

csp21/24

career service papers

Werbeanzeige

career service papers

Impressum

Herausgeber:

Career Service Netzwerk Deutschland e. V. (csnd)

ISSN: 1612-0698

Redaktion:

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

Redaktionsanschrift und Bezugsadresse:

Geschäftsstelle des csnd e. V.

c/o Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Leipziger Platz 11

10117 Berlin

Telefon: 030-206292-14

E-Mail: geschaeftsstelle@csnd.de

Internet: www.csnd.de

Bezugspreis: 5,- Euro (inklusive Versandkosten)

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

Satz: Text & Satz Thomas Sick, Saarbrücken

Verlag: universi – Universitätsverlag Siegen 

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



Druck: Uni-Print, Universität Siegen

Manuskripte: Bitte an die Geschäftsstelle senden.

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

Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie am Ende dieser Ausgabe.

Inhaltsverzeichnis

Impressum 4
Editorial..... 7

Jana Fingerhut, Larissa Klemme, Luisa Kunze, Eric Thode

**Wie der Strukturwandel die Nachfrage nach Beschäftigten
und Kompetenzen am Arbeitsmarkt verändert 9**

Jonas Breetzke, Prof. Dr. Carla Bohndick,

**Ist mein Studium relevant?
Wie Studierende den beruflichen und gesellschaftlichen Wert
ihres Studiums wahrnehmen und
wie Hochschulen ihn steigern können 33**

Dr. Emilia Kmiotek-Meier, Lena Hoffmann, Dr. Carlo Klauth

**Welche Kompetenzen brauchen Akademiker*innen, um auf dem
Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein? 47**

Carmen M. Thiel

**„Wir brauchen Visionen, neue Konzepte und Veränderungen, um die
Zukunft der Musikhochschulen positiv gestalten zu können.“ 59**

Prof. Dr. Uwe P. Kanning

**Wie finde ich einen Arbeitsplatz, der zu mir passt?
Professionelles Auftreten in unprofessionellen Auswahlverfahren ... 83**

Neue Zitationsweise ab dem Heft 22/2025 95

Hinweise für Autor*innen 96

Kontaktadressen der Redaktion und des csnd e. V. 98

Liebe Leser*innen,

wann ist ein Editorial ein gutes Editorial? Das ist eine Frage, die wir uns in der Redaktion gestellt haben. Warum wird es gelesen und was ist die Erwartung derjenigen, die es lesen – bis zu diesem Satz zum Beispiel – und die noch nicht abgebrochen haben und zu der Seite mit dem ersten oder zweiten Artikel gesprungen sind; was ja vielleicht sogar der beste Effekt sein könnte, den ein Editorial haben kann.

Wir möchten Sie neugierig machen, anregen zum Lesen, natürlich, aber vor allem auch zu Fragen und Diskussionen bewegen. Jedem Artikel in diesem Heft ist ein intensiver Austausch und Auswahlprozess vorausgegangen. Unser Wunsch ist es, dass die Lektüre diesen Austausch fortsetzt: in Ihrem Arbeitsbereich, in Ihrer Hochschule, natürlich im Dachverband und vielleicht auch im Rahmen eines Beitrags für ein csp-Forum, einer Idee für eine Coffee Corner oder einem Themenvorschlag für die kommende csp-Ausgabe. Die Autor*innen freuen sich über Ihre Rückmeldungen, Ihre Anregungen, Erfahrungen und Impulse. Und wir als Redaktion natürlich auch.

In unserer Arbeit im Career Service sind wir an der Schnittstelle des Wandels, ganz konkret genau an der Stelle, an der Menschen in ihrem Lebensweg den nächsten, den neuen, den anderen, den verändernden Schritt tun und den Übergang von der Lebensphase Studium in die Lebensphase Beruf gestalten. Und weil das immer anders und immer individuell ist, ist auch die Arbeit im Career Service immer neu und bringt immer wieder den

neuen, den überraschten, aber auch den überraschenden Blick. Das gilt für diejenigen, für die die Tätigkeit beim Career Service neu ist, genauso wie für erfahrene Kolleg*innen, die sich schon seit vielen Jahren mit diesen vielfältigen Themen beschäftigen.

Impulse für unsere Arbeit holen wir uns auf Fortbildungen, auf Tagungen – zuletzt wieder auf der wunderbaren Jahrestagung in Münster – aber auch im kollegialen Austausch, dieser wichtigen Quelle für die Energie, das Wissen und die Ressourcen, die die tägliche Arbeit erst möglich machen.

Es geht um die Zukunft, um zukünftige Entscheidungen und darum, zu antizipieren, was einen erwartet in der Zeit, die da kommt und für die man sich auf seinem Weg entscheiden muss. Die dafür hilfreichen Kompetenzen und Fähigkeiten bei sich zu entdecken, zu erwerben und nutz- und anwendbar zu machen ist nicht einfach. Diesen Prozess anzustoßen, zu ermöglichen und zu unterstützen, dafür Konzepte und Strategien zu entwickeln und umzusetzen ist eine immer wieder neu herausfordernde Aufgabe. Dies auf einer wissenschaftlich basierten Grundlage zu tun, ist einer der wichtigen Ansprüche der Career-Service-Arbeit an Hochschulen. Damit unterscheiden sich unsere Angebote von vielen anderen Angeboten ganz unterschiedlicher Interessengruppen, Institutionen und Akteur*innen, die um Studierende als Kund*innen oder zukünftige Arbeitskräfte werben.

Die Themenbereiche, die das aktuelle Heft anspricht, sind Veränderung und

Relevanz, Kompetenzen – derer man sich bewusst sein muss und die man erwerben, ausbauen und kombinieren kann – und der Blick hin zu Neuem, das immer wieder ganz anders sein kann, Offenheit fordert und Chancen ermöglicht.

Neugierde auf das Neue, das ist auch unser Wunsch, der Sie begleiten soll bei der Lektüre der Artikel dieses Heftes.

Ganz in diesem Sinne mit den besten Wünschen für eine Begegnung in und mit Zukunft

Ihre csp-Redaktion



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

Wie der Strukturwandel die Nachfrage nach Beschäftigten und Kompetenzen am Arbeitsmarkt verändert

Jana Fingerhut, Larissa Klemme, Luisa Kunze, Eric Thode, Bertelsmann Stiftung

Abstract

Der Strukturwandel ist ein stetiger Prozess, der die Entwicklungen am Arbeitsmarkt maßgeblich beeinflusst. Megatrends wie Digitalisierung, Dekarbonisierung und demografischer Wandel haben große Auswirkungen auf die Erwerbsstruktur. Mit unterschiedlichen Methoden (Prognosemodelle, Analyse von Online-Stellenanzeigen) werden die transformationsbedingten Änderungen analysiert, damit sich Arbeitsmarktakteur:innen frühzeitig darauf vorbereiten und bestmöglich reagieren können. Die veränderte Arbeitsnachfrage beeinflusst auch die Nachfrage nach Kompetenzen: In der Transformation werden Future Skills und Green Skills immer bedeutender. Verschiedene Methoden der Systematisierung und Vermittlung dieser Skills sind wichtige Forschungsinhalte, um aktuelle und zukünftige Erwerbspersonen auf die Auswirkungen des Strukturwandels vorzubereiten. Damit der Strukturwandel keine Gefahr, sondern eine Chance für Beschäftigte wird, braucht es neben guter Qualifizierungspolitik auch einen arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischen Rahmen, der berufliche Veränderungen unterstützt.

1 Einleitung

Die Wirtschaft befindet sich permanent in Wandlungsprozessen. Große technologische Zyklen, die wirtschaftliche Entwicklung, demografische Entwicklungen, aber auch die Veränderung kultureller Einstellungen und sozialer Normen sowie politische Weichenstellungen treiben mittel- und langfristig diesen Wandel. Dabei sind diese Entwicklungen nicht unabhängig voneinander, sondern beeinflussen sich gegenseitig. Auch löst ein Trend in einem Bereich gelegentlich einen neuen Trend in einem anderen Bereich aus, so etwa der medizinisch-technische Fortschritt auf die demografische Struktur in Hoch-einkommensländern. Trends können sich gegenseitig verstärken oder auch in ihren Wirkungen dämpfen.

Das Wirtschaftsgeschehen wird immer auch von Krisen und unvorhergesehenen Ereignissen getroffen. In Deutschland zählen dazu in den letzten 15 Jahren z. B. die Finanz- und Eurokrise, der sprunghafte Anstieg der Flüchtlingszuwanderung um das Jahr 2015 herum, die Corona-Krise, der Krieg gegen die Ukraine und die dadurch ausgelösten Anstiege bei den Energie- und Nahrungsmittelpreisen. Neben ihren unmittelbaren kurzfristigen Effekten haben Krisen häufig auch persistente Auswirkungen, die dauerhafte Veränderungen in der Wirtschaftsstruktur hervorrufen bzw. stärken.

Sofern Krisen nicht nur transitorischen Charakter haben, können sie in den betroffenen Bereichen disruptiv wirken, in dem Sinne, dass bislang verlässlich beste-

hende Wirkungszusammenhänge plötzlich nicht mehr gelten. Geschäftsmodelle sind nicht mehr tragfähig, bestimmte Produkte und Produktionsverfahren spielen auf einmal keine Rolle mehr, während andere eine Blüte erleben. Insbesondere der Megatrend Digitalisierung mit der einhergehenden Automatisierung und den zuletzt sprunghaften Fortschritten bei der (generativen) künstlichen Intelligenz (KI) birgt das Potenzial für mehr Disruption im Wirtschaftsgeschehen. Ebenso macht das dringend gebotene schnelle Handeln im Kampf gegen den Klimawandel rasche Veränderungen erforderlich, etwa bei der Reduktion von CO₂-Emissionen, bei der Kreislaufwirtschaft oder beim Erhalt der Biodiversität. Sämtliche dieser Entwicklungen betreffen nicht nur die Unternehmen, sondern auch die Erwerbstätigen. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, den Strukturwandel auf dem deutschen Arbeitsmarkt in den Blick zu nehmen.

2 Strukturwandel auf dem deutschen Arbeitsmarkt

Strukturwandel bezeichnet die marktwirtschaftliche Dynamik, bei der sich die wertmäßigen Beiträge der einzelnen Wirtschaftszweige und -sektoren zum Sozialprodukt mehr oder weniger stetig verändern. Einzelne Wirtschaftsbereiche haben rückläufige wertmäßige Beiträge am gesamtwirtschaftlichen Produktionsergebnis, wie z. B. die Agrarwirtschaft, während andere Wirtschaftssektoren immer größere Anteile beitragen, wie z. B. der Dienstleistungssektor. Der Begriff Strukturwandel kann sich dabei auf verschiedene Prozesse innerhalb der marktwirtschaftlichen Dynamik beziehen: veränderte Zusammensetzung der Produktion (Produktionsstruktur), Verschie-

bung zwischen den Wirtschaftszweigen (sektorale Struktur) oder Regionen und Wirtschaftsräumen (regionale Struktur). Die Veränderungsdynamiken bringen erhebliche Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt mit sich, sodass der Strukturwandel auch die Aufteilung der Beschäftigten (Erwerbsstruktur, Beschäftigungsstruktur) nach Sektoren, Regionen, Berufen oder Qualifikationsanforderungen verändert (Weber et al., 2022).

Immer wieder fallen Jobs weg, neue entstehen und Tätigkeitsprofile verändern sich. Doch aktuell verschärft sich die Lage, denn die Megatrends des Strukturwandels werden nun von einem der Treiber zunehmend überlagert: dem demografischen Wandel. Zukünftig wird sich nicht nur die Arbeitsnachfrage durch den technologischen Fortschritt oder den ökologischen Wandel verändern, sondern vor allem das Arbeitsangebot. Die Anzahl der Erwerbspersonen wird durch die Alterung und Schrumpfung der Bevölkerung deutlich zurückgehen. Während der Strukturwandel und größere Umbrüche in der Wirtschaft in der Vergangenheit häufig zu hoher Arbeitslosigkeit geführt haben, wird in Zukunft der Arbeitskräftemangel zunehmend wichtiger. Schon jetzt erreicht der Fachkräftemangel Höchststände in Deutschland (vgl. z. B. Peichl et al., 2022). Laut der Bundesagentur für Arbeit ist der Mangel an Fachkräften bereits in jedem sechsten Beruf zu spüren (Bundesagentur für Arbeit, 2023), und das, obwohl die geburtenstarken Jahrgänge der Babyboomer-Generation erst in den kommenden Jahren durch den Renteneintritt aus dem Arbeitsmarkt ausscheiden (vgl. z. B. Werding & Läßle, 2020).

Die neue Herausforderung des Strukturwandels für den Arbeitsmarkt ist neben der Arbeitslosigkeit also vor allem die Fachkräftesicherung, die für den Erhalt der wirtschaftlichen Produktivität und damit den Wohlstand grundlegend ist. Die Auswirkungen der Transformationsprozesse in und zwischen den Sektoren, Regionen und Qualifikationsanforderungen führen dazu, dass das Arbeitsangebot und die Arbeitsnachfrage sich nicht decken. Es droht folglich ein sektoraler, regionaler und qualifikatorischer Mismatch von Angebot und Nachfrage, der in Kombination mit dem Rückgang der Erwerbspersonen zu einer großen Herausforderung für Deutschland wird.

2.1 Projektion zukünftiger Arbeitskräftebedarfe

Ein wichtiger Schritt für die Bewältigung der Herausforderungen ist es, Wissen darüber zu generieren, wie sich die Megatrends aktuell und in der Zukunft auf einzelne Wirtschaftsbereiche und den Arbeitskräftebedarf auswirken. Die Qualifikations- und Berufsprojektionen (QuBe) geben Prognosen über die Entwicklung des Arbeitsmarktes hinsichtlich mehrerer Strukturdimensionen. Die aktuelle siebte Welle der QuBe-Projektion zeigt die voraussichtliche Entwicklung des deutschen Arbeitsmarktes bis 2040. Neben Daten zur erwarteten Bevölkerungsentwicklung und den Auswirkungen der erwähnten Megatrends bezieht die aktuelle Welle der Projektion auch weitere Einflussfaktoren wie die Energiewende oder Klimafolgen(anpassungen) in die Prognose mit ein (Maier et al., 2022).

Der Rückgang der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zeigt sich gravierend: Sie sinkt um 3,5 Millionen Personen von

62,4 Millionen im Jahr 2021 auf 58,9 Millionen in 2040. Dem Rückgang der Personen im erwerbsfähigen Alter steht eine steigende Erwerbsneigung gegenüber, d. h. zukünftig werden mehr Personen (z. B. Männer über 55 Jahren und Frauen) aus der Bevölkerung aktiv am Erwerbsleben teilnehmen. Aufgrund dieser gegenläufigen Tendenzen, reduziert sich die Zahl der Erwerbspersonen im gleichen Zeitraum lediglich um 1,21 Millionen. Langfristig zeigt sich der Rückgang der Erwerbspersonen auch in der Zahl der inländischen Erwerbstätigen: Sie sinkt um 660.000 Personen von 44,92 Millionen im Jahr 2021 auf 44,26 Millionen in 2040. Die sinkende Zahl der Erwerbstätigen bedeutet, dass zukünftig aufgrund des rückläufigen Arbeitsangebots weniger Konkurrenz für Erwerbspersonen am Arbeitsmarkt herrscht und gute Chancen auf Beschäftigung bestehen (Maier et al., 2022).

Doch um die Chancen des Arbeitsmarktes ausnutzen zu können, sind Anpassungen und vorausschauendes Handeln notwendig, denn der Strukturwandel sorgt für erhebliche Umwälzungen auf dem Arbeitsmarkt: bis 2040 werden laut der QuBe-Prognose fast 4,16 Millionen Arbeitsplätze wegfallen, aber gleichzeitig auch 3,56 Millionen entstehen. Jedoch entstehen die neuen Arbeitsplätze in anderen Wirtschaftsbereichen und Berufen als dort, wo sie wegfallen. Ganz konkret zeigt sich das auch in den Top 10 aufbauenden und abbauenden Berufsgruppen im Vergleich der Jahre 2021–2040. Während es in knapp 20 Jahren vor allem einen erhöhten Arbeitskräftebedarf in Berufen des Gesundheits- und Sozialwesens sowie der IT-Branche gibt, sinkt bis dahin der Arbeitskräftebedarf in Büro- und Ver-

Personen	Aufbauende Berufsgruppen	Personen	Abbauende Berufsgruppen
254.567	Gesundheits- und Krankenpflege, Rettungsdienst und Geburtshilfe	- 330.128	Büro und Sekretariat
164.391	Erziehung, Sozialarbeit, Heilerziehungspflege	- 175.651	Verwaltung
146.253	Altenpflege	- 133.153	Maschinenbau- und Betriebs- technik
97.030	IT-Systemanalyse, IT-Anwendungs- beratung und IT-Vertrieb	- 131.826	Versicherungs- und Finanzdienstleistungen
89.528	Lehrtätigkeit an außerschulischen Bildungseinrichtungen	- 112.770	Verkauf (ohne Produktspezialisierung)
78.755	Psychologie und nicht ärztliche Psychotherapie	- 87.871	Fahrzeug-, Luft-, Raumfahrt- und Schiffbautechnik
72.529	Human- und Zahnmedizin	- 78.678	Metallbearbeitung
69.251	Gastronomie	- 67.086	Hochbau
69.071	Nicht ärztliche Therapie und Heilkunde	- 54.015	Verkauf von Lebensmitteln
68.799	Werbung und Marketing	- 52.301	Lagerwirtschaft, Post und Zustellung, Güterumschlag

Tabelle 1: Top 10 Berufsgruppen mit steigendem und sinkendem Arbeitskräftebedarf, 2021–2040.
Quelle: QuBe-Projekt, 7. Welle (Basisprojektion).

waltungsjobs, Verkauf und bestimmten Berufen im verarbeitenden Gewerbe.

Prognosemodelle wie das QuBe-Projekt (vgl. z. B. Maier et al., 2022) können gute Einblicke in potenzielle Entwicklungen geben und Näherungswerte für einzelne Bereiche liefern. Trotzdem unterliegen die Prognosen Annahmen und hängen von einer Vielzahl von komplexen interdependenten Strukturen ab, sodass die Realität in Zukunft davon abweichen kann.

2.2 Analyse des aktuellen Arbeitsmarktes mit Stellenanzeigen

Eine andere Möglichkeit, Wissen über den tatsächlichen Arbeitskräfte- und Kompetenzbedarf zu erlangen, sind Big Data Analysen von Online-Stellenanzeigen. Die innovativen Datenverarbeitungsmethoden sind besonders geeignet, aktuelle

Dynamiken am Arbeitsmarkt zu identifizieren und Entwicklungen der Nachfrage in den letzten Jahren zu betrachten. Da zunehmend Online-Stellenanzeigen für die Beschäftigtensuche der Unternehmen genutzt werden, gibt es eine immer größer werdende Datenbasis, welche sich gut erfassen lässt. Einschränkung ist jedoch hinzuzufügen, dass mit der Analyse von Online-Stellenanzeigen nur ein Ausschnitt des Arbeitsmarktes abgebildet werden kann. Stellen, die offline beworben oder intern ausgeschrieben werden, werden nicht erfasst. Auch kann nicht überprüft werden, ob die Angaben der Arbeitgeber:innen bspw. zu geforderten Kompetenzen vollständig sind und ob sie der Wahrheit entsprechen. Der große Vorteil gegenüber dem QuBe-Projekt ist jedoch, dass sehr granulare Analysen durchgeführt werden können. Während im QuBe-Projekt zwischen 420 be-

Infobox Jobmonitor

Der Jobmonitor (<https://jobmonitor.de/>) der Bertelsmann Stiftung ist eine frei zugängliche interaktive Website, auf welcher die Entwicklungen des Arbeitsmarktes transparent gemacht werden. Grundlage des Jobmonitors ist die Analyse von über 70 Millionen Online-Stellenanzeigen. Dazu werden zehntausende Websites, u. a. von Jobportalen, Unternehmen und Arbeitsvermittlern, vom Recruiting-Spezialisten Textkernel BV nach aktuellen Online-Stellenanzeigen durchsucht, gespeichert und dem Jobmonitor zur Verfügung gestellt. Der Vorteil ist, dass Informationen zu nachgefragten Berufen, Soft Skills und Teilqualifikationen monatsaktuell für alle 400 Kreise und kreisfreien Städte in Deutschland zur Verfügung stehen. Zukünftig werden weitere Variablen hinzukommen, um Bildungsinstitutionen, Arbeitsagenturen und Wirtschaftsförderern sowie weiteren Akteur:innen am regionalen Arbeitsmarkt zu ermöglichen, ihre Angebote und Bildungsplanungen am Bedarf auszurichten und eine aktuelle Berufsberatung bzw. Studienberatung zu bieten.

Methodisch ist die Analyse von über 70 Millionen Online-Stellenanzeigen sehr komplex. Zu Beginn ist die Datenbereinigung ein wichtiger Schritt. Bei der Bereinigung werden z. B. Duplikate anhand von Algorithmen erkannt und entfernt, da Stellenanzeigen häufig nicht nur auf einem Portal, sondern auf mehreren Portalen gepostet werden und sonst die angebotenen Stellen überschätzt werden. Auch zu berücksichtigen ist der Umgang mit Arbeitnehmerüberlassungen, denn diese schreiben Stellen wesentlich häufi-

ger aus als direkte Arbeitgeber:innen. Um die Nachfrage nach Berufen in der Zeitarbeit nicht zu überschätzen, wird beim Jobmonitor mit einem Zeitarbeitsgewicht gearbeitet. Für die Filterung verschiedener Informationen aus den Online-Stellenanzeigen, werden für jede einzelne Variable Algorithmen entwickelt. Damit die Algorithmen die gewünschten Informationen möglichst korrekt identifizieren, muss erst eine passende Taxonomie gewählt bzw. entwickelt werden, um die Algorithmen im Anschluss mit Online-Stellenanzeigen-Daten zu trainieren, zu optimieren und zu evaluieren. Dies wird durch eine Codierung von Online-Stellenanzeigen per Hand vorgenommen und ist dementsprechend zeitaufwendig. Je nach Komplexität der Variable umfasst die Codierung bis zu 120.000 Online-Stellenanzeigen. Eine zusätzliche Anforderung bei der Entwicklung von Algorithmen ist eine hohe Recheneffizienz, um die ca. 200.000 neu hereinkommenden Postings über Nacht analysieren zu können. Wie die einzelnen Modelle für die Variablen Berufe, Soft Skills und Teilqualifikationen genau entwickelt wurden, sind den Methodenberichten Müller (2021), Müller (2022), Müller et al. (2022) und Müller (2023) zu entnehmen. Der Zeitaufwand und das methodische Know-How, welches für die Analyse von Online-Stellenanzeigen benötigt werden, sind demnach nicht zu unterschätzen. Einen guten Überblick, welche Schritte bei der Analyse von Online-Stellenanzeigen zu beachten sind, welche methodischen Ansätze angewendet werden können, und einen Einblick in Best Practices können dem OJA Guide entnommen werden (&effect, 2023).

ruflichen Tätigkeiten der Klassifikation der Berufe (KldB) unterschieden wird, können durch die Analysen von Online-Stellenanzeigen auf dem Jobmonitor der Bertelsmann Stiftung Analysen für 1.210 Berufsgattungen der KldB vorgenommen werden – auch auf Kreisebene. Darüber hinaus enthalten Online-Stellenanzeigen reichhaltige Informationen zur Ausgestaltung der Stelle und den Anforderungen an die Bewerber:innen. Diese ermöglichen Analysen zu Fragestellungen wie: Welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen werden benötigt und haben sich diese Anforderungen über die letzten Jahre verändert? Welche Berufe stehen Hochschulabsolvent:innen eines bestimmten Studienganges zur Wahl? Welche Berufe werden in welchen Regionen nachgefragt? Die Analysen vom dem QuBe-Projekt und den Online-Stellenanzeigen ergänzen sich gut, da mit der Analyse von Online-Stellenanzeigen zwar sehr detaillierte Analysen der Gegenwart und Vergangenheit durchgeführt werden können, Prognosen für eine zukünftige Nachfrage anhand von Zeitreihen- und Clusteranalysen bisher jedoch nur für wenige Monate valide sind (Sibarani & Scerri, 2019; Garcia de Macedo et al., 2022).

Der im QuBe-Projekt bis 2040 prognostizierte steigende Arbeitskräftebedarf an IT-Anwendungsberater:innen (siehe Tabelle 1) spiegelt sich schon jetzt in der aktuellen Nachfrage in den Online-Stellenanzeigen wider. Bei dem hier abgebildeten Beruf handelt es sich um das Anforderungsniveau eines/r „Expert:in“, welches nach der KldB Berufen mit einem mindestens 4-jährigen Studium (Masterabsolvent:innen) entsprechen. Während im Jahr 2018 82.342 Stellen-

anzeigen für IT-Anwendungsberatung veröffentlicht wurden, waren es in 2022 insgesamt 133.520 Stellenanzeigen, was einer Steigerung von 62 % entspricht. Die Deutschlandkarte für die Online-Stellenanzeigen im Jahr 2022 (Abbildung 1) zeigt hierbei klare regionale Unterschiede: Während die Nachfrage in den Ballungszentren und (Groß-)Städten besonders hoch ist, gibt es in einigen ländlichen Gegenden wenig bis nahezu keine Nachfrage nach IT-Anwendungsberater:innen. Die regionalen Unterschiede im Arbeitskräftebedarf können gerade bei Berufsgruppen im IT-Sektor durch die vermehrte Möglichkeit, remote an einem anderen Ort zu arbeiten, relativiert werden. Das Angebot des flexiblen und mobilen Arbeitens ermöglicht es immer mehr, auch überregional Stellenangebote wahrzunehmen.

Eine Auswertung der Online-Stellenanzeigen für das Jahr 2022 ergibt, dass die Arbeitgeber:innen insgesamt am häufigsten Büro- und Sekretariatskräfte sowie Lagerwirtschaftshelfer:innen gesucht haben (Abbildung 2). Die beiden meist gesuchten Berufe sind demnach den Anforderungsniveaus der „Helfer:innen“ (in der Regel keine abgeschlossene Berufsausbildung erforderlich) und „Fachkraft“ (in der Regel eine abgeschlossene Berufsausbildung erforderlich) zuzuordnen. Aber auch in den Studienberufen mit den Anforderungsniveaus „Spezialist:in“ und „Expert:in“ gibt es acht Berufe mit mehr als 120.000 Stellenanzeigen im Jahr 2022. Dazu gehören neben Berufen in der Informatik vor allem auch Jobs aus dem Bereich der Betriebswirtschaftslehre (Vertrieb, Buchhaltung, Unternehmensorganisation, Marketing).

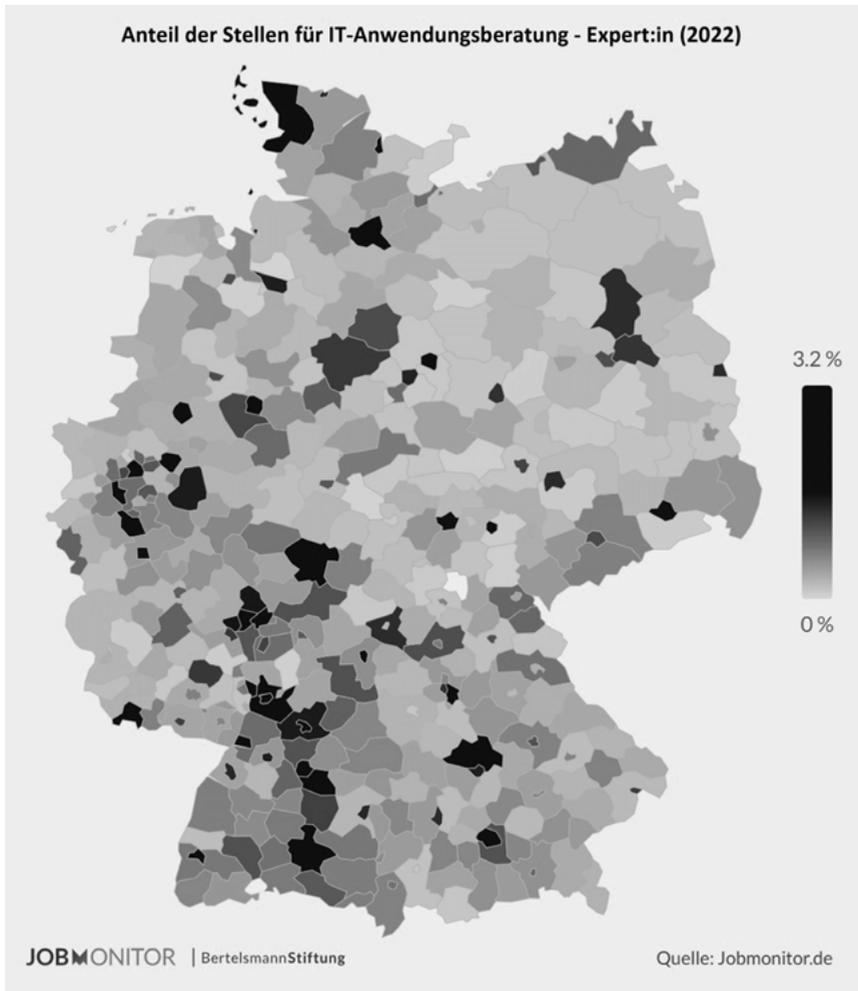
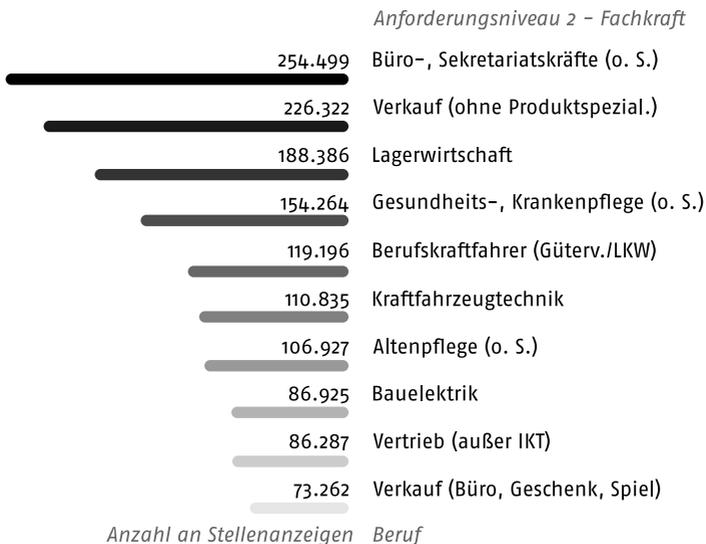
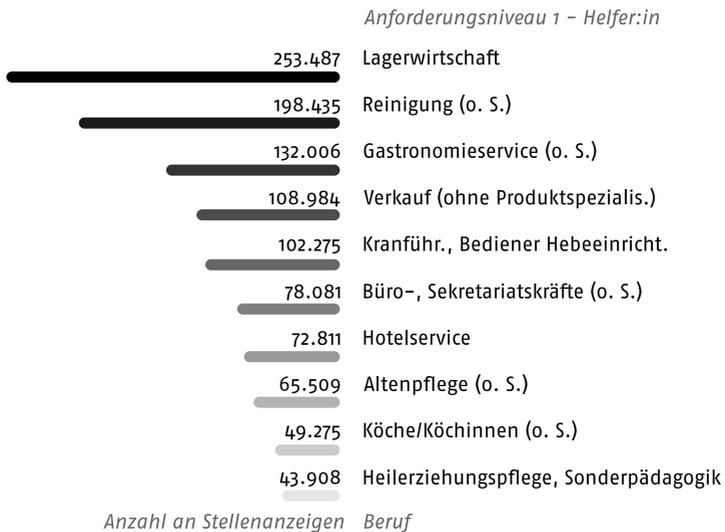


Abb. 1: Deutschlandkarte für die Online-Stellenanzeigen im Jahr 2022

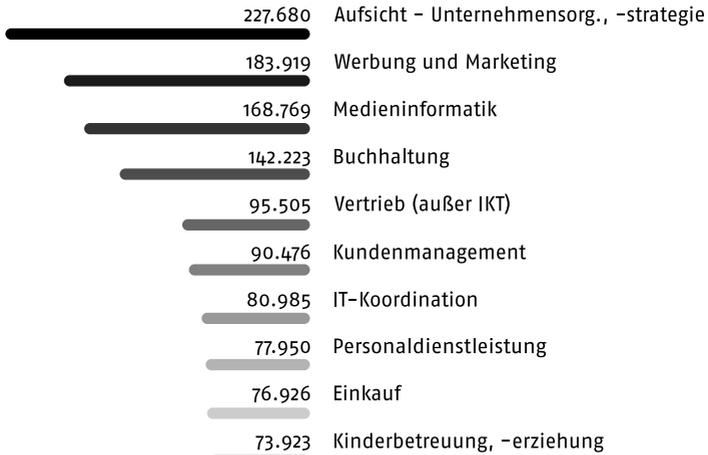
Die Projektion und auch die aktuellen Zahlen aus den Online-Stellenanzeigen machen die Umwälzungen am Arbeitsmarkt sichtbar. Es wird deutlich, dass zukünftig der Gesellschaft nicht nur weniger Personen am Arbeitsmarkt zur Verfügung

stehen, sondern durch den Auf- und Abbau von Arbeitskräftebedarfen in unterschiedlichen Berufen, Qualifikationsniveaus und Regionen ein Mismatch droht, der den Fachkräftemangel verstärkt.

