diffusion von außen kommender Strukturen im Unternehmen immer auf einen spezifischen Kontext. In dem neuen Anwendungskontext entstehen daher „Rekombinationen, Hybridisierungen und nicht zuletzt Fehlkopien“ (ebd.: 74). Entgegen dem herkömmlichen Verständnis von Innovation, nach dem auf eine Innovation deren Diffusion folgt, wählt Krücken bei der Analyse von Innovationsprozessen also eine „Umwegstrategie“. Er beginnt die Analyse mit den Prozessen der Diffusion, der wechselseitigen Beobachtung und der Imitation, die auf einen spezifischen Unternehmenskontext treffen. Durch die Anpassung der über-

nommenen Strukturen an die unternehmenseigenen Bedingungen entsteht aus diesem Diffusionsprozess heraus etwas Neues, eine „Innovation“.

Auf der Grundlage der hier vorgestellten theoretischen Überlegungen wird im folgenden Abschnitt an den vorliegenden Untersuchungsergebnissen gezeigt, wie das Thema Bachelor- und Masterabschlüsse aus dem organisationalen Feld als Erwartungsstruktur an die untersuchten Unternehmen herangetragen wird und dort auf einen jeweils spezifischen Kontext trifft: Die Unternehmen haben je nach Größe und Branche einen unterschiedlich hohen Bedarf an Hochschulabsolventen, diese werden in den Unternehmen in verschiedenen Bereichen eingesetzt, die Unternehmen wollen in unterschiedlichem Maße von der fachlichen Qualifikation oder stärker von Schlüsselkompetenzen der Absolventen profitieren, sie verfolgen unterschiedliche Personalpolitiken etc. Teilweise wird deutlich, wie die Unternehmen auf ihre speziellen Bedürfnisse zugeschnittene Veränderungen in der Personalstruktur, in Stellenprofilen und Weiterbildungssystemen vornehmen, wobei diese Veränderungen vor dem Hintergrund der derzeit noch niedrigen Einstellungszahlen zu sehen sind und somit noch ganz am Anfang stehen beziehungsweise als Absichtserklärungen einzuordnen sind. Dennoch kann an den Ergebnissen für den jetzigen Zeitpunkt die ganz unterschiedliche Integration von Bachelor- und Masterabsolventen in die einzelnen Unternehmen und ihre jeweils eigene Art und Weise, mit den Absolventen der neuen Studiengänge umzugehen, gezeigt werden, die im oben beschriebenen Sinne als „Innovation“ verstanden werden kann. Außerdem kann gezeigt werden, wie sich die jeweils unterschiedlichen Motive der Unternehmen für die Befürwortung der Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen aus den jeweiligen unternehmensinternen Anforderungen und Problemen der Unternehmen ableiten.

4 Empirische Ergebnisse

4.1 Das organisationale Feld der Unternehmen

Die neo-institutionalistische Annahme, dass die befragten Unternehmen in ein organisationales Feld eingebettet sind, aus dem das Thema Bachelor- und Masterabschlüsse an sie herangetragen wird, lässt sich anhand der Untersuchungsergebnisse bestätigen. Dass für die befragten Unternehmen in der Auseinandersetzung mit Bachelor- und Masterabschlüssen der Austausch mit anderen Unternehmen, Hochschulen und weiteren Organisationen aus ihrer Umwelt eine große Rolle spielt, wird an deren Teilnahme an Initiativen wie der „Bachelor welcome!“-Erklärung, ihrer Mitwirkung in personalpolitischen Arbeitskreisen wie dem „Arbeitskreis Personalmarketing“ (DAPM) oder beispielsweise auch an ihrem Engagement in Gremien und Gutachtergruppen des Akkreditierungswesens deut-

lich. Sechs der acht interviewten Unternehmen – die HypoVereinsbank, BASF, BMW, Deutsche Telekom, Bertelsmann und Deutsche Bahn – gehören dem DAPM an, zu dessen Mitgliedern derzeit insgesamt 40 Großunternehmen zählen. Der DAPM hat ein Thesepapier zur Einführung der gestuften Studiengänge verfasst, in dem er erklärt: „Die Mitgliedsunternehmen des DAPM sind sich ihrer Verantwortung bei der erfolgreichen Einführung der gestuften Studiengänge bewusst. Sie werden als Multiplikatoren gegenüber Schulen, Studenten, Hochschulvertretern und Beratungsstellen die Vorteile des neuen Angebots herausstellen. Die Mitgliedsunternehmen bieten darüber hinaus Hochschulen und Akkreditierungsagenturen ihre aktive Mitarbeit bei der Ausgestaltung der neuen Studiengänge an.“ (DAPM 2003) Eine Arbeitsgruppe des DAPM hat sich außerdem mit einem für die Arbeitgeber zentralen Element der neuen Studiengänge, der Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen („employability“), auseinandergesetzt.³

Direkt nach den über die unternehmensinterne Auseinandersetzung mit Bachelor- und Masterstudiengängen hinaus relevanten Informationsquellen und Umweltkontakten befragt, hoben die Interviewpartner ebenfalls in erster Linie den Austausch mit anderen Unternehmen und die Kontakte zu Hochschulvertretern hervor. Der Austausch mit anderen Unternehmen findet laut Aussage der Interviewpartner auf bundesweiter, regionaler und branchenspezifischer Ebene statt. Auf bundesweiter Ebene spielen hier etwa die bildungspolitischen Gremien der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA), Arbeitskreise wie der DAPM und Branchenverbände wie der Verein Deutscher Ingenieure (VDI) oder der Verband der Chemischen Industrie (VCI) eine Rolle. Für die regionale Ebene wurden von den Münchner Unternehmen beispielsweise der Münchner Arbeitskreis Personalmarketing (MAP) oder von der Deutschen Bahn, mit Unternehmenszentrale in Berlin, die Vereinigung der Unternehmensverbände in Berlin und Brandenburg (UVB) genannt. Als Drittes wiesen einige Interviewpartner auf den Austausch und die Abstimmung mit den Unternehmen der eigenen Branche hin. Hier sei als Beispiel eine gemeinsame Initiative der Münchner Versicherungswirtschaft für einen Masterstudiengang im Bereich Versicherungswesen erwähnt, von der im Interview mit der Münchener Rück berichtet wurde. Ein anderes Beispiel ist der im Interview mit der BASF beschriebene informelle Austausch zwischen Unternehmen der chemischen Industrie. Hier gehe es, so der Interviewpartner der BASF, über die branchenübergreifenden Themen hinaus um branchenspezifische Themen, wie beispielsweise in der Chemie um die Frage, welche personalpolitischen Entscheidungen für den Forschungsbereich getroffen werden. Die deutsche chemische Industrie habe sich im Rahmen dieses Austauschs darauf verständigt,

³ Für weitere Informationen zum DAPM siehe <http://www.dapm.org> (16.08.07).

dass für Leitungsaufgaben in der Forschung nach wie vor die Promotion Voraussetzung ist. Eine solche brancheninterne Abstimmung war nach Einschätzung des Interviewpartners der BASF wichtig, um anschließend einheitliche Signale an die Hochschulen senden zu können.

Neben dem Austausch mit anderen Unternehmen spielt nach Auskunft der Interviewpartner auch der Austausch mit Hochschulen eine Rolle für die Auseinandersetzung der Unternehmen mit den neuen Studiengängen. Alle befragten Unternehmen gaben an, enge Kontakte zu bestimmten Hochschulen zu haben. Ihre Bedeutung für die Auseinandersetzung der Unternehmen mit Bachelor und Master wird dabei unterschiedlich bewertet. Sechs der acht Unternehmen betreiben zusammen mit Partnerhochschulen duale Studiengänge, die im Rahmen der Studienreform ebenfalls auf Bachelorstudiengänge umgestellt wurden oder noch werden, so dass hier eine intensive Zusammenarbeit in der Auseinandersetzung mit dem Thema stattfindet. Einige Unternehmen verfolgen des Weiteren Zielhochschulkonzepte, in deren Rahmen enge Hochschulkontakte zur gezielten Rekrutierung von Hochschulabsolventen unterhalten werden. Und nicht zuletzt existieren Forschungsk Kooperationen, die bei stark forschungsorientierten Unternehmen wie BMW oder BASF traditionell einen hohen Stellenwert haben. Einige Unternehmensvertreter wiesen auch darauf hin, dass Hochschulkontakte über die offizielle Ebene hinaus häufig auf individueller Ebene zu einzelnen Fachbereichen oder Hochschulprofessoren bestünden und dass diese in der Meinungsbildung und der Auseinandersetzung mit den gestuften Studienabschlüssen durchaus eine wichtige Rolle spielten. Andererseits seien auch Hochschulen aktiv auf einzelne Unternehmen zugekommen und hätten sie um Rat gefragt, wie beispielsweise die Praxisorientierung der neuen Studiengänge an den Bedürfnissen der Unternehmen ausgerichtet werden könne.

An diesen Ausführungen der Interviewpartner wird deutlich, dass für die Auseinandersetzung der befragten Unternehmen mit Bachelor- und Masterabschlüssen Umweltkontakte zu anderen Unternehmen und zu Hochschulen eine wichtige Rolle spielen. Das am Thema Bachelor und Master konstituierte organisationale Feld besteht in erster Linie aus anderen Unternehmen – sowohl im Rahmen eines informellen Austauschs zwischen einzelnen Unternehmen als auch auf Verbandsebene – sowie aus Hochschulen. Viele Unternehmen werden von Hochschulen zum Thema Bachelor und Master angesprochen. Und bei einigen Unternehmen war der Kontakt mit Hochschulen tatsächlich der erste Anlass, sich mit dem gestuften Studiensystem zu beschäftigen, beispielsweise für die HypoVereinsbank, wo die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an der Hochschule für Bankwirtschaft den entscheidenden Impuls gab.

4.2 Personalmanager als aktive Gestalter des unternehmensinternen Institutionalierungsprozesses

Die These, dass das Thema Bachelor- und Masterstudiengänge als Erwartungsstruktur aus der organisationalen Umwelt an die Unternehmen herangetragen wird, lässt sich also für die befragten Unternehmen bestätigen. Für den sich anschließenden unternehmensinternen Auseinandersetzungsprozess zeigt sich, dass dieser in den einzelnen Unternehmen jeweils in zwei Teilprozessen verlief. Zunächst erfolgte die inhaltliche und unternehmenspolitische Auseinandersetzung mit dem Thema Bachelor und Master, später setzte dann ein Prozess der breiten Kommunikation und Überzeugungsarbeit ins Unternehmen hinein ein. Besonders interessant sind die Aussagen der Interviewpartner zum ersten Teilprozess, da sich an diesen zeigen lässt, dass Bachelor- und Masterabschlüsse von den Unternehmen nicht nur passiv als Erwartungsstruktur übernommen werden, sondern, wie auch bei Krücken angenommen, deren Bedeutung aktiv entsprechend des eigenen unternehmensspezifischen Kontextes konstruiert wird. In einigen Unternehmen spielten dabei einzelne Personen, meist ranghohe Personalmanager, eine besondere Rolle, in anderen Unternehmen waren es bestimmte Personengruppen. So wurde beispielsweise in den Interviews mit der HypoVereinsbank, der BASF und der Telekom betont, wie wichtig es sei, dass einzelne Personen aus persönlicher Überzeugung das Thema Bachelor und Master unternehmensintern vorantrieben. Der Interviewpartner der Deutschen Telekom beschrieb beispielsweise die wichtige Rolle seiner Vorgängerin in der Leitung des Bereichs Nachwuchskräfte und erklärte: *„Sie brauchen immer jemanden, der ein Thema treibt. Sonst laufen Sie Gefahr, dass es irgendwo untergeht“*. Im gleichen Sinne äußerte sich der Interviewpartner der HypoVereinsbank. Der Interviewpartner der Deutschen Telekom schilderte darüber hinaus, dass es der internen Kommunikation des Themas Gewicht verliehen habe, dass der Personalvorstand der Telekom, beziehungsweise sein Vertreter, seinen Namen unter eine Erklärung wie „Bachelor welcome!“ gesetzt habe. Bei der Deutschen Bahn und Bertelsmann waren es nicht einzelne Personen, sondern mit Führungskräften besetzte Gremien, die sich konzeptionell mit dem Thema Bachelor und Master auseinandersetzten und somit das Thema vorantrieben.

Diese besondere Rolle von individuellen Akteuren oder bestimmten Personengruppen im unternehmensinternen Auseinandersetzungsprozess kann mit DiMaggios Konzept des „institutional entrepreneurs“ theoretisch gefasst werden. Neue Institutionen zu schaffen erfordert laut DiMaggio „high levels of both interest and resources“, weshalb sie besonders dann entstehen, wenn „organized actors with sufficient resources (*institutional entrepreneurs*) see in them an opportunity to realize interests that they value highly“ (DiMaggio

1988: 14; Hervorhebung im Original). Um als „institutional entrepreneurs“ erfolgreich zu sein, müssen diese eine bestimmte „Theoretisierung“ des durch die neuen Institutionen zu lösenden Problems anbieten (Strang/Meyer 1993). Das bedeutet, diejenigen Personen, Gruppen oder Organisationen, die als „institutional entrepreneurs“ den Institutionalisierungsprozess vorantreiben, „müssen ein allgemeines organisationales Problem definieren, und sie müssen auf Basis einer logischen Argumentation oder auf Basis empirischer Belege, z. B. in Form von Berichten über (einzelne) Unternehmen, die dieses Element mit Erfolg übernommen haben, eine überzeugende Erklärung für die Problemlösungsfähigkeit des neuen strukturellen Elements liefern“ (Walgenbach 2002: 178f.).

Hwang und Powell zeigen auf, wie Professionen als solche „institutional entrepreneurs“ auftreten und die notwendige „Theoretisierung“ vornehmen (Hwang/Powell 2005: 7ff). Sie stellen anhand unterschiedlicher Studien zur Auswirkung der US-Bürgerrechtsgesetzgebung auf die amerikanische Arbeitswelt dar, wie ungenaue gesetzliche Vorgaben und das Fehlen klarer Standards den Unternehmen die Freiheit eröffnen, die Umsetzung der gesetzlichen Richtlinien nach ihrer jeweiligen Interpretation und in passender Weise für das Unternehmen umzusetzen. Juristen und Personalverantwortliche in Unternehmen werden von Hwang und Powell als diejenigen Professionen identifiziert, die in diesem Zusammenhang als „institutional entrepreneurs“ auftreten. Laut Wilensky können entgegen Hwang und Powells Annahme Personalverantwortliche zwar nicht als Profession verstanden werden, hierfür sei das Fachwissen ihrer Berufsgruppe „too general and vague“ (Wilensky 1964: 157). In der vorliegenden Arbeit wird jedoch davon ausgegangen, dass strategische Personalabteilungen und ranghohe Personalverantwortliche auf einer niedrigeren Ebene, nämlich der Ebene des einzelnen Unternehmens, den Status einer „Quasi-Profession“ innehaben und hier den Institutionalisierungsprozess vorantreiben. Im Unternehmen sind sie diejenigen, die die Deutungsberechtigung für Fragen des zukünftigen Personalbedarfs und der Personalentwicklung innehaben, und sie verfügen über ein Fachwissen sowie fachliches Beurteilungsvermögen, das innerhalb des Unternehmens als solches anerkannt wird.

So wie Hwang und Powell den durch unklare gesetzliche Vorgaben bedingten Interpretations- und Deutungsspielraum für die amerikanische Arbeitswelt beschreiben, so besteht ein solcher auch für deutsche Unternehmen im Umgang mit den neuen Bachelor- und Masterabsolventen. In der derzeitigen immer noch relativ frühen Phase des Einführungsprozesses ist beispielsweise noch recht unklar, wie die Integration der neuen Absolventen in die Unternehmen aussehen wird, welche Positionen mit den neuen Absolventen besetzt werden können, welches Gewicht die fachlichen Kompetenzen, welches die im Studium

vermittelten Schlüsselkompetenzen haben werden und inwiefern Bachelorabsolventen mit den Absolventen des dualen Ausbildungssystems konkurrieren werden. Dieser Deutungsspielraum wird auf unternehmensübergreifender Ebene beispielsweise durch Arbeitskreise wie den „Arbeitskreis Personalmarketing“ (DAPM) und Initiativen wie „Bachelor welcome!“ wahrgenommen, die in ihren Erklärungen und Memoranden ihre Erwartungen an die neuen Studiengänge und deren Absolventen zum Ausdruck bringen und insofern die Bedeutung von Bachelor und Master für die Unternehmen konstruieren. Des Weiteren nehmen auf Unternehmensebene die einzelnen Personalverantwortlichen diesen Deutungsspielraum wahr. Im Folgenden wird am Interviewmaterial gezeigt, wie diese eine „Theoretisierung“ des Themas Bachelor und Master für ihre Unternehmen vornehmen, indem sie ein unternehmensspezifisches Problem definieren, das mit der neuen Studienstruktur gelöst werden kann. Mit ihrer diesbezüglichen Überzeugungsarbeit konstruieren sie die Bedeutung der neuen Studienabschlüsse für das Unternehmen und werden auf diese Weise zu „institutional entrepreneurs“.

4.3 Motive für die Befürwortung von Bachelor- und Masterabschlüssen als das Ergebnis der unternehmensspezifischen „Theoretisierung“

Mit ihrem qualitativen Ansatz der leitfadengestützten Experteninterviews soll sich die vorgelegte Studie besonders darin von früheren quantitativen Studien unterscheiden, dass die Motive der einzelnen Unternehmen für die Befürwortung der neuen Studienabschlüsse näher untersucht werden können. Die Interviewpartner gaben zu dieser Frage ausführlich Auskunft, so dass die Ergebnisse hier lediglich in Ausschnitten wiedergegeben werden können. Im Anschluss an die eben gemachten Ausführungen wird an dieser Stelle aufgezeigt, wie die Motive der Unternehmen auf die entsprechend dem jeweiligen Unternehmenskontext durch die „institutional entrepreneurs“ vorgenommene „Theoretisierung“ zurückgehen.

Als ein wichtiges Motiv für die Befürwortung von Bachelor- und Masterabschlüssen wird die Veränderung von Anforderungsprofilen der Mitarbeiter in den Unternehmen und die in diesem Zusammenhang gewünschte Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung genannt. Dieses Argument ist für die Hochschulforschung besonders interessant, da es zeigt, dass die aktuelle akademische und hochschulpolitische Diskussion, die die neuen Abschlüsse fast ausschließlich in Bezug zu den traditionellen Studienabschlüssen diskutiert, häufig zu kurz greift. Stattdessen scheinen mit der Umstellung auf die neue Studienstruktur die traditionell gezogenen Grenzen zwischen akademischer und beruflicher (Aus-)Bildung zu erodieren wie auch die Grenzen zwischen Hochschulen

und Wirtschaft. Die Deutsche Bahn beispielsweise rekrutiert 70 bis 80% ihrer Mitarbeiter aus der Berufsausbildung. In den letzten Jahren sind allerdings neuartige Stellenprofile entstanden – im Interview werden sie als „Mini-Ingenieure“ mit „grundlegenden Ingenieurskompetenzen, mit denen der Betrieb sichergestellt werden kann“ bezeichnet – für die die Absolventen der beruflichen Ausbildung nicht ausreichend qualifiziert, die klassischen Diplomabsolventen jedoch überqualifiziert sind. Für diese Art von Fachkarrieren wird die Qualifikation, die Bachelorabsolventen mitbringen, bei der Bahn als besonders geeignet angesehen, da Bachelorabsolventen mit ihren ingenieurwissenschaftlichen Grundkenntnissen ins Unternehmen kommen „und dann gegebenenfalls im Unternehmen die erforderliche Spezialisierung erhalten“.

Außerdem wird im Zusammenhang mit dem beschriebenen Problem auch die Weiterbildung von Absolventen der beruflichen Ausbildung wichtiger. In diesem Zusammenhang sei es von Bedeutung, die Mehrstufigkeit und Flexibilisierung der Bildungsabschlüsse sowie eine Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu erreichen, wofür die Bachelor- und Masterstudiengänge nach Einschätzung der Interviewpartner der Deutschen Bahn aufgrund ihrer gestuften und modularisierten Struktur sowie dem Kreditpunktesystem sehr gute Voraussetzungen bieten. Auf diese Weise könnten ausgelernte Auszubildende in Zukunft in berufsbegleitenden Bachelorstudiengängen weiterqualifiziert werden. Solche berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge sollten zukünftig auch Absolventen der beruflichen Ausbildung ohne Hochschulreife offen stehen und in Zusammenarbeit mit Hochschulen innerhalb der firmeneigenen Weiterqualifizierungsmaßnahmen angeboten werden können. An diesen Erläuterungen wird sehr deutlich, wie eine „Theoretisierung“ des zweistufigen Studiensystems als Lösung für das Problem von neuen Anforderungsprofilen an die Mitarbeiter vorgenommen wurde. Diese inhaltliche Auseinandersetzung und „Theoretisierung“ wurde bei der Deutschen Bahn durch eine Gruppe von Führungskräften aus verschiedenen Fachbereichen vorgenommen, die sich in DB-internen Workshops mit den Einsatzmöglichkeiten für Bachelorabsolventen im Unternehmen befassten und somit in DiMaggios Sinne als „institutional entrepreneurs“ agierten.

Als ein weiteres Motiv für die Befürwortung von Bachelor- und Masterabschlüssen wird in den Interviews der Bedarf an jüngeren Hochschulabsolventen und einer späteren zielgerichteten und passgenauen Weiterqualifizierung dieser Absolventen genannt. Hier sollen die Münchener Rück und die Deutsche Telekom als Beispiele für die in diesem Zusammenhang vorgenommene „Theoretisierung“ dienen.

Der Interviewpartner der Münchener Rück erläuterte, dass die Rückversicherungsbranche eine sehr hohe Akademikerquote hat und im Kerngeschäft, dem Underwriting, ein hohes Maß an Fachwissen gefordert ist. Dieses Fachwissen könne man jedoch nur in sehr geringem Ausmaß an Universitäten lernen, und auch die bisherigen Diplomabsolventen müssten im Unternehmen im Bereich des Underwriting fachlich weiterqualifiziert werden. Insofern sehe man in den Bachelorabsolventen den großen Vorteil, dass sie jung ins Unternehmen kommen und dann im Unternehmen und auch in berufsbegleitenden, auf die Versicherungswirtschaft spezialisierten Masterstudiengängen spezifischer und bedarfsorientierter weitergebildet werden können. Vor dem Hintergrund des *„ohnehin sehr hohen Personalentwicklungsniveaus in Form von Seminaren und Traineeprogrammen“* sehe man bei der Münchener Rück bezüglich der jüngeren und eher generalistisch als spezialisiert ausgebildeten Bachelorabsolventen große Vorteile.

Im Interview mit der Deutschen Telekom wurde ausgeführt, dass sich das Unternehmen bildungspolitisch bereits seit langem für ein zielgerichteteres Studium und lebenslanges Lernen einsetzt. Nach Ansicht der Deutschen Telekom solle sich das deutsche Bildungssystem dahin entwickeln, *„erstmal einen akademischen Grad zu erwerben, dann ins Berufsleben zu gehen und danach, ganz speziell auf die Bedürfnisse des Mitarbeiters und auch des Unternehmens abgestimmt, eine Weiterqualifikation anbieten zu können.“* In diesem Zusammenhang arbeite man auch an der Entwicklung berufsbegleitender Masterangebote. Auch an diesen beiden Beispielen wird also deutlich, wie die neuen Studienabschlüsse im Hinblick auf die Lösung spezifischer personalpolitischer Probleme hin „theoretisiert“ werden.

5 Zusammenfassung

An dieser Stelle konnte nur ein kleiner Ausschnitt der von den befragten Unternehmen genannten Motive für die Befürwortung von Bachelor- und Masterabschlüssen wiedergegeben werden. Eine ausführlichere Darstellung findet sich bei Kimler (2006). An den vorgestellten Ergebnissen wurde jedoch deutlich, wie sich die genannten Motive aus ganz spezifischen personalpolitischen Problemen der Unternehmen ableiten und wie die zweistufige Studienstruktur von bestimmten Personengruppen in den Unternehmen als geeignete Lösung für diese Probleme „theoretisiert“ wurde. Bestimmte Akteure treten im Unternehmen als „institutional entrepreneurs“ auf und treiben das Thema Bachelor und Master unternehmensintern voran. Weiterhin wurde erläutert, dass, wie von der neo-institutionalistischen Theorie angenommen, für die Haltung der Unternehmen gegenüber der neuen Studienstruktur bestimmte Umweltbezüge, nämlich insbesondere die zu

anderen Unternehmen und Hochschulen, eine wichtige Rolle spielen. Diese Umweltbezüge wurden mithilfe des Konzepts des „organisationalen Feldes“ konzeptionalisiert.

So unternehmensspezifisch die jeweiligen Motive für die Befürwortung der Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen sind, so unternehmensspezifisch sind folglich auch die Maßnahmen und Weiterentwicklungen des zweistufigen Studiensystems, die die Akzeptanz von Bachelor- und Masterabschlüssen in den befragten Unternehmen weiter erhöhen könnten. Wie in den vorausgegangenen Ausführungen deutlich wurde, handelt es sich bei den befragten Unternehmen grundsätzlich um Befürworter der zweistufigen Studienstruktur, so dass hier – zumindest auf der personalpolitischen Führungsebene – kein grundlegendes Akzeptanzproblem besteht. Aus ihren Motiven für die Befürwortung lassen sich dennoch auch Forderungen und damit Maßnahmen zur weiteren Erhöhung der Akzeptanz ableiten. Aus Sicht der Deutschen Bahn würde beispielsweise eine stärkere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung und hier vor allem die verstärkte Einführung berufsbegleitender, weiterbildender Bachelorstudiengänge für Absolventen der beruflichen Ausbildung zu einer größeren Akzeptanz führen. Im Falle der Münchener Rück und der Telekom ist es die verstärkte Einführung spezialisierter Masterprogramme, wie etwa für die Versicherungswirtschaft.

Über die allgemeine Arbeitsmarktakzeptanz insbesondere der Bachelorabschlüsse kann aufgrund dieser Ergebnisse noch wenig ausgesagt werden, erstens weil die befragten „Vorreiterunternehmen“ aufgrund der geringen Zahl von Bewerbungen erst sehr wenige Bachelorabsolventen eingestellt haben und zweitens weil die acht befragten Großunternehmen in keiner Weise als repräsentativ für die deutsche Unternehmenslandschaft angesehen werden können. Ziel der Arbeit war es jedoch vor allem, über die Ergebnisse der bisher vorliegenden quantitativen Studien zur Arbeitsmarktakzeptanz von Bachelorabschlüssen hinaus einen organisationalen Blickwinkel auf das Thema zu eröffnen. Es konnte gezeigt werden, dass Umweltbezüge der Unternehmen eine wichtige Rolle spielen und dass die aus der Umwelt an die Unternehmen herangetragenen Erwartungsstrukturen von diesen nicht passiv übernommen werden, sondern unternehmensintern die Bedeutung der neuen Studienabschlüsse für das jeweilige Unternehmen aktiv konstruiert wird.

Literatur

Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA) (2004): „Bachelor welcome! Erklärung führender deutscher Unternehmen zur Umstellung auf Bachelor- und Master-Abschlüsse in Deutschland“, Juni 2004, [http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/43CC6A6BA8196E02C1256EAC00409057/\\$file/ErklaerungBachelorno.pdf](http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/43CC6A6BA8196E02C1256EAC00409057/$file/ErklaerungBachelorno.pdf) (16.08.07).

Deeke, Axel (1995): „Experteninterviews – ein methodologisches und forschungspraktisches Problem: Einleitende Bemerkungen und Fragen zum Workshop“, in: Christian Brinkmann, Axel Deeke und Brigitte Völkel (Hrsg.): Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesanstalt für Arbeit, BeitrAB 191, Nürnberg, S. 7–22.

Der Arbeitskreis Personalmarketing (DAPM) (2003): „Thesepapier des dapm zur Einführung der gestuften Studiengänge“, http://www.dapm.org/download.aspx?id_att=69 (16.08.07).

DiMaggio, Paul J. und Walter W. Powell (1983): „The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields“, neu abgedruckt in: Walter W. Powell und Paul J. DiMaggio (Hrsg.) (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: The University Press of Chicago, S. 63–82.

DiMaggio Paul J. (1988): „Interest and Agency in Institutional Theory“, in: Lynne G. Zucker (Hrsg.): *Institutional Patterns and Organizations: Culture and Environment*, Cambridge: Ballinger Publishing Company, S. 3–21.

Gillwald, Katrin (2000): Konzepte sozialer Innovation, Querschnittsgruppe Arbeit und Ökologie, Paper P00-519, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, <http://skylla.wz-berlin.de/pdf/2000/p00-519.pdf> (16.08.07).

Hasse, Raimund und Georg Krücken (2005): *Neo-Institutionalismus*, 2. grundlegend überarbeitete und erweiterte Ausgabe, Bielefeld: transcript.

Hochschul-Informationen-System (HIS)/ Minks Karl-Heinz und Kolja Briedis (2005): *Der Bachelor als Sprungbrett? Teil I: Das Bachelorstudium*, HIS-Kurzinformation A3/2005, <http://www.his.de/pdf/Kia/kia200503.pdf> (16.08.07).

Hoffman, Andrew J. (1999): „Institutional Evolution and Change: Environmentalism and the U.S. Chemical Industry“, in: *Academy of Management Journal* 42 (4), S. 351–371.

Hwang, Hokyū und Walter W. Powell (2005): „Institutions and Entrepreneurship“, Final Draft, Stanford University, erschienen in: Sharon A. Alvarez, Rajshree Agarwal und Olav Sorenson (Hrsg.): *Handbook of Entrepreneurship Research*, New York: Springer.

Kimler, Johanna (2006): *Bachelor und Master auf dem Arbeitsmarkt. Eine Untersuchung von Vorreiterunternehmen in der Akzeptanz der neuen Studienabschlüsse*, Diplomarbeit

an der Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kruecken/pdf/Kimler_Bachelor_Master_Arbeitsmarkt.pdf (16.08.07).

Krücken, Georg (2005): „Innovationen – neo-institutionalistisch betrachtet“, in: Jens Aderhold und René John (Hrsg.): *Innovation: Sozialwissenschaftliche Perspektiven*, Konstanz: UVK, S. 65–78.

Mayring, Philipp (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Meyer, John W. und Brian Rowan (1977): „Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony“, neu abgedruckt in: Walter W. Powell und Paul J. DiMaggio (Hrsg.) (1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago: The University Press of Chicago, S. 41–62.

Rehburg, Meike (2006): *Hochschulreform und Arbeitsmarkt: Die aktuelle Debatte zur Hochschulreform und die Akzeptanz von konsekutiven Studienabschlüssen auf dem deutschen Arbeitsmarkt*, Gutachten für die Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/03624.pdf> (16.08.07).

Rogers, Everett M. (2003): *Diffusion of Innovations*, New York: Free Press.

Scott, W. Richard (1995): *Institutions and Organizations*, Thousand Oaks: Sage.

Spiegel Online (2005): „Diplom bevorzugt“, Beitrag auf Spiegel Online vom 28.11.05, <http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,387224,00.html> (16.08.07).

Strang, David und John W. Meyer (1993): „Institutional conditions of diffusion“, in: *Theory and Society* 22, S. 487–511.

Süddeutsche Zeitung (2006a): „Baustelle Bachelor“, Artikel in der Beilage Uni & Job vom 22./23.4.06, <http://www.sueddeutsche.de/jobkarriere/berufstudium/artikel/784/74710/> (16.08.07).

Süddeutsche Zeitung (2006b): „Bachelor willkommen!“, Artikel in der Beilage Uni & Job vom 22./23.4.06.

Tagesspiegel (2002): „Der Bachelor lahmt“, Artikel im Tagesspiegel vom 11.11.02, <http://archiv.tagesspiegel.de/archiv/11.11.2002/298886.asp> (16.08.07).

Verein Deutscher Ingenieure (VDI), Fraunhofer Institut Arbeitswissenschaft und Organisationen (IAO) (2004): Bachelor und Master statt Diplom: Studienreform in den Ingenieurwissenschaften, VDI nachrichten Studie, http://www.vdi-nachrichten.com/library/content/download/obj242_IAO_BA_MA%20Studie_2004.pdf (16.08.07).

Walgenbach, Peter (2002): „Neoinstitutionalistische Organisationstheorie – State of the Art und Entwicklungslinien“, in: Managementforschung 12, S. 155–202.

Wilensky, Harold L. (1964): „The Professionalization of Everyone?“, in: American Journal of Sociology 70 (2), S. 137–158.

Zapf, Wolfgang (1989): „Über soziale Innovationen“, Soziale Welt 40, S. 170–183.

Johanna Kimler ist Diplom-Soziologin, war bis Juli 2007 als Referentin für Programmakkreditierung bei der Akkreditierungsagentur ACQUIN e.V. (Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut) tätig und befindet sich derzeit in Elternzeit. Sie hat an der Universität Bielefeld Soziologie mit dem Schwerpunkt Wissenschafts- und Technologiepolitik studiert und dort Forschungsarbeiten zum Thema Wettbewerbsaspekte im deutschen Hochschulsystem sowie zur Arbeitsmarktakzeptanz von Bachelor- und Masterabschlüssen durchgeführt.

Anschrift der Verfasserin:

Johanna Kimler
ACQUIN e.V.
Prieserstr. 2
95444 Bayreuth
johanna.kimler@gmx.de

Der Nutzen von Kontakten aus Praktika und studentischer Erwerbstätigkeit für den Berufseinstieg von Hochschulabsolventen

Andreas Sarceletti¹

Etwa ein Fünftel der bayerischen Hochschulabsolventen findet die erste Erwerbstätigkeit nach dem Studium über den Kontakt aus einem Praktikum oder einer (gewöhnlich fachnahen) Erwerbstätigkeit. Praktika und fachnahe studentische Erwerbstätigkeiten sind somit für Studierende nicht nur wichtige Gelegenheiten zum Kennenlernen der beruflichen Praxis und zum Aneignen praxisnaher Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern haben auch große Bedeutung, um Kontakte zu möglichen späteren Arbeitgebern zu knüpfen. Der vorliegende Aufsatz geht der Bedeutung sozialer Kontakte aus Praxiselementen im Studium für den Berufseinstieg nach und beantwortet vor dem Hintergrund der Theorie sozialer Netzwerke vier Fragen: (1) Ist die Nutzung sozialer Kontakte bei der Stellensuche fachabhängig? (2) Ist die Suche über soziale Kontakte besonders effizient? (3) Führen Praxiskontakte zu einer „besseren“ ersten Erwerbstätigkeit? (4) Unterscheiden sich die Personen, die über Praxiskontakte an die erste Erwerbstätigkeit gelangen von denen, bei denen dies nicht der Fall ist?

1 Einleitung

Viele Studien zeigen, dass bei der Vergabe von Stellen nicht nur die Kenntnisse und Fähigkeiten des jeweiligen Bewerbers wichtig sind, sondern dass auch soziale Kontakte eine große Rolle spielen (z. B. Granovetter 1973, 1974; Lin/Ensel/Vaughn 1981; Lin/Dumin 1986; De Graaf/Flap 1988; Preisendörfer/Voss 1988; Haug/Kropp 2002; Franzen/Hangartner 2005; Brandt 2006). Putnam (2000: S. 20) geht sogar davon aus, dass bei der Vergabe von Stellen soziale Kontakte (Sozialkapital) wichtiger sind als Kenntnisse und Fähigkeiten (Humankapital). Gerade bei Hochschulabsolventen, die das Studium gerade abgeschlossen haben und einen ähnlichen Bestand an Wissen und Fähigkeiten wie andere

¹ Mein Dank für zahlreiche Anregungen gilt Dr. Susanne Falk, Dr. Lydia Hartwig, Dr. Maïke Reimer und einem anonymen Gutachter für ihre zahlreichen Anregungen.

Bewerber mit einem Abschluss im gleichen Studienfach aufweisen, kann vermutet werden, dass Praxiskontakte² bei der Vergabe von Stellen eine große Rolle spielen.

Bei Fächern, deren Berufsbezug diffus ist und bei denen die Verwertbarkeit der Kenntnisse aus dem Studium weniger direkt möglich ist, ist anzunehmen, dass soziale Kontakte eine besonders große Rolle spielen. Diese finden sich insbesondere im Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften. Die Ingenieurwissenschaften stehen mit ihrem starken Berufsbezug am anderen Ende dieses Spektrums. Praktika und fachnahe Erwerbstätigkeiten stellen somit vermutlich insbesondere in den Sprach- und Kulturwissenschaften eine Möglichkeit und Notwendigkeit dar, praktisch verwertbare Kenntnisse und Fähigkeiten nicht nur zu erwerben, sondern vor allem auch unter Beweis zu stellen. Bei der Einstellung von Ingenieuren hingegen ist diese Form der „Unsicherheitsreduktion“ weniger notwendig, da im Allgemeinen davon ausgegangen werden kann, dass ein Ingenieur, der ein Diplom an einer Hochschule erworben hat, auch in einem genau bestimmten Bereich der beruflichen Praxis einsetzbar ist. Somit ist anzunehmen, dass Ingenieure in geringerem Maße über Praxiskontakte³ eingestellt werden als Sprach- und Kulturwissenschaftler.

Im vorliegenden Aufsatz wird der Frage nach der Bedeutung von sozialen Kontakten aus Praxiselementen⁴ während des Studiums für den Berufseinstieg von Absolventen nachgegangen. Aus den skizzierten Gründen erscheint die Analyse für die Absolventen sprach- und kulturwissenschaftlicher sowie ingenieurwissenschaftlicher Fächer besonders interessant. Insbesondere sollen folgende Dimensionen der Frage, welche Bedeutung Praxiselemente für das Knüpfen von Kontakten für den Berufseinstieg haben, beleuchtet werden:

- (1) Spielen Praxiskontakte in Fächern mit diffusem Berufsbezug (Sprach- und Kulturwissenschaften) eine größere Rolle als in Fächern mit klarem Berufsbezug (Ingenieurwissenschaften)?

² Weitere Möglichkeiten zum Knüpfen von Kontakten stellen beispielsweise Messen oder Besuche von Unternehmensvertretern an Hochschulen dar. Praktika und studentische Erwerbstätigkeiten sind jedoch deutlich besser geeignet zum Knüpfen von Kontakten, da sie im Vergleich zu den genannten Alternativen ein viel intensiveres gegenseitiges Kennenlernen ermöglichen und dadurch deutlich besser geeignet sind, sich ein Bild vom Bewerber bzw. Unternehmen zu machen.

³ Unter „Praxiskontakten“ werden im Folgenden Kontakte aus Praktika oder – meist fachnahen – Erwerbstätigkeiten während des Studiums verstanden.

⁴ Mit „Praxiselementen“ sind im Folgenden Praktika und Erwerbstätigkeiten während des Studiums gemeint.

- (2) Ist die Stellensuche über Praxiskontakte besonders effizient?
- (3) Führen Praxiskontakte zu „besseren“ Erwerbstätigkeiten?
- (4) Unterscheiden sich die Personen, die über Praxiskontakte an die erste Erwerbstätigkeit gelangen von denen, bei denen dies nicht der Fall ist?

Zur Klärung dieser Fragen werden zunächst die Theorie der sozialen Netzwerke und einige ökonomische Ansätze skizziert und auf Praxiskontakte angewendet. Darüber hinaus werden einige weitere theoretische Überlegungen zur ökonomischen Rationalität, zur Humankapitaltheorie und zum Suchkostenansatz angeführt. Vor diesem theoretischen Hintergrund und auf der Basis weiterer Überlegungen werden fachspezifische Hypothesen zur Wirkung von Kontakten aus Praktika und fachnahen Erwerbstätigkeiten auf den Berufseinstieg generiert. Im empirischen Teil werden die oben genannten Fragen mit den Daten des Bayerischen Absolventenpanels (BAP)⁵ beantwortet. Im letzten Abschnitt werden zentrale Ergebnisse zusammengefasst und einige Schlussfolgerungen gezogen.

2 Theoretischer Hintergrund

Den zentralen theoretischen Hintergrund des vorliegenden Aufsatzes stellt die Sozialkapitaltheorie dar. Ergänzend werden einige ökonomische Annahmen herangezogen.

2.1 Skizze der Sozialkapitaltheorie und Anwendung auf Praxiselemente im Studium

Bourdieu (1983) definiert soziales Kapital wie folgt: „Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* beruhen“ (Bourdieu, 1983: S. 190 f.; Hervorhebungen im Original).

Wenn man ein Unternehmen als eine „Gruppe“ betrachtet, so ist sein Sozialkapitalkonzept zu einem gewissen Grad anwendbar auf die Situation eines Praktikanten/Arbeitnehmers, der im Studium in eine „Gruppe“, also meist ein Unternehmen, als Praktikant/Mitarbeiter

⁵Zur Konzeption und den Zielen des Bayerischen Absolventenpanels vgl. Falk/Reimer/Hartwig (2007).

eintritt und Mitglied dieser Gruppe wird. Der Ansatz von Bourdieu betont die Solidarität, die in einer Gruppe von Menschen herrscht und vernachlässigt den Aspekt, dass Menschen bestimmten Gruppen aus Nutzenerwägungen heraus beitreten bzw. Kontakte aus Nutzenerwägungen heraus knüpfen. In den neuen Sozialkapitalkonzepten von Coleman (1990) und Lin (2001) wird jedoch der rational-kalkulierende Aspekt beim Knüpfen und Aufrechterhalten sozialer Kontakte stärker betont. Bei Kontakten aus Praktika oder fachnahen Erwerbstätigkeiten kann davon ausgegangen werden, dass hier – sowohl von Seiten des Praktikanten/studentischen Mitarbeiters als auch von Seiten des Unternehmens – der rational-kalkulierende Aspekt im Vordergrund steht. Bourdieus Konzept erscheint somit bezüglich der Anwendung auf die vorliegende Fragestellung weniger gut geeignet⁶ als die anderen Konzepte, da er den rational-kalkulierenden Aspekt sozialer Kontakte weniger betont als Coleman (1990) und Lin (2001).

Darüber hinaus handeln Menschen *vorausschauend* und knüpfen Kontakte im Hinblick auf *künftige* Nutzenerwartungen (Arrow 1999; zitiert in Sobel 2002: S. 144). Auch die Kontakte aus Praktika⁷/fachnahen Erwerbstätigkeiten entfalten ihren Nutzen (für den Berufseinstieg) erst mit Zeitverzug.

Warum kommen soziale Kontakte auf dem Arbeitsmarkt zum Einsatz? Gemäß Lin (2001: S. 59) kann man davon ausgehen, dass soziale Beziehungen, also Sozialkapital, nur auf nicht vollkommenen Märkten⁸ eine Rolle spielen. Wäre der Arbeitsmarkt vollkommen und jeder wüsste über alle Stellenangebote und die geforderten Qualifikationen Bescheid, müssten soziale Kontakte nicht genutzt werden. Da der Arbeitsmarkt jedoch weit von der theoretischen Vorstellung des vollkommenen Marktes entfernt ist (MacKay et al. 1971: S. 401; zitiert in Deeke 1991: S. 147), haben Praxiskontakte eine große Bedeutung auf dem Arbeitsmarkt und sind auch für den Berufseinstieg von Hochschulabsolventen

⁶ Das Konzept von Bourdieu (1983) erscheint eher anwendbar, wenn die fachnahe Erwerbstätigkeit oder das Praktikum in einem Betrieb, der eigenen Verwandten gehört, absolviert wird und dort eine Gruppensolidarität entsteht, die später den Berufseinstieg in diesem Betrieb über die Zugehörigkeit zu der Gruppe ermöglicht.

⁷ Praktika führen häufig zu studienbegleitenden Jobs (Butz et al. 1997: 99), dadurch kann der Kontakt zum Arbeitgeber aufrechterhalten werden. Das Arbeitsverhältnis wird dann möglicherweise nach dem Studium fortgesetzt. Manche Absolventen bekommen jedoch auch schon während des Praktikums eine Tätigkeit nach dem Studium in Aussicht gestellt (Butz et al. 1997: 99). In beiden Fällen ist der Kontakt auf *zukünftigen* Nutzen angelegt.

⁸ Der vollkommene Markt ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass Anbieter und Nachfrager über alle marktrelevanten Informationen verfügen. Der Markt, der der Vorstellung des vollkommenen Marktes am nächsten kommt, ist der Aktienhandel (Börse).

wichtig. Insbesondere im Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften kann man davon ausgehen, dass Praxiskontakte eine große Rolle spielen, da die Kenntnisse von Absolventen dieser Fächer besonders schwer einzuschätzen sind, weil sie einen vergleichsweise geringen und diffusen Berufsbezug und relativ großzügige Möglichkeiten zur eigenständigen Studiengestaltung aufweisen. Aufgrund dieses Informationsdefizits und der großen Unsicherheit ist der Arbeitsmarkt für Absolventen dieser Fächer besonders weit vom Modell des vollkommenen Marktes entfernt.

