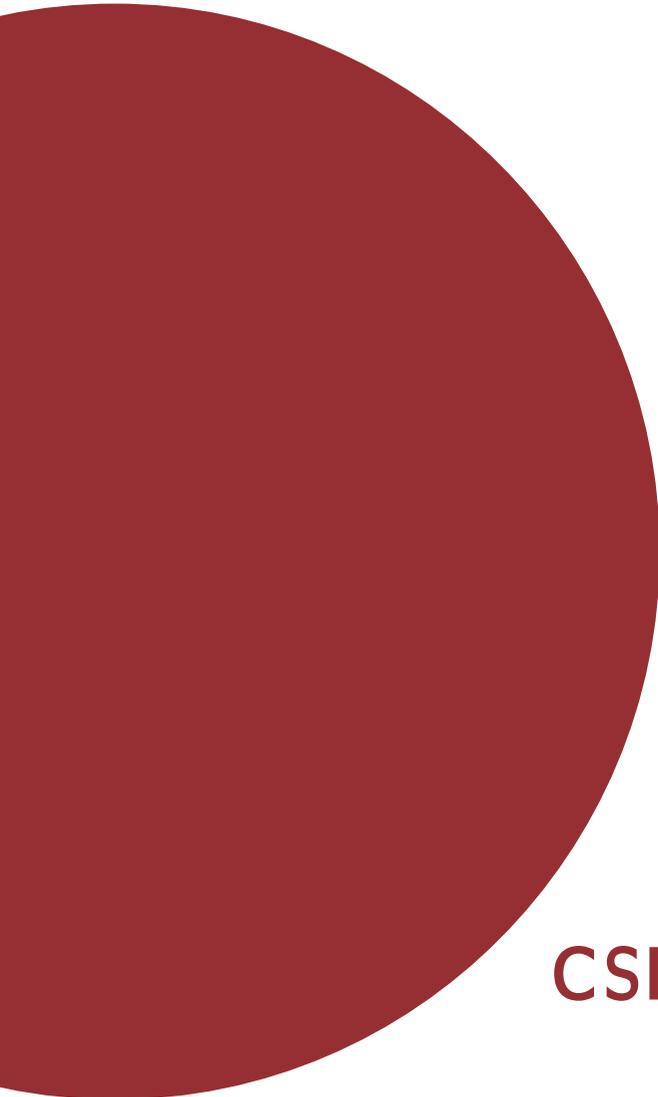


csp19/22

career service papers



csnd ● Career Service Netzwerk
Deutschland e.V.

Werbeanzeige

career service papers

Impressum

Herausgeber:

Career Service Netzwerk Deutschland e. V. (csnd)

ISSN: 1612-0698

Redaktion:

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

Redaktionsanschrift und Bezugsadresse:

Geschäftsstelle des csnd e. V.

c/o Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Leipziger Platz 11

10117 Berlin

Telefon: 030-206292-14

E-Mail: geschaeftsstelle@csnd.de

Internet: www.csnd.de

Bezugspreis: 5,- Euro (inklusive Versandkosten)

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

Satz: Text & Satz Thomas Sick, Saarbrücken

Verlag: universi – Universitätsverlag Siegen 

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



Druck: Uni-Print, Universität Siegen

Manuskripte: Bitte an die Geschäftsstelle senden.

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

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

Inhaltsverzeichnis

Impressum 4
Grußwort 7

Dr. Johannes Basch

***Fast dasselbe oder doch nicht das Gleiche?
Unterschiede zwischen klassischen Vorstellungsgesprächen
und technologie-medierten Interviews*** 9

Moira De Angelis

***Beratungen unter der Lupe: Vorstellung eines
Evaluationsverfahrens und deren Ergebnisse*** 21

Thi To-Uyen Nguyen, Dominique Last

**Welchen Beitrag leisten Praxisphasen zum Studienerfolg?
Eine Analyse der Wirkungszusammenhänge anhand des
Evidencing-Ansatzes** 37

Ludmilla Aufurth

**Praktika im Homeoffice und in Präsenz – wo gibt es Unterschiede
und wo gleichen sie einander?
Erste Ergebnisse aus der Praktikumsevaluation an der
Freien Universität Berlin** 55

Carla Magnamino, Jessica Birowski, Moritz Rokahr, Nelli Wagner

**„Man muss schon sehr selbstständig sein“ –
Erfahrungen zu Remote Praktika aus Studierenden- und
Unternehmenssicht** 71

Christiane Dorenburg

Licht und Schatten – Zur Lage der Career Services in Deutschland 2021
Erste Ergebnisse der dritten bundesweiten Befragung der
Career Services an Hochschulen 89

Autorenhinweise 98

Kontaktadressen der Redaktion und des csnd e. V. 100

Liebe Leser*innen,

können Sie sich daran erinnern, wann Sie zum letzten Mal einen längeren Text per Hand geschrieben haben? Abgesehen von ein paar To-dos oder dem wöchentlichen Einkaufszettel dürfte das Handschreiben bei den meisten von uns im Alltag keine allzu bedeutende Rolle mehr spielen. Aber vermissen Sie etwas? Haben Sie den Übergang von der Handschrift zur Omni-präsenz des Tippens bewusst reflektiert, gar nostalgisch betrauert?

Manche Transformationen geschehen heimlich, kommen quasi durch die Hintertür. Andere, wie die Anschnallpflicht oder das öffentliche Rauchverbot, werden hitzig diskutiert und sind doch kurz später unumstrittene Realität.

Auch die Frage nach der Digitalisierung unserer Lern- und Arbeitswelten bewegt(e) seit einiger Zeit die Gemüter der Gesellschaft. Zwischen Technikskepsis und Digitalisierungshype schienen die Gräben tief – eine anonyme, vollautomatisierte Arbeitswelt traf auf die schillernde Vision einer Zukunft voller Freizeit und innovativer Möglichkeiten. Und nun? Nach fast zwei Jahren zwischen Lockdown und Öffnung schauen wir aus unseren Homeoffices heraus auf diese Zeit und blicken dabei quasi „zurück in die Zukunft“. Vieles scheint vertraut und doch ist alles irgendwie anders. Die lang angestrebte, umstrittene und heiß diskutierte digitale Transformation hat sich normalisiert und ist nun, zumindest in Teilen, gewöhnlicher Alltag. Ganz selbstverständlich bieten wir nun tagtäglich und meist auch ausschließlich online Be-

ratungen, Workshops und Schulungen an oder halten Meetings und Vorstellungsgespräche per Videokonferenz ab. Und siehe da: es läuft – ohne größere Probleme. War nun alle Skepsis umsonst? Etwaige Vorbehalte unbegründet? Klar, eine vollautomatisierte Arbeitswelt erfahren wir (zum Glück?) noch immer nicht, aber der Weg dorthin erscheint, nun da wir selbst die ersten Schritte genommen haben, auf einmal doch wesentlich realer als zuvor. Bemerkten wir jetzt, da wir selbst mitten im Transformationsprozess stecken, was sich schon verändert hat? Haben wir in der digitalisierten Gegenwart die reflexive Zeit, uns überhaupt bewusst zu machen, falls uns etwas verloren geht? Und wenn ja, was könnten wir eigentlich dagegen tun? Wie darauf reagieren?

Am Beispiel der Handschrift konnte eine 2014 im amerikanischen Journal „Psychological Science“ erschienene Studie (the pen is mightier than the keyboard) nachweisen, dass Studierende, die ihre Vorlesungsnotizen handschriftlich anfertigten, in Tests besser abschnitten, als solche, die mit dem Laptop mitgeschrieben und zwar sowohl hinsichtlich des Faktenwissens als auch bezüglich des konzeptionellen Verständnisses. Wie erlebt angesichts solch einer Erkenntnis eine Studiengeneration den Erfahrungsraum Studium, die in ihr nunmehr viertes Digitalsemester tritt, vielleicht am Ende den ganzen Bachelor inklusive Praktika und Auslandsaufenthalten, mehr oder weniger online verbracht haben wird? Mit welchen Vorstellungen gestaltet sie die

künftige Arbeitswelt? Wie bilden und festigen sich so Identitäten? Wie können wir als Berater*innen mit unseren eigenen Studienerfahrungen und unserer Sozialisation an diese Wirklichkeit anknüpfen? Klar ist: die begonnen Prozesse lassen sich nicht mehr aufhalten. Wenn wir also erreichte Qualitätsstandards nicht dem Zufall überlassen möchten, scheint eine begleitende Reflexion und wo möglich auch bewusste Entscheidung für oder gegen vom Alltag längst geschaffene Tatsachen daher ratsam. Und wahrscheinlich sind auch bei Ihnen diese Diskussionen bereits in vollem Gange: Welche Angebote sollen dauerhaft digital bleiben, welche nicht, welche hybrid – und warum? Wie können wir Studierenden helfen, sich

auf die neuen Lern- und Arbeitsrealitäten einzustellen? Wer oder was geht dabei vielleicht verloren und wie können wir das abfedern?

Für einige dieser Fragen haben wir im vorliegenden Heft bereits erste Erkenntnisse und Erfahrungen zusammengestellt. Auch methodischer Input zur Überprüfung der Wirksamkeit unserer Arbeit ist wieder dabei. Wir hoffen, Ihnen damit gutes Material für die inhaltliche Ausgestaltung Ihres eigenen Arbeitskontexts an die Hand zu geben. Entscheiden und gestalten wir weiter – denn wie es immer so schön heißt: die Zukunft wartet nicht.

Viel Spaß beim Lesen wünscht
Ihre Redaktion



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

Fast dasselbe oder doch nicht das Gleiche?

Unterschiede zwischen klassischen Vorstellungsgesprächen und technologie-medierten Interviews

Dr. Johannes Basch, Universität Ulm

Abstract

Vorstellungsgespräche werden nicht erst seit der Corona-Pandemie zunehmend digital geführt. Die bisherige Forschung konnte jedoch zeigen, dass Bewerber:innen in sogenannten technologie-medierten Interviews schlechter abschneiden als in persönlichen Vorstellungsgesprächen und diese auch schlechter akzeptieren. Im Zuge dieses Artikels soll ein Überblick über die aktuelle Forschung zu technologie-medierten Interviews gegeben werden. Während zu Beginn ein Überblick über verschiedene Arten von Interviews und deren Verbreitung gegeben wird und deren Unterschiede anhand kommunikationspsychologischer Modelle herausgestellt werden, sollen im Anschluss Gründe für etwaige Akzeptanz- und Leistungsunterschiede identifiziert werden. Basierend auf diesen Erkenntnissen werden abschließend praktische Implikationen für Unternehmen und Bewerber:innen abgeleitet.

1. Einführung

Vorstellungsgespräche sind das am meisten verbreitete Instrument zur Auswahl von zukünftigen Mitarbeiter:innen. Beinahe jedes Unternehmen nutzt Interviews, oft sogar als das einzige Auswahlinstrument überhaupt. Ein Grund dafür ist die hohe Akzeptanz – sowohl von Bewerber:innen als auch von Interviewer:innen. Ein anderer Grund ist die hohe prognostische Validität von strukturierten Interviews, also dass die Leistung in Vorstellungsgesprächen es sehr gut vermag, die Arbeitsleistung von zukünftigen Mitarbeiter:innen vorherzusagen (Huffcutt & Culbertson, 2011).

Nicht zuletzt die Corona-Krise hat jedoch dazu beitragen, dass Interviews nicht mehr nur klassisch face-to-face (FTF) in einem Raum beim Unternehmen

vor Ort geführt werden. Schon vor der Corona-Krise gab es einige technologie-medierte Alternativen zum persönlichen Vorstellungsgespräch, die durch die Krise und die einhergehenden Kontaktbeschränkungen nicht mehr nur Alternativen waren, sondern plötzlich sogar alternativlos.

Dabei kommt jedoch schnell die Frage auf, ob verschiedene Durchführungsmodi von Interviews überhaupt miteinander vergleichbar sind? Was unterscheidet die Kommunikation in den verschiedenen Interviews? Werden unterschiedliche Interviews auch unterschiedlich akzeptiert? Gibt es Leistungsunterschiede? Und worauf müssen Bewerber:innen bei technologie-medierten Interviews achten?

Diese Fragen wollen wir im folgenden Artikel auf den Grund gehen, einen

Überblick über Alternativen zu persönlichen Vorstellungsgesprächen geben, denen Bewerber:innen bei Bewerbungen begegnen können und Ratschläge geben, was Bewerber:innen bei etwaigen Vorstellungsgesprächen beachten sollten.

2. Welche Alternativen zum persönlichen Vorstellungsgespräch gibt es?

In den letzten Jahren haben sich vor allem Telefon-Interviews, Videokonferenz-Interviews und asynchrone Video-Interviews (AVIs) als Alternativen oder Ergänzungen zum klassischen FTF-Interview etabliert.

Die Art von technologie-medierten Interviews, die im Zuge der Krise wohl den größten Aufschwung erlebt, ist das Videokonferenz-Interview. Während vor ca. 20 Jahren noch sehr wenige Anbieter (z.B. Skype) für Videokonferenzprogramme auf dem Markt waren, nutzen viele von uns mittlerweile mit Zoom, Teams, Webex etc. eine breite Palette an Programmen auf ihren Endgeräten. Dabei hat sich nicht nur die Anzahl von Anbietern entwickelt, sondern auch die Gesprächsqualität. Mit Hilfe von hochauflösenden Webcams, qualitativ hochwertigen Mikrofonen und High-Speed-Internet wird mittlerweile eine Gesprächssituation erzeugt, die der in FTF-Interviews sehr nahekommt – nur mit dem Unterschied, dass sich die Gesprächspartner:innen nicht im gleichen Raum befinden. Für viele Unternehmen sind diese Interviews aktuell vermutlich die naheliegendste Alternative zu FTF-Interviews. Allerdings gibt es noch weitere Alternativen.

Telefon-Interviews sind ein bereits seit langem beliebtes Vorauswahlinstrument, um mit Bewerber:innen zunächst

„persönlich“ in Kontakt zu treten. Von Vorteil bei Telefon-Interviews ist die gute Verfügbarkeit von Hardware. Es gibt fast niemanden, der kein Smartphone besitzt. Von Nachteil ist jedoch, dass der Informationsaustausch auf die rein verbale Information beschränkt ist. Zusätzliche, für die Kommunikation vorteilhafte Kanäle der Informationsvermittlung wie Gestik und Mimik bleiben hier ungenutzt. Angesichts von Reise- und Kontakteinschränkungen werden Telefon-Interviews jedoch vermutlich trotzdem vermehrt auch für spätere Entscheidungsschritte jenseits der Bewerber:innenvorauswahl genutzt.

Bei AVIs, die ebenfalls vor allem zur Vorauswahl von Bewerber:innen eingesetzt werden, nehmen Bewerber:innen ihre Antworten auf zuvor vom Unternehmen festgelegte Fragen mittels Webcam und Mikrofon auf einem mobilen Endgerät oder ihrem Computer auf. Dafür haben die Bewerber:innen für jede Frage eine bestimmte Vorbereitungs- und Antwortzeit. Obwohl Bewerber:innen sich dabei im Gegensatz zu Telefon-Interviews in Gänze präsentieren können (inkl. Gestik, Mimik, etc.), deutet das Adjektiv „asynchron“ bereits an, dass die Informationsübertragung dabei einseitig ist. Was zunächst komisch erscheint, zählt sich für Bewerber:innen und Unternehmen in einer erhöhten Flexibilität hinsichtlich Anreise und Zeitplanung aus. Außerdem werden alle Interviews mit allen Bewerber:innen auf die gleiche Art und Weise durchgeführt, was ein sehr standardisiertes und somit sowohl faires als auch eignungsdiagnostisch vorteilhaftes Verfahren ermöglicht. Der Nachteil dieser Interviews ist jedoch der fehlende persönliche Kontakt, so dass sich diese

Interviews tatsächlich nur für die Vorauswahl eignen.

3. Was sind die Vor- und Nachteile von technologie-medierten Interviews?

Wie bei vielen anderen technologischen Entwicklungen, zeigen sich die Vorteile von technologie-medierten Interviews vor allem in ihrer Flexibilität und in Einsparungen für Unternehmen beim Personalauswahlprozess. So entfallen sowohl für Telefon-, Videokonferenz- als auch asynchrone Video-Interviews die Anreise der Bewerber:innen, was eine einfachere Zeitplanung ermöglicht. Asynchrone Video-Interviews bieten zudem noch den Vorteil der Unabhängigkeit von Zeitzonen, da Bewerber:innen das Interview absolvieren können, wann und wo sie wollen. Dies vergrößert zusätzlich den Bewerbendenpool. Für Unternehmen bieten diese Interviews weitere Vorteile, z.B. dass sie die Interviews zeitlich unabhängig von den Bewerber:innen auswerten und dass die Interviews auch von mehreren Gutachter:innen beurteilt werden können, was sowohl Reliabilität als auch Validität dieser Interviews steigern kann (Zimmerman et al., 2010). Und aus Bewerbendensicht ist die hohe Standardisierung ein Pluspunkt, da jedes Interview mit allen Bewerber:innen unabhängig von gegenseitiger Sympathie oder Attraktivität auf die gleiche Art und Weise geführt wird (Blacksmith et al., 2016).

Neben den Vorteilen gibt es jedoch auch Nachteile. Zu allererst kann man auch heute noch nicht davon ausgehen, dass alle Bewerber:innen mit den technischen Voraussetzungen (wie z.B. hochauflösende Webcams) ausgestattet sind. Dementsprechend kann es sein, dass durch die technologie-medierte Durch-

führung von Interviews manche Bewerbendengruppen benachteiligt werden. Außerdem muss die Technik nicht nur vorhanden sein, sondern auch funktionieren. So fand eine Studie, dass bei einem Drittel der technologie-medierten Interviews mindestens ein technisches Problem (Audio- oder Videoverbindung, Synchronizität von Bild und Ton, etc.) auftrat (McColl & Michelotti, 2019).

4. Wie verbreitet sind diese Interviews in Deutschland?

Die Zahlen über die Verbreitung verschiedener Interviews gehen stark auseinander. Einig sind sich die Zahlen darin, dass annähernd 100 % der Unternehmen persönliche Vorstellungsgespräche zur Auswahl ihrer Bewerber:innen nutzen (siehe Abbildung 1).

Daten vor der Corona-Pandemie zeigen, dass Videokonferenz-Interviews mit ca. 46 % durchaus oftmals als Ersatz oder Ergänzung zum persönlichen Gespräch eingesetzt werden (Basch & Melchers, 2021).