Top 10 Berufe auf KldB-Basis (nach Anforderungsniveau) für 2022 (absolut)

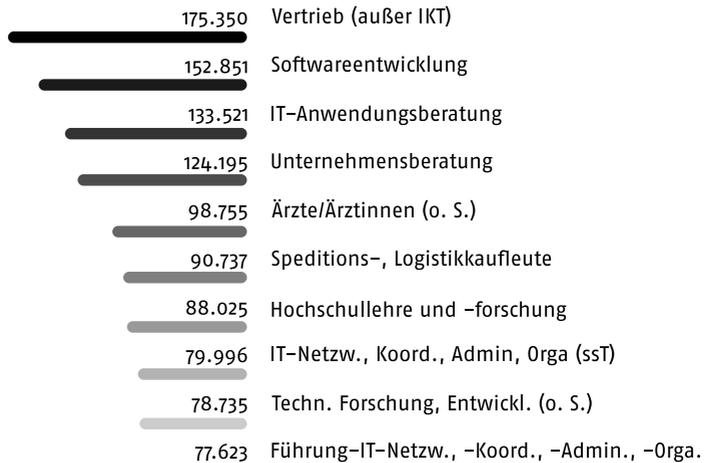


Anforderungsniveau 3 – Spezialist:in



Anzahl an Stellenanzeigen Beruf

Anforderungsniveau 4 – Expert:in



Anzahl an Stellenanzeigen Beruf

o. S. = ohne Spezialisierung, ssT = sonstige spezifische Tätigkeitsangabe,
IKT = Informations- u. Kommunikationstechnologien

3 Future Skills und Green Skills – Voraussetzungen für eine erfolgreiche Transformation

Die veränderten Arbeitskräftebedarfe und Anforderungen verlangen von Erwerbspersonen, dass sie ihre Kompetenzen stetig anpassen und erweitern, um anschlussfähig zu bleiben. Die zunehmende Bedeutung neuer Kompetenzanforderungen spiegelt sich in der Fülle an Studien und Akteur:innen wider, die sich seit einigen Jahren verstärkt mit der Identifizierung und Vermittlung von Future Skills befassen. Der Begriff „Future Skills“ ist nicht einheitlich definiert und hängt davon ab, in welchem Praxiskontext sie betrachtet werden, ob in der Schulbildung, der Hochschulbildung oder am Arbeitsmarkt. Das Verständnis von Future Skills reicht von allgemeinen Lebenskompetenzen für das 21. Jahrhundert (Spiegel et al., 2021) bis hin zu konkreteren Beschreibungen von Fähigkeiten, die für das Arbeitsleben der nächsten fünf Jahre von zunehmender Bedeutung sind (AgenturQ, 2021). Hierunter fallen bspw. Kompetenzen, die für die ökologische Transformation benötigt werden. Für die Umsetzung der Energiewende, der Kreislaufwirtschaft oder nachhaltiger Mobilität werden verstärkt Arbeitnehmende mit Green Skills gesucht. Die Gemeinsamkeit der verschiedenen Ansätze ist die Erkenntnis, dass bestimmte Kompetenzen an Relevanz gewinnen, um mit den Anforderungen der Gegenwart und Zukunft umgehen zu können.

3.1 Überfachliche und fachliche Future Skills

Als Future Skills werden sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen bezeichnet. Für das Erlernen von

neuen fachlichen Future Skills, gelten die überfachlichen Kompetenzen oft als Voraussetzung. Denn ohne kognitive Fähigkeiten, wie bspw. eine schnelle Auffassungsgabe oder Selbstmanagement-Kompetenzen, ist es schwierig, fachliche Kompetenzen zu erwerben. Überfachliche Kompetenzen sind Fähigkeiten, die als wertvoll für effektives Handeln in jeder Art von Arbeit, Lernen oder Lebensaktivität angesehen werden und nicht ausschließlich an einen bestimmten Kontext gebunden sind (Hart et al., 2021). Für die Definition und Erfassung von überfachlichen Kompetenzen gibt es eine ganze Reihe von Modellen. Eine Übersicht der verschiedenen Modelle ist Ziegler (2022) zu entnehmen. Eines der Modelle ist die Europäische Klassifikation für Fähigkeiten, Kompetenzen, Qualifikationen und Berufe (ESCO). Sie enthält neben 96 überfachlichen Kompetenzen und 189 Sprachen auch Angaben zu Berufen und fachlichen Kompetenzen. Die überfachlichen Kompetenzen werden in dem ESCO Modell in sechs Kategorien unterteilt (Hart et al., 2021). Zu den in Studien häufig identifizierten überfachlichen Future Skills zählen analytische Fähigkeiten, wie kritisches Denken und Problemlösungskompetenz, sowie transformative Kompetenzen, wie Innovationskompetenz und Kreativität (z. B. Ehlers, 2022; Graf et al., 2020).

Überfachliche Kompetenzen werden häufig als Future Skills bezeichnet, da sie im Vergleich zu einigen anwendungsbezogenen Kompetenzen für Routinetätigkeiten, wie bspw. das Sortieren von Wäsche in der Textilreinigung aber auch die Bewertung der Kreditwürdigkeit von Personen im Bankwesen, schwieriger durch einen vollautomatischen Compu-

ter oder eine computergesteuerte Maschine zu ersetzen sind (z. B. Dengler & Matthes, 2021). Darüber hinaus helfen überfachliche Kompetenzen wie Flexibilität und Lernbereitschaft bei der Anpassung an die Veränderungen durch disruptive Technologien und werden daher ebenfalls häufig als wichtige Future Skills identifiziert (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V., 2021; World Economic Forum, 2020).

Die Forschung zu (berufs-)fachlichen Future Skills fällt im Vergleich zur Forschung zu überfachlichen Future Skills geringer aus. Die Ermittlung von fachlichen Future Skills ist vor allem in branchenspezifischen Studien üblich und umfasst praktische Fertigkeiten und Fähigkeiten, Wissen in bestimmten Handlungskontexten anzuwenden (ESCO, 2017). Eine Taxonomie, die vor allem fachliche Kompetenzen umfasst, ist die der Kernanforderungen des Berufenets der Bundesagentur für Arbeit. „Kernanforderungen sind Anforderungen, die für die Ausübung des Berufes unerlässlich sind, also den Kern eines Berufes ausmachen.“ (Dengler et al., 2014). Die Taxonomie umfasst 5.865 Kompetenzen (Bundesagentur für Arbeit, 2011). Zu den Kernkompetenzen des Berufes Rechtsanwalt / Rechtsanwältin gehört bspw. das Beherrschen der juristischen Fachterminologie und der Rechtsvertretung (Bundesagentur für Arbeit, 2023). Fachliche Future Skills hängen stark von den in der Branche oder im Unternehmen eingesetzten Technologien ab und sind daher schwerer auf den gesamten Arbeitsmarkt zu übertragen als überfachliche Future Skills. Nichtsdestotrotz werden vor allem digitale Kompetenzen, darunter Programmieren, User-zentriertes Design und Software-Entwicklung,

die in sämtlichen Branchen relevanter werden (z. B. Bundesarbeitgeberverband Chemie e.V., 2021; Pfeiffer et al., 2016), als wichtig eingestuft.

3.2 Green Skills und Green Jobs für eine nachhaltige Wirtschaft

2045 soll Deutschland klimaneutral sein (Die Bundesregierung, 2022). Zur Erreichung dieses Ziels werden allein bis 2030 bis zu 750.000 mehr Arbeitskräfte in den für die Energiewende relevanten Berufen benötigt. Bedarf besteht nicht nur bei Arbeitskräften für Berufe auf Helfer:innen- und Fachkraftniveau, sondern auch 60.000 – 90.000 Spezialist:innen (Meister:innen, Techniker:innen und Bachelorabsolvent:innen) und 20.000 – 40.000 Expert:innen (Masterabsolvent:innen). Für die Qualifizierung dieser Fachkräfte hat die Bundesregierung in ihrer Fachkräftestrategie als Maßnahmen unter anderem eine zeitgemäße Ausbildung und gezielte Weiterbildung festgelegt (Allianz für Transformation Taskforce Fachkräfte, 2023). Für die Umsetzung muss jedoch klar sein, welche Kompetenzen und Berufe genau benötigt werden.

Hier knüpft die wissenschaftliche Debatte rund um die beiden Begriffe Green Skills und Green Jobs an. Erforscht wird, wie sich der Bedarf an nachhaltig ausgeführten Tätigkeiten und den dafür erforderlichen Kompetenzen entwickelt, welche neuen Berufe und Branchen entstehen und wie sich in vielen bestehenden Arbeitsplätzen die Anforderungen verändern. Das Forschungsfeld geht dabei jedoch über die Energiewende hinaus, denn die Green Economy umfasst weit mehr Marktsegmente. Im Green Tech Atlas werden beispielsweise sieben Leitmärkte der Umwelttechnik und Res-

sourceneffizienz identifiziert. Enthalten sind neben der umweltfreundlichen Erzeugung, Speicherung und Verteilung von Energien, auch die Bereiche Kreislaufwirtschaft, Nachhaltige Mobilität oder Nachhaltige Agrar- und Forstwirtschaft (Roland Berger GmbH, 2021).

In den einzelnen Bereichen der Green Economy werden Fachkräfte mit unterschiedlichsten Green Skills benötigt. Doch welche Kompetenzen fallen unter das Konzept der Green Skills? Laut der Definition von Cedefop (2012) sind Green Skills „die Kenntnisse, Fähigkeiten, Werte und Einstellungen, die erforderlich sind, um in einer nachhaltigen und ressourceneffizienten Gesellschaft zu leben, sie zu entwickeln und zu unterstützen“. Neben dem Begriff Green Skills wird häufig der Begriff Green Tasks verwendet, bei dem der Fokus mehr auf den Aufgaben und weniger auf den Kompetenzen liegt. Die Grenze zwischen den Begriffen Green Skills und Green Tasks ist jedoch oft fließend, da nicht immer eine klare Trennung zwischen den Aufgaben, die erfüllt und den Kompetenzen, die dafür benötigt werden, möglich ist (Acemoglu & Autor, 2011).

Bei der Identifikation von Green Skills bzw. Green Tasks gibt es unterschiedliche methodische Ansätze. Janser (2018) entwickelte bspw. ein Wörterbuch auf Basis vom Berufenet der Bundesagentur für Arbeit. Anhand von Schlüsselbegriffen, die mit typischen Tätigkeitsbereichen, Produkten und Dienstleistungen der Green Economy assoziiert werden, identifizierte Janser anhand von Text Mining 153 Green Tasks (Janser, 2018). Im Vergleich dazu identifizierte die Europäische Kommission anhand eines dreistufigen Verfahrens 571 ESCO Skills als Green Skills. Unterschied-

den wurde zusätzlich zwischen White Skills, zu denen Kompetenzen gehören, die keinen Einfluss auf die Umwelt haben, und Brown Skills, welche einen negativen Einfluss auf die Umwelt haben (European Commission, 2022).

Die Nachfrage nach Arbeitnehmer:innen, die über Green Skills verfügen, steigt in den letzten Jahren stark an. Deutlich wird dies in einer Auswertung der Daten von 930 Millionen LinkedIn Nutzer:innen. Von 2022 bis 2023 ist die Nachfrage nach Arbeitnehmer:innen mit Green Skills um 22 % gestiegen. Im gleichen Zeitraum ist der Anteil an Personen mit Green Skills jedoch nur um 12 % gestiegen (LinkedIn Economic Graph, 2023). Die Lücke zwischen Nachfrage und Angebot macht deutlich, wie wichtig die Qualifizierung im Bereich von Green Skills für die ökologische Transformation ist.

Ähnliches gilt auch für die Definition von Green Jobs. Bei der Identifizierung von Green Jobs gibt es bisher keine gemeinsame Definition, sondern verschiedene Ansätze. Ein Ansatz definiert Green Jobs über den Output. Sind die produzierten Güter oder die angebotene Dienstleistung als nachhaltig einzuordnen, gilt der Job, der den Output generiert, als Green Job. Schwierig wird es jedoch, wenn ein Unternehmen nicht nur nachhaltige Produkte bzw. Dienstleistungen anbietet und somit nicht klar einzuordnen ist (Janser, 2018). Viele Forscher:innen fokussieren sich deshalb auf Unternehmen, die eindeutig nachhaltigen Output generieren wie Unternehmen aus dem Bereich der erneuerbaren Energien (Antonie et al., 2015) oder Hersteller:innen von Umweltprodukten (Becker & Shadbegian, 2009). Ein anderer Ansatz ist, Green Jobs über den Prozess zu identifizieren. Wert wird

bei diesem Ansatz auf eine Anwendung von saubereren Technologien im Herstellungsprozess, den Energie- und Materialeinsatz und anderen Umweltschutzmaßnahmen im Unternehmen gelegt (Maier et al., 2020). Der dritte Ansatz bezieht sich auf die bereits zuvor definierten Green Skills bzw. Green Tasks. Enthält ein Beruf überwiegend Green Skills wird dieser als Green Job definiert. Janser (2018) hat dafür bspw. den „greenness of job index“ entwickelt. Auf einer Skala zwischen null und eins wird jeder Beruf eingeordnet. Grundlage der Einordnung ist, wie viele der im Berufenet angegebenen Kompetenzen des Berufs als grün eingestuft werden. Unabhängig von den verschiedenen Definitionen zeigen aktuelle Forschungen, dass Green Jobs mittlerweile in allen Branchen nachgefragt werden (Bauer et al., 2021).

3.3 Ausgewählte Aktivitäten zur Vermittlung von Future Skills und Green Skills

Neben der Definitionsfrage von Future Skills und Green Skills widmet sich die Akteurslandschaft der Frage, wie Menschen die als zukünftig relevant eingestuft Kompetenzen erlernen können. Hierzu gibt es viele Ansätze, wovon hier je ein Praxisbeispiel zur Vermittlung von überfachlichen Future Skills, fachlichen Future Skills und Green Skills vorgestellt wird.

Zur Vermittlung von überfachlichen Future Skills gibt es einen interessanten Ansatz an der Philipps-Universität Marburg. Bachelor-Studierende können sechs Leistungspunkte mit transdisziplinären Projektseminaren erwerben, in denen sie aktuelle Themen, wie den Klimaschutz, bearbeiten. Studiengangübergreifend

entwickeln die Teilnehmenden gemeinsam einen Projektplan, fertigen ein Portfolio an, diskutieren die Zwischenergebnisse in Kolloquien mit anderen Projekten und präsentieren die Ergebnisse bei einem öffentlichen Symposium. Ziel ist es, dass Studierende bei der Projektarbeit überfachliche Future Skills, wie Informationsbeschaffung, Transfer, lösungsorientiertes sowie kritisches Denken und kollaborative Fähigkeiten erwerben (Philipps-Universität Marburg, 2021; Philipps-Universität Marburg, o.J.).

Ein Ansatz zur Vermittlung von Green Skills im Hochschulkontext ist das Projekt *Transformative Skills für Nachhaltigkeit* vom Stifterverband der Carl Zeiss Stiftung und der Deutschen Bundesstiftung Umwelt. In dem Projekt wird eine Community of Practice aufgebaut, die sich zum Ziel setzt, Green Skills studiengangübergreifend zu vermitteln und curricular zu verankern. Die Community of Practice wurde 2023 ins Leben gerufen und besteht aus 20 Hochschulen, die von einer Jury nach einem Call for Participation ausgewählt wurden. Das Projekt soll die Hochschulen dabei unterstützen, neue Lehrmodule zu entwickeln bzw. bestehende Lehrmodule weiterzuentwickeln, welche die Studierenden auf das Arbeiten in einer ökologisch transformierten Arbeitswelt vorbereiten. Wichtig ist hierbei, dass bei der Entwicklung die Bedarfe des Arbeitsmarktes mitberücksichtigt werden. Zur Erarbeitung solcher Konzepte finden vier Curriculumswerkstätten statt, in der die Hochschulen unterstützt durch die Expertise von Nachhaltigkeitsexpert:innen an individuellen Lösungen arbeiten (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2023).

Nicht nur in Lerneinrichtungen wie Universitäten widmen sich Akteur:innen der Vermittlung von Future Skills, sondern auch in Unternehmen. In Unternehmen spielen vor allem fachliche Future Skills eine wichtige Rolle für die betriebliche Zukunftsfähigkeit. Die relevanten fachlichen Future Skills hängen unter anderem von den Technologien ab, die zukünftig in Unternehmen eingesetzt werden. Welche Technologien das sind und welche Kompetenzbedarfe für die Beschäftigten mit deren Einsatz einhergehen, sollten die Unternehmen für sich zunächst erarbeiten (Ashoka Deutschland gGmbH & McKinsey & Company, 2018). An der Stelle setzt das Projekt *Innovative Weiterbildungsbausteine für Future@skills.BW* der AgenturQ an, in dem mit Unternehmen in Baden-Württemberg innerhalb von Workshops, durch Mitarbeitendenbefragungen und Beratungsgespräche Weiterbildungsbausteine entwickelt werden, die den Bedarfen der einzelnen Unternehmen entsprechen und die im Idealfall auch im Betriebsalltag „on the job“ umgesetzt werden können (AgenturQ, o.J.). Übergreifendes Ziel des Projektes ist es, die mit den teilnehmenden Unternehmen entwickelten Weiterbildungsbausteine nach Abschluss der Pilotphase mit Bildungsträgern in zertifizierte und nach dem Qualifizierungschancengesetz förderfähige Weiterbildungsangebote zu überführen (AgenturQ, o.J.).

4 Politische Handlungserfordernisse und Ausblick

Der Strukturwandel auf dem deutschen Arbeitsmarkt stellt Beschäftigte und Unternehmen vor neue Herausforderungen. Der überwiegende Teil der Arbeitsplätze wird erhalten bleiben, doch werden

sich die Tätigkeiten und die erforderlichen Kompetenzen für diese Arbeitsplätze erheblich verändern. Future Skills und Green Skills werden immer mehr an Bedeutung gewinnen. Um die Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitskräfte zu stärken und auszubauen, wird Weiterbildung einen noch höheren Stellenwert bekommen. Dafür braucht es auch die Unterstützung der Unternehmen, die von der Investition in das Humankapital ihrer Mitarbeiter:innen wiederum von einer gesteigerten Produktivität profitieren.

Für einige Arbeitskräfte bedeutet der Strukturwandel aber auch, dass sie ihren Arbeitsplatz wechseln müssen, weil die Nachfrage nach ihren bisherigen Tätigkeiten schwindet, etwa im Bereich der Förderung und Verarbeitung fossiler Brennstoffe, oder weil Routinetätigkeiten zunehmend automatisiert werden. Der Strukturwandel ist jedoch nicht nur Herausforderung oder gar Bedrohung für die Beschäftigten. Für viele entsteht aus ihm auch die Chance, in neue Arbeitsplätze zu wechseln, die mehr Zukunftsperspektive, höhere Entlohnung oder bessere Arbeitsbedingungen bieten oder die in Bereichen liegen, in denen sie eine größere Sinnstiftung der Arbeit finden, etwa in den Nachhaltigkeitsbranchen, in Gesundheit oder Erziehung.

Zahlreiche dieser Arbeitsplatzwechsel („Job-to-Job Transitions“) können im bisherigen Unternehmen stattfinden, aber viele werden auch mit einem Wechsel des Arbeitgebers verbunden sein – entweder in derselben Branche oder auch in einen ganz anderen Wirtschaftsbereich hinein. Auch für diese Arbeitsplatzwechsel ist berufliche Weiterbildung ein wesentlicher Schlüssel. Doch je weniger betriebs- und unternehmensspezifisch Weiterbildungs-

gen sind und je besser sie Arbeitskräfte in die Lage versetzen, in anderen Unternehmen tätig zu sein, umso weniger wird der/die aktuelle Arbeitgeber:in bereit sein, in solche Weiterbildungen zu investieren. Damit liegt die Verantwortung für Weiterbildung und für das Wagnis des Arbeitsplatzwechsels mehr bei der Arbeitskraft selbst. Je größer der Sprung von einem Arbeitsplatz zum anderen ausfällt, umso mehr ist dieser aber auch von Unsicherheiten geprägt. Risikoaverse Individuen werden häufig davon absehen, diesen Sprung zu wagen. Zudem sorgt ein unvollkommener Kapitalmarkt dafür, dass Arbeitskräfte sich die notwendigen Mittel für die Weiterbildungsfinanzierung nicht oder nur zu sehr hohen Kosten verschaffen können. Auch mangelt es häufig an Transparenz über mögliche Weiterbildungsangebote und an Orientierung über passende Richtungen der beruflichen Weiterentwicklung. Die aufgeführten Aspekte sind Gründe dafür, das Weiterbildungs geschehen in Deutschland nicht allein den Unternehmen und Beschäftigten zu überlassen, sondern es durch den Staat und die Sozialpartner zu flankieren. Das betrifft sowohl unmittelbare qualifizierungspolitische Maßnahmen als auch arbeitsmarktpolitische Ansätze in einem weiteren Sinn, die Arbeitsplatzwechsel erleichtern (Eichhorst & Marx, 2022). Im Folgenden wird eine Auswahl von Reformen in diesen Bereichen betrachtet, mit denen die Herausforderungen des Strukturwandels in Chancen verwandelt werden. Unternehmen profitieren von gesteigerter Produktivität, Beschäftigte verbessern ihre beruflichen Perspektiven und können auf Arbeitsplätze mit höherer Entlohnung und besseren Arbeitsbedingungen wechseln. Gesamt-

wirtschaftlich werden damit auch neue Wachstumspotenziale erschlossen.

4.1 Qualifizierungspolitische Ansätze

Grundvoraussetzung für die Stärkung der Weiterbildung im Strukturwandel ist der niederschwellige Zugang. Geförderte Weiterbildungsangebote sollten nicht nur Arbeitslosen oder Personen offenstehen, die unmittelbar von Arbeitslosigkeit bedroht sind. Alle Erwerbstätigen sollten die Möglichkeit haben, Weiterbildung in Anspruch zu nehmen, und zwar beginnend mit dem Abschluss der Erstausbildung oder des Studiums und über das gesamte Erwerbsleben hinweg. Weiterbildung in jeder Phase des Arbeitslebens muss zur Normalität werden, nicht zuletzt um keine große Distanz zu den Lernerfahrungen am Beginn des Arbeitslebens und keine Entwöhnung von der Aneignung neuer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten entstehen zu lassen. Beides sind wesentliche Faktoren, die sich negativ auf die Motivation von Beschäftigten zur Weiterbildung niederschlagen können (Weber et al., 2022).

Transparenz über Weiterbildungsangebote und Orientierung über geeignete Maßnahmen sind ebenfalls hoch relevant für die Entwicklung vorhandener und den Aufbau neuer Kompetenzen. Angesichts der Fülle unterschiedlicher Möglichkeiten kommt der passgenauen Beratung große Bedeutung zu. Diese Beratung kann durch digitale Angebote erfolgen oder unterstützt werden. Das können z. B. KI-gestützte Apps fürs Smartphone sein, die auf Basis einer individuellen Kompetenzfeststellung Vorschläge machen, welche Weiterbildungen für die nächsten beruflichen Schritte geeignet sind. Derartige Apps befinden sich derzeit in der Ent-

wicklung, so etwa die BMBF-geförderte Apollo-App. In vielen Fällen ist aber auch persönliche Beratung notwendig. Diese kann in unterschiedlichen Kontexten erfolgen. Weiterbildungsmentor:innen in den Betrieben haben häufig bereits Kenntnis über das Kompetenzprofil der Kolleg:innen und können somit Ansatzpunkte identifizieren. Außerdem dürften sie in vielen Fällen als Vertrauenspersonen gelten und somit Vorbehalte gegenüber Weiterbildung abbauen helfen. Für weniger betriebspezifische Beratung, die stärker Arbeitsplatz-, Berufs- oder Branchenwechsel in den Blick nimmt, kommen auch die Vermittler:innen in den Arbeitsagenturen in Frage, die mit ihrem Überblick über die regionale Arbeitsmarktlage und Kompetenzbedarfe Vorschläge zu Richtungen und Inhalten machen können.

Die Politik sollte darauf hinwirken, dass Weiterbildung nicht als vereinzelte Maßnahmen, sondern als ineinandergreifende Bausteine im Verlauf des Erwerbslebens ausgestaltet werden kann. Dafür ist eine flexible, offene Gestaltung von beruflichen Entwicklungspfaden erforderlich. Weiterbildungsinhalte sollten sich in modularer Weise – etwa über Teil- und Zusatzqualifikationen – kombinieren lassen und aufeinander aufbauen. Das gilt auch über die Zeit und über Regionen hinweg: Eine Weiterbildung, deren erstes Modul eine Arbeitnehmerin in Süddeutschland erfolgreich absolviert hat, sollte sich mit dem zweiten Modul ein Jahr später in Norddeutschland nahtlos fortsetzen lassen. Dafür ist es wichtig, bereits vorhandene Kompetenzen zu validieren und diese ebenso wie neu erworbene Kompetenzen zu zertifizieren. Damit wissen sowohl Arbeitgeber:innen

als auch Arbeitnehmer:innen unmittelbar, was Weiterbildungen beinhalten und was sie letztlich wert sind.

Wie bereits deutlich wurde, können Art und Umfang von Weiterbildung stark differieren, je nachdem, ob eine bestehende Kompetenz erweitert werden soll, ob im bestehenden Beruf ein neues Kompetenzfeld erschlossen werden soll oder ob sie der Vorbereitung eines Berufswechsels dient. Je umfangreicher eine Maßnahme wird, umso stärker kommen auch die Komponenten Zeit und Geld ins Spiel. Für eine umfangreiche Weiterbildung wird zumindest teilweise eine Freistellung durch den/die Arbeitgeber:in notwendig sein. Der damit einhergehende Verdienstaufschlag sollte gedeckt werden, um den Lebensunterhalt während der Fortbildung zu sichern. Beide Komponenten lassen sich unterschiedlich ausgestalten. Ein Vorschlag in der deutschen Debatte besteht darin, ein Arrangement für eine Bildungs(teil)zeit nach österreichischem Vorbild einzuführen. Dieser hat auch Eingang in den Koalitionsvertrag der aktuellen Bundesregierung gefunden (Bundesregierung, 2021). Wesentliche Ausgestaltungsfragen sind noch offen, etwa welche Art von Anspruch Beschäftigte auf Freistellung für Weiterbildung haben. Für die Dauer der Weiterbildung könnte der Verdienstaufschlag durch eine staatliche gezahlte Lohnersatzleistung ähnlich dem Arbeitslosengeld gezahlt werden. Für die Auswahl geeigneter Weiterbildungen wäre auch hier sicherzustellen, dass eine klare Zielsetzung und passgenaue Angebote vorliegen sowie dass der erfolgreiche Abschluss zertifiziert wird.

4.2 Arbeitsmarkt- und Beschäftigungs-politische Ansätze

Weiterbildung ist für viele Beschäftigte der Schlüssel, um im Strukturwandel ihre Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten und idealerweise auszubauen. Für manche Gruppen gibt es jedoch andere limitierende Faktoren, die einem Übergang in zukunftsste Beschäftigung entgegenstehen. Andere Gruppen profitieren zwar von Weiterbildung, doch reicht sie allein nicht aus, um gelingende Übergänge zu gewährleisten. Viele Frauen sind gut ausgebildet und verfügen über relevante und aktuelle Kompetenzen. Dennoch stehen insbesondere Mütter nach der Babypause vor hohen Hürden, eine hoch qualitative Beschäftigung im bisherigen oder auch in einem neuen Tätigkeitsfeld zu finden. Die Gründe dafür liegen in einer Familienbesteuerung, die Fehlanreize setzt, in der nur scheinbaren Attraktivität von geringfügiger Beschäftigung, die aber oft mit geringer Entlohnung und schlechten Entwicklungsmöglichkeiten einhergeht, sowie in starren Zeitstrukturen für Erwerbsarbeit, Sorge- und Pflegearbeit und Arbeit im Haushalt, die einer qualifikationsadäquaten Tätigkeit im Wege stehen. Hier könnten Reformen in der Einkommensbesteuerung, bei Mini- und Midijobs sowie flexible Arbeitszeitregelungen im Sinne der Beschäftigten, ein weiterer Ausbau der Kinderbetreuung und eine gleichmäßigere Aufteilung der verschiedenen Formen von Arbeit in der Partnerschaft mehr Anreize und Freiräume für Frauen schaffen, in produktivere, besser entlohnte Tätigkeiten zu wechseln.

Auch Branchenunterschiede in den Lohnhöhen und Arbeitsbedingungen können sinnvolle Arbeitsplatzwechsel verhindern. So erzielen beispielsweise

Beschäftigte in der chemischen Industrie hohe Löhne, weil die Kapitalintensität und mithin die Arbeitsproduktivität in dieser Branche hoch sind und weil die Sozialpartnerschaft und die Verhandlungsmacht der Arbeitnehmerseite besonders ausgeprägt sind. Für Beschäftigte dieser Branche wird etwa ein Wechsel ins Handwerk aufgrund der geringeren Bezahlung und möglicherweise auch der schlechteren Arbeitsbedingungen eher unattraktiv erscheinen. Um derartige Übergänge dennoch zu ermöglichen, wäre eine temporäre Entgeltsicherung ein geeignetes Instrument. Darüber würde für einen begrenzten Zeitraum die Lohndifferenz zwischen altem und neuem Job (teilweise) ausgeglichen. An einer solchen Entgeltsicherung könnte sich neben dem Staat auch das abgebende Unternehmen beteiligen (Weber & Zika, 2023). Bei Jobwechseln, die mit einem Umzug einhergehen, sind Mobilitätshilfen denkbar, an denen sich ebenfalls die Unternehmen beteiligen könnten.

5. Fazit

Der Strukturwandel in der Wirtschaft hat auch erhebliche Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt. Während in rückläufigen Wirtschaftsbereichen Arbeitsplätze verlorengehen, entstehen in zukunftsträchtigen Feldern neue Beschäftigungsmöglichkeiten. Auch weiterhin bestehende Tätigkeitsbereiche werden sich durch den Einsatz neuer Technologien und Organisationsformen stark verändern. Davon sind in erster Linie die Kompetenzen betroffen, die nötig sind, um die jeweiligen Tätigkeiten produktiv und zukunftsträchtig auszuüben. Arbeitskräfte und Unternehmen brauchen Orientierung, um die Risiken und Chancen des Wandels zu

erkennen und möglichst gut für sich zu nutzen.

Die Analyse von Online-Stellenanzeigen bietet auf der Basis von Big-Data-Methoden und Machine Learning einen innovativen Ansatz, diese Orientierung zu schaffen. Mittlerweile liefern Online-Stellenanzeigen durch ihre große Verbreitung für die meisten Bereiche des Arbeitsmarktes ein umfassendes Bild der faktisch von Arbeitgeber:innen geäußerten Arbeitsnachfrage – nicht nur, was den Bedarf an Berufen und Tätigkeiten angeht, sondern auch, welche Kompetenzen für die Stellen erforderlich sind.

Um den Strukturwandel konstruktiv zu bewältigen, spielen zwei Arten von Kompetenzen besondere Rollen: Green Skills und Future Skills. Bei beiden handelt es

sich um Konzepte, für die es keine allgemeingültige Definition gibt, sondern die für den jeweiligen Zweck angepasst werden müssen. Dieser Beitrag hat dafür eine Reihe von Ansätzen aufgezeigt und deutlich werden lassen, welche Herausforderungen bei der Vermittlung dieser Skills bestehen. Berufliche Weiterbildung im Unternehmen, aber auch darüber hinaus, spielt dabei eine zentrale Rolle. Dabei sind nicht nur die unmittelbaren Akteur:innen wie Betriebe, Weiterbildungsanbieter und die Beschäftigten selbst gefordert. Auch die Politik muss aktiv werden und den passenden Rahmen dafür schaffen, dass Kompetenzentwicklung sowie produktive Beschäftigungs- und Berufswechsel im Strukturwandel mehr und mehr stattfinden.



lesen diskutieren weitergeben

**career service
papers**

Autor:innen



Jana Fingerhut ist Project Managerin bei der Bertelsmann Stiftung und analysiert aktuell im Projekt „Beschäftigung im Wandel“ Online-Stellenanzeigen, um Veränderungen am Arbeitsmarkt sichtbar zu machen.



Larissa Klemme ist Project Managerin bei der Bertelsmann Stiftung und beschäftigt sich im Projekt „Beschäftigung im Wandel“ mit der Identifizierung und Vermittlung von Future Skills am Arbeitsmarkt.



Luisa Kunze ist Project Managerin im arbeitsmarktpolitischen Projekt der Bertelsmann Stiftung. Ihr Fokus liegt vor allem auf der Analyse von Erwerbspotenzialen und dem Strukturwandel auf dem Arbeitsmarkt.



Eric Thode ist Volkswirt und Senior Advisor bei der Bertelsmann Stiftung mit dem Schwerpunkt Arbeitsmarkt und Beschäftigung. Sein aktuelles Hauptthema ist die Bewältigung des Strukturwandels. Er ist Autor zahlreicher Beiträge zu beschäftigungs- und sozialpolitischen Themen.

Literatur

- Acemoglu, D. & Autor, D. H. (2011). Skills, tasks and technologies: Implications for employment and earnings (Chapter 12). In: Ashenfelter, A.; Card D. (Eds.) Handbook of Labor Economics, 4B, 1043–1171.
- AgenturQ (2021). Future Skills: Welche Kompetenzen für den Standort Baden-Württemberg heute und in Zukunft erfolgskritisch sind. https://www.agenturq.de/wp-content/uploads/2021/10/2109091_Broschu%CC%88re-Future-Skills_FINAL.pdf (letzter Zugriff: 11.08.2023).
- AgenturQ (o.J.). Innovative Weiterbildungsbausteine für Future@Skills.bw. <https://www.agenturq.de/unsere-konzepte/konzepte-in-entwicklung/weiterbildungsbausteine-futureskills-bw/> (letzter Zugriff: 14.07.2023).
- Allianz für Transformation Taskforce Fachkräfte (2023). Ergebnisbericht der Taskforce zur Sicherung der Verfügbarkeit von Fachkräften im Rahmen der Transformation des Energiesystems. Berlin: Bundeskanzleramt.
- Antoni, M.; Janser, M. & Lehmer, F. (2015). The hidden winners of renewable energy promotion: Insights into sector-specific wage differentials. In: Energy Policy, 86, 595613.
- Ashoka Deutschland gGmbH & McKinsey & Company (2018). The skilling challenge. How to equip employees for the era of automation and digitization – and how models and mindsets of social entrepreneurs can guide us. <https://www.ashoka.org/de-de/files/2018theskillingchallengeashokamckinseypdf> (letzter Zugriff: 14.07.2023).
- Bauer, S., Thobe, I., Wolter, M., Helmrich, R., Schandock, M., Janser, M., Zika G., Röttger, S., Liesen, A. & Mohaupt, F. (2021). Qualifikationen und Berufe für den Übergang in eine Green Economy, UBA, Umweltbundesamt (Hrsg.): Reihe Umwelt, Innovation, Beschäftigung 06/2021, Dessau-Roßlau, Berlin.
- Becker, R. & Shadbegian, R. (2009). Environmental products manufacturing: A look inside the green industry. In: The BE Journal of Economic Analysis & Policy, 9(1). DOI: <https://doi.org/10.2202/1935-1682.2117>
- Bundesagentur für Arbeit (2011). Klassifikation der Berufe 2010. Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen. Nürnberg.
- Bundesagentur für Arbeit (2023). Rechtsanwält/Rechtsanwältin Hochschulberuf, Kompetenzen https://web.arbeitsagentur.de/berufenet/beruf/8241#taetigkeit_kompetenzen_kompetenzen (letzter Zugriff: 21.07.2023).
- Bundesagentur für Arbeit (2023). Zahl der Engpassberufe steigt. Presseinfo Nr. 26. <https://www.arbeitsagentur.de/presse/2023-26-fachkraeftemangel-nimmt-zu-zahl-der-engpassberufe-steigt-auf-200> (letzter Zugriff: 14.07.2023).
- Bundesarbeitgeberverband Chemie e.v. (2021). Zukünftige Berufsprofile. Future Skills Report Chemie. <https://future-skills-chemie.de/wp-content/uploads/2021/03/Zuku%CC%88nftige-Berufsprofile-6.pdf>
- Bundesregierung (Hrsg.) (2021). Mehr Fortschritt wagen. Koalitionsvertrag 2021–2025 zwischen SPD, Bündnis90/Die Grünen und FDP. Berlin.