Bei einem pyramidenförmigen Aufbau einer Hierarchie ist davon auszugehen, dass diejenigen, die in dieser Hierarchie ganz oben oder ganz unten stehen, deutlich weniger von sozialen Kontakten profitieren als diejenigen, die im mittleren Bereich sind (Lin 2001). Nützlich sind vor allem Kontakte zu Personen, die in der Hierarchie etwas höher stehen als man selbst: Diese fallen bei Personen ganz oben in der Hierarchie weg, sie haben fast nur Kontakte zu Personen, die unter ihnen in der Hierarchie sind. Im unteren Bereich gibt es sehr viele Personen, was dazu führt, dass diese hauptsächlich Kontakte untereinander pflegen (Lin 2001: S. 73 f.). Wendet man das Bild der Hierarchie auf Berufseinsteiger an, so kann davon ausgegangen werden, dass diese bei der Stellensuche weniger von Praxiskontakten profitieren als Personen, die schon eine gewisse Zeit berufstätig sind. Diese finden sich eher im mittleren Bereich der Hierarchie, während die Berufseinsteiger bzw. ehemaligen Praktikanten/studentischen Mitarbeiter in der (Unternehmens-)Hierarchie relativ weit unten stehen. Die Annahme, dass Berufseinsteiger weniger auf Kontakte zurückgreifen können als Personen, die bereits eine längere Zeit in einem Unternehmen arbeiten, kann mit den vorliegenden Daten leider nicht überprüft werden, da nur Angaben zu Berufseinsteigern vorliegen.

Grundsätzlich ist anzunehmen, dass Praxiselemente nützlich für den Berufseinstieg sind, da in Praxiselementen wichtige Kenntnisse und Fähigkeiten erworben und Kontakte für den Berufseinstieg geknüpft werden können. Die Kehrseite der Medaille ist, dass die Personen, die einen Mangel an sozialen Kontakten haben, die also beispielsweise keine Praktika absolvieren können, benachteiligt werden⁹, zum Beispiel bei der Suche nach

⁹ Butz (1999: 227) weist darauf hin, dass ein Teil der Studierenden auf Praktika verzichten muss, da sie auf laufende Einnahmen aus einer Erwerbstätigkeit angewiesen sind. In der eigenen Analyse zeigt sich ein ähnliches Bild: Zwar unterscheidet sich das Erwerbsverhalten in keiner der beiden Fächergruppen nach sozialer Herkunft, aber Absolventen sprach- und kulturwissenschaftlicher Fächer, deren Väter Akademiker sind, absolvieren mehr Praktika als andere Absolventen dieser Fächergruppe, sodass je nach sozialer Herkunft unterschiedliche Chancen zum Knüpfen von Kontakten in Praktika während des Studiums bestehen.

einer Erwerbstätigkeit. Die Vorteile für Personen mit einem hohen Maß an Sozialkapital stellen somit Nachteile für andere Personen dar (Sobel 2002: S. 46).

Verschiedene Autoren weisen darüber hinaus darauf hin, dass von einem Mangel an (Zugang zu) sozialen Kontakten, die für die Suche nach einer Erwerbstätigkeit geeignet sind, bestimmte Gruppen stärker betroffen sind als andere. Dies betrifft insbesondere (1) Personen aus niedrigen sozialen Schichten und (2) Frauen.

Zu (1):

Gemäß Lin (2001) sind soziale Kontakte wichtig für den erreichten beruflichen Status und hängen auch von der sozialen Herkunft (soziale Position der Eltern) ab: „One process focuses on the access to social capital – resources accessed in ego’s general social networks. In this process, human capital (education, experiences), initial positions (parental or prior job statuses), and ego’s social ties (e.g., extensity of ties) are hypothesized to determine the extent of resources the ego can access through such connections (network resources). Further, network resources, education, and initial positions are expected to affect attained statuses such as occupational status, authority positions, sectors, or earnings. We may describe this model as the *accessed social capital mode*“ (Lin 2001: S. 82; Hervorhebungen im Original).

zu (2):

Frauen haben oft Probleme bei der Stellensuche über soziale Kontakte, da ihnen häufig der Zugang zu (männerdominierten) sozialen Netzwerken erschwert wird (Ensel 1979; zitiert in Lin 2001: S. 85).

Ein Problem des Sozialkapitalkonzeptes ist, dass soziales Kapital schwer zu messen ist (Ostrom, 2000: S. 179; Ponthieux 2004: S. 2). Während man Humankapital mit Hilfe von Tests/Prüfungen messen kann, ist dies bei Sozialkapital nicht so einfach. Insofern ist auch bei der Interpretation von Analysen zum Zusammenhang von sozialem Kapital und Berufserfolg immer besondere Vorsicht geboten.

2.2 Ökonomische Ansätze (Suchkostentheorie, Humankapitaltheorie, Rational Choice Theorie) und ihre Anwendung auf Praxiselemente im Studium

Bei der Untersuchung des Zusammenhangs von Praxiskontakten und dem Berufseinstieg muss darüber hinaus beachtet werden, dass neben dem Aspekt der sozialen Kontakte bei Einstellungen immer auch die *ökonomische Rationalität* eine Rolle spielt: Man kann

annehmen, dass Unternehmer gewöhnlich *rational* handeln und nur Personen, die auch die nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten (in der Ökonomie als „*Humankapital*“ bezeichnet) besitzen, von der Nutzung sozialer Kontakte profitieren. Bei den Bewerbern um eine Stelle, die die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten aufweisen, ist jedoch von großer Bedeutung, ob man über die entsprechenden Kontakte verfügt (vgl. die empirischen Ergebnisse von Runia 2002: S. 27).

Neben der Risikoreduktion und dem Informationsvorteil ist ein zentrales Argument für die Nutzung von Praxiskontakten aus dem *Suchkostenansatz* ableitbar (z. B. Stigler 1962): Da sowohl Arbeitnehmer als auch Arbeitgeber die Kosten bei der Suche nach einer Stelle/einem Mitarbeiter gering halten wollen, kann die Suche über soziale Kontakte rational sein, da sie Kosten senkt. *Rationale* Arbeitgeber bieten jedoch nur denjenigen ehemaligen Praktikanten/studentischen Mitarbeitern eine feste Stelle nach dem Studium an, die im Unternehmen gute Leistungen gezeigt haben und auf andere Weise hohe Produktivität signalisieren (z. B. gute Abschlussnote, kurze Studiendauer). Ebenso nehmen *rationale* Arbeitnehmer nur ein für sie finanziell oder aufgrund anderer Aspekte (Karrieremöglichkeiten, Arbeitsbedingungen etc.) attraktives Angebot an.

Trotz der erwähnten Vorteile kann die Nutzung von Praxiskontakten die ökonomische Rationalität der Entscheidung sowohl für den Arbeitgeber als auch für den Arbeitnehmer verschlechtern: Gegen die Nutzung sozialer Kontakte spricht, dass andere Bewerber – zu denen (noch) kein Kontakt besteht – unter Umständen (noch) besser für die jeweilige Stelle geeignet sind, bzw. dass ein Arbeitnehmer auf formalem Wege eine bessere Stelle finden kann als über einen Kontakt. Auf die Tatsache, dass bei ökonomischen Entscheidungen – wie der für einen bestimmten Arbeitgeber oder Arbeitnehmer – aus ökonomischer Rationalität häufig auf die Nutzung bzw. Aufrechterhaltung sozialer Kontakte verzichtet wird, verweist auch Lin: „*Transactional rationality recommends abandoning a particular relationship in favor of better transactions*“ (Lin 2001: S. 162). Einen Überblick über die Vor- und Nachteile der Stellen-/Mitarbeitersuche über soziale Kontakte gibt Tabelle 1:

Tabelle 1: Der Zusammenhang zwischen ökonomischer Rationalität und dem Einsatz von Sozialkapital bei der Suche nach Mitarbeitern bzw. nach einer Stelle

| | Vorteile | Nachteile |
|---------------------|---|---|
| Arbeitgeber | Geringere Suchkosten Geringeres Risiko hinsichtlich Leistung Geringere Fluktuation | Gefahr der Entscheidung für einen suboptimalen Mitarbeiter |
| Arbeitnehmer | Geringere Suchkosten Geringeres Risiko hinsichtlich Arbeitsaufgaben, Arbeitsklima etc. Geringere Gefahr der Kündigung | Gefahr der Entscheidung für ein suboptimales Stellenangebot |

Quelle: eigene Darstellung

3 Hypothesen zur Nützlichkeit von Praxiskontakten für den Berufseinstieg

Anhand des skizzierten theoretischen Hintergrundes und aufgrund weiterer Überlegungen lassen sich folgende Hypothesen aufstellen:

Wer nutzt soziale Kontakte aus Praxiselementen?

Die Absolventen sprach- und kulturwissenschaftlicher Fächer nutzen häufiger als Ingenieure Praxiskontakte, da aufgrund des geringeren Arbeitsmarktbezugs dieser Fächer die Erschließung von Tätigkeitsfeldern durch Praktika und Erwerbstätigkeit während des Studiums eine größere Rolle spielt als bei Ingenieuren (H_0).

Ist die Suche über Praxiskontakte besonders effizient?

Die Erfolgsquote bei der Nutzung von Praxiskontakten ist höher als bei formalen Wegen der Stellensuche, da man davon ausgehen kann, dass die „Kontaktpartner“ dem Stellensuchenden in der Regel tatsächlich helfen wollen, während bei formalen Wegen häufiger mit Misserfolgen zu rechnen ist, da kein sozialer Kontakt besteht und somit keine „bevorzugte Behandlung“ zu erwarten ist (H_1).

Führen Praxiskontakte zu besseren Erwerbstätigkeiten?

Das Einkommen, das man in einer Erwerbstätigkeit erzielen kann, hängt (auch) vom vorhandenen Humankapital ab (Becker 1993). Da man in Praktika/fachnahen Erwerbstätigkeiten bereits wichtiges unternehmensspezifisches Wissen erwirbt und weil die Einstellung eines Absolventen, der sich im Unternehmen bereits bewährt hat, für den Arbeitgeber das Risiko einer Fehlbesetzung reduziert, kann man davon ausgehen, dass

das Einstiegsgehalt bei Personen, die über einen Praxiskontakt an die erste Erwerbstätigkeit gelangen, höher ist als bei denen, die über formale Wege an die erste Erwerbstätigkeit gelangen (H_{2a}).

Stellen, die über Praxiskontakte gefunden werden, weisen hinsichtlich der beruflichen Position (Status) eine höhere Adäquanz auf als Stellen, die über formale Wege gefunden werden, während hinsichtlich der anderen Dimensionen der Adäquanz (Adäquanz hinsichtlich der Notwendigkeit des Hochschulabschlusses sowie der Inhaltsadäquanz, die die Adäquanz hinsichtlich des Niveaus der Arbeitsaufgaben und hinsichtlich der fachlichen Qualifikation umfasst) keine Unterschiede auftreten (H_{2b}). Dies lässt sich dadurch begründen, dass die Personen, die bereits ein Praktikum oder eine fachnahe Erwerbstätigkeit in dem Unternehmen, bei dem sie sich bewerben, absolviert haben, tendenziell auf einem etwas höheren Niveau hinsichtlich der Statusadäquanz in das Unternehmen eintreten können, da die Einarbeitungszeit entfällt oder stark verkürzt wird, während Absolventen, die auf anderem Wege in das Unternehmen eintreten, vermutlich häufiger mit einem niedrigeren Status eintreten, z. B. als Trainee. Inhaltlich und hinsichtlich der Notwendigkeit des Hochschulabschlusses sind diese Stellen jedoch ebenso adäquat.

Positive Effekte auf das Einkommen bzw. die Adäquanz der ersten Erwerbstätigkeit zeigen sich eher im Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften als bei den Ingenieuren (H_{2c}). Hintergrund dieser Hypothese ist die Annahme, dass der Erwerb von Kompetenzen sowie das Zeigen hoher Produktivität in Praktika/fachnahen Erwerbstätigkeiten (als eine Art vorgezogene Probezeit) in den Sprach- und Kulturwissenschaften von größerer Bedeutung ist als in den Ingenieurwissenschaften. Während man bei einem Ingenieur anhand des Studienabschlusses relativ gut abschätzen kann, welche Aufgaben dieser erfüllen kann, ist dies bei Sprach- und Kulturwissenschaftlern deutlich schwieriger, weshalb hier die positive Wirkung von Praktika/fachnahen Erwerbstätigkeiten größer sein dürfte, da der Grad der Reduktion von Unsicherheit deutlich größer ist als bei Ingenieuren.

Wer gelangt über Praxiskontakte an die erste Erwerbstätigkeit?

Personen mit besseren Abschlussnoten bekommen die erste Stelle eher über soziale Kontakte aus Praktika/fachnahen Erwerbstätigkeiten als Personen mit schlechter Abschlussnote, da Arbeitgeber diese Personen eher an sich binden wollen als Personen mit schlechterer Note (H_{3a}).

Personen mit kürzerer Studiendauer bekommen die erste Stelle eher über soziale Kontakte aus Praktika/fachnahen Erwerbstätigkeiten als Personen mit langer Studiendauer.

Dies lässt sich dadurch begründen, dass eine kurze Studiendauer als Signal für größere Produktivität gedeutet werden kann und somit die Neigung des Arbeitgebers erhöht, den ehemaligen Praktikanten/Mitarbeiter zu übernehmen (H_{3b}).

Absolventen mit akademisch gebildetem Vater gelangen häufiger als andere Absolventen über soziale Kontakte aus Praktika (die in der Analyse mit den Kontakten aus Erwerbstätigkeiten zusammengefasst sind) an die erste Erwerbstätigkeit (H_{3c}).

Frauen bekommen seltener die erste Stelle über soziale Kontakte als Männer (H_{3d}), da Frauen teilweise aus den (männerdominierten) beruflichen Netzwerken ausgeschlossen werden.

Der Zugang zur ersten Erwerbstätigkeit über einen Kontakt aus einem Praktikum oder einer fachnahen Erwerbstätigkeit gelingt Personen, die ein sprach- oder kulturwissenschaftliches Fach studiert haben, häufiger als Ingenieuren, da es bei Absolventen dieser Fächer wichtiger ist, Unsicherheit über ihre Kompetenzen durch vorgeschaltete Praktika/fachnahe Erwerbstätigkeiten zu reduzieren als bei Ingenieuren (H_{3e}). Aufgrund der größeren Nähe zum „vollkommenen Markt“ spielen auf dem Arbeitsmarkt für Ingenieure soziale Kontakte aus Praktika eine geringere Rolle als bei Absolventen sprach- und kulturwissenschaftlicher Fächer.

4 Die Bedeutung von Praxiskontakten für die Stellensuche

Die folgenden Analysen beziehen sich auf zwei Fächergruppen:

Sprach- und Kulturwissenschaften: Anglistik, Erziehungswissenschaft, Germanistik, Geschichte. Die Fächer „Kulturwirtschaft“ (Universität Passau), Erziehungswissenschaft und Psychologie werden aus der Fächergruppe ausgeschlossen, das Fach „Kulturwirtschaft“ aufgrund der großen wirtschaftswissenschaftlichen Anteile im Studium, letzteres aufgrund der Nähe zu den Sozialwissenschaften.

Ingenieurwissenschaften (Universität): Architektur, Bauingenieurwesen und Elektrotechnik. Die „sonstigen ingenieurwissenschaftliche Studiengänge“ (Fertigungs-/Produktionstechnik und Interdisziplinäre Studien mit Schwerpunkt Ingenieurwissenschaften) werden aufgrund der geringen Fallzahl in diesem Fach ($n=8$) von den Analysen ausgeschlossen.

Diese Fächer werden ausgewählt, weil dadurch Fächer mit starkem Berufsbezug (Ingenieurwissenschaften) und Fächer mit schwachem Berufsbezug (Sprach- und Kulturwissenschaften) gegenübergestellt werden können. Wie bereits erwähnt, ist anzunehmen, dass die Bedeutung von Praxiskontakten für den Berufseinstieg in Fächern mit schwachem Berufsbezug größer ist als in Fächern mit starkem Berufsbezug.

Bei der Auswertung der Daten zur Nutzung von Praxiskontakten für die Suche nach einer Stelle muss berücksichtigt werden, dass ein Teil der Absolventen nicht aktiv nach einer ersten Erwerbstätigkeit gesucht hat, sondern auf andere Weise an eine erste Stelle gekommen ist (Tätigkeit fortgesetzt, die bereits vor Studienende ausgeübt wurde; Beschäftigung angeboten bekommen; Selbständigkeit), sich weiter gebildet hat oder aus anderen Gründen nicht nach einer ersten Erwerbstätigkeit gesucht hat. Absolventen sprach- und kulturwissenschaftlicher Fächer haben seltener aktiv nach einer ersten Erwerbstätigkeit gesucht als Absolventen der Ingenieurwissenschaften (siehe Tabelle 2). Die weiteren Analysen in diesem und dem folgenden (fünften) Abschnitt (Tabellen 3 bis 9) beziehen sich jeweils nur auf diejenigen, die aktiv nach einer ersten Erwerbstätigkeit gesucht haben. Die Tatsache, dass ein Teil der Absolventen eine Stelle angeboten bekommt oder eine Tätigkeit aus dem Studium fortsetzt, hat zur Folge, dass die Bedeutung von Praxiskontakten in späteren Analysen (Abschnitt 6) tendenziell *unterschätzt* wird, da in den entsprechenden Analysen diese Personen gar nicht erst berücksichtigt werden, obwohl sie teilweise ebenfalls durch Praxiskontakte aus dem Studium an ihre erste Stelle gekommen sind. Beispielsweise haben vermutlich viele derer, die über ein Praktikum an eine studentische Erwerbstätigkeit gelangt sind und diese nach dem Studium fortgesetzt haben, nicht angegeben, dass der „eigentliche“ Weg zur ersten Erwerbstätigkeit bereits der Kontakt aus dem Praktikum und der studentischen Erwerbstätigkeit war.

Tabelle 2: Suche nach einer Erwerbstätigkeit und Gründe für den Verzicht

| Fach | Aktiv nach einer ersten Erwerbstätigkeit gesucht | | davon: Gründe für den Verzicht auf die Suche nach einer Erwerbstätigkeit* | | |
|--|--|-------|---|----------------------------|----------------------------|
| | ja | nein | Weg zur ersten Erwerbstätigkeit ohne Suche ¹ | Weiterbildung ² | Andere Gründe ³ |
| Sprach-/Kulturwissenschaften (n = 211) | 59,7% | 40,3% | 35,3% | 50,6% | 15,3% |
| Ingenieurwissenschaften (n = 225) | 78,2% | 21,8% | 77,6% | 20,1% | 6,1% |

* Teilweise Mehrfachnennungen;

¹ Tätigkeit fortgesetzt, die bereits vor Studienende begonnen wurde; Beschäftigung angeboten bekommen; Aufnahme einer selbständigen Erwerbstätigkeit;

² Studium/Promotion/Ausbildung;

³ Familiäre Aufgaben; nur nach Praktikumsstellen gesucht; sonstige Gründe

Wie Tabelle 2 zeigt, ist der Anteil derer, die ohne Suche an die erste Erwerbstätigkeit gelangen, bei den Ingenieuren deutlich größer als bei den Sprach- und Kulturwissenschaftlern. Ein großer Teil dieses Unterschieds lässt sich wohl auf die für Ingenieure bessere Arbeitsmarktsituation zurückführen. Der bei Ingenieuren mit 59% (bezogen auf die, die nicht gesucht haben) im Vergleich mit Sprach- und Kulturwissenschaftlern (15%) deutlich höhere Anteil an Personen, die ohne Suche eine Stelle angeboten bekamen und direkt annahmen deutet jedoch nicht nur auf eine günstigere Arbeitsmarktlage für Ingenieure im Vergleich mit Sprach- und Kulturwissenschaftlern hin, sondern auch darauf, dass Ingenieure besser auf soziale Kontakte (aus dem Studium) zurückgreifen (können). Darüber hinaus zeigt sich, dass Weiterbildungsaktivitäten (weiteres Studium, Promotion; weitere Ausbildung) bei den Sprach- und Kulturwissenschaftlern deutlich häufiger ein Grund für den Verzicht auf die Suche nach einer ersten Erwerbstätigkeit sind als bei den Ingenieuren.

Von denjenigen, die aktiv nach einer ersten Erwerbstätigkeit gesucht haben, wurden hauptsächlich die in Tabelle 3 genannten Wege genutzt. Da bei den „übrigen Wegen“ Mehrfachnennungen zusammengefasst wurden, sind Werte über 100% in der letzten Spalte möglich.

Tabelle 3: Die am häufigsten genutzten Wege der Stellensuche (Mehrfachnennungen)

| Fach | Aus-schrei-bung/ Stellen-anzeige | Bewer-bung auf Verdacht/ Initiati-v bewer-bung | Persön- liche Kontakte aus Jobs während des Studiums | Vermitt-lung/Hin- weise von Freunden/ dem Part- ner/Ver- wandten | Persönliche Kontakte aus einem Praktikum während des Studiums | Erwerbs-tätigkeits- suche über Arbeits- amt | Übrige Wege ¹ |
|--|-------------------------------------|---|---|---|--|--|-----------------------------|
| Sprach-/Kultur-wissenschaften (n = 127) | 85,0 % | 59,1 % | 41,7 % | 40,2 % | 33,1 % | 41,7 % | 84,3 |
| Ingenieur-wissenschaften (n = 175) | 72,6 % | 68,0 % | 55,4 % | 33,7 % | 36,6 % | 24,6 % | 68,5 |

¹ Vermittlung/Hinweise von Hochschullehrern; Selbständigkeit; Vermittlungshilfen der Hochschulen; Persönliche Kontakte aus einem Praktikum nach dem Studium; Persönliche Kontakte aus einem Job nach dem Studium; Private Vermittlungsagenturen; Persönliche Kontakte aus Ausbildungen und Tätigkeiten vor dem Studium; persönliche Kontakte aus Tätigkeiten in Vereinen, Ehrenämtern, Parteien, Initiativen o.ä.; Sonstige Wege; Werte > 100 % in letzter Spalte wegen Mehrfachnennungen

Man kann deutlich sehen, dass der Anteil derer, die Kontakte aus Erwerbstätigkeiten während des Studiums nutzen, bei den Ingenieuren deutlich höher ist als bei Sprach- und Kulturwissenschaftlern. Bei der Nutzung von Kontakten aus Praktika hingegen tritt kein Unterschied zwischen den beiden Fächergruppen auf (Tabelle 3). Hypothese H_0 , gemäß der von einer größeren Bedeutung der Stellensuche über Kontakte aus Praktika oder Erwerbstätigkeiten im Studium für Sprach- und Kulturwissenschaftler als für Ingenieure ausgegangen wurde, kann also nicht bestätigt werden. Für die Interpretation dieses Unterschieds gilt es jedoch zu beachten, dass die Gelegenheit, Kontakte in Praktika oder fachnahen Erwerbstätigkeiten zu knüpfen, für Ingenieure größer ist als für Sprach- und Kulturwissenschaftler: Während drei Viertel der Ingenieure während des Studiums fachnah erwerbstätig waren und diese durchschnittlich drei Praktika absolvierten, waren nur zwei Drittel der Sprach- und Kulturwissenschaftler fachnah erwerbstätig und haben durchschnittlich nur zwei Praktika absolviert. Männer und Frauen unterscheiden sich in der *Nutzung* sozialer Kontakte aus Erwerbstätigkeiten oder Praktika während des Studiums kaum.

5 Die Erfolgsquote der Nutzung von Praxiskontakten

Die Nutzung eines Weges der Stellensuche wurde als „hilfreich“ gewertet, wenn der jeweilige Weg zu Vorstellungsgesprächen oder Stellenangeboten geführt hat. Als Maß für die Effizienz des jeweiligen Weges wurde die Erfolgsquote berechnet: Dies ist der Anteil derjenigen, die über den jeweiligen Weg an die erste Stelle gekommen sind, geteilt durch den Anteil derer, die diesen Weg genutzt haben. Die Erfolgsquote muss sehr vorsichtig interpretiert werden, da jeweils nicht klar ist, *wie oft* der jeweilige Weg genutzt wurde. Die Erfolgsquote der in Abschnitt 3 genannten Wege beträgt im Einzelnen:

Tabelle 4: Erfolgsquote: Ausschreibung/Stellenanzeige*

| Fach | Geschlecht | genutzt: | davon: hilfreich** | Weg zur ersten Erwerbstätigkeit | Erfolgsquote*** |
|----------------------------------|------------|----------|-----------------------|------------------------------------|-----------------|
| Sprach- und Kulturwissenschaften | m. (n=31) | 83,9% | 66,7% | 5,9% | 7,0% |
| | w. (n=95) | 85,1% | 79,5% | 23,8% | 28,0% |
| Ingenieurwissenschaften | m. (n=151) | 71,5% | 78,3% | 20,7% | 29,0% |
| | w. (n=23) | 78,3% | 70,6% | 18,8% | 24,0% |

* fett gedruckt: Unterschiede zwischen Männern und Frauen, die mindestens auf 10%-Niveau signifikant sind.
 ** Weg hat zu Vorstellungsgesprächen oder Stellenangeboten geführt.
 *** Anteil „Weg zur ersten Erwerbstätigkeit“ geteilt durch Anteil „genutzt“.

Tabelle 5: Erfolgsquote: Bewerbung auf Verdacht/Initiativbewerbung*

| Fach | Geschlecht | genutzt: | davon: hilfreich** | Weg zur ersten Erwerbstätigkeit | Erfolgsquote*** |
|----------------------------------|------------|----------|-----------------------|------------------------------------|-----------------|
| Sprach- und Kulturwissenschaften | m. (n=31) | 54,8% | 56,3% | 5,9% | 10,8% |
| | w. (n=95) | 61,1% | 46,4% | 7,6% | 12,4% |
| Ingenieurwissenschaften | m. (n=151) | 67,5% | 58,0% | 10,0% | 14,8% |
| | w. (n=23) | 69,6% | 56,3% | 15,6% | 22,4% |

* fett gedruckt: Unterschiede zwischen Männern und Frauen, die mindestens auf 10%-Niveau signifikant sind.
 ** Weg hat zu Vorstellungsgesprächen oder Stellenangeboten geführt.
 *** Anteil „Weg zur ersten Erwerbstätigkeit“ geteilt durch Anteil „genutzt“.

Tabelle 6: Erfolgsquote: Vermittlung/Hinweise von Freunden/dem Partner/Verwandten*

| Fach | Geschlecht | genutzt: | davon: hilfreich** | Weg zur ersten Erwerbstätigkeit | Erfolgsquote*** |
|----------------------------------|--------------|----------|-----------------------|------------------------------------|-----------------|
| Sprach- und Kulturwissenschaften | m. (n = 31) | 38,7 % | 72,7 % | 8,8 % | 22,7 % |
| | w. (n = 95) | 41,1 % | 84,8 % | 9,5 % | 23,1 % |
| Ingenieurwissenschaften | m. (n = 151) | 31,8 % | 89,6 % | 11,8 % | 37,1 % |
| | w. (n = 23) | 47,8 % | 70,0 % | 9,4 % | 19,7 % |

* fett gedruckt: Unterschiede zwischen Männern und Frauen, die mindestens auf 10%-Niveau signifikant sind.
 ** Weg hat zu Vorstellungsgesprächen oder Stellenangeboten geführt.
 *** Anteil „Weg zur ersten Erwerbstätigkeit“ geteilt durch Anteil „genutzt“.

Tabelle 7: Erfolgsquote: Persönliche Kontakte aus Erwerbstätigkeiten während des Studiums*

| Fach | Geschlecht | genutzt: | davon: hilfreich** | Weg zur ersten Erwerbstätigkeit | Erfolgsquote*** |
|----------------------------------|--------------|----------|-----------------------|------------------------------------|-----------------|
| Sprach- und Kulturwissenschaften | m. (n = 31) | 45,2 % | 80,0 % | 17,6 % | 38,9 % |
| | w. (n = 95) | 41,1 % | 88,6 % | 6,7 % | 16,3 % |
| Ingenieurwissenschaften | m. (n = 151) | 55,6 % | 81,0 % | 14,2 % | 25,5 % |
| | w. (n = 23) | 56,5 % | 91,7 % | 15,6 % | 27,6 % |

* fett gedruckt: Unterschiede zwischen Männern und Frauen, die mindestens auf 10%-Niveau signifikant sind.
 ** Weg hat zu Vorstellungsgesprächen oder Stellenangeboten geführt.
 *** Anteil „Weg zur ersten Erwerbstätigkeit“ geteilt durch Anteil „genutzt“.

Tabelle 8: Erfolgsquote: Persönliche Kontakte aus Praktika während des Studiums*

| Fach | Geschlecht | genutzt: | davon: hilfreich** | Weg zur ersten Erwerbstätigkeit | Erfolgsquote*** |
|----------------------------------|--------------|----------|-----------------------|------------------------------------|-----------------|
| Sprach- und Kulturwissenschaften | m. (n = 31) | 38,7 % | 83,3 % | 5,9 % | 15,2 % |
| | w. (n = 95) | 31,6 % | 93,1 % | 4,8 % | 15,2 % |
| Ingenieurwissenschaften | m. (n = 151) | 36,4 % | 76,5 % | 7,7 % | 21,2 % |
| | w. (n = 23) | 39,1 % | 87,5 % | 3,1 % | 7,9 % |

* fett gedruckt: Unterschiede zwischen Männern und Frauen, die mindestens auf 10%-Niveau signifikant sind.
 ** Weg hat zu Vorstellungsgesprächen oder Stellenangeboten geführt.
 *** Anteil „Weg zur ersten Erwerbstätigkeit“ geteilt durch Anteil „genutzt“.

Tabelle 9: Erfolgsquote: Erwerbstätigkeitssuche über das Arbeitsamt

| Fach | Geschlecht | genutzt: | davon: hilfreich** | Weg zur ersten Erwerbstätigkeit | Erfolgsquote*** |
|----------------------------------|--------------|----------|-----------------------|------------------------------------|-----------------|
| Sprach- und Kulturwissenschaften | m. (n = 31) | 45,2 % | 8,3 % | 2,9 % | 6,4 % |
| | w. (n = 95) | 40,0 % | 2,8 % | 0,0 % | 0,0 % |
| Ingenieurwissenschaften | m. (n = 151) | 21,9 % | 6,9 % | 0,0 % | 0,0 % |
| | w. (n = 23) | 39,1 % | 11,1 % | 3,1 % | 7,9 % |

* fett gedruckt: Unterschiede zwischen Männern und Frauen, die mindestens auf 10%-Niveau signifikant sind.
 ** Weg hat zu Vorstellungsgesprächen oder Stellenangeboten geführt.
 *** Anteil „Weg zur ersten Erwerbstätigkeit“ geteilt durch Anteil „genutzt“.

Aus den Tabellen 4 bis 9 lässt sich folgende Schlussfolgerung ziehen: Die Nutzung sozialer Kontakte aus Erwerbstätigkeiten während des Studiums ist ähnlich effizient wie die Nutzung anderer sozialer Kontakte. Die Erfolgsquote ist für die Nutzung von Praktika niedriger als für Erwerbstätigkeiten, d.h. die Nutzung von Kontakten aus Praktika ist etwas weniger Erfolg versprechend als die Nutzung von Kontakten aus Erwerbstätigkeiten. Allerdings ist dieser Unterschied mit Vorsicht zu interpretieren, denn zum einen führen Praktika häufig zu studentischen Erwerbstätigkeiten und können damit den Kontakt aus einer Erwerbstätigkeit indirekt ermöglicht haben (siehe Fußnote 7), und zum anderen liegen keine Daten zur Dauer des Praktikums bzw. der studentischen Erwerbstätigkeit vor, die jeweils den Kontakt ermöglichte.

Der Median (Durchschnitt) der Anzahl der Bewerbungen – sowohl Initiativbewerbungen als auch Bewerbungen auf Stellenangebote – beträgt 11,5 (32,3) für Sprach- und Kulturwissenschaftler und 10 (16,5) für Ingenieure, der Median (Durchschnitt) der Anzahl der absolvierten Praktika während des Studiums für Sprach- und Kulturwissenschaftler 2 (2,2) und für Ingenieure 3 (3,1). Das bedeutet, dass durchschnittlich maximal zwei bis drei Kontakte in Praktika geknüpft werden konnten, aber durchschnittlich etwa 15 (Ingenieure) bzw. 30 (Sprach- und Kulturwissenschaftler) Bewerbungen geschrieben wurden. Auch die Zahl der studentischen Erwerbstätigkeiten dürfte deutlich niedriger sein als die Zahl der Bewerbungen. Unter Berücksichtigung der „Erfolgsquoten“ bedeutet dies, dass in Wahrheit die Erfolgswahrscheinlichkeit bei der Nutzung von Kontakten deutlich größer ist als bei der Nutzung von Initiativbewerbungen oder der Bewerbung auf Stellenausschreibungen. Insofern kann Hypothese H_1 als bestätigt betrachtet werden.

Die Hypothese H_{3e} , die besagt, dass Praxiskontakte für Sprach- und Kulturwissenschaftler häufiger den Weg zur ersten Erwerbstätigkeit eröffnen als für Ingenieure, wird durch die Daten hingegen nicht bestätigt. Außerdem fällt auf, dass das Arbeitsamt für Hochschulabsolventen ein sehr wenig Erfolg versprechender Weg der Stellensuche ist (Tabelle 9).

Im Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften ist bei Frauen – obwohl bei ihnen die durchschnittliche Anzahl der Bewerbungen in beiden Fächergruppen jeweils nicht höher ist als bei den Männern – die Bewerbung auf Stellenanzeigen erfolgversprechender als für Männer, während umgekehrt Männer – obwohl sie nicht häufiger fachnah erwerbstätig sind als Frauen – eine größere Chance haben, über persönliche Kontakte aus Erwerbstätigkeiten während des Studiums an die erste Erwerbstätigkeit zu gelangen. Weibliche Ingenieure haben – obwohl sie durchschnittlich ebenso viele Praktika während des Studiums absolvieren wie Männer – eine geringere Erfolgswahrscheinlichkeit als männliche bei der Nutzung von Kontakten aus Praktika während des Studiums. Insofern lässt sich die Hypothese zur Benachteiligung von Frauen bei der Nutzung von sozialen Netzwerken aus Praktika/Erwerbstätigkeiten (H_{3d}) – unter Vorbehalt – bestätigen. Inwieweit dieser Zusammenhang auch gilt, wenn in der logistischen Regressionsanalyse andere Variablen mit kontrolliert werden, wird in Abschnitt 7 untersucht.

6 Bessere erste Stelle durch Praxiskontakte?

Im Folgenden wird untersucht, inwieweit sich die Stellen, an die die Absolventen über Praxiskontakte gelangt sind, von Erwerbstätigkeiten, die auf anderem Wege gefunden werden, unterscheiden. Hierbei wird auf Unterschiede eingegangen hinsichtlich des Einkommens (pro Stunde) zu Beginn der ersten Erwerbstätigkeit sowie hinsichtlich der Adäquanz bezogen auf die berufliche Position (Status), Niveau der Arbeitsaufgaben, fachlichen Qualifikationen und der Adäquanz hinsichtlich des Hochschulabschlusses. Die Maße zur Adäquanz beruhen zum einen auf der persönlichen Einschätzung der Befragten, die auf einer 5er-Skala (1 = ja auf jeden Fall, 5 = nein, auf keinen Fall) angaben, inwieweit die erste Erwerbstätigkeit adäquat ist im Hinblick auf die berufliche Position/Status, das Niveau der Arbeitsaufgaben sowie hinsichtlich der fachlichen Qualifikation (Studienfach). Zum anderen wurde auf einer 4er-Skala angegeben, ob die erste Erwerbstätigkeit adäquat ist bezogen auf den Hochschulabschluss (Hochschulabschluss zwingend erforderlich; Hochschulabschluss die Regel; Hochschulabschluss nicht die Regel, aber von Vorteil; Hochschulabschluss ohne Bedeutung).

In die folgenden Analysen werden nur diejenigen Absolventen einbezogen, die bereits eine erste Erwerbstätigkeit aufgenommen haben: Dies sind 68 % der Sprach- und Kulturwissenschaftler und 91 % der Ingenieure. Zur Messung der „Qualität des Berufseinstiegs“ wird also die „Qualität“ der ersten Erwerbstätigkeit herangezogen.

6.1 Beschreibung des Vorgehens bei der Analyse

In Anlehnung an die Hypothesen von Enders/Bornmann (2001) (zitiert in Puschmann et al. 2003: S. 73) wird im Folgenden von drei Faktoren ausgegangen, die für einen erfolgreichen Berufseinstieg von Hochschulabsolventen wichtig sind. Diese Faktoren werden wie folgt erfasst:

- (1) Familiäre Rahmenbedingungen: *Geschlecht, Partnerschaftsstatus, höchster Berufsabschluss des Vaters*¹⁰;
- (2) Ausbildungsverlauf: *studienbezogener Auslandsaufenthalt, fachnahe Berufsausbildung, Anzahl der Praktika während des Studiums*;
- (3) Studienergebnisse: *Abschlussnote des Studiums, Anzahl der Hochschulsemester*.

Zusätzlich werden in die Analyse des Berufseinstiegs die *Fächergruppe*, die *Mobilitätsbereitschaft*, der Erwerb von Kompetenzen im letzten Praktikum¹¹ und in fachnahen Erwerbstätigkeiten sowie die Variable, ob die erste Erwerbstätigkeit über soziale Kontakte aus Praktika/Erwerbstätigkeiten oder über andere Wege gefunden wurde, aufgenommen. Untersucht werden soll, ob Erwerbstätigkeiten, die über Kontakte aus Praktika/Erwerbstätigkeiten gefunden wurden, „besser“ sind als Erwerbstätigkeiten, die über andere

¹⁰ Es soll vermieden werden, dass Variablen, die im Wesentlichen dasselbe messen, in das Modell eingehen. Da der höchste Schulabschluss des Vaters stark mit dem höchsten Berufsabschluss des Vaters zusammen hängt, wurde nur der höchste Berufserfolg in das Modell aufgenommen. Berufs- und Schulausbildung der Mutter wurden nicht in das Modell einbezogen, da – trotz steigender Bedeutung weiblicher Erwerbstätigkeit – noch immer gilt, dass das Einkommen und der Beruf des Vaters von größerer Bedeutung für den Status einer Familie sind als die Berufs- und Schulausbildung der Mutter. Ein weiteres Argument gegen die Aufnahme des Berufsabschlusses der Mutter ist die Tatsache, dass dieser stark und hoch signifikant mit dem höchsten Berufsabschluss des Vaters zusammenhängt.

¹¹ 27% der Absolventen haben nur ein Praktikum (16% gar keines) absolviert. Bei diesen werden die Angaben zum ersten Praktikum (das ja gleichzeitig auch das letzte ist) auch berücksichtigt. In den Analysen wird der Kompetenzerwerb des *letzten* Praktikums, aber nicht der des ersten Praktikums in die Analysen einbezogen, da das letzte Praktikum mit einem höheren Erwerb fachlicher Kompetenzen verbunden ist als das erste und daher größere Bedeutung hat.

(insbesondere formale) Wege gefunden wurden im Hinblick auf die folgenden abhängigen Variablen:

- (1) *Einkommen pro vereinbarte Wochenarbeitsstunde*: Einkommen ist eine zentrale abhängige Variable in ökonomischen Analysen (auch in der Humankapitaltheorie, die annimmt, dass Menschen vor allem in den Erwerb von Fähigkeiten investieren, um ihr Einkommen zu erhöhen).
- (2) *Adäquanz hinsichtlich des Hochschulabschlusses*: Diese Variable erfasst, ob jemand eine berufliche Position erreicht hat, für die ein Hochschulstudium erforderlich ist.
- (3) *Subjektive Adäquanz*: Diese Variable erfasst, inwieweit der Absolvent selbst seine berufliche Situation als adäquat betrachtet: Unterschieden werden die zwei Teil-dimensionen (1) Statusadäquanz (berufliche Position/Status) und (2) Inhaltsadäquanz (Adäquanz hinsichtlich Niveau der Arbeitsaufgaben und fachlicher Qualifikation). Becker (1993: S. 11) stellt heraus, dass neben dem Einkommen auch der „psychische Nutzen“ von Bildungsinvestitionen nicht vernachlässigt werden darf. Hierzu kann man neben der Freude am Wissenserwerb auch die subjektive Adäquanz der Stelle zählen.

6.2 Ergebnisse

Zur Untersuchung der Frage, ob Stellen, die über Praxiskontakte gefunden wurden, „besser“ sind als andere Stellen, wurden Regressionsanalysen nach der Methode der kleinsten Quadrate (Einkommen pro Stunde) sowie logistische Regressionsmodelle (zur Adäquanz bezogen auf den Hochschulabschluss, die berufliche Position/Status, die Arbeitsaufgaben und die fachliche Qualifikation) gerechnet.

6.2.1 Einkommen in der ersten Erwerbstätigkeit

Nur bei Sprach- und Kulturwissenschaftlern zeigt sich, dass diejenigen, die die erste Erwerbstätigkeit über Praxiskontakte finden, ein höheres Einkommen pro Stunde in der ersten Erwerbstätigkeit haben (Tabelle 10). Dies ist eine Bestätigung von Hypothese H_{2c} , in der angenommen wurde, dass der Effekt, dass Stellen, an die man über soziale Kontakte aus Praktika oder Erwerbstätigkeiten gelangte, besser bezahlt werden, eher bei Sprach- und Kulturwissenschaftlern auftritt als bei Ingenieuren. Hypothese H_{2a} lässt sich also nur für Sprach- und Kulturwissenschaftler bestätigen.

Tabelle 10: Einflussfaktoren auf das Einkommen pro Stunde (Standardisierte Regressionskoeffizienten, Vorwärtsintegration der Variablen; fallweiser Ausschluss bei fehlenden Werten)

| Unabhängige Variable | Gesamtmodell (n = 108) r ² (korrigiert) = 0,279 | Modell nur für Sprach- und Kulturwissen- schaften (n = 39) r ² (korrigiert) = 0,125 | Modell nur für Inge- nieurwissenschaften (n = 69) r ² (korrigiert) = 0,211 |
|--|---|---|--|
| Weg zur ersten Erwerbstätigkeit über soziale Kontakte aus Praxis- elementen während des Studiums <i>Referenz: erste Erwerbstätigkeit über formale Wege</i> | 0,226*** | 0,385** | n. s. |
| Sprach- und Kulturwissenschaften <i>Referenz: Ingenieurwissenschaften</i> | -0,223** | --- | --- |
| Vater hat Hochschulabschluss <i>Referenz: Vater hat keinen Hochschulabschluss</i> | -0,239*** | n. s. | -0,428*** |
| Mann <i>Referenz: Frau</i> | 0,251** | n. s. | 0,188* |
| hohe Mobilitätsbereitschaft <i>Referenz: geringe Mobilitätsbereitschaft</i> | -0,149* | n. s. | n. s. |
| Anzahl der Hochschulsesemester | n. s. | n. s. | -0,255** |

***signifikant auf 1%-Niveau; **signifikant auf 5%-Niveau; *signifikant auf 10%-Niveau; n. s. = nicht signifikant.
Weitere Variablen, die in das Modell nicht (vorwärts) integriert wurden, da in keinem der drei Modelle signifikante Effekte auftraten: Partnerschaftsstatus, studienbezogener Auslandsaufenthalt, fachnahe Berufsausbildung, Anzahl der Praktika, Abschlussnote des Studiums, Fachkompetenzerwerb im letzten Praktikum, Fachkompetenzerwerb in fachnaher Erwerbstätigkeit

Hinsichtlich des Einkommens, das in Erwerbstätigkeiten erzielt wird, die über soziale Kontakte gefunden wurden, gibt es in der Literatur unterschiedliche Befunde: Während z. B. Haug/Kropp (2002) zu dem Ergebnis kommen, dass die Stellen, die über soziale Kontakte gefunden werden, besser bezahlt werden, kommen Franzen/Hangartner zu folgendem Ergebnis: „Insgesamt kommen [...] wir zu dem Schluss, dass aus der Vermittlung durch soziale Kontakte keine direkten Einkommensvorteile entstehen. Allerdings lässt sich zeigen, dass bei Vermittlung durch soziale Kontakte die nicht-monetären Ausstattungsmerkmale von Arbeitsplätzen besser sind im Vergleich zu Stellen, die durch formale Suchstrategien erreicht werden“ (Franzen/Hangartner 2005: S. 445). Inwieweit deren Befund zu den besseren nicht-monetären Aspekten der Erwerbstätigkeiten, die über soziale Kontakte gefunden wurden, bestätigt werden kann, wird in den Abschnitten 6.2.2 und 6.2.3 untersucht.