Asynchrone Video-Interviews erfreuen sich in Deutschland hingegen noch keiner großen Beliebtheit. Lediglich ca. 4 % der Unternehmen nutzen trotz ihrer hohen Standardisierung AVIs zur Vorauswahl ihrer Mitarbeiter:innen (Basch & Melchers, 2021). Inwiefern sich diese Zahlen durch die Corona-Pandemie verändert haben und auch nach Abklingen der Pandemie wieder verändern werden, ist und bleibt eine spannende Frage. Zu erwarten ist jedoch, dass der durch die Pandemie verursachte Digitalisierungsruck auch seine Spätfolgen haben wird, sodass Unternehmen sich auch in Zukunft vermehrt auf technologie-vermittelte Alternativen stützen werden.

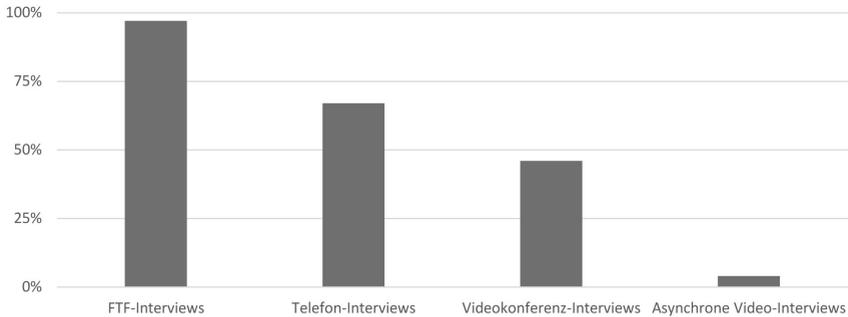


Abb. 1: Einsatzhäufigkeit verschiedener Arten von Interviews in Deutschland nach Basch & Melchers (2021).

5. Wie unterscheidet sich die Kommunikation bei diesen Alternativen?

Auf der Suche nach Unterschieden zwischen technologie-medierten und persönlichen Vorstellungsgesprächen lohnt sich ein Blick in die Kommunikationspsychologie. Eine Theorie, die sich mit technologie-vermittelter Kommunikation beschäftigt, ist die Media-Richness-Theory von Daft und Lengel (1986). Laut dieser Theorie ist übermittelte Kommunikation umso verständlicher, je mehr Kanäle der Informationsübermittlung (verbal, non-verbal, para-verbal) benutzt werden. Möchte man Information also möglichst verständlich präsentieren, lohnt es sich, auf möglichst viele Kanäle zurückzugreifen. Überträgt man diese Annahme nun auf die oben genannten Vorstellungsgespräche, stellen FTF-Interviews und Videokonferenz-Interviews die reichhaltigsten Kommunikationsformen dar, da in ihnen soziale Hinweisreize sowohl verbal, als auch non- und paraverbal übermittelt werden. Jedoch kann der eingeschränkte Bildausschnitt der Webcam bei Videokonferenz-Interviews dazu führen,

dass nicht die komplette Bandbreite des non-verbalen Verhaltens übertragen wird oder dass der Kommunikationsfluss durch zeitliche Verzögerungen (Lags) leidet (Wegge, 2006). Bei einem Telefongespräch fällt die non-verbale Komponente der Kommunikation hingegen komplett weg, sodass nur paraverbale Informationen übrigbleiben. Und bei einem AVI funktioniert Kommunikation nur in eine Richtung, sodass die Interaktion leidet.

Während die Media-Richness-Theorie keine oder kaum Unterschiede zwischen ETF- und Videokonferenz-Interviews erwarten würde, besagt die Social-Presence-Theory (1976), dass bei technologie-mediierter Kommunikation durch die räumliche Trennung eine Art Barriere zwischen den Gesprächspartner:innen aufgebaut wird: Man kann sich nicht „riechen“ und nimmt sich gegenseitig hinsichtlich Mimik, Gestik und Blickkontakt nicht richtig wahr, was letztendlich die sogenannte soziale Präsenz schwächt und das gegenseitige Verständnis erschwert. Übertragen auf die verschiedenen Formen von Interviews bedeutet dies, dass Bewerber:innen bei FTF-Interviews am

meisten soziale Präsenz verspüren sollten, gefolgt von Videokonferenz-Interviews, die die FTF-Situation am besten imitieren. Dadurch, dass Telefoninterviews nur auf den verbalen Austausch reduziert sind, sollte dort die soziale Präsenz zusätzlich leiden. Und AVIs sind in ihrer sozialen Präsenz zusätzlich eingeschränkt, da man mit niemandem interagiert, sodass auch keine Präsenz wahrgenommen werden kann.

Zudem kann man bei der Suche nach Unterschieden zwischen diesen verschiedenen Durchführungsformen von Interviews auch das Rahmenwerk für Medienattribute von Potosky (2008) betrachten, das einige Punkte der zuvor genannten Theorien nochmals aufgreift. So zum Beispiel die soziale Bandbreite, die ähnlich wie die Media-Richness-Theory mit der Reichhaltigkeit der Informationskanäle argumentiert. Ein weiterer Punkt ist die Interaktivität, also das Ausmaß, zu dem Gesprächspartner:innen miteinander interagieren können. Außerdem die Transparenz: Je weniger sich man der technologie-medierten Kommunikation bewusst ist, desto höher ist die Transparenz. Und schließlich noch die Überwachung, denn bei einem über das Internet übermittelten Interview kann man nie ganz sicher sein, dass das Gespräch nicht aufgezeichnet wird oder gar, dass sich Dritte verborgen im nicht sichtbaren Raum befinden, die die Bewerbenden kontrollieren.

Überträgt man diese Punkte nun auf die verschiedenen Formen technologie-mediierter Interviews, kristallisieren sich wieder FTF-Interviews als die vorteilhafteste Interviewsituation heraus. Nicht nur, weil sie die größte soziale Bandbreite und gemeinsam mit Videokonferenz-Interviews auch die größte Interaktivität

aufweisen, sondern auch, weil die Transparenz am höchsten und die Gefahr für Überwachung am geringsten ist. Auf dem zweiten Platz landen die Videokonferenz-Interviews, da sie zwar ein ähnliches Maß an Interaktivität und an sozialen Informationskanälen bieten wie FTF-Interviews, allerdings auch weniger transparent sind, also auch potenziell anfälliger für Überwachung, da sie über das Internet durchgeführt werden. Den dritten Platz teilen sich hingegen Telefon-Interviews und AVIs. Obwohl Telefon-Interviews die Möglichkeit zweiseitiger Kommunikation bieten, ist die Übermittlung von Informationen nur auf den paraverbalen Kanal beschränkt. AVIs hingegen bedienen alle Kommunikationskanäle. Allerdings ist die Informationsübertragung einseitig und bietet dadurch keinerlei Interaktivität. Die Transparenz ist durch die selbstständige Aufnahme stark eingeschränkt und die Übermittlung der eigenen Videos über das Internet erhöht die Gefahr der Überwachung.

6. Gibt es Unterschiede in der Akzeptanz dieser Interviews?

Was sich bei den Erläuterungen zur Kommunikationsqualität bei den verschiedenen Formen der Interviewdurchführung schon angedeutet hat, kann auch auf die Akzeptanz der Interviews übertragen werden. Der bisherige Forschungsstand zeigt nämlich, dass Bewerber:innen technologie-medierte Interviews normalerweise weniger akzeptieren als klassische FTF-geführte Vorstellungsgespräche (Blacksmith et al., 2016). Zusätzlich werden asynchrone Video-Interviews noch mal schlechter beurteilt als Videokonferenz-Interviews (Basch, Melchers, Kegelmann, et al., 2020). An dieser Stelle

muss jedoch fairerweise darauf hingewiesen werden, dass bisherige Studien asynchrone Video-Interviews oftmals mit anderen Formen der Interviewdurchführung vergleichen, obwohl asynchrone Video-Interviews zu einem anderen Zeitpunkt im Auswahlprozess – nämlich zur Vorauswahl – genutzt werden.

Für die Akzeptanzunterschiede zwischen persönlichen und technologie-medierten Interviews gibt es mehrere

Gründe. Zum einen zeigen verschiedene Studien, dass die mangelnde Erfahrung mit diesen Interviews dazu führt, dass Bewerber:innen skeptischer sind und technologie-medierte Interviews zu Beginn schlechter akzeptieren. Haben sie das Interview aber erstmal durchgeführt, wird die Akzeptanz besser und die Skepsis nimmt ab (siehe Abbildung 2; Basch, Melchers, Kurz, et al., 2020; Melchers et al., 2021).

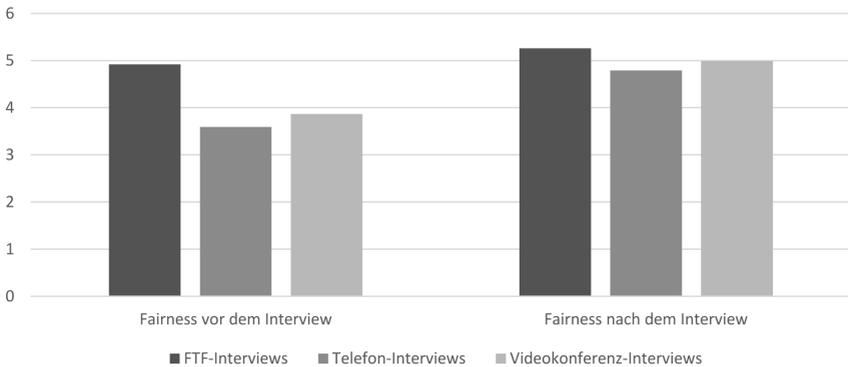


Abb. 2: Vergleich der Fairness-Einschätzung von FTF-Interviews, Telefon-Interviews und Video-Interviews vor und nach dem Interview (vgl. Melchers et al. 2021).

Die Vermutung liegt nahe, dass die Corona-Pandemie die Erfahrungswerte von Bewerber:innen mit technologie-medierte Interviews erhöhen sollte, sodass immer mehr Bewerber:innen technologie-medierte Gespräche absolvieren und die Skepsis weiter abnimmt.

Abgesehen von der Erfahrung zeigen Studien, dass sich Bewerber:innen an der mangelnden sozialen Präsenz in technologie-medierte Interviews stören. Denn wer die Anwesenheit des Gegenübers durch die technische Barriere nur eingeschränkt wahrnimmt, fühlt sich auch

weniger wohl dabei, sogenannte Impression-Management-Taktiken anzuwenden und sich somit in einem guten Licht zu präsentieren. Solche Taktiken umfassen dabei sowohl verbale Taktiken, wie z.B. das Einschmeicheln bei Interviewer:innen oder das Hervorheben von persönlichen Erfolgen, als auch non-verbale Taktiken wie Nicken oder Lächeln. Die wahrgenommene Einschränkung der Möglichkeit, solche Taktiken anzuwenden, führt letztendlich dazu, dass Bewerber:innen technologie-medierte Interviews als weniger fair wahrnehmen (Basch, Melchers,

Kegelmann, et al., 2020; Basch, Melchers, Kurz et al., 2020).

Neben den bereits genannten Faktoren, kann auch der in Potoskys Rahmenwerk aufgeführte Aspekt der Überwachung eine Rolle spielen. So zeigten Bewerber:innen in einer Studie, dass Videokonferenz-Interviews bei ihnen mehr datenschutzrechtliche Bedenken auslösten als FTF-Gespräche – obwohl beide Interviews aufgezeichnet wurden (Basch, Melchers, Kurz et al., 2020).

Außerdem können zum Teil auch interindividuelle Faktoren Unterschiede in der Akzeptanz erklären. So zeigen Studien, dass Bewerber:innen, die eher offen für Neues (Brenner et al., 2016) und extravertiert (Hiemstra et al., 2019) sind, beispielsweise asynchrone Video-Interviews auch besser akzeptieren. Zudem hilft auch eine gewisse Affinität für Technik, dass sich Bewerber:innen für die technologie-medierte Interviews eher begeistern können – genauso wie eine grundsätzliches, ausgeprägtes Selbstbewusstsein (Basch, Melchers, Kegelmann, et al., 2020). Wer also generell von sich überzeugt ist, hat auch keine Probleme damit, andere von sich via Videokonferenz zu überzeugen.

7. Schneiden Bewerber:innen in technologie-medierten Interviews schlechter ab?

Neben Unterschieden in der Akzeptanz hat die bisherige Forschung ebenfalls gezeigt, dass Bewerber:innen in technologie-medierten Interviews schlechter abschneiden als in persönlichen Vorstellungsgesprächen (Blacksmith et al., 2016). Die Gründe hierfür liegen sowohl auf Seiten der Bewerber:innen als auch auf Seiten der Interviewer:innen. Für

beide kann der fehlende (in Telefoninterviews) bzw. beeinträchtigte Blickkontakt (in Videokonferenz-Interviews) zu einer Beeinträchtigung der empfundenen sozialen Präsenz führen. Gerade in Videokonferenz-Interviews stellt Blickkontakt aber eine ungewohnte Herausforderung dar, denn Bewerber:innen müssen sich entscheiden: entweder in die Kamera schauen und damit Blickkontakt herstellen, oder auf das Gesicht der Gesprächspartner:innen achten, um die mimische Resonanz auf das Gesagte nicht zu verpassen. Beides geht nicht oder nur schwer. Die mangelnde soziale Präsenz führt schließlich dazu, dass Bewerber:innen wiederum weniger Impression-Management-Taktiken einsetzen, die zu besseren Bewertungen führen könnten (Basch, Melchers, Kurz, et al., 2020).

Neben den Einschränkungen auf Seiten der Bewerber:innen lassen sich aber auch die Interviewer:innen von der Technologie-Mediation beeinflussen, denn in einer Studie konnte gezeigt werden, dass Interviewer:innen bei Aufzeichnungen von Interviews zu strengeren Beurteilungen neigen (Basch, Melchers, Kurz, et al., 2020). In dieser Studie wurden alle Gespräche (FTF-Interviews und Videokonferenz-Interviews) aufgezeichnet und bewertet: Einmal live während des Interviews von einer/einem Interviewer:in und einmal auf Basis der Aufnahme von einer/einem anderen Interviewer:in. Interessant hierbei ist, dass ein und dasselbe FTF-Interview – also beispielweise ein und dieselbe/derselbe Bewerber:in – unabhängig von der Interviewer:innen-Konstellation auf Basis einer Aufnahme durchschnittlich strenger beurteilt wird als live während des Gesprächs. Einer-

seits könnte dies daran liegen, dass man während des Gesprächs einfach mehr beschäftigt ist: Notizen machen, das Gespräch am Laufen halten, Aufmerksamkeit signalisieren, zuhören, etc. Dann müsste aber bei Videokonferenz-Interviews ein vergleichbarer Effekt gefunden werden

– was aber nicht der Fall ist. Also kann die bloße Anwesenheit und Wahrnehmung des Gegenübers Interviewer:innen dazu bringen, Bewerber:innen besser zu beurteilen (siehe Abbildung 4; Basch, Melchers, Kurz, et al., 2020).

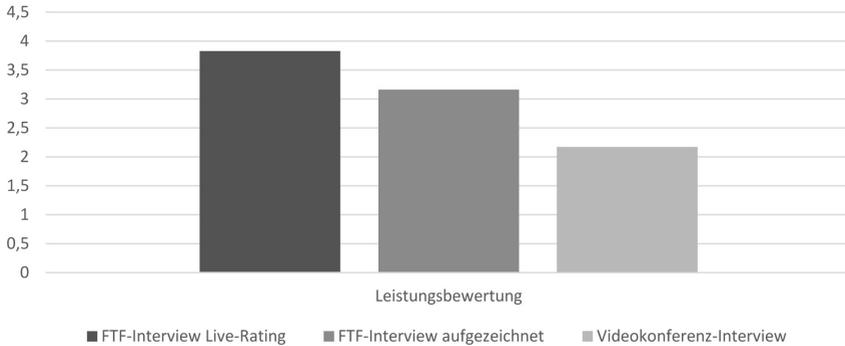


Abb. 3: Unterschiedliche Beurteilungen im FTF-Interview selbst vs. auf Basis einer Video-Aufzeichnung vs. im Videokonferenz-Interview.

Entgegen der Erwartung der zuvor erwähnten Theorien und technologie-mediierter Kommunikation konnten andere Studien hingegen finden, dass Bewerber:innen in AVIs bessere Bewertungen erhielten als in FTF-Interviews (Castro & Gramzow, 2015) und in Videokonferenz-Interviews (Langer et al., 2017). Langer und Kolleg:innen vermuteten als Ursache für diesen Effekt die für AVIs typische Vorbereitungszeit für jede Frage. Dies konnte in einer empirischen Untersuchung nun bestätigt werden (Basch et al., 2021). Die Vorbereitungszeit für jede Frage führt dazu, dass Bewerber:innen sich bewusster auf die Antwort vorbereiten, sich Notizen machen und ihre Antwort mental vorstrukturieren, was letztendlich auch zu besseren Interviewantworten führt.

Auf der Suche nach Erklärungen für schlechtere Leistungen auf Seiten der Bewerber:innen kann man zusätzlich sagen, dass die Einblendung der Selbstansicht in Videokonferenzen zu einer erhöhten mentalen Beanspruchung und letztendlich zu mehr Ablenkung führen kann (Horn & Behrend, 2017). Was bisher ungeklärt ist, aber durchaus in Betracht gezogen werden sollte, ist, ob Interviewer:innen sich von irrelevanten Dingen, wie der privaten DVD-Sammlung im Hintergrund der Bewerber:innen, ablenken lassen und diese unbewusst in ihre Bewertungen mit einfließen lassen.

8. Was können Bewerber:innen tun, um keine Nachteile in technologie-mediierten Interviews zu haben?

Auf Basis der Forschung lässt sich momentan sagen, dass Bewerber:innen in technologie-medierten Interviews schlechter abschneiden. Sollten sich Unternehmen nach der Pandemie gegen eine Standardisierung entscheiden und Bewerber:innen vor die Wahl stellen, ob sie lieber ein persönliches oder ein Videokonferenzgespräch durchführen wollen, sollten Bewerber:innen deshalb auf jeden Fall das persönliche Gespräch wählen. Dadurch erhöhen sie ihre Chancen eingestellt zu werden.

Sollten sich Bewerber:innen schließlich in der Situation wiederfinden, ein Videokonferenzgespräch absolvieren zu müssen, gibt es verschiedene Dinge, auf die sie auf Basis der bisherigen Forschung achten sollten. Erstens sollten Bewerber:innen ein Kamera-Setup wählen, das ihnen sowohl ermöglicht, Blickkontakt zu den Interviewenden durch den Blick in die Kamera herzustellen, als auch das Gesicht inklusive Mimik der Gesprächspartner:innen wahrzunehmen. Wie bereits erwähnt ist beides nur schwer möglich, allerdings kann man mit einem richtigen Setup nachhelfen: Wenn man das Fenster mit den Gesichtern der Gesprächspartner:innen minimiert und so nahe wie möglich an der Kamera positioniert, entsteht zumindest der Eindruck von direktem Blickkontakt und Bewerber:innen können trotzdem auf die mimischen Reaktionen ihres Gegenübers achten.