- Cedefop (2012). Green Skills and Environmental Awareness in Vocational Education and Training, Synthesis Report, Research Paper No 24, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Dengler, K. & Matthes, B. (2021). Auch komplexere Tätigkeiten könnten zunehmend automatisiert werden. IAB-Kurzbericht Nr. 13. Nürnberg.
- Dengler, K., Matthes, B. & Paulus, W. (2014). Berufliche Tasks auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Eine alternative Messung auf Basis einer Expertendatenbank. FDZ-Methodenreport 12/2014. Nürnberg.
- Die Bundesregierung (2022). Generationenvertrag für das Klima. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/schwerpunkte/klimaschutz/klimaschutzgesetz-2021-1913672#:~:text=Mit%20der%20%C3%84nderung%20des%20Klimaschutzgesetzes,65%20Prozent%20gegen%C3%BCber%201990%20sinken.> (letzter Zugriff: 04.10.2023).
- Ehlers, U.-D. (2022). Future Skills im Vergleich. https://nextskills.org/wp-content/uploads/2022/05/2022-01-Future-Skills-Bildungsforschung_final_Vs_2.pdf
- Eichhorst, W. & Marx, P. (2022). Reform der beruflichen Weiterbildung in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- ESCO (2017). ESCO handbook, European Skills, Competences, Qualifications and Occupations. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ce3a7e56-de27-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-en> (letzter Zugriff: 14.07.2023).
- ESCO (2022). What is ESCO? <https://esco.ec.europa.eu/en/about-esco/what-esco> (letzter Zugriff: 14.07.2023).
- European Commission (2022). Green Skills and Knowledge Concepts: Labelling the ESCO classification. Technical Report – January 2022. <https://esco.ec.europa.eu/en/about-esco/publications/publication/green-skills-and-knowledge-concepts-labelling-esco> (letzter Zugriff: 24.07.2023)
- García de Macedo, M. M., Clarke, W., Baldwin, T., Queiroz Neto, D., Abreu de Paula, R., Das, S., & Lucherini, E. (2022). Practical Skills Demand Forecasting via Representation Learning of Temporal Dynamics. <https://arxiv.org/pdf/2205.09508.pdf>
- Graf, N., Gramß, D., Althausen, U. & Runge, W. (2020). Kompetenzen für die neue Arbeitswelt – welche Metakompetenzen Mitarbeiter zukunftsfit machen. Initiative „Wege zur Selbst GmbH“ e. V. <http://mentus.de/wp-content/uploads/2020/01/Studie-Metakompetenzen-Selbst-GmbH.pdf>
- Hart, J., Noack, M., Plaimauer, C., & Bjørnåvold, J. (2021). Towards a structured and consistent terminology on transversal skills and competences. <https://esco.ec.europa.eu/en/publication/towards-structured-and-consistent-terminology-transversal-skills-and-competences> (letzter Zugriff: 14.07.2023).
- Janser, M. (2018). The greening of jobs in Germany. First Evidence from a text mining based index and employment register data. IAB-Discussion Paper 14/2018.
- LinkedIn Economic Graph (2023). Global Green Skills Report 2023. <https://economic-graph.linkedin.com/content/dam/me/economicgraph/en-us/global-green-skills-report/green-skills-report-2023.pdf>

- Maier, T., Wolter, M. I., & Zika, G. (2020). Indikatoren zur Abschätzung der Fachkräftesituation im Beruf. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/qube_welle5_Indikatoren_Methodenbericht_DE_V1.1.pdf
- Maier, T., Kalinowski, M., Zika, G., Schneemann, C., Mönning, A., & Wolter, M. (2022). Es wird knapp. Ergebnisse der siebten Welle der BIBB-IAB Qualifikations- und Berufsprojektionen bis zum Jahr 2040. BIBB-Report (3/2022).
- Müller, J. (2021). Machbarkeitsstudie: Teilqualifikationen in Online-Job-Anzeigen (OJA). Methodenbericht zur automatisierten Extraktion von Teilqualifikationen für fünf Ausbildungsberufe. Berlin: &effect data solutions. https://www.and-effect.com/publications/2022-05-13_methodenbericht_teilqualifikationen_v3.pdf (letzter Zugriff: 28.09.2023).
- Müller, J. (2022). Jobmonitor.de: Datenaufbereitung, Anreicherung und Berechnung der Metriken – Methodenbericht. Berlin: &effect data solutions. https://www.and-effect.com/publications/2022-09-25_methodenbericht_jobmonitor_v1.pdf (letzter Zugriff: 28.09.2023).
- Müller, J., Fingerhut, J. & Noack, M. (2022). Algrithmische Extraktion transversaler Kompetenzen nach ESCO v1.1 aus deutschsprachigen Online-Jobanzeigen. Berlin: &effect data solutions. https://www.and-effect.com/publications/2022-09-25_methodenbericht_transversale_kompetenzen_v1.pdf (letzter Zugriff: 28.09.2023).
- Müller, J. (2023). Extraction of activity fields from German online job posting – Model Card and Dataset Card. Berlin: &effect data solutions. https://www.and-effect.com/publications/2023-03-16_methodenbericht_teilqualifikationen_v1.pdf (letzter Zugriff: 28.09.2023).
- Peichl, A., Sauer, S. & Wohlrabe, K. (2022). Fachkräftemangel in Deutschland und Europa – Historie, Status quo und was getan werden muss. ifo Schnelldienst, 10/2022, 75. Jahrgang, S. 70-75.
- Pfeiffer, S., Lee, H., Zirinig, C. & Suphan, A. (2016). Industrie 4.0 – Qualifizierung 2025. Frankfurt am Main: VDMA.
- Philipps-Universität Marburg (o.J.). How-To Marburg Modul für Studierende. <https://www.uni-marburg.de/de/universitaet/lehre/marskills/marburg-modul> (letzter Zugriff: 14.07.2023).
- Philipps-Universität Marburg (2021). Bereit für die Welt von morgen. <https://www.uni-marburg.de/de/aktuelles/news/2021/bereit-fuer-die-welt-von-morgen> (letzter Zugriff: 14.07.2023).
- Roland Berger GmbH (2021). GreenTech made in Germany 2021. Umwelttechnik-Atlas für Deutschland. Berlin: Bundesumweltministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit.
- Sibarani, E. M. & Scerri, S. (2019). Generating an Evolving Skills Network from Job Adverts for High-Demand Skillset Discovery. In: Cheng, R., Mamoulis, N., Sun, Y. & Huang, X. (Hrsg.) Web Information Systems Engineering – WISE 2019. WISE 2020. Lecture Notes in Computer Science, vol 11881. Springer, Cham.

- Spiegel, P., Grüneberg, A., Pechstein, A. & Ternès Hattburg, A. (2021). *Future Skills*, 30 Zukunftsentcheidende Kompetenzen und wie wir sie lernen können. München: Verlag Franz Vahlen.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (2021). *Future Skills 2021 – 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel*. <https://stifterverband.org/medien/future-skills-2021> (letzter Zugriff: 17.07.2023).
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (2023). *Transformative Skills für Nachhaltigkeit*. <https://www.stifterverband.org/transformative-skills-fuer-nachhaltigkeit> (letzter Zugriff 21.07.2023).
- Weber, E., & Zika, G. (2023). *Nachhaltige Beschäftigung – Arbeitmarkteffekte der sozial-ökologischen Transformation*. Nachhaltige Soziale Marktwirtschaft Focus Paper #15. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Weber, E., Zika, G. & Maier, T. (2022). *Strukturwandel auf dem deutschen Arbeitsmarkt*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Werding, M. & Läßle, B. (2020). *Finanzrisiken für den Bund durch die demographische Entwicklung in der Sozialversicherung, FiFo-Bericht Nr. 29*, Finanzwissenschaftliches Forschungsinstitut an der Universität zu Köln.
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report*. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/> (letzter Zugriff: 17.07.2023).
- Ziegler, M. (2022). *Transversale Kompetenzen als berufliche Anforderungen – Literaturübersicht, aktuelle Debatten und Herausforderungen*. Berlin: Humboldt Universität Berlin. <https://www.psychology.hu-berlin.de/de/prof/dia/publikationen/tsc-uebersicht-psydia-humboldt-universitaet-zu-berlin-im-auftrag-bertelsmann-stiftung.pdf>
- &effect (2023). *A Guide to Collecting, Processing and Analyzing Online Job Ad Data*. Berlin: &effect data solutions. <https://www.oja-guide.de/> (letzter Zugriff: 28.09.2023).

Werbeanzeige

Ist mein Studium relevant?

Wie Studierende den beruflichen und gesellschaftlichen Wert ihres Studiums wahrnehmen und wie Hochschulen ihn steigern können.

Jonas Breetzke und Prof. Dr. Carla Bohndick, Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen

Abstract

Die berufliche und gesellschaftliche Relevanz des Studiums gehören zu den zentralen Leitzielen deutscher Hochschulen. Trotzdem sehen Studierende oft nur einen geringen Wert in ihrem Studium – speziell in Studiengängen der Geisteswissenschaften steht er oft nicht explizit im Vordergrund. In diesem Artikel stellen wir das Forschungsprojekt WERT der Universität Hamburg vor, welches sich der beruflichen und gesellschaftlichen Relevanz des Studiums widmet. Dabei berichten wir über a) die Ergebnisse einer systematischen Literaturanalyse, in der 55 Studien zu Maßnahmen zur Steigerung von Employability und Citizenship untersucht wurden und b) Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung zum Interesse sowie der Wahrnehmung der beruflichen und gesellschaftlichen Relevanz von geisteswissenschaftlichen Studierenden.

1. Die berufliche und gesellschaftliche Relevanz des Studiums

Studienabbruch kann als Fehlinvestition auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene gesehen werden und ist dadurch ein wichtiges Thema der Hochschulforschung. Einer der Hauptfaktoren für Studienabbruch ist mangelnde Studienmotivation (Larsen et al., 2013). Nach Erwartungs-Wert-Theorien (Eccles & Wigfield, 2020) ist die Motivation dann besonders hoch, wenn Studierende erwarten, das Studium erfolgreich zu Ende zu führen und gleichzeitig dem Studium einen hohen Wert zuschreiben. So erhoffen sich Studierende unter anderem, dass sie durch das Studium später eine interessante Arbeit ausüben oder zu einer positiven Entwicklung der Gesellschaft beitragen können (Multrus et al.,

2017). Wenn sich im Laufe des Studiums abzeichnet, dass sich diese Hoffnungen nicht erfüllen, ist es naheliegend, dass die Studienmotivation sinkt und Studienabbrucherwägungen wahrscheinlicher werden.

Die berufliche und gesellschaftliche Relevanz ist jedoch nicht nur aus Studierendensicht, sondern auch bildungspolitisch ein wichtiger Aspekt des Studiums (Schubarth et al., 2014). Dabei hat insbesondere die Berufsrelevanz in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen (Schubarth et al., 2014; Teichler, 2012). Neben ihrer zentralen Rolle in der Bologna-Reform legen Studien beispielsweise nahe, dass deutsche Absolvent*innen bei Schlüsselkompetenzen wie Teamarbeit oder Zeitmanagement unter dem europäischen Durchschnitt liegen (für einen

Überblick weiterer Gründe siehe Teichler, 2012). Da viele Studierende nicht nur die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt als wichtig ansehen, sondern sich auch gesellschaftliche und persönliche Entwicklung wünschen, wird der wissenschaftliche und politische Diskurs (so auch in der Bologna Reform) meist um die gesellschaftliche Relevanz des Studiums erweitert (Schubarth et al., 2014). Synonym verwendet werden oft die englischen Begriffe *Employability* und *Citizenship* (Schaeper & Wolter, 2008), die aber eher die Eigenschaften der Studierenden, nicht jedoch Merkmale des Studiums beschreiben. Entscheidend für die Motivation ist nach Erwartungs-Wert-Theorien allerdings nicht die tatsächliche Relevanz des Studiums, sondern die Einschätzung der Studierenden.

Speziell in Studiengängen der Geisteswissenschaften steht gesellschaftliche und berufliche Relevanz nicht explizit im Vordergrund und ist daher für Studierende dieser Fächer nicht immer leicht zu erkennen. Dies liegt an der geringen Berufsfeldprägnanz der Studiengänge (Hessler, 2013). In den Geisteswissenschaften ist das Berufsziel weder automatisch zugeordnet (wie z. B. bei Medizin), noch gibt es klar beschreibbaren Positionen, die durch das Studium ermöglicht werden (wie z. B. in den Ingenieurwissenschaften). Das Studium dient vorrangig der wissenschaftlichen Ausbildung (Trempe, 2015). Verschiedene Expertisen zeigen jedoch die vielfältigen Berufsperspektiven nach Abschluss eines geisteswissenschaftlichen Studiums (Ley & Zechner, 2020; Solga et al., 2009), auch wenn es bei Studierenden der Geisteswissenschaften nach dem Studium etwas länger bis zur Aufnahme einer Berufstätigkeit dauert als bei Studierenden anderer Fächer (Rasner & Haak, 2008).

Dass Abschlüsse in geisteswissenschaftlichen Fachrichtungen gesellschaftliche Relevanz haben, zeigt sich auch daran, dass Absolvent*innen geisteswissenschaftlicher Studiengänge als Generalist*innen oder Allrounder*innen bezeichnet werden (Berg, 2009). Eine Befragung hat allerdings gezeigt, dass Studierende der Geisteswissenschaften nur vage Vorstellungen von der beruflichen Relevanz haben (Hessler, 2013). Die unbestreitbar vorhandene berufliche und gesellschaftliche Relevanz des Studiums scheint also für Studierende nicht durchgängig erkennbar zu sein.

2. Das Forschungsprojekt WERT

Genau an diesem Punkt setzt das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Forschungsprojekt WERT (Wirkung von Maßnahmen zur Erhöhung der Einschätzung beruflicher und gesellschaftlicher Relevanz in geisteswissenschaftlichen Studiengängen; Förderkennzeichen: 16X21005) an und untersucht Maßnahmen, die die berufliche und gesellschaftliche Relevanz des Studiums sichtbar machen und damit zur Reduzierung des Studienabbruchs beitragen können.

Welche Maßnahmen bisher eingesetzt werden, um die Einschätzung gesellschaftlicher und beruflicher Relevanz zu erhöhen, ist jedoch unübersichtlich. Maßnahmen, die der Erhöhung der Einschätzung der beruflichen und gesellschaftlichen Relevanz dienen, sind häufig mit dem Begriff der „Praxis“ verbunden (Wildt, 2012). Auch der Erwerb überfachlicher Kompetenzen steht häufig im Vordergrund (Schaeper & Wolter, 2008).

In einem ersten Schritt des Projektes wurde deshalb systematisch ein Überblick über die bisher verwendeten Maßnahmen erlangt. Neben Angeboten von Career-Service-Einrichtungen und geisteswissenschaftlichen Vorlesungen sowie Seminaren ist ein wichtiger Teil eine systematische Literaturanalyse von Maßnahmen zur Steigerung von Employability und Citizenship (als stark verwandte Konstrukte). Das Vorgehen und die Ergebnisse des Literaturreviews werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

In einem zweiten Schritt des Projektes wird die Wirksamkeit ausgewählter Maßnahmen und deren Gestaltungsmerkmale (z. B. Dauer, curriculare Verankerung) analysiert. In Zusammenarbeit mit mehr als 15 verschiedenen Kooperationspartner*innen wurden dazu über 40 Veranstaltungen an 12 verschiedenen Universitäten begleitet. Dazu wurden standardisierte Fragebögen eingesetzt, die zu drei verschiedenen Messzeitpunkten (Pre, Post, Follow-up) an die Studierenden verteilt wurden. Neben der beruflichen und gesellschaftlichen Relevanz werden hier auch Faktoren wie die Studienabbruchintention oder das Interesse am Studium untersucht. Teilergebnisse der Befragung in verschiedenen geisteswissenschaftlichen Vorlesungen werden in Kapitel 4 vorgestellt.

3. Maßnahmen zur Steigerung von Employability und Citizenship in der Hochschule – eine systematische Literaturanalyse

3.1 Forschungsstand

Zwei zentrale Ziele für Hochschuleinrichtungen und Studierende sind Employability (Jackson, 2014) und Citizenship

(Bourke et al., 2012). Employability (im Deutschen auch Beschäftigungsfähigkeit) betrachtet dabei vor allem die berufliche und arbeitsmarktbezogene Qualifizierung der Studierenden. Dabei wird sie häufig als die Fähigkeiten und Eigenschaften definiert, die benötigt werden, um einen Arbeitsplatz zu finden und an diesem erfolgreich zu sein (Yorke, 2006). Citizenship hingegen stellt die gesellschaftliche und persönliche Entwicklung der Studierenden in den Vordergrund (Schubart et al., 2014). Es wird als Wissen, Werte und Einstellungen definiert, welche notwendig sind, um als Bürger*in an einer demokratischen Gesellschaft teilzunehmen (Hoskins et al., 2008).

Als zentrale bildungspolitische Ziele und wichtige Faktoren für Lernerfolg (Hoskins et al., 2008) wurde in den vergangenen Jahrzehnten vermehrt an beiden Konstrukten geforscht. Maßnahmen zur Steigerung von Employability und Citizenship im Hochschulkontext sind dabei ein viel untersuchtes Thema. So zeigen einzelne Studien zum Beispiel, dass ehrenamtliches Engagement während des Studiums zu persönlichem Wachstum und besseren sozialen sowie organisatorischen Fähigkeiten (Spalding, 2013) führen kann. Es verbessert so Kompetenzen, die sowohl für die berufliche als auch für die gesellschaftliche Entwicklung der Studierenden wichtig sind (McEwen, 2012). Auch Praktika (Karunaratne & Perera, 2019) oder Business Simulationen (Levant et al., 2016) zeigen einen positiven Einfluss auf Employability. Auch wenn es Studien gibt, die einzelne Maßnahmen zu Employability und Citizenship untersuchen, fehlt es in der wissenschaftlichen Literatur jedoch an Forschungsarbeiten,

die die Ergebnisse zu den verschiedenen Maßnahmen synthetisieren.

Um diese Forschungslücke zu füllen, untersuchen wir in dieser Studie systematisch die wissenschaftliche Literatur zu Maßnahmen zur Steigerung von Employability und Citizenship im Hochschulbereich. Dabei untersuchen wir zwei Forschungsfragen: (a) Welche Interventionsarten werden am meisten genutzt? (b) Was sind Ergebnisse und Schlussfolgerungen, die in Bezug auf Employability und Citizenship getroffen werden?

3.2 Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden in einem mehrstufigen, systematischen Prozess peer-reviewte wissenschaftliche Artikel ermittelt und auf ihre inhaltliche Eignung hin geprüft. Der gesamte Prozess der systematischen Literaturanalyse wird in Abbildung 1 veranschaulicht.

Durchsucht wurden die elektronischen Datenbanken PsychINFO, Eric und FIS Bildung. Die aus der Suche resultierenden Studien wurden von zwei Forschenden

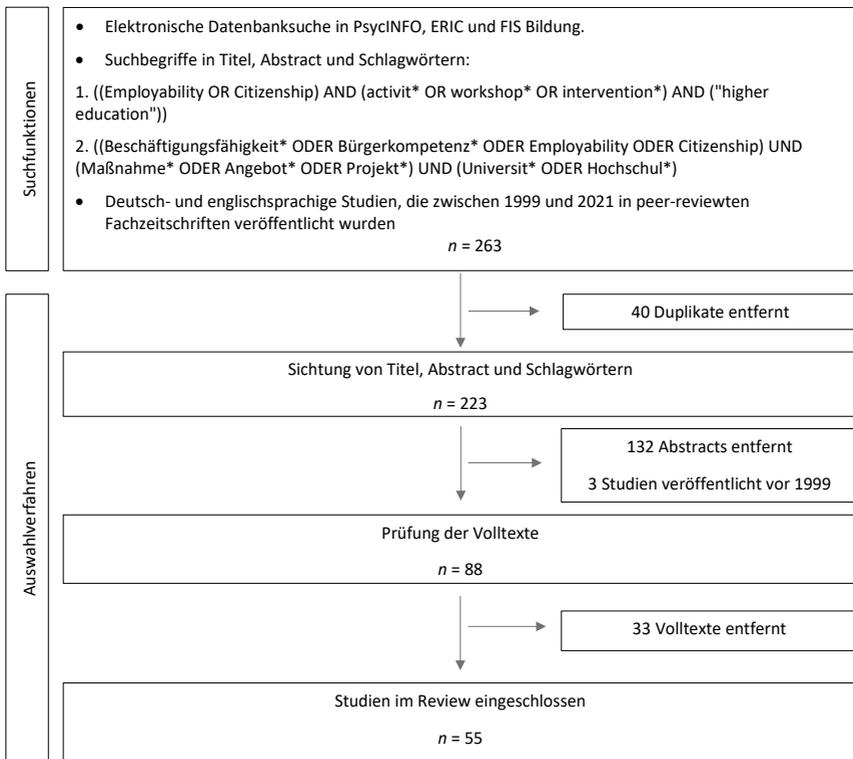


Abb. 1: Flussdiagramm für den Prozess der systematischen Literaturrecherche (eigene Darstellung).

unabhängig voneinander auf ihre Relevanz geprüft. Dazu wurden 1) Titel, Abstract und Keywords und 2) die verbleibenden Volltexte gesichtet.

In beiden Schritten wurden die folgenden Einschlusskriterien verwendet: 1) Die Studie wurde im Hochschulkontext durchgeführt; 2) sie betrachtet die Konstrukte Employability und/oder Citizenship; 3) sie enthält die Beschreibung oder Bewertung einer Maßnahme; 4) sie wurde in englischer oder deutscher Sprache veröffentlicht; 5) sie wurde zwischen 1999 und 2021 veröffentlicht; 6) sie ist peer-reviewed.

Unstimmigkeiten über die Aufnahme einer Publikation wurden durch Diskussion und erneute Prüfung des Artikels geklärt. In Schritt 1 wurden die Einschlusskriterien eher großzügig angewandt, um die Wahrscheinlichkeit zu minimieren, dass ein relevanter Artikel fälschlicherweise ausgeschlossen wird.

3.3 Ergebnisse

Durch unsere elektronische Literatursuche konnten wir insgesamt 263 potenziell relevante Artikel identifizieren. Davon erfüllten 55 Artikel die Einschlusskriterien – jede dieser Studien betrachtete Interventionen zu Employability oder Citizenship im Hochschulkontext. Um Forschungsfrage (a) zu beantworten, wurden die Studien in Bezug auf die verwendeten Interventionsarten hin gruppiert. Die folgenden sechs Interventionsarten wurden in der betrachteten Literatur am häufigsten verwendet: 1. Berufs- und Praxiserfahrung, 2. Gesellschaftliches Engagement, 3. Internationalität und Interkulturalität, 4. Karriere und Bewerbung, 5. Interaktives Lernen und 6. Unternehmertum. Im Folgenden werden die

verschiedenen Interventionsarten und die darin betrachteten Maßnahmen beschrieben. Um Forschungsfrage (b) zu beantworten, werden zudem Ergebnisse zur Wirkung der Maßnahmen auf Employability und Citizenship zusammengefasst.

Berufs- und Praxiserfahrung wird in insgesamt dreizehn Studien betrachtet, die erfahrungsbasiertes Lernen innerhalb eines berufsbezogenen Kontextes untersuchen. Der Großteil der Studien in dieser Kategorie untersuchten curricular integrierte Praxismodule, die zum einen aus einer Praxisphase in einem Unternehmen und zum anderen aus Workshops oder Seminaren an der Universität (zur Reflexion und Integration der Berufserfahrung) bestehen (z. B. Reddan et al., 2017). Zudem wurden Berufspraktika (Karunaratne & Perera, 2019) und (unbezahlte) Teilzeitstellen (Eden, 2014) in großen Privatunternehmen, Behörden und Wohltätigkeitsorganisationen untersucht.

Durch den starken Arbeitsmarktbezug der Kategorie betrachten die Studien lediglich Employability als Zielvariable. Dabei zeigen die Maßnahmen überwiegend positive Effekte: Sie können die Einstiegschancen nach dem Studium verbessern (Thune & Storen, 2015), das Bewusstsein der Studierenden für persönliche Stärken und Schwächen in Bezug auf ihre Employability erhöhen (Reddan et al., 2017), arbeitsmarktrelevante Kompetenzen stärken und die allgemeine Selbstwirksamkeits- und Kompetenzwahrnehmung fördern (Jackson, 2014). Zudem werden Studierende zur Selbstreflexion und emotionalen Entwicklung angeregt und lernen außerhalb ihrer Komfortzone proaktiv zu handeln (Eden, 2014) – vieles auch Aspekte, die (auch wenn nicht

explizit genannt) für Citizenship von Relevanz sind.

Gesellschaftliches Engagement wird in neun Studien untersucht, in denen soziales Engagement mit erfahrungsbasiertem Lernen kombiniert wird. Viele der Studien betrachten dabei Freiwilligendienste und ehrenamtliche Tätigkeiten in Wohltätigkeitsorganisationen, sozialen Trägern, kommunalen Organisationen, studentischen Einrichtungen oder gemeinnützigen Vereinen (z. B. McEwen, 2013; Spalding, 2013). Zudem werden verschiedene Service-Learning-Projekte untersucht (z. B. Bennett et al., 2016). Hierbei wird gesellschaftliches Engagement und akademisches Lernen verbunden und ein spezieller Fokus auf der Reflexion des Erlebten gesetzt. Ein Beispiel ist ein kunstbasiertes Service-Learning-Projekt, indem australische Kunststudierende an kreativen Projekten in indigenen Gemeinschaften teilnehmen (Bennett et al., 2016).

Durch den gesellschaftlichen Bezug betrachten die Studien dieser Kategorie vor allem die Wirkung auf Citizenship, aber auch Employability wird in manchen Studien untersucht. Dabei zeigen die Studien, dass gesellschaftliches Engagement zur Verbesserung von Kompetenzen beitragen kann, die sowohl für Employability als auch für die Citizenship wichtig sind (McEwen, 2012). So ermöglicht gesellschaftliches Engagement es Studierenden, das im Studium erlernte Wissen und die gewonnenen Fähigkeiten in die Praxis umzusetzen und erhöht die wahrgenommenen Chancen auf einen Arbeitsplatz (Barton et al., 2019). Es kann außerdem zur Entwicklung der emotionalen Intelligenz, des persönlichen Wachstums und

sozialer und organisatorischer Fähigkeiten beitragen (Spalding, 2013) sowie Verantwortungsbewusstsein und Toleranz steigern (Bourke, 2012). Allerdings berichteten die Studierenden auch von Herausforderungen. So kann es zum Beispiel schwierig sein, das gesellschaftliche Engagement zeitlich mit den weiteren Veranstaltungen im Studium in Einklang zu bringen (Barton et al., 2016).

Internationalität und Interkulturalität

wird in acht Studien erforscht, in denen internationaler Austausch, interkultureller Umgang oder die Bearbeitung globaler Probleme im Fokus stehen. Die Studien dokumentieren ganz unterschiedliche Maßnahmen, unter anderem Auslandsaufenthalte (z. B. Howard et al., 2017), interkultureller Austausch über Videokonferenz (Krutka & Carano, 2016), kritische Ereignisse (im Englischen: Critical Incident Tasks) (Tran et al., 2019), Sprachkurse (Yulita, 2018) oder ein virtuelles Klassenzimmer, in dem Teilnehmende aus zwei Kursen aus verschiedenen Ländern zusammen unterrichtet werden (Patterson et al., 2012).

Dabei wird sowohl die Wirkung auf Employability als auch Citizenship in den Studienergebnissen angesprochen. Es zeigt sich, dass die Maßnahmen dazu anregen, neue Perspektiven einzunehmen, kritisches Denken zu entwickeln und Verantwortung für globale Probleme zu übernehmen (Krutka & Carano, 2016; Patterson et al., 2012). Sie fördern außerdem die Selbstreflexion (Howard et al., 2017), gemeinschaftsstiftende, demokratische und interkulturelle Kompetenzen (Yulita, 2018; Patterson et al., 2012) und die Anwendung von in der Universität erworbenem Wissen auf reale Problem-

stellungen (Watkins & Smith, 2018). Auch das Bewusstsein für Unterschiede und angemessene Vermittlung in der interkulturellen Kommunikation wird gestärkt (Howard et al., 2017; Tran et al., 2019).

Karriere und Bewerbung wird in acht Studien untersucht, die verschiedene Maßnahmen zur Steigerung der beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten berichten. Zum einen zählen zu dieser Kategorie Bewerbungstrainings, bei denen die Teilnehmenden lernen, adäquate Bewerbungen zu schreiben und effektive Interviewtechniken in Bewerbungsgesprächen anzuwenden (z. B. Dray et al., 2011). Zum anderen fallen in diese Kategorie Coaching- und Mentoring-Veranstaltungen, in denen Studierende unterstützt werden, informierte berufliche Entscheidungen zu treffen (z. B. Okolie et al., 2020).

Die betrachteten Studien zeigen vor allem positive Einflüsse auf die Employability der Studierenden (Skoyles et al., 2019; Okolie et al., 2020). Dabei wird besonders die Förderung von Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten sowie der Kooperations- und Interaktionskompetenzen (z. B. Andrés, 2019) in den Vordergrund gestellt. Zudem deuten die Studien positive Effekte auf die aktive Partizipation und Selbstwirksamkeitserfahrungen der Studierenden an (Skoyles et al., 2019; Brown et al., 2010). Beratung und Unterstützung bei Bewerbungs- und Vorstellungsgesprächsprozessen werden als besonders wirkungsvoll beschrieben, wenn sie auf den tatsächlichen Arbeitsplatz zugeschnitten sind (Dray et al., 2011) und eine Ergänzung zu der Vermittlung berufsfeldspezifischer Kompetenzen darstellen (Skoyles et al., 2019).

Interaktives Lernen wird in sieben Studien betrachtet, die eine aktive und reflektierte Interaktion mit Lerninhalten in den Fokus stellen. Im Kontrast zu den anderen Kategorien liegt der Schwerpunkt hier weniger auf dem thematischen Bezug und vielmehr auf dem pädagogischen Ansatz. Eine Vielzahl der betrachteten Maßnahmen basieren dabei auf Lernsettings in Kleingruppen (z. B. Kornelakis & Petrakaki, 2020). Beispielsweise arbeiten Studierende verschiedener technischer Fachbereiche zusammen daran, ein automatisches Fahrzeug zu bauen (Smith & Cole, 2012). Weitere Maßnahmen dieser Kategorie sind interaktive Forschungsprojekte, bei denen die aktive Durchführung eines eigenen Forschungsprojektes in Mittelpunkt steht (z. B. zum Thema Energieverschwendung; Petrova et al., 2017).

Es untersuchen drei Studien die Wirkung von interaktivem Lernen auf Employability, der Rest der Studien stellt lediglich Maßnahmen und deren Potenziale vor. Dabei wird angedeutet, dass die Maßnahmen zu der Entwicklung von Problemlösungsfähigkeiten beitragen (Petrova et al., 2017) und multidisziplinäre Projektaktivitäten Kommunikations- und Organisationskompetenzen fördern (Smith & Cole, 2012). Zudem kann das Bewusstsein der Studierenden über ihre eigenen Fähigkeiten erhöht, sowie kritisches Denken und lebenslanges Lernen gefördert werden (Treleaven & Voola, 2008).

Unternehmertum wird in sechs Studien untersucht. Dabei werden universitäre Maßnahmen vorgestellt, die das unternehmerische Verständnis sowie die unternehmerischen Fähigkeiten (z. B. Management-, Kommunikations- und

Problemlösungskompetenz) der Studierenden steigern sollen (Rutt et al., 2013). Drei Studien untersuchen dabei Business Simulationen, bei denen Studierende ein fiktives Unternehmen planen und sich in den Bereichen Strategie, Investment, Produktmanagement, Marketing und Personalmanagement üben (Levant et al., 2016). Weitere Studien untersuchen integriertes Lernen (im Englischen Blended Learning) (Watts & Wray, 2012) oder selbstbestimmtes Lernen (Kapasi & Grekova, 2018) im Zusammenhang mit Unternehmertum.

Die Studien dieser Kategorie betrachten ausschließlich Employability und deuten einen positiven Einfluss an. So kann die realitätsnahe Erfahrung und der selbstbestimmte Lernansatz zur Steigerung der Employability beitragen und die Motivation und das Selbstbewusstsein der Studierenden erhöhen (Ehiyazaryan & Barraclough, 2009). Auch kann das Bewusstsein für unternehmerische Kompetenzen und deren Notwendigkeit gesteigert werden (Rutt et al., 2013). Dabei zeigt sich, dass Maßnahmen dann besonders wirkungsvoll sind, wenn sie curricular integriert, fakultätsübergreifend und unter der Beteiligung von einer Mischung aus Akademiker*innen und Fachleuten aus der Praxis durchgeführt werden (O'Leary, 2015).