6.2.2 Adäquanz der ersten Erwerbstätigkeit im Hinblick auf die Notwendigkeit des Hochschulabschlusses

Die Adäquanz der ersten Erwerbstätigkeit im Hinblick auf die Notwendigkeit des Hochschulabschlusses wurde durch die Frage erfasst, ob der Hochschulabschluss zwingend erforderlich war für die erste Erwerbstätigkeit oder nicht. Hierbei zeigt sich, dass dies hauptsächlich von der Fächergruppe abhängt. Der Hochschulabschluss war bei 72% der ersten Erwerbstätigkeiten von Ingenieuren, aber nur bei 36% der ersten Erwerbstätigkeiten von Sprach- und Kulturwissenschaftlern zwingend erforderlich¹².

Diejenigen, die über einen Kontakt aus einem Praktikum oder einer Erwerbstätigkeit an die erste Stelle gelangt sind, haben keine größere Chance, an eine hinsichtlich der Notwendigkeit des Hochschulabschlusses adäquate erste Berufstätigkeit zu gelangen als Personen, die auf anderen Wegen an die erste Erwerbstätigkeit gelangt sind. Das Resultat von Franzen/Hangartner, die feststellen, dass „[d]ie Ergebnisse zeigen, dass die Vermittlung durch soziale Netze relativ zu formalen Suchstrategien die Wahrscheinlichkeit einer adäquaten Beschäftigung erhöht“ (Franzen/Hangartner 2005: S. 456), kann also nicht bestätigt werden, Hypothese H_{2b} hinsichtlich der Notwendigkeit des Hochschulabschlusses jedoch schon. Die weiteren Aspekte von Hypothese H_{2b} werden im folgenden Abschnitt untersucht.

6.2.3 Adäquanz der ersten Erwerbstätigkeit hinsichtlich Position/Status, Arbeitsaufgaben und fachlicher Qualifikation

Drei Dimensionen der subjektiven Adäquanz wurden untersucht:

- (1) *Adäquanz bezogen auf die berufliche Position/Status (Statusadäquanz),*
- (2) *Adäquanz bezogen auf das Niveau der Arbeitsaufgaben (Inhaltsadäquanz),*
- (3) *Adäquanz bezogen auf die fachliche Qualifikation (Inhaltsadäquanz).*

¹²Verwendet man als Kriterium für eine hinsichtlich der Notwendigkeit des Hochschulabschlusses adäquate erste Erwerbstätigkeit ein weniger strenges Kriterium, nämlich das, ob für die erste Erwerbstätigkeit der Hochschulabschluss zumindest die Regel war, so zeigt sich wieder ein großer Unterschied zwischen den beiden Fächergruppen: Während bei 92% der Ingenieure der Hochschulabschluss für die erste Erwerbstätigkeit notwendig war, liegt dieser Anteil bei den Sprach- und Kulturwissenschaftlern bei nur 68%. Die Regressionsanalyse mit diesem Kriterium führt jedoch zu keinen statistisch signifikanten Ergebnissen, d. h. keine der unabhängigen Variablen hat einen signifikanten Einfluss auf die Frage, ob der Hochschulabschluss für die erste Erwerbstätigkeit zumindest die Regel ist oder ob er lediglich von Vorteil, aber nicht die Regel oder sogar ohne Bedeutung ist.

Als „adäquat“ wurden jeweils die Angaben 1 und 2 auf der Skala von 1 = „ja, auf jeden Fall adäquat“ bis 5 = „nein, auf keinen Fall adäquat“ gewertet.

Für Sprach- und Kulturwissenschaftler gilt, dass die Statusadäquanz bei ersten Erwerbstätigkeiten, die über soziale Kontakte aus Praktika oder Erwerbstätigkeiten während des Studiums gefunden wurden, durchschnittlich etwas höher ist als bei Erwerbstätigkeiten, die auf formalem Wege gefunden werden (Tabelle 11). Für die Inhaltsadäquanz (Adäquanz bezogen auf die fachliche Qualifikation und das Niveau der Arbeitsaufgaben) gilt dieser Zusammenhang jedoch für keine der beiden Fächergruppen.

Tabelle 11: Einflussfaktoren auf die Adäquanz der ersten Erwerbstätigkeit hinsichtlich der beruflichen Position/Status (logistische Regressionskoeffizienten; Vorwärtsintegration der Variablen; fallweiser Ausschluss bei fehlenden Werten)

| Unabhängige Variable | Gesamtmodell (n = 144) Cox & Snells $r^2 = 0,277$, Nagelkerkes $r^2 = 0,389$ | Modell nur für Sprach- und Kulturwissen- schaften (n = 51) Cox & Snells $r^2 = 0,378$, Nagelkerkes $r^2 = 0,507$ | Modell nur für Inge- nieurwissenschaften (n = 93) $r^2 = 0,055$, Nagel- kerkes $r^2 = 0,092$ |
|---|--|--|---|
| Weg zur ersten Erwerbstätigkeit über soziale Kontakte aus Praktikum/Erwerbstätigkeit | 1,325** | 2,078** | n. s. |
| Sprach- und Kulturwissenschaften Referenz: Ingenieurwissenschaften | -1,378*** | --- | --- |
| Mann Referenz: Frau | 1,313** | n. s. | n. s. |
| Anzahl der Praktika | 0,280* | n. s. | n. s. |
| Fachkompetenzerwerb in fach- nahen Erwerbstätigkeiten (5 = hoch; 1 = niedrig) | 0,542** | n. s. | n. s. |
| Fachkompetenzerwerb im letzten Praktikum (5 = hoch; 1 = niedrig) | n. s. | n. s. | 0,620** |
| Weg zur ersten Erwerbstätigkeit über andere soziale Kontakte | 1,579*** | 3,887*** | n. s. |
| Hohe Mobilitätsbereitschaft | n. s. | 2,191* | n. s. |

*** signifikant auf 1%-Niveau; ** signifikant auf 5%-Niveau; * signifikant auf 10%-Niveau; n. s. = nicht signifikant.
Weitere Variablen, die in das Modell nicht (vorwärts) integriert wurden, da in keinem der drei Modelle signifikante Effekte auftraten: Partnerschaftsstatus, höchster Berufsabschluss des Vaters, studienbezogener Auslandsaufenthalt, fachnahe Berufsausbildung, Abschlussnote des Studiums, Anzahl der Hochschulseester

Hypothese H_{2b} (höhere Adäquanz der Stellen, die über soziale Kontakte gefunden werden hinsichtlich der beruflichen Position/Status) lässt sich also – zumindest für die Absolventen sprach- und kulturwissenschaftlicher Fächer – bestätigen: Im Vergleich zu ersten Erwerbstätigkeiten, die auf formalem Wege gefunden werden, weisen Erwerbstätigkeiten, die über soziale Kontakte aus Praktika oder Erwerbstätigkeiten während des Studiums gefunden wurden, eine höhere Statusadäquanz auf, während es hinsichtlich der anderen Aspekte der Adäquanz keine Unterschiede gibt. Das Ergebnis bestätigt somit teilweise Hypothese H_{2b} und in vollem Umfang Hypothese H_{2c} , da nur Sprach- und Kulturwissenschaftler eine höhere Adäquanz der ersten Stelle über die Nutzung von Praxiskontakten erreichen.

7 Wer gelangt über Praxiskontakte an die erste Stelle?

Sind Praxiskontakte eine besondere Chance für „gute“ Absolventen oder eine „Notlösung“ für schlechte Absolventen, die notgedrungen auf Praxiskontakte zurückgreifen? Diejenigen, die über andere soziale Kontakte an die erste Erwerbstätigkeit gelangt sind, werden für den folgenden Vergleich von der Analyse ausgeschlossen.

Lin und Dumin (1986) bestätigen empirisch, dass die soziale Herkunft zu einem bestimmten Grad Einfluss auf die erreichte berufliche Position hat, da die soziale Herkunft im Zusammenhang mit dem Zugang zu sozialen Kontakten steht: "What the data suggest is that structural positions, as represented by father's occupational statuses (or respondent's current occupational status), are important factors in determining, to some extent, the reaches through weak ties and therefore access to high-status positions, as well as affecting the range of positions accessed in the occupational structure. Nevertheless, they cannot explain all the co-variables between the strength of ties and access to occupations" (Lin/Dumin 1986: S. 383).

Auch bei den hier untersuchten Hochschulabsolventen sprach- und kulturwissenschaftlicher sowie ingenieurwissenschaftlicher Fächer kann angenommen werden, dass Effekte der sozialen Herkunft beim Berufseinstieg über Praxiskontakte auftreten. Diese Vermutung ist dadurch begründet, dass zwar die Erwerbsneigung im Studium sich nicht nach sozialer Herkunft unterscheidet, aber Absolventen mit akademisch gebildetem Vater¹³

¹³ Bei Erwerbstätigkeiten, die direkt über die Eltern vermittelt werden, kann angenommen werden, dass dies zum einen bei Eltern mit höherer sozialer Herkunft häufiger vorkommt und dass zum anderen die durch Eltern mit höherer sozialer Herkunft vermittelten Stellen besser hinsichtlich Einkommen und Adäquanz sind als die Stellen, die durch Eltern niedrigerer sozialer Herkunft vermittelt werden.

mit 2,5 Praktika mehr Praktika absolvieren als andere Personen mit 2,0 Praktika (T-Test auf 10%-Niveau signifikant; siehe hierzu auch Abschnitt 2.1 sowie Hypothese H_{3c}).

Da Unternehmen ein besonderes Interesse an leistungsfähigen Absolventen haben, ist anzunehmen, dass Absolventen mit kurzer Studiendauer und guter Abschlussnote eher über Kontakte aus Praktika während des Studiums an ihre erste Erwerbstätigkeit gelangen als Personen, die weniger leistungsfähig sind (siehe Abschnitt 2.2 sowie Hypothesen H_{3a} und H_{3b}).

Dass Frauen einen erschwerten Zugang zu sozialen Netzwerken haben (Ensel 1979; zitiert in Lin 2001: S. 85) zeigt sich auch in der vorliegenden Untersuchung: Männer haben eine signifikant höhere Chance, über einen Kontakt aus einem Praktikum oder einer fachnahen Erwerbstätigkeit an die erste Stelle zu gelangen als Frauen. Dies wurde bereits bei der Darstellung der geschlechtsspezifisch unterschiedlichen „Erfolgsquoten“ bei der Nutzung sozialer Kontakte in Abschnitt 3 deutlich (Tabellen 7 und 8) und zeigt sich auch in der Regressionsanalyse zu den Einflussfaktoren auf die Wahrscheinlichkeit, über Praxiskontakte an die erste Erwerbstätigkeit zu gelangen (Tabelle 12). Somit kann Hypothese H_{3d} bestätigt werden.

Während zwar generell Eltern mit höherem sozialen Status ihren Kindern leichter Zugang zu sozialen Netzwerken bieten können, die berufliche Vorteile bringen (Lin/Dumin 1986: S. 383) zeigt sich jedoch wider Erwarten, dass das Knüpfen von Kontakten in Praktika oder fachnahen Erwerbstätigkeiten unabhängig vom Berufsstatus des Vaters ist. Somit kann Hypothese H_{3c} nicht bestätigt werden. Die Hypothesen, dass der Anteil der Personen, die an ihre erste Erwerbstätigkeit über Kontakte aus Praktika oder Erwerbstätigkeiten während des Studiums gelangen, bei Personen mit besseren Abschlussnoten (H_{3a}) und kürzerer Studiendauer (H_{3b}) höher ist, können ebenfalls nicht bestätigt werden. Der fehlende Zusammenhang zwischen Abschlussnote, Studiendauer und Weg zur ersten Erwerbstätigkeit über Praxiskontakte bedeutet aber auch, dass Praxiskontakte keine „Notlösung“ für weniger leistungsfähige Absolventen darstellen.

Tabelle 12: Einflussfaktoren auf dem Weg zur ersten Erwerbstätigkeit über soziale Kontakte aus Praktika/Erwerbstätigkeiten (Referenzkategorie: formale Wege) (logistische Regressionskoeffizienten, Vorwärtsintegration der Variablen)

| Unabhängige Variable | Gesamtmodell (n = 110) Cox & Snells $r^2 = 0,118$, Nagelkerkes $r^2 = 0,173$ | Modell nur für Sprach- und Kulturwissen- schaften (n = 43) Cox & Snells r^2 und Nagelkerkes r^2 nicht berechenbar | Modell nur für Inge- nieurwissenschaften (n = 67) Cox & Snells r^2 und Nagelkerkes r^2 nicht berechenbar |
|--|--|--|---|
| Mann Referenz: Frau | 1,009* | n. s. | n. s. |
| hohe Mobilitätsbereitschaft | 1,149** | n. s. | n. s. |
| Fachkompetenzerwerb in fach- nahen Erwerbstätigkeiten (5 = hoch; 1 = niedrig) | 0,700** | n. s. | n. s. |
| *** signifikant auf 1%-Niveau; ** signifikant auf 5%-Niveau; * signifikant auf 10%-Niveau; n. s. = nicht signifikant. Weitere Variablen, die in das Modell nicht (vorwärts) integriert wurden, da in keinem der drei Modelle signifikante Effekte auftraten: Partnerschaftsstatus, studienbezogener Auslandsaufenthalt, fachnahe Berufsausbildung, Anzahl der Praktika, Abschlussnote des Studiums, Fachkompetenzerwerb im letzten Praktikum, Fachkompetenzerwerb in fachnaher Erwerbstätigkeit | | | |

8 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

In dem vorliegenden Aufsatz wurde die Bedeutung von Praxiskontakten für den Berufseinstieg von Absolventen sprach- und kulturwissenschaftlicher sowie ingenieurwissenschaftlicher Fächer dargestellt – insbesondere vor dem Hintergrund der Sozialkapitaltheorie sowie vor dem Hintergrund einiger ökonomischer Annahmen. Vier Fragen wurden untersucht:

(1) Ist die Nutzung sozialer Kontakte bei der Stellensuche fachabhängig?

Es wurde deutlich, dass Ingenieure häufiger Kontakte aus einem Praktikum während des Studiums oder einer studentischen Erwerbstätigkeit für die Suche nach einer ersten Erwerbstätigkeit nutzen als Sprach- und Kulturwissenschaftler. Praxiskontakte spielen also *nicht*, wie vermutet, in den Fächern mit diffusem Berufsbezug eine besonders große Rolle für den Berufseinstieg.

(2) Ist die Suche über soziale Kontakte besonders effizient?

Die Nutzung von Praxiskontakten ist im Vergleich mit formalen Wegen der Stellensuche sehr effizient. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass Praxiselemente im Studium nicht

nur wegen der praktisch verwertbaren Kenntnisse, die hierbei erworben werden können, wichtig sind, sondern dass sie auch eine große Chance für den Berufseinstieg bieten.

(3) Führen Praxiskontakte zu einer besseren ersten Erwerbstätigkeit?

Ein weiteres zentrales Ergebnis ist, dass bei Absolventen sprach- und kulturwissenschaftlicher Fächer die ersten Erwerbstätigkeiten, die über soziale Kontakte aus Praktika oder Erwerbstätigkeiten während des Studiums gefunden wurden, mit einer höheren Statusadäquanz und einem höheren Einkommen verbunden sind, während bei Ingenieuren die Adäquanz und das Einkommen in der ersten Erwerbstätigkeit unabhängig vom Weg zur ersten Erwerbstätigkeit sind. Praxiskontakte eröffnen Sprach- und Kulturwissenschaftlern zwar nicht häufiger den Weg in die erste Erwerbstätigkeit als Ingenieuren, aber der Berufseinstieg über Praxiskontakte ist für Absolventen sprach- und kulturwissenschaftlicher Fächer besonders erstrebenswert, da sie dadurch an besser bezahlte und mit einer höheren Statusadäquanz verbundene Stellen gelangen als Sprach- und Kulturwissenschaftler, die die erste Stelle auf formalem Wege erreichen.

(4) Welche Merkmale weisen die Personen auf, die über soziale Kontakte an die erste Erwerbstätigkeit gelangen?

Im letzten Teil der empirischen Analyse wurde deutlich, dass Frauen – obwohl sie während des Studiums nicht weniger Praxiserfahrung sammeln als Männer – seltener als Männer über soziale Kontakte aus Praktika oder Erwerbstätigkeiten während des Studiums an die erste Erwerbstätigkeit gelangen. Frauen scheint es also – immer noch – schwerer als Männern zu gelingen, Praxiserfahrungen zum Aufbau von Netzwerken zu nutzen. Inwieweit hierbei geschlechtsspezifische Benachteiligung (Ausschluss aus männerdominierten beruflichen Netzwerken) oder mangelndes „strategisches Verhalten“ seitens der Frauen eine Rolle spielt, lässt sich mit den vorhandenen Daten allerdings nicht beantworten.

Die Tatsache, dass der Fachkompetenzerwerb in fachnahen Erwerbstätigkeiten mit einer größeren Chance verbunden ist, über einen Praxiskontakt aus dem Studium an die erste Erwerbstätigkeit zu gelangen, gibt einen Hinweis darauf, dass der Kompetenzerwerb wichtig ist für den Nutzen von Praktika/fachnahen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg. Der Kompetenzerwerb in Praktika/fachnahen Erwerbstätigkeiten wirkt sich eher *indirekt* aus – über die Vergrößerung der Chance, einen Kontakt zu knüpfen. Ein direkter Einfluss von in Praktika erworbenen Kompetenzen auf das Einkommen in der ersten Erwerbstätigkeit lässt sich jedenfalls – zumindest bei Betriebswirten – nicht nachweisen (Sarcelletti 2007).

Als Kernergebnis der Analysen der vorliegenden Arbeit lässt sich festhalten, dass gerade in den Fächern ohne festen Berufsbezug – wie den Sprach- und Kulturwissenschaften – Praktika und fachnahe Erwerbstätigkeiten enorm wichtig sind, um nach dem Studium eine adäquate und gut bezahlte erste Erwerbstätigkeit zu erlangen.

Literatur

Arrow, Kenneth (1999): Observations on Social Capital. In: Dasgupta, Partha/Serageldin, Ismail: Social Capital: A Multifaced perspective, Washington D. C., World Bank, S. 3–5

Backhaus, Klaus/Erichson, Bernd/Plinke, Wulff/Weiber, Rolf (2000): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin et al.: Springer

Becker, Gary (1993; zuerst 1975): Human capital: A theoretical analysis with special reference to education. Chicago und London: University of Chicago Press

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital und soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen (Soziale Welt Sonderband 2), S. 183–198

Brandt, Martina (2006): Soziale Kontakte als Weg aus der Arbeitslosigkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jahrgang 58, Heft 3, 2006, S. 468–488

Butz, Bert (1999): Praktika in sozialwissenschaftlichen Studiengängen. Ergebnisse einer Umfrage zum Praktikumsverhalten

Butz, Bert/Haunss, Sebastian/Hennies, Robert/Richter, Martina (1997): Flexible Allrounder: Wege in den Beruf für PolitologInnen. Ergebnisse einer AbsolventInnenbefragung am Institut für Politische Wissenschaft der Universität Hamburg. Hamburg

Coleman, James S. (1990): Foundations of Social Theory, Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard Univ. Press

Deeke, Axel (1991): Informelle Beziehungen auf dem Arbeitsmarkt. Marktregulierung und Chancenverteilung durch Arbeitsvermittlung

De Graaf, Nan Dirk/Flap, Hendrik Derk (1988): „With a little help from my friends“: Social Resources as an Explanation of Occupational Status And Income in west Germany, The Netherlands and the United States; in: Social Forces, Vol. 67, No. 2 (Dec., 1988), S. 452–472

Enders, Jürgen/Bornmann, Lutz (2001): Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten, Frankfurt; New York: Campus Verlag

Ensel, Walter (1979): Sex, Social Ties and Status Attainment, Albany: State University of New York at Albany.

Falk, Susanne/Reimer, Maike/Hartwig, Lydia (2007): Absolventenforschung für Hochschulen und Bildungspolitik: Konzeption und Ziele des „Bayerischen Absolventenpanels“. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 29. Jahrgang, Heft 1, 6–33

Franzen, Axel/Hangartner, Dominik (2005): Soziale Netzwerke und beruflicher Erfolg. Eine Analyse des Arbeitsmarkteintritts von Hochschulabsolventen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Heft 3, Jg. 57, 2005, S. 443–465

Granovetter, Mark (1973): The strength of weak ties. In: American Journal of Sociology, 78, 1973, S. 1360

Granovetter, Mark (1974): Getting a job, Cambridge. Massachusetts: Harvard University Press

Haug, Sonja/Kropp, Per (2002): Soziale Netzwerke und der Berufseinstieg von Akademikern. Eine Untersuchung ehemaliger Studierender an der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie in Leipzig. Arbeitsberichte des Instituts für Soziologie Nr. 32

Lin, Nan (2001): Social capital. A Theory of Social Structure and Action. Cambridge: Cambridge University Press

Lin, Nan/Dumin, Mary (1986): Access to Occupations through Social Ties. In: Social Networks 8, 1986, S. 365–385

Lin, Nan/Ensel, Walter M./Vaughn, John C. (1981): Social Resources and the Strength of Ties: Structural Factors in Occupational Status Attainment; in: American Sociological Review, Vol. 46, No. 4 (Aug., 1981), S. 393–405

Mackay, Donald/Boddy, David/Brack, John/Diack, John/Jones, Norman (1971): Labour Markets under Different Employment Conditions. London: Allen & Unwin

Ostrom, Elinor (2000): Social capital: a fad or a fundamental concept? In: Dasgupta, Partha / Serageldin, Ismail (Hrsg.): Social Capital. A Multifaced Perspective: The World Bank, Washington D.C., S. 172–214

Ponthieux, Sophie (2004): The concept of social capital: a critical review, o. O; im Internet: http://www.insee.fr/en/nom_def_met/colloques/acn/colloque_10/ponthieux.pdf; Zugriff am 20.2.2006

Preisendörfer, Peter/Voss, Thomas (1988): Arbeitsmarkt und soziale Netzwerke. In: Soziale Welt 1988, Nr. 39, S. 104–119

Puschmann, Andrea/Popp, Jacqueline/Krempkow, René (2003): Dresdner Absolventenstudien 2003, Informatik, Abschlussbericht. Befragung der Absolventen der Fakultät Informatik der TU Dresden zu beruflichem Verbleib und retrospektiver Bewertung der Studienqualität. Arbeitsberichte Dresdner Soziologie Nr. 18, Dresden: Technische Universität Dresden

Putnam, Robert (2000): Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community. New York et al.: Simon and Schuster Paperbacks

Runia, Peter (2002): Arbeitsmarkt und soziales Kapital. Eine komprimierte Darstellung theoretischer Grundlagen und empirischer Befunde. Duisburger Beiträge zur soziologischen Forschung, No. 1/2002, herausgegeben vom Institut für Soziologie/Fakultät 1 der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg

Sarceletti, Andreas (2007): Humankapital und Praktika. Die Bedeutung des Kompetenzerwerbs in Praktika für den Berufseinstieg bei Universitätsabsolventen der Fachrichtung Betriebswirtschaftslehre. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jahrgang, Heft 4, S. 549–566

Sobel, Joel (2002): Can we trust social capital?. In: Journal of Economic Literature, Vol. XL, March 2002, S. 139–154, o. O.; im Internet: <http://econ.ucsd.edu/~jsobel/Papers/soccap.pdf>; Zugriff am 20.2.2006

Stigler, George J. (1962): Information in the Labor Market. In: Journal of Political Economy 70, S. 94–105

Andreas Sarceletti ist wissenschaftlicher Referent am Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) und arbeitet mit an dem Projekt „Bayerisches Absolventenpanel“.

Anschrift des Verfassers:

Andreas Sarceletti

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF)

Prinzregentenstraße 24

80538 München

E-Mail: Sarceletti@ihf.bayern.de

„Natürlich möchte man es auch gern im Lebenslauf stehen haben...“ – Bedeutungen des Praktikums für Studierende

Roland Bloch

Die Studienreformen im Zuge des Bologna-Prozesses sollen die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden verbessern. Dabei werden ungeachtet der tatsächlichen Integration in das Curriculum Anforderungen an Studierende gestellt, die Employability zu einer Frage der individuellen Verantwortung und des persönlichen Einsatzes erklären. Nach wie vor ist das Praktikum eine zentrale Strategie studentischer Qualifizierungspraxis. Auf der Grundlage von problemzentrierten Interviews mit Studierenden in traditionellen und reformierten Studiengängen an deutschen Hochschulen wird analysiert, wie die Studierenden – die Hauptbetroffenen der Studienreformen – sich selbständig neben dem Studium für den Arbeitsmarkt qualifizieren. Gezeigt wird, dass Employability nur als normative Anforderung formuliert, was schon längst Praxis der interviewten Studierenden ist: dass sie selbständig ihre Beschäftigungsfähigkeit verbessern. Zudem ist das Praktikum keine nur berufsqualifizierende Angelegenheit, sondern verschränkt sich vielmehr mit vielfältigen und unterschiedlichen Interessen. Auf diese Weise werden Grenzen der Regulierung studentischer Qualifizierungspraxis deutlich.

1 Studienziel Employability

Employability bzw. Beschäftigungsfähigkeit ist von einem zu Beginn des Bologna-Prozesses marginalen Ziel zu einer zentralen Anforderung der europäischen Studienreformen geworden. Alle Studiengänge des gestuften Studiensystems – Bachelor, Master, und auch die Promotion – sollen die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden verbessern. Was aber genau unter Employability zu verstehen ist, bleibt umstritten.¹

¹ So kann Employability die Chance von schwer vermittelbaren Personen, überhaupt eine Beschäftigung zu finden, meinen; es kann die Verbesserung der Chancen im Bewerbungsprozess oder das Potenzial für die eigenständige erfolgreiche Stellensuche bezeichnen; es kann für Karriereplanung, berufliche Qualifizierung, Praxiserfahrung oder Schlüsselqualifikationen stehen (Bürger/Teichler 2004: 28).

In der Arbeitsmarktforschung bezeichnet Employability ein allgemeines Konzept zur Erhöhung der Beschäftigungschancen. Employability bedeutet demnach „die Fähigkeit einer Person, auf der Grundlage ihrer fachlichen und Handlungskompetenzen, Wertschöpfungs- und Leistungsfähigkeit ihre Arbeitskraft anbieten zu können und damit in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen“ (Blancke u. a. 2000: 9). Employability individualisiert somit den Beschäftigungserfolg und -misserfolg: Bewerbung, Berufseinstieg, Weiterqualifizierung und berufliche Umorientierung sind aus dieser Perspektive individuelle Verantwortlichkeiten. Diese neuen Anforderungen werden aus grundlegenden Veränderungen in der Struktur gesellschaftlicher Arbeit abgeleitet, die als Entgrenzung von Arbeits- und Betriebsverhältnissen sowie als Autonomisierung bzw. Subjektivierung von Arbeit analysiert werden (Kleemann u. a. 2003). Im Zuge dieses Wandels würden vormals beruflich ausgebildete Arbeitnehmer zu beschäftigungsfähigen „Arbeitskraftunternehmern, ...die vorwiegend als Auftragnehmer für Arbeitsleistung handeln – d. h. ihre Arbeitskraft weitgehend selbstorganisiert und selbstkontrolliert in konkrete Beiträge zum betrieblichen Ablauf überführen, für die sie kontinuierlich funktionale Verwendungen (d. h. ‚Käufer‘) suchen müssen“ (Voß/Pongratz 1998: 139f).

Arbeitskraftunternehmer sind strategisch handelnde Akteure, die ihre Arbeitskraft selbstständig und effizient managen und vermarkten (Voß 2001: 297). Das ‚Kapital‘ der Arbeitskraftunternehmer sind ihre individuellen Qualifikationsprofile, die „die Anpassung an neuere technologische Entwicklungen ermöglichen, die der Nachfrage von Märkten gerecht werden, den individuellen Stärken und Schwächen eines Erwerbstätigen Rechnung tragen, unterschiedliche Entwicklungsoptionen bieten und den Einzelnen flexibel machen“ (Blancke u. a. 2000: 43). Arbeitskraftunternehmer nutzen alltägliche Aktivitätspotentiale, soziale Netze und Kontakte zur Verbesserung ihrer Beschäftigungsfähigkeit. Die Grenzen zwischen Privatleben und Arbeit verschwimmen²; der Alltag muss flexibel zwischen diesen beiden Bereichen organisiert werden.

Im Kontext der Studienreformen formuliert Employability diese Fähigkeiten zur Selbstkontrolle, Selbst-Ökonomisierung und Selbst-Rationalisierung (vgl. Voß 2001: 296ff) als Studienziel. Vorausgesetzt wird dabei, dass die Vorbereitung auf definierbare berufliche

² „Persönliche Dispositionen wie Kreativität oder Vertrauen, die bislang eher in der Privatsphäre entfaltet werden, sind nun zunehmend auch in der Erwerbssphäre gefordert. Sie müssen verstärkt als erwerbsrelevante Kompetenzen reflektiert und kultiviert werden. Ähnlich erlangen ehemals rein berufliche Kompetenzen (z. B. Effizienz, Planung, Kostenorientierung) eine gesteigerte Bedeutung im privaten Bereich“ (Kleemann u. a. 2003: 99).

Aufgaben, nämlich die Vermittlung von Fachkompetenzen, allein nicht mehr Beschäftigung sichert. Vielmehr soll das Studium unter den Vorzeichen von Employability auf „unbestimmte berufliche Aufgaben“ (Bürger/Teichler 2004: 20) vorbereiten. Employability bezeichnet „a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that makes graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupation, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy“ (Yorke 2004: 7). Weil Beschäftigungserfolg wie -misserfolg vom individuellen Einsatz abhängen, garantiert Employability keine Beschäftigung, sondern erhöht lediglich die Beschäftigungschancen.³

In die neuen Studiengänge wird Employability vorrangig in Form von Schlüsselqualifikationen integriert. Studierende sollen sich künftig neben Fach- und Methodenkompetenzen auch Sozial- und Selbstkompetenzen aneignen. Darunter werden u. a. Fähigkeiten zur Selbstorganisation (Zeitmanagement, Prioritäten setzen usw.), Flexibilität (Anpassung an sich verändernde Anforderungen) sowie Beziehungs-, Team-, Kritik- und Lernfähigkeit verstanden (vgl. Chur 2005; Knauf 2003; Zaugg 2004). Einer aktuellen Bestandsaufnahme der Umsetzung des Bologna-Prozesses zufolge kann aber kaum von der systematischen Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in den neuen Studiengängen die Rede sein: „Die Vermittlung von Kernkompetenzen beschränkt sich in erster Linie auf Fach- und Methodenkompetenzen, Präsentationsformen, EDV sowie Spracherwerb. Für die Vermittlung von Selbst- und Sozialkompetenzen sowie allgemeine, überfachliche Methodenkompetenzen in den fachwissenschaftlichen Veranstaltungen bestehen kaum Vorstellungen und Ideen. Entsprechend ist auch die in dem Bologna-Prozess geforderte Employability meist auf das Absolvieren eines Praktikums, losgelöst vom Studium, konzentriert und unterscheidet sich dadurch nicht von dem, was landläufig als Praxisbezug bezeichnet wird“ (Pletl/Schindler 2007: 36).

Das bedeutet allerdings nicht, dass das Employability-Konzept hinfällig geworden wäre. Vielmehr formuliert Employability ungeachtet der tatsächlichen Integration in das Curriculum normative Anforderungen an die Studierenden, die Beschäftigungsfähigkeit zu einer Frage der individuellen Verantwortung und des persönlichen Einsatzes erklären. Ob Studierende beschäftigungsfähig sind, entscheidet sich somit in ihrer individuellen Praxis.

³ „Employability implies something about the capacity of the graduate to function in a job, and is not to be confused with the acquisition of a job“, it is “a set of achievements which constitute a necessary but not sufficient condition for the gaining of employment“ (Yorke 2004: 6, 1).

Hinsichtlich der Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit spielt das Praktikum nach wie vor eine zentrale Rolle in der studentischen Qualifizierungspraxis.⁴

Im Folgenden analysiere ich, inwiefern Studierende Anforderungen an ihre Qualifizierungspraxis erfüllen. Die Untersuchung ist qualitativ-explorativ angelegt: Im Zentrum der Analyse steht die Bandbreite der Handlungen von Studierenden im Studium wie auch im Alltag, die hier in Bezug auf Strategien der Qualifizierung für den Arbeitsmarkt ausgewertet werden. Zugrunde gelegt wird dabei ein Praxisbegriff, nach dem Akteure Handlungsräume unterschiedlich nutzen und Anforderungen reproduzieren, modifizieren, ignorieren und unterlaufen (vgl. Lüdtke 1991; 1994). Die empirische Grundlage sind elf problemzentrierte Interviews (vgl. Witzel 1995; 2000), die ich mit Studierenden zu ihrem Studienverlauf geführt habe. Das problemzentrierte Interview begreift die Interviewpartner als Experten ihrer Orientierungen und Handlungen und bezieht diese zugleich auf eine gesellschaftliche relevante Problemstellung. Die im Diskurs über Studienreformen virulenten normativen Anforderungen an studentische Praxis fließen als ‚objektive Rahmenbedingungen‘ sowohl in die Konstruktion des Leitfadens als auch in das Interviewgespräch mit ein.⁵ Gefragt wird also danach, wie die Studierenden – die Hauptbetroffenen der Studienreformen – sich selbständig neben dem Studium für den Arbeitsmarkt qualifizieren. Wie beziehen die interviewten Studierenden Praktikum und Studium aufeinander? Inwiefern und auf welche Weise erfüllen sie Anforderungen des Arbeitsmarktes? Welchen Wert bzw. welchen Nutzen haben Praktika für die interviewten Studierenden? Aufgrund welcher Motivationen absolvieren die interviewten Studierenden Praktika?

Die Auswahl der Interviewpartner orientierte sich nicht an statistischer Repräsentativität. Vielmehr wurden zwei Untersuchungsgruppen theoriegeleitet bestimmt. Vorrangiges Auswahlkriterium war, ob die Studierenden in einem Reformsetting studieren oder nicht.

⁴ Laut dem aktuellen Studierendensurvey sehen 63% der befragten Studierenden „*Arbeitserfahrungen neben dem Studium*“ als nützlich für ihre beruflichen Chancen (Bargel u.a. 2005: 14). Hier geht es also nicht um die mit dem Label ‚Generation Praktikum‘ bezeichnete Situation von Hochschulabsolventen, sondern um Praktika während des Studiums.

⁵ „Die Problemzentrierung kennzeichnet die Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung und charakterisiert die Organisation des Erkenntnis- oder Lernprozesses (Vorinterpretation): Der Interviewer nutzt die vorgängige Kenntnisnahme von objektiven Rahmenbedingungen der untersuchten Orientierungen und Handlungen, um die Explikationen der Interviewten verstehend nachzuvollziehen und am Problem orientierte Fragen bzw. Nachfragen zu stellen. Parallel zur Produktion von breitem und differenziertem Datenmaterial arbeitet der Interviewer schon an der Interpretation der subjektiven Sichtweise der befragten Individuen und spitzt die Kommunikation immer präziser auf das Forschungsproblem zu“ (Witzel 2000: [4]).

Aus der Perspektive der überfachlichen Studienreformen des Bologna-Prozesses müssten Studierende, die noch unter traditionellen Bedingungen studieren, in ihrer Praxis mit jenen Problemen konfrontiert werden, die Studienreformen lösen sollen. Unter Reformbedingungen hingegen müssten diese Probleme überwunden sein.

Um diese Bandbreite der studentischen Praxis in den Blick zu bekommen, wurden zwei Gruppen von Studierenden konstruiert, die sich anhand ‚extremer‘ Merkmale voneinander unterscheiden. Interviewt wurden auf der einen Seite Studierende an öffentlichen Universitäten in traditionellen Studiengängen, deren Studium von Freiräumen gekennzeichnet und nicht direkt berufsbezogen ist, sondern sich eher an akademischer Freiheit im Humboldtschen Sinne orientiert, und die unter den Bedingungen der ‚Massenuniversität‘ studieren.⁶ Auf der anderen Seite wurden Studierende an zwei kleinen privaten Hochschulen, der European Business School (EBS) und der Wissenschaftlichen Hochschule für Unternehmensführung (WHU) interviewt. An diesen beiden Hochschulen ist das Studium praxisorientiert, karrierebezogen, gebührenpflichtig und straff organisiert; Reformmaßnahmen wurden bereits weitgehend umgesetzt.⁷

2 Bedeutungen des Praktikums

Formal existieren zwei Modelle des Praktikums während des Studiums: erstens das Pflichtpraktikum, das in den Studienverlauf integriert ist und für das in der Studienordnung Kriterien festgelegt sind, z. B. für pädagogische oder medizinische Praktika (Famulatur); zweitens das freiwillige Praktikum, für das es „alleine der Verantwortung und Eigenmotivation der Studierenden überlassen [ist], ob, zu welchem Zeitpunkt innerhalb des Studiums, wo und wie lange sie Praktika absolvieren. Praktika in dieser Variante sind also rein fakultative Studienelemente und demnach einer völlig individuellen, von jeglichen universitären Vorgaben freien und unabhängigen Gestaltung überlassen“ (Egloff 2002: 221). Doch auch das Pflichtpraktikum erfordert maßgebliche Eigeninitiative der Studierenden, bleibt es doch „trotz der rigide wirkenden universitären Bestimmungen

⁶ Es handelt sich um Studierende der Sozialwissenschaften (Diplom), Politikwissenschaft (Diplom und Magister Hauptfach) und BWL (Diplom), die an der Universität Leipzig, der Humboldt-Universität Berlin und der Technischen Universität Berlin eingeschrieben sind.

⁷ Dabei handelt es sich sowohl um Bachelor- (General Management) als auch um Diplomstudierende (BWL); auch in den vierjährigen, jetzt auslaufenden Diplomstudiengängen an der EBS und der WHU sind Reformmaßnahmen wie Modularisierung und Kreditpunkte bereits implementiert. Im Text wird die jeweilige Semesterzahl und Hochschule der interviewten Studierenden angegeben.

zum Praktikum, die den Eindruck entstehen lassen, dass daraus auch nur ein bestimmtes, institutionell sanktioniertes Praktikum folgen kann, alleine den Studierenden überlassen, die Vorgaben umzusetzen, also selbstorganisiert den Übergang vom Studium in das Praktikum zu vollziehen" (ebd.: 223). Die formale Organisation des Praktikums führt somit nicht unbedingt zu unterschiedlichen Konsequenzen für die studentische Praxis: Beide Varianten – freiwilliges und Pflichtpraktikum – erfordern Studierende, die das Praktikum aus eigener Motivation selbständig organisieren.

2.1 Studium versus Praxis

Eine verbreitete Vorstellung ist, dass das Praktikum im Gegensatz zum theoretischen Studium Praxiserfahrung vermittelt. – Frage: *„Wenn Du jetzt an Deine berufliche Zukunft denkst: worauf kommt es neben dem Studium noch an, was muss man noch zusätzlich zu dem Studium machen?“* – Johannes: *„Es sind Praktika, die wichtig sind. Da man da seine praktischen Erfahrungen sammelt. Also das ist immer ein himmelweiter Unterschied, was man im Studium macht und was man in der Praxis macht. Und dass man, also allein schon von der Tätigkeit, dass man einfach mal in einem Unternehmen war, dass man sieht, wie es da abläuft und worauf man achten muss. Das sind schon Erfahrungen, die man glaube ich so im Studium nicht vermittelt bekommen kann“* (Johannes, EBS, 8. Semester).

Das Fachstudium qualifiziert aus Johannes Perspektive nicht ausreichend für berufliche Tätigkeiten – eine Aussage, die im Zentrum des Employability-Konzepts steht. Ausgehend von dieser Annahme habe das Praktikum somit die Funktion, den „himmelweiten Unterschied“ zwischen Studium und beruflicher Praxis auszugleichen. Dass das Studium keine Praxiserfahrung vermitteln würde und daher Praktika notwendig seien, ist nicht selbstverständlich – schließlich bilden die Universitäten Ärzte, Lehrer, Anwälte oder Ingenieure für den praktischen Einsatz aus (Lenhardt 2005: 56).

An den untersuchten Privathochschulen sind Praktika verpflichtend und fest in den Studienplan integriert. In den dreijährigen Bachelorprogrammen der European Business School (EBS) müssen die Studierenden mindestens 20 Wochen studienbegleitende Praktika absolvieren, an der Wissenschaftlichen Hochschule für Unternehmensführung (WHU) sind es mindestens 24 Wochen. Besonders an der EBS ist das Selbstbild als Business School eng mit einem deutlich praxisorientierten Studium verbunden. Neben studienbegleitenden Praktika soll dies durch Praktiker in der Lehre, Fall- sowie Feldstudien und

Praxisarbeiten erreicht werden.⁸ Dennoch scheint für Johannes Praxisorientierung vorrangig eine Frage der Praktika zu sein. Dort eignet er sich Erfahrungen an, die er „so im Studium nicht vermittelt bekommen kann.“ Selbst an der EBS, die ja keine Voll-Universität im Humboldtschen Sinne ist, sondern als Business School vorrangig für die berufliche Praxis ausbildet, sind in der Wahrnehmung von Studierenden theoretisches Studium und berufliche Praxis voneinander getrennt.

Studierende, die Praktika absolvieren, unterlaufen die traditionelle Vorstellung, das Hochschulstudium qualifiziere hinreichend für die berufliche Praxis. Praktika sollen Qualifikationsdefizite kompensieren, die sich aus der Trennung zwischen theoretischem Studium und Praxiserfahrung ergeben würden. Zugleich verschärfen Praktika diese Trennung. Eine Untersuchung Dortmunder Pädagogik- und Maschinenbau-Studierender zeigt, dass Studierende unabhängig davon, ob Praktika in den Studienplan integriert sind, Studium und Praktikum strikt voneinander trennen (Brendel/Metz-Göckel 2001: 155). Einer Studie zum Praktikumsverhalten Hamburger Politikstudierender zufolge sehen die Befragten kaum Auswirkungen der von ihnen absolvierten Praktika auf ihr Studium, so dass „offenkundig Praxis (im Sinne von beruflicher Arbeit) und Theorie (im Sinne von Studieren) überhaupt nicht als (mögliche) Einheit gesehen [wird]“ (Butz 1999: 232).

„Von meiner Praktikumserfahrung bisher muss ich sagen, dass das auch wirklich zu stimmen scheint mit der Arbeitserfahrung, dass das relativ hoch angesiedelt ist. Weil ich bisher bei sämtlichen Vorstellungsgesprächen immer gefragt wurde, wie und wann das Praktikum war, was haben Sie da gemacht. Dass halt wahnsinnig viel Wert darauf gelegt wurde. Ich wurde kein theoretisches Wissen gefragt. Wenn ich welches hatte, dann musste ich da halt zeigen, dass ich das auch angewendet hab im letzten Praktikum. Dass ich verstanden habe, was ich gemacht habe, und dass ich viel gemacht hab und dass ich allein gearbeitet hab und dass ich da wirklich was daraus mitgenommen hab. Das war für die meistens wichtig, für die ganzen Personaler. Also würde ich sagen, dass das wirklich, wirklich eine Riesensache spielt, was man da so gemacht, was man einfach so schon an Erfahrung, an Berufserfahrung auch hat. Weniger die Theorie.“ (Ulrike, EBS, 4. Semester). Die Trennung zwischen Studium und Praxis wird demnach dadurch verstärkt, dass die Unternehmen wesentlich mehr Wert auf Praxiserfahrung als auf theoretisches Wissen legen würden. Praktika können für Unternehmen den Nachweis von Praxiserfahrung bedeuten – ein Nachweis, den Studierende allein durch ihr Studium nicht erbringen würden.