Bewerber:innen sollten ihre Kamera außerdem so positionieren, dass der Fokus nicht zu nahe ist, sondern genug von ihnen und ihrem Körper zeigt. Dadurch ist

es möglich, dass sie auf die ganze Breite an non-verbalem Verhalten inklusive Mimik und Gestik zurückgreifen können, um ihre Gegenüber von sich zu überzeugen.

Wenn Bewerber:innen im Zuge der Vorauswahl asynchrone Video-Interviews absolvieren, sollten sie die Vorbereitungszeit voll ausnutzen und diese nicht vorzeitig abbrechen. Während der Vorbereitungszeit ist es außerdem ratsam, sich Notizen zu machen und die Antwort gedanklich zu strukturieren. Und nicht nur die Vorbereitungszeit sollte voll ausgenutzt werden, sondern auch die Antwortzeit. Denn in einer eigenen Studie zeigte sich, dass die Länge der Antworten positiv mit der Beurteilungen zusammenhing (Basch et al., 2021).

Auf Basis der zuvor erwähnten Befunde, dass die Selbstansicht zu mehr mentaler Belastung führt, empfiehlt es sich für Bewerber:innen außerdem, diese auszuschalten. Auch wenn dies nicht direkt mit einer schlechteren Bewertung assoziiert ist, ist weniger Ablenkung bei einem Vorstellungsgespräch mit Sicherheit vorteilhaft.

Zudem ist es sinnvoll, auf eine ungestörte Atmosphäre zu achten. Wie bereits erwähnt, ist ungeklärt, welche Faktoren die Bewertung durch Interviewer:innen beeinflussen, deshalb empfiehlt es sich zusätzlich, auch einen neutralen Hintergrund zu wählen und eine stabile Internetverbindung zu haben. Auch wenn Bewerber:innen nichts für den schleppenden Glasfaserausbau können, führen Verzögerungen in der Datenübertragung zu einer erschwerten Kommunikation und könnten ihre Antworten unter Umständen unverständlich und weniger aussagekräftig machen.

9. Fazit

Unternehmen sind in Zeiten der Corona-Pandemie auf die Durchführung von technologie-medierten Interviews als Alternativen zu klassischen Vorstellungsgesprächen angewiesen. Durch die nun stark vorangetriebene Digitalisierung des Interviewprozesses und einhergehenden Vorteilen für Unternehmen und Bewerber:innen werden Bewerber:innen auch nach der Pandemie öfter mit technologie-medierten Interviews in Kontakt kommen. Aus Fairnessgründen sollten

Unternehmen jedoch auf jeden Fall darauf achten, Videokonferenz-Interviews und persönliche Vorstellungsgespräche nicht im gleichen Auswahlschritt zu vermischen, da davon auszugehen ist, dass Bewerber:innen, die per Videokonferenz interviewt werden, schließlich auch eine geringere Wahrscheinlichkeit haben, eingestellt zu werden. Bewerber:innen hingegen können unter Einhaltung bestimmter Regeln ihre Leistungsbewertung in technologie-medierten Interviews optimieren.

Autor



Dr. Johannes Basch forscht und lehrt zum Einsatz von technologie-medierten Vorstellungsgesprächen an der Universität Ulm. Zudem ist er Gründer des HR-Startups mindwise (www.hr-mindwise.de).

Literatur

- Basch, J. M., Brenner, F. S., Melchers, K. G., Krumm, S., Dräger, L., Herzer, H., & Schuwerk, E. (2021): A good things takes time: The role of preparation time in asynchronous video interviews. *Manuscript submitted for publication.*
- Basch, J. M., & Melchers, K. G. (2021): The use of technology-mediated interviews and their perception from the organization's point of view. *Manuscript submitted for publication.*
- Basch, J. M., Melchers, K. G., Kegelmann, J., & Lieb, L. (2020): Smile for the camera! The role of social presence and impression management in perceptions of technology-mediated interviews. *Journal of Managerial Psychology*, 35(4), 285–299. <https://doi.org/10.1108/JMP-09-2018-0398>
- Basch, J. M., Melchers, K. G., Kurz, A., Krieger, M., & Miller, L. (2020): It takes more than a good camera. Which factors contribute to differences between face-to-face interviews and videoconference interviews regarding performance ratings and interviewee perceptions? *Journal of Business and Psychology, advance online publication.* <https://doi.org/10.1007/s10869-020-09714-3>

- Blacksmith, N., Wilford, J. C., & Behrend, T. S. (2016): Technology in the employment interview: A meta-analysis and future research agenda. *Personnel Assessment and Decisions*, 2(1), 12–20. <https://doi.org/10.25035/pad.2016.002>
- Brenner, F., Ortner, T. M., & Fay, D. (2016): Asynchronous video interviewing as a new technology in personnel selection: The applicant's point of view. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00863>
- Castro, J. R., & Gramzow, R. H. (2015): Rose colored webcam: Discrepancies in personality estimates and interview performance ratings. *Personality and Individual Differences*, 74, 202–207. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.10.038>
- Daft, R. L., & Lengel, R. H. (1986): Organizational information requirements, media richness and structural design. *Management Science*, 32(5), 554–571. <https://doi.org/10.1287/mnsc.32.5.554>
- Hiemstra, A. M., Oostrom, J. K., Deros, E., Serlie, A. W., & Born, M. P. (2019): Applicant perceptions of initial job candidate screening with asynchronous job interviews: Does personality matter? *Journal of Personnel Psychology*, 18(3), 138–147. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000230>
- Horn, R. G., & Behrend, T. S. (2017): Video killed the interview star: Does picture-in-picture affect interview performance? *Personnel Assessment and Decisions*, 3(1), 5. <https://doi.org/10.25035/pad.2017.005>
- Huffcutt, A. I., & Culbertson, S. S. (2011): Interviews. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 2, pp. 185–203). American Psychological Association. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2010-06018-006&site=ehost-live%5Cnhttp://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=2010-06018-006&S=L&D=pzh&EbscoContent=dGJyMMv17E5ep7Q4y9fwOLCmro2ep7BS56i4SreWxWXS&ContentCustomer=dGJy>
- Langer, M., König, C. J., & Krause, K. (2017): Examining digital interviews for personnel selection: Applicant reactions and interviewer ratings. *International Journal of Selection and Assessment*, 25(4), 371–382. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12191>
- McColl, R., & Michelotti, M. (2019): Sorry, could you repeat the question? Exploring video-interview recruitment practice in HRM. *Human Resource Management Journal*, 29(4), 637–656. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12249>
- Melchers, K. G., Petrig, A., Basch, J. M., & Sauer, J. (2021): A comparison of conventional and technology-mediated selection interviews with regard to interviewees' performance, perceptions, strain, and anxiety. *Frontiers in Psychology*, 11:603632, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.603632>
- Potosky, D. (2008): A conceptual framework for the role of the administration medium in the personnel assessment process. *Academy of Management Review*, 33(3), 629–648. <https://doi.org/10.5465/AMR.2008.32465704>
- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976): *The social psychology of telecommunications*. Wiley.
- Wegge, J. (2006): Communication via videoconference: Emotional and cognitive consequences of affective personality dispositions, seeing one's own picture, and dis-

turbing events. *Human-Computer Interaction*, 21(3), 273–318. https://doi.org/10.1207/s15327051hci2103_1

Zimmerman, R. D., Triana, M. d. C., & Barrick, M. R. (2010): Predictive criterion-related validity of observer ratings of personality and job-related competencies using multiple raters and multiple performance criteria. *Human Performance*, 23(4), 361–378.

Sie lesen gerade die csp ...

csp

... könnten Sie sich vorstellen auch etwas für die csp zu schreiben?

Sie haben eine spannende Artikelidee? Die *career service papers* sind immer auf der Suche nach interessanten Beiträgen für die kommenden Ausgaben. Erwünscht sind wissenschaftliche Ansätze, Erfahrungen, Hintergründe, die einen Mehrwert für die Arbeit der Career Services im deutschsprachigen Raum bieten – sowohl aus den eigenen Reihen als auch aus angrenzenden gesellschaftlichen Bereichen.

Ob aktuelle und zukünftige Entwicklungen und Analysen den Arbeitsmarkt betreffend, innovative Ideen zur Gestaltung studentischer Übergänge, arbeitspsychologische Fragestellungen und Konzeptentwicklungen im Hochschulsektor – Möglichkeiten gibt es viele. Wichtig sind die konkrete oder strategische Relevanz für die deutschsprachige Career-Service-Landschaft sowie eine über die eigene Erfahrung hinausreichende Übertragbarkeit des Geschriebenen (bitte keine reinen Projekt- oder Veranstaltungspräsentationen!).

Ziel sollte es sein, fundierte wissenschaftliche Informationen und Hintergründe zur Professionalisierung, Reflexi-

on und Weiterentwicklung unserer Arbeit zu bieten, die konkrete Handlungsanweisungen oder Impulse zur Umsetzung im eigenen Bereich aufzeigen.

Ablauf und Umfang:

Bitte senden Sie ein aussagekräftiges Abstract Ihres geplanten Beitrags (max. 500 Zeichen) bis 30.4.2022 an csp-redaktion@cspd.de. Das Redaktionsteam entscheidet bis Mitte Mai über die Auswahl der Beiträge. Bis Ende August muss der fertige Artikel vorliegen (max. 50.000 Zeichen inklusive Leerzeichen). Korrektur und Endredaktion erfolgen bis Mitte November, die nächste Ausgabe der csp erscheint Anfang 2023. Bitte beachten Sie auch die Autor*innenhinweise am Ende dieser Ausgabe.

Wir freuen uns auf Ihre Artikelvorschläge!

Ihr Redaktionsteam

Beratungen unter der Lupe: Vorstellung eines Evaluationsverfahrens und deren Ergebnisse

Moira De Angelis, Universität Potsdam

Abstract

Der Beitrag stellt ein Evaluationsverfahren vor, das mittels einer qualitativen Wirkungsanalyse Aufschlüsse über die Wirkungen von Beratungen zur beruflichen Orientierung gibt. Gegenstand der Untersuchung sind die Beratungen des Career Service der Universität Potsdam. Über die Spezifität der Analyse hinaus liefert der Beitrag interessante Ergebnisse über die Wirkungen von Beratungen und stellt Qualitätsmerkmale dar, die für eine wirkungsvolle Beratung von Bedeutung sind. Dabei werden Beratungstypen entworfen, anhand derer gezeigt wird, wie positive Wirkungen von Beratungen zu erwarten sind, wenn eine vertrauensvolle Beziehungsgestaltung im Mittelpunkt der Interaktion steht.

1. Einleitung

Wir leben in einer Wissensgesellschaft. Als relevante Orientierungsinstrumente sind Beratungen und Weiterbildungen „gesellschaftlich fest etablierte Formen des Wissenstransfers. Sie sind insbesondere in Gesellschaften, die sich als ‚Wissensgesellschaften‘ deklarieren und verstehen, nicht mehr wegzudenken.“ (Pohlmann & Zillmann, 2006: S. 3). Anders als in vergangenen Zeiten stellt Wissen, neben Arbeit und Kapital, heute eine der wichtigsten gesellschaftlichen und individuellen Ressourcen dar (vgl. Enoch 2011: S. 9). Mit dem wachsenden Wert von Wissen steigt ebenfalls der Wert von Beratungen, die als wissensbasierte Tätigkeiten erst einmal Informationen verschiedener Art vermitteln. Folgt man der Definition von Schiersmann, 2018, ist für eine Beratung neben der Wissensvermittlung der Reflexionsprozess zentral, den sie bei Ratsuchenden anstößt und

unterstützt. Von einer Beratung kann also erst die Rede sein, „wenn die Interaktion zwischen Beratenden und Ratsuchenden neben der Informationsvermittlung die Reflexion von Sachverhalten im Sinne eines subjektiv bedeutsamen Lernens beinhaltet“ (Schiersmann et. al., 2018, S. 1172). Das Ziel einer Beratung sei dann erreicht, wenn Entscheidungen und Alternativen zur Problembewältigung erarbeitet sind und die Ratsuchenden bewusst und eigenverantwortlich das Verarbeitete reflektiert nutzen und in Handlungen überführen können (vgl. Enoch, 2011, S. 106).

Dieser Beitrag befasst sich mit dem Thema Beratung im hochschulischen Kontext. Auch an Hochschulen wächst der Beratungsbedarf kontinuierlich (vgl. ebd.: S. 2 f.): Unterschiedliche Beratungskonzepte und -formate sind entstanden und somit auch Fragen nach den jeweiligen Beratungsbedarfen, ihrer Qualität

und deren künftiger Garantierung. Für die Entwicklung von Qualität gehören neben bestimmten Standards auch geeignete Evaluationsinstrumente, die Beratungsformate beurteilen und die Durchsetzung der Qualität überprüfen (vgl. Hebecker et. al., S. 2 f.).

Beratungen an Hochschulen sind bislang nur selten Gegenstand von Evaluationen. Dafür lassen sich mindestens diese drei Gründe identifizieren: a) die generelle Schwierigkeit, im Untersuchungsbereich empirische Wirkungen nachzuweisen, b) der zeitliche Aufwand der Erfassung von Wirkungen, c) die Frage des Zugangs zu dem Untersuchungsfeld, da Ratsuchende oft sensible Probleme in den Beratungen besprechen.

Der folgende Artikel will einen Beitrag in dieser Richtung leisten und sich folgender Fragestellungen widmen: Wie kann in der Praxis dafür gesorgt werden, dass eine Beratung wirkt? Welche evidenzbasierten Elemente lassen sich zur Qualitätssicherung identifizieren? Am Beispiel des Beratungsangebotes des Career Service an der Universität Potsdam wird hier ein wirkungsorientiertes Verfahren vorgestellt, das eine Möglichkeit aufzeigt, Beratungen auf ihre Wirkungen und Qualität hin zu untersuchen. Ziel des

Beitrages ist es, durch ein evidenzbasiertes Verfahren zu zeigen, wie die Qualitätssicherung von Beratungen sichergestellt werden kann.

2. Ansatz der Untersuchung

Viele Untersuchungen innerhalb der Beratungs- und Wirkungsforschung sind zeitlich und methodisch aufwändig. Je nach Forschungsfrage sind diese als Langzeitstudien (meistens quantitativer Natur) oder als konversationsanalytische Untersuchungen konzipiert. Der Ansatz, der für die hier dargestellte Evaluation gewählt wurde, versucht mittels qualitativer und quantitativer Daten, Selbsteinschätzungen zu Wirkungen der Ratsuchenden zu erfassen. Das Konzept eignet sich auch für kürzere Projektzeiten und ist formativ, hypothesengeleitet und auf die Outcomes der Beratung fokussiert. Die Hypothesen, die die Evaluation leiten, sind im Zusammenarbeit mit den Berater*innen des Career Service der Universität Potsdam entstanden. Angenommen wurde, dass sich die Beratungen: a) positiv auf den Kenntnisstand, b) auf die Selbstreflexion, c) auf die Handlungsmotivation und d) auf die Entwicklung von Handlungsoptionen der Ratsuchenden auswirken. Das

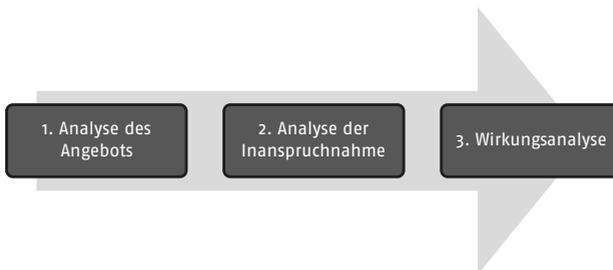


Abb. 1: Evaluationsschritte

Evaluationskonzept setzt sich aus folgenden Schritten zusammen:

Unter „Analyse des Angebots“ wurden Interviews mit den Berater*innen des Career Service durchgeführt, um den Untersuchungsgegenstand genauer zu definieren und Einblicke in den Beratungsalltag und in die Beratungspraxis zu gewinnen. Als formative Evaluation wurden somit auch die Berater*innen als Stakeholder miteinbezogen.

Im zweiten Schritt folgt die „Analyse der Inanspruchnahme“, die einerseits Aufschluss über die Nutzung der Beratung und die unterschiedlichen Beratungsanliegen gibt und andererseits Informationen über die Ratsuchenden (wie z.B. Geschlecht, Fachsemester, Studienfach) liefert.

Datengrundlage sind hier die anonymisierten Anmeldebögen von Februar 2016 bis September 2019, die die Studierenden auf der Internetseite des Career Service der Universität ausfüllen müssen, bevor sie zur Beratung gehen. Mit einer quantitativen Inhaltsanalyse wurden zuerst die Anliegen der Ratsuchenden analysiert. Anschließend wurden diese mit den Daten zum Geschlecht, Fachsemester, Studiengang etc. in einen Datensatz überführt. Sowohl die Ergebnisse aus den Interviews mit den Berater*innen als auch die Informationen über die Anliegen der Beratungen stellen die Basis für den dritten Analyseschritt, die Durchführung der Wirkungsanalyse, dar. Diese erfolgt in Form von fokussierten Interviews mit freiwilligen Studierenden, vier bis fünf Monate nach der Beratung. Alle Interviewten haben nur eine Beratungseinheit durchlaufen.

2.1 Theoretische Grundlagen

Die zentralen Forschungsergebnisse der Beratungsforschung, die die Grundlage für die Evaluation bilden, sind in der Tabelle auf Seite 24 zusammengestellt.

Der Bildungswissenschaftler Enoch (2011) benennt als allgemeines Ziel jeder Beratung bei den Ratsuchenden einen Informationszuwachs zu erzielen. Der Personal- und Organisationsentwickler Lindart (2016) beschreibt die Beziehungsgestaltung in einer Beratung als zentral für ihr Gelingen und nicht wie lange postuliert, die Fähigkeiten einer*er Berater*in allein (ebd.).

In Abbildung 2 werden vier Wirkprinzipien vorgestellt, die der Psychologe Grawe in den 2000er Jahren in einer Metastudie zur Beratungs- und Therapieforschung zusammengestellt hat (vgl. Enoch, 2011, S. 153).

In der Phase der Ressourcenaktivierung wird ein Fokus auf Eigenschaften gelegt, die die Studierenden selbst mitbringen. Im Rahmen der Problemaktualisierung werden die Probleme der Ratsuchenden gehört und abgefragt. Bei der Klärungsperspektive geht es darum, die Ratsuchenden bei der Bearbeitung von Zielen und Werten zu unterstützen. In der Phase der Intentionsrealisierung werden mögliche weitere Schritte für die Problembewältigung ausgemacht.