3.4 Implikationen und zukünftige Forschung

In dieser Studie wurde die wissenschaftliche Literatur zu Maßnahmen zur Steigerung von Employability und Citizenship im Hochschulkontext systematisch analysiert. Dabei fanden wir eine Vielzahl verschiedener Interventionsdesigns, welche in die folgenden sechs übergreifenden

Kategorien eingeteilt werden konnten: 1. Berufs- und Praxiserfahrung (z. B. Praxismodule, Praktika), 2. gesellschaftliches Engagement (z. B. Freiwilligendienst, Service-Learning), 3. Internationalität und Interkulturalität (z. B. Auslandsaufenthalte, Sprachkurse), 4. Karriere und Bewerbung (z. B. Bewerbungstraining, Coaching), 5. interaktives Lernen (z. B. Lernen in Kleingruppen) und 6. Unternehmertum (z. B. Business Simulationen). Alles in allem berichten die hier betrachteten Studien und Maßnahmen fast ausschließlich positive Effekte auf Employability und Citizenship. Ein wiederkehrendes Thema ist dabei vor allem die Stärkung von Fähigkeiten und Kompetenzen, die sowohl im beruflichen als auch im gesellschaftlichen Kontext von zentraler Bedeutung sind. Darunter fallen zum Beispiel organisatorische und soziale Fähigkeiten durch gesellschaftliches Engagement oder Kommunikationsfähigkeiten durch interaktives Lernen.

Zudem zeigt sich, dass sich der Großteil der Studien (ca. 80 %) mit Employability beschäftigt und Citizenship wesentlich seltener als Zielvariable betrachtet wird. Dabei ist die untersuchte Literatur zusätzlich stark fragmentiert. Employability und Citizenship wurden fast ausschließlich getrennt voneinander betrachtet. Im Kontrast dazu deuten unsere Ergebnisse auf viele Gemeinsamkeiten in Bezug auf die eingesetzten Interventionsarten und deren Effekte hin. Anstatt Employability und Citizenship als konkurrierende oder getrennte Ziele zu sehen, scheint eine einheitliche und gemeinsame Betrachtung sinnvoll (siehe auch Schubarth et al., 2014).

Darüber hinaus zeigt sich, dass vor allem die Analyse von langfristigen Effek-

ten ein blinder Punkt der bisherigen Forschung ist. Zwar zeigen ein Großteil der Interventionen Effekte direkt nach der Maßnahme, inwiefern diese aber auch im weiteren Studienverlauf Verhaltensänderungen als Reaktion auslösen, bleibt offen. Forschung mit einem längeren Zeithorizont könnte daher interessante neue Erkenntnisse über die Wirkung der einzelnen Interventionen liefern.

Abschließend muss als Limitation dieses systematischen Reviews vor allem ein mögliches Publikations-Bias erwähnt werden. So betrachten wir ausschließlich veröffentlichte Arbeiten, die tendenziell eher signifikante und positive Ergebnisse berichten. Besonders bei der Wirkung von Maßnahmen wäre es in zukünftigen Studien wichtig, zusätzliche auch nicht veröffentlichten Studien mit einzubeziehen und den Suchhorizont zu erweitern.

4. Die wahrgenommene Relevanz der Geisteswissenschaften

Zusätzlich ist die empirische Wirksamkeitsanalyse von verschiedenen universitären Veranstaltungen (z. B. Career-Service-Workshops, Lehrveranstaltungen in den Geisteswissenschaften, Service-Learning) ein zentraler Aspekt des Projektes WERT. Um die Wahrnehmung von Studierenden in Bezug auf die berufliche und gesellschaftliche Relevanz des Studiums messen zu können, wurden deshalb die WERT-Skalen entwickelt und in

drei voneinander unabhängigen Studien mit insgesamt $N = 1683$ Studierenden validiert. Die Ergebnisse sprechen für ein valides und ökonomisches Messinstrument, welches in zwei parallel zueinander verlaufenden Skalen mit jeweils fünf Items, die berufliche (z. B. „Die im Studium gelernten Inhalte stehen im direkten Bezug zu möglichen Berufsfeldern.“) und gesellschaftliche Relevanz des Studiums (z. B. „Die im Studium gelernten Inhalte stehen im direkten Bezug zu möglichen gesellschaftlichen Aufgabenfeldern.“) erfasst. Die Antwortmöglichkeiten der Items liegen dabei zwischen „1: Trifft nicht zu“ und „6: Trifft zu“.

Im Rahmen der Wirksamkeitsanalyse wurden verschiedene geisteswissenschaftliche Vorlesungen anhand von standardisierten Fragebögen begleitet. Dabei nahmen die Studierenden an Umfragen zu drei verschiedenen Zeitpunkten teil: Zu Beginn der Vorlesung, zum Ende der Vorlesung und drei Monate nach Ende der Vorlesung. Neben der beruflichen und gesellschaftlichen Relevanz des Studiums wird als zusätzlicher wichtiger Faktor das Interesse am Studium (Schnettler et al., 2020) untersucht. Im Folgenden werden Teilergebnisse von insgesamt $N = 105$ Studierenden [M (Alter) = 24,39; 59,04 % weiblich, 34,29 % männlich, 6,67 % divers] vorgestellt, die im Rahmen der Vorlesungen an allen drei Umfragen teilgenommen haben. Dabei zeigt Tabelle 1,

	Messzeitpunkt 1		Messzeitpunkt 2		Messzeitpunkt 3	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Berufliche Relevanz	3,50	1,06	3,41	1,11	3,39	1,00
Gesellschaftliche Relevanz	4,11	1,07	4,20	1,10	4,14	1,10
Interesse am Studium	4,91	0,84	4,87	0,78	4,80	0,84

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Relevanz des Studiums und des Interesses am Studium zu drei Messzeitpunkten.

wie sich die berufliche Relevanz, die gesellschaftliche Relevanz und das Interesse am Studium über die drei Messzeitpunkte entwickelten.

Ähnlich wie vorangegangene Studien (Breetzke et al., 2023; Briedes et al., 2008) zeigen unsere Ergebnisse, dass bei Studierenden der Geisteswissenschaften vor allem das Interesse am Studium (zu Messzeitpunkt 1: $M = 4,91$) stark ausgeprägt ist. Die berufliche Relevanz des Studiums wird im Vergleich dazu als wesentlich weniger ausgeprägt wahrgenommen (zu Messzeitpunkt 1: $M = 3,50$). Die bisher kaum beforschte gesellschaftliche Relevanz des Studiums ordnet sich in ihrer Ausprägung zwischen den beiden Aspekten ein (zu Messzeitpunkt 1: $M = 4,11$). Zudem zeigt sich, dass alle drei Variablen über den sechsmonatigen Untersuchungszeitraum relativ stabil waren (lediglich die Mittelwerte der beruflichen Relevanz und des Interesses am Studium sanken sehr leicht).

Diese Ergebnisse helfen uns zu verstehen, wie Studierende der Geisteswissenschaften die Relevanz ihres Studiums wahrnehmen. Besonders, dass sie ihr Studium als weniger wichtig für ihren zukünftigen Beruf einschätzen,

könnte dabei ein Problem darstellen. Denn die berufliche Relevanz ist eng mit der Studienmotivation verbunden und ein wichtiger Prädiktor für den Studierenerfolg (Breetzke et al., 2023; Schnettler et al., 2020). Zudem scheint sich die Wahrnehmung der beruflichen und der gesellschaftlichen Relevanz durch Vorlesungen im Allgemeinen nicht zu steigern. Zukünftige Studien könnten diesen Punkt aufgreifen und untersuchen, ob die Relevanz des Studiums im Verlauf einer Vorlesung gesteigert werden kann, wenn Dozenten*innen die Relevanz ihrer Inhalte expliziter betonen und die im Studium erworbenen Fähigkeiten stärker hervorheben.

Wie sich andere Veranstaltungsformate, zum Beispiel Karrieretage, Workshops oder Service-Learning-Initiativen auf die Wahrnehmung der Studierenden bezüglich ihrer beruflichen und gesellschaftlichen Relevanz auswirken, ist bisher ungeklärt und soll in den nächsten Schritten des Projektes (bis zum Ende Oktober 2024) untersucht werden. Auch die Frage, ob sich bestimmte Gestaltungsmerkmale, wie zum Beispiel die curriculare Verankerung oder die Dauer der Veranstaltung auf ihre Wirksamkeit auswirken, soll dabei untersucht werden.

Autor*innen



Jonas Breetzke ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt WERT am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen. Er promoviert zu Motivation und Wertüberzeugungen im Studium.



Carla Bohndick (Prof. Dr.) ist Juniorprofessorin am Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen an der Universität Hamburg. Ihre Schwerpunkte sind Studienerfolg, Diversity und die Passung zwischen Studierenden und Hochschule.

Literatur

- Andrés, C. (2019). Embedding employability in language learning: video CV in Spanish. In C. Gorla, L. Guetta, N. Hughes, S. Reisenleutner & O. Speicher (Hrsg.), *Professional competencies in language learning and teaching*, 99–109.
- Barton, E., Bates, E. A. & O'Donovan, R. (2019). 'That extra sparkle': students' experiences of volunteering and the impact on satisfaction and employability in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(4), 453–466.
- Bennett, D., Sunderland, N., Bartleet, B. L. & Power, A. (2016). Implementing and sustaining higher education service-learning initiatives: Revisiting Young et al.'s organizational tactics. *Journal of Experiential Education*, 39(2), 145–163.
- Berg, G. (2009). Berufseinstieg und Karriereplanung für GeisteswissenschaftlerInnen: eine Trendanalyse der Ratgeberliteratur. In H. Solga, P. Eilsberger, G. G. Wagner & D. Huschka (Hrsg.), *GeisteswissenschaftlerInnen: kompetent, kreativ, motiviert – und doch chancenlos?* (S. 43–66). Verlag Barbara Budrich.
- Bourke, L., Bamber, P. & Lyons, M. (2012). Education, Citizenship and Social. *Social Justice*, 7(2), 161–174.
- Breetzke, J., Özbagci, D. & Bohndick, C. (2023). „Why are we learning this?!” – Investigating students' subjective study values across different disciplines. *Higher Education*, Online-Vorveröffentlichung. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01075-z>
- Briedis, K., Fabian, G., Kerst, C. & Schaeper, H. (2008). Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern. HIS GmbH.
- Brown, T., Hillier, T. L. & Warren, A. M. (2010). Youth employability training: Two experiments. *Career Development International*, 15(2), 166–187.

- Dray, B., Burke, L., M. Hurst, H. M., Ferguson, A. & Marks–Maran, D. (2011). Enhancing the employability of newly qualified nurses: a pilot study. *Journal of Further and Higher Education*, 35(3), 299–315.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy–value theory to situated expectancy–value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859.
- Eden, S. (2014). Out of the comfort zone: enhancing work-based learning about employability through student reflection on work placements. *Journal of Geography in Higher Education*, 38(2), 266–276.
- Ehiyazaryan, E. & Barraclough, N. (2009). Enhancing employability: integrating real world experience in the curriculum. *Education+ Training*, 51(4), 292–308.
- Hessler, G. (2013). Employability in der Hochschule? Analysen zur Perspektive von Studierenden der Sozial- und Geisteswissenschaften. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 8 (1).
- Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D. & Barber, C. (2008). Measuring civic competence in Europe. Ispra (VA), Italy: European Commission, Joint Research Centre, Institute for the Protection and Security of the Citizen, Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL).
- Howard, W., Perrotte, G., Lee, M. & Frisone, J. (2017). A Formative Case Evaluation for the Design of an Online Delivery Model Providing Access to Study Abroad Activities. *Online Learning*, 21(3), 115–134.
- Jackson, D. (2014). Testing a model of undergraduate competence in employability skills and its implications for stakeholders. *Journal of Education and Work*, 27(2), 220–242.
- Kapasi, I. & Grekova, G. (2018). What do students think of self-determined learning in entrepreneurship education? *Education+ Training*, 60(7/8), 841–856.
- Karunaratne, K. & Perera, N. (2019). Students' perception on the effectiveness of industrial internship programme. *Education Quarterly Reviews*, 2(4), 822–832.
- Kornelakis, A. & Petrakaki, D. (2020). Embedding employability skills in UK higher education: Between digitalization and marketization. *Industry and Higher Education*, 34(5), 290–297.
- Krutka, D. G. & Carano, K. T. (2016). Videoconferencing for global citizenship education: Wise practices for social studies educators. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(2). 109–136.
- Larsen, M. R., Sommersel, H. B. & Larsen, M. S. (2013). Evidence on dropout phenomena at universities. Copenhagen: Danish Clearinghouse for educational research.
- Levant, Y., Coulmont, M. & Sandu, R. (2016). Business simulation as an active learning activity for developing soft skills. *Accounting Education*, 25(4), 368–395.
- Ley, J., & Zechner, H. (2021). Geisteswissenschaften studieren – und dann? Berufsfelder und Perspektiven. Stuttgart: JB Metzler.
- McEwen, L. (2013). Geography, community engagement and citizenship: introduction. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(1), 5–10.

- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T. & Schmidt, M. (2017). Studiensituation und studentische Orientierungen: Zusammenfassung zum 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin: BMBF.
- Okolie, U.C., Nwajuba, C. A. & Binuomote, M. O. (2020). Career training with mentoring programs in higher education. Facilitating career development and employability of graduates. *Education+ Training*, 46(8/9), 215–234.
- O'Leary, S. (2015). Integrating employability into degree programmes using consultancy projects as a form of enterprise. *Industry and Higher Education*, 29(6), 459–468.
- Patterson, L. M., Carrillo, P. B. & Salinas, R. S. (2012). Lessons from a global learning virtual classroom. *Journal of Studies in International Education*, 16(2), 182–197.
- Petrova, S., Torres Garcia, M. & Bouzarovski, S. (2017). Using action research to enhance learning on end-use energy demand: lessons from reflective practice. *Environmental Education Research*, 23(6), 812–831.
- Rasner, A. & Haak, C. (2008). „Search (f)or Work“: Der Übergang vom Studium in den Beruf – GeisteswissenschaftlerInnen im interdisziplinären Vergleich (No. 26). RatSWD Research Note.
- Reddan, G. (2017). Enhancing Employability of Exercise Science Students. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 18(1), 25–41.
- Rutt, L., Gray, C., Turner, R., Swain, J., Hulme, S. & Pomeroy, R. (2013). A social constructivist approach to introducing skills for employment to foundation degree students. *Research in Post-Compulsory Education*, 18(3), 280–296.
- Schaeper, H. & Wolter, A. (2008). Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(4), 607–625.
- Schnettler, T., Bobe, J., Scheunemann, A., Fries, S. & Grunschel, C. (2020). Is it still worth it? Applying expectancy-value theory to investigate the intraindividual motivational process of forming intentions to drop out from university. *Motivation and Emotion*, 44(4), 491–507.
- Schubarth, W., Speck, Ulbricht, K, Dudziak, J. & Zylla, B. (2014). Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. Berlin: Hochschulrektorenkonferenz.
- Skoyles, A., Bullock, N. & Neville, K. (2019). Developing employability skills workshops for students' Higher Education Achievement Reports. *New Review of Academic Librarianship*, 25(2–4), 190–217.
- Smith, D. R. & Cole, J. (2012). Development and evaluation of an undergraduate multi-disciplinary project activity in engineering and design. *American Journal of Engineering Education (AJEE)*, 3(1), 41–52.
- Solga, H., Eilsberger, P., Wagner, G. G. & Huschka, D. (Hrsg.). (2009). GeisteswissenschaftlerInnen: kompetent, kreativ, motiviert – und doch chancenlos? Verlag Barbara Budrich.
- Spalding, R. (2013). „Daring to Volunteer“: some reflections on geographers, geography students and evolving institutional support for community engagement in higher education. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(1), 59–64.

- Teichler, U. (2012): Berufliche Relevanz des Studiums statt „Employability“ – eine Kritik des Jargons der Nützlichkeit. In B. M. Kehm, H. Schomburg, U. Teichler (Hrsg.), Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung (S. 91–108). Campus Verlag.
- Thune, T. & Støren, L. A. (2015). Study and labour market effects of graduate students' interaction with work organisations during education: A cohort study. *Education+Training*, 57(7), 702–722.
- Tran, T. T. Q., Admiraal, W. & Saab, N. (2019). Effects of critical incident tasks on the intercultural competence of English non-majors. *Intercultural Education*, 30(6), 618–633.
- Treleaven, L. & Voola, R. (2008). Integrating the development of graduate attributes through constructive alignment. *Journal of marketing education*, 30(2), 160–173.
- Tremp, P. (2015). Forschungsorientierung und Berufsbezug im Studium. Hochschulen als Orte der Wissensgenerierung und der Vorstrukturierung von Berufstätigkeit.
- Watkins, H. & Smith, R. (2018). Thinking globally, working locally: Employability and internationalization at home. *Journal of Studies in International Education*, 22(3), 210–224.
- Watts, C. A. & Wray, K. (2012). Using toolkits to achieve STEM enterprise learning outcomes. *Education+ Training*, 54(4), 259–277.
- Wildt, J. (2012). Praxisbezug der Hochschulbildung – Herausforderung für Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik. In *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! (S. 261–278)*. Springer VS.
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is—what it is not*. United Kingdom: The Higher Education Academy.
- Yulita, L. (2018). Competences for democratic culture: An empirical study of an intercultural citizenship project in language pedagogy. *Language Teaching Research*, 22(5), 499–516.

Welche Kompetenzen brauchen Akademiker*innen, um auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein?

Ergebnisse eines Forschungsprojektes und deren Umsetzung im Programm

Dr. Emilia Kmiotek-Meier, Lena Hoffmann, Dr. Carlo Klauth, Universität zu Köln

Abstract

*Im Forschungsprojekt „Erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt“ wurde untersucht, welche Kompetenzen von Akademiker*innen für das Berufsleben relevant sind. Es gibt kein einheitliches Set von Kompetenzen für den gesamten Arbeitsmarkt. Vielmehr zeigen sich drei verschiedene Dimensionen des Arbeitsmarkts mit unterschiedlichen Anforderungen an Soft und Hard Skills. Trotz dieser Unterschiede gibt es vier relevante Bereiche für alle Absolvent*innen in Bezug auf den Arbeitsmarkt: Kommunikation, Teamwork und Projektarbeit, Kreativität und Innovation sowie Selbstreflexion. Für das ProfessionalCenter der Universität zu Köln geben die Ergebnisse wichtige Impulse für die Weiterentwicklung des eigenen Lehr- und Serviceangebots. Ein regelmäßiger Abgleich von Career-Service-Angeboten und den aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarkts ist wichtig, um Studierende zielgerecht zu unterstützen und bestmöglich auf die Arbeitswelt vorbereiten zu können.*

1 Einleitung

Alle Career Services oder Kompetenzzentren, die sich der Arbeitsmarktbefähigung von Studierenden widmen, wollen ihre Studierenden bestmöglich für den Berufseinstieg trainieren, beraten oder coachen. Dafür ist es wichtig, den Arbeitsmarkt für Akademiker*innen zu kennen und zu wissen, was dort gefordert wird. Dies ist aber keineswegs immer eindeutig und variiert nach Fachrichtungen und Branchen (Schubarth & Speck, 2014, S. 14-18). Um für die Region Köln näher zu untersuchen, welche Kompetenzen von Arbeitgeber*innen gewünscht sind, wurde am ProfessionalCenter der Universität zu Köln (UzK) das Forschungsprojekt „Erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt“ initiiert.

1.1 Das ProfessionalCenter der Universität zu Köln

In der Umsetzung der politischen Vorgaben der Bologna-Reform und der hierbei geforderten employability (Eimer et al., 2019, S. 24f., 33-36) hat die UzK 2008 das ProfessionalCenter als Projekt gegründet. Mittlerweile ist das ProfessionalCenter eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung, die am Prorektorat für Lehre und Studium angesiedelt ist. Sein Hauptziel ist es, den Studierenden Kompetenzen für ein erfolgreiches Studieren und für die spätere Berufspraxis zu vermitteln. Durch Kompetenztrainings, Beratungen und Coachings befähigt das ProfessionalCenter Studierende dazu und bietet wichtige Orientierungshilfen. Mit seinen verschie-

denen Veranstaltungsformaten bietet es eine Plattform, auf der Studierende mit Unternehmen, Institutionen oder Organisationen in direkten Kontakt treten und wertvolle außeruniversitäre Praxiserfahrung sammeln können. Das Lehr- und Serviceangebot des ProfessionalCenters steht den Studierenden aller Fakultäten der UzK offen und bietet Gelegenheiten, in interdisziplinären Teams zu lernen und zu arbeiten. Die Veranstaltungen sind zum größten Teil im Rahmen des Studium Integrale anrechenbare Studienleistungen.

1.2 Qualitätsmanagement des Lehr- und Serviceangebots

Um das vielgestaltige Programm qualitativ zu sichern und stetig weiterzuentwickeln, haben sich am ProfessionalCenter im Laufe der Jahre verschiedene Instrumente etabliert. Im Alltag sind es die Erfahrungswerte und die Expertise der internen und externen Dozierenden und vor allem der Programmmanager*innen, die die Programmgestaltung bestimmen. Dies reicht von der Themenwahl und den Kursbeschreibungen bis hin zu Veranstaltungstiteln und Kurszeiten. Gestützt wird dies durch unterschiedlich ausgerichtete Evaluationen. Seit dem Wintersemester 2014/2015 beantworten die Studierenden nach besuchter Veranstaltung einen eigens konzipierten kompetenzbasierten Fragebogen. Hierbei wird der Zugewinn an Fach-, Methoden-, Sozial-, Selbst- und Reflexionskompetenzen abgefragt. Die Ergebnisse sind für die Dozierenden und das Programmmanagement wichtige Indikatoren zur Qualitätssicherung. In dem Kontext bieten auch die offenen Kommentare wichtige Rückschlüsse auf die Bedarfe der Studierenden. Zudem werden punktuell weitere Befragungen zu einzelnen Forma-

ten oder zur digitalen Lehre durchgeführt. Durch Kontakte mit Studierendenvertretungen und durch den regelmäßigen Austausch mit den Studiendekan*innen und Dezernent*innen im internen Beirat werden darüber hinaus die Interessen der verschiedenen Fakultäten und Gruppen der Universität berücksichtigt. Um Anregungen aus Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft für die Programmgestaltung und Ausrichtung der Einrichtung zu bekommen, wurde 2015 ein externer Beirat etabliert.

Trotz dieser Befragungen und Austauschmöglichkeiten hatte das ProfessionalCenter keine strukturierten Informationen von regionalen Arbeitgeber*innen und Berufsanfänger*innen. Dieser Frage widmete sich daher von 2019 bis 2021 das Forschungsprojekt „Erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt“.

2 Forschungsprojekt „Erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt“

Für die Arbeit des ProfessionalCenters ist es essenziell, dass die Auswahl der Angebote in Bedarfen des Arbeitsmarktes verankert ist. Die Leitfrage des Projekts lautete: Was benötigen Hochschulabsolvent*innen, um auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein? Das Wort „was“ wurde absichtlich gewählt und beinhaltet solche Konzepte wie Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen, Soft Skills und Hard Skills (siehe unten zu Begriffsklärung).

2.1 Begriffsklärung und bisherige Forschungsbefunde

Die Studie konzentrierte sich auf allgemeine – und nicht fachspezifische – Merkmale, die für den Arbeitsmarkt relevant sind. Um das „Was“ in der Frage „Was benötigen Hochschulabsolvent*innen, um auf

dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein?“ zu kategorisieren, wurden Soft Skills und Hard Skills unterschieden. Unter Soft Skills versteht diese Studie eine Reihe von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen, die für den Arbeitsplatz, aber häufig auch für andere Kontexte wie Hochschulbildung, Familienleben oder zivile Teilnahme (citizenship) von Bedeutung sind (Artess et al., 2017). Hard Skills dagegen werden als eher berufs- oder studienfeldspezifisch definiert (Albandea & Giret, 2018). Unter Hard Skills versteht die vorliegende Studie auch direkt messbare und beobachtbare Charakteristika, wie z. B. Abschlussnote oder Auslandsaufenthalt.

Es gibt keine universelle Liste an Soft und Hard Skills, die im beruflichen Kontext relevant sind. Es gibt jedoch gewisse Charakteristika und Fähigkeiten, die häufiger als andere als relevant bezeichnet werden (Cinque, 2016). Soft Skills werden auf dem Arbeitsmarkt generell als wichtig erachtet (Gonzales & Wagenaar, 2005; Suleman, 2016). Ihre Bedeutung auf dem Arbeitsmarkt hat kontinuierlich zugenommen. Eine Metaanalyse definiert Entscheidungsfähigkeit, Selbstvertrauen oder Selbstwirksamkeit, Proaktivität und Zuversicht als relevant für den Übergang von der Hochschulbildung zur (Selbst-) Beschäftigung (Artes et al., 2017). Unter wichtigen Soft Skills sind in Literatur kommunikative Fähigkeiten und Teamwork, Selbsterkenntnis und emotionale Intelligenz, Problemlösung, Innovation und Kreativität sowie analytische Fähigkeiten zu finden (Andrews & Higs-on, 2008; Moore & Morton, 2017; Rust & Froud, 2016; Succi & Canovi, 2020). Die Bedeutung von Soft Skills unterscheidet sich jedoch je nach Branche oder Studi-

enrichtung (Moore & Morton, 2017; Osmani et al., 2019).

2.2 Verlauf des Projekts und Datengrundlage

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Schritten, mittels Interviews und einer Online-Umfrage. Im vorliegenden Beitrag gehen wir nur auf die Interviews ein. Die Interviews fielen in den Zeitraum November 2019 bis Juli 2020. Der Fokus lag auf Befragten aus dem Kölner Raum, da ca. zwei Drittel der Absolvent*innen der UzK in diesem Raum nach dem Abschluss verbleiben (Eigenberechnung basierend auf der Absolventenbefragung des Prüfungsjahrgangs 2016 an der UzK). Es wurden im Projekt beide Seiten des Arbeitsmarktes befragt: die Nachfrage und das Angebot – Arbeitnehmer*innen und Arbeitgeber*innen.

Es wurden 26 Interviews durchgeführt (12 Arbeitnehmer*innen und 14 Arbeitgeber*innen), sieben davon persönlich, die übrigen aufgrund der Coronapandemie als Telefoninterviews. Bei der Gewinnung von Interviewpartner*innen waren drei Kriterien zentral: ausbalancierte Betrachtung der Geschlechter, des Sektors (öffentlich, privat und gemeinnützig) sowie der Zugehörigkeit zu einer der beiden Gruppen – Arbeitgeber*innen oder Arbeitnehmer*innen. In die Gruppe der Arbeitnehmer*innen fielen Personen, die zum Zeitpunkt des Interviews über eine Berufserfahrung von mindestens einem halben Jahr nach dem Masterabschluss (oder einem vergleichbaren Abschluss) verfügten. Der Arbeitgeber*innen-Gruppe gehörten Personen mit Personalverantwortung sowie Verantwortliche für die Auswahl neuer Mitarbeitender an.

Zur Datenerhebung wurden problem-zentrierte narrative Interviews durchgeführt. Die Relevanz der auf dem Arbeitsmarkt geforderten Soft und Hard Skills wurde durch einen in das Interview integrierten Sortiervorgang erfasst. Diese Methode entstammt der Q-Methodologie. Die Grundlage für den Sortiervorgang bildete eine Liste von 43 Soft und Hard Skills (vgl. Tabelle 1), die für den Arbeitsmarkt eine Rolle spielen. Um diese Liste zu erstellen, wurden zahlreiche Publikationen gesichtet (z. B. Cinque, 2016; Haselberger et al., 2012; Humburg et al., 2013), die sich mit den auf dem Arbeitsmarkt relevanten Charakteristika auseinandersetzen. Auch einschlägige Portale (z. B. stepstone, academics, LinkedIn) wurden konsultiert.

Die Interviewpartner*innen sollten diese 43 Elemente in ein Raster (vgl. Abbildung 1) einordnen. Die drei Elemente, welche die Interviewpartner*innen als am relevantesten erachteten, sollten unter +4 platziert werden. Die drei Elemente, die sie für am wenigsten relevant hielten, sollten unter -4 platziert werden. Die restlichen Elemente wurden entsprechend dazwischen eingeordnet. Jedem Kreis sollte ein Element zugeordnet werden. Dabei ist zu beachten, dass diejenigen Charakteristika, die im unteren Teil der Abfolge eingeordnet wurden, nicht als „irrelevant“ auf dem Arbeitsmarkt bezeichnet werden können. Sie sind nur weniger relevant als die anderen. Während der Einordnung der Elemente kommentierten die Interviewpartner*innen ihre Auswahl.

Sortierung: Relevanz auf dem Arbeitsmarkt (für Berufseinsteiger:innen)

9 Stufen: +4 (hoch) bis -4 (niedrig)

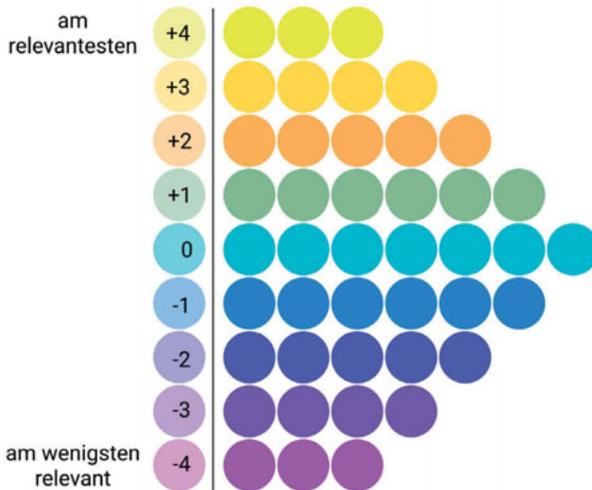


Abb. 1: Gitter im Sortiervorgang

Soft Skills

Analytisches Denken
Andere motivieren, um gemeinsam Ziele erreichen
Anerkennung von Hierarchien und Regeln
Anderen zuhören
Arbeitsabläufe strukturiert planen und ausführen
Auch bei hoher Belastung effizient arbeiten
Aufgaben delegieren
Auf Sichtweisen und Gefühle anderer Rücksicht nehmen und darauf angemessen reagieren
Aus verschiedenen Informationsquellen selektieren zu können und deren Qualität beurteilen
Bereitschaft, sich kontinuierlich weiterzubilden
Durchsetzungsfähigkeit
Ehrgeiz
Eigene Emotionen kontrollieren
Entscheidungsfreude
Entscheidungsfähigkeit: anhand von adäquaten Kriterien die beste Alternative auswählen
Ganzheitliches Denken
Gedanken klar formulieren
Gegebenheiten kritisch reflektieren
Gesellschaftliche Verantwortung in Arbeitsprozesse integrieren
Initiative ergreifen
Kreativität
Kritik äußern
Loyalität zum Unternehmen und zu seinen Leitideen
Mit Kritik umgehen
Mit Menschen anderer Religionen, anderen Geschlechts, anderen Alters, anderer sexueller Orientierungen und mit Menschen mit Beeinträchtigung arbeiten können
Mit unterschiedlichen Gesprächspartner*innen kommunizieren
Offenheit für neue Ideen
Prioritäten setzen
Sich in der digitalen Welt bewegen
Sich veränderten Umständen anpassen
Sorgfältig arbeiten
Theoretisches Wissen auf die Praxis anwenden
Trotz mangelnder räumlicher Nähe produktiv im Team arbeiten
Verantwortung für die eigenen Arbeitsergebnisse übernehmen
Verhandlungsgeschick

Hard Skills

Abschlussniveau (Bachelor, Master, PhD)
Auslandserfahrung
Berufserfahrung(en)
Ehrenamt
Fachwissen
Fremdsprachen
Mathematische Kenntnisse
Studienleistung / Note

Tabelle 1: Liste von Soft und Hard Skills im Sortiervorgang, innerhalb der jeweiligen Kategorie alphabetisch sortiert

2.3 Ergebnisse

Mittels eines statistischen Verfahrens der Q-Methodologie (siehe Brown 1976, 1980) haben sich in der Analyse drei grundlegende Datendimensionen herauskristallisiert. Diese Dimensionen bilden drei Typen von Arbeitsmärkten ab, die sich bezüglich der relevanten Charakteristika unterscheiden. Es gibt gewisse Überschneidungen in den drei Typen, was darauf hindeutet, dass gewisse Charakteristika für den gesamten Arbeitsmarkt relevant sind.

Trotz einiger übereinstimmender Aussagen zeigen die Konstellationen innerhalb der drei Dimensionen, dass es kein einheitliches Set von Skills für den gesamten Arbeitsmarkt für Hochschulabsolvent*innen gibt. Vielmehr existieren drei parallele Arbeitsmärkte mit unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen, die jeweils durch eine Dimension repräsentiert werden. Die drei parallelen Arbeitsmärkte können in allen drei Sektoren (öffentlich, privat und gemeinnützig) gefunden werden. Im Folgenden wird näher auf diese drei Dimensionen des Arbeitsmarktes eingegangen.

Dimension 1: Die Mitte

Dimension 1 wird von zehn Interviewpartner*innen definiert, die verschiedenen Sektoren (öffentlich, privat und gemeinnützig) des Arbeitsmarktes vertreten, hauptsächlich den nicht-öffentlichen Sektor. Die Interviewpartner*innen, die diese Dimension definieren, haben keinen klar vorgeschriebenen Karriereweg. Hard Skills wie „Studienleistung/Note“ oder „Abschlussniveau (Bachelor, Master, PhD)“ sind von geringerer Bedeutung in dieser Dimension. Entscheidend sind Soft Skills.

Die relativ geringere Wichtigkeit des Fachwissens bezieht sich in dieser Dimension vielmehr auf konkretes Fachwissen. Die Fähigkeit, sich neues (Fach-) Wissen anzueignen, ist hierbei wichtiger als der Besitz des Fachwissens selbst. Kommunikationsfähigkeiten wie „Gedanken klar formulieren“, „Mit unterschiedlichen Gesprächspartner*innen kommunizieren“ und „Anderen zuhören“ werden hoch eingestuft. Sie werden vor allem dort priorisiert, wo die Arbeit hauptsächlich in Teams und im Kontakt mit anderen Menschen, z. B. mit Kund*innen, verrichtet wird. Daher stehen auch Punkte wie „Mit Kritik umgehen“ und „Auf Sichtweisen und Gefühle anderer Rücksicht nehmen und darauf angemessen reagieren“ weit oben in der Sortierung. Die eigenen Gedanken und Ideen, aber auch die eigenen Wünsche, Bedürfnisse und Ziele klar zu formulieren, wird als entscheidend angesehen. Auch der konstruktive Umgang mit Feedback und das Lernen daraus stehen im Vordergrund.

Der hohe Rang von „Verantwortung für die eigenen Arbeitsergebnisse übernehmen“ geht Hand in Hand mit „Initiative ergreifen“ und impliziert, dass junge Menschen nicht auf Anweisungen warten, sondern die Situation analysieren, handeln und die Verantwortung für ihr Handeln selbst übernehmen sollten; eine Einstellung, die von vielen interviewten Arbeitgeber*innen vermisst wird.