⁸ Profil der EBS; <http://www.EBS.de/index.php?id=561> (Zugriff: 10.1.07)

2.2 Das Praktikum als Strategie der beruflichen Qualifizierung

Praktika sind also eine Strategie von Studierenden, um Anforderungen des Arbeitsmarktes zu erfüllen. Zwar reicht in der Wahrnehmung der interviewten Studierenden das Studium allein dafür nicht, aber welche Anforderungen Unternehmen genau stellen, bleibt undurchsichtig. Praxiserfahrung ist ein unscharfer Begriff und kann jegliche Form von Aktivität bedeuten. Auch gibt es zur Einschätzung von Praktika keine Maßstäbe wie z. B. Noten für Studienleistungen.

Für die Studierenden der EBS und der WHU ist das Prestige des Unternehmens ein Kriterium für die Attraktivität des Praktikums. Wer wo ein Praktikum absolviert, spielt eine wichtige Rolle. So nennen diese Studierenden in den Interviews detailliert die einzelnen Firmen, bei denen sie ihre Praktika absolviert haben. Die genannten Unternehmen lesen sich wie das Who is Who der Finanzwelt: McKinsey, Goldman-Sachs, Procter & Gamble, Merrill Lynch, Deutsche Bank, Crédit Suisse usw. Das Prestige des Unternehmens zeigt die Wertigkeit des Praktikums für die eigene Karriere an, das auf diese Weise strikt vom Studium getrennt wird.

Für die interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten hingegen sind die Anforderungen des Arbeitsmarktes generell undurchsichtig, so dass es auf die Initiative der Studierenden ankomme, wie sie diese Anforderungen erfüllen. – Frage: *„Was muss man denn zusätzlich zu dem Studium noch machen?“* – Melanie: *„Naja es gibt natürlich Punkte, die muss man erfüllen, aber in welche Richtung das geht, das bleibt ja den Studierenden selbst überlassen. Also ich denke schon, dass es wichtig ist, als Geisteswissenschaftler einige Praktika zu machen und vielleicht eine Sprache mehr als nur Englisch zu sprechen. Und sicherlich ist es auch wichtig, sich vielleicht für irgendwas zu engagieren. Also in die Richtung bürgerschaftliches Engagement, sich irgendwo nützlich zu machen“* (Melanie, Universität Leipzig, 10. Semester). Melanie hat eher vage und allgemeine Vermutungen: einige Praktika, mehr Fremdsprachen als Englisch, Engagement. Was genau zu Unternehmen ist, um die beruflichen Chancen zu verbessern, bleibt für Melanie „den Studierenden selbst überlassen“. Das heißt aber auch, dass unsicher ist, ob die eigenen Qualifizierungsanstrengungen wie Praktika tatsächlich die Beschäftigungschancen erhöhen, wie es das Employability-Konzept verspricht.

Frage: *„Wenn Du an Deine berufliche Zukunft denkst: worauf kommt es jetzt schon während des Studiums an?“* – Anne: *„Also ich glaube, jemand, der nie in seinem Leben ein Praktikum gemacht hat, nicht im Ausland war, sondern einfach sein Studium runter gerissen hat,*

ohne dass man irgendwas erkennen kann an dem Studium, das ist bestimmt nicht so die beste Ausgangsvoraussetzung. Aber auf der anderen Seite, also, keine Ahnung, es gibt einfach auch zig Leute, die zig Sprachen sprechen und zig Praktika gemacht haben und, also das ist wieder genauso Glücksache, ob es jetzt wirklich darauf ankommt, dass man sagt, oh Sie haben das Praktikum gemacht, das ist ja toll und genau das wollen wir'. Also ich denke, natürlich ist es sinnvoll, so was zu machen, also weil natürlich die Möglichkeit dann höher ist, dass man damit Glück hat, aber so was ist letztendlich Glück.“ (Anne, Humboldt-Universität Berlin, 11. Semester). Praktika sind aus Annes Sicht hilfreich, garantieren aber nicht den Beschäftigungserfolg. Der Arbeitsmarkt sei von starker Konkurrenz geprägt, was dessen Unberechenbarkeit verschärfe. Ihre Wahrnehmung der Situation entspricht den diskursiven Vorgaben: Studierende müssen sich zusätzlich zum Studium qualifizieren, sind selbst für ihre Qualifikationsanstrengungen verantwortlich und konkurrieren miteinander um Beschäftigung. Nach dem Employability-Konzept müsste Anne nun versuchen, sich durch zusätzliche Qualifikationsanstrengungen von ihren Konkurrenten zu unterscheiden. Der Erfolg ihrer Bemühungen ist für sie aber zweifelhaft; Beschäftigungsfähigkeit ist aus Annes Perspektive kein entscheidendes Kriterium für den Beschäftigungserfolg.

Dennoch scheint es keine Alternative zur selbständigen Qualifizierungspraxis zu geben – die interviewten Studierenden sehen sich selbst in der Verantwortung, sich zusätzlich zum Studium zu qualifizieren. Hierfür müssen die Studierenden Anforderungen des Arbeitsmarktes antizipieren. Auf diese Weise tragen sie zu jener Unberechenbarkeit des Arbeitsmarktes bei, der sie durch zusätzliche Qualifikationsanstrengungen versuchen zu entkommen.

2.3 Der Lebenslauf: Distinktion und Selbstmarketing

Dokumentiert werden diese Qualifikationsanstrengungen im Lebenslauf: *„Also ich glaube, es [das Praktikum, R. B.] ist echt eine Mischung aus vielem. Also auf der einen Seite, klar, macht man das auch, um zu gucken, und man lernt da ja auch andere Sachen kennen und das ist ja auch schon interessant, finde ich. Auf der anderen Seite, natürlich möchte man es auch gern im Lebenslauf stehen haben, weil irgendwie rechnet man damit, dass die Leute sich das mal angucken. Und man merkt es ja auch, wenn man sich an der Uni mal um eine Hilfskraftstelle bewirbt: ‚Ach Sie haben das und das gemacht, das ist ja interessant‘ und so. Keine Ahnung. Also es ist schon beides.“* (Anne, Humboldt-Universität Berlin, 11. Semester). Praktika können aus dieser Perspektive die entscheidende ‚Zeile im Lebenslauf‘ sein. Dieser Lebenslauf dient nicht nur der Dokumentation von Praxiserfahrung, sondern auch der

Distinktion von den Konkurrenten. Er ist für Anne ein Instrument des Selbstmarketing. Sie antizipiert, dass Dozenten auf Praktika im Lebenslauf achten würden. Mit dem Lebenslauf will sie Interesse an ihren Aktivitäten wecken und sich von ihren Konkurrenten unterscheiden. Wenn Praktika auch mit Blick auf den Lebenslauf absolviert werden, dann tragen Studierende zu der Konkurrenz bei, der sie sich gegenüber sehen – der Lebenslauf wird zum Wettbewerbsvorteil (oder -nachteil) gegenüber den Konkurrenten.

Beschäftigungsfähigkeit, die per Lebenslauf vermarktet wird, erschöpft sich aber nicht im Absolvieren von Praktika. Vielmehr soll der Lebenslauf Auskunft über die Persönlichkeit des Bewerbers geben. – Frage: *„Wenn Du jetzt an Deine berufliche Zukunft denkst: worauf kommt es neben dem Studium noch an, was muss man noch zusätzlich zu dem Studium machen?“* – Johannes: *„Also Praktika sind ganz wichtig, wenn man sich auch so diese Stellenausschreibungen oder Anforderungsprofile anguckt, da steht dann immer, also Internationalität, also Auslandserfahrungen, Praktika, und dann, ja diese buzzwords, Verantwortungsbewusstsein, soziales Engagement, solche Sachen. Da wird eigentlich schon mal nachgefragt bei den Gesprächen, was man halt neben der Uni gemacht hat. Was ich persönlich auch wichtig finde, also wenn man nur ein Fachidiot ist, ich glaube, das bringt einen auch nicht so viel weiter. Dass man irgendwie mal was anderes gesehen hat. Und, wie gesagt, das ist halt so ein bisschen, was hier ein bisschen fehlt. Dass man auch mal über BWL hinaus denkt“* (Johannes, EBS, 8. Semester). Johannes' Einschätzung ist ambivalent: Einerseits spricht er von Anforderungen nach Verantwortungsbewusstsein und sozialem Engagement als „buzzwords“ – Anforderungen, die immer genannt werden, aber deren genaue Bedeutung unklar ist.⁹ Andererseits steht er diesen Anforderungen positiv gegenüber: Wer sie erfüllt, zeige damit, „dass man irgendwie mal was anderes gesehen hat“ und kein „Fachidiot“ sei. Auch hier spielt die Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis eine Rolle. Praxis meint hier ‚Horizontenerweiterung‘, „dass man auch mal über BWL hinaus denkt“. Diese Erfahrungen werden für Johannes weder im Studium noch im Praktikum vermittelt, sondern durch extracurriculare Aktivitäten nachgewiesen.

Um Anforderungen der Unternehmen an die Persönlichkeit zu erfüllen, sind an der EBS nicht nur Praktika, sondern auch soziales Engagement verpflichtend. Alle Studierenden müssen sich während ihres ersten Studienjahres in mindestens zwei studentischen Ressorts, wie studentische Initiativen an der EBS genannt werden, engagieren. Die Ressorts reichen von einer studentischen Unternehmensberatung über ein Marketing- und ein

⁹ buzzword: „a word or phrase, especially related to a specialized subject, which is thought to express something important but is often hard to understand“ (Longman 1987).

Cafeteria-Ressort bis zu einer Menschenrechtsgruppe und einem Sozial-Ressort. Dieses verpflichtende Engagement soll die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden fördern, heißt es im Profil der EBS.¹⁰ Die verpflichtenden Ressorttätigkeiten decken quasi das für den Lebenslauf erforderliche soziale Engagement ab.

Weil aber prinzipiell offen ist, welche Aktivitäten die Unternehmen genau verlangen, sind die Studierenden gefordert, selbst bestimmte Aktivitäten hervorzuheben. Darin liegt die Marketingfunktion des Lebenslaufs. Hierfür müssen sie die Perspektive des Unternehmens einnehmen und antizipieren, welche Aktivitäten gefragt sein könnten.¹¹ Was also stellen die Studierenden an sich heraus, wenn sie sich selbst vermarkten? – Frage: *„Was würdest Du denn jetzt in Deinen Lebenslauf reinschreiben, wenn du dich bewerben müsstest?“* – Lisa: *„Natürlich würde ich auch auf die anderen Sachen eingehen. Also ich würde es schon benennen, was ich gemacht habe. Das Courage-Projekt und so weiter. ‚G 50‘ und die Förderschule passen dann weniger rein. Aber kommt drauf an. Je nachdem, wenn ich jetzt so im Jugendbildungsbereich, dann passt das wieder, wahrscheinlich passt man das dann jeweils an, die Bewerbungsdaten. Es ist eben eine sehr bunte Mischung. Es ist nicht unbedingt sehr auf eine Richtung, glaube ich, die Dinge, die ich gemacht hab, kann man nicht irgendwie in einen Topf schmeißen. Das ist sehr, ja sehr vielfältig“* (Lisa, Universität Leipzig, 12. Semester). Lisa hat sich während ihres Studiums vielfältig engagiert: in der Theatergruppe, der Förderschule, einem Anti-Rassismus-Projekt, der Fachschaft und der Hochschulpolitik. Auch dieses soziale und politische Engagement, so Lisas Annahme, würde für Unternehmen oder Einrichtungen von Interesse sein. Tatsächlich ist es weitgehender Konsens, dass Schlüsselqualifikationen auch durch soziales Engagement vermittelt werden. Darunter fallen aber ganz unterschiedliche Aktivitäten, wie es auch bei Lisa der Fall ist. Die Studierenden sind somit einerseits in der Situation, die genauen Anforderungen nicht zu kennen und antizipieren zu müssen. Andererseits konstruieren sie selbst ihren Lebenslauf und können diesen je nach Bewerbung anpassen, aber auch nach ihren eigenen Interessen gestalten.

¹⁰ So das Profil der EBS: „Was man in Vorlesungen nicht lernen kann, fordern und fördern die vielfältigen Aktivitäten der EBS-Studenten in den zahlreichen Initiativen: Verantwortung, Eigeninitiative, Kreativität, Organisationstalent und nicht zuletzt die Fähigkeit zur Teamarbeit“ (<http://www.EBS.de/index.php?id=563>, Zugriff: 10.1.07).

¹¹ „Employers look for ‚a degree, plus extras‘ in new graduate recruits. From the graduate's perspective, another ability comes to the fore – the ability to represent their achievement in a way that meshes with what the particular employer is seeking“ (Yorke 2006: 5).

Frage: „Jetzt hast Du von Deinem ehrenamtlichen Engagement erzählt. Siehst du da Bezüge zu deiner beruflichen Zukunft?“ – Lisa: „Ja, also dieses ehrenamtliche Engagement hatte nie einen Impetus von ‚das könnte mir einmal nützlich sein‘. Nie ist vielleicht zu stark, aber es war überhaupt nicht die Priorität dabei. Ich habe halt in dem Sinne keine Praktika gemacht, in einer Firma oder so. Oder beim großen Institut. Ich hab dann ein Praktikum bei der Böll-Stiftung gemacht, aber da ging's mir auch sehr stark um die Inhalte, und auch weil ich die Leute kannte und so weiter. Aber das war dann sozusagen das erste Praktikum, was man dann auch abrechnen konnte für das Studium, für den Plan, für die Prüfungsordnung. Aber da habe ich sehr stark das Gefühl, dass mir da noch ein paar Dinge fehlen einfach. Also was heißt fehlen? Aber dass ich vielleicht doch noch hätte ein richtiges Praktikum oder wenigstens noch mal ein institutionelles Praktikum machen sollen.“ (Lisa, Universität Leipzig, 12. Semester). Lisa lehnt karrierebezogene Motive für soziales Engagement ab. Das gilt auch für ihr Praktikum bei der Heinrich-Böll-Stiftung, das sie zwar für ihr Studium „abrechnen“ konnte, aber das dennoch nicht ihrer beruflichen Qualifizierung diene, wie sie betont. Lisa steht vor einem Dilemma: Sie hat zwar unglaublich viel ‚neben dem Studium‘ gemacht, aber in ihrer Wahrnehmung eben kein „richtiges Praktikum“ – eines, von dem sie annimmt, dass es von Unternehmen oder Einrichtungen anerkannt würde.

Frage: „Was ist das denn, was Dir jetzt fehlt?“ – Lisa: „Na wirklich streng so diese typischen Sachen. Öffentlichkeitsarbeit, aber das habe ich eigentlich auch ständig gemacht, das stimmt. Vielleicht habe ich es einfach nicht so in dieser Form gemacht, wie es eben immer auch in Biographien und Lebensläufen steht“ (Lisa, Universität Leipzig, 12. Semester). Für Lisa sind somit weniger undurchsichtige Anforderungen als die fragliche Anerkennung ihrer Aktivitäten durch Personalchefs Quelle von Unsicherheit. Bei ihrer Selbstdarstellung im Lebenslauf sind die Studierenden mehr oder weniger auf sich allein gestellt. Ob der

Lebenslauf den Ansprüchen der Unternehmen genügt, ist unsicher. Häufig misslingt die Kommunikation per Lebenslauf.¹²

Pflichtpraktika könnten Studierende durch verbindliche Regelungen entlasten „in dem Sinne, als sie eine Orientierungshilfe bieten und gleichzeitig von einer Verantwortung befreien: Folgt man den Bestimmungen, sind beispielsweise Überlegungen zur Legitimität des Praktikums (genügt es pädagogischen oder medizinischen Kriterien?) nicht mehr erforderlich. Die Praktikumsvorgabe wäre eine der wenigen Gewissheiten in einem ansonsten von Ungewissheit geprägten Studium“ (Egloff 2002: 261). Fraglich ist allerdings, ob sich durch formale oder fachwissenschaftliche Kriterien die berufliche Anerkennung außerhalb der Hochschulen sichern lässt. Auch müssen verbindliche Regelungen nicht für alle Studierenden entlastend wirken, sondern können genauso belastend sein, etwa wenn sie als Beschränkung individueller Möglichkeiten wahrgenommen werden.

Was als nützlich für die eigene Karriere gilt, erfahren die Studierenden ebenso von ihren Kommilitonen. An der EBS und der WHU spielen die Namen der Unternehmen eine wichtige Rolle (siehe oben). Aber auch an den öffentlichen Universitäten wird über die Karriere geredet: *„Ich habe so das Gefühl, vielleicht ist in Berlin generell so das Bewusstsein dafür größer, weil es hier erst mal mehr Möglichkeiten gibt, also generell Praktika und so was zu machen, Jobs zu machen, also außerhalb der Uni auch. Und dadurch, dass man das*

¹² So ist es ist kaum der Fall, dass eine Bewerbung ausreicht, um tatsächlich einen Praktikumsplatz zu bekommen. Vielmehr erfahren Studierende schon während des Bewerbungsprozesses Misserfolge, weil Ablehnungen häufiger sind als Einladungen zum Vorstellungsgespräch, wie ein Praxisbericht aus der studentischen Zeitschrift „Unaufgefördert“ (Humboldt-Universität Berlin) verdeutlicht: *„Der Anfang ist vermutlich immer gleich. Man feilt stundenlang an Bewerbungsschreiben, sucht das beste Layout für seinen Lebenslauf aus, sitzt so lange im Fotoautomaten bis der ein anständiges Foto ausspuckt, und gibt Unmengen an Geld für DIN-A4-Umschläge und Briefmarken aus. Und dann wartet man. Manchmal Tage, manchmal Wochen. Bei den Antworten, die ich auf meine Bewerbungen für ein Praktikum erhalten habe, konnte ich schnell das Prinzip erkennen. Großer Umschlag im Briefkasten: schlechtes Zeichen mit folgendem Wortklang: ‚Leider konnten wir Ihre Bewerbung nicht berücksichtigen... zu unserer Entlastung schicken wir Ihnen Ihre Unterlagen zurück.‘ Anruf oder kleiner Umschlag: gutes Zeichen und vielversprechend: ‚Wir würden Sie gern zu einem Vorstellungsgespräch einladen...‘. Um es kurz zu machen: Bei mir landeten ziemlich viele große Umschläge. Manchmal habe ich sie dann auch ein paar Tage liegen gelassen und nicht geöffnet, um die Enttäuschung vor mir herzuschieben. Doch ich hatte nichts anderes erwartet. Ich wollte ein journalistisches Praktikum, hatte aber keinerlei praktische Erfahrung, war Studienanfängerin und hatte nichts weiter vorzuweisen als einen Lebenslauf mit klaffender Leere nach dem Abitur“* (Anna Niederhut: Erste Aufnahmeprüfung. Wird man beim Praktikum nur ausgebeutet? Wir haben andere Erfahrungen gemacht. Ein Erfahrungsbericht. In: Unaufgefördert, Mai 2005, S. 24).

so mitkriegt, der und der macht das und das, entsteht halt immer so das Gefühl, musst du auch machen. Auf jeden Fall. Das kommt halt immer mal so raus. Also das ist auch so ein bisschen, keiner möchte natürlich damit angeben, dass er schon da und da und da war, aber ich hatte neulich ein Seminar, da gings um Demokratieförderung, und da hieß es so: ‚Ja wer war denn mal beim BMZ?‘ – ‚Ja‘ – ‚Und wer hat denn mal beim Deutschen Entwicklungsdienst ein Praktikum gemacht?‘ – ‚Ja‘ – ‚Und als ich neulich in Senegal war, als ich neulich in Palästina war, als ich neulich keine Ahnung wo war‘. Da sitzt man da nur noch und denkt sich: ‚Ja gut, also gut zu wissen, was man vielleicht können müsste‘“ (Anne, Humboldt-Universität Berlin, 11. Semester).

Einerseits erfährt Anne von ihren Kommilitonen, wie viele Möglichkeiten es für Aktivitäten und Engagement in Berlin gibt. Andererseits bedeuten diese Möglichkeiten für sie auch Konkurrenz: Es gibt nicht nur einen großen Handlungsraum, sondern dieser wird auch von anderen Studierenden genutzt, wodurch sie selbst in Zugzwang gerät. Deswegen ist die Integration von Praktika und Engagement in den Lebenslauf für Studierende ambivalent: Mehr Möglichkeiten bedeuten auch mehr Zwänge in Form verschärfter Konkurrenz und erhöhten Risikos. Studierende integrieren Aktivitäten und Engagement in den Lebenslauf, um sich von ihren Kommilitonen zu unterscheiden, die auf diese Weise zu Konkurrenten werden. In diesem Wettbewerb bleibt unsicher, welche Aktivitäten genau verlangt werden.

2.4 Der Wert des Praktikums

Zwar ist das Praktikum besonders für die interviewten Studierenden der EBS und der WHU eine eindeutig karrierebezogene Strategie, aber auch für sie erschöpft sich der Wert des Praktikums nicht im Vermarktungspotential für den Lebenslauf oder für Bewerbungsgespräche. – Frage: *„Wenn Du auf Deine zwei Jahre Studium zurückblickst, gab es irgendwelche Einschnitte in Deinem Studium?“* – Christian: *„Also, prägend war für mich in der letzten Zeit, dass ich bemerkt hab, wie viel eigentlich hängen geblieben ist. Also man denkt ja immer, gerade wenn man in Klausurenphasen so viel lernen muss, dass da eigentlich wenig hängen bleibt. Aber als ich jetzt beim Bewerbungsgespräch war, ich wurde in München eingeladen und, natürlich, ich war darauf vorbereitet, aber da kamen auch so Fragen links und rechts von dem und ich hatte echt gemerkt, dass obwohl Noten nicht so gut sind, viel hängen geblieben ist. Muss man so, ja einschneidendes Erlebnis, und außerdem, auch bei dem Gespräch in München, dass die sagten, sie hätten zum ersten Mal einen eingeladen, der im vierten Semester wär. Normal würden sie ja jemanden einladen, der deutlich später im Studium ist“* (Christian, EBS, 4. Semester). Für Christian bedeutet das Praktikum

Anerkennung. Die Einladung zum Bewerbungsgespräch für das Praktikum, obwohl er die formalen Kriterien (Semesterzahl) nicht erfüllt, erfährt er als positives Feedback des Unternehmens. Dass „viel hängen geblieben ist“, was sich im praktischen Einsatz (Bewerbungsgespräch) bewährt, bestätigt Christian zudem den Nutzen seines Studiums. Die Anerkennung durch das Unternehmen kompensiert dabei die akademische Anerkennung; „obwohl die Noten nicht so gut sind“, fühlt sich Christian den Anforderungen des Bewerbungsgesprächs gewachsen.

Auch für Johannes bedeutet das Praktikum Anerkennung durch die Unternehmen. – Frage: *„Gab's denn auch Erfolgserlebnisse, so ganz allgemein jetzt?“* – Johannes: *„Ja, klar, was halt immer noch hier schwierig ist, also man muss immer Praktika machen. Das war so die erste große Hürde, also das erste Praktikum zu finden. So nach dem ersten Semester, da stellen einen viele Firmen auch nicht ein, klar, weil man noch nicht viel kann“* (Johannes, EBS, 8. Semester). Während Christian erst im Nachhinein erfahren hat, dass er aufgrund seiner geringen Semesterzahl eigentlich nicht eingeladen worden wäre, besteht für Johannes von vornherein die Herausforderung, *trotz* seiner geringen Semesterzahl ein Praktikum zu finden. Die Praktikumszusage ist für ihn ein Erfolgserlebnis. Nicht das Praktikum selbst ist für Johannes „die erste große Hürde“, sondern der Zugang.¹³ In beiden Fällen verteilt das Unternehmen Anerkennung: Christian wird zum Gespräch eingeladen und Johannes bekommt den Praktikumsplatz.

Eine weitere Form der Anerkennung durch Unternehmen ist die Vergütung des Praktikums: *„Wobei es natürlich solche Praktika gibt, wo man mehr verdient als, ja quasi das Fünffache des Durchschnittseinkommens des Deutschen. Und man kriegt für drei Monate quasi ja eine Menge Geld. Dann fragt man sich, ja, dann findet man das schon gut. Also das muss man schon sagen, das ist eine schöne Bestätigung von außen von Leuten, die es eben nicht machen müssen. Die habens nicht nötig, es sind genug sehr gute BWL-Studenten in Deutschland“* (Markus, WHU, 6. Semester). Markus sieht die nach seinem Eindruck hohe materielle Vergütung für Praktika, die allerdings normal für Studierende der WHU sei, als materielle Anerkennung durch die Unternehmen. Er fühlt sich nicht durch die Höhe der Vergütung an sich bestätigt, sondern im Vergleich zur ‚normalen‘, deutlich geringeren Vergütung für Praktika. Diese Form der Anerkennung entfällt in der Regel für die Studierenden an öffentlichen Universitäten. Laut einer HISBUS-Umfrage handelt es sich bei der

¹³ Diese Herausforderung kann sich in verschärfter Form für Bachelorstudierende stellen. Umfragen unter Bachelorabsolventen zeigen, dass das größte Problem bei der Stellensuche die mangelnde Bekanntheit des Bachelorabschlusses darstellt (Minks/Briedis 2004).

Vergütung von studentischen Praktika „eher um Anerkennungsprämien als um eine Bezahlung für Arbeitsleistungen“ (Krawietz u. a. 2006: 5). 83 % der befragten Praktikanten gaben an, weniger als einen Euro pro Stunde zu verdienen, 11 % lagen zwischen einem und zwei Euro und nur ein % erhielten mehr als drei Euro ‚Stundenlohn‘.

Anerkennung durch Unternehmen und Distinktion beziehen das Praktikum auf die berufliche Karriere. Die Bedeutung des Praktikums geht aber über diese Beziehung hinaus. Die interviewten Studierenden sammeln vielfältige Erfahrungen im Praktikum und ziehen ganz unterschiedliche Konsequenzen daraus – sie eignen sich das Praktikum in je individueller Weise an. Diese Aneignung kann einfache Entgegensetzungen wie jene zwischen theoretischem Studium und beruflicher Praxis unterlaufen.

Frage: „*Warum hast Du dieses Praktikum [bei einer deutschsprachigen Zeitung in Spanien, R. B.] ausgewählt?*“ – Melanie: „*Also ich habe das gemacht, weil ich das sehr interessant fand, auch für mein Studium Interkulturelle Kommunikation, weil ich ja Zielkultur Spanien gewählt habe. Ich wollte einfach mal gucken, wie lässt sich das umsetzen, was ich da mache. Wo kann man da vielleicht reinrutschen. Und das wäre schon eine Arbeit, die mich dahingehend sehr interessieren würde. Weil du eben jeden Tag in diesem Spannungsverhältnis stehst: Du schreibst für deutsche Leser, aber in Spanien. Du hast den ganzen Tag nur mit Spaniern zu tun, um irgendwas herauszufinden, um Recherche zu betreiben. Und dann musst du das wieder interessant für Deutsche machen. Also dieses Wechselverhältnis einfach. Und auch gleichzeitig noch dieses Klischee, was man dabei bestätigen muss, was Deutsche über Spanien haben. Also ich weiß nicht, das hat mich einfach interessiert, weil da liegt so eine Spannung dazwischen. Und auch die Leute, mit denen ich da zusammen gearbeitet habe, die waren sehr, sehr interessant. Die meisten sind halt zwischen zwei Kulturen aufgewachsen und verkörpern praktisch diese Interkultur. Von solchen Erfahrungen kann man, also von praktischer Erfahrung kann man einfach auch viel für das Studium lernen“ (Melanie, Universität Leipzig, 10. Semester). Melanie hat ihr Praktikum bei einer deutschsprachigen Zeitung in Spanien aus gleich drei unterschiedlichen Motivationen absolviert: Es ließ sich in ihren Studienplan integrieren, sie wollte ihr gelerntes Wissen anwenden und Netzwerke aufbauen. Wenn Praktika tatsächlich in das Studium integriert sein sollen, dann kommt Melanies Darstellung ihres Praktikums einer Idealvorstellung nahe: Beides, Studium und Praktikum, befruchten sich wechselseitig. Das Studium ermöglicht eine sinnvolle Wahl des Praktikums und von ihren praktischen Erfahrungen lernt sie für das Studium.*

Die Konsequenzen für das Studium müssen aber nicht unbedingt positiv sein. So kann das Praktikum mangelnde Anerkennung durch die Universität kompensieren. In der bereits erwähnten Hamburger Untersuchung sahen sich 46% der befragten Studierenden durch das Praktikum in ihrem Können bestätigt und nur 6% verunsichert: „Der Aspekt der ‚Bestätigung des eigenen Könnens‘ ist für die Schaffung des Selbstvertrauens, das für eine erfolgreiche Bewerbung unbedingt erforderlich ist, von herausragender Bedeutung, da entsprechende Erfahrungen an der Universität kaum gemacht werden“ (Butz 1999: 230). Positive Praktikumserfahrungen können wiederum demotivierend auf das (wieder aufzunehmende) Studium wirken: *„Als ich von Spanien heim bin, da hatte ich erst einmal einen Hänger, so einen Monat lang. Weil mir die Aufgabe gefehlt hat. Also ich habe als Journalistin Praktikum gemacht in Spanien und war von früh bis abends unterwegs, und das ist dann auf einmal wieder weggefallen. Man kam sich so nutzlos vor. Ich weiß nicht. Also zu dem Zeitpunkt hätte ich mir dann schon gewünscht: Oh wär das schön, wenn man jetzt schon den Abschluss hätte, und wenn du arbeiten könntest und so, aber naja“* (Melanie, Universität Leipzig, 10. Semester). Die Beziehung zwischen Studium und Praktikum ist alles andere als eindeutig. Selbst Melanie, die im Praktikum auch viel für ihr Studium gelernt hat, hat große Probleme, nach dem Praktikum wieder in ihr Studium zurück zu finden. Die Konsequenzen des Praktikums sind für Melanie weder eindeutig positiv noch eindeutig negativ.

2.5 Motivationen

So verschieden das Praktikum erfahren wird, so differenziert kann auch die Motivation für das Praktikum sein. Für die interviewten Studierenden der EBS und der WHU sind die im Studium vorgesehenen Praktika vorrangig eine Strategie, mit der sie gezielt ihre Karriereplanung verfolgen können – was allerdings inhaltliche Ansprüche an das Praktikum nicht ausschließen muss: *„Jetzt gehe ich zu einer Private Equity Gesellschaft, einer Beteiligungsgesellschaft, nach London. Also ich habe jetzt überlegt, oder mir vorher die Frage gestellt, was ich später machen möchte. Und dann also über Beteiligungsgesellschaften gelesen und die Debatte darüber. Und habe mich dann ein bisschen näher damit befasst und habe eigentlich einen Aufgabenbereich, ziemlich vielseitig, und dann so ein bisschen unternehmerische Aspekte. Dass man Unternehmen kauft und Wachstum fördert. Und das fand ich unheimlich reizvoll. Und hab mich dann damit näher befasst. Die Tätigkeiten, also das ist ja sehr wenig in der Presse, also was wir wirklich machen“* (Christian, EBS, 4. Semester). Bereits im vierten Semester, ein Jahr vor seinem Bachelorabschluss, beginnt Christian mit der Vorbereitung seines Berufseinstiegs. Er klärt seine Karrierevorstellungen, informiert sich und wählt auf dieser Grundlage sein Praktikum aus. Für

Christian ist das Praktikum eindeutig auf die berufliche Zukunft bezogen: Es ist eine Strategie, um bereits während des Studiums die spätere berufliche Tätigkeit kennenzulernen bzw. tatsächlich auszuüben. Dabei scheint das Praktikum weniger eine Such- oder Schnupperfunktion zu erfüllen – dass er im Private Equity Bereich arbeiten wird, stellt Christian nicht als offene Frage dar. Das Praktikum dient so der gezielten Aneignung von Praxiserfahrung für den späteren Job.

Für Nina soll das Praktikum ihrem Lebenslauf nutzen, zugleich aber auch ihren Freizeitansprüchen genügen: *„Und jetzt mache ich mein letztes Praktikum. Zwölf Wochen. Das ist ganz cool, weil ich habe halt gesagt, okay, ich mache jetzt einmal was Richtiges, irgendwo auch Krasses, mit dem Anspruch, ich bewerbe mich bei krassen Firmen auch mit meinem ‚C‘ und gucke, ob ich irgendwo reinkommen kann. Und war aber nicht so begeistert, das letztendlich für zwölf Wochen machen zu müssen im Sommer und so. Und dann habe ich was gefunden, was für mich halt perfekt war, weil BMW macht auf Sardinien und Mallorca und an der Algarve so Programme, wo die so in ihrem Luxuskunden-Segment Fahrten in ihren Luxus Schlitten verkaufen oder auch teilweise kostenlos anbieten. Das nennt sich fine driving. Und da macht man halt Kundenbetreuung. Also man ist dann die Verantwortliche in dem Hotel, die die Leute ansprechen können, wenn sie diese Fahrt machen und so. Und man erfasst die Kundendaten und was auch immer. Und hat halt so ein Hotel zur Betreuung praktisch den Sommer über“* (Nina, EBS, 4. Semester).

Zwölf Wochen im Sommer in einer Unternehmensberatung oder Investmentbank, wie es an der EBS typisch ist – diese Vorstellung war für Nina nicht attraktiv. Das Praktikum eröffnet für sie die Möglichkeit, beides – Freizeitansprüche und Lebenslauf – zu verbinden. Besonders bei Auslandspraktika wird so der Ort zu einem wichtigen Faktor; neben der Arbeit soll auch Urlaub und Entspannung möglich sein. Für die Studierenden der Humanmedizin, die Egloff zum Zusammenhang von Studium und Praktikum interviewt hat, ist ein Auslandsaufenthalt im Rahmen der Famulaturen fast selbstverständlich. Die Wahl des Praktikumsortes hängt dabei auch von nicht-fachlichen Motiven ab, wie z. B. der Attraktivität des Urlaubsziels (Egloff 2002: 253). Nicht vergessen werden darf allerdings, dass Studierende nur über unregelmäßige Urlaubszeiten verfügen – die vorlesungsfreie Zeit zwischen den Semestern dauert zwar zwei bis drei Monate, doch müssen die Studierenden auch Hausarbeiten schreiben, Geld verdienen und eben Praktika absolvieren. ‚Zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen‘ – so könnte deswegen die wichtigste Anforderung an die Selbstorganisation der Studierenden heißen, wenn es um Praktika geht. Denn das Praktikum ist für die Studierenden keine isolierte berufsqualifizierende Maßnahme, sondern muss immer mit der jeweiligen Lebenssituation abgestimmt werden.

Frage: „Hast Du auch noch weitere Praktika während Deines Studiums gemacht?“ – Melanie: „Ich habe ein Praktikum bei der FDP gemacht. Aber nicht unbedingt aus politischer Überzeugung heraus, sondern einfach weil sich's angeboten hat und weil es sehr interessant klang. Also es war auch Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Und das war von der Pressestelle der FDP in Thüringen. Ich habe mich damals dafür entschieden, das zu machen, weil als ich noch in Spanien war, wollte ich mir eigentlich noch ein Praktikum in Spanien suchen. Das war aber sehr schwierig, weil die meisten spanischen Unternehmer nicht wirklich wissen, was ein Praktikum ist. Also die konnten das nicht verstehen, dass ich da jetzt umsonst arbeite und einfach nur was lernen will. Und ich wollte gern was in Spanien machen, und das hat aber nicht funktioniert und ich war aber noch in Spanien und konnte mir deshalb in Deutschland nur über Internet irgendwas suchen, und da hatte sich das gerade angeboten. Da ist gerade was frei geworden und da habe ich gesagt: Gut, mache ich das halt zwei Monate und lass das dann als Praktikum für Politik anrechnen. Und es hat mir aber auch weitergeholfen. Also ich konnte da in der Zeitung mitschreiben. Und ich konnte Pressearbeit machen, was mich auch sehr interessiert hat, was ich vorher gar nicht wusste, dass es mich interessiert, aber dann bin halt auch dazu gekommen, ein bisschen für Zeitungen und so zu schreiben. Ja ich konnte Pressemitteilungen schreiben. Also ich konnte da selbstständig arbeiten, weil wir nur vier Leute waren und wir hatten jeden Morgen Besprechung. Also das Arbeitsklima war sehr nett. Morgens um 10 gabs halt immer Kaffeerrunde mit Besprechung und dann wurde gesagt, wer was beschafft hat, wer welche Kampagne leitet und was man darunter verstehen kann, wie weit die Inhalte binden und so. Und es war auch nett, weil alle so jung waren“ (Melanie, Universität Leipzig, 10. Semester).

Wie Melanie das Praktikum bei der FDP selbst organisiert hat, ist eine Empowerment-Geschichte. Auftretende Probleme werden als Herausforderungen gedeutet, die pragmatisches Handeln erfordern.¹⁴ Keine Praktikumsmöglichkeiten in Spanien – Melanie orientiert sich um und sucht kurzfristig in Deutschland. Räumliche Distanz zum Praktikumsanbieter – Melanie organisiert sich ihren Praktikumsplatz virtuell. Inhaltliche Ansprüche treten dabei in den Hintergrund. Melanies Handeln ist darauf ausgerichtet, überhaupt noch einen Praktikumsplatz zu bekommen. Aus dieser pragmatischen Perspektive spricht zunächst für das Praktikum, dass sie es in den Studienplan integrieren kann („für Politik anrechnen“). Ungeachtet dieser pragmatischen Herangehensweise bedeutet das Praktikum für Melanie aber die Aneignung wertvoller Praxiserfahrungen; es unterstützt ihre Karriere-

¹⁴ Empowerment ist ein Konzept, das gesellschaftliche Problemlagen individualisiert, indem es Selbstverantwortung einfordert; es soll „lähmende Ohnmachtsgefühle überwinden. Im Vordergrund steht nicht die Lösung von Problemen, sondern die Förderung der Problemlösungskompetenz“ (Bröckling 2003: 328).

planung, stärkt ihre Selbstverantwortung und fördert ihre Sozialkompetenz. Unterschiedliche Motivationen, vielfältige Erfahrungen während des Praktikums und der Umstand, dass Lernerfahrungen erst ex post realisiert werden, machen das Praktikum zu einer mehrdeutigen Angelegenheit für Studierende.

Individuelle Ansprüche und die Lebenssituation können Praktika auch ausschließen. – Frage: *„Was muss man denn neben dem Studium noch machen, um erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt zu sein?“* – Guido: *„Na klar, ich glaube, Praktika sind schon hilfreich, weil das, was ich beschrieben habe, dass man wenig an Fallbeispielen oder wenig an Projekten arbeitet an der Uni, was man dann in Praktika aufholen, erlernen kann. Und ich weiß auch nicht, warum ich nie auf die Idee kam, Praktika zu machen. Man macht's ja meistens so in den Sommersemesterferien, wo man dann drei Monate Zeit hat vielleicht. Und ich hatte aber diesen Nebenjob, wo ich immer im Ausland sein konnte. Wo sie mich immer angerufen haben, hey, willst du nicht vier Wochen in den Senegal? Willst du nicht vier Wochen nach Tunesien? Und das fand ich dann viel interessanter, da meine Semesterferien zu verbringen. Insofern kam ich dann nie auf die Idee, ein Praktikum zu machen“* (Guido, Technische Universität Berlin, 17. Semester).

Guido hat seine Prioritäten anders gesetzt. Durch seinen Nebenjob als Tennislehrer in Ferienanlagen hat er auch ohne Praktikum (oder Auslandsstudium) die Möglichkeit zu verreisen. Diese Option ist für Guido attraktiver als Praktika zu absolvieren – auch wenn Praktika prinzipiell sinnvoll seien. Guido macht keine Praktika, sondern arbeitet neben dem Studium, um sich zu finanzieren – und sich beruflich zu qualifizieren: *„Also ich habe im Prinzip zwei Jobs. Zum einen habe ich den Job in der ‚Kaufbar‘. Das dient eigentlich nur zum Teil meiner Finanzierung, weil in der Bar kann man ja nicht so viel verdienen, dass man davon richtig leben kann. Ja, das ist im Prinzip, um meine Fixkosten zu decken. Und vor allem aber auch, das ist im Prinzip Freizeit für mich. Ich arbeite hier, ich treffe hier Leute und, ja, das ist eigentlich mehr Privatleben als Arbeit für mich, das empfinde ich zumindest nicht wirklich, ich empfinde es nicht als Arbeit hier, sondern das ist Spaß. Und dann gibt's einen anderen Job, den ich mache. Das ist so eine freie Mitarbeit in der Marktforschung. Das ist wirklich mehr in Richtung, um mich auch beruflich irgendwie zu qualifizieren, beruflich weiter zu bilden. Und da mache ich, da lerne ich viel über Auswertung, wie man Studien entwickelt, wie man einen Fragebogen entwickelt“* (Guido, Technische Universität Berlin, 17. Semester). Berufliche Qualifizierung, finanzielle Zwänge, Arbeit und Freizeit überschneiden sich bei Guido; seine Aktivitäten lassen sich keinem Bereich eindeutig zuordnen, sondern sind Teil eines komplexen Arrangements, in dem kein Platz für Praktika

ist.¹⁵ Praxiserfahrung sammelt Guido im Nebenjob. Praktika sind somit nicht für alle Studierenden eine sinnvolle Strategie.

3 Fazit

In ihrer Qualifizierungspraxis erfüllen Studierende nicht nur bereits Anforderungen des Arbeitsmarktes, sondern gehen auch in vielfältiger Weise über das Praktikum hinaus. Weder ist das Praktikum lediglich eine berufsqualifizierende Angelegenheit noch beschränkt sich die Aneignung von Kompetenzen auf das Praktikum. Das Praktikum kann der beruflichen Qualifizierung und der Karriereplanung dienen; es kann die Trennung zwischen Studium und Praxis kompensieren, aber auch verstärken; es kann den Lebenslauf optimieren; es kann einen Auslandsaufenthalt ermöglichen; es kann vorrangig von individuellen Ansprüchen wie z. B. Urlaubsplänen bestimmt sein; es kann ‚stören‘ und es kann durch individuelle Prioritäten ganz verhindert werden. Ebenso differenziert nehmen die Studierenden den Wert des Praktikums wahr: Dieser reicht von inhaltlichen Lernprozessen über Anerkennung durch die Unternehmen bis zur instrumentell motivierten ‚Zeile im Lebenslauf‘. Die Praktikumserfahrungen sind weder eindeutig positiv noch eindeutig negativ; die Bewertung kann sich ex post ändern und ist auch abhängig davon, wie der Wechsel zwischen Studium und Arbeitswelt erfahren wird.

Diese qualitative Analyse der studentischen Qualifizierungspraxis zeigt, dass Employability nur als normative Anforderung formuliert, was schon längst studentische Praxis ist: dass Studierende sich selbständig für den Arbeitsmarkt qualifizieren. Schon die Organisation des Praktikums erfordert jene Eigeninitiative und Selbständigkeit, die von den Studierenden als künftigen Arbeitskraftunternehmern erwartet wird: Praktikumsmöglichkeiten müssen recherchiert, Netzwerke genutzt, Bewerbungen geschrieben, Unterkunft und Finanzierung gesichert werden, auch wenn das Praktikum wie an der European Business School und der Wissenschaftlichen Hochschule für Unternehmensführung fest in den Studienplan integriert ist. Im Einklang mit dem Employability-Konzept ist es zudem

¹⁵ Dem entspricht ein pragmatisches Deutungsmuster des Verhältnisses zwischen Studium und Praktikum. Solche Studierenden „sind verwoben in komplexe Alltagsrealitäten. Eingekeilt zwischen Studium (manchmal gar Doppelstudium), Job bzw. Beruf, Familie und Freizeitaktivitäten aller Art, müssen sie sehr viel organisatorische Geschicklichkeit an den Tag legen und ein strenges Zeitmanagement einhalten, um ihren vielgestaltigen und teilweise recht komplizierten Lebensalltag zu meistern. Es handelt sich dabei weitestgehend um den Typ des postmodernen Studierenden, von dem angenommen wird, dass er zunehmend häufiger an den Hochschulen anzutreffen ist und für den das Studium nicht Zentrum seines Daseins ist, sondern als ein relevanter Bestandteil der Lebenswirklichkeit gleichberechtigt neben anderen steht“ (Egloff 2002: 262).

für die interviewten Studierenden selbstverständlich, dass das Fachstudium allein nicht den Beschäftigungserfolg garantiert. Deswegen versuchen sie, Anforderungen des Arbeitsmarktes zu antizipieren und durch Praktika zu erfüllen. Besonders für die interviewten Studierenden an öffentlichen Universitäten sind diese Anforderungen undurchsichtig und Praktika eine Strategie, Unsicherheit über die berufliche Qualifizierung und damit ihre berufliche Zukunft zu reduzieren.