Die vier Wirkprinzipien von Grawe bestätigen, wie auch in der Beratungsforschung postuliert, dass eine Beratung kein zusammenhangloses Gespräch ist, sondern bestimmte Phasen- und Strukturmodelle beinhaltet. Letztere seien „ein wichtiger Zugriff, um Beratungsprozesse zu analysieren (...) Phasen und Strukturmodelle zerlegen den Prozess der Beratung in unterschiedliche Bau-

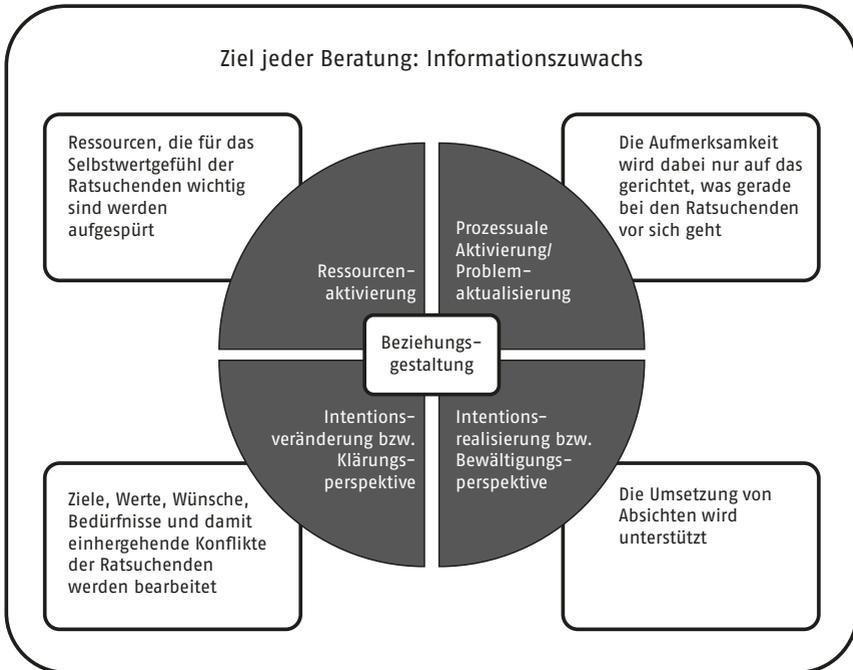


Abb. 2: Grundlegende Ergebnisse der Beratungsforschung zusammengestellt (eigene Darstellung)

steine. Beratung als Kommunikationsformat kann so überhaupt erst erkannt werden“ (vgl. Enoch, 2011, 150 f.). Die Strukturmodelle sollen, im Gegensatz zu den Phasenmodellen, die nicht Linearität der Beratungsphasen unterstreichen. Die Wirkprinzipien von Grawe lehnen sich an unterschiedliche Phasen- und Strukturmodelle an (vgl. Enoch, 2011, 152). Sowohl die Wirkprinzipien von Grawe als auch die Phasen- und Strukturmodelle von Beratungen sind kein starres Schema (vgl. Enoch, 2011, S. 152 ff.). Bestimmte Wirkprinzipien werden in der Beratung stärker betont, je nachdem welcher Beratungsansatz von den Berater*innen verfolgt wird. Wenn der Fokus der Beratung auf

eine Problemlösung ausgerichtet ist, wird die Phase der Problembewältigung eine intensivere Rolle im Gespräch spielen. Sollte die Selbstreflexion der Ratsuchende im Zentrum stehen, könnte im Gespräch der Fokus auf die Klärungsperspektive gelegt werden.

Enoch (2011) macht darauf aufmerksam, dass die Wirkprinzipien nach Grawe einen hohen Generalisierungsgrad aufweisen und daher nicht besonders trennscharf genutzt werden können. Die Generalisierbarkeit der Wirkprinzipien ermöglicht es aber unterschiedliche Beratungskonzepte zu analysieren und diese für die Erfassung verschiedener Beratungsformate zu nutzen. Die Wirk-

prinzipien von Grawe können also als Bausteine für evidenzbasierte Strategien einer Beratung verstanden werden, womit erstmals Outcomes von unterschiedlichen Beratungsansätzen und -formaten analysiert werden können. Wenn eine Untersuchung nicht auf die theoretische Ausweitung von Prozessabläufen in Beratungen abzielt, sondern viel mehr auf die Frage der Outcomes einer Beratung, dann stellen die Wirkprinzipien von Grawe eine theoretische Grundlage dar, um Wirkungen von Beratungen zu erfassen. Anhand der Wirkprinzipien von Grawe entwickelte z.B. Schiersmann et. al., 2008 Qualitätskriterien für Beratungsprozesse (vgl. Enoch, 2011, S. 154). Finden sich die Wirkprinzipien von Grawe in einem Beratungsprozess wieder, ist von einer Wirksamkeit der Beratung auszugehen, wie sich aus den Ergebnissen der folgenden Evaluation schlussfolgern lässt.

3. Analyse des Angebots

Aufgabe des Career Service an der Universität Potsdam ist es, Studierende bei der Praxis- und Berufsweggestaltung zu unterstützen. „Die Intention des Career Service besteht darin, den Studierenden und Alumni (bis 1 Jahre nach Abschluss) in ihren unterschiedlichen Entwicklungsstufen ihre eigenen Kompetenzen und Wachstumspotentiale innerhalb ihres unmittelbaren Lebens- und Arbeitsumfeldes sowie des weiter gefassten kulturell geprägten, sozioökonomischen Kontextes und seiner immer währenden Veränderungen bewusst werden zu lassen und gezielt ihre berufsbiografische Gestaltungskompetenz im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes zu fördern“ (Beratungskonzept Career Service 2021, S. 1).

Die Beratungen des untersuchten Career Service werden von sechs Mitarbeiter*innen durchgeführt, die in ihrer Arbeit auf unterschiedliche Beratungsthemen spezialisiert sind.

Für die Evaluation wurden Expert*inneninterviews mit zwei Berater*innen durchgeführt, die aufgrund ihrer langen Erfahrung für ein Gespräch ausgewählt wurden. Die Gespräche hatten eine Dauer von 45 bis 60 Minuten. Ziel der Interviews war es, einen Einblick in den Beratungsalltag und Informationen aus der Beratungspraxis zu erhalten. Außerdem sollten die Interviews dabei helfen, Ziele und Grenzen der Beratungen zu definieren. Da parallel zu den Interviews auch die Analyse der Inanspruchnahme durchgeführt wurde, konnten bereits einige vorläufige Ergebnisse bezüglich der von den Studierenden erfragten Anliegen diskutiert werden. Typische oder untypische Beratungssituationen konnten genauso besprochen werden, wie strukturelle Rahmenbedingungen, die für das Gelingen einer Beratung notwendig sind. Die Interviews wurden mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse mit einem deduktiven Verfahren (Kuckartz, 2018) ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass die beiden Berater*innen ihre Rolle vor allem darin sehen, Entscheidungen von Studierenden zu unterstützen bzw. diese zu begleiten, selbst Entscheidungen zu treffen. Selbstreflexion und Selbstermächtigung gelten als grundlegende Bausteine der Beratungen des Career Service. Durch die verpflichtende Online-Anmeldung, erfahren die Berater*innen im Vorfeld schon grob, um welche Beratungsanliegen es geht. Dadurch haben sie die Möglichkeit, sich auf das Gespräch vorzubereiten. Auf

eine gute Vorbereitung wird Wert gelegt genauso wie auf weitere Faktoren, wie die Schulung der Berater*innen, die Beratungszeit, das Alternieren von Berater*innen, den Austausch unter den Berater*innen und auf eine Maximalzahl von Beratungen pro Tag. Die von den Berater*innen in den Interviews angesprochenen Gelingensfaktoren bringen auch die Ratsuchenden in der Beratung ein. Diese wurden in die Wirkungsanalyse aufgenommen.

Einige dieser Faktoren, kristallisieren sich sowohl für die Qualitätssicherung als auch für die Wirkung von Beratungen als wichtig heraus, wie es im Laufe des Beitrages aufgezeigt wird.

4. Analyse der Inanspruchnahme

Im Folgenden werden Ergebnisse aus der Analyse der Inanspruchnahme der Beratungen dargestellt. Damit konnten unterschiedlichen Daten zur Nutzung der Beratungen und insbesondere zu den Anliegen der Ratsuchenden gewonnen werden. Durch diesen Schritt, konnte die Projektevaluation Eindrücke über die Probleme der Ratsuchenden gewinnen, die zur Gesprächsgrundlage – insbesondere – für die Interviews mit den Berater*innen aber auch für die mit den Studierenden dienen.

Datengrundlage hierfür bilden die Informationen aus dem Anmeldeformular auf der Internetseite des Career Service, die zwischen Februar 2016 und September 2019 dokumentiert wurden (N=738). Bei der Anmeldung auf der Internetseite werden unterschiedliche Angaben erfragt, von denen einigen Pflichtangaben sind, z.B. das Studienfach, das (oder die) Beratungsanliegen und der angestrebte Abschluss. Bei der Eingabe der Anliegen

steht den Ratsuchenden eine Freitextantwort zur Verfügung. Ausgewertet wurden alle Beratungsanfragen unabhängig davon, ob diese bedient wurden oder nicht.

Um die unterschiedlichen Daten auszuwerten, wurde im ersten Schritt eine Analyse der Beratungsanliegen geführt. Hierfür wurde mithilfe einer quantitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kelle, 2014, S. 159) gearbeitet. Wie in einem solchen Verfahren üblich wurde für die Herausbildung der Kategorien eine Analyse der Inhalte und keine von latenten Sinnstrukturen durchgeführt (vgl. Mayring, 2019, S. 471). Hierbei geht es also um eine Kategorisierung der Inhalte der Beratungsanliegen und nicht um eine Auseinandersetzung mit dem Inhalt an und für sich.

Im zweiten Schritt wurden die Daten der quantitativen Inhaltsanalyse zusammen mit den anderen gesammelten Informationen (wie u.a. Zahl der Beratungsanfragen, Geschlecht, Fachsemester, Fächergruppe, Studienabschluss) systematisiert, codiert und in einen Datensatz überführt. Der finale Datensatz enthält insgesamt 17 Variablen. Bei den Beratungsanliegen (bis zu max. sechs Anliegen wurden in einer Beratungsanfrage analysiert) wurden 42 unterschiedliche Ausprägungen beobachtet.

Diese Datengrundlage, die bisher noch nie für Evaluationszwecke genutzt wurde, ermöglicht es u.a. systematische Analysen durchzuführen und somit einen Überblick bzw. allgemeines Bild über die Beratungen der letzten Jahre zu erstellen.

Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass die Zahl der Beratungsanfragen in den letzten Jahren gestiegen ist und zu einem überwiegenden Anteil Frauen die Beratung aufsuchen (70 %). Sie zeigen außerdem, dass Studierende aus Studi-

engängen mit einem klaren Berufsprofil sich ebenso für die Beratungen interessieren: z.B. Studierende aus dem Lehramt (7 %), oder Psychologie (6 %). Häufigste Anliegen stellen die Bewerbungsunterlagenchecks (25 %) sowie Tipps und Infos zur Berufsfeld- und Arbeitsmarktrecherche (19 %) dar. Gerade die Unterlagenchecks werden von Studierenden nicht nur für die Jobsuche in Anspruch genommen, sondern auch für Praktikumsbewerbungen, Stipendien- und spezielle Programmangebote. An dritter Stelle (14 %) kommen die Tipps und Infos zum Bewerbungsverfahren. Auch hier beziehen sich die Anfragen nicht nur auf berufsbezogene Bewerbungen.

An letzter Stelle und nicht weniger interessant sind sonstige Anliegen (23 %), die sich aus Beratungsanfragen zusammensetzen, die jeweils von weniger als 5 % der Ratsuchenden angegeben werden. Das deutet auf eine Vielfalt von spezifischeren Beratungsanfragen (wie z.B. die Masterauswahl mit Berufsperspektiven kombinieren; den Studienabbruch aufgrund mangelnder Berufsperspektiven besprechen; die Vereinbarkeit von Familie, Studium und Beruf erörtern, etc.) hin. Dies zeigt, wie viele Handlungsebenen es für Studierende in dem Zusammenspiel von Studium und Beruf gibt. Aus den weiteren Daten, die aus den freiwilligen Angaben gewonnen wurden, geht hervor, dass Studierende aller Fachsemester (N=498) die Beratungen aufsuchen und 10 % der Ratsuchenden (N=590) mehr als einmal die Beratung besucht haben.

5. Wirkungsanalyse

Wirkungsanalysen sind zeitaufwendig, da in der Regel mehrere Erhebungszeitpunkte benötigt werden, um Wirkungen von bestimmten Maßnahmen oder Programmen zu erfassen. Die hier konzipierte Wirkungsanalyse wurde innerhalb eines kurzen Projektzeitraums (zirka ein Jahr) durchgeführt und weist einen experimentellen Charakter auf. Was in einer Beratungssitzung bewirkt werden kann, lässt sich nur schwer beantworten, da psychosoziale Prozesse nicht nur theoretisch schwierig zu erkennen sind, sondern auch empirisch schwierig zu beobachten. Eine große Herausforderung besteht vor allem darin, herauszuarbeiten, welche Wirkungen auf die Beratung und welche auf weitere Faktoren zurückzuführen sind. Neben den methodischen Schwierigkeiten ist der zeitliche Aufwand für die Erfassung von Wirkungen zu benennen. Nur Erhebungen, die mit einem zeitlichen Abstand durchgeführt werden, können etwas über die Wirkungen von Beratungen aussagen. Das bedeutet, dass zwischen der Beratung und den Erhebungszeitpunkt(en) Zeit eingeplant werden muss und dass eine wirkungsorientierte Evaluation vorläufige Planung benötigt. Für die Projektevaluation stellt die Einbeziehung der Ratsuchenden eine Herausforderung dar.

Einerseits entstehen hierbei Fragen für die Berater*innen: Wer spricht die Ratsuchenden an? Wie werden sie angesprochen? Wann in der Beratung? Und wird die Frage einen Einfluss auf die Beratung haben? Andererseits aber auch bei der Projektevaluation: Wie kann man über sensible Beratungsanliegen sprechen bzw. wie kann man das Interview mit den Ratsuchenden führen, ohne sie

direkt auf ihre Beratungsgründe anzusprechen? Wird das Interview dann trotzdem gelingen? Diese sind nur einige der praktischen Fragen, die bei der Evaluationskonzeption geklärt werden müssen.

Ohne an dieser Stelle grundlegende methodische und empirische Probleme lösen zu können, wird hier gezeigt, welche methodischen Entscheidungen getroffen werden sollten, um eine wirkungsorientierte Beratungsevaluation zu versuchen. Die Herausforderungen rund um eine Beratungsevaluation sollten nicht dazu führen, diese aufgrund ihrer Komplexität von vorne herein auszuschließen.

Um die Auswirkungen der bisher besprochenen Herausforderungen einzugrenzen, wurde erstens ein qualitatives Verfahren ausgewählt, das direkte Nachfrage und offene Kommunikation ermöglicht. Kontexte und Hintergründe der Interviewten und ihre Persönlichkeit können somit deutlicher werden als in einer quantitativen Befragung und lassen in der Analyse viel mehr Raum für die Interpretationen der Beratungswirkungen. Zweitens, um die Beratungsevaluation innerhalb eines Jahres durchführen zu können, wurde auf mehrere Erhebungszeitpunkte verzichtet und der Versuch unternommen, eine Einmalbefragung mit großem zeitlichen Abstand (vier bis fünf Monate) zu den Beratungen durchzuführen. Drittens haben Berater*innen, um die Beratungen nicht zu beeinflussen, Ratsuchende erst am Schluss einer Beratung nach einer Interviewbereitschaft gefragt. Zusätzlich bemühte sich die Projektevaluation, in der Interviewsituation mit den Ratsuchenden diese nicht direkt auf ihre Beratungsanliegen anzusprechen. Die Ratsuchenden konnten selber entscheiden, wie

detailliert und ob sie die Beratungsanliegen überhaupt schildern.

Fünf Ratsuchende, die ihre Bereitschaft für ein Interview erklärt hatten, wurden kontaktiert und interviewt. Es wurden fokussierte Interviews – also leitfadengestützt – geführt. Die Gespräche wurden aufgenommen und dauerten unterschiedlich lang (15 bis 45 Minuten). Aufgrund der Covid-19-Pandemie fanden diese online statt. Die Ratsuchenden wurden gebeten sich kurz vorzustellen und zuerst zu erzählen, wie sie zur Beratung kamen. Weiter wurde über die Beratungssituation, die Erwartungen an die Beratung, Sinn der Beratung und die Zeit nach der Beratung gesprochen.

Ausgewertet wurden die Interviews mithilfe einer inhaltlich strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018). Bei der Auswertung wurden die Interviews im ersten Schritt intensiv gelesen und erste Themen identifiziert, die interessant für die Beantwortung der Leitfragen der Analyse sind: Welche Funktion hat die Beratung für die Studierenden? Welche Elemente stellen sich für eine wirkungsvolle Beratung als wichtig heraus? Wie hat die Beratung gewirkt?

In der Auswertung des Interviewmaterials wurden die Wirkprinzipien von Grawe aufgenommen und ein Kategorienschema entworfen, das folgende Kategorien beinhaltet: Anlass der Beratung, Beziehungsgestaltung, Erwartungen, Funktion der Beratung, Verhalten nach der Beratung und Wirkungen. Hierbei erwies sich der Aspekt Beratungsfunktion für die Ratsuchenden als zentral, um zu verstehen, welche Wirkungen die Beratungen auslösen. Wenn z.B. eine Ratsuchende erklärt, dass die Beratung hilfreich war, um sich innerhalb der eige-

nen beruflichen Entwicklung mithilfe der Berater*in besser einschätzen zu können, zeigt sich, dass die Beratung für Klarheit bei der Ratsuchenden gesorgt hat. Die Wirkprinzipien von Grawe zugrunde gelegt, kann man hierbei schlussfolgern, dass die Berater*in anhand des Wirkfaktors „Klärungsperspektive“ die Selbstreflexion der Ratsuchenden bezüglich ihrer beruflichen Wünsche und Ziele mobilisieren konnte. Die Funktionen, die die Beratungen für die Ratsuchenden spielen, lassen sich also anhand der Wirkprinzipien von Grawe interpretieren und theoretisch einordnen.

Um die Analyse genau zu gestalten und einen Vergleich zwischen den Fällen nachvollziehbar zu machen, wurde für die Evaluation eine Einzelfallanalyse gewählt. Da in qualitativen Verfahren nicht die Summierung von Ergebnissen im Mittelpunkt steht, sondern der Fallvergleich wurden Idealtypen in der Analyse entworfen, die verdeutlichen sollen, wie sich Wirkungen je nach Typ in der Beratung manifestieren und welche wirkungsvollen und evidenzbasierten Elemente sich identifizieren lassen. Um die Idealtypen lebendiger zu gestalten, wurden Adjektive vergeben (vgl. Kuckartz et. al., 2008, S. 34), die die Motive der Ratsuchenden für das Aufsuchen einer Beratung beschreiben. Die Darstellung der Idealtypen erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, soll aber einen ersten Anlauf darstellen, der ergänzt werden könnte.