AG 6: „Die Initiative zu ergreifen finde ich auch einen ganz, ganz wichtigen Punkt. Und auch hier sehe ich einen Mangel bei jungen Leuten. Die warten sehr viel ab, was passiert und was von außen für ein Input oder für eine Forderung oder Bedarf kommt. Und das

bremst total und hilft auch eigentlich niemandem weiter im Leben.“

Der hohe Stellenwert von „Arbeitsabläufe strukturiert planen und ausführen“, „Prioritäten setzen“, „Auch bei hoher Belastung effizient arbeiten“ und „Sorgfältig arbeiten“ unterstreicht, dass die an der Universität geübten Abläufe in der lösungsorientierten Arbeit gefragt sind, da schnell Eigenständigkeit erreicht werden muss.

Dimension 2: Arbeitswelt der Regeln

Dimension 2 wird von sieben Teilnehmenden definiert, die in Professionen (z. B. Anwaltschaft, Medizin) und/oder im wissenschaftlichen Kontext arbeiten. Dieser Teil des Arbeitsmarktes ist durch in der Regel strukturierte Karrierewege, klar definierte Zugangskriterien (z. B. Staatsexamen) und Fachwissen gekennzeichnet.

Im Vergleich zu den beiden anderen Dimensionen repräsentiert diese eine (eher) traditionelle Sicht auf den Arbeitsmarkt, wo der Arbeitskontext (eher) hierarchisch ist und klar definierte Regeln hat, z. B. Meilensteine auf der Karriereleiter.

Einige Teilnehmende, die Dimension 2 definieren, lehnen dieses hierarchische System ab. Dies spiegelt sich in der niedrigen Platzierung von „Loyalität gegenüber dem Unternehmen und seinen Leitprinzipien“ wider.

„Verantwortung für die eigenen Arbeitsergebnisse übernehmen“ und „Initiative ergreifen“ werden niedriger als bei den beiden anderen Dimensionen eingestuft.

„Fachwissen“ ist das A und O in dieser Dimension. Im Gegensatz zu anderen

Dimensionen wird es als das wichtigste Kriterium für den Erfolg auf diesem speziellen Arbeitsmarkt gesehen. Es ist eine notwendige Eintrittskarte in das spezifische Berufsleben.

Obwohl das an der Universität erworbene Wissen unverzichtbar ist, um z. B. als Arzt*Ärztin, Anwalt*Anwältin oder Wissenschaftler*in zu arbeiten, betonten alle Teilnehmenden, die diese Dimension definierten, dass es eine solide Grundlage bildet, aber nicht ausreicht. So wird die „Bereitschaft, sich kontinuierlich weiterzubilden zu wollen“ hoch eingestuft, da das Fachwissen schnell veraltet ist.

Auch in diesem Teil des Arbeitsmarktes sind Kommunikationsfähigkeiten („Gedanken klar formulieren“) wichtig, da wissensbasierte Arbeit Präzision erfordert. Darüber hinaus wird die Fähigkeit „mit unterschiedlichen Gesprächspartner*innen zu kommunizieren“ hoch eingestuft. Die Arbeitnehmer*innen müssen sowohl mit anderen Fachleuten in der Fachsprache, als auch mit Laien in verständlicher Weise kommunizieren.

AN 12: „Gedanken klar formulieren finde ich auch extrem wichtig, (...) weil es ganz oft darum geht, schwierige Sachverhalte einfach darzustellen. Sei es für Kolleg[*innen], sei es für Patient[*innen], das ist einfach oder sei es für Angehörige, das ist total wichtig und wenn man das nicht hinkriegt, dann hat man da sehr viel Probleme.“

Dimension 3: Kritisches Denken & Reflexion

Dimension 3 wird von fünf Teilnehmenden definiert. Zwei der drei Teilnehmenden aus einer gemeinnützigen Organisation gehören zu dieser Dimension, beide in einer Leitungsposition. Die anderen drei Teilnehmenden kommen sowohl aus dem privaten als auch aus dem öffentlichen Sektor. Wie in der Dimension 1 sind auch hier die Soft Skills entscheidend. Die Bedeutung von „Fachwissen“ liegt in Dimension 3 zwischen den beiden anderen Dimensionen.

Bei Dimension 3 sind soziale Verantwortung, Respekt gegenüber anderen und die persönliche Entwicklung am Arbeitsplatz zentral. Dies spiegelt sich in den entsprechenden Items wider, die hier, jedoch nicht in den anderen Dimensionen hoch bewertet werden: „Offenheit für neue Ideen“, „Gegebenheiten kritisch reflektieren“ und „Gesellschaftliche Verantwortung in die Arbeitsprozesse integrieren“. Das Individuum ist gefordert, die Welt kritisch zu betrachten und neue Lösungen zu finden. Dies setzt ganzheitliches Denken und Offenheit für neue Ideen voraus.

AG 5: „Genau, deshalb wäre es halt ein No-Go, wenn hier jemand sitzen würde und immer sagen würde, ach nee, das haben wir doch immer schon so gemacht, machen wir so nicht. Genau.“

In diesem Teil des Arbeitsmarktes steht das Individuum im Zentrum. Daher wird „Auch bei hoher Belastung effizient arbeiten“ niedriger als in den anderen Dimensionen bewertet. Gewinne für das Unternehmen/die Organisation werden

durch die Entwicklung auf persönlicher Ebene erzielt. Nicht allein die Arbeitsleistung steht im Vordergrund, sondern die persönliche Interaktion, sei es mit Kolleg*innen oder Kund*innen, ist wichtig.

Wie in Dimension 1 wird die Teamarbeit hervorgehoben. Bei Dimension 3 ist der Zusammenhalt der Gruppe von zentraler Bedeutung; das Team muss ein gemeinsames Ziel verfolgen und sich gegenseitig unterstützen.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Jegliche Zusammenfassungen, auch diese, können nur den gemeinsamen Nenner darstellen. Aus diesem Grund verweisen wir an dieser Stelle auf den vollständigen Endbericht der Studie (Kmiotek-Meier et al., 2023).

Obwohl die Daten dieser Studie zeigen, dass die Bandbreite der auf dem Arbeitsmarkt benötigten Skills extrem groß ist, gibt es gewisse Skills, die flächendeckend – in allen drei beschriebenen Dimensionen des Arbeitsmarktes für Hochschulabsolvent*innen relevant sind: Kommunikation, Teamwork und Projektarbeit, Innovation und Kreativität sowie Selbstreflexion.

Der erste Bereich, den die Absolvent*innen trainieren sollten, ist Kommunikation. Charakteristika wie „Mit unterschiedlichen Gesprächspartner*innen kommunizieren“ oder „Anderen zuhören“ wurden durchgehend als relevant eingestuft. Kommunikation reicht vom Verfassen einer E-Mail oder eines Berichts über das Halten einer Präsentation bis hin zur Fähigkeit, mit verschiedenen Interessensgruppen zu kommunizieren und zu wissen, was an wen kommuniziert werden kann.

Im Bereich Teamwork und Projektarbeit, sind methodische Kompetenzen, z. B. „Prioritäten setzen“ und „Arbeitsabläufe strukturiert planen und ausführen“ zentral. Diese Fähigkeiten wurden eindeutig als diejenigen bezeichnet, die an der Universität gelernt oder eingeübt werden sollten. Die Wichtigkeit dieses Bereichs spiegelt sich durch die hohe Platzierung von Skills wie „Sorgfältig arbeiten“ oder „Verantwortung für die eigenen Arbeitsergebnisse übernehmen“ wider.

Der dritte Bereich, Kreativität und Innovation, wurde als der Bereich genannt, welcher die Hochschulabsolvent*innen von den restlichen Arbeitskräften auf dem Arbeitsmarkt unterscheidet. Um den Fortschritt voranzutreiben, braucht es „Offenheit für neue Ideen“, aber auch der Umgang mit Kritik ist wichtig. „Bereitschaft, sich kontinuierlich weiterzubilden“ ist nicht zu vernachlässigen, da man den eigenen – fachlichen sowie überfachlichen – Horizont erweitern sollte, um sich mit neuen Ideen auseinandersetzen zu können. Es reicht jedoch nicht, eine gute Idee zu haben, man muss „Gedanken klar formulieren“ und präsentieren können, also gute kommunikative Skills besitzen.

Der vierte Bereich ist Selbstreflexion. Zwar war diese Fähigkeit nicht unter den abgefragten 43 Skills zu finden, jedoch wurde in den Interviews der Arbeitgeber*innen unterstrichen, dass junge Menschen oft nicht wissen, was sie (machen) wollen. Dabei ist Selbstreflexion eine Voraussetzung, um Entscheidungen zu treffen. Dafür muss man sich darüber im Klaren sein, welche Werte und Ziele man verfolgt. Dies hängt mit den drei oben genannten Arbeitsmärkten zusam-

men, da diese sich auch hinsichtlich der zugrunde liegenden Werte voneinander unterscheiden. Bevor Absolvent*innen sich für einen der spezifischen Arbeitsmärkte entscheiden, wäre ein Abgleich mit den eigenen Werten, Einstellungen und Zielen sinnvoll.

3 Implementierung im Programm des ProfessionalCenters

In einem ersten Schritt wurden die Projektergebnisse dem Team des ProfessionalCenters im Rahmen eines internen Workshops vorgestellt, diskutiert und reflektiert. Hierbei wurden vor allem die Kompetenztrainings für Studium und Beruf in den Blick genommen, von denen jedes Semester ca. 40 – 50 zu unterschiedlichen Themen für Studierende aller Fakultäten der UzK angeboten werden. Es wurde analysiert, wo bisher die Qualifikationsziele lagen und welche (Kompetenz-) Bereiche anhand der Projektergebnisse noch ausgebaut werden könnten. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts wurden zudem mit denen weiterer Evaluationen des ProfessionalCenters verknüpft. All diese Elemente reflektierend wurde das Angebot in diesem Format angepasst.

Es folgen nun einige konkrete Umsetzungsbeispiele im Bereich der Kompetenztrainings: Das Angebot rund um das Thema Resilienz und mentale Gesundheit wurde um verschiedene Schwerpunkte erweitert, in denen die „Selbstreflexion“ sowie „Entscheidungen treffen“ zentral stehen. Ein Kompetenztraining „Improvisationstheater als Grundlage für Souveränität und Flexibilität“ wurde für den Kompetenzbereich „Kreativität und Innovation“ als neue Veranstaltung mit ins Programm genommen. Des

Weiteren wurden Trainings zu Anti-Rassismus-Themen, Präsentieren und Gehaltsverhandlungen verstärkt im Angebot berücksichtigt, in denen u. a. die Kompetenzbereiche „Kommunikation“, „Entscheidungen treffen“ und „Selbstreflexion“ im Fokus stehen.

Auch in anderen Formaten des ProfessionalCenters wurden die Ergebnisse aktiv genutzt, so z. B. mit den Coach*innen des Career Coachings sowie im Rahmen von Workshops für und mit Studierenden in der Career Week. Zudem wurden Begleitveranstaltungen zu „Projektmanagement“ und „Kommunikation in virtuellen Teams“ in den Praxisformaten Service Learning und Power Your Life implementiert.

In einem weiteren Schritt wurden die Forschungsergebnisse mit anderen Institutionen geteilt: sowohl intern an der Universität zu Köln als auch extern, so wurden sie u. a. den Career Services aus ganz Deutschland im Rahmen der csnd-Jahrestagung 2023 in Münster präsentiert, welche die Erkenntnisse an die Studierenden in ihren jeweiligen Hochschulen weitergeben können.

4 Ausblick für die Career-Service-Arbeit

Diese Studie bietet wertvolle Einblicke in die Weiterentwicklung und Verbesserung des Lehr- und Serviceprogramms des ProfessionalCenters zur Vorbereitung von Studierenden auf die Arbeitswelt. Sie hebt die Wichtigkeit der Qualitätssicherung von Career-Service-Angeboten hervor: Es ist entscheidend, sicherzustellen, dass diese Angebote mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes abgeglichen werden, um ein möglichst passgenaues und zielgerichtetes Unterstützungs- und Vorbereitungsangebot für Studierende be-

reitstellen zu können. Ein regelmäßiger Abgleich ist hierbei wichtig, da sich die Anforderungen natürlich auch verändern können. So sind aktuell beispielsweise die Medien- und KI-Kompetenzen zweifelsohne noch viel mehr in den Fokus gerückt als sie es zum Befragungszeitpunkt der Studie waren.

Die Vielzahl der geforderten Charakteristika sowie die unterschiedliche Gewichtung in den drei Arbeitsmarktdimensionen unterstreichen zudem die Bedeutung von lebenslangem Lernen, welche es Arbeitskräften ermöglicht, ihre Fähigkeiten entsprechend den Anforderungen ihres spezifischen Arbeitskontextes zu aktualisieren und aktiv weiterzuentwickeln.

Abschließend soll die Wichtigkeit der Bewusstmachung der eigenen Kompetenzen und Stärken bei den Studierenden unterstrichen werden. Career Services sollten Studierende ermutigen und befähigen, sich ihrer Fähigkeiten bewusst zu werden, diese zu reflektieren und im Bewerbungsprozess überzeugend herausstellen zu können.

Autor*innen



Dr. Emilia Kmiotek-Meier arbeitet als PostDoc-Wissenschaftlerin und Dozentin für Statistik- und Methodenlehre am Institut für Soziologie und Sozialpsychologie an der Universität zu Köln. Sie ist auch als Freelancerin in Statistik, R & Datavisualisierung tätig.



Lena Hoffmann verantwortet seit 2017 am ProfessionalCenter der Universität zu Köln die Kompetenztrainings für Studium & Beruf mit dem Schwerpunkt der beruflichen und persönlichen Entwicklung der Studierenden.



Dr. Carlo Klauth ist seit 2013 Geschäftsführer des ProfessionalCenters der Universität zu Köln. Zuvor war er Projektleiter der Kompe-tenzschule an der TU Chemnitz.

Literatur

- Albadea, I., & Giret, J.-F. (2018). The effect of soft skills on French post-secondary graduates' earnings. *International Journal of Manpower*, 39(6), 782-799. <https://doi.org/10.1108/IJM-01-2017-0014>
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411-422. <https://doi.org/10.1080/03797720802522627>
- Artess, J., Hooley, T., & Mellors-Bourne, R. (2017). *Employability: A review of the literature 2012 to 2016. A report for the Higher Education Academy. Higher Education Academy.*
- Brown, S. R. (1976). Die Q-Technik: Verstehen messbar gemacht. In *Wahlforschung: Sonderheft im politischen Markt* (S. 221-226). Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-88750-4_20
- Brown, S. R. (1980). *Political subjectivity: Applications of Q methodology in political science.* Yale University Press.

- Cinque, M. (2016). "Lost in translation". *Soft skills development in European countries. Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)
- Eimer, A., Knauer, J., Kremer, I., Nowak, T., Schröder, A. (2019): *Employability als ein Ziel des Universitätsstudiums. Grundlagen, Methoden, Wirkungsanalyse*, Bielefeld: wbv.
- Gonzales, J., & Wagenaar, R. (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process*. Universities of Deusto and Groningen.
- Haselberger, D., Oberhuemer, P., Perez, E., Cinque, M., & Capasso, F. (2012). *Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions Guidelines for the design of learning situations supporting soft skills achievement*. <http://www.euca.eu/download.aspx>
- Humburg, M., Van der Velden, R., & Verhagen, A. (2013). *The employability of higher education graduates*. Maastricht: Publications Office of the European Union.
- Kmiotek-Meier, E. (2023). Was zählt auf dem Arbeitsmarkt? Und Wieso? Ergebnisse des Forschungsprojekts „Erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt“, unter Mitarbeit von K. Canora. Professional-Center der Universität zu Köln. https://professionalcenter.uni-koeln.de/fileadmin/daten-redaktion/daten-forschung/daten-veroeffentlichungen/Projekt_AMB_Endbericht-20230905.pdf
- Moore, T., & Morton, J. (2017). The myth of job readiness? Written communication, employability, and the 'skills gap' in higher education. *Studies in Higher Education*, 42(3), Art. 3. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067602>
- Osmani, M., Weerakkody, V., Hindi, N., & Eldabi, T. (2019). Graduates employability skills: A review of literature against market demand. *Journal of Education for Business*, 94(7), 423-432. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1545629>
- Rust, C., & Froud, L. (2016). Shifting the focus from skills to 'graduateness'. *Phoenix*, 148.
- Schubarth, W. & Speck, K. (2014). *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium*. HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf (10.10.2023).
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: Comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834-1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Suleman, F. (2016). Employability Skills of Higher Education Graduates: Little Consensus on a Much-discussed Subject. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 169-174. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.025>

„Wir brauchen Visionen, neue Konzepte und Veränderungen, um die Zukunft der Musikhochschulen positiv gestalten zu können.“ (Heiner Gembris)

Carmen M. Thiel, Hochschule für Musik und Theater Leipzig

Abstract

*Der Beitrag skizziert die Spezifika der musikalischen Ausbildungssituation und kontextualisiert diese mit der aktuellen Berufswirklichkeit von Musiker*innen. Nur ein geringer Teil der Musikhochschulabsolvierenden erfährt einen nahtlosen Übergang ins Berufsleben. Die Mehrheit wird ohne das nötige Knowhow in die Solo-Selbstständigkeit entlassen. Am Beispiel des mentoringArts-Programms an der Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig wird die Notwendigkeit institutionalisierter Angebote zur Förderung der Berufsfeldorientierung für die zeitgemäße Ausbildung von Nachwuchsmusiker*innen anhand einer von 2017 bis 2023 durchgeführten Evaluation dargelegt. Hieraus lassen sich Nutzen und positive Effekte des Mentoring für Musikstudierende sowie Rahmenbedingungen für eine gute Mentoringschaft ableiten. Die Außenperspektive der Mentor*innen bestätigt, dass das mArts-Programm die Ausbildungsqualität steigert, insofern die künstlerische Ausbildung um marktgerechte, praxisrelevante Inhalte ergänzt wird.*

1. Einleitung

Die Entscheidung für ein künstlerisch-musikalisches Studium ist meist von einem inhärenten Motiv geleitet: Die frühkindliche Begabung soll zur Berufung, das geliebte Hobby zum Beruf gemacht werden. Der Traum vom Orchestergraben oder der internationalen Musikkarriere entspricht meistens nicht der Realität, wenn die geschützte Hochschulblase einmal verlassen wird. Mehrheitlich üben Absolvierende von Musikhochschulen sog. Portfolio-Karrieren aus und leben dabei oft am Existenzminimum. Sie arbeiten nicht ausschließlich in rein künstlerisch-musikalischen Berufen, sondern zusätzlich in musikalisch-pädagogischen und nicht-künstlerischen Bereichen. Hierbei

sind sie häufig hybrid beschäftigt, d. h. gleichzeitig selbstständig als auch un-selbstständig. Neben den fachlichen und handwerklichen Kompetenzen, die im Curriculum verankert sind, braucht es dafür jedoch „die überfachliche Befähigung zur Gestaltung individueller Berufsbiographien in volatilen Arbeitsmärkten.“ (Bishop, 2022, S.9). Hiermit ist der Begriff der Berufsfeldorientierung gemeint, der nach Bishop im Musikausbildungskontext terminologisch dem der Employability resp. Beschäftigungsfähigkeit bevorzugt wird (ebda., vgl. Bretschneider/Paster-nack, 2005).

Dass sich Musikhochschulabsolvent*innen ungenügend auf Arbeitswirklichkeiten und berufliche Tätigkeiten

vorbereitet fühlen, belegen zahlreiche wissenschaftliche Studien (vgl. Gembris/Langner 2005, Bork 2010, Bishop/Tröndle 2018, Bishop 2020, Bauer et al. 2023). Zwischen dem im Studium erworbenen Wissen und Handwerk, etwa Virtuosität am Instrument, Musiktheorie, Pädagogik und Didaktik, und dem in der Arbeitswirklichkeit benötigten, überfachlichen Wissen, wie unternehmerische, musikwirtschaftliche, rechtliche oder technische Grundlagen, besteht eine Diskrepanz (Bauer et al., 2023, 8ff.). Einen Ausgleich hierfür sollen entsprechende überfachliche Angebote im Curriculum, Career Services und ähnlich ausgerichtete, institutionelle Einrichtungen wie das mentoringArts-Programm (mArts) an der Hochschule für Musik und Theater (HMT) Leipzig schaffen.

mArts wurde mit der Bestätigung der Sonderzuweisung zur Steigerung des Studienerfolgs durch das Sächsische Ministerium für Wissenschaft, Kultur und Touristik (SMWKT) zum Wintersemester 2017 eingerichtet und wird bis zum 31.12.2024 durch Drittmittel finanziert. Neben den curricularen Anforderungen der Hochschule sollen Studierende rechtzeitig für die Fragen des Berufsübergangs, für den anwendungsbereiten Erwerb berufsbezogener Kompetenzen sowie zur Ausbildung eines tragfähigen Netzwerkes beim Übergang in den Beruf sensibilisiert und befähigt werden. Die Teilnahme am mArts-Programm ist an ein Bewerbungsverfahren gebunden. Bewerben können sich Studierende der unterschiedlichen künstlerisch-musikalischen, musikpädagogischen, pädagogisch-künstlerischen Fachrichtungen sowie Musikwissenschaften und Dramaturgie. Im Zeitraum von zwei Semestern partizipieren sie

an einem umfangreichen, strukturierten Workshop-Programm, das Inhalte zu überfachlichen, nicht-künstlerischen Inhalten vermittelt. Um festzustellen, ob und inwiefern das Mentoring an der HMT Leipzig einen Nutzen hat, wird jeder Durchgang evaluiert. Damit lassen sich u. a. Veränderungsprozesse hinsichtlich der Wissens- und Kompetenzerweiterung, der Selbstwahrnehmung der Studierenden sowie eine Steigerung der Ausbildungsqualität erkennen. Da die große Mehrheit der Mentees Jazz/Populärmusik, klassischen Musikgesang oder Orchester- und Instrumentalmusik studiert, ist im Folgenden für eine bessere Lesbarkeit von Musikstudierenden die Rede. Der vorliegende Beitrag stellt unter Berücksichtigung der Spezifika der künstlerischen Musikausbildung und der Arbeitsmarktbedingungen für Musiker*innen das mArts-Programm vor und zeigt einen Ausschnitt aus den Ergebnissen der begleitenden Evaluation auf.

2. Künstlerischer Nachwuchs im Spannungsfeld zwischen Studium und Berufswirklichkeit

Bei der Entscheidung für ein musikalisches Studium spiegeln Kriterien für den Berufserfolg wie Einkommen, Adäquanz und Arbeitszufriedenheit nur bedingt das Selbstverständnis der Studierenden wider (Jacob, 2007, S. 43). Vielmehr stehen im „Zentrum des Bewusstseins der Studierenden [...] das eigene Können, die Defizite des eigenen Könnens und Strategien zur Vervollkommnung dieses Könnens“ (Markovina 2023, S.1). Für die Strukturen des Marktes, für die Dualität von Kultur und Ökonomie ist im Studium kein Raum oder diese Themen werden tabuisiert. Das traditionelle Verständnis von Musik-

beruf und Künstlergenie ist an Musikhochschulen noch tief verwurzelt, und es ist teilweise noch sehr resistent gegenüber den tiefgreifenden Wandlungen des heutigen Musikmarktes (Bork, 2010, S. 5). Um ein künstlerisches Fach an einer der 24 Musikhochschulen in Deutschland zu studieren, müssen besonders begabte Bewerber*innen kein Abitur vorweisen. Auch Noten haben beim Eintritt in die künstlerische Ausbildung keine Relevanz. Es zählt die bestandene Aufnahme- und Eignungsprüfung. Viele Musikstudierende erlernen bereits im frühkindlichen Alter ein oder zwei Instrumente und nehmen an Wettbewerben (z. B. Jugend musiziert) teil, wodurch die Idee der professionellen musikalischen Karriere im Fach bereits vorgezeichnet ist. Wer die Aufnahmeprüfung besteht, bringt ein nahezu professionelles musikalisches Niveau mit, wobei nach subjektiven Leistungskriterien beurteilt wird. Um den hohen Ansprüchen zu genügen, ist tägliches stundenlanges Üben notwendig. Musikstudent*innen spielen auch in ihrer Freizeit, abends und am Wochenende Konzerte, häufig unentgeltlich oder zu einem unangemessenen Lohn. Die intrinsische Motivation für das Fach ist sehr hoch.

Das künstlerische Hauptfach findet im Einzelunterricht statt, was das Studium an der Musikhochschule besonders (und seine Finanzierung besonders teuer) macht. Die 1:1-Betreuung durch den/die Hauptfachprofessor*in setzt idealtypisch ein starkes persönliches und vertrauensvolles Verhältnis voraus, bleibt dabei jedoch stets ein abhängiges. Meistens profitiert die/der Student*in von der „Handschrift“ der/des Professor*in im Sinne technischer Fertigkeiten und ästhetischer Wertehaltungen. Im schlimmsten

Fall ist das Verhältnis unauflösbar gestört, was sich erheblich auf die psychische Befindlichkeit und die Studiendauer des Nachwuchses auswirken kann. Schwierig wird es dann, wenn die Professur im jeweiligen Fach nur einmal besetzt und ein Wechsel innerhalb der Disziplin nicht möglich ist. Professor*innen beeinflussen auf einer impliziten Ebene die Berufsorientierung ihrer Studierenden. Nicht selten werden Berufsoptionen hierarchisiert. Beispielsweise wird die Chorsängerin weniger geschätzt als die Solistin, obwohl sie im Chor mehr verdient und einen sicheren Job hat. Wer ein klassisches Instrument studiert, will oder soll bestenfalls ein Probespiel gewinnen, um ins Orchester aufgenommen zu werden. Zwar werden künftige Musikkarrieren mit praktischen Schulungs- und Fördereinrichtungen wie Wettbewerben, Opernstudios oder Stipendien staatlich und privat unterstützt, jedoch gilt es aus der Nachwuchsförderung heraus, die Hürde ins reguläre Musikgeschäft zu überwinden, um den künstlerischen und finanziellen Erfolg langfristig zu sichern. Der Fokus ist während des Studiums auf das Hauptfach, die künstlerische Ausbildung und ein Berufsbild gerichtet, das längst verblasst ist: „[Die] Diversität der Rollen, die im Arbeitsmarkt ausgeübt werden, spiegelt sich nicht im Curriculum der Studierenden wider. Daher bleibt das enorme Potential für den Transfer der Fähigkeiten der Absolvent/innen in dem weiten Bereich der Kulturindustrie weitgehend ungenutzt“ (zit. n. Bennett, 2007, S. 179, übers. v. Gembris 2014).

An vielen Musikhochschulen lässt sich aber beobachten, dass Musikstudierende zunehmend auch pädagogische Qualifizierungen (z. B. pädagogisch-künst-

lerischer Master oder Lehrpraxis im Nebenfach) anstreben, um sich z. B. durch Musikunterricht ein Standbein zu sichern. Zudem wächst das Interesse an Angeboten der Career Services. Dennoch bleibt für die Wahrnehmung nicht-curricularer Seminare im dichten Musikstudium sehr wenig Zeit.

Berufsfeldorientierte, nicht musikalische Fächer machen nur zwei Prozent der zu erbringenden Leistungspunkte für BA- und MA-Studiengänge aus (Bishop, 2020, S. 161). Die Relevanz dieser Inhalte kommt bei Studierenden und Lehrenden allmählich an, doch steht der Aufwand für das Hauptfach in einem anderen Verhältnis. Hierfür werden bspw. im BA durchschnittlich 48 Prozent der Leistungspunkte angesetzt (ebd., S. 168). Neben dem Hauptfachunterricht, gibt es zahlreiche, musikbezogene Nebenfächer, die im Einzelunterricht oder in Kleingruppen stattfinden und überwiegend durch hochqualifizierte, aber schlecht honorierte Lehrbeauftragte abgedeckt werden. Je nach Bundesland, Hochschule und Qualifikation erhalten Lehrbeauftragte, oft selbst Alumnae der Einrichtung, durchschnittlich zwischen etwa 30 und 40 Euro brutto pro Unterrichtsstunde (vgl. Bundeskonferenz der Lehrbeauftragten an Musikhochschulen). Als hauptberuflich Selbständige führen Lehrbeauftragte ihre Steuern selbst ab. Vom Lohn bleibt nicht viel übrig. Die prekäre Arbeitsmarktsituation für professionelle, selbstständige Musiker*innen, Musikpädagog*innen, Kultur- und Kreativschaffende ist latent aktuell und hat sich seit der Corona-Pandemie verschärft.

Laut der Künstlersozialkasse (KSK), die dafür sorgt, dass hauptberuflich selbstständige Künstler*innen einen ähnlichen

Schutz in der gesetzlichen Sozialversicherung genießen wie Arbeitnehmer*innen, verdient ein Musiker durchschnittlich 14.081 Euro, eine Musikerin 11.244 Euro brutto im Jahr (KSK, 2023). Galten vor der Zeit der Streaming-Plattformen noch Albumverkäufe als sichere Einnahmequelle, verdienen nur Superstars mit Millionen Klickzahlen Geld durch die neue Art der Musikwiedergabe. Für Nachwuchsmusiker*innen ist es zudem schwierig, Konzerte und Touren zu planen, da Veranstalter*innen die Nachfrage vor allem seit der Corona-Pandemie kaum noch bedienen können.

Typisch für selbstständige Musiker*innen ist, dass ihre beruflichen Aufgaben eine hohe zeitliche Intensität erfordern, zu einem großen Teil unbezahlt erfolgen und sie oft freiwillig oder unfreiwillig Ehrenämter übernehmen. Im Allgemeinen ist die Rede von der Selbstaussbeutung. Neben dem niedrigen Einkommen ist die Gesamtsituation von mangelnder Altersvorsorge, mentalen Belastungen, schlechter Konzertsituation und Diskriminierungserfahrungen gezeichnet, worauf z. B. die aktuelle Jazzstudie 2022 hinweist. Dennoch steigt die Zahl derer, die sich bspw. für ein Studium der Jazz/Populärmusik entscheiden. Pandemiebedingt gab es zwischen 2020/21 und 2021/22 einen leichten Rückgang (Musikinformatiionszentrum, 2023). Studierende des Jazz und der Populärmusik, der Neuen oder Alten Musik stellen sich während des Studiums an der HMT Leipzig zwar sichtbarer als z. B. Orchestermusikstudierende auf die künstlerische und musikpädagogische Freiberuflichkeit ein. Um sich auf Arbeitswirklichkeiten vorzubereiten, sind sie jedoch nicht oder wenig mit den notwendigen Ressourcen (z. B. Selbst-

management, Kommunikation, professionelle Netzwerke) vertraut. Auch Absolvierende der klassischen Musikfächer müssen sich zunehmend auf befristete Anstellungen, selbstständige Tätigkeiten und neue Berufsfelder einstellen. Aus einzelnen Quellen ist zu entnehmen, dass bspw. auf neun freie Posaunistenstellen in einem staatlich finanzierten Orchester 682 Bewerber*innen kamen, bei den Flötisten waren es auf neun Stellen 1.429 (Lötsch, 2012). Beim Schlagwerk ist das Verhältnis 1 : 240 (Bachmann, 2021). Orchester- und Instrumentalmusiker*innen repräsentieren mit ca. 37 % die größte Gruppe der Absolvierenden von künstlerischen Musikberufen (Musikinformationszentrum, 2023). Während es 2002 noch 10.445 Planstellen in 139 öffentlich finanzierten Orchestern gab, sank die Zahl bis 2022 auf 9.749 in 129 öffentlich finanzierten Orchestern (ebd.). Gleichzeitig steigt – trotz einem Rückgang im Pandemiejahr 2020 – die Zahl der Absolvierenden, und die internationale Konkurrenz nimmt zu. Aktuell stehen Rundfunkorchester erneut Sparmaßnahmen gegenüber, wovon wiederum feste Arbeitsstellen betroffen wären. In Opernhäusern geht die Tendenz hin zu befristeten Gastspielverträgen – von 2000 bis 2019 hat sich diese Zahl fast verdreifacht (ebd.). Selbst wenn der Sprung in ein Opernensemble geschafft ist, kann die Festanstellung mit dem nächsten Intendantenwechsel vorbei sein.

Die hier in einem kleinen Ausschnitt skizzierten Besonderheiten des musikalischen Studiums und Veränderungen der Erwerbsstruktur für Absolvierende künstlerisch-musikalischer Studiengänge führen dazu, dass die Spezifika der Musikausbildung und deren Kopp-

lung an traditionelle Studieninhalte an deutschen Musikhochschulen hinsichtlich ihrer inhaltlichen Relevanz und der Art ihrer Vermittlung auf den Prüfstand gehören: „Die Anpassung an eine sich stark verändernde Arbeitsmarktsituation und kulturellen Gesamtkontext ist für die Musikhochschulen vermutlich die größte Herausforderung der kommenden Jahre, weil sie an der bisherigen professionellen und institutionellen Identität rührt und ein veränderndes Selbstverständnis verlangt“ (Gembris, 2014, S. 28).

Umso wichtiger und dringlicher erscheint vor diesem Hintergrund, die Arbeit von Career Services und ähnlichen Programmen an Musikhochschulen weiterhin zu verankern, wie z. B. an Musikhochschulen in Berlin (UdK seit 2001), Hamburg (seit 2008), Detmold (seit 2009) oder Stuttgart (seit 2010) schon geschehen. Mit einer nachhaltigen Implementierung von Programmen wie mArts können zukunftsgerichtete Voraussetzungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg der hiesigen Absolvierenden geschaffen werden. Neben der intrinsischen Motivation für das Fach entwickeln Studierende eine intrinsische Motivation für die proaktive Gestaltung der eigenen Berufsbiographie und erweitern ihre Perspektiven für eine größere Arbeitsmarktorientierung. Damit wird die Idee eines veränderten Rollen-selbstverständnisses, weg vom „armen Künstlergenie“ hin zur Musiker*in mit unternehmerischem Selbstbewusstsein, untermauert.