Employability setzt aber gerade Unsicherheit voraus, die auch durch die selbständigen Qualifizierungsanstrengungen der Studierenden nicht aufgelöst werden kann. Die Diskussion um die ‚Generation Praktikum‘ zeigt, dass Praktika im Lebenslauf nicht automatisch die Beschäftigungschancen verbessern. Employability legitimiert eine bislang informelle studentische Praxis, die nun fester Bestandteil des Hochschulstudiums sein soll. Dabei ändert das Studienziel Employability nichts an den Voraussetzungen dieser Praxis: Undurchsichtige Anforderungen des Arbeitsmarktes und Unsicherheit über die berufliche Zukunft lassen sich nicht durch Reformen der Studienorganisation lösen. Sehr wohl aber kann das Studium die Selbständigkeit und Eigeninitiative der Studierenden fördern.

Eine Variante ist die straffe Organisation der Qualifizierungspraxis wie an der EBS und der WHU. An den Business Schools, die zudem Studiengebühren verlangen, ist das Studium eindeutig auf die berufliche Karriere bezogen; Praktika haben ihren festen Platz im Studienverlauf und in der Karriereplanung der interviewten Studierenden. Karrierewege unterscheiden sich aber nach Fächern; und unter den Bedingungen der ‚Massenuniversität‘ ist die berufliche Karriere nicht in dem Maße planbar, wie an den beiden privaten Business Schools.¹⁶ Die Praxis der interviewten Studierenden zeigt vielmehr, dass sie vor zu starker Regulierung geschützt werden müsste. Anstatt Employability einheitlich in Form von Kompetenzkatalogen, Schlüsselqualifikations-Modulen und Pflichtpraktika zu verordnen, sollte die Vielfalt studentischer Praxis Ausgangspunkt von Reformen sein. Individuelle Lernprozesse, wie sie für Melanies Praktikumserfahrungen charakteristisch sind, soziales Engagement, das für Lisa selbstverständlicher Bestandteil ihres Studienalltags ist, Lebenssituationen, in der sich wie für Guido Studium, Freizeit, berufliche Qualifizierung und Erwerbstätigkeit verschränken, benötigen Handlungsräume, die geschützt werden müssen, wenn Studierende auch künftig beschäftigungsfähig sein sollen.

¹⁶ Das betrifft vor allem den Zugang zu Netzwerken, den die EBS und die WHU ihren Studierenden bieten und die den Beschäftigungserfolg ebenso wie ein vergleichsweise hohes Einstiegsgehalt nach Studienabschluss garantieren.

Solche individuellen *learning pathways* zu ermöglichen ist unter dem Stichwort lebenslanges Lernen ebenfalls ein Grundgedanke der europäischen Studienreformen.

Literatur

Bargel, Tino; Multrus, Frank; Ramm, Michael (2005): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_und_studentische_orientierungen_2005.pdf#search=%22studierendensurvey%22 (letzter Zugriff am 26.09.06)

Blancke, Susanne; Roth, Christian; Schmid, Josef (2000): Employability („Beschäftigungsfähigkeit“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft. Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg

Brendel, Sabine; Metz-Göckel, Sigrid (2001): Das Studium ist schon Hauptsache, aber ... Maschinenbau, Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften aus Sicht von Studierenden einer Universität und einer Fachhochschule im Revier. Bielefeld: Kleine Verlag

Bröckling, Ulrich (2003): You are not responsible for being down, but you are responsible for getting up. Über Empowerment. In: Leviathan 31,3/2003, S. 323–344

Bürger, Sandra; Teichler, Ulrich (2004): Besondere Komponenten der Studiengangsentwicklung. Zur berufsstrategischen Gestaltung von Studiengängen. In: Benz, Winfried u. a. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Stuttgart: Raabe, S. E 3.1

Butz, Bert (1999): Praktika in sozialwissenschaftlichen Studiengängen. Ergebnisse einer Umfrage zum Praktikumsverhalten am Institut für Politische Wissenschaft der Universität Hamburg. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SUB) 3/1999, S. 217–238

Chur, Dietmar (2005): Eckpunkte für die Vermittlung fachübergreifender Schlüsselkompetenzen in gestuften Studiengängen: Das Heidelberger Modell der (Aus-)Bildungsqualität. In: HRK (Hg.): Hochschulen entwickeln, Qualität managen: Studierende als Mittel(punkt). Bonn: HRK, S. 126–140

Egloff, Birte (2002): Praktikum und Studium. Diplom-Pädagogik und Humanmedizin zwischen Studium, Beruf, Biographie und Lebenswelt. Opladen: Leske + Budrich

Kleemann, Frank; Matuschek, Ingo; Voß, Günter (2003): Subjektivierung von Arbeit – Ein Überblick zum Stand der Diskussion. In: Moldaschl, Manfred/Voß, Günter (Hg.): Subjektivierung von Arbeit. München u. Mering: Rainer Hampp Verlag, S. 57–114

Knauf, Helen (2003): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule. Einführung in das Thema. In: dies./Knauf, Marcus (Hg.): Schlüsselqualifi-

fikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 11–29

Krawietz, Marian; Müßig-Trapp, Peter; Willige, Janka (2006): Praktika im Studium. https://hisbus.his.de/hisbus/docs/Praktika_im_Studium_09.06.pdf (letzter Zugriff am 9.1.07)

Lenhardt, Gero (2005): Hochschulen in Deutschland und in den USA. Deutsche Hochschulpolitik in der Isolation. Wiesbaden: VS Verlag

Longman (1987): Dictionary of Contemporary English. Berlin und München: Langenscheidt

Lüdtke, Alf (1991): Einleitung: Herrschaft als soziale Praxis. In: ders. (Hg.): Herrschaft als soziale Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 9–63

Lüdtke, Alf (1994): Stofflichkeit, Macht-Lust und Reiz der Oberflächen. Zu den Perspektiven von Alltagsgeschichte. In: Schulze, Winfried (Hg.): Sozialgeschichte, Alltagsgeschichte, Mikro-Historie. Eine Diskussion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 65–80

Minks, Karl-Heinz; Briedis, Kolja (2004): Der Bachelor als Spunzbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventen. Teil II: Der Verbleib nach Bachelorstudium. Hannover: HIS

Pletl, Renate; Schindler, Götz (2007): Umsetzung des Bologna-Prozesses. Modularisierung, Kompetenzentwicklung, Employability. In: Das Hochschulwesen 2/2007, S. 34–38

Voß, Günter (2001): Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurtz, Thomas (Hg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske und Budrich, S. 287–314

Voß, Günter; Pongratz, Hans (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1/1998, S. 131–158

Witzel, Andreas (1995): Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl, Rainer/Böttger, Andreas (Hg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 49–75

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung 1 (1). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> (letzter Zugriff am 18.10.05)

Yorke, Mantz (2004): Employability in Higher Education: what it is – what it is not. http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/tla/employability/id116_employability_in_higher_education_336.pdf (letzter Zugriff am 21.7.07)

Yorke, Mantz (2006): Employability in Higher Education. In: Froment, Eric (Hg.): EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work. Stuttgart: Raabe, S. B 1.4-1

Zaugg, Rolf (2004): Die Operationalisierung von Kompetenzkonzepten in der Studiengangsentwicklung. Von abstrakten Kompetenz-Deskriptoren zum konkreten Studiengangprofil. In: Benz, Winfried u. a. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen. Stuttgart: Raabe, S. E 5.3

Roland Bloch ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF) Wittenberg

Anschrift des Verfassers:

Roland Bloch

HoF Wittenberg

Institut für Hochschulforschung

Collegienstraße 62

06886 Lutherstadt Wittenberg

E-Mail: roland.bloch@hof.uni-halle.de

Postdoc-Karrieren: Wie erfolgreich ist das Emmy Noether-Programm der DFG?

Susan Böhmer¹

Das Emmy Noether-Programm der DFG gilt als eines der renommiertesten Förderprogramme für Postdoktoranden in Deutschland. Den Nachwuchswissenschaftlern und Nachwuchswissenschaftlerinnen soll durch die Finanzierung einer eigenen Forschergruppe die Möglichkeit eröffnet werden, selbständig und unabhängig von Lehrstuhlinhabern zu forschen und damit auch ohne Habilitation den akademischen Karriereweg erfolgreich beschreiten zu können. Nach einer siebenjährigen Laufzeit des Programms soll eine vom Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), Bonn durchgeführte Programmevaluation zeigen, ob mit dem Förderinstrument die adressierte Zielgruppe erreicht wird, ob Problemlagen des wissenschaftlichen Nachwuchses tatsächlich aufgegriffen wurden und ob das Programm die akademische Karriere der jungen Forscher und Forscherinnen positiv beeinflusst. Im Folgenden werden erste deskriptive Befunde der laufenden Programmevaluation präsentiert.

1 Einleitung

Zu viele der in Deutschland ausgebildeten deutschen Nachwuchswissenschaftler und Nachwuchswissenschaftlerinnen verlassen das Land in Richtung USA und schwächen damit nachhaltig den Wirtschafts- und Wissenschaftsstandort Deutschland – so wird es zumindest kolportiert. Die Zahlen, wie viele Forscher dauerhaft ins Ausland gehen, Befunde, welche Auswirkungen dies auf verschiedene Disziplinen hat und eine Definition, ab welcher Aufenthaltsdauer von "dauerhaft" gesprochen werden kann, existieren bisher kaum². Als ein wichtiger, die Talentflucht begünstigender Faktor wird die starke Hierarchie des deutschen Hochschulsystems angenommen. Der wissenschaftliche Nachwuchs arbeite und forsche zu lange in Abhängigkeit von den Lehrstuhlinhabern, übernehme einen nicht unwesentlichen Teil der Lehr- und Gremienarbeit und erhalte sehr spät die Möglichkeit, kontinuierlich und autonom zu forschen. Schließlich wurde Sinn und Unsinn der Habilitation als zusätzlicher Qualifikationsnachweis und letztlich „Eintrittskarte“ in

¹ An dieser Stelle ist Jörg Neufeld (iFQ) für seine Beratung bezüglich der Auswertung und Darstellung der Daten zu danken.

² Janson et.al. 2006/2007; Stifterverband 2002; OECD 2001

Berufungsverfahren breit debattiert. Politik und Förderorganisationen reagierten: Noch vor der Einführung der Juniorprofessur wurden spezielle Förderprogramme für Postdoktoranden geschaffen. Die Möglichkeit, selbständig, kontinuierlich und mit einem eigenen Team an ihrem Thema zu arbeiten sowie die Übernahme der Rolle des Gruppenleiters soll die jungen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen berufungsfähig machen – auch ohne Habilitation. Heute finden wir bei fast allen großen Forschungsförderern derartige *Nachwuchsgruppenleiterprogramme*.

Im Zusammenhang dieser Programme stellt die DFG mit Ihrem „*Emmy Noether-Programm*“³ das größte derartige Förderinstrument zur Verfügung, das exzellenten Nachwuchswissenschaftlern und Nachwuchswissenschaftlerinnen einen alternativen Karriereweg ebnen soll. Das Programm richtet sich an Postdoktoranden mit substanziellen und internationalen Forschungserfahrungen und einer herausragenden Forschungsidee. Ihnen steht für fünf Jahre ein eigenes Budget zur Verfügung, was ihnen ein intensives Arbeiten mit einer eigenen Forschergruppe erlaubt. Im Gegensatz zu sehr ähnlich konstruierten Förderprogrammen gibt es im Emmy Noether-Programm weder fachliche Quotierungen noch festgesetzte Grenzen bezüglich der Anzahl von Bewilligungen in einem bestimmten Zeitraum.

Das 1999 geschaffene „Exzellenzprogramm“ wurde 2005 grundlegend modifiziert. Statt der ursprünglich angelegten Zwei-Phasen-Förderung (1. Phase: zwei Jahre Auslandsstipendium, 2. Phase: drei bis vier Jahre Nachwuchsgruppenleitung) gibt es heute nur noch die Nachwuchsgruppenleitung, die nun über fünf (maximal sechs) Jahre finanziert wird. Darüber hinaus wurde die strenge Altersgrenze durch den weicheren Passus „zünftig abgeschlossene akademische Ausbildung“ ersetzt. Seit 2005 ist es möglich, die Finanzierung der Gruppe auch nach erfolgtem Ruf für den Gruppenleiter bzw. die Gruppenleiterin in Anspruch zu nehmen. Bisher bewarben sich für das renommierte Programm mehr als 700 junge Wissenschaftler – mehr als die Hälfte mit Erfolg.

In einer noch nicht abgeschlossenen Evaluation des Emmy-Noether-Programms⁴ ist das Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ) unter anderem den Fragen nachgegangen, ob sich für die Geförderten charakteristische Merkmale finden

³ Siehe näheres dazu unter: http://www.dfg.de/wissenschaftliche_karriere/emmy_noether/index.html

⁴ „Vergleichende Evaluation des Emmy Noether-Programms“ (siehe näheres dazu unter: http://www.forschungsinform.de/Projekte/Emmy_Noether/projekte_emmy_lang.asp)

lassen, über welche Erfahrungen sie zum Zeitpunkt der Antragstellung verfügten, ob eine Nachwuchsgruppenleitung wirklich zur Übernahme von Führungspositionen im Wissenschaftssystem qualifiziert und welche Rolle dabei die Habilitation spielt. Darüber hinaus wurde die Frage gestellt: Greifen derartige Programme tatsächlich die Problemlagen des wissenschaftlichen Nachwuchses auf?

Die Ergebnisse der als klassische Programmevaluation angelegten Studie werden sich darüber hinaus gut nutzen lassen, um die Situation, die Arbeitsbedingungen und Karrierewege von Nachwuchswissenschaftlern und Nachwuchswissenschaftlerinnen zu beschreiben und Begriffe wie „Brain Drain“, „Tenure Track“, „Exzellenz“ sowie nicht zuletzt „Berufungsfähigkeit“ inhaltlich zu fassen. Hierfür beschränkt sich das iFQ methodisch nicht nur auf eine Forschungsstrategie, sondern führt neben quantitativen Onlinebefragungen (Vollerhebungen) auch qualitative Interviews mit einer Teilpopulation durch und analysiert die Publikationen der Befragten (vier Jahre vor und sechs Jahre nach der Antragstellung) – beginnend mit den Fachgebieten Medizin und Physik. Ergänzend werden Dokumentanalysen von Gutachten zu bewilligten und abgelehnten Anträgen (Medizin und Physik) vorgenommen. Von dieser Methoden-Triangulation erhofft man sich eine deutlich facettenreichere Interpretation des Datenmaterials, als mit nur einem dieser methodischen Zugänge möglich wäre.

2 Die Befragungsgruppen

Basis der Studie bildet die Befragung jener Forscher und Forscherinnen, deren Anträge für eine Förderung im Programm im Zeitraum zwischen der Einführung der Förderlinie (1999) und Juli 2006 entschieden (bewilligt oder abgelehnt) wurden. Die Onlineerhebung konnte im April 2007 abgeschlossen werden. Trotz des erheblichen Umfangs der Befragung (Bewilligte: 90 bis 120 Minuten, Abgelehnte: ca. 60 Minuten) konnten Teilnahmequoten von über 75 % (Bewilligte) bzw. über 55 % (Abgelehnte) erreicht werden, was auf hohes Interesse und Akzeptanz seitens der Zielgruppe schließen lässt.

Aktuell wurde die Befragung auf alle abgelehnten und bewilligten Antragstellenden für die Nachwuchsgruppenleiterprogramme der Helmholtz Gemeinschaft und der Volkswagen-Stiftung sowie auf die aktuell geförderten Max Planck-Nachwuchsgruppenleiter und -leiterinnen ausgedehnt. Darüber hinaus ist eine Erweiterung auf andere potentielle Vergleichsgruppen (Juniorprofessoren und Habilitanden bzw. Hochschulassistenten) geplant.

Tabelle 1: Befragungsgruppen

| Förderorganisation | Programm | Gruppe | Anzahl | Teilnahmequote |
|--------------------|----------------------------|-----------|--------|----------------|
| DFG | Emmy Noether | bewilligt | 365 | 76,2% |
| | | abgelehnt | 330 | 55,8% |
| | NGL* im SFB | bewilligt | 52 | 55,8% |
| VW-Stiftung | NGL | bewilligt | 65 | 66% |
| | | abgelehnt | 109 | |
| Helmholtz G. | NGL | bewilligt | 50 | 86% |
| | | abgelehnt | 80 | |
| Max Planck G. | NGL (aktuell gefördert) | bewilligt | 47 | 53,3% |

* NGL = Nachwuchsgruppenleiter

Um die im folgenden dargestellten Ergebnisse besser einordnen und interpretieren zu können, soll zunächst auf zwei wesentlichen Merkmale der Befragungsgruppen eingegangen werden: Fächerzusammensetzung⁵ und Frauenanteile.

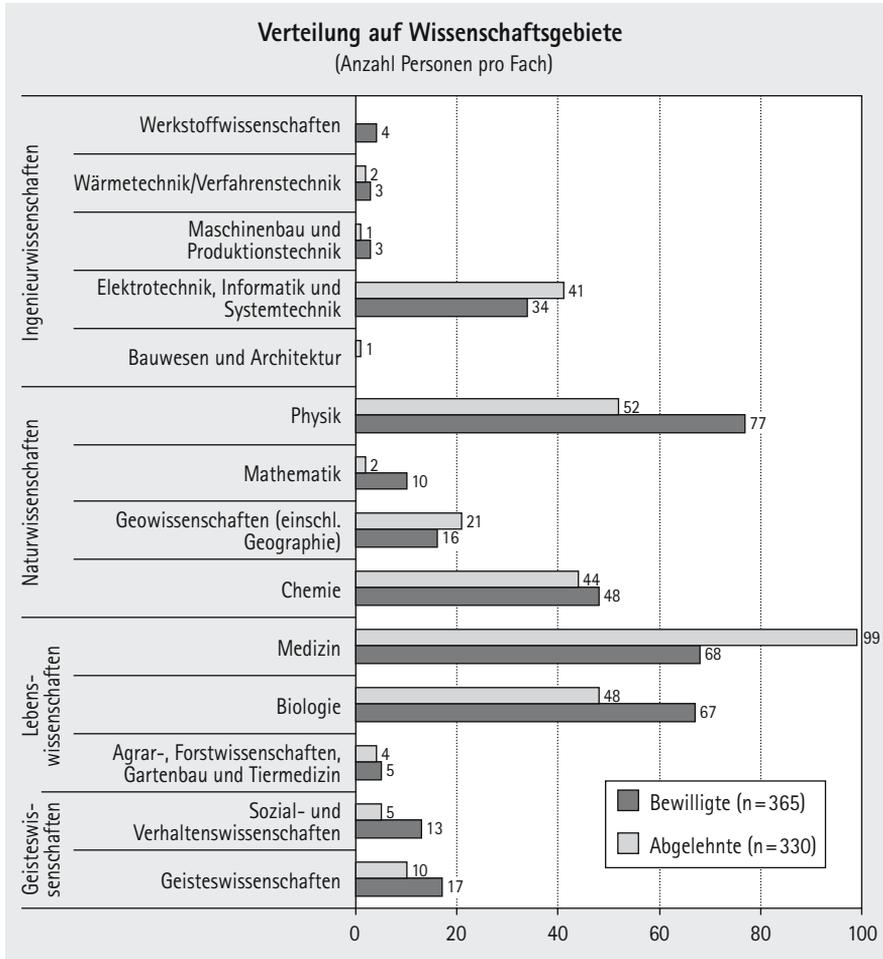
2.1 Fächerzusammensetzung der Befragungsgruppen

Im Emmy Noether-Programm werden schwerpunktmäßig Forscher und Forscherinnen und deren Projekte aus den Lebenswissenschaften (insbesondere Medizin und Biologie) sowie den Naturwissenschaften (insbesondere Physik und Chemie) gefördert, obwohl das Programm keinerlei fachliche Quotierung vorsieht. Aufgrund der sehr geringen Fallzahlen für die Geistes- und Sozialwissenschaften sowie die Ingenieurwissenschaften werden fächerdifferenzierte Auswertungen für die zuletzt genannten Disziplinen nur begrenzt möglich sein. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass auch das Verhältnis von Bewilligungen zu Ablehnungen⁶ erheblich variiert – von 48,1% in den Lebenswissenschaften bis zu 66,7% in den Geistes- und Sozialwissenschaften.

⁵ Hier wird mit der DFG-Fächersystematik gearbeitet, welche die Unterteilung in 4 Wissenschaftsbereiche bzw. 14 Wissenschaftsgebiete vorsieht.

⁶ In diese Berechnung einbezogen wurden alle Bewilligungen, die angenommen und im Rahmen welcher die Förderung auch angetreten wurde sowie alle abgelehnten Anträge, bei denen die Antragsteller in keinem anderen der untersuchten Nachwuchsgruppenleiterprogramme gefördert wurden. Nicht einbezogen wurden hier alle „anderweitig erledigten“ Anträge, alle zurückgegebenen Bewilligungen und alle anderweitig geförderten (im Emmy Noether-Programm abgelehnten) Antragsteller.

Abbildung 1: Verteilung der Untersuchungsgruppen auf Wissenschaftsgebiete
(Basis: Fachzuweisung durch DFG)



2.2 Beteiligung von Frauen

Betrachtet man die Frauenanteile unter den Antragstellenden insgesamt und den Bewilligten speziell, so lässt sich neben Unterschieden zwischen den Fächergruppen (36,7% Frauen in den Geistes- und Sozialwissenschaften und 14% in den Naturwissenschaften) erkennen, dass insgesamt betrachtet Frauen etwas geringere Erfolgchancen haben.

Während unter den Antragstellenden insgesamt fast 23% Frauen zu finden sind, sind dies unter den Bewilligungen nur noch 20%.⁷ Diesem Befund soll in späteren Analysen vertiefend nachgegangen werden, er muss an dieser Stelle noch unkommentiert bleiben. Diese Feststellung deckt sich jedoch mit den Befunden ähnlicher Untersuchungen, insbesondere mit den Evaluationsergebnissen zum European Young Investigator (EURYI) Scheme Award der europäischen Forschungsförderer (Langfeldt/Solum 2007), der als Förderinstrument dem Emmy Noether-Programm vergleichbar ist und sich an dieselbe Zielgruppe richtet. Auch diese Autoren fanden einen signifikant höheren Frauenanteil unter den Bewerbern (in der dritten Ausschreibungsrunde 30%), jedoch ebenfalls nur 20% Frauen unter den Gewinnern des Award. Es scheint sich demnach um ein programmübergreifendes Problem zu handeln.

2.3 Methodischer Hinweis

Da es sich bei den zugrunde liegenden Befragungsdaten um Vollerhebungen handelt, sind die Voraussetzungen für die Anwendung inferenzstatistischer Tests (Signifikanztests) streng genommen nicht gegeben. Die im Folgenden vorzustellenden Ergebnisse werden daher in Form einer deskriptiven Beschreibung der beobachteten Werte präsentiert. Ergänzend wurden bei Gruppenvergleichen dennoch Signifikanztests (t-Test, Chi²) durchgeführt, deren Resultate jedoch nicht im inferenzstatistischen Sinne zu interpretieren sind.

3 Ausgewählte Befunde

3.1 Beruflicher Werdegang: Zwischen Promotion und Antragstellung

Eine der Zugangsvoraussetzungen für die Förderung im Emmy Noether-Programm ist eine „zünftig abgeschlossene akademische Ausbildung“. Dementsprechend finden wir bei drei Viertel aller Antragsteller (bei den Bewilligten 76,1%, bei den Abgelehnten 73,8%) einen direkten Übergang vom letzten Studium in die Promotionsphase. Einer zwischenzeitlichen Beschäftigung an Hochschulen (ohne Promotionsprojekt) gingen nur 8,7% (Bewilligte) bzw. 14% (Abgelehnte) der Befragten nach.⁸

⁷ Siehe dazu auch die Befunde von Hinz et al. (2007)

⁸ Vgl. Enders/Bornmann (2001), S. 47f.: In der Befragung von Promovierenden lagen zwischen Studienende und Promotionsbeginn fachabhängig 0,5 bis 2 Jahre anderweitiger beruflicher Betätigungen.

3.1.1 Promotionsphase

Die Promotionsphase selbst wird in der Regel durch Erwerbstätigkeit an der Hochschule und/oder Stipendien finanziert. Insgesamt zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede zwischen den bewilligten und abgelehnten Antragstellenden. Während sich 81,6% der Bewilligten unter anderem⁹ durch eine wissenschaftliche Tätigkeit an der Hochschule finanzieren, sind es nur 51,8% unter den Abgelehnten. Markante Unterschiede sind ebenfalls beim Vergleich der Häufigkeiten von Erwerbstätigkeiten außerhalb der Hochschule und bei der Finanzierung über Stipendien zu finden. Die Emmy Noether-Nachwuchsgruppenleiter und -leiterinnen haben sich häufiger über Erwerbstätigkeiten außerhalb der Hochschule und seltener durch Stipendien finanziert.

Neben den Finanzierungswegen als solchen ist auch von Bedeutung, welchen Anteil die einzelnen Erwerbstypen am gesamten Einkommen in der Promotionsphase hatten¹⁰. Auch hier zeigen sich deutliche Unterschiede, insbesondere in der Bedeutung von Erwerbsquellen außerhalb der Hochschulen, welche von den Bewilligten nicht nur häufiger genannt wurden, sondern auch einen erheblich höheren Anteil am Lebensunterhalt darstellten.

Internationalisierung bzw. ausgedehnte Auslandserfahrungen während der Ausbildungsphase gewinnen in den Diskussionen um erfolgreiche Karriereverläufe zunehmend an Bedeutung. Auf die Frage, ob die Befragten ihre Promotion in Deutschland oder einem anderen Land abgeschlossen haben, gaben jeweils etwa 85% aller Befragten an, in Deutschland promoviert worden zu sein, 15% promovierten im Ausland – hier sind keine Unterschiede zwischen bewilligten und abgelehnten Antragstellern zu finden. Schaut man sich die Angaben jedoch nach Geschlecht differenziert an, findet man unter den 15% im Ausland Promovierten einen deutliche höheren Anteil Frauen: 19% der bewilligten und sogar 26,8% der abgelehnten Antragstellerinnen schlossen ihre Promotion nicht in Deutschland ab. Nicht überraschend findet sich unter den Ländern, in denen promoviert wurde, Großbritannien auf Platz 1, gefolgt von der Schweiz und den USA.

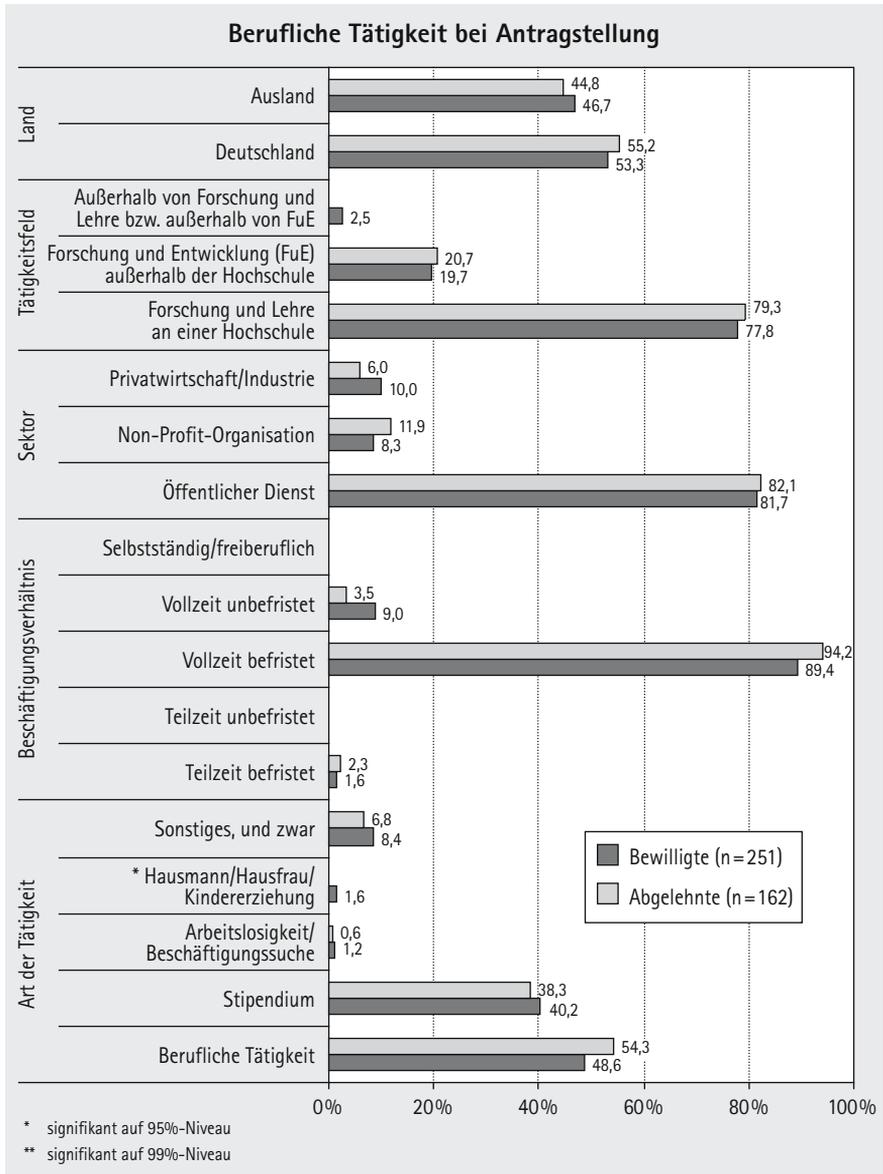
⁹ Bei der Angabe der Finanzierungswege waren Mehrfachnennungen, d.h. Kombinationen von Finanzierungsarten möglich.

¹⁰ Wurde ein Finanzierungsweg als „zutreffend“ markiert, wurde der/die Befragte in einem zweiten Schritt gebeten, für die markierten Einkommensquellen den Anteil am gesamten Lebensunterhalt einzuschätzen (in Prozent).

3.1.2 Tätigkeiten nach Abschluss der Promotion

Nach der Promotion finden sich in der Berufsbiographie beider Gruppen übereinstimmende Tendenzen: Etwa 30% der Befragten berichten über eine Tätigkeit vor der Antragstellung, ca. 40% über zwei Tätigkeiten und bei etwa 30% aller Befragten finden sich drei und mehr berufliche Stationen zwischen Promotionsabschluss und der Antragstellung. Auch die Verteilung über die Sektoren, Tätigkeitsfelder und Beschäftigungsverhältnisse lässt keine Differenzen erkennen: 54% der Abgelehnten und 48% der Bewilligten sind zum Zeitpunkt der Antragstellung berufstätig, in Vollzeit und mit befristeten Verträgen an Hochschulen angestellt. Wir finden zudem einen hohen Anteil an Stipendienempfängern in beiden Untersuchungsgruppen (ca. 39%), der sich zum Teil auf die Konstruktion des Emmy Noether-Verfahrens zurückführen lässt, in welchem bei der bis 2005 praktizierten Zweiteilung der Förderung der Nachwuchsgruppenleitung (Phase 2) ein längeres Auslandsstipendium (Phase 1) voranging.

Abbildung 2: Frage: Welchen Tätigkeiten sind Sie nach der Promotion und vor der (Antragstellung auf) Nachwuchsgruppenleitung nachgegangen? (hier: letzte Position vor Antragstellung)¹¹



Etwa 45% aller Antragstellenden bewerben sich aus dem Ausland heraus auf die Nachwuchsgruppenleitung, was sich ebenfalls aus den Zugangsbedingungen für das Programm (internationale Forschungserfahrungen) erklären lässt. Bemerkenswert ist zudem, dass 9% der abgelehnten Antragstellenden (n=15) zuvor in der ersten Phase des Emmy Noether-Programms – mit dem Auslandstipendium – gefördert wurden, für die anschließende Beantragung einer Nachwuchsgruppenleitung jedoch keinen positiven Entscheid erhielten.

Bei der Betrachtung des akademischen Werdeganges bis zur Antragstellung im Programm zeigt sich sehr deutlich, dass die berufliche Orientierung beider Befragungsgruppen sehr stark auf den Hochschulsektor ausgerichtet ist. Entgegen neueren Überlegungen, hochqualifizierte Nachwuchswissenschaftler und Nachwuchswissenschaftlerinnen für Führungspositionen innerhalb, aber auch außerhalb der Universitäten auszubilden, konnten in der Befragungsgruppe keine Anzeichen dafür gefunden werden, dass seitens der Forscher und Forscherinnen erkennbare Karriereorientierungen außerhalb der Wissenschaft existieren. Schon die Entscheidung zu promovieren wird aus wissenschaftlichem Interesse¹² und auf eine akademische Karriere hin¹³ getroffen. Dies hebt sich recht deutlich von den Ergebnissen einer Promovierendenbefragung¹⁴ ab, in welcher sich das wissenschaftliche Interesse zwar ebenfalls als Hauptmotiv hervorhob, aber „nur“ von etwa zwei Drittel der Promovierenden angegeben wurde.

3.1.3 Motive zur Antragstellung

Im Folgenden soll den Motiven für die Antragstellung auf eine Förderung im Emmy Noether-Programm nachgegangen werden. Decken sich die Vorstellungen der Wissen-

¹¹ Bei der Interpretation der dargestellten Daten ist zu beachten, dass nur jene Personen, die eine „Berufliche Tätigkeit“ angaben, zu den nachfolgenden Charakteristika (Beschäftigungsverhältnis, Sektor, etc.) befragt wurden. Die Verteilungen über diese Bereiche gehen auf die Angaben von 122 bewilligten Antragstellenden und 88 abgelehnten Antragstellenden zurück.

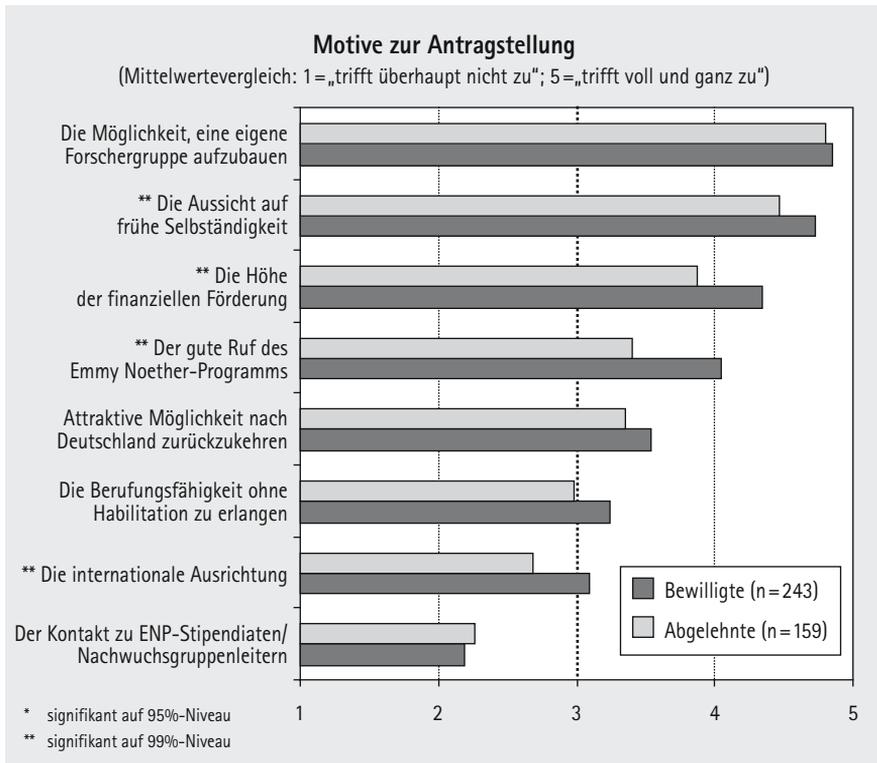
¹² „Wenn Sie an Ihre Entscheidung zu promovieren zurück denken, inwieweit trafen diese Gründe damals für Sie persönlich zu?“ = Interesse an wissenschaftlicher Forschung – Zustimmung: 99,6%

¹³ „Wenn Sie an Ihre Entscheidung zu promovieren zurück denken, inwieweit trafen diese Gründe damals für Sie persönlich zu?“ = angestrebte Karriere im Wissenschaftsbereich – Zustimmung: 79,6%

¹⁴ Enders/ Bormann (2001), S. 49ff

schaftler und Wissenschaftlerinnen mit den Programmzielen? Kann aus den Motiven auf generelle Problemlagen des wissenschaftlichen Nachwuchses geschlossen werden?

Abbildung 3: Frage: Was hat bei Ihrer Entscheidung, eine Förderung im Emmy Noether-Programm zu beantragen, eine Rolle gespielt?



Hier zeigt sich deutlich, dass sich die eingangs formulierten Programmziele als Hauptmotive für eine Antragstellung wieder finden lassen: die Möglichkeit, frühzeitig autonom, mit eigenem Budget und einem eigenem Forscherteam arbeiten zu können, machen das Programm für die Nachwuchswissenschaftler und Nachwuchswissenschaftlerinnen attraktiv. In der Bedeutung des Renommées des Programms unterscheiden sich die beiden Gruppen (abgelehnt/bewilligt) erwartungsgemäß etwas deutlicher, was mit der Förderentscheidung als solcher zusammenhängen dürfte. Überraschend hoch sind die Werte für eine Rückkehr nach Deutschland, was sicher zum einen darauf zurückzuführen ist, dass viele der Antragsteller sich aus dem Ausland heraus beworben haben (in der Regel

von einem Auslandsstipendium, Emmy Noether – Phase 1 oder einer anderen Tätigkeit im Ausland¹⁵), zum anderen nicht zu beurteilen ist, ob Alternativen im Ausland vorhanden waren. Dennoch sollte dieser Hinweis gerade vor dem Hintergrund der zunehmend thematisierten „Brain Drain“-Gefahr ernst genommen werden. Entgegen den Erwartungen stellt die Aussicht darauf, eine Habilitation umgehen zu können, kein herausragendes Motiv dar. Dieser Sachverhalt soll am Ende des Beitrages noch einmal aufgegriffen und genauer untersucht werden.

Die hier geäußerten Motive für die Bewerbung um eine Förderung im Programm unterstreichen sehr deutlich die eingangs skizzierten Kritikpunkte am deutschen Wissenschaftssystem. Die am „klassischen Karriereweg“ (über Assistentenzeit) kritisierte sehr späte Möglichkeit auf autonome Forschung soll mittels der Förderung einer Nachwuchsgruppe verbessert werden. Hier decken sich Verbesserungsbedarfe seitens der befragten Nachwuchswissenschaftler und Nachwuchswissenschaftlerinnen und das erklärte Programmziel sehr gut, was mit Sicherheit deutlich zum Renommee und der Beliebtheit des Emmy Noether-Programms, aber auch aller anderen Nachwuchsgruppenleiterprogramme beiträgt.

3.1.4 Zwischenfazit

Zusammenfassend kann man die Phase von der Promotion bis zur Antragstellung wie folgt beschreiben: Ein Großteil der Antragsteller (ca. 75%) geht direkt aus dem letzten Studium in die Promotionsphase über. Die Promotionszeit wird überwiegend über Tätigkeiten an Hochschulen bzw. Stipendien finanziert. Nach Abschluss der Promotion und bis zum Zeitpunkt der Antragstellung gingen die Forscher und Forscherinnen durchschnittlich zwei Tätigkeiten nach. Der überwiegende Teil aller Antragstellenden bewirbt sich aus einer befristeten Vollzeit-Stelle an einer Hochschule oder einer Stipendienphase heraus auf die Nachwuchsgruppenleitung. Als Motive der Antragstellung stehen die Aussicht auf frühes selbständiges Arbeiten, die großzügige finanzielle Ausstattung und die damit zusammenhängende Möglichkeit eine eigene Forschergruppe aufzubauen im Vordergrund. Für die Motivlage finden sich relativ geringe Differenzen zwischen den bewilligten und abgelehnten Antragstellern. Auch bewerten Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aller Fachgebiete die angegebenen Motive in sehr ähnlicher Weise.

¹⁵Siehe hierzu auch Abbildung 2

In den bisherigen Auswertungen zur Berufsbiographie und den Erfahrungen bis zur Antragstellung konnten keine Merkmale oder Faktoren identifiziert werden, durch welche sich die beiden Gruppen (abgelehnte und bewilligte Antragsteller) zuverlässig unterscheiden ließen. Bezüglich der sozialen Herkunft der Antragstellenden konnte zwar ein herausragend hoher Anteil an Akademikerelternhäusern (in beiden Gruppen), jedoch keine Besonderheiten bzw. Unterschiede festgestellt werden, welche im Sinne von Elitetheorien¹⁶ die Förderentscheidung seitens der DFG-Gutachter begründen könnten. Auch erste Analysen zu der Performanz¹⁷ der Nachwuchswissenschaftler und Nachwuchswissenschaftlerinnen über bibliometrische Verfahren ergaben nicht die erwarteten Differenzen; insbesondere in der Publikationshäufigkeit (Anzahl von Publikationen in Reviewed Journals pro Jahr) konnten keine eindeutigen Trends zugunsten der Bewilligten ausgemacht werden. Jedoch scheinen die Publikationen der bewilligten Bewerber und Bewerberinnen (zum Zeitpunkt der Antragstellung) etwas höhere Zitationshäufigkeiten aufzuweisen und in Zeitschriften mit leicht höherem Journal Impact Factor platziert zu sein.¹⁸ Diese Befunde müssen durch weitere (fachspezifische) Analysen geprüft und verifiziert werden; insgesamt bestätigt sich jedoch der Eindruck hoher Selbstselektivität (im Vorfeld der Antragstellung) mit der Folge, dass zwischen abgelehnten und akzeptierten Antragstellenden nur geringe Performanzdifferenzen bestehen.

3.2 Kompetenzen und Berufungsfähigkeit

Neben den unbestritten wichtigen fachlichen Qualifikationen, welche in der Regel durch hochrangige Publikationen nachgewiesen werden, gewinnen auch für den Wissenschaftssektor die sogenannten „generic skills“ (oder Schlüsselqualifikationen) für die Beschreibung erfolgreicher Karrieren an Bedeutung.¹⁹ Auf der Basis von Selbsteinschätzungen soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, wie sich die Befragten bezüglich verschiedener Zusatzkompetenzen selbst bewerten, in welchen Bereichen gegebenenfalls zusätzliche Weiterbildungsangebote angenommen werden würden und ob während der Nachwuchsgruppenleitung die für eine Professur nötigen überfachlichen Kompetenzen ausgebildet bzw. gefestigt werden konnten. In diesem Zusammenhang soll darüber hinaus

¹⁶ Siehe Hartmann (2002), Hartmann (2004)

¹⁷ Betrachtet werden alle Publikationen vier Jahre vor und sechs Jahre nach dem DFG-Entscheidungsdatum.

¹⁸ Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Melin/Danell (2006a), welche das Publikationsniveau von Antragstellern eines sehr ähnlichen Förderprogramms in Schweden (INGVAR) analysierten.

¹⁹ Siehe dazu Mugabushaka (2004)

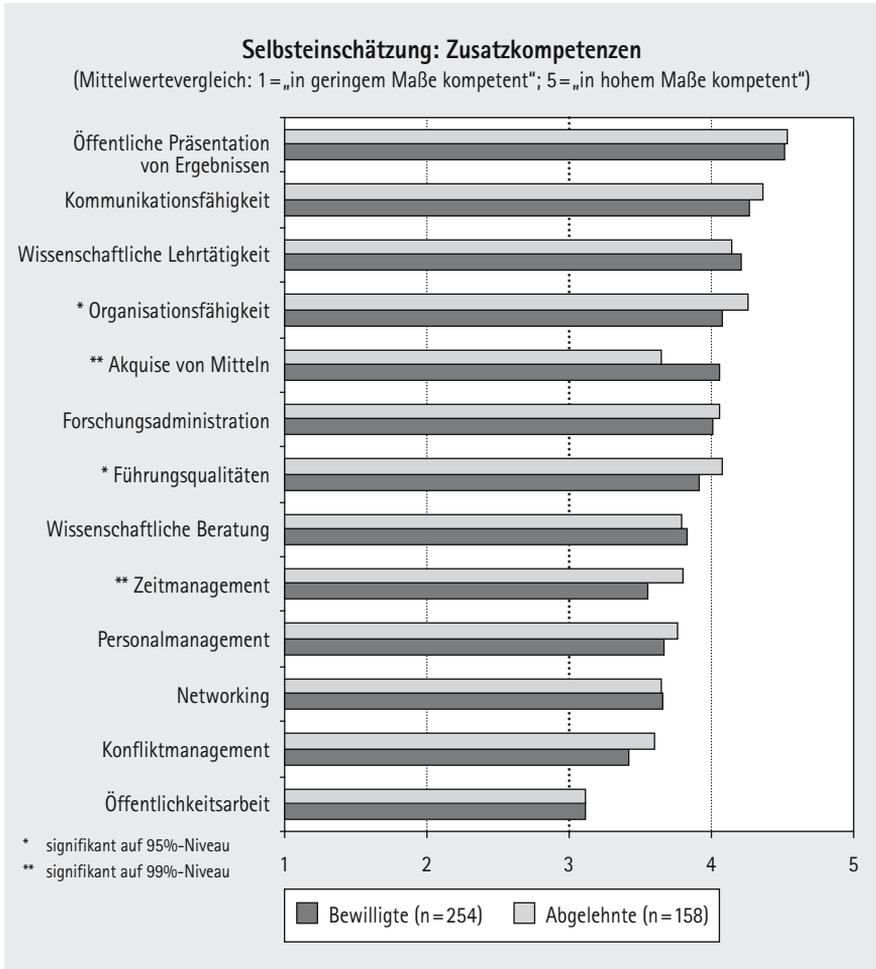
auch kurz die Bedeutung der Habilitation für die wahrgenommenen Berufungschancen thematisiert werden.