5.1 Auswertung: Beratungstypen

Unter den Interviewten sind vier weibliche und eine männliche Person. Diese Genderrelation spiegelt die Ergebnisse wider, die aus der Analyse der Inanspruchnahme hervorgehen. Die meisten

Ratsuchenden, die sich für ein Interview bereit erklärt haben, sind Studierende, die einen Masterabschluss anstreben. Zwei der Befragten haben am Zeitpunkt des Interviews das Studium bereits abgeschlossen. Die Ratsuchenden hatten unterschiedliche Anlässe und Ziele sowie Erwartungen an die Beratung. Im Folgenden werden schematisch die Ratsuchenden mit Pseudonymen vorgestellt und als Idealtypen mit Adjektiven porträtiert.

Je nachdem welche Erwartungen und Anliegen die Ratsuchenden zur Beratung mitbringen, sind die Wirkungen der Beratung unterschiedlich. Martin möchte seine Bewerbungen optimieren, Claudia geht ein wenig zufällig in die Beratung und hat keine konkreten Erwartungen abgesehen von der Korrektur ihrer Bewerbung. Annalena geht mit der Vorstellung in die Beratung, ein Praktikum empfohlen zu bekommen. Fiona ist selber sehr aktiv und nimmt regelmäßig Angebote des Career Service wahr. Rafaela nimmt auch an Angeboten des Career Service teil, ist aber als Langzeitstudentin verunsichert und weiß nicht, wie sie aufgrund einer chronischen Krankheit, Lücken im Lebenslauf und der Vereinbarkeit mit Job und Familie bei der Arbeitssuche vorgehen kann. Ohne in diesem Rahmen auf jeden einzelnen Fall eingehen zu können, werden hierbei exemplarisch zwei Fälle aufgegriffen, Claudia und Annalena.

Claudia geht auf Empfehlung vom International Office der Universität Potsdam zum Career Service und hat keine großen Erwartungen an die Beratung. Sie wünscht sich Hilfe, um ihre Unterlagen in englischer Sprache für ein Praktikum zu verbessern. Die Ratsuchende ist überrascht über die Zeit, die ihr zur Verfügung steht und fühlt sich in der Beratung über

Ratsuchende	Status	Anlass der Beratung	Funktion der Beratung	Wirkung der Beratung
Claudia, die Überraschte	Studiert im Bachelor	Verbesserung der Bewerbung für ein Praktikum	- Informationsvermittlungsfunktion - Einordnungsfunktion	- Wirkung auf den Kenntnisstand - Wirkung auf die Selbstreflexion
Martin, der Optimierer	Inzwischen abgeschlossen, arbeitet	Optimierung der Bewerbung für die Jobsuche	- Bestätigungsfunktion - Optimierungsfunktion	- Wirkung auf das Selbstvertrauen - Wirkung auf die Einschätzung der eigenen Leistung
Annalena, die Suchende	Studiert im Master	Berufsperspektiven erarbeiten für die Zeit nach dem Studium	- Bestärkungsfunktion - Werkzeugfunktion	- Wirkung auf die Wahrnehmung der eigenen Ressourcen
Fiona, die Proaktive	Studiert im Master	Vermittlung der eigenen Stärken in Bewerbungsprozessen	- Reflexionsfunktion	- Wirkung auf die Selbstreflexion
Rafaella, die Ermutigte	Inzwischen Master abgeschlossen	Bewerbungsunterlagen und Berufseinstieg besprechen, Vermittlung an weitere spezifischere Beratungsstellen	- Selbstermächtigungsfunktion	- Wirkung auf das Selbstvertrauen

Tabelle 1: Idealtypisierung von Ratsuchenden

ihre Erwartungen hinaus unterstützt. Darüber hinaus lernt sie weitere Angebote an der Universität kennen und ist begeistert von den Möglichkeiten, die sie wahrnehmen kann.

Annalena hingegen sucht nach einem alternativen Praktikum für die üblichen Laborpraktika, die in ihrem Fach absolviert werden müssen. Sie hofft, über den Career Service eine Liste mit Adressen von passenden Praktikumseinrichtungen zu erhalten, an denen andere Studierende bereits ein Praktikum absolviert haben. Anstatt eine Liste zu erhalten, lernt Annalena eine Methode kennen, die ihr helfen soll, Praktika zu finden, die zu ihren Stärken passen. Die Ratsuchende sieht ihre Erwartungen dabei nicht erfüllt, sie geht aber trotzdem zufrieden aus der Beratung, denn sie weiß, dass sie

das in der Beratung Gelernte später in der Jobsuche anwenden kann.

Anhand der beiden Beispiele zeigt sich, wie unterschiedlich die Outcomes der Beratung sein können. Während Claudia ihre Unterlagen verbessern kann und sich bestärkt in ihrer beruflichen Orientierung sieht, bekommt Annalena durch die gelernte Methode ein Bewusstsein für die Kompetenzen, die sie im Studium schon erworben hat. Annalena kann nicht wie Claudia sofort von der Beratung profitieren, aber sie weiß, dass sie ein hilfreiches Tool aus der Beratung mitgenommen hat. Beide Ratsuchende sind mit der Beratung sehr zufrieden und würden diese empfehlen.

Um auf die Wirkfaktoren von Grawe zurückzukommen, kann beobachtet werden, dass bei Annalena die Ressourcen-

aktivierung in der Beratung eine Rolle spielt, während es bei Claudia die Bewältigungsperspektive ist, die eher aktiviert wird. Die Kunst des Beratens besteht darin, die zentralen Anliegen in der Beratung aufzuspüren und so zu besprechen, dass die richtigen Wirkfaktoren mobilisiert werden und – trotz nicht erfüllter anfänglicher Erwartungen – eine wirkungsvolle Beratung ermöglicht wird.

5.2 Auswertung: äußere Faktoren wirkungsvoller Beratung

Für eine wirkungsvolle Beratung sind neben personalen (im Sinne einer Beziehungsgestaltung) auch äußere Faktoren relevant. Im Folgenden werden evidenzbasierte Elemente gezeigt, die bei der Auswertung der Interviews identifiziert werden konnten.

Wie aus der Einzelfallanalyse hervorgeht, wirkt eine *ausreichende Beratungszeit* positiv auf die Ratsuchenden. Diese sind überrascht über die Zeit, die ihnen in der Beratung zur Verfügung steht. Die Zeitkomponente erweist sich als relevant für das Wohlbefinden der Ratsuchenden während der Beratung. Die Beratung wird von allen Ratsuchenden als sehr angenehm bewertet und es wird aus den Gesprächen klar, dass die Zeit einen wesentlichen Anteil an der Zufriedenheit mit der Beratung hat. Eine *angenehme Gesprächsatmosphäre* wird auch hervorgehoben. Die Ratsuchenden finden die Berater*innen sehr nett, unvoreingenommen und haben das Gefühl, ihnen vertrauen zu können. In Verbindung mit der Beziehungsgestaltung wird die Gesprächsatmosphäre zum einflussreichsten Faktor für das Gelingen der Beratung, da die Art und Weise wie die Berater*innen mit den Ratsuchenden

umgehen, einen Einfluss auf ihr Wohlbefinden hat.

Der Faktor *Professionalität* ist auch ein wiederkehrendes Motiv in den Interviews. Die Ratsuchenden empfinden die Berater*innen als gut vorbereitet und erfahren. Der Faktor der Professionalität wirkt sich positiv auf die Wahrnehmung der Beratungssituation und vor allem das Vertrauensverhältnis aus. Die Erfahrung und die Professionalität der Berater*innen werden sehr geschätzt.

Einige Ratsuchende berichten von Büchern oder von kommentierten Unterlagen, die sie von den Berater*innen erhalten haben und mit nach Hause nehmen konnten. Für eine Unterstützung bei der Umsetzung von bestimmten Aufgaben, die die Ratsuchenden sich während der Beratung vornehmen, scheinen mitgegebene Materialien wichtig zu sein, die nach der Beratung auch noch genutzt werden können. Eine *konkrete und handhabbare Hilfestellung* verstärkt bei den Ratsuchenden das Gefühl, die Beratung mit etwas Konkretem verlassen zu haben. Die Ratsuchenden fühlen sich dadurch angeregt und auf praktische Art und Weise unterstützt.

Insgesamt untermauern diese Ergebnisse sowohl die theoretischen Annahmen (siehe 2.1), die die Beziehungsgestaltung als entscheidend für eine gelungene Beratung begreifen, als auch die Einschätzungen der Berater*innen selbst, die mit ihrem Beratungskonzept auf die oben (siehe 3) besprochenen Faktoren gezielt hinwirken wollen.

5.3 Wirkungsanalyse:

Zusammenfassung der Ergebnisse

Die interviewten Ratsuchenden bringen sehr unterschiedliche Ausgangssituationen und Anliegen in die Beratung ein. Nicht alle haben konkrete Erwartungen. Manche wünschen sich, einige Hinweise zu bekommen und sind überrascht über die Fülle an Informationen, die sie in der Beratung erhalten. Andere erhoffen sich mehr Klarheit und Hilfestellung. In diesen Fällen ist der Anspruch an die Beratungsleistung höher als bei denjenigen, die die Beratung als logischen nächsten Schritt oder als eine zusätzliche Möglichkeit betrachten. Die Reaktionen auf die Beratung sind durchaus verschieden und mit den Beratungsanliegen verzahnt. Je spezifischer das Anliegen ist, desto einfacher ist es, die erarbeiteten Lösungsvorschläge umzusetzen. Schwieriger wird es für die Ratsuchenden, die sich von der Beratung eine allgemeine berufliche Orientierung wünschen. Selbst wenn die Beratung für Denkanstöße sorgt und Ratsuchende zum Handeln bewegt, werden die Unsicherheiten, z.B. bezüglich der beruflichen Orientierung, nicht durch eine Beratung allein verschwinden. Als zeitlich begrenztes Format kann eine (einmalige) Beratung es auch nicht leisten, allen Unsicherheiten der Ratsuchenden entgegenzuwirken.

Die Motivation, die die Studierenden mitbringen, spielt eine maßgebliche Rolle dafür, welche Wirkungen die Beratung erzielen kann. Ohne den Willen zur eigenen Weiterentwicklung (oder zur eigenen Verbesserung) können Beratungen schlecht wirken, denn es liegt an den Studierenden selbst, ihre Situation zu verändern.

Mit Blick auf das Wirkungsmodell von Grawe wurde anhand der Wirkungsanalyse beobachtet, dass sich die von ihm erarbeiteten Wirkfaktoren in der Analyse der Beratungen wiederfinden. Je nach Beratungsanliegen und Ratsuchendem gelingt es den Berater*innen, den Akzent auf das eine oder andere Wirkprinzip zu legen. So zeigt sich, dass die Ressourcenaktivierung innerhalb der Beratung mit einer Stärkung des eigenen Selbstwertgefühls und mit einer gestärkten Selbstwirksamkeit im Anschluss an sie einhergeht. Die Problemaktualisierung führt dazu, dass die Ratsuchenden sich gehört fühlen und im Nachhinein das Gefühl entwickeln, Raum in der Beratung bekommen zu haben. Bei den Wirkfaktoren der Klärungs- und Bewältigungsperspektive geht es darum, die Ratsuchenden bei der Veränderung ihrer Zielsetzung und bei der Bewältigung ihrer Herausforderung zu unterstützen. Mit den Ergebnissen der Wirkungsanalyse gewinnt man den Eindruck, dass der Wirkfaktor der Bewältigungsperspektive eine hohe Relevanz in der Beratungspraxis des Career Service einnimmt. Die gelungene Aktivierung von diesen Wirkfaktoren in der Beratungspraxis spricht für die Qualität und das Wirkungspotenzial der Beratungen des Career Service.

Die angenommenen Hypothesen (siehe 2), dass die Beratung einen Einfluss auf den Kenntnisstand, die Selbstreflexion, die Motivation sowie auf die Entwicklung von Handlungsoptionen hat, sehen sich in der Wirkungsanalyse bestätigt. Je nach Beratungsanliegen manifestieren sich diese Wirkungen unterschiedlich. Während bei manchen nach der Beratung der Eindruck eines informationellen Wissenszuwachses ausgeprägt ist, sind

andere mehr auf die Identifikation eigener Zielsetzungen konzentriert und/oder auf weitere Unterstützungsmöglichkeiten, die sie vermittelt über die Beratung wahrnehmen können. Zu der Selbstreflexion gehört z.B. ein Perspektivenwechsel bezüglich der eigenen Situation und der eigenen Selbstwirksamkeit sowie das Empowerment, das durch die Beratung erfahren werden kann. Zu den verschiedenen Handlungsoptionen gehören z.B. vertiefende Workshops, die gezielt zum eigenen Anliegen besucht werden können oder in der Beratung erarbeitete „Werkzeuge“, die zu einem späteren Zeitpunkt für die berufliche Orientierung genutzt werden können.

Die Beratungen können positive Wirkungen erzeugen unabhängig davon, ob die Ratsuchenden alle ihre Erwartungen in der Beratung erfüllt sehen. Weiterhin ist anzunehmen, dass sich keine negativen Beratungswirkungen einstellen, solange eine Beziehungsgestaltung innerhalb des Beratungsgesprächs gelingt und die oben (siehe 3) angegebenen Rahmenbedingungen stimmen.

Darüber hinaus scheint die Frage interessant, auf welcher Ebene sich Beratungen in ihren Wirkungen insgesamt einordnen lassen. Die Outcomes nach den Beratungen zeigen sich vor allem auf der Ebene der Erweiterung von Wissen und/oder auf der Ebene der Veränderung des eigenen Verhaltens und der Stärkung der eigenen Selbstwirksamkeit und des eigenen Selbstvertrauens. Beratungen stellen einen Anstoß dar, durch den sich Ratsuchende vornehmen, an der eigenen Situation zu arbeiten, diese zu verbessern oder über mögliche Veränderungen nachzudenken. Interessant ist auch, dass die Ratsuchenden ihre Erfahrungen auch

außerhalb der Beratung teilen, zum Beispiel im Gespräch mit Freund*innen und Kommiliton*innen. Methoden, die in der Beratung gelernt werden, Tipps rund um die Bewerbung sowie Selbstreflexionsprozesse werden von den meisten Befragten in ihr familiäres und soziales Umfeld weitergetragen, sodass Personen aus dem Umfeld der Ratsuchenden auf eine indirekte Art und Weise von der Beratung profitieren können. Es bleibt offen, inwiefern sich der Transfer von Beratungsinhalten hin zu einem erweiterten Personenkreis als nicht-intendierte Wirkung der Beratung definieren lässt.

6 Fazit

Die Ergebnisse der Beratungsauswertung an der Universität Potsdam können über dieses Praxisbeispiel hinaus – insbesondere für andere Career Services – aber auch für andere Beratungen an Hochschulen hilfreich sein. Durch das wirkungsorientierte Evaluationsverfahren lassen sich einige Schlüsse ziehen, die für eine Qualitätssicherung von Beratungen von Interesse sind.

Erstens zeigt sich anhand der Evaluation – insbesondere durch die Analyse der Inanspruchnahme – wie breit gefächert die Anliegen der Studierenden sind, wie viele Lebensbereiche sie betreffen und wie hoch die Qualifikationsanforderungen an die Berater*innen sind.

Zweitens zeigt sich – durch die Wirkungsanalyse –, dass die Beratungen bei den untersuchten Ratsuchenden gewirkt haben, selbst wenn die Erwartungen, die von den Ratsuchenden an die Beratung gestellt wurden, sich nicht eingelöst haben. Demnach ist es Berater*innen gelungen, Grawes Wirkfaktoren in der Beratung je nach Situation und Anlie-

gen der Ratsuchenden zu mobilisieren. Die Leistungen der Beratenden besteht darin, aufzuspüren, welche Wirkfaktoren sich zur Unterstützung der Ratsuchenden im Gespräch als relevant herausstellen. Ressourcen mobilisieren, Selbstverständlichkeiten in Frage stellen, die Zielklärung in den Fokus nehmen und die Bewältigungsperspektive anregen – das sind wirkungsvolle Beratungselemente, die die Berater*innen fokussiert haben. Gleichzeitig ist es genauso eine Bedingung für das Gelingen einer Beratung, dass sich die Ratsuchenden auf die Beratung einlassen. Die Beziehungsgestaltung zwischen Ratsuchenden und Beratenden hat sich damit als fundamental für das Gelingen der Beratungen erwiesen. Die Ergebnisse der hier durchgeführten Wirkungsanalyse bestätigen also den dargestellten Forschungsstand (siehe 2.1), der die Beziehungsgestaltung als grundlegend für eine wirkungsvolle Beratung begreift. Eine vertrauensvolle Atmosphäre zwischen Beratenden und Ratsuchenden hat eine große Wirkung auf die Beratung.

Drittens stellten sich in der Wirkungsanalyse weitere Faktoren für die Qualitätssicherung von Beratungen als wichtig heraus: a) Eine angenehme Gesprächsatmosphäre, b) eine ausreichende Be-

ratungszeit, c) die Professionalität der Berater*innen und d) eine konkrete und handhabbare Hilfestellung sind evidenzbasierte Elemente, die das Gelingen einer Beratung beeinflussen. Der Professionalität der Berater*innen kommt eine wichtige Rolle zu, da die Ratsuchenden sich durch die Expertise der Berater*innen in ihren Anliegen gestärkt fühlen. Studierenden fällt es schwer, sich auf die Beratung einzulassen, wenn sie das Gefühl haben, nicht genügend Zeit zur Verfügung zu haben. Die zeitliche Komponente ist außerdem sehr wichtig, wenn die Berater*innen merken, dass Ratsuchende noch weitere Anliegen haben als die zuerst angesprochenen. Um die richtigen Wirkfaktoren in einer Beratung zu mobilisieren, wird Zeit und professionelle Kompetenz benötigt, um das Beratungsgespräch dorthin zu lenken, wo der Bedarf besteht. Auch konkrete Hilfestellung anhand unterschiedlicher Materialien oder überarbeiteten Unterlagen, die man nach der Beratung nochmal konsultieren kann, wurden als hilfreich empfunden.

Schließlich unterstreichen die dargestellten Ergebnisse, wie wichtig Qualitätskriterien, Qualitätssicherung und Evaluation in der Beratung sind.

Autorin



M.A. Moira De Angelis ist seit 2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium der Universität Potsdam, und arbeitet seit Mai 2021 am vom BMBF finanzierten Forschungsprojekt „GesDimS – Gesellschaftlich-demokratische Teilhabe als Dimensionen des Studienerfolgs“.