3. Das Mentoring-Programm an der HMT Leipzig

Um im Rahmen des Studiums zum einen ein Bewusstsein für die Relevanz der Berufsfeldorientierung im Kontext dynamisierter Arbeitsbedingungen für Musiker*innen zu schaffen und zum anderen die Vermittlung neuer Lehrinhalte anzupassen, wurde ab dem Wintersemester 2017 mit dem mArts-Programm ein befristetes, fakultatives Angebot geschaffen, das die traditionellen Lehrinhalte an der HMT Leipzig ergänzt und die aus den wissenschaftlichen Studien hervorgehenden Forderungen bedient. Mentoring geht sowohl auf die Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung als auch auf die Vermittlung grundlegender nicht-künstlerischer Inhalte durch hochschulexterne Expert*innen ein. Eine feste Gruppe von Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen lernt über zwei Semester zusammen und erhält eine intensive Förderung durch das Programm. Ein Ziel ist es, dass Absolvierende „Fähigkeiten und ein Bewusstsein entwickeln, um sowohl als Künstler*in als auch als Dienstleister auf dem (Kunst-)Markt adäquat auftreten zu können und (wirtschaftliche) Wertschätzung zu erfahren“ (Antrag der HMT Leipzig an das SMWKT, 2016, S 5). Für die Erreichung dieses Ziels stützt sich das Programm auf drei Säulen.

Um die für den Berufsübergang und die Gestaltung der beruflichen und persönlichen Zukunft notwendigen Kompetenzen als Musikschaffende zu entwickeln, wurde ein Workshop-Programm konzipiert, das sowohl konkretes Wissen zu unternehmerischen Grundlagen, Marketing, Methoden des Zeit- und Selbstmanagements, Steuern, Recht, Versicherungen, Fördermöglichkeiten, Verwertungsgesell-

schaften und Lizenzen vermittelt als auch Instrumente zur Auseinandersetzung mit der eigenen künstlerischen Identität (Alleinstellungsmerkmal), Sozial- und Selbstkompetenzen (Kommunikation, Verantwortungsbewusstsein, Selbstorganisation, kollaboratives Arbeiten mit externen Stakeholdern, Netzwerken, Verhandeln usw.) beinhaltet. Dies erweist sich deshalb als sinnvoll, weil sich im Rahmen des Mentoring schnell abzeichnete, dass Musikstudierende durch die musikalische Sozialisierung gedankliche Blockaden manifestieren (z. B. sich nie gut genug zu fühlen). In den Workshops zur Persönlichkeitsentwicklung werden Übungen angewendet, diese erfolgreich aufzulösen. Ab dem Wintersemester finden etwa alle zwei Wochen Workshops in einem durchschnittlichen Umfang von fünf Stunden statt. Die Referent*innen sind nicht nur Expert*innen in ihrem jeweiligen Themengebiet, sie haben oft selbst Musik studiert oder arbeiten in der Musikwirtschaft. Somit sind sie in der Lage, die als eher unangenehm oder fremd empfundenen Inhalte so für Musikstudierende aufzubereiten, dass ein verständlicher Zugang geschaffen wird. Referent*innen stehen den Studierenden auch während und nach dem Mentoring-Durchgang für Nachfragen zur Verfügung.

Die zweite Säule bildet die 1:1-Mentoringschaft zwischen Mentee und Mentor*in. Anders als im Hauptfach, besteht hier weder ein hierarchisches noch ein abhängiges Verhältnis. Vielmehr wird innerhalb kurzer Zeit eine vertrauensvolle Beziehung geschaffen, was dem altruistischen Motiv der Mentor*innen einerseits und der Offenheit der Mentees andererseits geschuldet ist. Im individuellen Austausch bringen sich Mentee

und Mentor*in mit ihrer ganzen Persönlichkeit ein und betonen dabei ihre Gemeinsamkeiten und Schnittstellen, unabhängig davon, ob die/der Mentor*in aus demselben Fach kommt wie die/der Mentee. Welche Themen und Fragen besprochen werden, entscheiden die Mentees. Gleichzeitig inspirieren und motivieren Mentor*innen dazu, neue Sichtweisen einzunehmen und Unsicherheiten abzubauen. Sie stellen, wie die Workshop-Referent*innen auch, einen authentischen Praxisbezug zur Arbeitswirklichkeit her, den Studierende in ihrer Ausbildung so nicht kennenlernen. In der Mentoringschaft entstehen meistens positive Gefühle, die bei den Mentees in eine greifbarere Vorstellung der eigenen Bedürfnisse und der beruflichen Ziele münden. Somit leisten Mentor*innen sowohl berufliche als auch psychosoziale Unterstützung. Mentor*innen spiegeln den Einfluss des gesellschaftlichen Wandels auf die Kultur- und Kreativwirtschaft wider, indem Fragen zur künstlerischen Wertschätzung und zu den realen beruflichen Rahmenbedingungen diskutiert werden. Hierdurch setzen sich Studierende viel eher mit den erwarteten Gegebenheiten langfristig auseinander. Durch die unentgeltliche, ehrenamtliche Unterstützung der Mentor*innen fallen keine Kosten für einschlägige Beratungs- und Vermittlungsleistungen an. Bei der Akquise der Mentor*innen wird darauf geachtet, dass Ressourcen wie Zeit, finanzielle Sicherheit und Erfahrungswissen gegeben sind. Der Erfolg des Programms zeigt sich u. a. darin, dass ehemalige Mentees inzwischen als Mentor*innen wirken.

Netzwerke sind der Schlüssel, um die Karriere voranzutreiben, und sie sollten

möglichst früh professionell aufgebaut werden. Netzwerken bildet daher die dritte Säule des mArts-Programms und findet bereits durch den interdisziplinären Austausch der Studierenden untereinander statt. Mentees werden angeregt, einerseits bestehende Kontakte professionell zu pflegen, andererseits ihre Komfortzone („Musikblase“) zu verlassen, um sich auch an Orten aufzuhalten und sich mit Menschen zu vernetzen, die außerhalb des Hochschulkontextes stehen (z. B. Musikmessen, Tagungen, Festivals, Berufsverbände, Interessenvertretungen). Denn so können sowohl wirtschaftliche wie auch soziale Vorteile gewonnen und Synergien genutzt werden, die ansonsten erst nach Studienabschluss bewusst werden. Zielsetzungen, die in den Workshops und mit der/dem Mentor*in konkretisiert werden, spielen hier eine entscheidende Rolle: Wer kann mir dabei helfen, meine Ziele zu erreichen und was kann ich zurückgeben? Um sich im Qualitätsnetzwerken zu üben, finden pro Durchgang etwa drei Netzwerktreffen statt, an denen Akteur*innen der sächsischen Kultur- und Kreativwirtschaftsszene beteiligt sind. Zudem finden vier Stammtischtreffen statt, die den interdisziplinären Austausch aktueller und ehemaliger Mentees und Mentor*innen fördern.

Das mArts-Programm versteht sich als geschützter Raum an der Schnittstelle zwischen Hochschule und Berufsübergang, in dem nicht nur der fachübergreifende Austausch begünstigt wird, sondern auch die Erprobung beruflicher Herausforderungen stattfindet. Die Zusammenarbeit von Koordinatorin, Referent*innen und Mentor*innen bildet eine neue Art der Lernbegleitung, die für Mentees eine Chance darstellt, volle Verantwortung

und Kontrolle über ihre Lernprozesse und Zukunftsgestaltung zu übernehmen. Die beschriebenen Säulen bilden zusammen ein ganzheitliches Angebot für Studierende, das an einen Bewerbungs- und Auswahlprozess gebunden ist und einem immateriellen Stipendium gleicht. Hierdurch erhält mArts einen verbindlichen Charakter und schafft hochschulintern (v. a. bei Studierenden, Lehrbeauftragten und bei Professor*innen) sukzessive sichtbare Relevanz für berufspraktische Kompetenzen außerhalb der musikalischen Anforderungen.

Zielgruppe des Programms sind Studierende aller Geschlechter, Nationalitäten und Fachrichtungen mit Ausnahme Lehramt, Schauspiel und Incomings innerhalb des ERASMUS-Austauschprogramms. Nach einem zweistufigen Bewerbungsverfahren können durchschnittlich 25 Mentees pro Durchgang (DG) aufgenommen werden. Hierbei wird insbesondere nach der Bereitschaft, sich in das Programm ernsthaft und engagiert einzubringen, und nicht nach künstlerischen oder akademischen Leistungskriterien ausgewählt. Im Förderzeitraum 2017/18 bis 2022/23 fanden sechs Durchgänge statt, 239 Bewerbungen gingen ein, 150 Mentees wurden aufgenommen und von ebenso vielen Mentor*innen beraten und betreut. Von DG 1 bis 6 stieg die Bewerberzahl von 37 auf 50 an. 60 % der Studierenden kommen aus den Fachrichtungen der klassischen Musikberufe, ein knappes Viertel (24 %) aus dem Bereich Jazz/Populärmusik und ca. 16 % aus den weiteren Fachrichtungen (Komposition/Tonsatz, Alte Musik, Musikwissenschaften, Elementare Musik- und Tanzpädagogik, Dramaturgie).

4. Aufbau und Ergebnisse der Programmevaluation

Die Etablierung eines strukturierten Mentoring-Programms in dieser Form an einer künstlerischen Hochschule, insbesondere Musikhochschule, ist im deutschsprachigen Raum noch eher die Ausnahme. Das gilt auch für die begleitende Evaluation des Programms. Sie zielt darauf ab, den Nutzen und die Effekte des Mentorings an der Schnittstelle von Studienabschluss und Berufseinstieg, die daraus resultierenden Veränderungen für Musikstudierende und die Rahmenbedingungen für ein erfolgreiches Mentoring herauszustellen. Die Untersuchung wird um eine Befragung der Mentor*innen ergänzt, um die Einschätzung von einer Außenperspektive einzubeziehen. Zwei Hauptthesen lassen sich verifizieren: Der Nutzen des formellen Mentoring-Programms liegt erstens in der erfolgreichen Vermittlung eines überfachlichen, praxisorientierten Knowhows für eine gezielte Vorbereitung des Berufsübergangs von Musikstudierenden, die zugleich in positive (psychosoziale) Effekte mündet. Indem das mArts-Programm das traditionelle Curriculum komplementiert, wird zweitens aus Sicht der Teilnehmenden die Ausbildungsqualität der Musikhochschule gesteigert.

Im quantitativen Teil der Evaluation wurden pro Durchgang die Teilnehmer*innen gebeten, offene Fragen zu beantworten und geschlossene Fragen zu vorgegeben Aussagen zu skalieren (Zustimmung 0 - 100 % und ja, sehr zutreffend bis nein, gar nicht zutreffend und keine Angabe). Mentees nahmen zu Beginn und zum Ende eines Mentoring-Durchgangs freiwillig an einer Online-Befragung auf der Web-Applikation SoSci

Survey teil. Um mögliche Veränderungen hinsichtlich der Selbstbildeinschätzung, der beruflichen Zukunft, der Informiertheit, des zu erwartenden und erfahrenen Nutzens sowie der Rahmenbedingungen des Mentoring festzustellen, wiederholen sich manche Items der Eingangsbefragung in modifizierter Formulierung in der Ausgangsbefragung.

Neben der quantitativen Erfassung nehmen alle Mentees etwa nach der Hälfte eines Durchgangs an einem obligatorischen individuellen Gespräch mit der Koordinatorin teil, um den bisherigen Verlauf des Mentoring zu reflektieren. Die Koordinatorin orientiert sich an drei Hauptleitfragen, die den Mentees gleichzeitig Raum zum Erzählen geben: Welche besonderen Erkenntnisse konnten bisher durch das Mentoring hinsichtlich der 1:1-Beziehung mit der/dem Mentor*in, den Workshops und dem Austausch mit anderen Teilnehmenden/Akteur*innen gewonnen werden? Was hat sich konkret seit Eintritt in das Programm verändert und wodurch? Welche Bedeutung hat das Mentoring hinsichtlich persönlicher und beruflicher Pläne? Hierdurch wird ein tieferer Einblick in die Wahrnehmung der Rahmenbedingungen und des Nutzens von Mentoring aus Sicht der Mentees ermöglicht, wodurch sich weitere Effekte herausstellen lassen.

Mentor*innen nehmen im Verlauf eines Durchgangs, wenn bereits einige Treffen mit der/dem Mentee stattgefunden haben, ebenfalls an einer Onlinebefragung mit geschlossenen und offenen Fragen freiwillig teil. Die Befragung ist ähnlich der der Mentees aufgebaut. Mentor*innen schätzen das Fremdbild der/des Mentee ein, um damit Rahmenbedingungen (Kompetenzen der und Er-

wartungen an die Mentees) abzubilden, bewerten Aussagen zum Arbeitsmarkt für Musiker*innen, zu den Studienbedingungen an Musikhochschulen und schließlich zu den eigenen Motiven am Programm teilzunehmen. Eine qualitative Befragung konnte hier aufgrund des hohen Zeitaufwands nur stichprobenhaft erfolgen. Die Koordinatorin orientierte sich hierbei an mehreren Fragen bspw. zum Verlauf der Mentoringschaft, zu wahrgenommenen Veränderungen bei der/dem Mentee und bei der/dem Mentor*in selbst, zur Bedeutung des Mentoring im Studium/für die Musikhochschule und mit Blick auf den Arbeitsmarkt.

Um die Aussagen in den jeweiligen Mentoring-Durchgängen miteinander zu vergleichen und die Darstellung zu erleichtern, wurden im quantitativen Teil die jeweiligen Bewertungen (0-100 % und Likert-Skala) der Teilnehmenden zu den Items in ihrer Intensität gezählt und ein kumulierter Durchschnittswert der Zustimmung ermittelt. In den folgenden Abbildungen werden sowohl gesamte Vergleiche als auch einzelne Items abgebildet. Antworten auf offene Fragen wurden auf die Ähnlichkeit bzw. Wiederholungen der Angaben verglichen. Im qualitativen Teil wurden die Aussagen ebenfalls auf Ähnlichkeiten und inhaltliche Wiederholungen untersucht und in Effekte des Mentoring geclustert (z. B. Selbstbewusstsein, konkrete Berufsvorstellung, Proaktivität, Erweiterung von Wissens- und Kontaktressourcen usw.). Die Ergebnisse aus den Online-Befragungen und den leitfadengestützten Reflexionsgesprächen werden im Folgenden aufeinander bezogen. Die Zitate der Mentees und Mentor*innen stehen exemplarisch für die Sammlung der Aus-

sagen aus den Reflexionsgesprächen und werden mit DGX-X bzw. DGX-MX codiert.

Im gesamten Zeitraum (2017/18 – 2022/23) wurden insgesamt 352 Fragebögen beantwortet sowie 150 Mentee- und 24 Mentor*innen-Gespräche geführt. Die Rücklaufquote der quantitativen Befragung lag in den Befragungszeiträumen bei Mentees durchschnittlich bei 80 %, bei Mentor*innen bei 75 %. Im Folgenden kann nur ein begrenzter Ausschnitt der bisherigen Untersuchungsergebnisse abgebildet werden.

5. Ergebnisse

Die institutionelle Förderung der Berufsfeldorientierung durch das ganzheitliche Mentoring (drei Säulen) stärkt die künstlerische Persönlichkeit u. a. durch eine Verbesserung des Selbstbewusstseins, Minderung von Zukunftsangst, erhöhte Selbstständigkeit im Sinne proaktiver Handlungen (professionelles Selbstmanagement, Netzwerken, Perspektiven-erweiterung), bessere Informiertheit der Studierenden (Wissen über unternehmerische Grundlagen, realistischer Bezug zur Berufswirklichkeit) und verbesserte Sensibilisierung, wirtschaftlich zu denken und zu handeln (künstlerische Werte in Wert setzen). Die überwiegende Kongruenz von Selbst- und Fremdwahrnehmung der Mentees bzw. Mentor*innen sowie von Erwartung an und Erfahrungen durch die Mentoringschaft deutet auf Rahmenbedingungen hin, in denen die positiven Effekte des Mentoring erlebt werden. Während das künstlerische Studium in puncto des musikalischen Könnens und Wissens von Mentees und Mentor*innen überwiegend positiv bewertet wird, wird die mangelnde, nicht zeitgemäße Vorbereitung auf berufspraktische Gegeben-

heiten zum Teil stark kritisiert und das Mentoring als ein Defizite ausgleichendes Instrument bestätigt, das als beständiges Angebot an der Hochschule implementiert werden sollte.

Nutzen des Mentoring aus Sicht der Mentees

Der Nutzen des Mentoring aus Sicht der Mentees wird anhand mehrerer Abfragen in der Ausgangsbefragung erschlossen. Die Bewertung von berufsbezogenen Aussagen auf der Likert-Skala wird in Abbildung 1 als kumulierte Zustimmung exemplarisch an der zweiten Förderperiode dargestellt. Die Zustimmung ist in allen dargestellten Durchgängen recht hoch, besonders zur Aussage „Mentoring hat mir eine realistische Einschätzung meiner beruflichen Zukunft geboten, und zwar mehr als dies im Studium vermittelt wird“. Der durch das Mentoring erstellte Bezug zur Berufsrealität wird in den Reflexionsgesprächen häufig genannt und oft mit einem Defizit im Studium verbunden. Die qualitativen Aussagen geben Aufschluss, inwiefern der Realitätsabgleich im Kontext des Studiums erfahren wird: „Das Mentoring bestätigt, was ich befürchtet habe: Was wir im Studium lernen und was der Beruf tatsächlich abfordert ist sehr unterschiedlich. Mentoring gibt den nötigen Realitätscheck. Das ganze Drumherum, was man für den Beruf braucht, das kann man im Studium schwierig abschätzen“ (DG4-8). „Durch Einblicke in Arbeitsrealitäten habe ich viel mehr Achtung vor dem Beruf und was möglich ist. In der Hochschule lernt man: ‚Entweder man schafft es, oder nicht‘. Diese Einstellung habe ich nicht mehr. Anfangs habe ich mich gesträubt, mich als Unternehmerin zu sehen, aber jetzt

verstehe ich viel besser, was das bedeutet“ (DG5-9).

Die Nutzenperspektive wird in der Ausgangsbefragung (n=117) durch die Vervollständigung des Satzes „Der größte Nutzen des Mentoring für mich ist...“ erweitert. Sehr häufig nennen Mentees in

dieser offenen Abfrage als größten Nutzen den überfachlichen Wissenszuwachs (44), die Netzwerkerweiterung (28), häufig eine bessere Organisationsstruktur (18) und die individuelle Zusammenarbeit mit der/die Mentor*in (17).

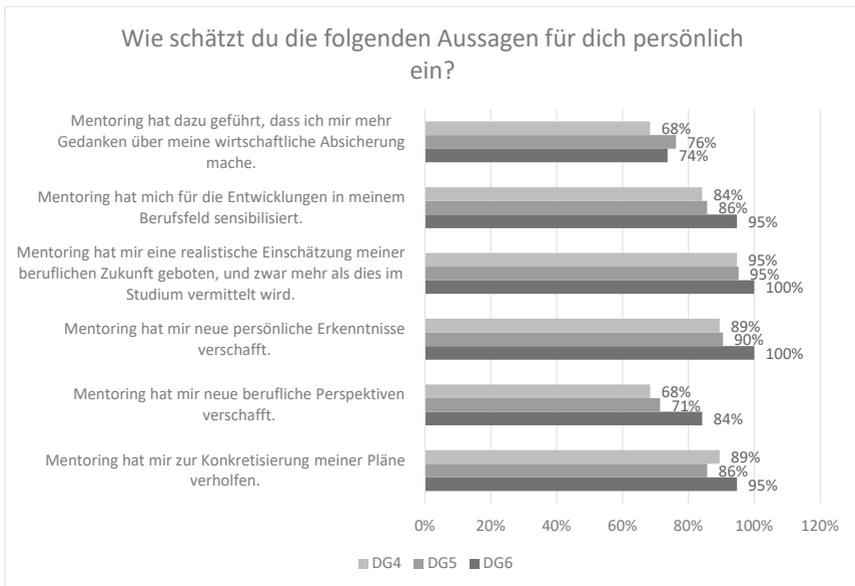


Abb. 1: Kumulierte Zustimmung der Mentees zu Aussagen (Ausgangsbefragung) im Zeitraum 2021–2023.

Mentoring verspricht einen Wissenszuwachs, der sich u. a. in der Zustimmung zu Aussagen zur Informiertheit bestätigt: Mentees fühlen sich nach dem Mentoring hinsichtlich der Funktion wichtiger Einrichtungen für die Professionalisierung wie Künstlersozialkasse (KSK), Gesellschaft für musikalische Aufführungs- und mechanische Vervielfältigungsrecht (GEMA), Gesellschaft zur Verwertung von Leistungsschutzrechten (GVL) oder der Ar-

beitsmarktentwicklungen deutlich besser informiert als vor dem Mentoring. Signifikant ist der Vorher-Nachher-Vergleich zur Informiertheit über Grundlagen der Freiberuflichkeit (Abb. 2).

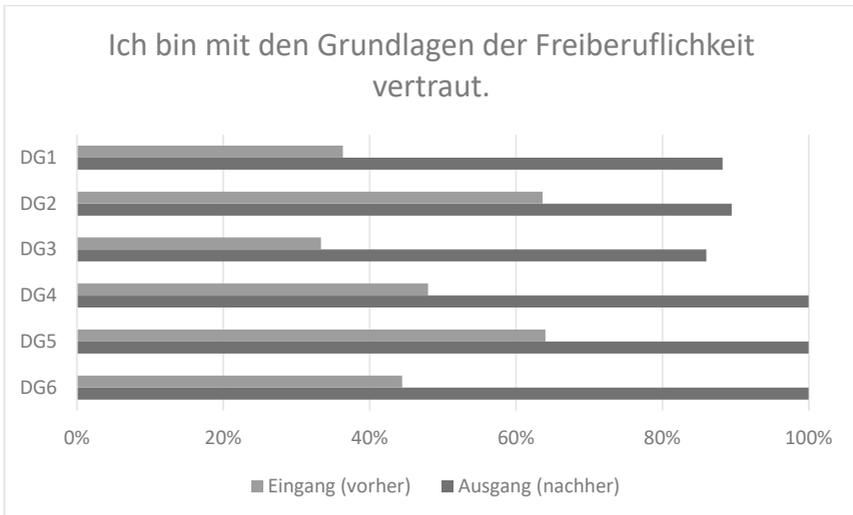


Abb. 2: Kumulierte Zustimmung der Mentees zur Aussage (2017–2023)

Im Zusammenhang mit der Tatsache, dass eine Minderheit der Kunsthochschulabsolvent*innen den Sprung in den (internationalen) Wettbewerb, zum Beispiel als Solist*in oder als Orchestermusiker*in, schafft und dass diese Gruppe präsent, aber nicht repräsentativ ist (vgl. Abbing, 2012), ist die abgebildete Kompetenzerweiterung zu den Grundlagen der Freiberuflichkeit von besonderer Bedeutung. Hieran anknüpfend sollen Musikstudierende für das unternehmerische Denken sensibilisiert werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass das künstlerische Prekariat auch im Kontext mangelnder Verhandlungs- und Organisationskompetenzen steht, weil diese im Studium nicht erlernt werden bzw. bei Musikstudierenden eine vergleichsweise niedrige Orientierung an unternehmerischem Selbstbewusstsein

festzustellen ist (vgl. Jacob, 2007, 69). Mit den das Studium ergänzenden Angeboten bewirkt das mArts-Programm, dass Musikstudierende ihre Tätigkeiten in einen unternehmerischen Kontext stellen: „Das Mentoring hat einen großen Einfluss auf mein Portfolio. Es geht nicht allein um das Musik machen. Es geht mir auch darum, meine Arbeit richtig [bei der GEMA] anzumelden, es geht um die Verwertung meiner Arbeit, um Geld zu verdienen. [...] Ich habe einen Auftrag für eine Solo-Klavierkomposition bekommen. Hierbei hat mich mein Mentor sehr gut bei der Gage beraten. Sein Rat hat mich bestärkt, mein Honorar höher anzusetzen. Ich war erfolgreich“ (DG4–23). „Besonders durch meinen Mentor habe ich gelernt, wirtschaftlich zu denken und dass das legitim und wichtig für uns Musiker ist. Mein Mentor hat mir Perspektiven gezeigt, wie

ich ein gutes Einkommen haben kann“ (DG3-9). „Ich habe jetzt einen kompletten Fokuswechsel auf meine berufliche Zukunft, die mich erfüllt. Ich kann mit Dingen Geld verdienen, die mir Spaß machen!“ (DG6-4).

Hinsichtlich der Fragen zur beruflichen Zukunft sind die Zustimmungen zu den Items „Ich bin mir im Klaren, was ich nach dem Studium machen werde und welche Anforderungen an mich gestellt sind“ und „Mit meinen Berufsplänen werde ich wirtschaftlich abgesichert sein“ in der Ausgangsbefragung eindeutig höher als in der Eingangsbefragung. Auch hier lässt sich eine positive Veränderung feststellen, die durch die gesammelten Aussagen der Mentees aus den Gesprächen verdeutlichen: „Meine Pläne für eine EP haben sich sehr konkretisiert. Mein Mindset ist wirtschaftlicher geworden. Nach dem Workshop mit [Name des Referenten] habe ich mir gleich Bücher bestellt und versuche die Themen GEMA und GVL besser zu verstehen. Ich versuche jetzt den Business-Gedanken mit der Kunst zu vereinbaren“ (DG4-21). „Im Mentoring lernt man selbstständiges und wirtschaftlichen Denken, in allen Workshops ist das vorgekommen. Es ist hier ein prozesshaftes Lernen“ (DG5-22). „Das Programm hat mir Tools gegeben, von denen ich nicht wusste, dass es sie gibt oder wie notwendig sie sind, damit wir unsere berufliche Zukunft planbar machen können. Mentoring zwingt mich, mich mit Dingen auseinanderzusetzen, die ich sonst übersehen würde, weil sie im Studium auch keine Relevanz haben“ (DG6-15).

Mentoring unterstützt dahingehend, dass sich motivierte Künstlerpersönlichkeiten mit wirtschaftlich durchdachten

Zukunftsplänen herausbilden. Dies beinhaltet die gesamte Bandbreite des Berufseinstiegs mit Steuernummer, Stundenpreisberechnung und Angebotserstellung, Selbstvermarktung, Verhandlungskompetenz bis hin zu strategischen Fragen der sogenannten Portfolio-Entwicklung. Ein Mentee fasst es zusammen: „Das Mentoring hat vor allem eine ordnende Funktion. Ich mache mir einen Businessplan. Ich lerne hier die Instrumente anzuwenden, die für meine Professionalisierung wichtig sind, zum Beispiel auch Wertschätzung einfordern. [...] Das Workshop-Programm bietet viele Themen, die die Sache rund machen. Der Workshop zur Existenzsicherung war wirklich super, weil er zum wirtschaftlichen Denken anregt. Wir müssen eine Übersicht über unsere Kosten berechnen. Wenn wir das nicht tun, haben wir keine Verschnaufpause“ (DG5-10).

Mentoring verringert Zukunftsängste

Bei der Selbsteinschätzung der Mentees lassen sich im Vorher-Nachher-Vergleich (Items z. B. Selbstzufriedenheit, Selbstmotivation, Problemlösungskompetenz, Umgang mit Kritik, Zukunftsangst) bis auf eine Ausnahme keine signifikanten Veränderungen erkennen. In jedem der sechs Durchgänge geben Mentees ausnahmslos zur Aussage „Ich habe Zukunftsängste“ in der Eingangsbefragung einen zum Teil deutlich höheren Wert an als in der Ausgangsbefragung (Abb. 3). Die Vorher-Nachher-Unterschiede in der ersten Förderperiode (2017-2020) sind noch etwas deutlicher als in der zweiten. Im Durchschnitt ist im Befragungszeitraum (2017-2023) ein Rückgang von 16 Prozentpunkten zu verzeichnen.

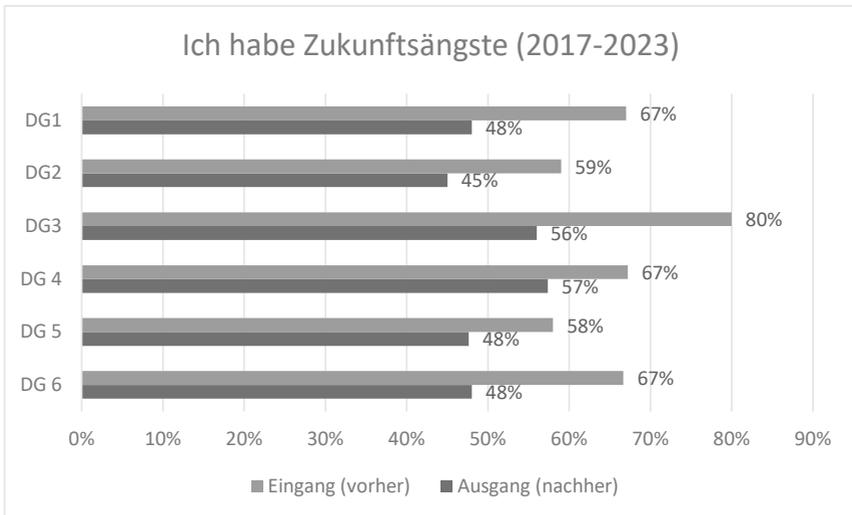


Abb. 3: Vergleich Eingangs- und Ausgangsbefragungen zur Einschätzung von Zukunftsängsten (DG1-6)

Faktoren, die für Zukunftsangst stehen könnten, sind z. B. Orientierungslosigkeit während des Studiums, schlechtes Selbstmanagement (fehlende Priorisierung von Aufgaben), Überforderung (Verhältnis Freizeit/Studium), starke Konkurrenzsituation (sich nicht gut genug fühlen), fehlende konkrete Berufsziele usw. Dass das Mentoring Zukunftsängste verringert, wird mit den Aussagen der Mentees aus dem qualitativen Teil differenzierter beschrieben: „Ich mache mir nicht mehr so viele Sorgen und bin viel gelassener geworden. Dadurch, dass mein Mentor so viel erzählt, habe ich eine konkrete Vorstellung von dem, was mich erwartet. Das beruhigt und entspannt“ (DG4-20). „Ich hatte Angst vor der Realität, aber mental wusste ich, dass ich das machen muss, um die Angst zu überwinden. Zum Teil war es auch anstrengend, aber das

gehört dazu“ (DG5-22). „Für mich war es vorher stressig an die Zukunft zu denken. Durch das Mentoring kam im Kopf mehr Ruhe und Struktur rein. Ich begreife, dass ich mit Leidenschaft meine Zukunft gestalten kann und darauf habe ich Bock. [...] Ich habe viel weniger Angst, weil ich mehr Perspektiven mit konkreten Zielen erreichen kann. Ich war am Anfang so unsicher, jetzt fühle ich mich viel sicherer, weil ich meine Ziele definiert habe und dranbleiben konnte mit meiner Mentorin“ (DG6-1). Diese Erkenntnis wird im Mentoring-Verlauf wahrgenommen und erlebt. Hierdurch lässt sich annehmen, dass Musikstudierende besser ins Tun kommen, sich mehr mit berufsrelevanten, nicht musikalischen Aufgaben befassen, um ihr künstlerisch-musikalisches Schaffen zielgerichtet verorten zu können, wodurch sich ein wachsendes

Gefühl von (Berufs-)Sicherheit vermuten ließe.

Rahmenbedingungen für die gute Mentoring-Beziehung

Im Vergleich der Einschätzungen der Mentees zu ihrem Selbstbild einerseits und der Fremdbildbewertung der Mentor*innen andererseits ist auffällig, dass die Zustimmungen der Mentor*innen zu den Items fast ausschließlich etwas höher liegen als bei den Mentees selbst (Abb. 4). Die Angaben sind in allen Durchgängen ähnlich. Die positive Selbsteinschätzung der Mentees und die relative Ausgewo-

genheit zwischen Selbst- und Fremdbild weisen darauf hin, dass die Rahmenbedingungen (Persönlichkeitsmerkmale Offenheit, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit, Neurotizismus) vorteilhaft für eine gute zwischenmenschliche Beziehung sind und dass Mentees gute Voraussetzungen mitbringen, damit ein vertrauensvolles Verhältnis aufgebaut und positive Effekte des Mentoring erfahrbar werden. Äußerst selten äußern Mentor*innen in den Reflexionsgesprächen, dass sich eine Mentoringschaft als problematisch herausstellt.

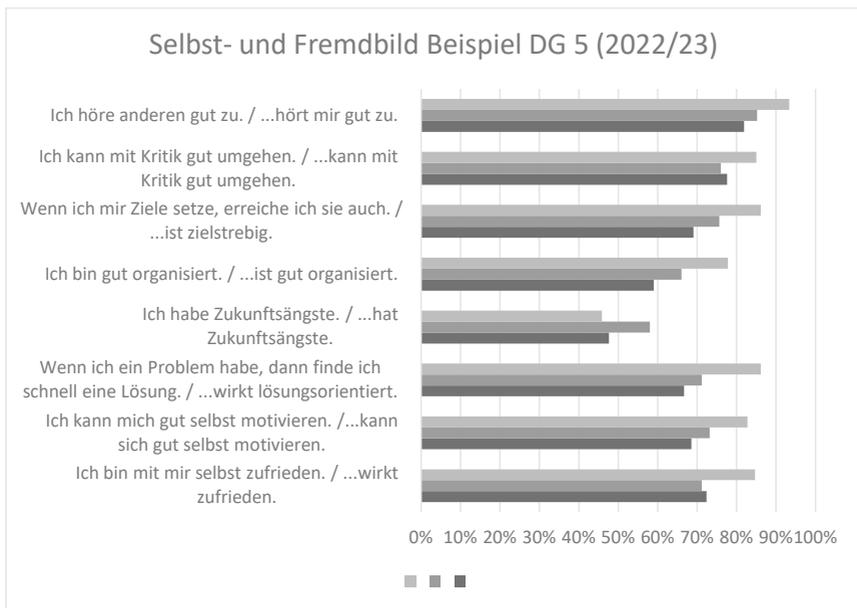


Abb. 4: Zustimmungsskala zur Einschätzung des Selbst- und des Fremdbildes der Mentees am Beispiel DG 5

Um weitere Rahmenbedingungen zu beleuchten, werden Erwartungen der Mentees an Mentor*innen abgeglichen. In der Eingangsbefragung liegen die Werte zu den vergleichbaren Items „neue Perspektiven und Denkanstöße geben“, „ehrliches Feedback geben“, „Stärken und Schwächen aufzeigen“ und „Aufträge verschaffen“ insgesamt höher als in der Ausgangsbefragung. Besonders in DG 3 (2019/20) und DG 5 (2021/22) lässt sich ein überraschender Effekt erkennen: Hier ist die Zustimmung zur Aussage, dass Mentor*innen Aufträge (Praktika, musikalische Dienstleitungen, Vorsingen, Konzerte usw.) verschaffen, in der Ausgangsbefragung signifikant gestiegen (DG 5 von ca. 50 % Zustimmung in der Erwartung auf 95 % Zustimmung in der Erfahrung). Dass Mentor*innen ihren Mentees Aufträge verschaffen, ist im formalisierten Musik-Mentoring nicht selbstverständlich, da hier der Schwerpunkt der Mentoringschaft auf dem Erfahrungs- und Wissensaustausch liegt. In DG 2 (2018/19) fällt auf, dass das Item „Ich erwarte, dass mein Mentor mir hilft, meine Stärken und Schwächen aufzuzeigen“ in der Eingangsbefragung deutlich mehr Zustimmung (95%) erhält als zum Ende des Mentorings (58%). Trotz dieser Diskrepanz zwischen Erwartung und Erfahrung geht aus den Mentee-Gesprächen nicht hervor, dass dies als problematisch empfunden wurde.