3.2.1 Überfachliche Kompetenzen

Um sich der Frage nach der Bedeutung verschiedener Zusatzkompetenzen zu nähern, wurden 13 Items mit unterschiedlichen Fragestellungen vorgelegt. In einem ersten Schritt wurden die Befragten gebeten, sich auf einer 5-stufigen Skala selbst einzuschätzen, danach wurde gefragt, in welchem der Kompetenzbereiche Qualifizierungsangebote angenommen werden würden, und in einem dritten Schritt bat man jene bewilligten Antragsteller und Antragstellerinnen, deren Förderung bereits beendet war, zu beurteilen, wie gut sie sich in den genannten Bereichen auf die Anforderungen einer Professur vorbereitet fühlen.

Schaut man zunächst nur auf die Selbstbewertungen (Abbildung 4), so ist deutlich zu erkennen, dass sich sowohl die bewilligten als auch die abgelehnten Antragstellenden in allen der vorgegebenen Bereiche überdurchschnittlich kompetent einschätzen. Im direkten Vergleich der beiden Befragungsgruppen ist festzustellen, dass sich die Abgelehnten in einigen Bereichen höher einstufen als die Bewilligten, davon abgesehen zeigt sich jedoch ein relativ paralleles Antwortverhalten beider Gruppen. Signifikante Abweichungen sind in den Bereichen „Akquise von Fördermitteln“ und „Zeitmanagement“, sowie „Organisationsfähigkeit“ und „Führungsqualität“ zu finden.

Abbildung 4: Frage: Im Folgenden interessieren wir uns dafür, in welchem Umfang Sie über verschiedene Zusatzkompetenzen verfügen. Bitte schätzen Sie sich selbst auf der vorgegebenen Skala ein.



Die Höhe der Ausprägungen in den vorgelegten überfachlichen Kompetenzbereichen verläuft in allen Fachgebieten weitgehend parallel (mit Ausnahme der abgelehnten Geisteswissenschaftler, welche sich in fast allen Bereichen etwas kompetenter einschätzen). Darüber hinaus sind die Selbsteinschätzungen unabhängig davon, ob die Befragten

die Förderung bereits abgeschlossen haben bzw. welcher Zeitraum zwischen der Befragung und der Förderentscheidung lag.²⁰

Korrespondierend mit den Selbsteinschätzungen der Gruppen zeichnen sich relativ geringe Qualifizierungsbedarfe²¹ ab. Auch hier findet sich der soeben skizzierte Trend wieder: Die Abgelehnten markieren etwas weniger häufig Bereiche, in denen sie ein Angebot annehmen würden (Ausnahme auch hier: Akquise von Mitteln). Besonders deutliche Abweichungen sind für die Antwortvorgaben „Zeitmanagement“, „Organisationsfähigkeit“ und „Öffentlichkeitsarbeit“ zu finden, bei welchen die Bewilligten fast doppelt so häufig Qualifizierungsbedarfe äußern wie die Abgelehnten. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass sich Frauen etwas zurückhaltender selbst einschätzen und auch häufiger Qualifizierungsangebote annehmen würden.

In einem letzten Schritt wurden die Selbsteinschätzungen mit der Beurteilung gespiegelt, inwieweit die Befragten (nur bewilligte Antragsteller und Antragstellerinnen, deren Förderung bereits beendet ist) glauben, durch die Nachwuchsgruppenleitung auf die Anforderungen einer Professur vorbereitet worden zu sein. Abbildung 5 ist zu entnehmen, dass auf beiden Ebenen ähnliche Einschätzungen beobachtet werden können. Der Annahme folgend, dass „Kompetenz“ nicht als festes Konstrukt zu behandeln ist, sondern immer kontextuell, d. h. vor einer bestimmten Rollenerwartung beurteilt wird, kann anhand der Ergebnisse von einer deutlichen Rollennähe zwischen „Nachwuchsgruppenleiter“ und „Professor“ ausgegangen werden – zumal nur jene Personen zur Beurteilung der „Professurvorbereitung“ aufgefordert waren, die die Förderung bereits beendet hatten und zum Zeitpunkt der Befragung in der Regel mit Bewerbungen um Professuren bzw. mit Berufungsverfahren Erfahrungen sammeln konnten.

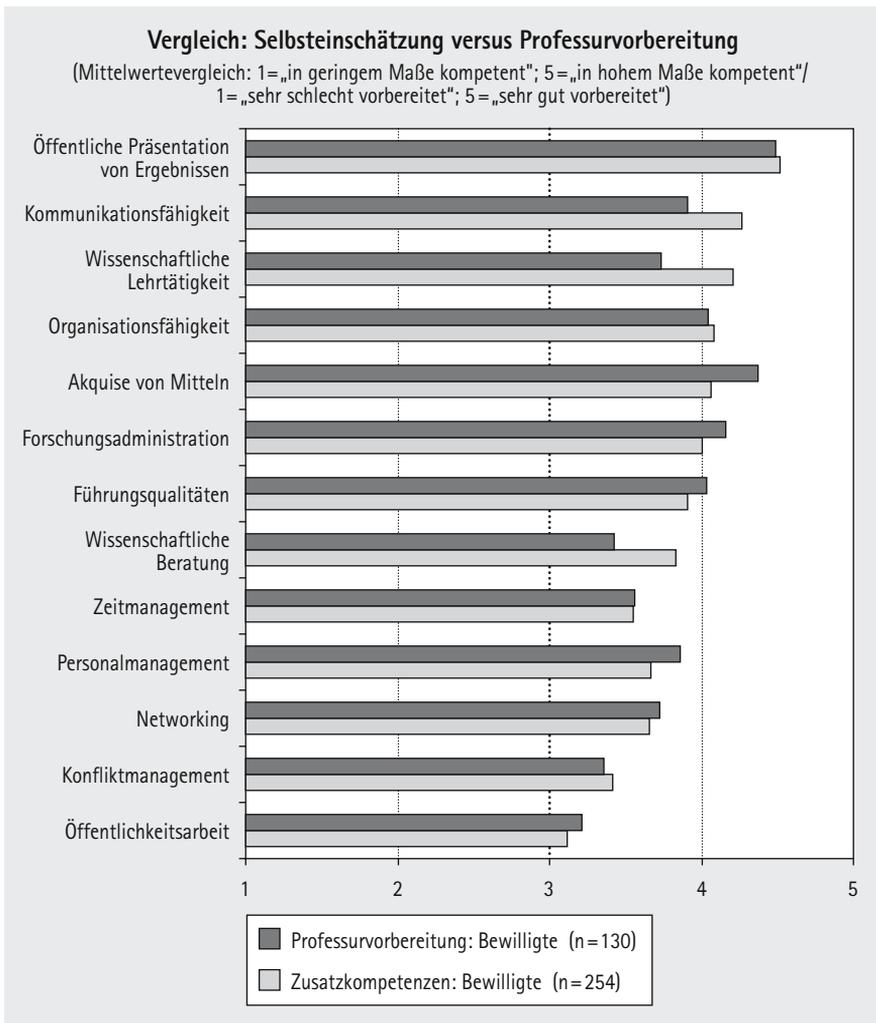
In drei Kompetenzbereichen finden sich Abweichungen, die zwar eine hohe Selbstbewertung, jedoch deutlich geringere Selbsteinschätzungen in Bezug auf die Übernahme einer Professur aufweisen. Aufgrund des vorher skizzierten Befundes, dass insgesamt relativ zurückhaltend Qualifizierungsbedarfe angezeigt werden, lassen sich diese Abweichungen jedoch nicht ohne weiteres so interpretieren, dass den Nachwuchsgruppenleitern und -leiterinnen

²⁰ Zur Überprüfung wurden zwei Gruppen gebildet: Gruppe 1 umfasste alle Personen, deren Entscheidungsdatum weniger als drei Jahre zurück lag; Gruppe 2 beinhaltete Personen, deren Förderentscheidung mindestens drei Jahre zurück lag. Basis dieser Klassifizierung war das DFG-Entscheidungsdatum.

²¹ Frage: Markieren Sie bitte zusätzlich, in welchem der genannten Bereiche Sie zusätzliche Qualifizierungsangebote annehmen würden.

in eben diesen Bereichen (Kommunikationsfähigkeit, Lehrtätigkeit und Wissenschaftliche Beratung) zusätzliche (bzw. ins Programm integrierte) Weiterbildungsangebote unterbreitet werden sollten. Vielmehr ist davon auszugehen, dass hier die antizipierten Rollenerwartungen bezüglich einer Professur bzw. die ersten Erfahrungen mit der Übernahme einer Professur sich besonders von denen der Nachwuchsgruppenleitung unterscheiden.

Abbildung 5: Frage: Wie gut fühlen Sie sich durch die Nachwuchsgruppenleitung in den genannten Bereichen auf die Anforderungen einer Professur vorbereitet?



Die dargestellten Befunde aus dem Themenkomplex „generic skills“ zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich beide Befragungsgruppen in fast allen der vorgegebenen Kompetenzbereiche sehr hoch einstufen und nur etwa ein Drittel Qualifizierungsbedarfe anmeldet. Für vier Bereiche scheinen stabilere Weiterbildungswünsche zu bestehen²² (Personalmanagement, Akquise von Mitteln, Führungsqualitäten und Konfliktmanagement), wobei sich diese Kompetenzbereiche weder in der Selbsteinschätzung noch in der Spiegelung mit der beurteilten Professurvorbereitung als problematisch hervorgetan haben. Die Gegenüberstellung hat eine große Übereinstimmung zwischen den selbst zugeschriebenen Kompetenzen und den Rollenerwartungen einer Professur ergeben, woraus gefolgert werden kann, dass sich die bewilligten Emmy Noether-Nachwuchsgruppenleiter und -leiterinnen für die Übernahme einer Professur gewappnet fühlen, diese Art der Förderung demnach gut auf eine akademische Karriere vorbereitet. Ausgehend von diesen Befunden können wir ableiten, dass die markierten Qualifizierungswünsche offenbar nicht wahrgenommenen „Schwächen“ oder dem Gefühl einer nur unzureichenden Vorbereitung auf eine Professur entspringen. Das bedeutet für die Konzeption von Weiterbildungsangeboten für diese Zielgruppe, dass die Kurse nicht unbedingt an den vermuteten Schwächen ansetzen müssen, sondern eher dem Coaching-Prinzip „die Stärken stärken“ folgen könnten.

Auffällig ist, dass die vier Weiterbildungsbereiche, die benannt wurden, Kernbestandteile der neuen Anforderungen im Hochschulmanagement sind, die möglicherweise an dieser Stelle von den befragten Forschern aufgegriffen wurden. Eine andere Interpretationsmöglichkeit könnte in Richtung außeruniversitärer Führungspositionen weisen – dies erscheint jedoch aufgrund der bisherigen Befunde, die auf eine eindeutige Ausrichtung der Karriere auf gehobene Positionen im Hochschulsystem deuten, eher unwahrscheinlich.

3.2.2 Bedeutung der Habilitation

Wie den vorangegangenen Befunden zu entnehmen war, fühlen sich die geförderten Nachwuchsgruppenleiter und -leiterinnen durch die Leitung der Nachwuchsgruppe sehr gut auf die Übernahme einer Professur vorbereitet. Welche Bedeutung kommt dann noch der Habilitation als zusätzlichem Qualifizierungsnachweis zu? Diese Frage stellt sich umso mehr, als mit der Förderung im Emmy Noether-Programm (und ähnlichen Nachwuchsgruppenleiterprogrammen) ein Alternativweg zur Habilitation geschaffen werden sollte.

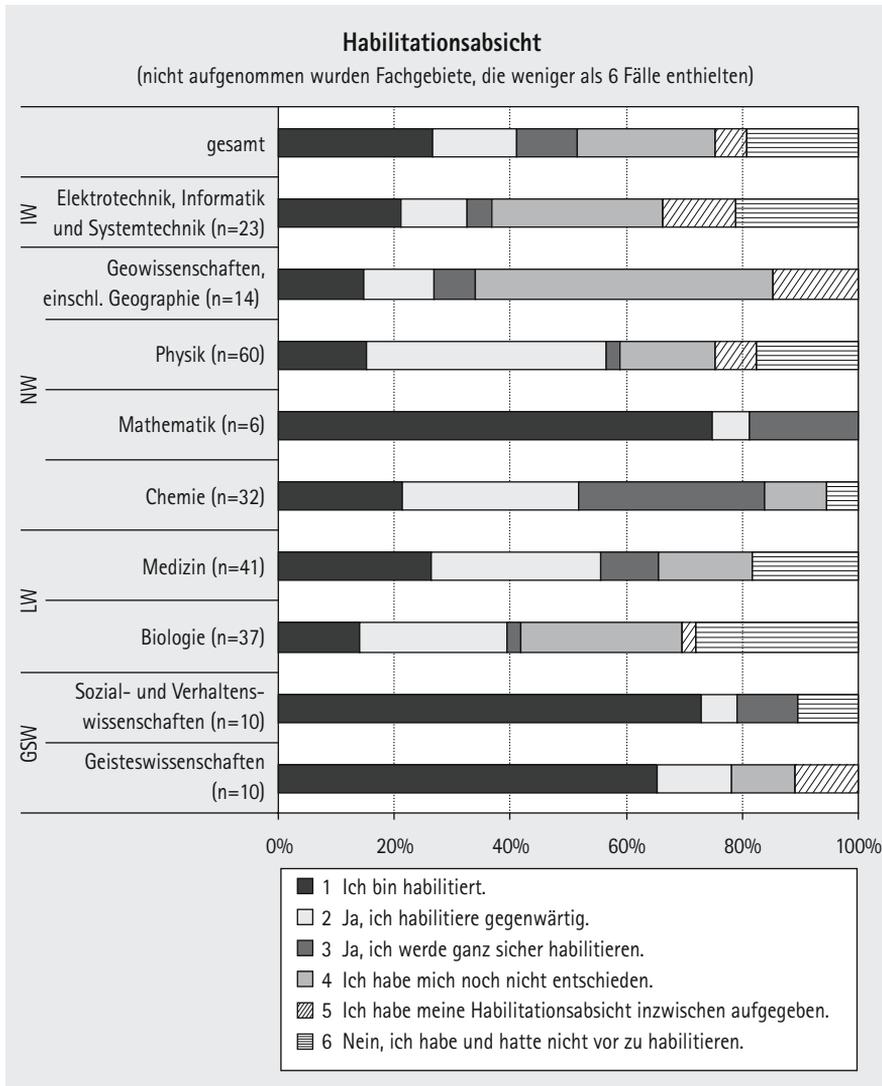
²² Häufigkeit der Markierungen: Personalmanagement = 47,1%; Akquise von Mitteln = 40,3%; Führungsqualitäten = 37,8%; Konfliktmanagement = 34,8%

Wir haben bereits im Themenkomplex „Motive der Antragstellung“ (Abbildung 3) feststellen können, dass die Möglichkeit, eine Professur ohne Habilitationsverfahren erreichen zu können, kein vordergründiges Motiv der Antragstellung darstellt. Da dieses zwar nicht explizit, aber doch erkennbar eines der Förderziele von Nachwuchsgruppenleiterprogrammen bildet, müssen wir den Gründen hierfür nachgehen.

Übereinstimmend mit Befunden aus anderen Studien²³ findet sich auch in der Befragung des iFQ ein sehr hoher Anteil an Nachwuchswissenschaftlern und Nachwuchswissenschaftlerinnen, welche eine Habilitation anstreben (25%) bzw. bereits abgeschlossen haben (26,6%). Erwartungsgemäß zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Fachkulturen: Während in den Natur-, Lebens- und Ingenieurwissenschaften lediglich etwa 20% der Befragten bereits habilitiert sind, finden wir in den Geistes- und Sozialwissenschaften 65% Habilitierte. Die Gruppe derer, die sich bewusst gegen eine Habilitation entschieden haben, ist entsprechend in den Geistes- und Sozialwissenschaften wesentlich geringer (5%) als in den übrigen Disziplinen (15–27%). Die Geistes- und Sozialwissenschaften, aber auch die Mathematik scheinen sich neuen Zugangswegen zur Professur gegenüber als wesentlich konservativer zu erweisen.

²³ Vgl. dazu Rössel/Landfester (2004): 3% der Juniorprofessoren sind bereits habilitiert, 26%/30% habilitieren sich gegenwärtig; Enders/Mugabushaka (2004), S. 26: 54,8% der ehemaligen DFG-Stipendiaten sind bereits habilitiert/16,1% habilitieren sich gegenwärtig.

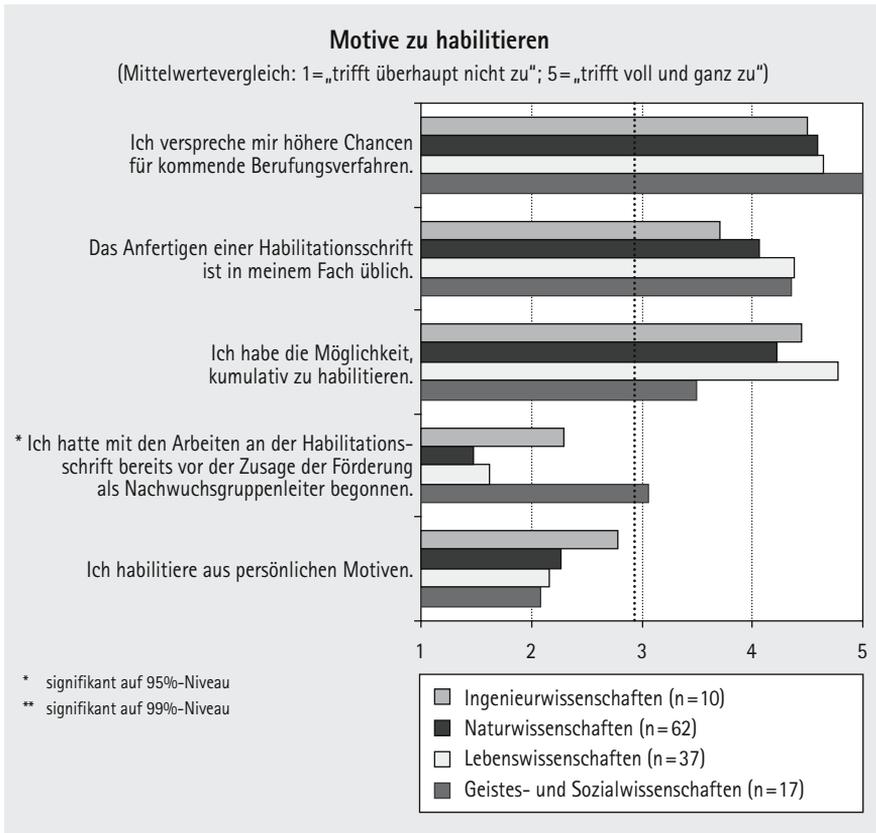
Abbildung 6: Frage: Haben Sie die Absicht zu habilitieren?



Nach den Motiven für ein Festhalten am klassischen Karriereweg befragt, bilden (nicht überraschend) die erwarteten „Chancen für kommende Berufungsverfahren“ das Hauptmotiv dafür, ein Habilitationsverfahren einzuleiten (Abbildung 7). Aber auch die Erfahrung, die jeweilige Fachkultur erfordere eine Habilitation, spielt für die Entscheidung zu habi-

litieren eine tragende Rolle. Darüber hinaus zeigt sich an den Ergebnissen der vorliegenden Befragung relativ deutlich, dass sich das kumulative Habilitieren (mit Ausnahme der Geisteswissenschaften) bereits weitgehend etabliert hat und – zumindest von dieser Befragtengruppe – häufig praktiziert wird.

Abbildung 7: Frage: Welche Gründe haben Sie dazu bewogen, die Habilitation anzustreben?



Diese Ergebnisse der Onlinebefragung korrespondieren sehr gut mit den Auswertungen der Interviews, in welchen deutlich artikuliert wurde, dass die jungen Forscher die Habili-

tation selbst für überflüssig halten,²⁴ ihnen jedoch das Risiko, ohne diesen zusätzlichen Qualifizierungsnachweis in ein Berufungsverfahren zu gehen, zu hoch erscheint und sie Nachteile gegenüber einem habilitierten Mitbewerber erwarten. Da es sich (wie eingangs erwähnt) um eine sehr performante Gruppe handelt, die während der Förderphase kontinuierlich und intensiv ein Thema erforschen (und damit publizieren) kann, wird häufig die Möglichkeit der kumulativen Habilitation in Anspruch genommen, was von einem Großteil der Interviewten nicht als belastend bzw. zeitraubend empfunden wird. Die Förderphase selbst scheint als „Schutzzone“ genutzt zu werden, um die für ein Habilitationsverfahren nötigen Forschungsergebnisse zu erarbeiten und zu publizieren.

Aus den in diesem Abschnitt dargestellten Ergebnissen kann geschlossen werden, dass sich alternative Qualifizierungswege wie die Nachwuchsgruppenleitung bisher nur unzureichend etabliert haben und hochqualifizierte Nachwuchswissenschaftler als Kompromiss zwischen ihrer Fachkultur und dem Hochschulsystem an der Habilitation festhalten. Darüber hinaus wird den aktiven Nachwuchsgruppenleitern und -leiterinnen oft nur mit der Habilitation das Recht zuerkannt, „ihre“ Doktoranden auch offiziell zu begutachten und zu prüfen, was in der alltäglichen Arbeit als ein wesentliches Hindernis wahrgenommen wird.²⁵

3.3 Berufliche Karriere nach der Förderung

Im letzten Teil der Ausführungen soll kurz darauf eingegangen werden, in welchen beruflichen Positionen sich die Befragten der beiden Untersuchungsgruppen heute befinden. Da alle Antragstellenden zum Zeitpunkt der Förderentscheidung eine ähnliche Performanz und Ausgangslage zeigten, könnten Unterschiede in der aktuellen Positionierung auf die Förderung selbst bzw. auf die besonderen Arbeitsbedingungen, die den geförderten Forschern bereitgestellt wurden, zurückzuführen sein. Um eine bessere Vergleichbarkeit zu erreichen, wurden in die folgenden Auswertungen nur jene Befragte aufgenommen, bei denen die Förderentscheidung mindestens drei Jahre zurückliegt. Bei den Bewilligten wurden zudem nur die Personen betrachtet, deren Förderung bereits beendet ist. Durch diese Einschränkungen werden die analysierbaren Fallzahlen nochmals erheblich gesenkt.

²⁴ „Die Habilitation ist nur noch ein Ritual, die eigentliche wissenschaftliche Qualifizierung geschieht auf anderen Wegen“: Zustimmung von 65,8 % der bewilligten Nachwuchsgruppenleiter und -leiterinnen.

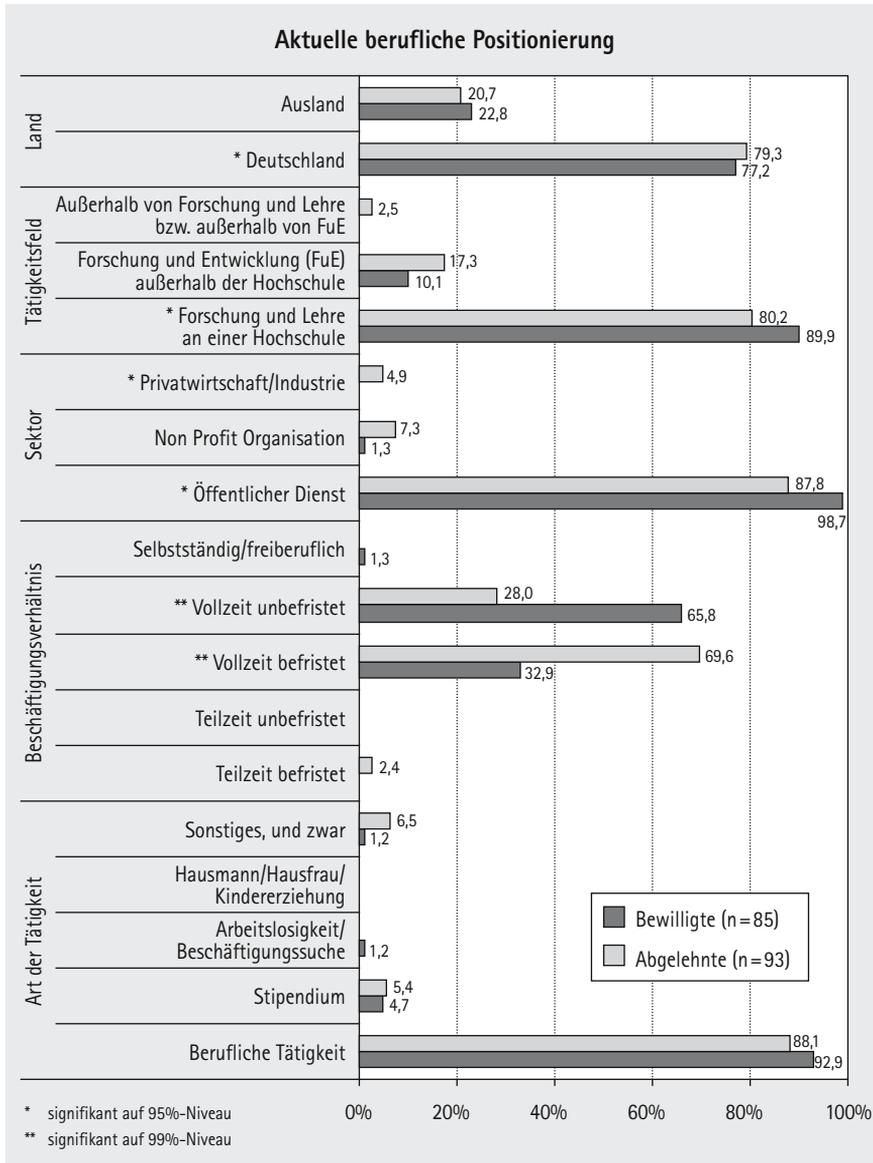
²⁵ Basis: Leitfadeninterviews mit 21 aktuell oder ehemals geförderten Emmy Noether-Programm-Nachwuchsgruppenleitern/-leiterinnen

Ähnlich wie zu Beginn der Darstellung wurde hier eine Charakterisierung der beruflichen Situation anhand Sektor, Tätigkeitsfeld und Beschäftigungsverhältnis vorgenommen. Abbildung 8 ist zu entnehmen, dass ein überwiegender Teil aller Befragten (mehr als 80%) in der Forschung verblieben ist, wobei der Anteil der an Hochschulen tätigen Forscher unter den Bewilligten deutlich höher ist. Damit ist die Anzahl an Personen (unter den bewilligten als auch abgelehnten Antragstellenden), die an den Hochschulen verblieben sind, deutlich höher als in vergleichbaren Untersuchungen. So waren z.B. unter den ehemaligen Stipendiaten der DFG²⁶ nur 68% aller Befragten weiterhin an den Hochschulen tätig, ein weitaus höherer Anteil an Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen (14%) hatte den Forschungssektor ganz verlassen. Dies unterstützt die eingangs formulierte These, dass es sich bei beiden Untersuchungsgruppen um Nachwuchswissenschaftler handelt, deren Berufsweg bereits sehr früh und fast ausschließlich auf eine Karriere an Hochschulen ausgerichtet ist.

²⁶ Enders/Mugabushaka 2004, S. 27

²⁷ Bei der Interpretation der dargestellten Daten ist zu beachten, dass nur jene Personen, die eine „Berufliche Tätigkeit“ angaben, zu den nachfolgenden Charakteristika (Beschäftigungsverhältnis, Sektor, etc.) befragt wurden. Die Verteilungen über diese Bereiche gehen auf die Angaben von 79 bewilligten Antragstellenden und 82 abgelehnten Antragstellenden zurück.

Abbildung 8: Im Folgenden bitten wir Sie um eine Beschreibung wesentlicher Stationen Ihres Karriereweges seit der Beendigung der DFG-Förderung (Bewilligte)/ seit der Antragstellung (Abgelehnte)... (hier: nach Ende der Förderung bzw. mind. 3 Jahre nach Förderentscheidung)²⁷



Die entscheidende Differenz zwischen geförderten und abgelehnten Antragstellern lässt sich im Beschäftigungsverhältnis ausmachen: Mehr als 65% der Bewilligten haben inzwischen unbefristete Positionen erreicht, jedoch nur 28% der Abgelehnten. Nach Kopplung der Merkmale „unbefristetes Beschäftigungsverhältnis“ und „Forschung und Lehre an der Hochschule“ können wir annehmen, dass 57,6% der Bewilligten (49 von 85 Personen) und 16,1% der Abgelehnten (15 von 93 Personen), die an der Befragung teilgenommen haben, inzwischen wahrscheinlich einen Ruf erhalten²⁸ oder eine vergleichbare Führungsposition an der Hochschule eingenommen haben. Bemerkenswert ist zudem, dass mehr als die Hälfte der Befragten (zurückgewiesene wie akzeptierte Antragsteller), für die wir eine bereits erfolgte Berufung annehmen, diese Position ohne vorhandene Habilitation erlangten.

Unterstellt man, dass das Erreichen einer unbefristeten Position in der Hochschule (d. h. in den meisten Fällen eine Berufung)²⁹ als Erfolg des hier beschriebenen Karriereverlaufes gewertet werden kann, scheinen die ehemaligen im Emmy Noether-Programm geförderten Nachwuchswissenschaftler und Nachwuchswissenschaftlerinnen zumindest schneller ihr Ziel erreicht zu haben. Der Förderung kann also unter diesem Aspekt ein gewisser Effekt zugemessen werden.

Trotz des doch deutlichen Karriereerfolges sind fast 23% der ehemaligen Geförderten aktuell im Ausland (überwiegend in unbefristeten Vollzeit-Arbeitsverhältnissen an Hochschulen) tätig, was auch auf die relativ zurückhaltende Beurteilung der Karriereperspektiven in Deutschland zurückzuführen ist. Dies konnte besonders deutlich in den Interviews festgestellt werden, in welchen die Förderung selbst betont positiv bewertet wird, jedoch über fehlende Übergangsfinanzierungen bzw. konkrete Tenure Track Optionen geklagt wird. Entgegen neuerer Untersuchungen³⁰ werden die Bedingungen im Ausland insbesondere bezüglich der Karriereperspektiven positiver eingeschätzt. Als Vergleichsländer werden von unseren Befragten auch in diesem Zusammenhang zum überwiegenden Teil die USA (62,6%), Großbritannien (11,3%) und die Schweiz (3,8%) herangezogen. Verglichen mit den Einschätzungen der ehemaligen DFG-Stipendiaten, denen von Enders/

²⁸ vgl. dazu Berning et.al. 2001, S. 27: Hier hatten 36% der habilitierten Befragten (maximal sechs Jahre nach Abschluss der Habilitation) einen Ruf erhalten.

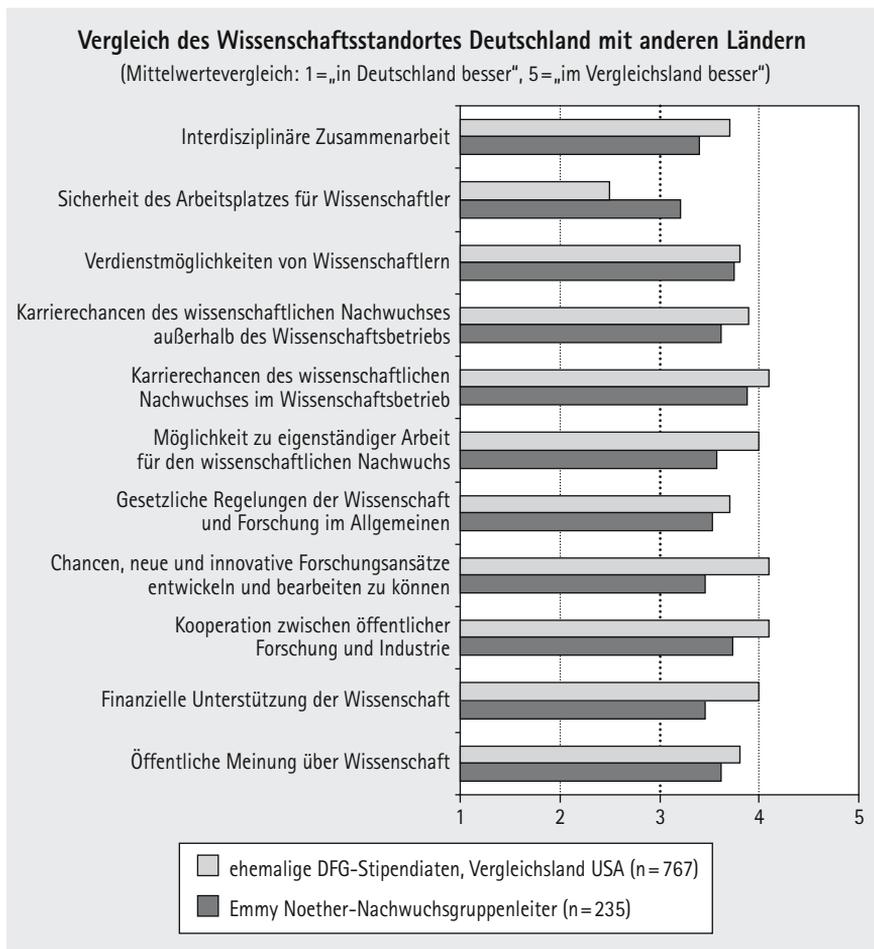
²⁹ Durch zusätzliche Web-Recherchen konnte validiert werden, dass es sich in der Mehrheit der Fälle um Professuren handelt.

³⁰ Janson et.al. 2006/2007

³¹ Vergleichsdaten aus Enders/Mugabushaka 2004, S. 46

Mugabushaka (2004) die identische Itembattery vorgelegt wurde, zeigen sich doch deutliche Differenzen zwischen den Vergleichsgruppen. In nahezu allen Dimensionen (ausgenommen Arbeitsplatzsicherheit) schätzen die im Emmy Noether-Programm Geförderten die Situation in Deutschland etwas unkritischer ein als die Vergleichsgruppe. Ein deutlicher Standortvorteil für Deutschland bezüglich der hinterfragten Aspekte lässt sich jedoch nicht ausmachen, auf allen Dimensionen wird die Situation im Ausland als besser wahrgenommen.

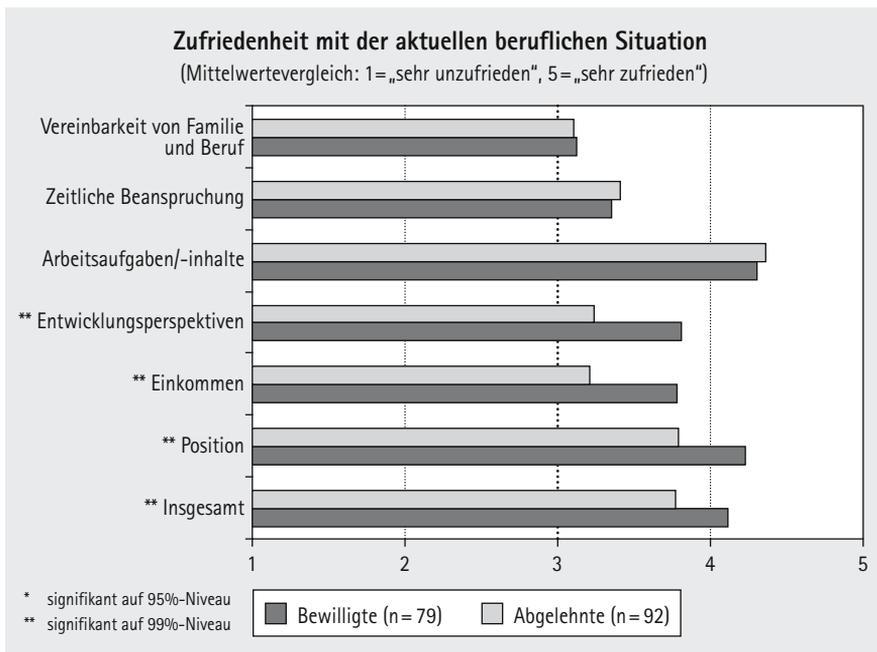
Abbildung 9: Bitte vergleichen Sie die Situation des Wissenschaftssystems... in Deutschland mit der Situation in einem anderen (Ihnen bekannten) Land.³¹



Erwartungsgemäß zeigen sich auch hier deutliche Fachdifferenzen: Besonders kritisch beurteilen Befragte aus den Fächern Wärmetechnik/Verfahrenstechnik, den Agrar- und Forstwissenschaften sowie der Medizin die Situation. Deutlich positiver bewerten die Nachwuchsgruppenleiter und -leiterinnen der Fachgebiete Geisteswissenschaften, Werkstoffwissenschaften, Physik und Mathematik den Wissenschaftsstandort Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern. Darüber hinaus konnten wir feststellen, dass jene Personen, die aktuell im Ausland tätig sind, sehr viel kritischer die Aspekte Eigenständigkeit und Karrierechancen des wissenschaftlichen Nachwuchses beurteilen.

Um den soeben dargestellten Befund anzureichern und die eher kritische Bewertung von Karriereperspektiven in Deutschland etwas zu relativieren, soll ein letzter Blick der Zufriedenheit mit der derzeitigen beruflichen Situation gelten. Haben sich die Erwartungen, die die Nachwuchswissenschaftler und Nachwuchswissenschaftlerinnen zu Beginn ihrer wissenschaftlichen Karriere hatten, erfüllt?

Abbildung 10: Frage: Inwieweit sind Sie mit Ihrer gegenwärtigen beruflichen Situation zufrieden?³²



Der Graphik (Abbildung 10) ist zu entnehmen, dass in beiden Gruppen eine deutliche Zufriedenheit auszumachen ist, die ehemaligen im Programm Geförderten jedoch für einige der Teilaspekte eine wesentlich höhere Zufriedenheit zeigen. Bezogen auf die Gruppe der Abgelehnten heißt dies: Diese bewerten ihre Situation zwar (signifikant) weniger positiv, sie erwecken jedoch nicht den Anschein, durch die fehlende Förderung „durchs Netz“ gefallen zu sein, sondern sie nehmen über den „klassischen“ oder andere Alternativwege offensichtlich auch zufrieden stellende Positionen ein, was unter anderem auch aus der sehr hohen Zustimmung bezüglich der Arbeitsaufgaben geschlossen werden kann. Danach befragt, ob sie ihr beantragtes Projekt auch ohne die Emmy Noether-Förderung durchführen konnten, gaben immerhin 15,8% der abgelehnten Antragsteller an, dass sie ihr Forschungsvorhaben in uneingeschränkter Form umsetzen konnten, weitere 55,7% konnten das Projekt in etwas reduzierter Form umsetzen.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen dieses Artikels wurde der Frage nachgegangen, welche Rolle Eingangsqualifikationen, Schlüsselkompetenzen und die Habilitation in akademischen Karrieren einnehmen und inwieweit von einem Erfolg derartiger Förderprogramme für Postdoktoranden gesprochen werden kann. Der Bezugspunkt waren erste deskriptive Auswertungen der aktuellen Studie „Vergleichende Evaluation des Emmy Noether-Programms“ des iFQ, in welcher unter anderem alle bewilligten sowie abgelehnten Antragsteller und Antragstellerinnen des DFG-Förderprogramms mittels eines Onlineinstrumentes befragt wurden.

Bezüglich der Eingangsqualifikation der Befragten konnten bisher keine stabilen Unterschiede zwischen den Bewilligten und Abgelehnten gefunden werden. Der Eindruck, dass die Antragstellenden für dieses Programm eine relativ homogene Gruppe bilden, bestätigte sich auch in den Analysen zu den selbsteingeschätzten „generic skills“ – alle Befragten ordneten sich überdurchschnittlich hoch ein und nur ca. ein Drittel aller Befragten meldete Qualifizierungsbedarfe in den vorgelegten Kompetenzbereichen an. Auch beim Vergleich der allgemeinen Selbsteinschätzung mit den Einordnungen, wie gut man sich auf die Übernahme einer Professur vorbereitet sieht, zeigte sich eine hohe Übereinstimmung. Die geförderten Nachwuchsgruppenleiter und -leiterinnen fühlen sich durch die Förderung gut auf die Anforderungen einer Professur vorbereitet. Dennoch spielt auch in dieser Gruppe die Habilitation nach wie vor eine große Rolle. Mehr als 50% der Be-

³² Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf das zuvor beschriebene Subsample: Förderung beendet und drei Jahre nach Förderentscheidung.

fragten sind habilitiert, habilitieren gegenwärtig oder planen eine Habilitation. Dafür nutzen die Befragten die Möglichkeit einer kumulativen Habilitation, welche keinen erheblichen Zusatzaufwand zu bedeuten scheint. Die Hauptmotive, an der Habilitation festzuhalten, bilden zum einen das Absichern für kommende Berufungsverfahren und zum anderen die Fachkulturen selbst, in denen das Anfertigen einer Habilitation „dazu gehört“. Schaut man sich die aktuellen beruflichen Positionen an, in welchen sich die bewilligten und abgelehnten Antragsteller (mindestens drei Jahre nach der Förderentscheidung) zum Zeitpunkt der Befragung befanden, zeigt sich sehr deutlich, dass es den Geförderten in dem betrachteten Zeitraum häufiger gelungen ist, unbefristete Positionen an der Hochschule (in der Regel Professuren) zu erhalten.

Im Sinne einer Programmevaluation kann also folgendes vorläufiges Fazit³³ gezogen werden:

Erreicht das Programm die angestrebte Zielgruppe?

- Das Programm erreicht offenbar die „Zielgruppe“ (junge, exzellente Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen). Es bewerben sich sehr performante und selbstbewusste Forscher für eine Förderung im Emmy Noether-Programm.

Deckt das Programm bestehende Bedarfe?

- Das Programm greift mit der Förderung von früh autonomer Forschung mit eigenem Team und Budget eine der wesentlichsten Problemlagen des wissenschaftlichen Nachwuchses auf.
- Die Nachwuchsgruppenleitung wird als geeignetes Instrument für die Vorbereitung auf eine Professur wahrgenommen.
- Die Arbeitsbedingungen, die durch die Förderungen geschaffen werden, unterstützen die kontinuierliche Forschung an einem Thema und mit eigener Arbeitsgruppe.

Unterstützt die Förderung die Karriereentwicklung?

- Die Förderung beeinflusst die Berufungswahrscheinlichkeit positiv.
- Vielen Befragten scheint eine „Absicherung“ über eine zusätzliche Habilitation notwendig. Die Nachwuchsgruppenleitung ist damit kein wirklicher Alternativweg, sondern eine Ergänzung zum klassischen Karriereverlauf.

³³ Ein erster ausführlicher Ergebnisbericht erscheint in Kürze (iFQ-Workingpaper, Nr. 3, vorauss. 12/2007).

- Die hier (nicht behandelte) eher unzureichende Integration in die hochschulinternen Abläufe (als „Nebenwirkung“ der hohen Autonomie) scheint die tatsächliche Übernahme einer Professur eher zu erschweren.

Literatur:

Berning, E.; von Harnier, L.; Hofmann, A. (2001): Das Habilitationswesen an den Universitäten in Bayern. Praxis und Perspektiven. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.

Bornmann, L. (2004): Stiftungspropheten in der Wissenschaft. Zuverlässigkeit, Fairness und Erfolg des Peer-Review. Münster u. a.: Waxmann.