Literatur

- Bartelheimer, P., Henke, J. & Marquardsen, K. (2014): Qualitative Studie Arbeitgeberservice der Bundesagentur für Arbeit: Endbericht. Göttingen: Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-435552>
- Bimrose, J., Barnes, S. A. & Hughes, D. (2008): Adult career progression and advancement: a five year study of the effectiveness of guidance. Coventry: Warwick University
- Career Service Universität Potsdam (2021): Beratungskonzept Career Service. Internes Dokument.
- Diekmann, A. (2018): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag
- Enoch, C. (2011): Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Gieseke, W., Käßlinger, B. & Ott, S. (2007): Prozessverläufe in der Beratung analysieren – Ein Desiderat. Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns. In: REPORT (30) 1/2007, S.33. <https://www.die-bonn.de/doks/gieseke0702.pdf>
- Greif, S., Schmidt, F. & Thamm, A. (2012): Warum und wodurch Coaching wirkt. Ein Überblick zum Stand der Theorieentwicklung und Forschung über Wirkfaktoren. In: Organisationsberatung, Supervision Coaching 19, S. 375–390. <https://doi.org/10.1007/s11613-012-0299-4>
- Großmaß, R. & Schmerl, C. (2004): Psychosoziale Beratung und Genderrelation. In: Glaser E., Klika D., Prengel A. (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag, S. 540–556. <https://doi.org/10.25595/112>
- Hebecker, E., Szczyrba, B., Wildt, B. & Wildt, J. (2016): Einleitung: Beratung im Feld der Hochschule. In: Hebecker, E., Szczyrba, B. & Wildt, B. (Hrsg.) Beratungen im Feld der Hochschule. Formate – Konzepte – Strategien – Standards. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 1–13.
- Hopf, C. (2019): Qualitative Interviews. In: Flick, U., Kardoff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 349–360.

- Kardoff, E. v. (2019): Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick, U., Kardoff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 238–250.
- Kelle, U. (2014): Mixed Methods. In Baur, N. und Blausius, J. (Hrsg.) Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 153–166
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa
- Lindart, M. (2016): Was Coaching wirksam macht. Wirkfaktoren von Coachingprozessen im Fokus. Wiesbaden: Springer Verlag
- Mayring, P., (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U., Kardoff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 468–475.
- Oechsle, M. & Hessler, G. (2010): Praxis einbeziehen – Berufsorientierung und Studium. HDS Journal – Perspektiven guter Lehre, 2, S. 11–22.
- Pohlmann, M. & Zillmann, T. (2006): Beratung und Weiterbildung. Fallstudien, Aufgaben und Lösungen. München: Oldenbourg Verlag
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag
- Schiersmann, C. & Thiel, H (2009): Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen – auf dem Weg zu einer allgemeinen Theorie der Beratung jenseits von ‚Schulen‘ und ‚Formaten‘. In: Möller, H. & Hausinger, B. (Hrsg.) Quo vadis Beratungswissenschaft? Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73–103.
- Schiersmann, C., Maier-Gutheil, C. & Weber, P. (2018): Beratungsforschung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.) Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 1171–1192.
- Schubarth, W., Mauermeister, S., Erdmann, M., Apostolow, B. & Schulze-Reichelt, F. (2019): Studieneingang im Fokus – Einführung in das Thema und in das StuFo-Projekt. In: Schubarth, W., Mauermeister, S., Erdmann, M. & Schulze-Reichelt, F. Alles auf Anfang. Befunde und Perspektiven zum Studieneingang. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 23–57.
- Universität Koblenz (2003): Zugehende Beratung in Kindertageseinrichtungen. Evaluation eines Modellprojektes der Lebensberatungsstellen des Bistum Trier. <http://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/sempaed/sozpaed/projektinfos/2003-10-23-endbericht-zuegh-beratung-pdf.pdf>

Welchen Beitrag leisten Praxisphasen zum Studienerfolg?

Eine Analyse der Wirkungszusammenhänge anhand des Evidencing-Ansatzes

Thi To-Uyen Nguyen, Dominique Last, Universität Potsdam

Abstract

Studienerfolg ist ein multidimensionales Konstrukt (Trapmann, 2008), welches von einer Vielzahl individueller und struktureller Einflussfaktoren abhängig ist. Neben individuellen Faktoren wie etwa der Leistungsmotivation, dem fachlichen Interesse oder der Selbstwirksamkeit können auch strukturelle Faktoren wie die Lehrqualität, die Studienstruktur oder der Praxisbezug den Studienerfolg beeinflussen. Ausgehend von diesem Verständnis der Multidimensionalität von Studienerfolgsprediktoren möchte sich der Beitrag konkret einem der zahlreichen Einflussfaktoren von Studienerfolg widmen: dem Kompetenzaufbau durch Praxisphasen als Beitrag zur Berufsbefähigung der Studierenden.

Praxisphasen können aus verschiedenen Gründen und in unterschiedlicher Hinsicht zu einem erfolgreichen Studienverlauf beitragen. In diesem Beitrag soll erörtert werden, inwiefern sich dieser Zusammenhang evidenzbasiert erfassen lässt. Hierzu wird der Evidencing-Ansatz (Bosse, 2020) – eine Methode zur Überprüfung von Wirkannahmen, die über die empirische Überprüfung hinausgehend auf bereits existierende Informationen in Form von Daten, Wissen und Erfahrungen zurückgreift – exemplarisch angewendet. Nach einer Darstellung des theoretischen Zugangs zur Evidencing-Methode wird anschließend am Beispiel der Universität Potsdam aufgezeigt, inwiefern Evaluationsdaten aus Studierendenbefragungen oder qualitativen Interviews genutzt und interpretiert werden können, um den Zusammenhang zwischen Praxisphasen und Studienerfolg zu analysieren.

1. Wirkzusammenhänge erkennen durch Forschung, Evaluation und Erfahrungswissen – der Evidencing-Ansatz als methodische Grundlage

Evidenz im engeren, aus dem englischen „evidence“ hergeleiteten, Wortsinn versteht sich als Beleg für eine bestimmte Schlussfolgerung (Bellmann & Müller, 2011, S. 11). Demnach verstehen sich Evidenzaussagen als Befunde, die die Wirksamkeit von Methoden anzeigen (Brom-

me, Prenzel & Jäger, 2014, S. 6). In der Hochschulforschung wird das Verständnis von Evidenzbasierung streng empirisch ausgelegt. So wird in der empirischen Bildungsforschung die Wirkung von Gestaltungsprinzipien in der Lehre auf den Erwerb akademischer Kompetenzen vornehmlich durch kontrollierte Experimente und quantitative Tests des Lernerfolgs überprüft (Salden, 2019, S. 552). Die gewonnenen Daten werden dann anhand

kausaler Modelle interpretiert (Schneider & Mustafic, 2015, S. 109). Gleichsam ist jedoch zu konstatieren, dass das Konstrukt der Evidenz nicht ein anderer Begriff für die wissenschaftliche Erkenntnis ist. Vielmehr handelt es sich um Daten, die im Kontext einer wissenschaftlichen Fragestellung gewonnen und dazu genutzt werden, Vermutungen, Hypothesen oder Theorien zu stützen oder zu widerlegen (Salden, 2019, S. 552). Es gibt folglich keine Evidenz an sich, sondern nur Evidenz für oder gegen eine Vermutung (Bromme et al., 2014, S. 7). Hergeleitet wird diese Evidenz durch die argumentative Verwendung existierender Daten (Salden, 2019, S. 552).

Wirkungsanalysen insbesondere in der Hochschulforschung stehen vor der Herausforderung, dass ihr Untersuchungsbe- reich von besonderer Komplexität geprägt ist. Studienabbruch und Studienerfolg beispielsweise unterliegen vielfältigen Einflussfaktoren innerhalb und außerhalb einer Hochschule, so dass sich die Wirkung einzelner Maßnahmen auf diese nur in eine bedingte Kausalität bringen lässt (ebd., S. 255). Einzelstudien zur Wirksamkeit einer hochschuldidaktischen Maßnahme erlauben somit häufig keine weitreichenden Schlüsse, sondern nur Rückschlüsse auf die Wirkung bestimmter Maßnahmen für eine bestimmte Zielgruppe unter bestimmten Rahmenbedingungen (Jütte, Walter & Lobe, 2016, S. 97). Allerdings kann die Replikation von Forschungsergebnissen unter veränderten Bedingungen Effekte erneut hervorbringen und damit bestätigen (vgl. Billerbeck, Fischer, Salden & Wölbing, 2016). Ferner zeigen bspw. Metastudien zu hochschuldidaktischen Fragestellungen, dass Prinzipien mit allgemeinerer Gültigkeit aus

Arbeiten unterschiedlicher Forscher und Forscherinnen abgeleitet werden können (Schneider & Preckel, 2017). Somit kann die Aufbereitung vorhandener Studien und entsprechender Forschungsliteratur eine empirische Grundlage zur Herleitung von Wirkungsannahmen darstellen.

Salden (2019, S. 556) jedoch stellt mit Blick auf eine hochschuldidaktische Evidenzbasierung die Frage, ob Evidenz und Forschung das alleinige Maß für hochschuldidaktische Entscheidungen sein sollten und nicht viel eher der Blick auch auf die praktischen Erfahrungen von Hochschuldidaktikerinnen und -didaktikern aus der Berufspraxis oder an der Institution bereits vorhandene Evaluationsdaten gerichtet werden sollte. Er plädiert somit für ein Vorgehen, das neben der wissenschaftlichen Evidenz ebenso auf Daten, die nicht in einem wissenschaftlichen Prozess gewonnen wurden, sowie Erfahrungen relevanter Stakeholder zurückgreift. An diesen Gedanken anknüpfend formuliert Bosse (2020) ein Vorgehen zur Feststellung von Wirkzusammenhängen, das Forschung, Evaluation und Erfahrungswissen gleichermaßen einbezieht. Ihr Evidencing-Ansatz als Rahmen für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre geht dabei zurück auf das Konzept des „Evidencing value“ als Zusammenführung von Forschungsergebnissen, Evaluationsbefunden und Erfahrungswissen von Bamber & Stefanie (2016).

In der schon bei Salden formulierten Annahme, dass Maßnahmen der Hochschulentwicklung sich nicht streng nach Ursache und Wirkung messen lassen, formulieren Bamber & Stefanie (ebd., S. 244) einen alternativen Ansatz zur stark empirisch geprägten Auslegung des Be-

griffs Wirkungsanalyse. Ausgehend von der strategischen Relevanz des Begriffs, wonach Wirkungsanalysen als Grundlage hochschulstrategischer Entscheidungsfindung dienen sollen, schlagen sie einen Rahmen vor, der die verschiedenen Komponenten der Entscheidungsfindung – Forschung, Beweise und Analysen – im Lichte der Urteilsbildung und Handlungsableitung reflektiert (ebd., S. 245). Der somit entstehende strukturierte Prozess sieht vor, dass (1) Beweise durch Forschung gesammelt, (2) Analysen, Beurteilungen und Evaluationen durchgeführt werden, um die gesammelten Beweise

zu verstehen und (3) die gewonnenen Erkenntnisse in einem dialogischen Prozess beurteilt und interpretiert werden. Dieses Vorgehen ist eingebettet in einen „Evidence-Framework“, der neben der Sammlung von Daten auch das Engagement von Interessengruppen einbezieht, um ein gemeinsames Verständnis von der Bedeutung der gewonnenen Daten zu entwickeln. Hierbei ist es zunächst notwendig die Zielstellung und Wirkannahmen hinter der Maßnahme zu definieren, um diese dann aus der Betrachtung verschiedener Blickwinkel zu validieren (ebd., S. 247f.).

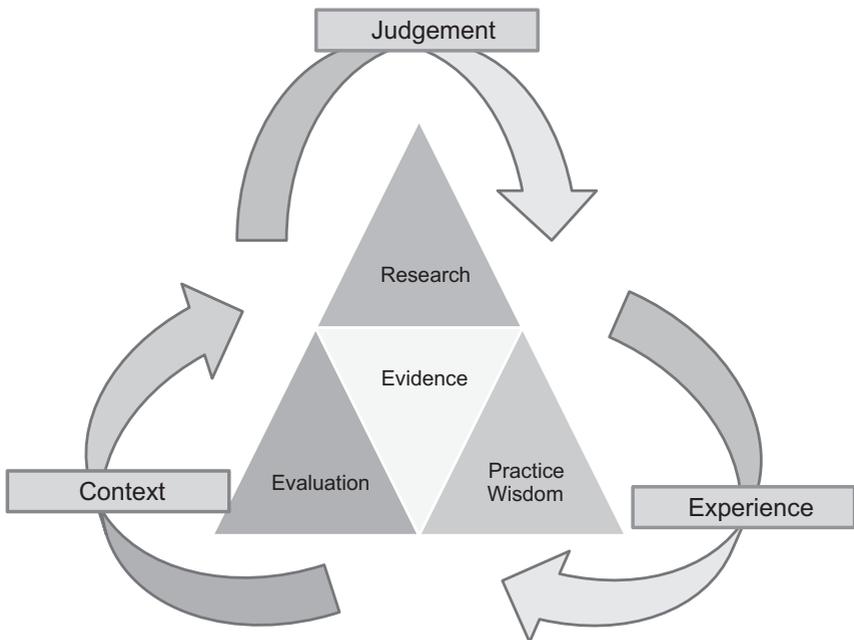


Abb. 1: Triangulation of evidence von Bamber & Stefanie (2016, S. 246)

Die drei in Abbildung 1 dargestellten Evidenzquellen dieses Vorgehens sind Forschung, Evaluation und Erfahrungswissen. Relevante Forschungsdaten können dabei theoretische Rahmenkonstrukte, Zeitschriftenaufsätze, Literaturübersichten oder eigene Forschungsaktivitäten sein. Evaluationsdaten wiederum finden sich in Teilnehmerbewertungen, Peer-Reviews oder Arbeitgeber-Feedbacks. Erfahrungswissen hingegen ist das oft unausgesprochene Wissen über institutionelle Kulturen bzw. geheime Spielregeln, auf das Entscheidungen im beruflichen Kontext aufbauen – ein Wissen also, das durch die Interaktion mit anderen entsteht und auf informellem Lernen beruht. Erfahrungswissen enthält Informationen, die in datengestützten Bewertungsprozessen außer Acht gelassen werden und dennoch

entscheidend für die Handlungslogiken und –praktiken in institutionellen Zusammenhängen sind (ebd., S. 248). Die drei Evidenzquellen sind jeweils eingebettet von den drei Bereichen professionellen Wissens, die gleichsam den diskursiven Bezug zu den Evidenzquellen beschreiben. Demnach erfordert der Umgang mit den Forschungsdaten eine Beurteilung dieser, die Evaluationsdaten sind zu kontextualisieren und die Erfahrung braucht den reflektierten Umgang mit praktischem Wissen.

Bosse (2020) übersetzt den von Bamber & Stefanie formulierten Ansatz für die Weiterentwicklung von Lehre und Studium in einen ganz ähnlichen Rahmen, der sich ebenso an den Analyseebenen Forschung, Evaluation und Erfahrungswissen orientiert (siehe Abbildung 2).

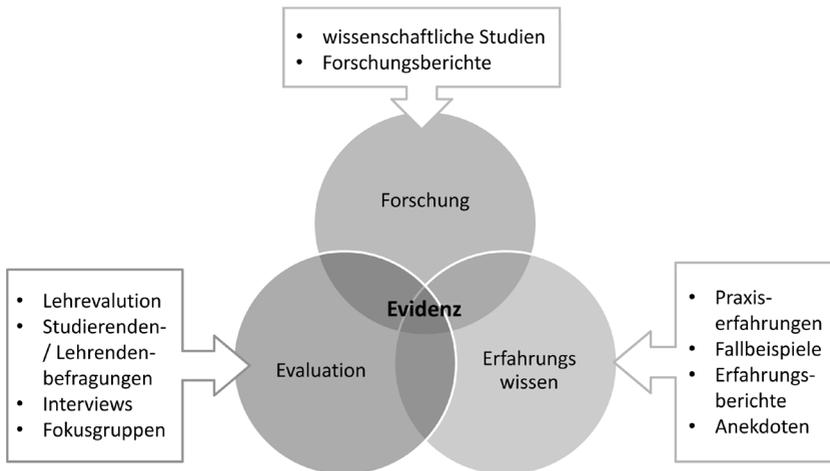


Abb. 2: Evidencing-Ansatz nach Bosse (2020)

Demnach können zur Beurteilung des Forschungsstandes wissenschaftliche Studien oder Forschungsberichte herangezogen werden. In der Analyse vorhandener Evaluationsdaten können Veranstaltungsfeedbacks oder Fokusgruppengespräche genutzt, für die Sammlung von Erfahrungswissen wiederum Praxiseinblicke, Fallbeispiele oder Anekdoten herangezogen werden.

2. Der Evidencing-Ansatz in praktischer Anwendung zur Analyse der Wirkzusammenhänge von Studienerfolg und Praxisphasen

In der Hochschulpraxis können häufig keine Wirksamkeitsanalysen geleistet werden, um den Zusammenhang zwischen Praxisphasen und Studienerfolg zu erforschen. Der personelle und zeitliche Aufwand für streng empirisch hergeleitete Wirknachweise steht dabei in Diskrepanz zu den verfügbaren Ressourcen. Dennoch sind Wirksamkeitsanalysen eine sinnvolle Grundlage für die Weiterentwicklung von Lehre und Studium. Um diesen Widerspruch zwischen dem Wunsch nach einer evidenzbasierten Studiengestaltung und Weiterentwicklung einerseits und den knappen Ressourcen hierfür andererseits begegnen zu können, plädiert dieser Beitrag für die Konzentration auf bereits vorhandene Daten und Wissensspeicher, aus denen Hochschulen schöpfen können. Als konzeptioneller Rahmen für dieses Vorgehen kann der „Evidencing“-Ansatz (Bosse 2020) dienen. Verdeutlicht wird durch ihn, wie Wissen gleichermaßen herangezogen werden kann, um Zusammenhänge evidenzbasiert erklärbar zu machen und als Basis für die Weiterentwicklung von Maßnahmen zum Thema Berufsbefähigung zu nutzen.

In starker Überschneidung mit diesem Ansatz erhebt und nutzt das Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium der Universität Potsdam quantitative und qualitative Evaluationsdaten, wobei die Thesen und Instrumente hierfür der Forschung entnommen sind. Nicht zu vernachlässigen ist als weiterer Eckpfeiler des Ansatzes Erfahrungswissen, zum Beispiel der Studierenden und Hochschulmitarbeitenden. Alle drei Komponenten sind gleichermaßen wichtig und sollten berücksichtigt werden.