Weitere Effekte des Mentoring

Mentees beschreiben in den Gesprächen sehr häufig einen Zuwachs an Selbstbewusstsein als positiven Effekt der Mentoringschaft: „Mein Mentor sagt: ‚einfach machen!‘ Er hat einen sehr guten Blick auf die Industrie. Wir haben eine offe-

ne und ehrliche Beziehung. Er hat hohe Erwartungen und einen hohen Anspruch, übt konstruktive Kritik – und das ist genau richtig. [...] Er sagt, ich soll mutig sein und Selbstvertrauen haben. Auch, wenn ich noch studiere, bin ich trotzdem Dirigent. So soll ich mich auch präsentieren“ (DG5-6). „Ich habe mehr Sicherheit und Selbstbewusstsein für meine selbstständige Tätigkeit als Musiker durch die Beratung und Betreuung meines Mentors und die Workshops. Ich habe das Gefühl, von meinem Beruf auch leben zu können“ (DG6-12). Auch der durch die Workshops ausgelöste Wissenszuwachs und Gespräche unter Mentees sind Faktoren für die bessere Selbstwahrnehmung: „Das Selbstbewusstsein, das man gewinnt, dadurch dass man eine große Bandbreite an praktischem Wissen vermittelt bekommt und die Perspektiven, die sich für einen selbst auf tun, wenn man über den eigenen Tellerrand schaut. Dazu zählt für mich auch der Austausch mit den anderen Mentees aus anderen Fachbereichen“ (DG6-5). Das Mentoring führt auch dazu, dass sich Studierende mit ihrer Identität auseinandersetzen: „Außerdem nehme ich mich selbst, auch durch die Beziehung zu meiner Mentorin, immer mehr als fortgeschrittene Sängerin, nicht mehr nur Studentin, sondern auch Berufsmusikerin wahr, was wiederum mein Selbstbewusstsein als Sängerin gestärkt hat“ (DG4-7). „Meine neue Perspektive? Das Künstlersein mehr ist als die Ausbildung zum Gesangsprostituierten. Ich habe gelernt, dass in mir mehr steckt als ich wusste. Die Hochschule und ihre Lehrenden vermitteln viel über unsere Schwächen. Wir erleben oft, dass wir, wenn wir eine Leistung nicht erbringen, nicht genug sind“ (DG3-3).

mArts bietet Raum, die eigene künstlerische Identität, persönliche Werte, Handlungsmotive und Zielrichtungen zu definieren, wodurch erleichtert wird, vorhandene Ressourcen selbst zu aktivieren. Denn typisch für Musikstudierende ist es, häufig in der „Rolle des Ausführenden und lediglich Reagierenden“ zu verharren, denn „[die] autoritären Grundstrukturen der Meisterlehre [in der Orchesterausbildung] fordern und fördern [...] Eigenschaften wie Folgsamkeit, Gehorsam, Passivität, bis hin zur totalen Anpassung [...]“ (Bork, 2010, S. 188, 347). Das Mentoring-Programm bricht diese Strukturen auf, damit Mentees aktiv am Mentoringprozess teilnehmen, Aufgaben in eigenem Interesse umsetzen und dabei positive Effekte des eigenen Handelns erfahren – unabhängig davon, welche berufliche Tätigkeit(en) sie später ausüben. Dass Mentoring die Proaktivität der Mentees steigert, lässt sich in den Reflexionsgesprächen häufig feststellen: „Mentoring hat alles viel plastischer gemacht, hat mich am meisten darin beeinflusst, wie man etwas tut. Ich weiß jetzt: Ich kann das! Ich weiß, wie ich meine Ideen umsetzen kann. Ich habe mehr Eigenverantwortung“ (DG3-3). „Ich habe mir eine Domain gekauft und arbeite jetzt an meiner Website, um öffentlich präsent zu sein. Dafür habe ich eine Biografie geschrieben. Es ist alles viel Arbeit, aber sie macht mir Spaß. Lieber ich bekomme jetzt dieses ganze Wissen als es mir irgendwann ganz alleine erarbeiten zu müssen“ (DG4-21). „Die Workshops veranlassen mich ins Tun zu kommen. Ich habe mich um professionelle Fotos, Ton- und Videoaufnahmen gekümmert, eine Website ist in Planung und ich habe mich für zwei Wettbewerbe angemeldet“

(DG5-21). Im quantitativen Teil drückt sich der Effekt proaktiv zu handeln darin aus, dass Mentees hinsichtlich der Verbesserung ihrer Selbstorganisation sehr zustimmen.

Die beschriebenen Effekte, etwa die bessere Selbstwahrnehmung, weniger Angst vor der beruflichen Zukunft, Sensibilisierung für unternehmerisches Denken usw. können zu einer größeren Resilienz im Sinne der psychischen Widerstandskraft führen. Mentees lernen ihr Verhalten auf bestimmte Probleme oder Veränderungen anzupassen, weil sie sich ihrer Ressourcen bewusster sind und diese zielgerichtet nutzen lernen. Mit Blick auf den volatilen Arbeitsmarkt eine unabdingbare Kompetenz: „Mit meiner Musik die Masse anzusprechen, also wenn man auch andere Musikstile fühlen und verstehen kann. Das versuche ich jetzt zu ändern und ein wenig kommerzieller zu denken. Medien richtig nutzen, und mich da stetig weiter zu bilden und meine Zeit nicht nur dem ständigen Üben zu widmen“ (DG3-12). „Ich nehme aus jedem Treffen etwas mit. Durch die Einblicke in den Marketing-Workshop, die zum Teil abschreckend waren, und durch ein Gespräch mit meiner Mentorin über das Thema Sichtbarkeit, war es plötzlich kein Problem mehr, mich auf Instagram zu zeigen“ (DG6-7).

*Perspektiven der Mentor*innen*

Die Notwendigkeit, sich mit den von mArts vermittelten Inhalten bereits während des Studiums auseinanderzusetzen und sich auf reelle Berufsaussichten einzustellen, spiegelt die Einschätzung der Mentor*innen zu den Studienbedingungen in der quantitativen Befragung wider. 111 Mentor*innen nahmen an der

der Online-Befragung teil und stimmen deutlich zu, dass es für Studierende eines Praxisbezugs durch externe Akteur*innen bedarf und stimmen eher zu, dass Hochschule und Landespolitik verantwortlich seien, den Berufsübergang für Musikhochschulabsolvierende entsprechend zu gestalten. In DG 6 (n = 19) fällt auf, dass die Zustimmungen zu den Items am höchsten liegen. Das kann damit zusammenhängen, dass Mentor*innen, die mehrere Durchgänge begleiten, zunehmend die Wirkung des Mentoring wahrnehmen und dies in einer intensiven Zustimmung ausdrücken, die die Diskrepanz zwischen der künstlerischen Ausbildung einerseits und der Vorbereitung für den Arbeitsmarkt andererseits bestätigt (Abb. 5). Zur Ausbildungssituation konstatiert ein Mentor im qualitativen Teil: „Das Problem der Ausbildung ist, dass das Outcome [der Studierenden von den Lehrenden] ständig bewertet wird – in viel zu kleinen Details, bemessen an Zeit und nicht am Prozess. Hier wird so konditioniert, dass Studierende zu kurzweilig denken und darüber wird auch nicht reflektiert. Wie soll da ins eigene Material vertraut werden? Eine intuitive Entwicklung wird hier erschwert. Das ist giftig für die selbstständige und selbstüberzeugte Entwicklung. Zum Teil werden Studierende unmündig hinsichtlich ihres eigenen Vermögens“ (DG4-M16). Hier, aber auch in anderen Mentor*innen-Aussagen, wird impliziert, dass mitunter eine Verunsicherung durch (Hauptfach-) Lehrende entsteht, was sich in Unsicherheit und dem Gefühl einer nicht ausreichenden Berufsvorbereitung ausdrückt. Diese Vermutung deckt sich z. T. mit den Aussagen der Mentees: „Den Lehrern geht es nur um Talent und Können, nicht, was

man nach dem Studium damit macht!“ (DG3-14)

Hinsichtlich der Arbeitsmarktsituation erhalten Items wie „Für die soziale Absicherung von Künstler*innen wird auf (kultur-) politischer Ebene ausreichend gehandelt“ und „Die Arbeitsbedingungen für Künstler*innen sind fair“ kaum oder sehr wenig Zustimmung von Mentor*innen. Eine hohe Zustimmung erhält das Item „Heutzutage müssen Künstler*innen sich mehr denn je auf die Freiberuflichkeit einstellen“. Auf die Frage, welche Bedeutung das Mentoring im Kontext von Studienbedingungen und Berufsrealitäten hat, antwortet ein Mentor im Reflexionsgespräch: „Mentoring wirkt mit allen Angeboten [...] Defiziten [im Studium] entgegen. Es fehlt in der Ausbildung der Bezug zum Markt und die interdisziplinäre Arbeit. Hochschulen bilden teilweise am Markt vorbei aus und vor allem entlassen sie zu viele Studierende auf einen Markt, der keine Stellen bietet“ (DG2-M8). Andere Mentor*innen schätzen es ähnlich ein: „Die Studiengänge sind meiner Meinung nach viel zu unpraktisch und vom Beruf als Freischaffender zu weit entfernt. [...] Da liegt so viel im Argen, da muss sich generell viel verändern“ (DG4-M19). Von der Außenperspektive wird deutlich, dass curriculare Angebote zugunsten berufsfeldorientierter Inhalte überprüft werden sollten: „Mentoring sollte an Kunsthochschulen ein fest eingeplantes Programm sein. Wir brauchen im künstlerisch-akademischen Bereich den Bezug zu dem, was außerhalb der Hochschule steht. Wenn das Verhältnis zum Prof nicht gut ist, kann der Mentor ein Anker sein. Die Perspektive von außen durch einen frei-

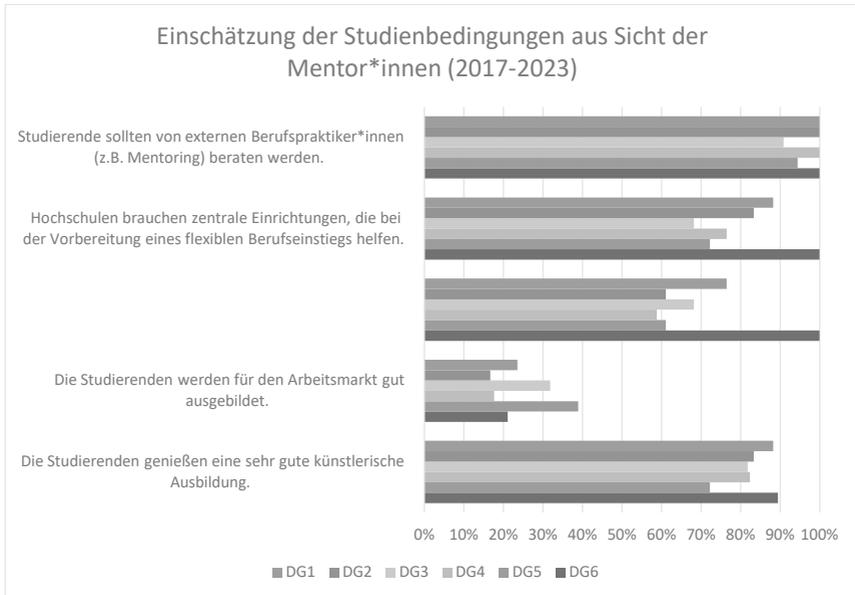


Abb. 5: Kumulierte Zustimmung der Mentor*innen zur Einschätzung der Studienbedingungen

schaffenden Künstler ist total wichtig, um sich ein Netzwerk aufzubauen“ (DG5-M2).

Mentor*innen sehen im institutionalisierten Mentoring eine große Bedeutung, weil Karrieren sinnvoll geplant, Befürchtungen über und Erwartungen an das Berufsleben relativiert und Chancen des positiven Veränderungsprozesses genutzt werden können: „Ohne das Mentoring hätte die Karriere der Mentee auch in die Hose gehen können, trotz des großen Potentials“ (DG2-M13). Benannt wird in den Reflexionsgesprächen mit Mentor*innen zudem eine politische Komponente: „Die Nachhaltigkeit sollte gesichert werden, indem man den Geldgebern für dieses Programm verständlich macht, wie wichtig dieses Angebot ist. Mich haben Leu-

te immer gefragt, was man denn dann mit einem Jazz-Studienabschluss macht. Ich habe dann immer frech gesagt: ‚Na Hartz-4!‘ Das muss ja nicht sein, wenn es solche Mentoring-Programme gibt und man Studenten die Möglichkeit geben kann, sich besser zu orientieren und berufsrelevante Fragen beantwortet zu bekommen“ (DG1-M24). „Politische Entscheidungsträger sollten sich vor Augen führen, dass wir als Künstler eigentlich erst dann künstlerisch arbeiten können, wenn die Brotfrage geklärt ist. Dann so zu tun, als wären Kunst und Kultur eine Grundnahrung und es müssten hierfür keine Maßnahmen ergriffen werden, fördert aber die Selbstaussbeutung. Diese Realitäten kommen im Studium nicht vor.

Mentoring ist ein Ansatz, beim Künstler rechtzeitig mehr Bewusstsein zu erzeugen, zu erkennen, dass er einen Wert hat und diesen einfordern muss“ (DG4-M21). Die Einschätzungen der Mentor*innen zum Mentoring an der HMT Leipzig zeigen in der quantitativen Abfrage eine hohe Zustimmung, dass es einer Koordinierungsstelle für die Umsetzung des Angebots bedarf, dass die Musikhochschule soziale Verantwortung für den Verbleib

ihrer Absolvierenden trägt und dass Mentoring zur Ausbildungsqualität beiträgt (Abb. 6). Im Reflexionsgespräch betont ein Mentor: „Mentoring ist eine lohnende Kosten-Nutzen-Rechnung für die Hochschule. Durch unsere ehrenamtliche Leistung, fallen keine Honorare an, um notwendiges Wissen zu teilen, Weichen zu stellen und Karrieren voranzubringen. Wir ergänzen notwendige Studieninhalte unentgeltlich“ (DG6-M21).

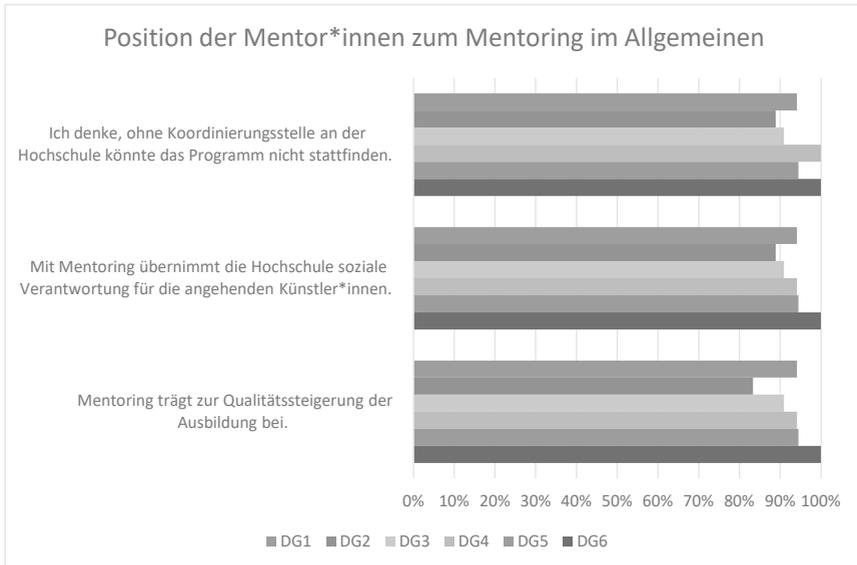


Abb. 6: Kumulierte Zustimmung der Mentor*innen zu den Aussagen (2017-2023)

6. Zusammenfassung der Ergebnisse

Am Beispiel des mArts-Programms an der HMT Leipzig wird mit der Evaluation deutlich, dass der Nutzen und die Effekte des Mentoring mannigfaltig sind. Musikstudierende erfahren durch das ganzheitliche Angebot sowohl individuell auf der Persönlichkeitsebene als auch hinsichtlich der berufspraktischen Vorbereitung eine positive Veränderung. Die gestiegene Nachfrage der Studierenden am Mentoring-Programm teilnehmen zu wollen, deutet darauf hin, dass unter ihnen das Bewusstsein wächst, tradierte Strukturen in Frage zu stellen und sich überfachliches Wissen anzueignen, um den Berufsübergang proaktiv professionell zu gestalten. Mit dem aktiven Erleben der Mentoringschaft, des fachübergreifenden Austausches mit anderen Studierenden und durch den Wissenszuwachs fühlen sie sich besser für den Arbeitsmarkt gewappnet und empfinden diese Erfahrung als essenziellen Zugewinn im Studium. Indem formelles Lernen in den Workshops und informelles Lernen durch den Erfahrungsaustausch zwischen den beteiligten Akteur*innen verknüpft wird, setzen Studierende neu erlerntes Wissen eigenverantwortlich in die Gestaltung ihrer Berufsbiografien um. Das künstlerisch-musikalische Rollen-selbstverständnis erweitert sich um das unternehmerische Selbstbewusstsein. Hierbei spielen Mentor*innen eine entscheidende Rolle, weil sie einen glaubwürdigen Praxisbezug zur Berufsrealität herstellen und den Veränderungsprozess ihrer Mentees legitimieren und fördern. Die Außenperspektive der Mentor*innen, als externe Multiplikator*innen, bestätigt die Forderung aus wissenschaftlichen Studien, curriculare Inhalte zu

überprüfen und an Arbeitswirklichkeiten anzupassen. Mentor*innen beschreiben den Nutzen des Programms als Qualitätsverbesserung innerhalb der Musikhochschulausbildung nicht zuletzt auch deshalb, weil sie im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeiten (z. B. an einem Opernhaus oder im Musikmanagement) Defizite des Musikhochschulausbildung identifizieren und das Mentoring als Instrument der Berufsnachwuchsförderung wahrnehmen. Aus den Ergebnissen der Evaluation kann gefolgert werden, dass die institutionalisierte Berufsfeldorientierung durch das mArts-Programm entscheidend zur professionellen Musikausbildung an der HMT Leipzig beiträgt und auf den strukturellen Wandel im Musikfeld reagiert.

7. Reflexion und Ausblick

Weder die wirtschaftlich prekäre Situation von Musiker*innen noch die aus wissenschaftlichen Studien hervorgehenden Aufforderungen zur Überprüfung des traditionellen Curriculums in Korrelation zum volatilen Arbeitsmarkt für diese Berufsgruppe sind neu. Wenig überraschend sind zudem die Ergebnisse aus der Evaluation des mArts-Programms an der HMT Leipzig. Dennoch bieten die dargestellten Resultate einen Einblick in den Nutzen des Mentoring und belegen, dass die Sicherstellung der Berufsfeldorientierung resp. Beschäftigungsfähigkeit auf institutionalisierter Ebene einen sowohl individuellen Vorteil für Studierende als auch organisationalen Nutzen für die Institution Musikhochschule hat. Bisher gibt es keine wissenschaftlichen Studien zur Wirkung von Mentoring-Programmen auf Studierende an deutschen Musikhochschulen, womit sich die vorliegende

Arbeit als Ansatz und Anregung versteht, diese Lücke zu füllen.

Während sich die meisten Studien zur Ausbildungssituation an Musikhochschulen auf eine Fach- bzw. Instrumentengruppe beziehen (z. B. Bork, Bishop, Markovina), stellt die Evaluierung des mArts-Programms – ursprünglich lediglich der internen Qualitätsprüfung des Programms dienend – eine allgemeine Übersicht zur Wirkung des Mentoring, ohne einzelne musikalisch-künstlerische Fachgruppen zu differenzieren. Inwieweit das Mentoring nachhaltig positiv auf die Musikkarrieren der teilgenommenen Studierenden wirkt, könnte mit einer Langzeitstudie untersucht werden. Wenngleich mArts eine umfassende und intensive Lernerfahrung sowie eine positive persönliche Veränderung für Mentees verspricht, bleibt kritisch anzumerken, dass das Programm durch die begrenzte Aufnahme von Studierenden einen exklusiven Charakter erhält. Mentoring-Programme sind üblicherweise an einen Bewerbungsprozess gebunden. Die Einbindung der Workshop-Angebote in die Modulordnung, um einen breiteren Zugang für HMT-Studierende zu ermöglichen, wäre bei einer Verstetigung denkenswert.

Die Vulnerabilität künstlerischen Schaffens und künstlerischer Wertschätzung in der Gesellschaft zeigt sich durch die Folgen der Corona-Pandemie deutlicher denn je. Umso wichtiger erscheint es weiterhin, den künstlerischen Nachwuchs während der Ausbildung in spezifischen berufsbefähigenden Kompetenzen zu fördern, damit er die extremen Herausforderungen des Marktes positiv und zielgerichtet annehmen und bewältigen kann. Zahlreiche Musik- und

Kunsthochschulen haben dies erkannt und ihre Angebote zur Berufsfeldorientierung implementiert. Das (Berufsnachwuchs-) Förderinstrument Mentoring hat das Potential, im Kontext der aktuellen Hochschulpolitik und gesellschaftlichen Transformationsprozesse einen Beitrag zur Etablierung neuer Standards in der Qualitätssicherung der Musikhochschulausbildung zu leisten. Angelehnt an das von Becker et al. entwickelte 7-Schritte-Modell (Vgl. Hansen, 2006, S. 35ff.) bedarf es folgender Implementierungsschritte, um Mentoring institutionell zu verankern: 1. Verantwortliche finden, 2. Ziele von Mentoring für die Organisation klären, 3. messbare Ergebnisse definieren, 4. Commitment mobilisieren, 5. Programm einen Rahmen geben, 6. Erfolge messen und kommunizieren, 7. Nachhaltigkeit sichern. Sechs von sieben Schritten wurden an der HMT Leipzig seit 2017 erfolgreich umgesetzt. Es obliegt den Hochschulverantwortlichen und politischen Entscheidungsträgern, das Potential des Mentoring zu erkennen und entsprechende Mittel verfügbar zu machen, um die Nachhaltigkeit der Berufsfeldorientierung zu sichern.

Autorin



Carmen Maria Thiel studierte Kulturwissenschaften, Politikwissenschaften und Journalistik an der Universität Leipzig. Seit 2017 leitet, koordiniert und konzipiert sie das mentoringArts-Programm an der Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig.

Literatur

- Abbing, Hans (2012): Künstlerarmut in Europa. Empfehlungen für politische Entscheidungsträger, übersetzt aus dem Englischen von Beck Stefan, abrufbar unter: <https://studylibde.com/doc/14764071/hans-abbing--k%C3%BCnstlerarmut-in-europa> (letzter Abruf: 21.08.23).
- Bachmann, Christian (2021): Viele freie Stellen, viel Konkurrenz. Zur aktuellen Situation auf dem Orchesterarbeitsmarkt. In: Neue Musikzeitung (nmz), Ausgabe 12/2021, <https://www.nmz.de/bildung-praxis/hochschulen-akademien/viele-freie-stellen-viel-konkurrenz> (letzter Abruf 18.01.2022).
- Bauer, Eva-Maria/Kastler, Ulrike/Gruper, Christoph (2023): Music Career Check. Berufsbilder und Kompetenzen. Ergebnisse einer empirischen Studie der Universität für Weiterbildung Krems (UWK) in Kooperation mit mica – music austria. Executive Summary.
- Bennett, Dawn (2007): Utopia for music performance graduates. Is it achievable, and how should it be defined? *British Journal of Music Education* 24 (02), S. 179, übersetzt von Gembris, 2014, S. 19.
- Bretschneider, Falk/Pasternack, Peer (2005): Handwörterbuch der Hochschulreform, Universitätsverlag Webler, Bielefeld, S. 26–28, 59.)
- Bishop, Esther (2020): „You get what you want, but not what you need.“ Eine Curriculum-Analyse künstlerisch-instrumentaler Studiengänge, in: *Zeitschrift für Kulturmanagement*, 1/2020, S. 161–194.
- Bishop, Esther (2022): Vier Beobachtungen zur Berufsfeldorientierung in künstlerischen Musikstudiengängen, in: *Musikalisch-künstlerische Ausbildung in Zeiten sich wandelnder Berufsfelder*. Dokumentation des Panels am 5. und 6.11.2022 im Haus der Deutschen Ensemble Akademie, Frankfurt/Main, S. 9.
- Bishop, Esther/Tröndle, Martin (2018): Tertiary musical performance education: An artistic education for life or an out-dated concept of musicianship? In: *Music & Practice*, Volume 3, <https://www.musicandpractice.org/volume-3/tertiary-musical-performance-education/> (Letzter Abruf: 20.10.2021).
- Bork, Magdalena (2010): Traumberuf Musiker? Herausforderungen an ein Leben für die Kunst, Mainz.

- Bundeskonferenz der Lehrbeauftragten an Musikhochschulen: <https://www.bklm.org/hochschulen-und-universitaeten/situation-an-den-hochschulen/> (letzter Abruf: 20.11.2023).
- Deutsche Jazzunion (Hg.) (2023): Jazzstudie 2022. Lebens- und Arbeitsbedingungen von Jazzmusiker*innen in Deutschland, abrufbar unter <https://www.deutsche-jazzunion.de/jazzstudie-2022> (letzter Abruf 22.08.2023).
- Gembris, Heiner/Langner, Diana (2005): Von der Musikhochschule auf den Arbeitsmarkt. Erfahrungen von Absolventen, Arbeitsmarktexperten und Hochschullehrern. Forum Musikpädagogik, Wißner-Verlag, Augsburg.
- Gembris, Heiner: Berufsaussichten und Anforderungen an die Ausbildung, Vortrag zur Zukunftskonferenz Musikhochschulen, Mannheim, 15.02.2014
- Hansen, Katrin (2006): Mentoring-Programm nachhaltig erfolgreich implementieren. In: Franzke, Astrid/Gotzmann, Helga (Hg.), Mentoring als Wettbewerbsfaktor für Hochschulen. Strukturelle Ansätze der Implementierung, LIT Verlag, Hamburg, S. 31-49.
- Jacob, Anna Katharina (2007): Qualitätsmanagement an Musikhochschulen in Zeiten sich wandelnder Studienstrukturen. Folkwang Studien, Hildesheim et al.: Olms Verlag.
- Künstlersozialkasse (2023): <https://www.kuenstlersozialkasse.de/service-und-medien/ksk-in-zahlen> (letzter Abruf 15.08.2023).
- Landesverband der Kultur- und Kreativwirtschaft e.V., Kommentar aus dem offenen Brief zum Erhalt des mArts-Programms: <https://offener-brief-marts.jimdofree.com/> (letzter Abruf 27.11.2023).
- Lötsch, Lenore (05.04.2012): Traum vom Job im Orchestergraben, Deutschlandfunk: <https://www.deutschlandfunk.de/traum-vom-job-im-orchestergraben-100.html> (letzter Abruf 18.08.2023).
- Markovina, Ana-Marija (2023): Klavier-Spiel. Künstlerische Identität, Karriere und Lebensglück. Staccato Verlag, Düsseldorf.
- Musikinformationszentrum (2023): <https://miz.org/de/musikleben/statistiken> (letzter Abruf 15.08.2023).

Wie finde ich einen Arbeitsplatz, der zu mir passt?

Professionelles Auftreten in unprofessionellen Auswahlverfahren

Prof. Dr. Uwe P. Kanning, Hochschule Osnabrück

Abstract

Seit Jahrzehnten beschäftigt sich die Forschung in der Personalpsychologie mit der Frage, wie Auswahlverfahren gestaltet werden müssen, damit beide Parteien – Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer auf der einen Seite und Arbeitgeber auf der anderen – zu einer richtigen Entscheidung gelangen. Im vorliegenden Beitrag werden der Reihe nach alle Bausteine eines komplexen Auswahlverfahrens, vom Personalmarketing über die Bewerbung, das Einstellungsinterview und Testverfahren bis zum Assessment Center, vorgestellt. Im Zentrum geht es dabei immer um die Frage, wie die einzelnen Bausteine gestaltet werden müssten und welche Schlussfolgerungen sich daraus für das Auftreten von Bewerberinnen und Bewerbern ableiten lassen.

Einen richtigen Arbeitsplatz für sich selbst zu finden, gehört zu den besonders wichtigen Aufgaben im Leben. Viel zu oft wird diese Aufgabe jedoch nur sehr unbefriedigend gelöst. Um einen Weg aus dieser Misere zu finden, müssen sich beide Seiten – Arbeitgeber und Bewerbende – professionell aufstellen.

Hintergrund

Professionelle Personalauswahl ist nicht nur für Arbeitgeber von Vorteil, sondern auch für Bewerberinnen und Bewerber. Sie sorgt dafür, dass Menschen einen Arbeitsplatz finden, der ihren Kompetenzen entspricht und sie zufriedenstellt. Im Idealfall bietet der Arbeitsplatz die Möglichkeit, grundlegende Bedürfnisse zu befriedigen und schafft somit die Basis für eine langjährige und positive Beziehung zwischen beiden Seiten. Damit dies gelingen kann, sind vor allem zwei

Aspekte wichtig. Auf der Seite der Arbeitgeber müssen Auswahlverfahren so gestaltet werden, dass sie tatsächlich in der Lage sind, die Eigenschaften und Bedürfnisse von Bewerberinnen und Bewerbern valide zu erfassen. Auf der Seite derjenigen, die sich bewerben, ist es wichtig, dass die Betroffenen klare Vorstellungen davon haben, was sie eigentlich anstreben und dem Arbeitgeber ehrliche Informationen liefern. Manche Ratgeber suggerieren, dass es in der Personalauswahl vor allem darauf ankommt, Arbeitgeber möglichst geschickt anzulügen und auszutricksen. Diese Sichtweise greift zu kurz, denn letztlich ist niemandem damit gedient, einen Arbeitsplatz zu bekommen, der sich schon nach kurzer Zeit als über- oder unterfordernd erweist.

In der Psychologie gibt es seit vielen Jahrzehnten Forschung zur professionellen Gestaltung von Personalauswahlver-

fahren. Unzählige Studien zeigen, welche Informationen in den Bewerbungsunterlagen tatsächlich aussagekräftig sind, wie ein Einstellungsinterview zu führen ist, damit sich die berufliche Leistung gut prognostizieren lässt oder woran ein gutes Assessment Center zu erkennen ist (z. B. Kanning 2018; Schuler, 2014). Leider dringen diese Erkenntnisse kaum bis in die Personalabteilungen und zu den Entscheidern vor, so dass die meisten Auswahlverfahren weit hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben und ihre wichtigen Aufgaben nur äußerst unzureichend erfüllen können (Kanning, 2016a, 2016b).

Im Folgenden geht es darum, die wichtigsten Prinzipien guter Personalauswahl zu skizzieren und die Spielräume auszuloten, die Bewerberinnen und Bewerber nutzen können, um für sich den passenden Arbeitsplatz zu finden.

Personalmarketing

Die Aufgabe des Personalmarketings besteht darin, potentielle Bewerberinnen und Bewerber auf eine freie Stelle aufmerksam zu machen und sie gegebenenfalls zu einer Bewerbung zu bewegen. Insbesondere in Zeiten des Fachkräftemangels ist das Personalmarketing in vielen Unternehmen zu einer reinen Werbeveranstaltung verkommen. Die Verantwortlichen glauben, dass ihre Auswahlverfahren umso besser werden, je mehr Bewerberinnen und Bewerber sie anlocken. Diese Sichtweise ist grundlegend falsch. Das Ziel eines guten Personalmarketings muss in erster Linie darin bestehen, potentielle Bewerberinnen und Bewerber korrekt über die realen Anforderungen und Chancen eines Arbeitsplatzes zu informieren, damit sich vor allem solche Personen bewerben,

die mit hoher Wahrscheinlichkeit geeignet sind (Kanning, 2017). Es geht also nicht darum, die Anzahl von Bewerbungen zu maximieren, sondern die sog. Grundquote (Taylor & Russell, 1939) zu erhöhen. Die Grundquote beschreibt den prozentualen Anteil derjenigen im Pool der Bewerberinnen und Bewerber, die tatsächlich geeignet sind. Wenn sich auf eine vakante Stelle drei Personen bewerben, von denen zwei geeignet sind, ist dies für alle Beteiligten viel besser, als wenn 20 Bewerbungen eingehen, unter denen sich vier geeignete Personen befinden (Grundquote = 66 % vs. 20 %). Wenn das Personalmarketing zur reinen Werbung verkommt, versuchen Arbeitgeber ein möglichst positives und damit in der Regel stark verzerrtes Bild von sich zu zeichnen. Wenn in einer Stellenanzeige oder auf einer Karriere-Website der Eindruck erzeugt wird, dass bei ihm vollkommen ideale Zustände herrschen, die Führungskräfte ausnahmslos kompetent sind, alle Kolleginnen und Kollegen stets harmonisch zusammenarbeiten, der Arbeitgeber keine Anforderungen stellt und gleichzeitig Spitzenlöhne zahlt, ist mehr als Vorsicht anzuraten.

Aus Sicht der Bewerberinnen und Bewerber sind im Rahmen des Personalmarketings vor allem zwei wichtige Aufgaben zu bewältigen:

1. Die Betroffenen müssen sich darüber klar werden, wo ihre eigenen Stärken und Schwächen liegen, welche Arbeitsaufgaben sie interessieren und welche Ziele sie durch ihre berufliche Tätigkeit erreichen wollen. Bei dieser gleichsam wichtigen wie schwierigen Aufgabe können die Career Center der Hochschulen kompetente Unterstüt-

zung geben. Hochschuleigene Career Services beraten klientenzentriert, ergebnisoffen und ohne den Druck einer möglichst hohen Erfolgsquote bei der Besetzung von Stellen. Headhunter, die Studierende über soziale Netzwerke direkt ansprechen, sind hierzu nicht geeignet, denn ihr Leistungsziel besteht oft vor allem darin, die Anzahl der Bewerbungen zu maximieren.