Büchtemann, C. F. (2001): Deutsche Nachwuchswissenschaftler in den USA. Perspektiven der Hochschul- und Wissenschaftspolitik. Bonn: BMBF. <http://www.bmbf.de/pub/talent.pdf> [Stand: 31.10.2006]

Commission of European Communities (2003): Researchers in the European Research Area. One Profession, multiple Careers. http://www.iaa.ie/core_activities/research/pdf/careercommunication.pdf [Stand: 31.10.2006]

Deutsche Forschungsgemeinschaft (2006): Exzellenter Nachwuchs für die Wissenschaft von morgen. Das Emmy Noether Programm. Bonn: Deutsche Forschungsgemeinschaft. http://www.dfg.de/wissenschaftliche_karriere/emmy_noether/download/en_broschure_06.pdf [Stand: 31.03.2007]

Enders, J.; Bornmann, L. (2001): Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Enders, J.; Mugabushaka, A.-M. (2004): Wissenschaft und Karriere. Erfahrungen und Werdegänge ehemaliger Stipendiaten der DFG. Bonn: Deutsche Forschungsgemeinschaft. http://www.dfg.de/dfg_im_profil/zahlen_und_fakten/statistisches_berichtswesen/stip2004/download/dfgstip_ber_04.pdf [Stand: 31.10.2006]

Färber, C.; Babbe-Voßbeck, K.; Geppert, J.; Marggraf, S.; Römer, S.: Perspektiven deutscher Wissenschaftlerinnen in der EU Forschungsförderung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Hartmann, M. (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt/New York: Campus.

Hartmann, M. (2004): Elitesozioologie. Eine Einführung. Frankfurt/New York: Campus.

Hinz, T.; Findeisen, I.; Auspurg, K. (2007): Geschlechtsspezifische Forschungs- und Nachwuchsförderung und die Verteilung von Wissenschaftlerinnen in der DFG. (im Erscheinen)

Janson, K.; Schomburg, H.; Teichler, U. (2006): Wissenschaftliche Wege zur Professur oder ins Abseits? Strukturinformationen zu Arbeitsmarkt und Beschäftigung an Hochschulen in Deutschland und den USA. Kassel: INCHER. http://www.gain-network.org/file_depot/0-10000000/10000-20000/16468/folder/44145/INCHER+Studie+zum+wissenschaftlichen+Arbeitsmarkt.pdf [Stand: 31.10.2006]

Janson, K.; Schomburg, H.; Teichler, U. (2007): Wege zur Professur. Qualifizierung und Beschäftigung an Hochschulen in Deutschland und den USA. Münster u.a.: Waxmann.

Krimmer, H.; Stallmann, F.; Behr, M.; Zimmer, A. (o.J.): Karrierewege von ProfessorInnen an Hochschulen in Deutschland. http://www.mentoring.uzh.ch/literatur/wika_broschuere.pdf [Stand: 31.03.2007]

Langfeldt, L.; Solum, N.H. (2007): The 2nd evaluation of the European Young Investigator Award Scheme (EURYI). Oslo: NIFU STEP, Rapport 3/2007. http://english.nifustep.no/norsk/publikasjoner/the_2nd_evaluation_of_the_european_young_investigator_award_scheme_euryi [Stand: 15.08.2007]

LeMoullour, I.; Lenecke, K.; Schomburg, H. (Hg.) (2005): Human Resources in Research & Development. Monitoring System on Career Path and Mobility Flows. http://www.sister.nu/pdf/MOMO_REPORT11.pdf [Stand: 31.10.2006]

Melin, G.; Danell, R. (2006a): Effects of funding Young, Promising Scientists. http://www.fteval.at/papers06/success_1.htm [Stand: 31.10.2006]

Melin, G.; Danell, R. (2006b): The top eight percent: development of approved and rejected applicants for a prestigious grant in Sweden. *Science and Public Policy*, vol. 33, no. 10, December 2006, S. 702–712.

Mugabushaka, A.-M. (2004): Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich. Eine diskursanalytische Untersuchung der Modelle, Kontexte und Dimensionen in Deutschland und Großbritannien. Dissertation: Universität Kassel

Mugabushaka, A.-M.; Rahlf, T.; Güdler, J. (2006): Antragsaktivität und -erfolg von Juniorprofessoren bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft. (DFG Infobrief 1/2006) http://www.dfg.de/dfg_im_profil/zahlen_und_fakten/statistisches_berichtswesen/ib/download/ib01_2006.pdf [Stand: 31.10.2006]

OECD (2002): International Mobility of the Highly Skilled (Policy Brief July 2002) <http://www.oecd.org/dataoecd/9/20/1950028.pdf> [Stand: 31.10.2006]

Rössel, J.; Landfester, K. (2004): Die Juniorprofessur und das Emmy Noether-Programm. Eine vergleichende Evaluationsstudie. http://www.diejungeakademie.de/pdf/Juniorprofessur_%20und_Emy_Noether.pdf [Stand: 31.10.2006]

Schmitt, T.; Arnold, N.; Rüde, M. (2004): Berufungsverfahren im internationalen Vergleich. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung (Arbeitspapier Nr. 53, März 2004)

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2002): Brain Drain – Brain Gain. Eine Untersuchung über internationale Berufskarrieren. (Durchgeführt von der Gesellschaft für Empirische Studien: *Beate Backhaus, Lars Ninke, Albert Over*). <http://www.ges-kassel.de/download/BrainDrain-BrainGain.pdf> [Stand: 31.10.2006]

Susan Böhmer ist seit Januar 2006 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ) tätig. Sie leitet als Koordinatorin die iFQ-Studie „Vergleichende Evaluation des Emmy Noether-Programms“.

Anschrift der Verfasserin:

Susan Böhmer
Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung
Godesberger Allee 90
53175 Bonn
E-Mail: boehmer@forschungsinfo.de

Lust und Frust am „Arbeitsplatz Hochschule“: Eine explorative Studie zur Arbeitssituation junger wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Boris Schmidt

Über die Arbeits- und Motivationssituation junger, insbesondere (noch) nicht promovierter wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter am „Arbeitsplatz Hochschule“ liegen bislang nur bruchstückhafte Informationen vor. Im Zuge der Einführung neuer Konzepte zur Nachwuchsförderung wie Graduiertenkollegs und strukturierter Promotionsangebote werden in jüngerer Zeit vor allem die Auswirkungen dieser innovativen Promotionskonzepte verstärkt untersucht. Die vorliegende explorative Studie fokussiert demgegenüber auf die Arbeitssituation derjenigen, die auf Haushalts-, Projekts- oder Drittmittelstellen befristet beschäftigt sind und in diesem Rahmen an einer „traditionellen“ Promotion arbeiten. Anhand einer Stichprobe von $N=122$ Personen werden die Verteilung des Arbeitszeitbudgets und die Motivationsstruktur am „Arbeitsplatz Hochschule“ untersucht. Es zeigen sich vier Motivationstypen, deren Häufigkeit in Abhängigkeit von der Tätigkeitsdauer variiert. Die Daten sprechen für einen U-förmigen Verlauf der Arbeitsmotivation während der Promotionsphase; Implikationen und weiterer Forschungsbedarf werden abschließend skizziert.

1 Einleitung

Rund 100 000 Personen sind als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im akademischen Bereich der deutschen Hochschulen auf Haushalts-, Projekt- oder Drittmittelstellen beschäftigt, die Mehrzahl von ihnen unpromoviert und befristet (vgl. Wissenschaftsrat, 2002; Janson, Schomburg & Teichler, 2006). Zahlreiche weitere werden phasenweise oder durchgängig durch Stipendien im Rahmen von Graduiertenkollegs, Förderprogrammen oder den Stipendienprogrammen der Bundesländer unterstützt. Diejenigen, die als wissenschaftliches Personal angestellt sind, übernehmen im Rahmen ihrer Tätigkeit am „Arbeitsplatz Hochschule“ vielfältige Aufgaben in Forschung, Lehre und/oder Hochschulmanagement. Viele von ihnen, vermutlich die meisten, arbeiten zudem oder vorrangig an einer wissenschaftlichen Weiterqualifikation in Form eines Promotionsvorhabens, welches von insgesamt über 20 000 Personen jährlich erfolgreich abgeschlossen wird (Janson et al., 2006). Welche berufliche Rolle diesen jungen wissenschaftlichen

Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern am „Arbeitsplatz Hochschule“ zukommt, ist unklar: Sind sie noch Studierende oder schon Berufstätige? Welche Verantwortlichkeit kommt ihnen selbst, ihren Vorgesetzten und der jeweiligen Hochschule für die Gestaltung dieser für die berufliche Zukunft entscheidenden Phase zu? Der Bologna-Prozess mit seiner Vorstellung, die Promotion stärker als bislang als dritte Studienphase zu gestalten und die europaweite Mobilität auf dem akademischen Arbeitsmarkt zu fördern (vgl. Enders & de Weert, 2004), hat erneut Bewegung in eine Diskussion gebracht, die schon seit mehreren Jahrzehnten immer wieder aufflackert und um die Nachwuchsförderung im deutschen Hochschulwesen kreist.

Dass der wissenschaftliche Nachwuchs sich in einer schwierigen, intransparenten beruflichen Situation befindet, wird seit langer Zeit anerkannt: Die Mehrheit des akademischen Personals an den deutschen Hochschulen, ob mit oder ohne Promotion, befindet sich in einer „*ungesicherten Warteschleife*“ (Sager, 1999, S. 26). Bei rund 15 000 Hochschulstellen für Promovierte in Deutschland, rund 40 000 Professuren und rund 2000 hiervon pro Jahr neu zu besetzenden Lehrstühlen kann nur ein Bruchteil der „*Lehrlinge der Wissenschaft*“ (Bornmann & Enders, 2002, S. 68) langfristig an der Hochschule selbst untergebracht werden (vgl. Hübner, 1992; Janson et al., 2006). Wie der für die meisten früher oder später anstehende Übergang von der Hochschule in die außeruniversitäre Forschung, in Selbstständigkeit, Industrie, Dienstleistung, in Führungs- oder Projektleitungsfunktionen zu meistern ist, wird von der traditionellen Nachwuchsförderung nicht systematisch mitgeplant. Der „Arbeitsplatz Hochschule“ ist somit von Anfang an keine berufliche Situation frei von Konflikten, Widersprüchen und irritierenden Perspektiven. Man kann annehmen, dass für viele dieser konflikthafte Charakter noch weiter zunimmt, je näher der Tag rückt, an dem die irgendwann zu treffende Entscheidung zwischen einem weiteren Verbleib und einem Verlassen der Hochschule mit oder ohne Promotion fallen muss – bei einer durchschnittlichen Promotionsdauer von rund vier Jahren (vgl. Bornmann & Enders, 2002) also bereits wenige Jahre nach der erstmaligen Aufnahme einer solchen Tätigkeit.

2 Untersuchungen über den „Arbeitsplatz Hochschule“

Abgesehen von einigen größeren Erhebungen über den „Mittelbau“ in den 1980er Jahren (vgl. Hammer & Lähnemann, 1995, S. 59) wurden in der Vergangenheit im deutschsprachigen Raum trotz eines offensichtlichen Informationsbedarfs nur vereinzelt wissenschaftlich fundierte Daten über das Tätigkeitsprofil, die Aufgaben und Motivationslage der Menschen am „Arbeitsplatz Hochschule“ erhoben: „*Der Beruf, der selbst von der*

Überzeugung lebt, dass systematischer Informationsgewinn für den Fortschritt der Menschheit unentbehrlich ist, wird seinerseits selten zum Gegenstand systematischer Analyse gemacht.“ (Enders & Teichler, 1995, S. 13).

Die wenigen vorliegenden Studien bestätigen den Eindruck, dass die berufliche Situation von jungen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern am „Arbeitsplatz Hochschule“ in Deutschland sowohl hinsichtlich der objektiven Strukturen und Rahmenbedingungen (vgl. Enders & de Weert, 2004) als auch hinsichtlich der subjektiven Wahrnehmung als konflikthaft und von zwiespältiger Motivationsstruktur zu bezeichnen ist. Aus den Ergebnissen einer Mitte der 1990er Jahre durchgeführten, international angelegten Studie berichten beispielsweise Enders und Teichler (1995, S. 23), dass gerade in Deutschland eine große Diskrepanz zwischen der recht positiv ausfallenden beruflichen Zufriedenheit der Professorinnen und Professoren einerseits und den entsprechenden Einschätzungen der „Mittelbauangehörigen“ andererseits herrsche. Das Verhältnis zu den Kollegen wird in Deutschland als positivster Aspekt ihrer Arbeitssituation gesehen, während die Sicherheit des Arbeitsplatzes, die Aufstiegsmöglichkeiten und die Art der Verwaltung der Hochschule besonders kritische Aspekte darstellen.

In mehreren Studien wird die Aufteilung der Arbeitszeit von Hochschullehrenden untersucht: Kopp und Weiß (1995, S. 113) berichten von 47% Lehrtätigkeit inklusive der Abnahme von Prüfungen, 27% Forschungstätigkeit und 10% Arbeit in Hochschulgremien; bei Enders und Teichler (1995, S. 18) werden in ähnlicher Größenordnung 43% Lehre, 29% Forschung, aber mit 16% deutlich mehr Verwaltungstätigkeit angegeben. Vielfältige, zum Teil schwer miteinander vereinbare Aufgabenbereiche und eine widersprüchliche Motivationssituation erweisen sich somit auch in späteren Karriereabschnitten als typisch für den „Arbeitsplatz Hochschule“.

Über den zeitlichen Verlauf und die individuelle Entwicklung der Arbeitsmotivation speziell in den ersten Jahren nach dem Eintritt in das Hochschulsystem ist bislang wenig bekannt. Gerade diese Phase dürfte jedoch für die Entscheidung, langfristig eine berufliche Perspektive innerhalb oder außerhalb der Hochschule anzustreben, von besonderer Bedeutung sein. Aus zahlreichen Studien, die sich vorrangig auf Industrie und Dienstleistungsunternehmen beziehen, ergeben sich Hinweise, die zumindest als erste Anhaltspunkte auch für den „Arbeitsplatz Hochschule“ herangezogen werden können. So hat beispielsweise die Forschung zur Arbeitszufriedenheit (z.B. Bruggemann, Groskurth & Ulich, 1975) gezeigt, dass sich Personen unterschiedlichen *Typen* von Arbeitszufriedenheit zuordnen lassen. Diese Typen sind durch bestimmte Profile der arbeitsbezogenen Moti-

vation gekennzeichnet, wobei neben der positiven Motivation auch die Demotivation und Frustration eine wichtige Rolle spielt. Arbeitszufriedenheit ergibt sich in den hierzu formulierten theoretischen Modellen (z. B. Bruggemann et al., 1975, S. 135; Wieland et al., 2006, S. 231) als zeitlich bezogener Prozess, der sich im Umgang der Person mit ihrem individuellen Anspruchsniveau an Arbeitsbedingungen und -inhalte einerseits und dem zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebenen (oder wahrgenommenen) Motivationspotenzial des jeweiligen Arbeitsplatzes und der tatsächlichen Beanspruchung im Arbeitsprozess andererseits niederschlägt.

Die zeitliche Entwicklung der Arbeitszufriedenheit wird in zahlreichen Untersuchungen näher betrachtet (vgl. Rhodes, 1983, S. 341ff.; Clark, Oswald & Warr, 1996). Für fast alle Tätigkeitsfelder zeigt sich dabei eine ansteigende Zufriedenheit älterer Arbeitnehmer (z. B. oberhalb von 35 bis 40 Jahren), die von einer Reihe von Autoren (z. B. Rhodes, 1983) als Indiz für einen linearen Zusammenhang zwischen Alter und Arbeitszufriedenheit gewertet wird, während die Ergebnisse bei den Jüngeren (z. B. bis 30 oder 35 Jahre) weniger eindeutig sind. Sowohl das absolute Lebensalter als auch die relative Betriebszugehörigkeit scheinen hierbei eine Rolle zu spielen. In vielen Studien wird von einem U-förmigen Verlauf der Arbeitszufriedenheit berichtet, der sich in den ersten Berufs Jahren in einem Absinken der allgemeinen Arbeitszufriedenheit niederschlägt und nach Erreichen eines Tiefpunktes (z. B. um 30 Jahre, vgl. Warr, 1992 sowie Clark et al., 1996) dann allmählich in die berichtete hohe Arbeitszufriedenheit bei älteren Personen einmündet. In einer Studie unter britischen Hochschullehrenden konnte Oshagbemi (2000) die Verweildauer in der jeweiligen Institution als bedeutsamen, eher linear als U-förmig positiven Einflussfaktor für die Arbeitszufriedenheit identifizieren, wobei allerdings 10-Jahres-Schritte zugrunde gelegt wurden, sodass sich keine feiner granulierten Aussagen insbesondere für die ersten Jahre und die Promotionsphase ableiten ließen.

Gegenwärtige Vorhaben zur Neustrukturierung der Doktorandenausbildung haben die Promotionsphase und die hierbei maßgeblichen Faktoren erneut in den Fokus einer Reihe von Untersuchungen gerückt (z. B. DFG, 2002; Enders & Bornmann, 2002; Enders & de Weert, 2004; THESIS, 2004; Berning & Falk, 2004, 2006). Berning und Falk (2004) wiesen eine Reihe von Unterschieden in der von den Promovierenden wahrgenommenen Unterstützung zwischen Graduiertenschulen, der strukturierten Promotion, der durch Stipendien geförderten Promotion sowie der „klassischen“ Promotion im Rahmen einer Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter oder wissenschaftliche Mitarbeiterin nach. Im Gegensatz zur Mehrzahl der Förderkonzepte besteht bei dem letzten Promotionstyp ein arbeitsvertragliches Verhältnis, das neben der möglichen und als Regelfall angesehenen

Aufgabe *Promotion* explizit auch weitere Aufgabenfelder und Tätigkeitsbereiche umfasst. Diese Aufgaben sind nicht vorrangig auf das Ziel hin ausgerichtet, die Weiterqualifikation dieser Beschäftigten zu unterstützen, sondern sie stellen Beiträge zu den Forschungs- und Lehraufgaben der Hochschule sowie zum Hochschulmanagement dar (z. B. Mitwirkung in Kommissionen und Ausschüssen, organisatorische Tätigkeiten; vgl. Aigner & Greul, 2000; Webler, 2004). Aus Sicht des Individuums dürften diese Arbeitsaufgaben nicht nur vom zeitlichen Umfang her, sondern auch in motivationaler Hinsicht wesentliche Elemente des „Arbeitsplatzes Hochschule“ darstellen.

3 Ziele und Fragestellungen

In der vorliegenden Studie soll mit einem explorativen Ansatz speziell die berufliche Situation von jungen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (nachfolgend mit „jwM“ abgekürzt) am „Arbeitsplatz Hochschule“ näher beleuchtet werden. Im Fokus stehen das objektiv beschreibbare Tätigkeitsprofil sowie die subjektiv wahrgenommene Motivationsstruktur und deren zeitliche Entwicklung. Als jwM werden Personen verstanden, die als (noch) nicht promovierte Graduierte im Rahmen von Haushalts-, Projekt- oder Drittmittelstellen im akademischen Bereich einer Hochschule beschäftigt sind und daher neben dem Qualifikationsziel einer Promotion weitere Aufgaben zu bewältigen haben. Untersucht werden fünf Fragestellungen:

- (1) Welches Tätigkeitsprofil im Sinne der zeitlichen Verteilung der geleisteten Arbeitszeit weist der „Arbeitsplatz Hochschule“ bei jungen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (jwM) auf?
- (2) Welche Motivationsstruktur hat der „Arbeitsplatz Hochschule“ aus Sicht der jwM, insbesondere: Welche Einzelaspekte der Arbeitssituation werden als motivierend bzw. demotivierend wahrgenommen?
- (3) Welche Einzelaspekte der Arbeitssituation von jwM sind für deren Gesamteinschätzung der Arbeitssituation von maßgeblicher Bedeutung?
- (4) Lassen sich unterschiedliche Typen von Motivationsprofilen am „Arbeitsplatz Hochschule“ identifizieren?
- (5) Welchen zeitlichen Verlauf weist die Arbeitsmotivation von jwM auf?

Der Studie kommt ausdrücklich ein explorativer Charakter zu, indem zum einen keine repräsentative Zusammenstellung der Stichprobe hinsichtlich der Fächergruppen erfolgte und zum anderen keine konkreten Vorannahmen hinsichtlich der zu erwartenden Moti-

vationstypen (vgl. Fragestellung 4) vorliegen. Die zahlreichen fach- und disziplinen-spezifischen Unterschiede, die sich in vielen Studien bereits in der Promotionsphase als bedeutsam erweisen (z.B. DFG, 2002), stehen ebenfalls nicht im Fokus dieser Untersuchung, die vor allem informative Anhaltspunkte über die Situation am „Arbeitsplatz Hochschule“ aus der Sicht von jungen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Anregungen für weitere Studien liefern soll.

4 Vorgehensweise und Stichprobe

Im Rahmen einer Untersuchung zur Personalentwicklung für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler wurde ein Online-Fragebogen auf den Forschungsseiten des Universitätsprojekts Lehrevaluation der Friedrich-Schiller-Universität Jena¹ eingerichtet. Da die Studie im Rahmen eines auf den Freistaat Thüringen beschränkten Forschungsprojekts durchgeführt wurde, beziehen sich alle Angaben auf eine Stichprobe des akademischen Hochschulpersonals an acht Thüringer Hochschulen, darunter vier Universitäten und vier Fachhochschulen. Jeweils eine schriftliche Einladung zur Teilnahme an der Online-Studie erfolgte im August und November 2005 über die zuständigen Mitglieder der Hochschulleitung bzw. über die Evaluationsbeauftragten. Als Zielgruppe wurden alle bei der jeweiligen Hochschule tätigen Personen mit Aufgaben in Forschung und/oder Lehre unterhalb der professoralen Ebene definiert. Die Teilnahme erfolgte freiwillig und anonym; auf die Ziele der Befragung wurde im Einleitungstext hingewiesen.

In die Auswertung, über die hier berichtet wird, gingen $N=122$ vollständig ausgefüllte Datensätze von Personen ein, die nach eigener Zuordnung über keine abgeschlossene Promotion verfügen, im Rahmen von Haushalts-, Projekt- oder Drittmittelstellen befristet beschäftigt sind und nicht im Rahmen von Stipendien, Graduiertenschulen/-kollegs oder strukturierten Promotionsprogrammen einer speziellen Förderung unterliegen. Diese Personen entsprechen damit genau der in dieser Studie untersuchten Zielgruppe der jungen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (jwM). Hinsichtlich der Fachzugehörigkeit machten Sozialwissenschaften, Pädagogik, Psychologie und Theologie ($n=71$, 58,2% der Stichprobe) sowie Geisteswissenschaften, Geschichte und Sprachwissenschaften ($n=26$, 21,3%) die beiden größten Gruppen der Befragten aus; $n=18$ (14,7%) Personen gaben eine andere, $n=4$ Personen überhaupt kein Fachgebiet an. In

¹ www.ule.uni-jena.de, Bereich online-Befragungen; das Forschungsprojekt wurde finanziert aus LUBOM/Campus Thüringen-Mitteln des Freistaats Thüringen.

der Stichprobe sind somit die Sozial-, Erziehungs-, Geistes- und Kulturwissenschaften erheblich überrepräsentiert (vgl. Janson et al., 2006).

Die Dauer der bisherigen Tätigkeit an der Hochschule wurde fünfstufig erhoben; $n=35$ Personen (28,7%) gaben an, innerhalb der letzten zwölf Monate eine entsprechende Stelle angetreten zu haben. Weitere $n=22$ (18,0%) übten seit über ein bis maximal zwei Jahren eine solche Tätigkeit aus, $n=33$ (27,0%) seit über zwei bis maximal vier Jahren. Bei jeweils $n=16$ Personen (je 13,1%) lag der Tätigkeitsbeginn über vier bis maximal sechs Jahre zurück bzw. sie waren seit über sechs Jahren unpromoviert an der Hochschule beschäftigt, beispielsweise im Rahmen von Drittmittelprojekten.

5 Ergebnisse

5.1 Tätigkeitsprofil von jungen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (Fragestellung 1)

Zur Beschreibung des individuellen Tätigkeitsprofils wurden die Teilnehmenden gebeten, zu insgesamt 13 vorgegebenen Tätigkeiten jeweils die hierauf entfallende durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit anzugeben, und zwar getrennt für die Vorlesungszeit und die vorlesungsfreie Zeit sowie unabhängig von der arbeitsvertraglich vereinbarten Stundenzahl. Die absolute wöchentliche Gesamtstundenzahl (Summe der Einzeltätigkeiten) lag in der Vorlesungszeit bei durchschnittlich $M=42,7$ Stunden ($SD=9,2$, $min=11,0$, $max=74,0$). In der vorlesungsfreien Zeit wurden $M=41,0$ Stunden ($SD=8,9$, $min=9$, $max=64,0$) als durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit angegeben. Anhand der jeweiligen Gesamtstundenzahl wurden die auf die einzelnen Tätigkeiten entfallenden Zeitanteile individuell prozentuiert. Tabelle 1 zeigt die Einzelwerte, getrennt für Vorlesungszeit und vorlesungsfreie Zeit, ferner die auf die drei Tätigkeitsbereiche *Forschung*, *Lehre* und *Hochschulmanagement* (vgl. Webler, 2004) sowie auf *unterstützende und sonstige Tätigkeiten* entfallenden Anteile.

Tabelle 1: Tätigkeitsprofil von jungen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (jwM, N = 122, individuell prozentuierte Arbeitszeitanteile)

| Tätigkeit | Vorlesungszeit | | | | | vorlesungsfreie Zeit | | | | | gesamt |
|--|----------------|------|-----|------|------|----------------------|------|-----|------|------|-------------|
| | M | SD | min | max | Md | M | SD | min | max | Md | M |
| Forschung | | | | | | | | | | | |
| Arbeit an Publikationen | 9,9 | 13,0 | 0,0 | 75,0 | 5,0 | 13,0 | 14,8 | 0,0 | 75,0 | 9,4 | 11,4 |
| Arbeit an eigener Promotion | 21,8 | 23,7 | 0,0 | 93,8 | 16,3 | 31,1 | 28,8 | 0,0 | 97,5 | 22,6 | 26,4 |
| Arbeit an anderen Forschungsprojekten | 10,8 | 13,3 | 0,0 | 60,0 | 5,0 | 12,4 | 14,4 | 0,0 | 59,5 | 8,1 | 11,6 |
| gesamt Forschung | 42,4 | | | | | 56,5 | | | | | 49,5 |
| Lehre | | | | | | | | | | | |
| Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen | 10,7 | 10,3 | 0,0 | 58,8 | 8,2 | 4,7 | 7,4 | 0,0 | 51,2 | 2,3 | 7,7 |
| Durchführung von Lehrveranstaltungen | 9,7 | 10,3 | 0,0 | 52,1 | 7,5 | 0,8 | 2,1 | 0,0 | 11,8 | 0,0 | 5,2 |
| Beratung/Betreuung von Studierenden, Prüfungen | 6,6 | 8,0 | 0,0 | 40,0 | 4,4 | 6,3 | 7,6 | 0,0 | 40,0 | 4,3 | 6,5 |
| gesamt Lehre | 27,0 | | | | | 11,8 | | | | | 19,4 |
| Hochschulmanagement | | | | | | | | | | | |
| Führung von Mitarbeitern/innen (auch: stud. Hilfskräfte) | 3,9 | 5,6 | 0,0 | 40,0 | 2,2 | 4,0 | 6,7 | 0,0 | 40,0 | 2,3 | 4,0 |
| Teamsitzungen (Arbeitsgruppe, Lehr- endenbesprechung, ...) | 4,7 | 3,7 | 0,0 | 17,8 | 4,3 | 4,2 | 3,8 | 0,0 | 17,8 | 3,6 | 4,5 |
| Hochschulische Selbstverwaltung (Gremiensitzungen, ...) | 1,9 | 3,9 | 0,0 | 25,8 | 0,0 | 1,1 | 2,4 | 0,0 | 13,3 | 0,0 | 1,5 |
| gesamt Hochschulmanagement | 10,5 | | | | | 9,4 | | | | | 10,0 |
| unterstützende und sonstige Tätigkeiten | | | | | | | | | | | |
| Fort-/Weiterbildung (Tagungen, Selbst- studium, Workshops, ...) | 5,1 | 6,6 | 0,0 | 53,3 | 3,8 | 5,7 | 6,0 | 0,0 | 37,5 | 4,4 | 5,4 |
| Besprechungen mit Vorgesetzten | 3,6 | 3,1 | 0,0 | 16,7 | 2,5 | 3,6 | 3,2 | 0,0 | 16,7 | 2,5 | 3,6 |
| sonstige arbeitsbezogene Tätigkeiten | 8,9 | 14,2 | 0,0 | 93,3 | 4,7 | 10,2 | 15,7 | 0,0 | 93,3 | 5,0 | 9,6 |
| andere nicht arbeitsbezogene Tätigkeiten | 2,4 | 4,5 | 0,0 | 27,4 | 0,0 | 2,8 | 5,0 | 0,0 | 35,3 | 0,0 | 2,6 |
| gesamt unterstützende und sonstige Tätigkeiten | 20,0 | | | | | 22,3 | | | | | 21,1 |

Das Tätigkeitsprofil der jwM wird klar von Forschungsaufgaben dominiert. Die Arbeit an der eigenen Promotion nimmt als einzelne Tätigkeit mit gut einem Fünftel (Vorlesungszeit) bzw. fast einem Drittel (vorlesungsfreie Zeit) und insgesamt $M=26,4\%$ der Arbeitszeit mit Abstand den größten Raum ein, wobei es erhebliche individuelle Abweichungen von diesen Durchschnittswerten gibt. Die Arbeit an Publikationen sowie die Mitwirkung an anderen Forschungsprojekten außerhalb der eigenen Promotion machen jeweils rund 10% der geleisteten Arbeitszeit aus, sodass auf Tätigkeiten im Bereich *Forschung* insgesamt im Jahresdurchschnitt $M=49,5\%$ entfallen. Lehraufgaben stellen den zweitgrößten Posten im Zeitbudget der befragten Personen dar (insgesamt $M=19,4\%$ der geleisteten Arbeitszeit). In der Vorlesungszeit entfällt rund ein Viertel, in der vorlesungsfreien Zeit gut ein Zehntel der Arbeitszeit auf Tätigkeiten im Bereich der Lehre. Tätigkeiten im Bereich des Hochschulmanagements machen im Jahresverlauf konstant rund 10% des Tätigkeitsprofils aus. Rund ein Fünftel der Arbeitszeit (insgesamt $M=21,1\%$) und damit ein weiterer erheblicher Anteil wird für unterstützende und sonstige Tätigkeiten verwandt; die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung nimmt hierbei rund 5% des Tätigkeitsprofils in Anspruch (vgl. hierzu ausführlich Schmidt, 2007).

5.2 Motivationsstruktur am „Arbeitsplatz Hochschule“ (Fragestellung 2)

Auf einer siebenstufigen Skala zwischen „demotiviert mich“ (-3) und „motiviert mich“ (+3) schätzten die Befragten insgesamt 15 Einzelaspekte der Arbeitssituation sowie die Arbeitssituation insgesamt hinsichtlich ihres gegenwärtigen Motivationspotenzials ein. In Abbildung 1 werden die durchschnittlichen Einschätzungen sowie die zu Gruppen zusammengefassten Häufigkeiten der Antwortkategorien („negativ“: -3 und -2; „neutral“: -1, 0 und +1; „positiv“: +2 und +3) dargestellt.

Abbildung 1: Motivationsstruktur des „Arbeitsplatzes Hochschule“ aus Sicht von jwM
(N=122, Mittelwerte und zusammengefasste Häufigkeiten)

| Aspekt | M | SD | % Häufigkeiten | | | Motivationsstruktur (Skala -3,0 bis 3,0) | | | | | | |
|---|------|-----|----------------|------|------|---|------|------|-----|-----|-----|-----|
| | | | neg | ntr | pos | -3,0 | -2,0 | -1,0 | 0,0 | 1,0 | 2,0 | 3,0 |
| generelles Themenfeld/Inhalte meiner Arbeit | 2,4 | 1,0 | 1,6 | 13,0 | 85,4 | [Bar chart showing high positive motivation] | | | | | | |
| Forschung/konkrete Studien | 2,1 | 1,2 | 2,6 | 21,9 | 75,4 | [Bar chart showing high positive motivation] | | | | | | |
| Zusammenarbeit mit Kollegen/innen | 1,8 | 1,2 | 1,7 | 28,9 | 69,4 | [Bar chart showing positive motivation] | | | | | | |
| Arbeit an eigener Promotion | 1,8 | 1,6 | 7,8 | 19,6 | 72,5 | [Bar chart showing positive motivation] | | | | | | |
| eigene Lehrtätigkeit | 1,6 | 1,4 | 4,8 | 27,9 | 67,3 | [Bar chart showing positive motivation] | | | | | | |
| Betreuung von Studierenden | 1,5 | 1,2 | 1,8 | 38,4 | 59,8 | [Bar chart showing positive motivation] | | | | | | |
| Zusammenarbeit mit Vorgesetzten | 1,3 | 1,6 | 7,4 | 37,2 | 55,4 | [Bar chart showing positive motivation] | | | | | | |
| Betreuung/Führung Mitarbeiter/-innen | 1,3 | 1,4 | 3,9 | 50,5 | 45,6 | [Bar chart showing positive motivation] | | | | | | |
| Arbeit an Publikationen | 1,1 | 1,5 | 7,1 | 50,4 | 42,5 | [Bar chart showing positive motivation] | | | | | | |
| Fort-/Weiterbildung | 0,6 | 1,6 | 10,5 | 55,3 | 34,2 | [Bar chart showing positive motivation] | | | | | | |
| Kommunikation/Umgang mit Konflikten | 0,5 | 1,7 | 15,4 | 54,7 | 29,9 | [Bar chart showing positive motivation] | | | | | | |
| Lernkultur/Umgang mit Fehlern | 0,3 | 1,7 | 15,3 | 55,9 | 28,8 | [Bar chart showing positive motivation] | | | | | | |
| Bezahlung | -0,3 | 1,7 | 25,4 | 56,6 | 18,0 | [Bar chart showing demotivating factors] | | | | | | |
| Verwaltung/Organisation | -1,3 | 1,3 | 49,2 | 48,3 | 2,5 | [Bar chart showing demotivating factors] | | | | | | |
| Vertragsgestaltung/Befristung | -1,4 | 1,6 | 56,3 | 37,0 | 6,7 | [Bar chart showing demotivating factors] | | | | | | |
| Arbeitssituation insgesamt | 1,3 | 1,3 | 6,6 | 34,7 | 58,7 | [Bar chart showing overall positive motivation] | | | | | | |

Die „Arbeitssituation insgesamt“ wird als überwiegend motivierend eingeschätzt. Mit 58,7% der Befragten gibt eine absolute Mehrheit an, die eigene Arbeitssituation als überwiegend oder vollständig motivierend (Angabe +2 oder +3, durchschnittliche Einschätzung $M=1,3$) zu erleben. Als überdurchschnittlich positiv in Relation zur Gesamteinschätzung werden das generelle Themenfeld/die Inhalte der Arbeit ($M=2,4$), die Forschung ($M=2,1$), die kollegiale Zusammenarbeit im Arbeitsbereich ($M=1,8$) sowie die Arbeit an der eigenen Promotion ($M=1,8$), ferner die eigene Lehrtätigkeit ($M=1,6$) und die Betreuung von Studierenden ($M=1,5$) eingeschätzt (Mittelwerte jeweils oberhalb des Mittelwerts für die Arbeitssituation insgesamt). Als durchschnittlich bis leicht unterdurchschnittlich motivierend werden die Zusammenarbeit mit den Vorgesetzten ($M=1,3$; ggf. zugleich Promotionsbetreuung), die Mitarbeiterbetreuung/-führung ($M=1,3$; auch: studentische Hilfskräfte) sowie die Arbeit an Publikationen ($M=1,1$) empfunden. Deutlich unterdurchschnittlich, jedoch noch knapp im positiven Abschnitt der Antwortskala, werden die Fort-/Weiterbildung ($M=0,6$), die Kommunikation/der Umgang mit Konflikten

im Arbeitsbereich ($M=0,5$) sowie die Lernkultur/der Umgang mit Fehlern im eigenen Arbeitsbereich ($M=0,3$) eingeschätzt. Als überwiegend kritisch mit durchschnittlichen Einschätzungen im negativen Skalenabschnitt („demotivierend“) werden demgegenüber die Bezahlung ($M=-0,3$), die Verwaltung/Organisation am „Arbeitsplatz Hochschule“ ($M=-1,3$) sowie die Vertragsgestaltung/Befristung ($M=-1,4$) empfunden, letztere sogar von der absoluten Mehrheit der Befragten.

5.3 Einflussfaktoren der Arbeitsmotivation (Fragestellung 3)

Um die wesentlichen Einflussfaktoren der Arbeitsmotivation am „Arbeitsplatz Hochschule“ zu identifizieren, wurde eine schrittweise lineare Regressionsanalyse durchgeführt. Bei diesem Verfahren wird versucht, eine zuvor erhobene Kriteriumsvariable (hier: die individuelle Einschätzung zur Arbeitssituation insgesamt; vgl. Abbildung 1, unterste Zeile) durch eine Reihe ebenfalls erhobener Prädiktoren (hier: die 15 eingeschätzten Einzelaspekte der Arbeitssituation) vorherzusagen. Grundlage sind hierbei die Korrelationen zwischen den einzelnen Prädiktoren und dem Kriterium. Schrittweise werden so lange nacheinander diejenigen Prädiktoren in das Regressionsmodell aufgenommen, welche die höchste (partielle) Korrelation mit dem Kriterium aufweisen, bis die Aufnahme weiterer Prädiktoren keine weitere Verbesserung der Vorhersage des Kriteriums ermöglicht. Das endgültige Regressionsmodell ist in Tabelle 2 dargestellt. Zwei Fälle, bei denen die Einschätzung des Kriteriums (hier: Gesamtmotivation) fehlte, wurden von der Regressionsanalyse ausgeschlossen. Einzelne fehlende Angaben in den Prädiktoren wurden jeweils durch die in Abbildung 1 aufgeführten Mittelwerte ersetzt.

Tabelle 2: Regressionsmodell zur Vorhersage der Gesamtmotivation am „Arbeitsplatz Hochschule“ durch einzelne Aspekte der Arbeitssituation (N=120, schrittweise lineare Regression, Reihenfolge in Tabelle entspricht Reihenfolge der Aufnahme in das Modell)

| Prädiktor | B | SD | beta | T | p |
|--|------|------|------|------|-------|
| generelles Themenfeld/Inhalte meiner Arbeit | 0,42 | 0,08 | 0,33 | 5,46 | 0,000 |
| meine Lehrtätigkeit | 0,18 | 0,06 | 0,18 | 2,93 | 0,004 |
| Fort-/Weiterbildung | 0,21 | 0,05 | 0,25 | 3,96 | 0,000 |
| Zusammenarbeit mit direkter/m Vorgesetzter/n | 0,18 | 0,05 | 0,22 | 3,52 | 0,001 |
| Vertragsgestaltung/Befristung | 0,17 | 0,05 | 0,21 | 3,68 | 0,000 |
| Kommunikation/Umgang mit Konflikten | 0,13 | 0,05 | 0,16 | 2,75 | 0,007 |

Das Gesamtmodell beschreibt mit einer Varianzaufklärung von $R^2_{\text{cor}}=0,63$ ($F=35,4$; $df=6;114$; $p<0,001$) den überwiegenden Anteil der Varianz in den Einschätzungen der „Arbeitssituation insgesamt“. Insgesamt 6 der 15 Einzelaspekte werden als Prädiktoren in das Modell aufgenommen; alle weisen jeweils einen positiven Zusammenhang mit der Gesamtbewertung der Arbeitssituation auf. Den stärksten Einfluss auf die Gesamteinschätzung haben das Motivationspotenzial des generellen Themenfeldes/der Inhalte der Arbeit (standardisierter Regressionskoeffizient $\beta=0,33$), gefolgt von den Möglichkeiten der Fort-/Weiterbildung ($\beta=0,25$), der Zusammenarbeit mit dem/der direkten Vorgesetzten ($\beta=0,22$) und der Vertragsgestaltung/Befristung ($\beta=0,21$). Ferner weisen die eigene Lehrtätigkeit ($\beta=0,18$) und die Kommunikation/der Umgang mit Konflikten im Arbeitsbereich ($\beta=0,16$) signifikante Zusammenhänge mit der Gesamtmotivation auf.

5.4 Typen von Motivationsprofilen (Fragestellung 4)

Mit dem Ziel, mögliche Typen von Motivationsprofilen am „Arbeitsplatz Hochschule“ zu identifizieren, wurde eine Clusteranalyse durchgeführt. Hierbei wird versucht, Fälle (hier: Personen) aufgrund der individuellen Einschätzungsmuster zu ausgewählten Variablen (hier: die in Fragestellung 3 identifizierten sechs ausschlaggebenden Aspekte der Arbeitsmotivation) zu Gruppen zusammenzufassen. Hierzu müssen eine Methode der Zusammenfassung (Clustermethode), ein Maß für die Ähnlichkeit der Fälle (hier: quadrierter euklidischer Abstand der nicht-standardisierten Rohwerte) sowie ein Kriterium für die Anzahl der Cluster (hier: Verlauf der Fehlerquadratsumme) festgelegt werden. In der vorliegenden Analyse wurde ein zweistufiges Vorgehen gewählt: Zunächst wurden mittels einer hierarchischen Clusteranalyse (Ward-Methode; einzelne fehlende Werte durch Mittelwerte gemäß Tabelle 1 ersetzt) vorläufige Cluster ermittelt. Der Verlauf der Fehlerquadratsumme legte eine Lösung mit vier Clustern nahe, deren Mittelwerte in einem zweiten Schritt (Clusterzentrenanalyse) als Ausgangswerte für die endgültige Zuordnung der einzelnen Fälle herangezogen wurden. Mittels einfaktorieller Varianzanalysen (Faktor: Clusterzugehörigkeit; Tabelle 3) wurde abschließend geprüft, ob sich die Einschätzungsmuster in den ermittelten vier Clustern in statistisch bedeutsamer Weise voneinander unterscheiden.

Tabelle 3: Beschreibung und Vergleich der vier ermittelten Cluster von Motivationsprofilen (Mittelwerte der zur Clusterbildung herangezogenen Variablen sowie der Einschätzungen zur Arbeitssituation insgesamt; $N=122$)

| Aspekt | Cluster 1 (n=39) | | Cluster 2 (n=38) | | Cluster 3 (n=28) | | Cluster 4 (n=17) | | ANOVA | |
|--|---------------------|------------|---------------------|------------|---------------------|------------|---------------------|------------|--------------|------------------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | F | p |
| generelles Themenfeld/Inhalte | 2,7 | 0,7 | 2,0 | 1,3 | 2,7 | 0,5 | 1,8 | 1,3 | 5,26 | 0,002 |
| meine Lehrtätigkeit | 1,9 | 0,9 | 1,9 | 0,9 | 1,8 | 1,2 | 0,1 | 1,7 | 11,9 | <0,001 |
| Zusammenarbeit mit direkter/m Vorgesetzter/n | 2,1 | 0,9 | 1,8 | 1,0 | 1,3 | 1,0 | -1,8 | 0,8 | 70,32 | <0,001 |
| Kommunikation/Umgang mit Konflikten | 1,9 | 1,0 | 0,1 | 1,3 | -0,4 | 1,5 | -0,4 | 1,5 | 23,86 | <0,001 |
| Vertragsgestaltung/Befristung | -1,4 | 1,2 | -2,5 | 0,7 | 0,7 | 1,4 | -2,4 | 1,0 | 53,64 | <0,001 |
| Fort-/Weiterbildung | 1,6 | 1,0 | -0,3 | 1,3 | 1,0 | 1,4 | -0,2 | 1,8 | 15,73 | <0,001 |
| Arbeitssituation insgesamt | 2,1 | 0,5 | 0,8 | 1,4 | 1,8 | 0,6 | -0,1 | 1,5 | 24,86 | <0,001 |

Die durchschnittlichen Einschätzungen unterscheiden sich in allen sechs der Clusterbildung zugrunde liegenden Einzelaspekten sowie auch hinsichtlich der Einschätzung zur „Arbeitssituation insgesamt“ ($F=24,86$, $df=3,117$, $p<0,001$) signifikant. Die vier Cluster weisen dabei jeweils ein spezifisches Motivationsprofil auf, das sich nicht ausschließlich auf Niveauunterschiede zwischen den Clustern zurückführen lässt.