Der im Folgenden dargelegte Versuch einer Analyse des Zusammenhangs zwischen Praxisphasen und Studienerfolg an der Universität Potsdam orientiert sich an dem von Bosse (2020) explizierten Evidencing-Ansatz. In der Grundüberlegung eines dialogorientierten Analyseansatzes, der über die empirische Datenerhebung und -auswertung hinausgeht, entspricht er dem von Bamber & Stefanie (2016), lässt darüber hinaus aber eine flexiblere Anwendung auf sehr spezifische Anwendungsfelder zu.

Dargestellt wird, wie sich der konkreten Fragestellung, welchen Beitrag Praxisphasen zum Studienerfolg leisten, mit den Evidencing-Analyseebenen Forschung, Evaluation und Erfahrungswissen genähert werden kann. Hierzu werden alle Informationen und Wissensspeicher der Universität Potsdam zusammengetragen und den einzelnen Ebenen zugeordnet, um in abschließender Zusammenführung die Chancen und Grenzen der Evidencing-Methode sowie sich hieraus ergebende Erkenntnisse hinsichtlich der diesem Artikel zugrundeliegende Fragestellung zu erörtern.

2.1. Forschung: Ableitungen aus der Hochschulforschung zum Zusammenhang von Studienerfolg und Praxisphasen

In der Frage, welchen Einfluss Praxisphasen auf den Studienerfolg haben können, soll – korrespondierend zur Analyseebene „Forschung“ des Evidencing-Ansatzes – in einem ersten Schritt der aktuelle Stand der Hochschulforschung, und hier zunächst insbesondere der Studienerfolgsforschung, erste Ansatzpunkte bieten. Die Einflussfaktoren auf den Studienerfolg sind in den letzten Jahren vielfach untersucht worden. Entsprechende Forschungsliteratur verweist auf hieraus entwickelte Kausalitätsmodelle und formulierte Annahmen zu Prädiktoren des Studienerfolgs. Ein Prädiktor für den Studienerfolg findet sich dabei auch

im Praxisbezug des Studiums. Zudem wird die berufliche Befähigung zunehmend als Dimension des Studienerfolgs verstanden. Die Generalisierbarkeit des Zusammenhangs zwischen Praxisphasen und Studienerfolg lässt sich nach Zusammenführung bereits existierender Forschungsergebnisse zumindest vermuten und in der Folge in ein entsprechend theoretisches Konstrukt überführen.

2.1.1. Dimensionen des Studienerfolgs

Studienerfolg, verstanden als ein multidimensionales Konstrukt, ist abhängig von einer Vielzahl individueller und struktureller Einflussfaktoren (Bühlow-Schramm 2013; Blüthmann 2012; Pohlenz et al. 2007). Erklärungsfaktoren auf individueller Ebene können bspw. die Leistungsmotivation, das fachliche Interes-

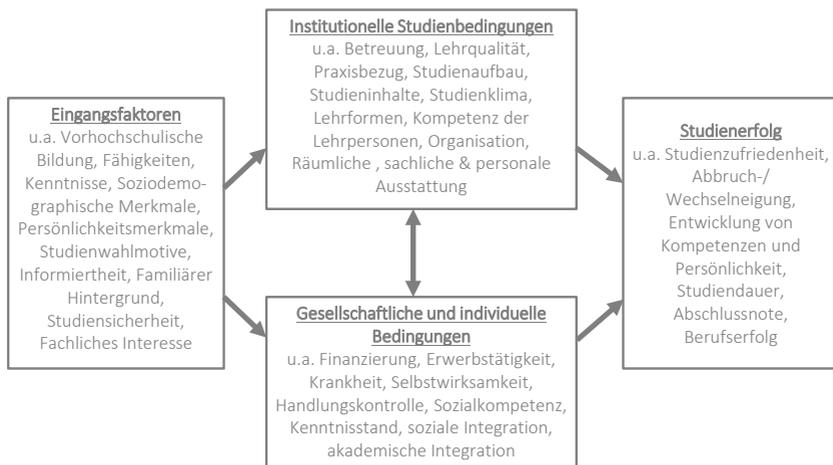


Abb. 3: Dimensionen und Einflussfaktoren von Studienerfolg nach Tinto (1975), Berndt & Felix (2020), Rindermann & Oubaid (1999), Blüthmann (2012), Vöttinger & Ortenburger (2015)

se oder die Selbstwirksamkeit sein. Auf struktureller Ebene wiederum beeinflussen Studienbedingungen wie die Lehrqualität, die Studienstruktur oder der Praxisbezug den Studienerfolg (Erdmann & Mauermeister 2016, S. 6).

Die theoretischen Modelle zur Erklärung von Studienerfolg bzw. Studienabbruch unterscheiden sich je nach fachlichem Ansatz (psychologisch, ökonomisch, soziologisch, organisationssoziologisch) in ihrer konkreten Faktoren- und Kausalitätsbeschreibung (Rech 2012, S. 23). Gemein hingegen ist einer Vielzahl dieser Modelle das Grundverständnis, wonach es zum Studienbeginn bestimmte Eingangsfaktoren auf Seiten der Studierenden gibt und im weiteren Studienverlauf dann Einflussfaktoren auf institutioneller und individueller bzw. gesellschaftlicher Ebene hinzutreten. Je nach Ausbildung und Einfluss dieser Eingangs- und Einflussfaktoren gestaltet sich die Ausprägung des Studienerfolgs, wobei der Studienerfolg sich wiederum mehrdimensional definiert (siehe Abbildung 3).

2.1.2. Studienerfolg und Praxisphasen

Der Komplexität von Wirkzusammenhängen lässt sich am ehesten mit einer Reduktion auf spezifische Studienerfolgdimensionen im Zusammenhang mit exemplarischen Einflussfaktoren begegnen. Mit dem diesem Beitrag zugrundeliegenden Fokus auf den Einfluss von Praxisphasen auf den Studienerfolg konzentriert sich die folgende forschungsbasierte Kausalitätsprüfung auf die Studienerfolgdimension „Entwicklung von berufsrelevanten Kompetenzen“ (siehe Abbildung 3). Der Praxisbezug im Studium stellt den exemplarischen,

anzunehmenden Einflussfaktor dar. Gefragt wird also nach dem Zusammenhang von Praxisphasen und Studienerfolg im Sinne der Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen, wobei dem vorgelagert die Frage steht, von welchen relevanten Kompetenzen wir im Zusammenhang mit Praxisphasen ausgehen können.

Das Kompetenzverständnis hinsichtlich beruflicher Handlungskompetenz stellt zuvorderst auf die Befähigung für bestimmte berufliche Handlungsfelder ab (Schaperunter et al., 2012, S. 16). Demgemäß braucht es im beruflichen Handeln übergreifende Handlungsstrategien, die am ehesten durch die Ausbildung fachunabhängiger Kompetenzen zu bewältigen sind. In ihrer Analyse zum Kompetenzerwerb durch Praktika greift Nguyen (2020) auf das sowohl in der Forschung (Roth, 1971, S. 180) als auch in der hochschulischen Praxis zentrale Kategoriensystem der Handlungskompetenzen zurück. Diese vier Handlungskompetenzen (Fach-, Methoden-, Soziale und Selbstkompetenz) korrespondieren wiederum mit ausgewählten – in Abbildung 3 aufgeführten – Einflussfaktoren zur Herleitung des Studienerfolgs. Um herauszufinden, welchen Einfluss Praxisphasen auf die Kompetenzentwicklung als Dimension des Studienerfolgs haben, sollten hierbei insbesondere die individuellen Faktoren Betrachtung finden, die es mit dem Ziel der Entwicklung von Kompetenzen zu beeinflussen gilt. Zu ihnen gehören die Selbstwirksamkeit, die Handlungskontrolle, die Sozialkompetenz sowie der Kenntnisstand. Diese individuellen Einflussfaktoren sind dem Gegenstand nach – wenn nicht gar dem Wort nach, wie bei der Sozialkompetenz – annähernd deckungsgleich mit den Kategorien beruf-

licher Kompetenzen. So resultiert bspw. die Kategorie Personalkompetenz aus der Fertigkeit eigenständig und verantwortlich zu handeln, darüber hinaus aus der Bereitschaft zur Entwicklung der individuellen Persönlichkeit, um das eigene Leistungsvermögen zu entfalten (Nguyen, 2020, S. 304 f.). Korrespondierend hierzu steht die Selbstwirksamkeit mit ihrem Vertrauen, auch in herausfordernden Situationen selbstständig handeln und seine Leistung entfalten zu können, ebenso die Handlungskontrolle und die damit verbundene Fähigkeit, verantwortlich – hier im Sinne von persistent – und motiviert handeln und gestalten zu können. Ähnlich lassen sich die inhaltlichen Überschneidungen zwischen den weiteren individuellen Einflussfaktoren und den Kategorien beruflicher Kompetenzen darstellen.

Somit ergibt sich ein auf den Zusammenhang von Praxisphasen (in Form des

durch sie zu erwartenden Erwerbs beruflicher Kompetenzen) und Studienerfolg (in Form der relevanten individuellen Einflussfaktoren) konzentriertes Abhängigkeitsmodell, das als eine (auf die Frage des Einflusses von Praxisphasen auf den Studienerfolg konkretisierte) Operationalisierung von Abbildung 3 verstanden werden kann.

In der Gegenüberstellung der verschiedenen Kompetenzen und den relevanten individuellen Erfolgsfaktoren ergeben sich die konkreten Interdependenzen zwischen in den Praxisphasen entwickelten Kompetenzen und einem erfolgreichen Studienverlauf. Die in Abbildung 4 angenommenen Zusammenhänge deuten auf einen zu vermutenden – und durch entsprechende Evaluationsdaten zu bestätigenden – Einfluss von Praxisphasen auf den Studienerfolg hin. So ist beispielsweise anzunehmen, dass die durch Praxisphasen entstehende

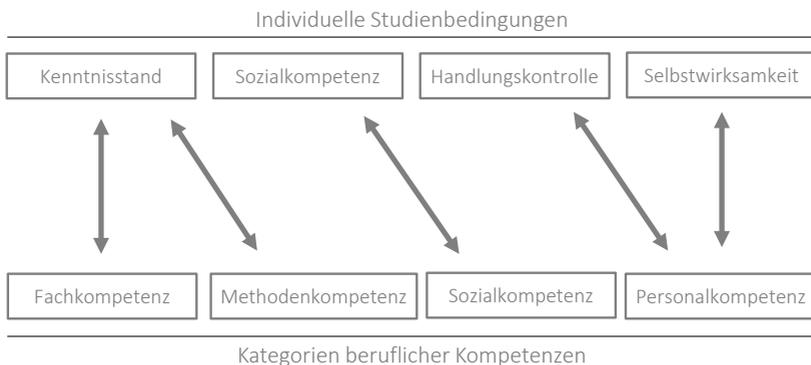


Abb. 4: Zusammenhang von beruflichen Handlungskompetenzen und individuellen Studienerfolgsfaktoren

Fach- und Methodenkompetenz den individuellen Kenntnisstand der Studierenden beeinflusst und umgekehrt. Ebenso ist davon auszugehen, dass die individuelle Sozialkompetenz wiederum mit der in der Berufspraxis geforderten Sozialkompetenz korrespondiert. Letztlich lässt sich in der Zusammenführung der individuellen Einflussfaktoren und der Kategorien beruflicher Kompetenzen eine Interdependenz zwischen den studienerefolgsrelevanten Einflussfaktoren Selbstwirksamkeit und Handlungskontrolle einerseits und der durch Praktika auszubildenden Personalkompetenz annehmen.

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die dem Evidencing-Ansatz nach betrachtete Forschungsebene festhalten, dass durch die vorhandene Forschungsliteratur zum Studienerfolg und seinen Einflussfaktoren bereits generalisierbare Zusammenhänge zwischen dem institutionellen Einflussfaktor „Praxisbezug im Studium“ und Studienerfolg sowie zwischen den individuellen Einflussfaktoren „Kenntnisstand, Sozialkompetenz, Handlungskontrolle, Selbstwirksamkeit“ und Studienerfolg durch entsprechende Studien herausgearbeitet wurden. Ergänzend zur Konsultation von Studien und Publikationen der Studienerfolgsforschung wurden zur Annäherung an die Frage, welche studienerefolgsrelevanten Handlungskompetenzen durch Praktika ausgebildet werden, Theorien der zumeist hochschuldidaktischen Forschung herangezogen. Hier geht das theoretische Kategorienmodell beruflicher Kompetenzen von einer Ausbildung insbesondere der Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen durch Praxisphasen aus. In der Zusammenführung dieser For-

schungsliteratur – und hier zeigt sich in der konkreten Anwendung der Mehrwert der Forschungsebene im Evidencing-Ansatz, wenn die Ergebnisse nicht nur gesammelt, sondern entsprechend der zu untersuchenden Kausalität strukturiert werden – lassen sich nun die Erkenntnisse entlang der Frage des Zusammenhangs von Praxisphasen und Studienerfolg in ein auf die Leerstellen der Forschung reduziertes Annahmemodell übersetzen (Abbildung 4). Somit verringert sich der durch eigene Daten zu belegende Untersuchungsgegenstand erheblich und gewinnt unter den zur Verfügung stehenden Ressourcen an Praktikabilität.

In dem Wissen, dass die oben benannten individuellen Einflussfaktoren einen Einfluss auf den Studienerfolg haben, ist nun die sich anschließende Frage zum Schließen der erwähnten Leerstelle, wie stark die Ausprägungen der berufsrelevanten Kompetenzen durch Praxisphasen beeinflusst werden. Es braucht also ein Wissen um die tatsächliche Ausprägung von Kompetenzen durch Praxisphasen. Dieser Frage kann – anschließend an die Forschungsebene – mittels der beiden weiteren Evidencing-Analyseebenen Evaluation und Erfahrungswissen nachgegangen werden.

2.2. Evaluation: Datengrundlage an der Universität Potsdam

Ein Wissensspeicher an der Universität Potsdam ist die Evaluation am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium. Es wird eine Vielzahl von Daten erhoben, die sich dem Thema Employability bzw. Berufsbefähigung widmen und die das Potenzial haben, den Zusammenhang zwischen Praxisphasen und studienerefolgsrelevanten Einflussfaktoren evidenz-

basiert zu ergründen. Zum einen werden Daten aus regelmäßig durchgeführten Evaluationen wie etwa der Lehrveranstaltungsevaluation, Studierenden- und Absolvent*innenbefragung, Lehrendenbefragung sowie der Studienverlaufsstatistik erhoben. Außerdem werden zusätzlich dazu auch Projektevaluationen aus drittmittelgeförderten Projekten wie etwa dem Qualitätspakt Lehre oder andere anlassbezogene Evaluationen (beispielsweise zur Umstellung auf Online-Lehre während der Covid-19-Pandemie) durchgeführt. Im Weiteren werden speziell die Potentiale der Studierendenbefragung und der Absolvent*innenbefragung vorgestellt und diskutiert.

2.2.1. Kurzvorstellung Studierenden-Panel und Absolvent*innenbefragung

Im Studierenden-Panel, welches als Online-Instrument konzipiert ist, haben die Studierenden der Universität Potsdam regelmäßig die Möglichkeit, ihre Einschätzungen und Erfahrungen über das Studium zu äußern. Das Panel führt das Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium seit dem Wintersemester 2010/2011 jährlich mit drei Erhebungsinstrumenten durch, es gibt jeweils eine Befragung zum Studienbeginn (1. und 2. Semester), zur Studienhalbjzeit (3. und 4. Semester) und zum weiteren Studienverlauf (5. und 6. Semester und darüber hinaus). Die Absolvent*innenbefragung stellt einen erweiterten Befragungszeitpunkt im sog. Student-Life-Cycle dar und befragt Absolvierende ein halbes bis drei Jahre nach ihrem Studienabschluss. Mit Hilfe der Auswertungsberichte des Studierenden-Panels und der Absolvent*innenbefragung kann sowohl die Studierendensicht als auch die Sicht

der Fakultätsinstitute aber auch die Perspektive weiterer Stakeholder auf die Berufsorientierung eines Studiengangs eruiert werden.

Durch die Untersuchung von Studienverläufen im zeitlichen Längsschnitt lassen sich Studienbiographien verfolgen und die studentischen Lerndispositionen zu Studienbeginn in Beziehung zu den Ergebnissen der akademischen Ausbildung setzen. So können Aspekte der Berufsorientierung durch das Panel-Design im Längsschnitt betrachtet werden, um den Kompetenzzuwachs in den unterschiedlichen Studienphasen und darüber hinaus zu analysieren (siehe Abbildung 5).

Das Spezifikum des Paneldesigns ist, dass zu verschiedenen Zeitpunkten dieselben Untersuchungsobjekte mithilfe derselben Operationalisierung von Indikatoren, also mit zeitlich invarianten Messinstrumenten untersucht werden. Im Fokus des Erkenntnisinteresses stehen dabei intraindividuelle („interne Fluktuation“ oder „turnover“) und interindividuelle Veränderungen. In Kohortenstudien werden Gruppen von Personen gebildet, welche zu einem bestimmten Zeitpunkt ein Ereignis bzw. Erlebnis teilen. Kohortenstudien stellen ein echtes Paneldesign dar. Trendstudien werden dagegen als „unechtes Panel“ bezeichnet, da hier zwar dieselben Variablen mit derselben Operationalisierung erhoben, aber nicht dieselben Personen befragt werden. Bei diesem Survey-Design entfällt die Möglichkeit, intraindividuelle Veränderungen zu untersuchen (Engel & Reinecke, 1994; Schnell et al., 2013, S.228 ff.).

Mit den hier dargestellten Evaluationsinstrumenten, die teils regelmäßig, teils anlassbezogen angewandt werden, kann die Universität Potsdam – korrespondie-

Praxisphasen in der Längsschnittanalyse

Das Design des Studierenden-Panels, Studierende in verschiedenen Phasen des Studiums zu befragen und Entwicklungen im Verlauf des Studiengangs zu betrachten.