2. Die Betroffenen müssen möglichst realistische Informationen über reale Vor- und Nachteile interessanter Arbeitgeber gewinnen. Die beste Basis hierfür ist ein Praktikum, gefolgt von persönlichen Kontakten zu Menschen, die bereits in dem Unternehmen arbeiten. Zudem kann es zielführend sein, sich vor einer Bewerbung in einem Telefongespräch mit dem Arbeitgeber eigene Fragen beantworten zu lassen. Erfolgreich kann ein solches Gespräch jedoch nur dann sein, wenn die Betroffenen wissen, wonach sie suchen. Den Selbstdarstellungen der Arbeitgeber im Internet sollte man hingegen aus den genannten Gründen mit einer gesunden Skepsis begegnen.

Vorauswahl

Die Vorauswahl ist die erste und nicht selten auch die größte Hürde, die Bewerberinnen und Bewerber nehmen müssen. Mehr als die Hälfte der Betroffenen scheitern schon in dieser ersten Phase. Arbeitgeber bekommen vielfach Bewerbungen von Personen, die letztlich gar nicht wissen, ob sie für die ausgeschriebene Stelle geeignet sind. Das größere Problem besteht jedoch darin, dass die Arbeitgeber bei der Sichtung der Bewerbungsunterlagen Traditionen folgen, die

sich in der Forschung als nicht sinnvoll erwiesen haben. Hier einige Beispiele (Kanning, 2016a):

- Arbeitgeber bewerten Bewerbungsfotos, obwohl diese schon seit Jahrzehnten nicht mehr angefordert werden dürfen, um Menschen vor Diskriminierung zu schützen.
- Tippfehler in den Unterlagen werden als Ausdruck mangelhafter Gewissenhaftigkeit oder Leistungsmotivation gedeutet, obwohl sich dies in empirischen Studien nicht belegen lässt (Kanning et al., 2018).
- Die Berufserfahrung in Jahren wird bei der Vorauswahl massiv überschätzt. Je einfacher eine berufliche Tätigkeit ist, desto irrelevanter ist jedoch die Dauer der Berufserfahrung. Viel wichtiger, als die Dauer der Berufserfahrung, ist die Vielfalt der Erfahrung (Quiñones et al., 1995). Bezogen auf Führungspositionen bevorzugen Arbeitgeber Menschen mit Führungserfahrung, obwohl das Ausmaß der Führungserfahrung in keinem nennenswerten Zusammenhang zur Qualität der Führung steht (Kanning & Fricke, 2013).
- Die Aussagekraft von Examensnoten bei der Auswahl von Absolventinnen und Absolventen wird unterschätzt (Roth et al., 1996).
- In Arbeitszeugnissen wird mehr hineininterpretiert als de facto drinsteckt (Kanning & Füssel, 2020; Sende, 2016).
- Sport und Freizeitaktivitäten werden als Ausdruck bestimmter Persönlichkeitsmerkmale interpretiert, obwohl sich wissenschaftlich keine nennenswerten Zusammenhänge belegen lassen (Kanning & Kappelhoff, 2012; Kanning & Wörmann, 2018).

- Lücken im Lebenslauf werden negativ interpretiert, obwohl dies in der Regel nicht sinnvoll ist (Frank et al., 2017).

Gegen all diese Fehl- und Überinterpretationen können Bewerberinnen und Bewerber nichts ausrichten. Wer in dieser frühen Phase des Auswahlverfahrens nicht Gefahr laufen möchte, ungerechtfertigterweise abgelehnt zu werden, ist gut beraten, in diesem schlechten Spiel mitzuspielen. Konkret bedeutet dies, dass Bewerberinnen und Bewerber einseitig leider empfohlen werden muss, ihre Bewerbungsunterlagen nach den Spielregeln der Ratgeberliteratur zu gestalten.

Eine Vorauswahl durch computergestützte Bewerbungsformulare wirkt auf viele Menschen sehr unpersönlich, bietet allerdings durchaus die Chance auf eine sehr viel validere Vorauswahl, weil hier eine strukturierte und detaillierte Abfrage von Informationen möglich ist. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass die erhobenen Daten nicht wieder im Sinne der skizzierten Auswahltraditionen fehlgedeutet werden, sondern ausschließlich valide Informationen in die Vorauswahlentscheidung einfließen. Die Möglichkeit der automatisierten Vorauswahl durch Algorithmen bietet dem Arbeitgeber einen Rationalisierungsvorteil. In Algorithmen abgebildete Vorurteile führen allerdings schon bei der Vorauswahl zu einer Diskriminierung bestimmter Personengruppen. Für Bewerberinnen und Bewerber ist leider nicht zu erkennen, wie seriös Unternehmen mit den erhobenen Daten umgehen.

Einstellungsinterview

Wer es bis zum Einstellungsinterview geschafft hat, wird hier in der Regel mit einem klassischen, unstrukturierten bzw. gering strukturierten Vorstellungsgespräch konfrontiert (Kanning, 2016b). Studien zeigen: Seit Jahrzehnten folgen derartige Vorstellungsgespräche denselben Prinzipien: Das Gespräch wird in der Regel von einer einzigen Person geführt, die sich kaum auf das Gespräch vorbereitet hat. Sie stellt einerseits beliebte Standardfragen, die seit Jahrzehnten in der Ratgeberliteratur stehen (Was sind Ihre Stärken? Was sind Ihre Schwächen? Warum haben Sie sich bei uns beworben? Warum soll ich Sie einstellen?). Andererseits denken sich die Interviewerin bzw. der Interviewer im laufenden Gespräch selbst immer wieder neue Fragen aus. Die Antworten der Bewerberinnen und Bewerber werden nicht notiert und ebenso wenig gibt es verbindliche Kriterien zur Bewertung der Antworten. In der Regel bildet sich bereits nach wenigen Minuten bei der Person, die das Interview führt, ein Gefühl dafür aus, ob eine Bewerberin bzw. ein Bewerber für die Stelle geeignet ist oder nicht. Die Basis eines solchen Vorstellungsgesprächs bildet das blinde Vertrauen in die Menschenkenntnis der Interviewerin bzw. des Interviewers.

Aus Sicht der Forschung ist diese Art des Interviews das Worst Case Szenario der Personalauswahl. Seit mehr als 30 Jahren zeigen Metaanalysen, dass unstrukturierte Interviews die berufliche Leistung nur zu wenigen Prozent vorhersagen können (Sackett et al., 2022). Hinzu kommt ein extrem hohes Maß an Subjektivität. Ob eine bestimmte Person eingestellt wird oder nicht, hängt in erheblichem Maße von der Person ab, die

das Interview führt. In ein und demselben Verfahren werden daher verschiedene Bewerberinnen und Bewerber nach unterschiedlichen Kriterien bewertet. Zudem ist nicht sichergestellt, dass die hier verwendeten Kriterien überhaupt irgendeinen sinnvollen Bezug zur späteren beruflichen Tätigkeit aufweisen und nicht nur in der Fantasie der Interviewerin bzw. des Interviewers sinnvoll erscheinen.

Die Forschung zeigt, dass die vermeintliche Menschenkenntnis in systematischer Weise zu einer verzerrten und fehlerhaften Wahrnehmung der Eigenschaften anderer Menschen führt. Beispielsweise werden gutaussehende Menschen systematisch überschätzt, während Menschen, die übergewichtig sind, unterschätzt werden. Bewerberinnen und Bewerber, die den Entscheidungsträgern ähnlich sind – etwa im Hinblick auf biografische Fakten oder Werte – werden positiver bewertet als Personen, die als unähnlich wahrgenommen werden. Interessanterweise schützt die Erfahrung mit Auswahlverfahren die Betroffenen nicht davor, weiterhin dieselben Fehler zu begehen (Kanning, 2021). Die Vorhersehbarkeit des Vorgehens ermöglicht es Bewerberinnen und Bewerbern zudem, Standardantworten auf Standardfragen zu geben, die letztlich beide Seiten keinen Schritt weiterbringen. Das Ganze ähnelt streckenweise einem Bühnenstück, in dem die eine Seite immer dieselben Fragen stellt und die andere Seite immer dieselben Antworten gibt.

Stellt der Arbeitgeber im Einstellungsinterview Fragen, die rechtlich nicht zulässig sind (z. B. Fragen nach dem Familienstand oder der Familienplanung), sollten Bewerberinnen und Bewerber durchaus den Mut aufbringen, eine sol-

che Frage mit Hinweis auf die Gesetzeslage zurückzuweisen. Bisweilen stellen Arbeitgeber auch äußerst absurde Fragen, mit denen sie versuchen, ihr Gegenüber aus der Reserve zu locken oder vielleicht auch nur zum eigenen Amüsement. Ein schönes Beispiel für absurde Fragen ist die Frage danach, wie man sich verhalten würde, wenn im eigenen Kühlschrank ein Pinguin säße. Eine solche Frage ist diagnostisch weitestgehend sinnlos. Auch hier sollte man sich trauen, die Frage zurückzuweisen. Oder aber man dreht den Spieß um und fragt danach, welchen diagnostischen Wert der Arbeitgeber in einer solchen Frage sieht und woher er die Gewissheit hat, dass es sich tatsächlich um eine sinnvolle Frage handeln soll.

Die Forschung rät Arbeitgebern ein völlig anderes Vorgehen im Einstellungsinterview. Hochstrukturierte Interviews sind um ein Vielfaches besser in der Prognose beruflicher Leistungen (Sackett et al., 2022). Sie basieren zunächst auf einer differenzierten Anforderungsanalyse, über die der Arbeitgeber feststellt, welche Kompetenzen zukünftige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter tatsächlich mitbringen müssen. Eine gute Anforderungsanalyse vermeidet das Arbeiten mit Worthülsen. So ist es beispielsweise vollkommen banal zu sagen, dass zukünftige Führungskräfte über Führungskompetenz verfügen müssen. Viel wichtiger als das Label ist der Inhalt. Ein Arbeitgeber muss eine differenzierte Vorstellung davon haben, welche Art von Führung auf einer bestimmten Stelle zielführend ist.

Im Vorfeld des Einstellungsinterviews entwickelt der Arbeitgeber einen Interviewleitfaden. In diesem Leitfaden stehen die Fragen, die allen Bewerberinnen und Bewerbern in gleicher Weise gestellt

werden. Mehr noch, für jede Frage wird definiert, welche Kompetenz mit ihr erfasst werden soll und wie die Antworten zu bewerten sind. Konkret bedeutet dies, dass für jede Frage ein spezifischer Auswertungsschlüssel festgelegt wird, der definiert, welche Antwort auf eine hinreichend gute Ausprägung der jeweiligen Kompetenz hindeutet, welche Antwort für eine exzellente und welche Antwort für eine zu geringe Kompetenzausprägung spricht.

Im laufenden Interview wird die Bewertung nicht nur durch eine, sondern mindestens durch zwei Personen vorgenommen. Hierdurch lässt sich die nach wie vor noch nicht vollständig auszuschließende Subjektivität weiter reduzieren. Auch wenn Bewerberinnen und Bewerber ein solches Vorgehen vielleicht als kühl erleben, steht es nicht nur im Interesse des Arbeitgebers, sondern auch im Interesse der befragten Personen. Wenn eine Auswahlmethode besser in der Lage ist, die tatsächlichen Kompetenzen eines Menschen zu erfassen, dann ist dies für Bewerberinnen und Bewerber von Vorteil, weil es ihnen hilft, einen passenden Arbeitsplatz zu finden.

Auch in einem hochstrukturierten Interview kann es offene Bestandteile geben, die individuell gestaltet werden. Hierzu gehört auch, dass die Bewerberinnen und Bewerber, selbst Fragen stellen können, ohne dass diese Fragen vom Arbeitgeber bewertet werden.

Auf ein hochstrukturiertes Interview können sich die Betroffenen kaum vorbereiten, weil eben nicht mit Standardfragen gearbeitet wird, auf die man Standardantworten geben kann. Gleichwohl ist es sinnvoll, sich zu überlegen, welche Informationen man selbst benötigt,

um eine sinnvolle Entscheidung zu fällen. Personalauswahl besteht nicht nur aus der Fremdselektion (Der Arbeitgeber sucht sich jemanden aus.), sondern auch in zunehmend stärkerem Maße aus einer Selbstselektion (Bewerberinnen und Bewerber entscheiden, ob sie bei diesem Arbeitgeber angestellt werden wollen.). Aus der Forschung ist bekannt, dass viele Bewerberinnen und Bewerber das Einstellungsinterview wie eine Visitenkarte des Arbeitgebers ansehen. Ist das Auftreten des Arbeitgebers im Auswahlprozess positiv, so glauben sie, dass es sich auch um einen attraktiven Arbeitgeber handelt (Chapman et al., 2005). Diese Interpretation kann leicht in die Irre führen. Das Interview spiegelt selbstverständlich nicht das übliche Miteinander oder die Unternehmenskultur eines Arbeitgebers. Es handelt sich vielmehr um eine sehr spezifische Interaktion, die mit dem Berufsalltag wenig zu tun hat.

Testverfahren

Testverfahren können an unterschiedlichen Stellen eines Personalauswahlverfahrens zum Einsatz kommen, beispielsweise im Rahmen der Vorauswahl, parallel zum Einstellungsinterview oder parallel zum Assessment Center. Unter dem Begriff „Testverfahren“ werden in der Psychologie zwei unterschiedliche diagnostische Testmethoden verstanden. Zum einen handelt es sich um Leistungstests, zum anderen um Fragebögen. Leistungstests sind dadurch gekennzeichnet, dass sie Bewerberinnen und Bewerber mit Aufgaben konfrontieren, die richtig oder falsch zu lösen sind. Fragebögen erfassen hingegen das Selbstbild der untersuchten Personen. Es geht meist darum, in Bezug auf eine Vielzahl von Aussagen

einzuschätzen, inwieweit die jeweilige Aussage auf die eigene Person zutrifft oder nicht.

Die Qualität eines Testverfahrens lässt sich aus der Perspektive der Bewerberinnen und Bewerber kaum seriös beurteilen. Hier verhält es sich ähnlich wie in der Medizin. Die Wirksamkeit eines Medikaments können Betroffene nicht per Augenschein – etwa an der Farbe oder der Größe einer Tablette – erkennen. Die Qualität ergibt sich vielmehr aus empirischen Studien. Leider ist es so, dass insbesondere im Bereich Testdiagnostik zahlreiche Verfahren in Unternehmen zum Einsatz kommen, die aus wissenschaftlicher Perspektive nicht sinnvoll sind, oder bestenfalls einen fragwürdigen diagnostischen Wert besitzen. Ein Beispiel hierfür wären Verfahren, die Menschen in verschiedene Farbtypen einteilen. Derartige Instrumente gehören in deutschen Unternehmen leider zu den sehr häufig eingesetzten Verfahren. Dies hat nicht zuletzt damit zu tun, dass die Anwender entsprechender Verfahren selbst nur selten über eine diagnostische Ausbildung verfügen und daher die Qualität der Verfahren nicht einschätzen können.

Leistungstests zeigen in der Forschung meist eine höhere prognostische Validität als Fragebögen. Mithilfe von Leistungstests – insbesondere Intelligenztests – lässt sich die zukünftige berufliche Leistung von Bewerberinnen und Bewerbern besser prognostizieren als mit Fragebögen. Die Bedeutung des Intelligenztests steigt zudem mit der Komplexität der beruflichen Aufgaben. Wissenschaftlich fundierte Instrumente sind in der Lage in hohen Managementpositionen mehr als 40 % der beruflichen Leistung zu prognostizieren (Salgado, et al., 2003). Sie

sind daher ein nützlicher Baustein eines professionellen Auswahlverfahrens, auch wenn die einzelnen Aufgaben so abstrakt sind, dass sie dem Augenschein nach nichts mit der beruflichen Realität zu tun haben.

Zur Vorbereitung auf ein Auswahlverfahren kann es helfen, wenn Bewerberinnen und Bewerber entsprechende Testverfahren z. B. auf Onlineplattformen kostenlos einmal ausprobieren. Dies hilft dabei, eine Vorstellung von entsprechenden Verfahren zu gewinnen und ggf. Ängste bzw. Vorbehalte abzubauen. Später in der eigentlichen Auswahl-situation hätte man dann den Kopf frei für die Bearbeitung der Aufgaben. Es ist nicht damit zu rechnen, dass dadurch ein deutlich besseres Testergebnis erzielt wird. Zum einen gibt es zu viele verschiedene Testverfahren, auf die man sich nicht im Detail vorbereiten kann. Zum anderen ist es nicht möglich, sich intelligenter darzustellen, als man tatsächlich ist.

In Bezug auf Fragebögen wird mitunter empfohlen, sich bei jeder einzelnen Frage zu überlegen, was der Arbeitgeber gerne von einem hören möchte oder einfach möglichst neutral in der Mitte der Antwortskala anzukreuzen. Beide Strategien sind nicht zu empfehlen. Zum einen ist es nicht leicht, bei jeder einzelnen Frage richtig zu erkennen, welche Antwort sozial erwünscht ist. Zum anderen kann im Zuge der Auswertung aus einer Antwort im mittleren Bereich der Antwortskala durch den Vergleich mit einer großen Stichprobe anderer Menschen (Normierung) durchaus ein extremer Wert entstehen.

Assessment Center

Assessment Center (AC) sind sehr aufwändige Auswahlverfahren, bei denen Bewerberinnen und Bewerber in der Regel für einen ganzen Tag eingeladen werden. Im Laufe des Tages müssen sie verschiedene Verhaltensübungen absolvieren. Die Verhaltensübungen sollten den Charakter von Arbeitsproben haben, d. h., es geht darum, Szenarien aus dem zukünftigen Berufsalltag in der diagnostischen Situation zu simulieren. Konkret könnte man beispielsweise in einem Rollenspiel ein Konfliktgespräch mit einem wichtigen Kunden führen. In einer anderen Übung geht es darum, zwei Gesprächspartner zu überzeugen und in einer dritten Übung muss ein Vortrag vor einem kritischen Publikum gehalten werden. Bei den verschiedenen Verhaltensübungen werden die Bewerberinnen und Bewerber von einem Auswahlgremium beobachtet und nach zuvor festgelegten Kriterien bewertet. Neben derartigen Verhaltensübungen kommen in vielen Assessment Centern Testverfahren sowie kurze Interviews zum Einsatz. Verglichen mit anderen diagnostischen Methoden fällt die diagnostische Qualität des AC sehr unterschiedlich aus, je nachdem wie methodisch gut die einzelnen Verfahren konzipiert wurden (Boltz et al., 2009). Gute Assessment Center, die in der Lage sind, die berufliche Leistung der Bewerberinnen und Bewerber zu prognostizieren, sind u. a. durch die folgenden Merkmale gekennzeichnet (Kanning 2018):

- Die einzelnen Verhaltensübungen spiegeln reale Situationen aus dem Berufsalltag wider.
- In den Verhaltensübungen treten die Bewerberinnen und Bewerber nicht direkt gegeneinander an, sondern

agieren mit Rollenspielern, die beispielsweise einen Kunden oder eine Kollegin spielen.

- Es wird zuvor klar festgelegt, mit welchen Übungen welche Kompetenzen aus dem Anforderungsprofil untersucht werden. Darüber hinaus ist in jeder Übung genau festgelegt, für welches Verhalten, wie viele Punkte auf der jeweiligen Kompetenzdimension vergeben werden. Es geht also nicht um das subjektive Erleben der Beobachterinnen und Beobachter, sondern um die Anwendung eines zuvor definierten Bewertungsmaßstabs für die jeweilige Stelle.
- Eine Bewertung des Verhaltens erfolgt ausschließlich in den definierten Übungen und nicht etwa auch in den Pausenzeiten.
- Innerhalb einer Übung werden maximal drei Kompetenzen untersucht. Jede Kompetenz wird im Laufe des Tages mindestens dreimal untersucht. Dies hat zur Folge, dass über die verschiedenen Übungen hinweg eine schwache Leistung in der einen Übung durch eine stärkere Leistung in anderen Übungen kompensiert werden kann.
- Jede Person aus dem Auswahlgremium nimmt unabhängig von den anderen eine Einschätzung der Leistung vor.
- Personen aus dem Auswahlgremium haben im Laufe des Tages keinen persönlichen Kontakt zu den Bewerberinnen und Bewerbern. Dies geschieht, um Beeinflussungsmöglichkeiten auf ein Minimum zu reduzieren. Der Vorteil für die Bewerberinnen und Bewerber besteht darin, dass sie entspannte Pausenzeiten haben.

- Erst in der abschließenden Auswertungskonferenz werden die individuellen Bewertungen offengelegt und in Bezug auf das vorliegende Anforderungsprofil der Stelle bewertet.

Gute Assessment Center sind aus der Perspektive der Bewerberinnen und Bewerber nicht nur deshalb sinnvolle Verfahren, weil sie die berufliche Leistung prognostizieren können, sondern auch, weil sie den Betroffenen eine plastische Vorstellung davon geben, mit welchen Aufgaben sie später im beruflichen Alltag konfrontiert werden. Wie kaum eine andere Methode, liefert das Assessment Center Informationen über die Stelle und gibt hierdurch die Möglichkeit zur mündigen Selbstselektion.

Es kann sinnvoll sein, im Zuge der Vorbereitung auf ein AC entsprechende Übungen einmal zu durchlaufen. Bei solchen Trainings geht es nicht darum, ein konkretes Verhalten einzuüben, sondern darum, über Feedback das eigene Verhalten zu reflektieren und die Furcht vor entsprechenden Situationen zu reduzieren. Da in guten Assessment Centern die Kriterien zur Bewertung des Verhaltens immer auf die jeweilige Stelle zugeschnitten sind, gibt es auch keine allgemeine, verbindliche Verhaltensweisen, die grundsätzlich immer zum Ziel führen würden. Selbstverständlich kommt es darauf an, in einem AC gute Leistung zu bringen, an dieser Stelle muss aber dringend davon abgeraten werden, eine Rolle zu spielen, die nicht der Realität entspricht. Wer versucht, eine Rolle zu spielen, ist in jeder Übung gehandicapt, weil man sich vor jedem einzelnen Verhaltensschritt fragen muss, welches Verhalten jetzt wohl erwünscht wäre und dieses Verhalten auch

noch glaubwürdig spielen muss. Daher ist auch im AC Mut zur Authentizität anzuraten.

Fazit

Gute Personalauswahl kann nur gelingen, wenn sich beide Seiten professionell aufstellen. Auf Seiten der Arbeitgeber ist hier noch sehr viel nachzuholen. Die Praxis der Personalauswahl in den meisten Unternehmen ist sehr weit von den Erkenntnissen der Forschung entfernt. Dementsprechend sind die eingesetzten Auswahlverfahren nur sehr unzureichend in der Lage, die tatsächliche Eignung von Bewerberinnen und Bewerbern für eine bestimmte Stelle zu identifizieren. Auf Seiten der Bewerberinnen und Bewerber dominiert allzu oft ein strategisch angelegtes Verhalten, dass in starkem Maße darauf ausgerichtet ist, ein bestimmtes, vermeintlich vorteilhaftes Image der eigenen Person zu vermitteln. In diesen Fällen sind Unzufriedenheit und Frustration vorprogrammiert. Erst wenn beide Seiten begreifen, wie wichtig gute Personalauswahl für alle Beteiligten ist und sich professionell aufstellen, kann das Vorhaben zum beiderseitigen Nutzen gelingen.

Autor



Prof. Dr. Uwe Peter Kanning, Jg. 1966, Studium der Psychologie in Münster und Canterbury, 1993 Diplom in Psychologie, 1997 Promotion, 2007 Habilitation, seit 2009 Professor für Wirtschaftspsychologie an der Hochschule Osnabrück. Arbeitsschwerpunkte: Personaldiagnostik, fragwürdige Methoden der Personalarbeit.

Literatur

- Boltz, J., Kanning, U. P. & Hüttemann, T. (2009). Qualitätsstandards für Assessment Center – Treffende Prognosen durch Beachtung von Standards. *Personalführung*, 10, 32–37.
- Chapman, D. S., Uggerslev, K. L., Carroll, S. A., Piasentin, K. A. & Jones, D. A. (2005). Applicant Attraction to Organizations and Job Choice: A Meta-Analytic Review of the Correlates of Recruiting Outcome. *Journal of Applied Psychology*, 90, 928–944
- Frank, F., Wach, D. & Kanning, U. P. (2017). Zusammenhang zwischen Lücken im Lebenslauf und Berufserfolg: Ein Mythos der Personalauswahlpraxis. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 61, 69–80.
- Kanning, U. P. (2016a). Über die Sichtung von Bewerbungsunterlagen in der Praxis der Personalauswahl. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 60, 18–32.
- Kanning, U. P. (2016b). Einstellungsinterviews in der Praxis. *Report Psychologie*, 11, 442–450.
- Kanning, U. P. (2017). Personalmarketing, Employer Branding und Mitarbeiterbindung: Forschungsbefunde und Praxistipps aus der Personalpsychologie. Berlin: Springer.
- Kanning, U. P. (2018). Standards der Personaldiagnostik (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2021). Wenn Erfahrung nicht vor Torheit schützt – Urteilsfehler in der Personalauswahl. *Skeptiker*, 2, 64–71.
- Kanning, U. P., Budde, L. & Hülskötter, M. (2018). Wie valide ist die regelkonforme Gestaltung von Bewerbungsunterlagen? *PERSONAL quarterly*, 70, 38–45.
- Kanning, U. P. & Fricke, P. (2013). Führungserfahrung – Wie nützlich ist sie wirklich? *Personalführung*, 1, 48–53.
- Kanning, U. P. & Füssel, K. F. (2020). Unter Satzbausteinen verborgen – Wie Arbeitszeugnisse erstellt und gesichtet werden. *Personalmagazin*, 11, 70–73.
- Kanning, U. P. & Kappelhoff, J. (2012). Sichtung von Bewerbungsunterlagen – Sind sportliche Aktivitäten ein Indikator für die soziale Kompetenz der Bewerber? *Wirtschaftspsychologie*, 14, 72–81.

- Kanning, U. P. & Wörmann, J. (2018). Ist es sinnvoll, Freizeitaktivitäten in der Personalauswahl zu berücksichtigen? *Report Psychologie*, 2, 58–66.
- Quiñones, M. A., Ford, J. K. & Teachout, M. S. (1995). The relationship between work experience and job performance: A conceptual and meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 48, 887–910.
- Roth, P. L., BeVier, C. A., Switzer, F. S. & Schippmann, J. S. (1996). Metaanalyzing the relationship between grades and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 81, 548–556.
- Sackett, P. R., Zhang, C., Berry, C. M., & Lievens, F. (2022). Revisiting meta-analytic estimates of validity in personnel selection: Addressing systematic overcorrection for restriction of range. *Journal of Applied Psychology*, 107, 2040–2068.
- Salgado, J. F., Moscoso, S., de Fruyt, F., Anderson, N., Bertua, C. & Rolland, J. P. (2003). A meta-analytic study of general mental ability validity for different occupations in the European Community. *Journal of Applied Psychology*, 88, 1068–1081.
- Schuler, H. (2014). *Psychologische Personalauswahl*. Göttingen: Hogrefe.
- Sende, C. (2016). *Arbeitszeugnisse aus eignungsdiagnostischer Perspektive*. Dissertation Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Taylor, H. C. & Russel, J. F. (1939). The relationship of validity coefficients to the practical effectiveness of tests in selection: Discussion and tables. *Journal of Applied Psychology*, 23, 565–578.

*career
engagement
hochschule*

Mitglied werden

www.csnd.de

Neue Zitationsweise ab dem Heft 22/2025

Gute Gewohnheiten und Veränderungen

Das scheint ja manchmal und mitunter ein Gegensatz zu sein, die gute Gewohnheit, die eingespielte Praxis und Veränderungen oder Neuerungen. Deshalb haben wir auch lange gezögert in den csp etwas an der Zitationsweise zu verändern.

In zwanzig Jahren verändert sich einiges, auch bei den csp. Im Satzspiegel des Heftes sieht man das zum Beispiel an der Zweispaltigkeit des Artikeltextes, den eingesparten Linien für die Fußzeile und an dem Verzicht auf Fußnoten im Text. Das alles soll einen klareren Lesefluss ermöglichen.

Um Klarheit geht es auch bei der Zitationsweise: Der neue Zitationsstil soll dem flüssigen Lesen und einem schnellen Auffinden von Quellen dienen. Beim Verfassen eines Artikels ermöglicht er zudem einen einfachen Umgang mit Quellen.

Wir haben uns für den Zitationsstil der American Psychological Association, genau APA (7th Edition), entschieden. Der Stil liegt recht nahe an der bisherigen Praxis des Zitierens in den csp, ist aber vollständig definiert, auch für Fälle, die im alten Zitationsstil keine Berücksichtigung fanden. Außerdem lässt er sich unproblematisch mit allen gängigen Literaturverwaltungsprogrammen verwenden. Ein wichtiges Argument.

Es gibt zum APA zahlreiche Anleitungen und Hilfetexte im Netz. Als erstes ist hier natürlich die Seite der APA zu nennen: <https://apastyle.apa.org/>. Es gibt aber im Netz auch diverse andere Angebote von Universitäten, auch auf Deutsch, z. B. vom Institut für Publizistik der Uni Mainz: https://www.studium.ifp.uni-mainz.de/files/2021/12/APA7_Kurz-Manual.pdf.

Wer es lieber ganz klassisch als gebundenes Buch mag, der greift zum offiziellen Handbuch: American Psychological Association (2020). Publication manual of the American Psychological Association: The official guide to APA style (7. Aufl.). ISBN 978-1433832161. Das Buch ist in vielen Uni-Bibliotheken direkt verfügbar.

Wir hoffen, dass für alle, die für die csp schreiben wollen, in Zukunft das Zitieren und das Zusammenstellen der Literaturliste einfacher wird und dass für alle, die das Heft lesen, in ihm recherchieren und nach neuer Literatur suchen, dieses so unkompliziert wie möglich gelingt.

Und wer nun beim Blick in sein Literaturverwaltungsprogramm sieht, dass er sich da schon ein paar interessante Artikel zu einem Career Service Thema hinterlegt hat, der hat dann jetzt vielleicht Lust, das als Grundlage für einen csp-Artikel zu nehmen. Wir freuen uns auf alle Ideen, Anregungen und Impulse.

Mit den besten Wünschen
das Team der csp Redaktion

Hinweise für Autor*innen

Technisches

- Manuskriptlänge: maximal 10 Seiten bzw. 50.000 Zeichen inklusive Leerzeichen
- Abstract zu Beginn des Textes: Umfang 1.000 Zeichen inklusive Leerzeichen
- Abbildungen für das Manuskript als reproduktionsfertige Vorlagen im Format jpg, eps oder tif
- Grafikauflösung mindestens 401 dpi und 11 cm breit
- Ganzseitige (A5) Grafiken als komprimiertes jpg mit der höchsten Qualitätsstufe ca. 3 MB groß, Datei im Format tif etwa 23 MB
- Bei Tabellen und Grafiken, die Zahlen visualisieren, bitte die editierbare Originaltabelle (Textverarbeitungsdatei oder Datei im Format des verwendeten Tabellenkalkulationsprogramms) mitliefern.
- Im Manuskript die Stelle angeben, wo Grafiken eingefügt werden sollen
- Manuskripte als MS-Word-, ODT oder RTF-Datei im Anhang einer E-Mail senden
- Abbildungen gesondert in den Anhang der E-Mail einfügen
- Ein reproduktionsfähiges Foto der verfassenden Person(en) (jpg oder tiff, 401 dpi bei 6 cm Breite)
- Kurzbeschreibung zu der/den verfassenden Person(en) (maximal 200 Zeichen inklusive Leerzeichen) am Ende des Artikels

Typografisches

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

Kapitelstruktur

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

Quellennachweise

- KEINE (!) Fußnoten
- Quellenangaben am Textende
- Runde Klammern für Quellenhinweise im Text (csp, 2020, S. 4)
- Die Regelungen des Zitationsstils APA [American Psychological Association (7th Edition)] verwenden

Literaturverzeichnis

- Literaturliste am Schluss des Manuskripts: – Überschrift „Literatur“
- Auch hier die Regeln des Zitationsstils APA [American Psychological Association (7th Edition)] verwenden

Rechtschreibung

- Gedanken- und Trennstriche:
 - Trennstrich und Bindestrich in zusammengesetzten Wörtern sind kurz (z. B. Cloud- und Clickworking)
 - Gedankenstriche, die Sinnzusammenhänge markieren, sind lang
 - (z. B. Diese sollten Career Services stärker ausbauen und kommunizieren – verstärkt auch mit Hilfe digitaler Technologien.)
- Bei Abkürzungen ist ein Leerzeichen zu setzen. Beispiele:
 - zum Beispiel: z. B.
 - das heißt: d. h.
 - sieh oben: s. o.
 - in der Regel: i. d. R.
- Bei Zeichen, die ein Wort ersetzen und die in Verbindung mit einer Zahl stehen, ist zwischen Zeichen und Zahl ein Leerzeichen zu setzen. Beispiele:
 - 80 Prozent: 80 %
 - 8,50 Euro: 8,50 €

Verwendung geschlechtergerechter und genderinklusive Sprache

Das Redaktionsteam begrüßt die Verwendung geschlechtergerechter und genderinklusive Sprache in den Beiträgen. Zur sprachlichen Gleichbehandlung aller Geschlechter sind geschlechtsneutrale Bezeichnungen (z. B. Partizipien und Passivformen) zu bevorzugen (z. B. Studierende, Mitarbeitende).

Die Entscheidung über die Verwendung geschlechtergerechter und genderinklusive Sprache liegt letztlich bei den Autor*innen selbst. Eine Einheitlichkeit im ganzen Heft ist aus diesem Grund nicht immer zu erreichen. Innerhalb des Artikels sollte die Schreibweise aber einheitlich sein.

Ansprechpartner*innen

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

Kontaktadressen

Jessica Assel

Universität Potsdam
Zentrum für Qualitätsentwicklung in
Lehre und Studium (ZfQ)
Bereich Career Service
Am Neuen Palais 10
14469 Potsdam
Tel.: 0331 – 977 1681
E-Mail: assel@uni-potsdam.de

Christiane Dorenborg

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

Dr. Ilke Kaymak

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

Katharina Maier

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

Marcellus Menke

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

Martina Vanden Hoeck

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

Nelli Wagner

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

Career Service Netzwerk Deutschland e. V.

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