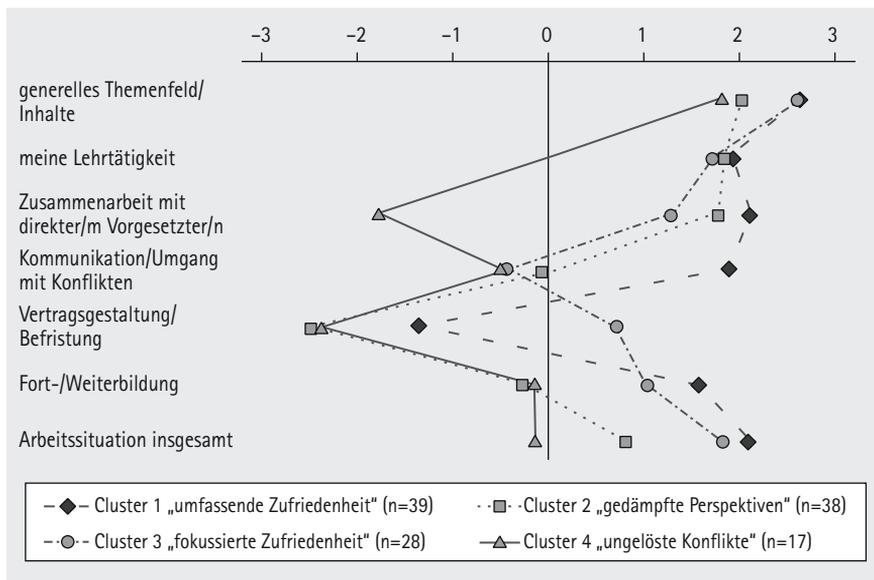
Cluster 1 ($n=39$, entsprechend 32,0% der zugeordneten Fälle, nachfolgend als Motivationstyp „umfassende Zufriedenheit“ bezeichnet) ist durch hohe positive Werte in fast allen Aspekten sowie durch die insgesamt positivste Einschätzung der Gesamtsituation gekennzeichnet. Allein die Vertragsgestaltung/Befristung wird als klar abgesetzter negativer Aspekt wahrgenommen.

Cluster 2 ($n=38$, 31,1%, „gedämpfte Perspektiven“) weist eine gegenüber dem Cluster „umfassende Zufriedenheit“ deutlich verminderte Gesamtmotivation auf. Zwar werden das generelle Themenfeld, etwaige Lehrtätigkeiten und die Zusammenarbeit mit dem/der Vorgesetzten als motivierend empfunden, jedoch scheint es den diesem Cluster zugeordneten Personen an Entwicklungsperspektiven zu mangeln: Die Möglichkeiten zur Fort-/Weiterbildung werden als eher demotivierend empfunden, die kollegiale Kommunikation bzw. der Umgang mit Konflikten setzen keine motivierenden Impulse, und die Vertragsgestaltung/Befristung stellt sich als massiv demotivierender Faktor dar.

Cluster 3 ($n=28$, 23,0%, „fokussierte Zufriedenheit“) fällt durch eine im Gegensatz zu allen anderen Gruppen überwiegend positive Einschätzung der Vertragsgestaltung/Befristung auf. Demgegenüber werden die Zusammenarbeit mit dem/der direkten Vorgesetzten sowie auf kollegialer Ebene als vergleichsweise wenig motivierend, das generelle Themenfeld und auch die Möglichkeiten zur Fort-/Weiterbildung jedoch als klar positive Faktoren wahrgenommen. Der Eindruck liegt nahe, dass diese Personen sich vor allem auf ihre Forschungstätigkeit/ihre Promotion konzentriert haben, diese eher eigenständig als im Kontakt mit anderen bearbeiten und die gegebene zeitliche Befristung ihrer Tätigkeit nicht als Bedrohung wahrnehmen.

Schließlich ist Cluster 4 ($n=17$, 13,9%, „ungelöste Konflikte“) vom weitgehenden Fehlen jeglicher positiver Motivationsquellen geprägt: Die Zusammenarbeit mit der/dem Vorgesetzten wird als demotivierend wahrgenommen, und weder die kollegiale Ebene noch die Lehraufgaben oder die Möglichkeiten zur Fort-/Weiterbildung schaffen ein positives motivationales Gegengewicht. Die Gesamtzufriedenheit liegt in diesem Cluster mit Abstand am niedrigsten und berührt sogar den kritischen Abschnitt der Antwortskala. Abbildung 2 zeigt die vier Motivationsprofile im graphischen Vergleich.

Abbildung 2: Graphischer Vergleich der vier ermittelten Motivationsprofile von jwM am „Arbeitsplatz Hochschule“ ($N=122$)



5.5 Zeitliche Entwicklung der Motivation (Fragestellung 5)

Zur Untersuchung der abschließenden Frage, wie sich Arbeitszufriedenheit und Motivationsstruktur im Laufe der ersten Jahre einer Tätigkeit am „Arbeitsplatz Hochschule“ entwickeln, wurde zunächst die zeitliche Verteilung der vier gemäß Fragestellung 4 ermittelten Cluster betrachtet. Anhand der Auskunft der Befragten, seit wann sie eine Tätigkeit an der Hochschule ausüben, wurde die Verteilung der Motivationstypen in Bezug auf die Tätigkeitsdauer untersucht. Tabelle 4 zeigt die absoluten und relativen Häufigkeiten.

Tabelle 4: Häufigkeit der vier Motivationstypen nach Tätigkeitsdauer (N = 122)

| Cluster | bis 1 Jahr | | über 1 bis 2 Jahre | | über 2 bis 4 Jahre | | über 4 bis 6 Jahre | | über 6 Jahre | | gesamt | |
|-------------------------------|---------------|--------------|-----------------------|--------------|-----------------------|--------------|-----------------------|--------------|-----------------|--------------|------------|--------------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 1 „umfassende Zufriedenheit“ | 10 | 28,6 | 8 | 36,4 | 11 | 33,3 | 3 | 18,8 | 7 | 43,8 | 39 | 32,0 |
| 2 „gedämpfte Perspektiven“ | 10 | 28,6 | 9 | 40,9 | 11 | 33,3 | 5 | 31,2 | 3 | 18,8 | 38 | 31,1 |
| 3 „fokussierte Zufriedenheit“ | 13 | 37,1 | 4 | 18,2 | 4 | 12,1 | 3 | 18,8 | 4 | 25,0 | 28 | 23,0 |
| 4 „ungelöste Konflikte“ | 2 | 5,7 | 1 | 4,5 | 7 | 21,2 | 5 | 31,2 | 2 | 12,5 | 17 | 13,9 |
| Gesamt | 35 | 100,0 | 22 | 100,0 | 33 | 100,0 | 16 | 100,0 | 16 | 100,0 | 122 | 100,0 |

Die zeitlich weitgehend konstante Häufigkeit des Clusters 1 „umfassende Zufriedenheit“ lässt darauf schließen, dass in fast allen Phasen ihrer beruflichen Entwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ ein großer Anteil der nicht-promovierten jungen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – jedoch in keiner der fünf untersuchten Zeitabschnitte die absolute Mehrheit – die Arbeitssituation im Großen und Ganzen als motivierend erlebt. Nur in der Gruppe der bereits seit über vier bis sechs Jahren beschäftigten Personen ist ein geringerer Anteil der Befragten diesem Cluster zuzuordnen (18,8%, allerdings mit $n=16$ nur kleine, d. h. eingeschränkt aussagekräftige Teilstichprobe), im Gegensatz zur „ältesten“ Gruppe, bei der dieser von weitgehender Zufriedenheit geprägte Motivationstyp wiederum am stärksten vertreten ist (43,8% innerhalb dieser Gruppe). Cluster 2 „gedämpfte Perspektiven“ weist in der „zweitjüngsten“ Gruppe die größte Häufigkeit auf, um anschließend immer weiter an Bedeutung zu verlieren. Diesem Motivationstyp lässt sich mit Ausnahme der Gruppe mit der längsten Tätigkeitsdauer jeweils rund ein Drittel der Befragten zuordnen. Auch dieser Motivationstyp repräsentiert also in fast allen Phasen einen wesentlichen Anteil der jwM. Auf den Cluster 3 „fokussierte Zufriedenheit“ entfällt in der „jüngsten“ Gruppe der größte Anteil überhaupt (mit 37,1% häufigster Motivationstyp in dieser Gruppe), bei allen nachfolgenden Gruppen ist dieser

Motivationsstyp hingegen deutlich seltener vertreten. Die Häufigkeit des Clusters 4 „ungelöste Konflikte“ weist in den beiden „jüngsten“ Gruppen mit zwei zugeordneten Fällen bzw. einem einzigen Fall fast keine Bedeutung auf. In den beiden nachfolgenden Gruppen liegt der Anteil der „ungelösten Konflikte“ demgegenüber mit 21,2% bzw. 31,2% auf einem dramatisch höheren Niveau, um erst in der „ältesten“ Gruppe mit zwei Fällen wieder auf ein niedriges Niveau zurückzufallen.

Zur weiteren Untersuchung der Frage, ob sich systematische Zusammenhänge zwischen der Tätigkeitsdauer am „Arbeitsplatz Hochschule“ und den unterschiedlichen Facetten der Arbeitsmotivation abzeichnen, wurden alle Einschätzungen zur Arbeitsmotivation als abhängige Variablen in eine einfaktorielles multivariate Varianzanalyse (MANOVA ohne Messwiederholung) eingebracht. Durch dieses Verfahren werden gleichzeitig mehrere Variablen (hier: die 15 betrachteten Einzelaspekte sowie die Gesamteinschätzung der Arbeitssituation) auf Gruppenunterschiede (hier: hinsichtlich der Tätigkeitsdauer, fünfstufig, vgl. Tabelle 4) untersucht. Bei denjenigen Vergleichen, die Hinweise auf entsprechende Gruppenunterschiede ergaben, wurde auf deskriptiver Ebene versucht, den jeweiligen Zusammenhang zwischen Tätigkeitsdauer und Motivation als (ggf. eingeschränkt) lineare oder aber U-förmige Funktion zu klassifizieren. Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse der Analyse für die insgesamt sechs Aspekte, bei denen sich entsprechende Hinweise ergaben.

Tabelle 5: Prüfung des Zusammenhangs zwischen Tätigkeitsdauer und Aspekten der Arbeitsmotivation (N=122)

| Aspekt | bis 1 Jahr | | über 1 bis 2 Jahre | | über 2 bis 4 Jahre | | über 4 bis 6 Jahre | | über 6 Jahre | | Vergleich | | |
|--|---------------|------------|--------------------------|------------|--------------------------|------------|--------------------------|------------|-----------------|------------|-------------|-----------------|-------------------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | F | p | Funktion |
| Zusammenarbeit mit direkter/m Vorgesetzter/n | 1,9 | 1,2 | 1,6 | 1,3 | 0,8 | 1,7 | 0,8 | 1,9 | 1,1 | 1,7 | 3,26 | 0,014* | U-förmig |
| Kommunikation/Umgang mit Konflikten | -0,1 | 1,6 | 0,7 | 1,6 | 0,4 | 1,5 | 1,0 | 1,7 | 1,1 | 1,8 | 2,01 | 0,097(*) | (U-förmig) |
| Lernkultur/Umgang mit Fehlern | 0,0 | 1,6 | 1,1 | 1,4 | -0,2 | 1,4 | 0,2 | 1,8 | 0,8 | 1,6 | 2,99 | 0,022* | (U-förmig) |
| Bezahlung | 0,4 | 1,6 | -0,9 | 1,7 | -0,6 | 1,7 | -0,3 | 1,9 | -0,2 | 1,4 | 2,84 | 0,028* | U-förmig |
| Vertragsgestaltung/Befristung | -0,9 | 1,6 | -1,4 | 1,7 | -2,0 | 1,2 | -1,7 | 1,6 | -0,7 | 2,0 | 2,58 | 0,041* | U-förmig |
| Arbeitssituation insgesamt | 1,6 | 1,2 | 1,7 | 0,8 | 1,0 | 1,4 | 1,0 | 1,8 | 1,4 | 1,0 | 1,85 | 0,127(*) | (U-förmig) |

* signifikant; (*) nicht-signifikanter Trend

Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit dem/der direkten Vorgesetzten (ggf. zugleich in der Funktion der Promotionsbetreuung), bei der Bezahlung und der Vertragsgestaltung/Befristung erweist sich die Tätigkeitsdauer als signifikanter Einflussfaktor. Der Vergleich der Mittelwerte ergibt hier klare Hinweise auf einen U-förmigen Zusammenhang zwischen der Tätigkeitsdauer und der Motivationseinschätzung. Ebenfalls als signifikant erweist sich der Gruppenvergleich hinsichtlich der Lernkultur/des Umgangs mit Fehlern; allerdings ist der Zusammenhang nur eingeschränkt als U-förmig zu beschreiben, da in der „jüngsten“ Gruppe ($M=0,0$) ein hiervon abweichender Wert angegeben wird. Die Gruppenvergleiche für die Kommunikation/den Umgang mit Konflikten ($p=0,097$) sowie für die Arbeitssituation insgesamt ($p=0,127$) verfehlen die statistische Signifikanz, lassen jedoch einen Trend erkennen, der in späteren Untersuchungen zu überprüfen wäre. Falls sich die Befunde bestätigen, weisen auch die Einschätzungen zu diesen beiden Aspekten eine bedingt U-förmige Funktion auf, wobei wiederum die „jüngste“ Gruppe eine von diesem Muster abweichende Einschätzung trifft. Hinweise auf linear positive Zusammenhänge zwischen Tätigkeitsdauer und Arbeitsmotivation ergeben sich hingegen überhaupt nicht.

6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Aussagen junger nicht-promovierter wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über ihren „Arbeitsplatz Hochschule“ ergeben ein stark gemischtes Bild: Das Tätigkeitsprofil wird dominiert von Aufgaben im Bereich der Forschung, insbesondere, aber nicht ausschließlich für die eigene Promotion. Von großer Bedeutung sind Aufgaben im Bereich der Lehre, und unterstützende sowie sonstige Tätigkeiten machen ebenfalls einen erheblichen Anteil des geleisteten Arbeitszeitbudgets aus (Fragestellung 1, vgl. Tabelle 1). Mit diesen Tätigkeiten und Aufgaben verbinden die jwM sowohl motivierende als auch demotivierende Erfahrungen und Eindrücke. „Frustration und Lust“ machen eine Tätigkeit am „Arbeitsplatz Hochschule“ aus (Fragestellung 2, vgl. Abbildung 1), wobei das generelle Themenfeld/die Inhalte der eigenen Arbeit den am stärksten motivierenden Einzelfaktor darstellt. Sowohl die Forschungs- als auch die Lehraufgaben zählen ebenfalls zu den motivierenden Faktoren. Unterdurchschnittliche motivationale Kraft geht hingegen von mehreren, speziell entwicklungsorientierten Aspekten aus: Fort-/Weiterbildung, die Kommunikation bzw. der Umgang mit Konflikten sowie die Lernkultur im Arbeitsbereich/der Umgang mit Fehlern werden als unterdurchschnittlich motivierend und damit als zwiespältig empfunden. Von den organisationalen Rahmenbedingungen des „Arbeitsplatzes Hochschule“ (Bezahlung, vor allem aber: Verwaltung/Organisation sowie Vertragsgestaltung/Befristung) geht sogar ein erhebliches Frustrationspotenzial aus.

Die Gesamtwahrnehmung der Arbeitssituation wird zu einem guten Teil von den Arbeitsinhalten (das generelle Themenfeld; die eigenen Lehraufgaben), jedoch ebenso von der Kommunikationskultur (Zusammenarbeit mit direkten Vorgesetzten; Kommunikation/Umgang mit Konflikten im Arbeitsbereich) und den individuellen Entwicklungsmöglichkeiten (Fort-/Weiterbildung; Vertragsgestaltung/Befristung) beeinflusst (Fragestellung 3, vgl. Tabelle 2).

Es ergeben sich vier Cluster von Motivationsprofilen am „Arbeitsplatz Hochschule“ (Fragestellung 4, vgl. Abbildung 2). „Umfassende Zufriedenheit“ kennzeichnet die größte Gruppe der Befragten, in der Häufigkeit jedoch dicht gefolgt von den Personen mit „gedämpften Perspektiven“, welche vor allem die entwicklungsorientierten Aspekte als eher frustrierend erleben und nur eine mäßige Gesamtzufriedenheit angeben. Personen mit „fokussierter Zufriedenheit“ scheinen sich vor allem auf eine (zügige) Promotion zu konzentrieren, nehmen wenig Probleme in der Betreuung und im kollegialen Umgang wahr und empfinden die Befristung im Gegensatz zu allen anderen Clustern nicht als störend. Rund eine von sechs Personen zählt zum Motivationstyp der „ungelösten Konflikte“, der durch vielfältige Frustrationsbereiche gekennzeichnet ist und bei dem auch die motivationale Kraft des generellen Themenfeldes nicht ausreicht, um insgesamt eine positive Gesamtwahrnehmung zu erzielen. Gerade der Anteil dieses Clusters steigt im Vergleich zwischen der Einstiegsphase und den nachfolgenden Tätigkeitsphasen (insbesondere: zwischen zwei und sechs Jahren) dramatisch an, während der Anteil der „fokussiert Zufriedenen“ nach der Einstiegsphase niedriger ausfällt (Fragestellung 5, vgl. Tabelle 4).

Die Motivationssituation am „Arbeitsplatz Hochschule“ weist somit insgesamt erhebliche Schwankungen im Zeitverlauf auf. Besonders der Übergang zwischen der Einstiegsphase (bis zwölf Monate, vgl. Tabelle 5) und der nachfolgenden Arbeitsphase weist eine Reihe von gegenläufigen Veränderungen auf. Die Zusammenarbeit mit dem oder der direkten Vorgesetzten, die Bezahlung sowie die Vertragsgestaltung/Befristung weisen deutlich U-förmige Entwicklungen auf, verbunden mit einem zwischenzeitlichen Absinken der Motivationseinschätzungen bis in den demotivierenden Bereich hinein. Mit Ausnahme der Einstiegsphase lässt sich ein vergleichbarer U-förmiger Trend auch in mehreren weiteren Einzelaspekten erkennen. Das Konfliktpotenzial am „Arbeitsplatz Hochschule“ scheint demnach in der Phase zwischen zwei und sechs Jahren Tätigkeitsdauer und damit über einen relativ langen Zeitraum besonders ausgeprägt zu sein. Erst später, bei den bereits seit über sechs Jahren Beschäftigten, scheinen sich diese Konflikte zu lösen; bzw. die entsprechenden Personen haben sich bereits, mit oder ohne Abschluss der Promotion, in eine neue berufliche Station begeben und auf diese Weise das mit der Promotionsphase verbundene Konfliktpotenzial überwunden.

7 Diskussion und Ausblick

Junge wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind alles andere als eine homogene Gruppe. Dies bestätigen auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie, sowohl mit Blick auf erhebliche Varianzen in den Tätigkeitsprofilen (vgl. Tabelle 1) wie auch hinsichtlich der in dieser Studie explorativ ermittelten Motivationstypen (vgl. Tabelle 3). Die Stichprobe in dieser Untersuchung war sehr stark auf Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften ausgerichtet – es kann sein, dass beispielsweise die hier kaum berücksichtigten naturwissenschaftlichen und die technischen Fächergruppen zusätzliche Besonderheiten aufweisen. Zu erwarten ist in vielen Aspekten jedoch auch eine starke Ähnlichkeit über Fächergrenzen hinweg, wie beispielsweise die starke Aufgabenvielfalt oder die Widersprüchlichkeit des „Arbeitsplatzes Hochschule“, der sowohl motivierende als auch demotivierende bis hin zu frustrierenden Aspekten umfasst. Zwei Personengruppen erweisen sich als wenig problematisch; sie machen insgesamt die Mehrheit aus: Die „umfassend Zufriedenen“ finden eine in den meisten Aspekten motivierende Arbeitssituation vor, und die „fokussiert Zufriedenen“ haben zumindest in ihrer Einstiegsphase einen Bereich für sich gefunden, auf den sie sich konzentrieren und in dem sie, weitgehend unabhängig von anderen Personen, agieren wollen. Demgegenüber weist der Cluster „gedämpfte Perspektiven“ eine starke Ambivalenz zwischen motivierenden und demotivierenden Aspekten auf, und der Motivationstyp der „ungelösten Konflikte“ erlebt fast alle Facetten als problematisch. Mit Motivationskrisen und Konflikten ist vor allem im Anschluss an die Einstiegsphase zu rechnen, mit ungewissem Ausgang.

Als Aufgaben für die Zukunft ergeben sich aus diesen Befunden zwei durchaus miteinander verwobene Zielrichtungen, nämlich eine wissenschaftliche und eine gestalterische Perspektive: Das an die Wissenschaft gerichtete „Plädoyer für aktuelle Daten zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses“ (Hübner, 1992) ist nach wie vor gültig: Die Promotion im Rahmen von Haushalts-, Projekt- und Drittmittelstellen ist nach wie vor das dominierende Modell der Promotion an deutschen Hochschulen. Daher bleibt die Situation derjenigen, die neben oder – je nach Blickwinkel – im Rahmen einer Hochschulstelle eine Promotion anstreben, auch in Zukunft ein wichtiges Forschungsthema: Welche Motivationsentwicklung, welche Konflikte erleben diese Promovierenden, auch im Vergleich mit den innovativen Förderkonzepten? Von besonderem Interesse ist hierbei der individuelle zeitliche Verlauf, angefangen bei der Entscheidung, überhaupt eine Promotion aufzunehmen (vgl. Wissenschaftsrat, 2002, S. 11 f.), über die Einstiegsphase bis hin zum erfolgreichen Abschluss oder aber bis zur Entscheidung, eine begonnene Promotion zeitweilig zu unterbrechen oder ganz abzubrechen (vgl. Berning & Falk, 2006, S. 96 ff.). Die in dieser Studie zusammengetragenen Befunde (z. B. variierende Anteile der Cluster, vgl. Tabelle 4) deuten an, dass es verschiedene, unterschied-

lich konflikthafte Entwicklungspfade gibt, die auch in unterschiedliche individuelle Entscheidungen über die Fortführung des Promotionsvorhabens und/oder den Verbleib im Hochschulsystem münden können.

Hier setzt die zweite Perspektive an: Aus gestalterischer Sicht ist zu fragen, welche Unterstützungsmöglichkeiten dem jungen akademischen Personal von Seiten der Hochschulen zu geben sind. Offenbar befindet sich ein erheblicher Anteil der Personen am „Arbeitsplatz Hochschule“ in einer schwierigen Situation – der pauschale Verweis auf die Betreuung durch direkte Vorgesetzte und/oder auf die kollegiale Unterstützung genügt insbesondere bei jenen nicht, die gerade diese Aspekte als problematisch oder nicht-motivierend empfinden (vgl. Abbildung 2). Für entsprechende zusätzliche Unterstützungsangebote seitens der Hochschulen besteht ein großer, bislang nur in Ansätzen ausgenutzter gestalterischer Spielraum. Dass einige der Rahmenbedingungen (z. B. Bezahlung, Vertragsgestaltung/Befristung) als besonders frustrierend erlebt werden (jedoch nicht von allen), bedeutet nicht, dass die Hochschule diese Rahmenbedingungen grundlegend verändern müsste, um erst anschließend überhaupt gestaltend wirken zu können – sie kann dies auch gar nicht, da viele Elemente gesetzlich vorgeschrieben oder aus anderen Gründen nur sehr langfristig veränderbar sind (vgl. Enders & de Weert, 2004). Jedoch kann sie den *Umgang* mit diesen und anderen potenziell frustrierenden Aspekten konstruktiv gestalten: Beispielsweise im Rahmen von promotionsbegleitenden Angeboten (z. B. Doktorandenworkshops, vgl. Berning & Falk, 2004) oder speziell auf die Einstiegsphase gerichteten Unterstützungsmöglichkeiten (z. B. im Sinne eines „Traineeprogramms“, vgl. Aigner & Greul, 2000) könnten ein gezielter Austausch und eine zielorientierte Reflexion über den Umgang mit motivierenden und frustrierenden Erfahrungen am „Arbeitsplatz Hochschule“ angeregt werden, der in späteren Phasen den Umgang mit den immer wieder auftretenden schwierigen Motivationssituationen und Konflikten erleichtert. Durch das explizite Aufgreifen der motivationalen und, damit verbunden, der emotionalen Situation der jungen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (z. B. Veranstaltung von Workshops „Lust und Frust im Hochschulalltag – Umgang mit Motivationshürden!“ oder niedrigschwellige Coaching- und Beratungsangebote) könnte die Hochschule „ihrem“ akademischen Personal zudem signalisieren, dass sie die Problematik dieser spezifischen beruflichen Situation verstanden hat und bereit ist, sich gemeinsam mit den betreffenden Personen darüber auszutauschen. Eine derartige Ausschöpfung gestalterischer Optionen erscheint allemal aussichtsreicher, als den Umgang mit Lust und Frust und alle damit verbundenen, auch über die einzelne Person hinausreichenden Entscheidungen (z. B. Wer ist es, der/die auch nach der Promotion noch im Hochschulsystem verbleiben möchte?) voll und ganz dem Individuum zu überlassen und darauf zu vertrauen, dass Zufall und glückliche Fügung schon zum richtigen Ergebnis führen werden.

Literatur

Aigner, P.; Greul, R. (2000): Internes Training an der Wirtschaftsuniversität Wien. Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 24 (2-3), 17-23.

Berning, E.; Falk, S. (2004): Promotionsstudium – ein Beitrag zur Eliteförderung. Beiträge zur Hochschulforschung, 26 (3), 54-76.

Berning, E.; Falk, S. (2006): Promovieren an den Universitäten in Bayern: Praxis – Modelle – Perspektiven. München: IHF.

Bornmann, L.; Enders, J. (2002): Was lange währt, wird endlich gut: Promotionsdauer an bundesdeutschen Universitäten. Beiträge zur Hochschulforschung, 24 (1), 52-72.

Bruggemann, A.; Groskurth, P.; Ulich, E. (1975): Arbeitszufriedenheit. Schriften zur Arbeitspsychologie, Nr. 17. Bern: Huber.

Clark, A.; Oswald, A.; Warr, P. (1996): Is job satisfaction U-shaped in age? Journal of Occupational and Organizational Psychology, 69, 57-81.

DFG (2002): Befragung der Doktorandinnen und Doktoranden der Graduiertenkollegs zur Qualität der Förderung – Erste Ergebnisse. Bonn: Deutsche Forschungsgemeinschaft.

Enders, J.; de Weert, E. (Hrsg.) (2004): The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe. (Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung 107). Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Enders, J.; Teichler, U. (1995): Das überraschende Selbstbild des Hochschullehrerberufs. In J. Enders; U. Teichler (Hrsg.), Der Hochschullehrerberuf: Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion (S. 13-32). Neuwied: Luchterhand.

Hammer, H.; Lähnemann, M. (1995): Der wissenschaftliche Mittelbau. In J. Enders; U. Teichler (Hrsg.), Der Hochschullehrerberuf: Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion (S. 59-64). Neuwied: Luchterhand.

Hübner, H. (1992): Plädoyer für aktuelle Daten zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses. Mitteilungen des Hochschulverbandes, 4/92, 249-247.

Janson, K.; Schomburg, H.; Teichler, U. (2006): Wissenschaftliche Wege zur Professur oder ins Abseits? Strukturinformationen zu Arbeitsmarkt und Beschäftigung an Hochschulen in Deutschland und den USA. Kassel: INCHER. http://www.gain-network.org/file_depot/0-10000000/10000-20000/16468/folder/44145/INCHER+Studie+zum+wissenschaftlichen+Arbeitsmarkt.pdf [online-Ressource, 25.09.2007]

Kopp, B. v.; Weiß, M. (1995): Der „Arbeitsplatz Universität“ und die Zukunft der Hochschulen: Ergebnisse einer Befragung von Professoren westdeutscher Universitäten. In J. Enders; U. Teichler (Hrsg.), Der Hochschullehrerberuf: Aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion (S. 105-125). Neuwied: Luchterhand.

Oshagbemi, T. (2000): Is length of service related to the level of job satisfaction? *International Journal of Social Economics*, 27 (3), 213–226.

Rhodes, S. R. (1983): Age-related differences in work attitudes and behavior: A review and conceptual analysis. *Psychological Bulletin*, 93 (2), 328–367.

Sager, K. (1999): Das Zeitfenster für die Personalstrukturreform nutzen! In D. Müller-Böling; K. Sager (Hrsg.), *Personalreform für die Wissenschaft: Dienstrecht – Vergütungsstrukturen – Qualifizierungswege* (S. 17–32). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Schmidt, B. (2007): 100 Stunden pro Jahr – Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ aus der Sicht junger wissenschaftlicher Mitarbeiter/-innen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2 (3), 21–40.

THESIS (2004): Zur Situation Promovierender in Deutschland. *Deutsche Universitätszeitung Special 3*.

Warr, P. (1992): Age and Occupational Well-Being. *Psychology and Aging*, 7 (1), 37–45.

Webler, W.-D. (2004): Professionelle Ausbildung zum Hochschullehrer. Modularisierter Aufbau der Forschungs- und Lehrkompetenz sowie des Wissenschaftsmanagements in einem Curriculum. *Das Hochschulwesen* 52 (2), 66–74.

Wieland, R.; Krajewski, J.; Memmou, M. (2006): Arbeitsgestaltung, Persönlichkeit und Arbeitszufriedenheit. In Fischer, L. (Hrsg.), *Arbeitszufriedenheit: Konzepte und empirische Befunde* (2. Aufl., S. 226–242). Göttingen: Hogrefe.

Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Doktorandenausbildung. Saarbrücken: Wissenschaftsrat.

Der Autor ist seit 2003 im Universitätsprojekt Lehrevaluation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena als wissenschaftlicher Mitarbeiter beschäftigt. Seine Aufgabengebiete liegen im Projektmanagement, in der begleitenden Hochschulforschung sowie im Coaching und Training für Hochschulmitarbeiter.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Boris Schmidt

Wissenschaftlicher Mitarbeiter Universitätsprojekt Lehrevaluation

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Am Steiger 3, Haus 1

07743 Jena

schmidt@thema31.de

Buchvorstellungen

Die hier vorgestellten Bücher stellen eine Auswahl von Neuerscheinungen aus dem Bereich der Hochschulforschung dar.

Teichler, Ulrich: Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 2007, ISBN 978-3-593-38346-0, 365 Seiten

Seit über 20 Jahren verfasst Ulrich Teichler Studien zum Themenkreis der Internationalisierung von Hochschulen und Hochschulsystemen und begleitet damit die Entwicklungen in diesem Bereich. Dieses Buch stellt nun die Quintessenz aus diesen Arbeiten zusammen, ähnlich wie es die Bände „Hochschule und Arbeitswelt“ (2003) und „Hochschulstrukturen im Umbruch“ (2005) für seine beiden anderen wichtigsten Themenschwerpunkte tun. Für acht der 22 Kapitel ist eine Adaptierung und Übersetzung ins Deutsche der zugrunde liegenden Studien und Texte zum ersten Mal für dieses Buch erfolgt. Eingerahmt in einige Kapitel zur Konzeptualisierung von „Internationalisierung“, „Europäisierung“ und „Globalisierung“ und einen Ausblick auf zukünftige Herausforderungen an dieses Forschungsfeld umfasst der Band Kapitel zu allen wichtigen Teilbereichen des Themas, von der Häufigkeit von internationaler Studierendenmobilität über Erfahrungen und Erträge temporärer Mobilität, unterstützende Maßnahmen wie dem European Credit Transfer System und neue Formen studentischer Mobilität z. B. im Rahmen von „transnational education“ bis hin zu Internationalisierungspolitiken und -strategien im deutschen Hochschulsystem. Dabei zeigt der Autor die institutionelle Eingebundenheit dieser Forschung in Förderzusammenhänge auf und reflektiert diese kritisch. Er leistet damit eine Aufarbeitung des Status Quo der Forschung zum Thema „Internationalisierung“ weit über Deutschland hinaus und stellt insbesondere auch die bisher gewonnenen konzeptuellen Erkenntnisse und Verständnisse konzise zusammen. Das Buch ist damit eine wertvolle Quelle für jeden, der in diesem Bereich wissenschaftlich tätig ist.

Hochschulrechnung und Hochschulcontrolling, ZfB Special Issue 5/2007, hrsg. von Hans-Ulrich Küpper, Gabler Verlag Wiesbaden 2007, ISBN 3-8349-0778-2

Dieses Sonderheft „Hochschulrechnung und Hochschulcontrolling“ einer der führenden betriebswirtschaftlichen Zeitschriften gibt einen Überblick über eine wesentliche Komponente der „zweiten Hochschulreform“ nach 1968. Seit ca. 1990 unternehmen deutsche Hochschulen intensive Versuche, ihr Streben nach Autonomie durch den Ausbau ihres Rechnungswesens und Controllings zu untermauern. Angesehene Autoren aus Wissenschaft und Praxis analysieren in dieser Schrift Instrumente des externen und des internen Rechnungswesens, die speziell für Hochschulen entwickelt wurden, und berichten über die mit ihnen an Universitäten in Darmstadt, Heidelberg und München gewonnenen Erfahrungen. Die Beiträge behandeln insbesondere die externe Rechnungslegung staatlicher Universitäten, die Berechnung der Kosten eines Studienplatzes, die Struktur und Zweckmäßigkeit eines kaufmännischen Rechnungswesens an Hochschulen, die Messung der Effizienz von Professuren und die Steuerung von Hochschulen über kennzahlenbasierte Budgetierung und Zielvereinbarungen. Sowohl die wissenschaftlich fundierte Kennzeichnung dieser, speziell auf Hochschulen zugeschnittenen Informations- und Controllinginstrumente als auch die Berichte über Erfahrungen ihrer Anwendung sind für das praktische Hochschulmanagement und die weitere Hochschulforschung äußerst wertvoll.

Jahresindex 2007

| | Heft | Seite |
|--|------|-------|
| <i>Banschbach, Volker</i> : Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich – Stärken und Schwächen Deutschlands im internationalen Vergleich | 2 | 54 |
| <i>Battige, Ulrich</i> : Die Einführung von Studiengebühren an der Universität Heidelberg | 2 | 38 |
| <i>Bloch, Roland</i> : „Natürlich möchte man es auch gern im Lebenslauf stehen haben...“ – Bedeutungen des Praktikums für Studierende | 4 | 82 |
| <i>Böhmer, Susan</i> : Postdoc-Karrieren: Wie erfolgreich ist das Emmy Noether-Programm der DFG? | 4 | 108 |
| <i>Falk, Susanne; Reimer, Maïke</i> : Verschiedene Fächer, verschiedene Übergänge: Der Berufseinstieg und „frühe“ Berufserfolg bayerischer Hochschulabsolventen | 1 | 34 |
| <i>Falk, Susanne; Reimer, Maïke; Hartwig, Lydia</i> : Absolventenforschung für Hochschulen und Bildungspolitik: Konzeption und Ziele des „Bayerischen Absolventenpanels“ | 1 | 6 |
| <i>Fehse, Stefanie; Kerst, Christian</i> : Arbeiten unter Wert? Vertikal und horizontal inadäquate Beschäftigung von Hochschulabsolventen der Abschlussjahrgänge 1997 und 2001 | 1 | 72 |
| <i>Gensch, Kristina; Sandfuchs, Gabriele</i> : Den Einstieg in das Studium erleichtern: Unterstützungsmaßnahmen für Studienanfänger an Fachhochschulen | 2 | 6 |
| <i>Goppel, Thomas</i> : Aktuelle Herausforderungen der Wissenschaftspolitik | 3 | 72 |
| <i>Hacker, Jörg; Gaul, Jens-Peter</i> : Regionalisierung versus Europäisierung und Globalisierung der Wissenschaft? Perspektiven der Forschung | 3 | 28 |
| <i>Herrmann, Wolfgang A.</i> : Führen die politischen Rahmenentscheidungen zu einer Spaltung der Hochschulen in Forschungs- und Lehreinrichtungen? | 3 | 52 |
| <i>Huber, Bernd</i> : Droht ein stärkeres Bildungsgefälle in Deutschland? | 3 | 46 |
| <i>Kehm, Barbara M.</i> : Struktur und Problemfelder des Akkreditierungssystems in Deutschland | 2 | 78 |

| | Heft | Seite |
|--|------|-------|
| <i>Kimler, Johanna</i> : Die Akzeptanz von Bachelor- und Masterabschlüssen bei deutschen Großunternehmen: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde anhand einer Befragung ausgewählter Unternehmen | 4 | 32 |
| <i>Krempkow, René; Pittius, Katrin</i> : Welche Chancen haben Nachwuchswissenschaftlerinnen an sächsischen Hochschulen? | 2 | 98 |
| <i>Mittelstraß, Jürgen</i> : Zentrales Hochschulwesen in einem Bundesstaat – das Beispiel Österreich | 3 | 66 |
| <i>Rennen-Allhoff, Beate</i> : Droht ein stärkeres Bildungsgefälle als Folge der Föderalismusreform in Deutschland? | 3 | 40 |
| <i>Sarletti, Andreas</i> : Der Nutzen von Kontakten aus Praktika und studentischer Erwerbstätigkeit für den Berufseinstieg von Hochschulabsolventen | 4 | 52 |
| <i>Schmidlin, Sabina</i> : Der Einstieg in den Arbeitsmarkt: Ergebnisse der Schweizer Hochschulabsolventenbefragung der letzten zehn Jahre | 1 | 100 |
| <i>Schmidt, Boris</i> : Lust und Frust am „Arbeitsplatz Hochschule“: Eine explorative Studie zur Arbeitssituation junger wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter | 4 | 140 |
| <i>Schomburg, Harald</i> : Kein schwerer Start: Die ersten Berufsjahre von Hochschulabsolventen in Europa | 1 | 130 |
| <i>Storm, Andreas</i> : Auswirkungen der Föderalismusreform auf Hochschulen und Wissenschaft in Deutschland | 3 | 8 |
| <i>Teichler, Ulrich</i> : Studium und Berufschancen: Was macht den Unterschied aus? | 4 | 10 |
| <i>Wintermantel, Margret</i> : Föderalismusreform – Erwartungen und Befürchtungen der Hochschulen | 3 | 18 |

Index of abstracts 2007

| | issue | page |
|--|-------|------|
| <i>Banschbach, Volker</i> : Participation in tertiary education – German strengths and weaknesses in international comparison | 2 | 54 |
| <i>Battige, Ulrich</i> : The Implementation of tuition fees designated to improve teaching at the University of Heidelberg | 2 | 38 |
| <i>Bloch, Roland</i> : "Of course one would like to have it on the CV" – The importance of internships for students | 4 | 82 |
| <i>Böhmer, Susan</i> : Postdoc-careers – How successful is the Emmy Noether Programme of the German Research Foundation? | 4 | 108 |
| <i>Falk, Susanne; Reimer, Maike</i> : Different discipline, different transitions: Entry into the labour market and early professional success of Bavarian higher education graduates | 1 | 34 |
| <i>Falk, Susanne; Reimer, Maike; Hartwig, Lydia</i> : Graduate research for higher education institutions and educational policy: Concept and goals of the „Bavarian Graduate Panel" (BAP) | 1 | 6 |
| <i>Fehse, Stefanie; Kerst, Christian</i> : Work below qualification? Vertical and horizontal inadequate employment in the higher education graduates from 1997 and 2001 | 1 | 72 |
| <i>Gensch, Kristina; Sandfuchs, Gabriele</i> : Support for freshers at Bavarian universities of applied sciences | 2 | 6 |
| <i>Goppel, Thomas</i> : Current challenges of research policy | 3 | 72 |
| <i>Hacker, Jörg; Gaul, Jens-Peter</i> : Regionalisation versus europeanisation and globalisation of research | 3 | 28 |
| <i>Herrmann, Wolfgang A.</i> : Will the recent policy decisions lead to the decoupling of higher education institutions into research and training institutions? | 3 | 52 |
| <i>Huber, Bernd</i> : Will educational inequalities increase? | 3 | 46 |
| <i>Kehm, Barbara M.</i> : The German system of accreditation | 2 | 78 |

| | issue | page |
|--|-------|------|
| <i>Kimler, Johanna</i> : The acceptance of Bachelor und Master degrees in large German firms – theoretical reflections and empirical results | 4 | 32 |
| <i>Krempkow, René; Pittius, Katrin</i> : Career chances for female junior researchers at higher education institutions in the German federal state of Saxony | 2 | 98 |
| <i>Mittelstraß, Jürgen</i> : A centralised higher education system in a federal state – the example of Austria | 3 | 66 |
| <i>Rennen-Allhoff, Beate</i> : Will the German federalism reform intensify educational inequalities? | 3 | 40 |
| <i>Sarletti, Andreas</i> : The value of contacts from internships and study-related jobs for graduates' career entry | 4 | 52 |
| <i>Schmidlin, Sabina</i> : Labour market entry of higher education graduates - Results from a decade of Swiss graduate surveys | 1 | 100 |
| <i>Schmidt, Boris</i> : Pleasure and frustration at the workplace "university" – An explorative study on the labour situation of young academics | 4 | 140 |
| <i>Schomburg, Harald</i> : Not a difficult start – the first labour market years of higher education graduates in Europe | 1 | 130 |
| <i>Storm, Andreas</i> : Effects of the German federalism reform on higher education institutions and research | 3 | 8 |
| <i>Teichler, Ulrich</i> : Higher Education and labour market opportunities – What makes the difference? | 4 | 10 |
| <i>Wintermantel, Margret</i> : Federalism reform – expectations and concerns of higher education institutions in Germany | 3 | 18 |

Hinweise für Autoren

Konzept:

Die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ bietet Hochschulforschern und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Erstveröffentlichung von Artikeln, die wichtige Entwicklungen im Hochschulbereich aus unterschiedlichen methodischen und disziplinären Perspektiven behandeln. Dabei wird ein Gleichgewicht zwischen quantitativen und qualitativen empirischen Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikeln angestrebt.

Eingereichte Artikel sollten klar und verständlich formuliert, übersichtlich gegliedert sowie an ein Lesepublikum aus unterschiedlichen Disziplinen mit wissenschaftlichem und praxisbezogenem Erwartungshorizont gerichtet sein.

Review-Verfahren:

Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich, durchlaufen alle eingereichten Manuskripte eine zweifache Begutachtung durch anonyme Sachverständige (double blind) innerhalb und außerhalb des Instituts. Die Autoren werden über das Ergebnis schriftlich informiert und erhalten gegebenenfalls Hinweise zur Überarbeitung. Die redaktionelle Betreuung der Zeitschrift liegt bei Mitarbeitern des Instituts.

Umfang und Form der eingereichten Manuskripte:

Manuskripte sollten bevorzugt per E-Mail eingereicht werden und einen Umfang von 20 Seiten/50 000 Zeichen mit Leerzeichen nicht überschreiten (Zeilenabstand 1,5, Arial 11). Ergänzend sollten je ein Abstract (maximal 1000 Zeichen mit Leerzeichen) in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beigefügt sein. Die Druckfassung wird extern von einem Grafiker erstellt. Weitere Hinweise zur Gestaltung der Manuskripte finden Sie auf unserer Homepage www.ihf.bayern.de unter Publikationen.

Kontakt:

Dr. Lydia Hartwig

Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF)

Prinzregentenstraße 24

80538 München

E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de

Aus dem Inhalt

| | |
|--|-----|
| <i>Ulrich Teichler:</i> Studium und Berufschancen: Was macht den Unterschied aus? | 10 |
| <i>Johanna Kimler:</i> Die Akzeptanz von Bachelor- und Masterabschlüssen bei deutschen Großunternehmen: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde anhand einer Befragung ausgewählter Unternehmen | 32 |
| <i>Andreas Sarcletti:</i> Der Nutzen von Kontakten aus Praktika und studentischer Erwerbstätigkeit für den Berufseinstieg von Hochschulabsolventen | 52 |
| <i>Roland Bloch:</i> „Natürlich möchte man es auch gern im Lebenslauf stehen haben...“ – Bedeutungen des Praktikums für Studierende | 82 |
| <i>Susan Böhmer:</i> Postdoc-Karrieren: Wie erfolgreich ist das Emmy Noether-Programm der DFG? | 108 |
| <i>Boris Schmidt:</i> Lust und Frust am „Arbeitsplatz Hochschule“: Eine explorative Studie zur Arbeitssituation junger wissenschaftlicher Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen | 140 |

BAYERISCHES STAATSWINSTITUT
FÜR HOCHSCHULFORSCHUNG
UND HOCHSCHULPLANUNG



MÜNCHEN