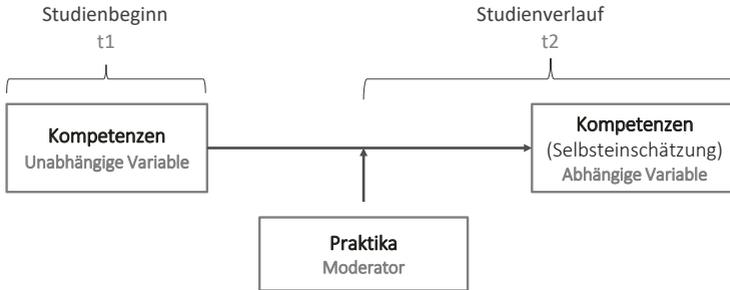


Abb. 5: Beispielhaftes Analysemodell zur Entwicklung von Kompetenzen

rend mit der Evidencing-Ebene „Evaluation“ – auf hochschulspezifische Daten zugreifen, die studentisch repräsentative Feedbacks geben und empirisch valide Rückschlüsse auf die Ausprägung einzelner berufsrelevanter Kompetenzentwicklungen und das sich damit verbindende Studienerfolgsempfinden zulassen. Das Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium erhebt und wertet diese Daten aus und stellt sie den Fakultäten zur Verfügung. Eine Interpretation der Daten sowie eine Ableitung von Weiterentwicklungspotenzialen in den Studienprogrammen aber können die Mitarbeitenden des Zentrums nur bedingt leisten, da für derartige Übersetzungsleistungen die notwendige Fachaffinität fehlt. Zudem geben die Evaluationsergebnisse nicht selten Anlass für neue Fragen oder zeigen Lücken in der Datengrundlage auf. Die sich an die Evaluation anschlie-

ßenden Interpretations- und Kompensationsleistungen können viel eher von fachnahen Hochschulmitgliedern oder den Praxisbezug im Studium unterstützenden Einheiten, teilweise auch hochschulexternen Expertinnen und Experten und damit mittels der Evidencing-Analyseebene „Erfahrungswissen“ geleistet werden. Ferner kann das vorhandene Erfahrungswissen die erhobenen Daten weitergehend ergänzen und Aspekte der Evaluationsdaten vor dem Erfahrungshintergrund der Hochschulmitglieder und weiterer involvierter Akteure in ihrer Relevanz gewichten.

Für die Analyse des Erfahrungswissens zum Kompetenzerwerb durch Praktika nutzt dieser Beitrag im Folgenden Aussagen von Studierenden und Praktikumsbeauftragten, die im Rahmen einer Projektevaluation gesammelt wurden. Die in dem Projekt durchgeführten leit-

fadengestützten Interviews bieten die nötige Strukturierung des erhobenen Erfahrungswissens, um es später in der Gesamtbetrachtung und -auswertung der Evidencing-Methode in Bezug zu der Frage nach dem Zusammenhang von Studienerfolg und Praxisphasen stellen zu können.

2.3. Erfahrungswissen: Was Studierende und Praktikumsbeauftragte zum Kompetenzerwerb durch Praktika sagen

Im Rahmen einer Förderung durch den Qualitätspakt Lehre wurde eine Evaluation zum Thema „Kompetenzerwerb durch Praktika“ durchgeführt. Das Teilprojekt „Ab in die Praxis!“, in dem die Evaluation durchgeführt wurde, dient als zentrale Anlaufstelle für Studierende, die unter anderem bei der Organisation von studienbegleitenden, außeruniversitären Praxisphasen im In- und Ausland vom Career Service und dem International Office unterstützt werden. Die Projektevaluation setzte sich zum Ziel, den Erwerb von berufsbezogenen Kompetenzen durch Praktika zu untersuchen. Dazu wurden unter anderem die Perspektiven der Studierenden und Praktikumsbeauftragten betrachtet. Die Hauptakteure sind Studierende, bei denen ein Zuwachs beruflicher Kompetenzen zu erwarten ist, nachdem sie ein Praktikum absolviert haben. Hierzu wurde im Rahmen der Evaluation mithilfe von leitfadengestützten Interviews analysiert, welche beruflichen Kompetenzen Studierende durch ein Praktikum erwerben. Zudem sollte die Erwartung an die Bildung berufsrelevanter Kompetenzen und im Zuge dessen auch die Rolle von außerhochschulischen Praktika aus Sicht der Studierenden und der

Fachvertreter*innen untersucht werden. Die Sicht seitens der Fachvertreter*innen lässt sich von Praktikumsbeauftragten abbilden, die in der Verantwortung sind, Studierende in organisatorischen und inhaltlichen Anliegen rund um das Praktikum zu beraten und zu unterstützen.

Im nachfolgenden Kapitel sollen die Ergebnisse aus der Teilstudie der leitfadengestützten Interviews mit Studierenden und Praktikumsbeauftragten vorgestellt werden, um die Bedeutsamkeit von Praktika als ein spezifischer Aspekt von Praxisphasen, der zum Erwerb beruflicher Kompetenzen führt, darzustellen. Mit den Studierenden wurden Interviews zu je zwei Zeitpunkten geführt: Der erste Zeitpunkt erfolgte kurz bevor die Studierenden das Praktikum absolvierten, während das zweite Interview nach Beendigung des Praktikums stattfand. Mit den Praktikumsbeauftragten wurde jeweils ein strukturiertes Interview geführt.

2.3.1. Ergebnisse der Interviews mit Studierenden zum Kompetenzerwerb und Verantwortung der Universität für die berufliche Orientierung

Zu der Frage, welche berufsbezogenen Kompetenzen sie im Studium bislang erwerben konnten, berichteten die Studierenden vor Antritt ihres Praktikums, sie würden im Studium im Rahmen von Lehrveranstaltungen hauptsächlich fachlich-theoretische Kompetenzen ausbilden. Die Übung und Erweiterung von Methodenkompetenzen seien zwar auch ein Thema gewesen, jedoch wurden diese eher nebenbei eingesetzt, wie etwa beim Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten oder bei der Vorbereitung einer Präsentation. Nach dem Praktikum wurde die gleiche Frage gestellt und den Inter-

viewten wurde bewusst, wie gut sie die im Studium erworbenen Kompetenzen im Praktikum anwenden konnten. Ferner konnten sie konkrete Situationen aus dem Arbeitsalltag nennen, in welchen sie bestimmte Kompetenzen zum Einsatz brachten. Sowohl inhaltliche Fachkenntnisse als auch viele ihrer Methodenkompetenzen wie etwa wissenschaftliches Schreiben, Umgang mit Texten, analytische Fähigkeiten, Organisations- und Koordinationsfähigkeiten, analytisches Denken, Präsentationskenntnisse oder Recherchefähigkeit konnten im Praktikum eingesetzt werden und wurden als sehr hilfreich für die Arbeit in einem beruflichen Kontext empfunden. Aber auch insbesondere im Bereich der sozialen und persönlichen Kompetenzen konnten Studierende ihrer Ansicht nach im Praktikum deutlich dazugewinnen:

„Also ich würde sagen bei der Sozialkompetenz habe ich dazugewonnen, weil das auch an dem Team lag, weil es sehr offen und nett war und ich keine Probleme hatte, mich offen zu äußern, das ist bei manchen Teams auch nicht so einfach.“

„Bei der Selbstkompetenz, das selbstständige Arbeiten auf jeden Fall, Entscheidungsfähigkeit, weil ich selbst Entscheidungen treffen musste. Zudem auch Motivation und Zuverlässigkeit, das sind so Dinge, die ich weiterentwickeln konnte.“

2.3.2. Ergebnisse der Interviews mit Praktikumsbeauftragten zum Kompetenzerwerb und Verantwortung der Universität für die berufliche Orientierung

Bei der Interviewfrage „Welche beruflichen Kompetenzen werden Studierende im Laufe des Studiums in Ihrem Fach erwerben?“ sind sich alle interviewten Praktikumsbeauftragten dahingehend einig, dass im Studium in erster Linie fachliche Kompetenzen vermittelt werden. Im Studienalltag kommen soziale und personale Kompetenzen ihrer Meinung nach zu kurz oder sie sind zu lose ins Curriculum integriert, sodass Studierende häufig in der Eigenverantwortung sind, für deren Erwerb zu sorgen. Dafür werden methodische Kenntnisse umso eher vermittelt, denn Studierende lernen im wissenschaftlich orientierten Studium wie komplexe Sachverhalte zu analysieren und Probleme zu lösen sind. Ferner erlernen sie zahlreiche wissenschaftliche Techniken wie etwa das Schreiben wissenschaftlicher Texte oder die Recherche nach Literatur. Diese Arbeitstechniken sind im Berufsleben von hoher Relevanz, so die Praktikumsbeauftragten. Hierzu sagte eine Praktikumsbeauftragte folgendes:

„...deswegen arbeiten wir viel mit Hausarbeiten und ganz lange sind Studierende sehr frustriert davon, weil sie keine Lust darauf haben und sich fragen: „Warum machen wir das?“. Und gerade da ist es sinnvoll zu sagen, weil das genau ihr spezifisches Merkmal ist: Sie können sich in neue Themen gut einarbeiten, ganz viel lesen und das sinnhaft kondensieren, um eine Fragestellung zu beantworten“.

2.3.3. Zusammenfassende Bewertung der Erfahrungen von Studierenden und Praktikumsbeauftragten zum Kompetenzerwerb durch Praktika

Mithilfe des Konzepts der Prä-Post-Interviews mit Studierenden lässt sich folgendes Ergebnis festhalten: Vor dem Praktikum waren die Studierenden eher verhalten, als sie nach der Einschätzung ihrer bereits erworbenen beruflichen Kompetenzen gefragt wurden. Im zweiten Interview nach ihrem Praktikum berichteten sie davon, dass sie viele Kompetenzen, die sie im Studium zuvor erworben hatten, im Praktikum einsetzen konnten. Während des Interviews reflektierten die Studierenden und sie wurden sich über ihre im Studium erworbenen Kompetenzen bewusst. Ein Transfer dieser Kompetenzen fand im Rahmen eines Praktikums statt und es konnten viele berufliche Situationen beschrieben werden, in welchen die Kompetenzen direkt oder auch indirekt von Nutzen waren. Daher empfehlen die Studierenden in jedem Fall ein Praktikum im Studium, um zum einen die beruflichen Ziele zu klären und zum anderen erste Erfahrungen im allgemeinen Berufsleben zu sammeln.

Die Interviews zeigten darüber hinaus auf, wie viele Gemeinsamkeiten es zwischen Studierenden und Praktikumsbeauftragten hinsichtlich der Frage gibt, inwiefern ein Praktikum für Studierende von Nutzen ist und inwiefern beruflich relevante Kompetenzen gestärkt werden können. Dass Studierende im Praktikum insbesondere ihre fachlichen sowie methodischen Kenntnisse aus dem Studium einbringen können, deckt sich ebenfalls mit den Erwartungen der Praktikumsbeauftragten.

Die Ergebnisse der Interviews geben eine Datengrundlage für die verschiedenen Perspektiven zum Thema Kompetenzerwerb und Praktika. Sie geben Einblicke in das Thema der berufsrelevanten Kompetenzen im Rahmen eines Studiums sowie die hochschulische Auseinandersetzung mit diesem Thema. Aus den Ergebnissen lassen sich Impulse und Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung von Studiengängen im Zuge einer stärkeren Tätigkeitsorientierung ableiten, aber ebenso für die Entwicklung der Angebote von Career Services sowie weiteren berufsunterstützenden Einrichtungen an Hochschulen.

3. Zusammenführung

Mit dem in diesem Beitrag aufgezeigten Vorgehen können wertvolle subjektive Urteile durch Theorie, Forschungsdaten und Dialog ausbalanciert und ergänzt werden (Bamber & Stefanie, 2019, S. 252). Die sich ergänzende Nutzung sowohl qualitativer als auch quantitativer Daten, das sich damit verbindende strukturierte Zusammenspiel von Anekdoten und Indikatoren führt zu verlässlichen Aussagen über notwendige Maßnahmen in der Hochschulentwicklung, denn Indikatoren brauchen Anekdoten und Anekdoten brauchen Indikatoren (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 36).

In der konkreten Fragestellung, ob und wenn ja welchen Einfluss Praxisphasen auf den Studienerfolg haben, wurden die drei Ebenen Forschung, Evaluation und Erfahrungswissen teilweise ergänzend zueinander, teilweise aufeinander aufbauend behandelt und analysiert. Es zeigt sich, dass eine erste Annäherung an den Evidencing-Ansatz über die Forschungsebene eine sinnvolle Vorgehens-

weise ist, da sich hieraus notwendige Fokussierungen für die beiden weiteren Ebenen Evaluation und Erfahrungswissen ergeben, diese mithin in ihrer genauen Ausgestaltung im Erfassen von Daten strukturieren können. So konnte die hier vorgenommene Konsultation der Forschungsliteratur bereits bestätigte Kausalitäten zwischen dem Studienerfolg – im Konkreten der Dimension Entwicklung von beruflichen Kompetenzen – und sich im Studienverlauf herausbildender Einflussfaktoren (Kenntnisstand, Sozialkompetenz, Handlungskontrolle, Selbstwirksamkeit) darlegen. Ferner wurden anzunehmende Kompetenzausprägungen (Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz), die durch Praxisphasen intendiert werden, herausgearbeitet. Auf der Forschungsebene nicht geklärt werden konnte die Frage, wie stark der Einfluss von Praxisphasen auf die Ausbildung der beruflichen Kompetenzen wirkt und insbesondere, wie sich diese Kompetenzentwicklungen darstellen. Gleiches Desiderat gilt ebenso für den dezidierten Zusammenhang von individuellen Einflussfaktoren auf den Studienerfolg der Studierenden an der Universität Potsdam.

Letzteres müsste durch eine hochschulspezifische Auswertung der durch das Zentrum für Qualitätsentwicklung regelhaft erhobenen Daten erfolgen. Insofern steht – im Rahmen der Analyseebene Evaluation – eine Auswertung der vorhandenen Daten unter der spezifischen Fragestellung, ob und wenn ja, wie stark die Kausalitäten zwischen den beschriebenen Einflussfaktoren und der Studienerfolgsdimension „Entwicklung beruflicher Kompetenzen“ an der Universität Potsdam tatsächlich sind, noch aus. Hinsichtlich des Kompetenzerwerbs

durch Praktika konnte das geschilderte Erfahrungswissen in seiner Summe wichtige Hinweise dahingehend geben, als dass eine Entwicklung aller Kompetenzkategorien sowohl von Studierenden als auch von Praktikumsbeauftragten gesehen werden. Einschränkend jedoch ist festzuhalten, dass vornehmlich die Ausbildung fachlicher und methodischer Kompetenzen im Rahmen von Praxisphasen gestärkt wird. Damit würde sich der Einfluss von Praxisphasen auf den Studienerfolg deutlich verringern, da Fach- und Methodenkompetenz nach der in Abbildung 4 dargelegten Kausalität lediglich mit dem studienerefolgszentrierten Einflussfaktor „Kenntnisstand“ korrespondieren. Die weiteren, im Zusammenhang mit den beruflichen Kompetenzkategorien stehenden Merkmale Sozial- und Personalkompetenz hätten hingegen, nach Auswertung des Erfahrungswissens, nur einen geringen Einfluss. Für die Weiterentwicklung entsprechender Unterstützungsmaßnahmen würde dies bedeuten, deren Zielsetzungen stärker dahingehend auszurichten, dass die Personal- und Sozialkompetenz gefördert werden. Damit wiederum würden mit Blick auf die Einflussfaktoren des Studienerfolgs die Sozialkompetenz, die Handlungskontrolle und die Selbstwirksamkeit zunehmend adressiert, gleichsam die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienverlaufs erhöht.

Jedoch empfiehlt sich aufgrund der hier wenig validen Datenlage eine Rückkopplung der Erkenntnisse aus dem Erfahrungswissen an die Evaluationsebene, in dem die Ausprägungen der Kategorien beruflicher Kompetenzen als leitende Fragestellungen in die Auswertung bereits erhobener Daten einfließen. Letzt-

lich jedoch bleibt anzunehmen, dass der Evidencing-Ansatz zwar kein vollständig valides Ergebnis zur Klärung von Wirkzusammenhängen geben kann, hingegen

aber begründet durch seine breite Informationsgrundlage eine hermeneutische Annäherung an die Plausibilität von Wirkannahmen erlaubt.

Autorinnen



Thi To-Uyen Nguyen ist Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium der Universität Potsdam und im Bereich „Hochschulstudien“ für das Studierenden-Panel, insbesondere der Absolvierendenbefragungen, zuständig.



Dominique Last ist Mitarbeiterin am Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium der Universität Potsdam und im Bereich „Career Service und Universitätskolleg“ mit der Konzeptualisierung und Strukturierung des Studieneingangs befasst.

Literatur

- Bamber, V. & Stefani, L. (2016): Taking up the challenge of evidencing value in educational development: from theory to practice. In: International Journal for Academic Development, 21:3, S. 242-254.
- Bellmann, J. & Müller, T. (2011): Evidenzbasierte Pädagogik – ein Déjà-vu? In: Bellmann, J. & Müller, T. (Hrsg.), Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik, Wiesbaden: VS Verlag, S. 9-32.
- Berndt, S. & Felix, A. (2020): Resilienz und der Übergang in die Hochschule – Eine empirische Untersuchung der Bedeutung von Resilienz für den Studienerfolg und -abbruch in der Studieneingangsphase. In: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.), Beiträge zur Hochschulforschung 1-2/2020, S. 36-55.
- Billerbeck, K., Fischer, K., Salden, P. & Wölbing, I. (2016): Eine Zeitbudget-Erhebung als Baustein empirischer Studiengangsentwicklung im Wirtschaftsingenieurwesen. In: Kammasch, G., Klaffke, H. & Knutzken, S. (Hrsg.), Technische Bildung im Spannungsfeld zwischen beruflicher und akademischer Bildung, Hamburg: IPW, TUHH, S. 63-70.

- Bosse, E. (2020): Evidencing als Rahmen für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre, Workshop an der Universität Potsdam.
- Bromme, R., Prenzel, M. & Jäger, M. (2014): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), S. 3–54.
- Blüthmann, I. (2012): Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), S. 273–303.
- Bülów-Schramm, M. (2013): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Engel, U. & Reinecke, J. (1994): Panelanalyse: Grundlagen, Techniken, Beispiele. Berlin: de Gruyter.
- Erdmann, M. & Mauermeister, S. (2016): Studienerfolgswissenschaft. Herausforderungen in einem multidisziplinären Forschungsbereich. In: Kohler, J., Pohlenz, P. & Schmidt, U. (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (58), DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH, S. 1–28.
- Jütte, W., Walber, M. & Lobe, C. (2016): Hochschulbezogene Lehr-/Lern-Forschung als Basis für die Lehrprofessionalisierung. In: Brahm, T., Tobias, J. & Euler, D. (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung*, Wiesbaden: Springer, S. 83–99.
- Kühne, M. (2005): Das Praktikum aus der Perspektive der Anbieter: Ergebnisse einer Umfrage von Praktikanten in den Studiengängen Soziologie und Sozialpädagogik. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 28(2), S. 270–283.
- Nguyen, T., Last, D. & Peters, V. (2021): Erfolgsfaktor Employability. Über den Zusammenhang von Praxisphasen und Studienerfolg. Tagungsband Perspektiven für Studierende – Erfolg. Gelingensbedingungen, Stolpersteine und Wirkung von Maßnahmen, Technische Universität Kaiserslautern.
- Nguyen, T. (2020): Kompetenzerwerb durch Praktika im Studium. Eine Analyse der Stellenausschreibungen des Teilprojektes „Ab in die Praxis!“. In: Goertz, S., Klages, B., Last, D. & Strickroth, S. (Hrsg.), *Lehre und Lernen entwickeln – Eine Frage der Gestaltung von Übergängen. Erfahrungen aus 9 Jahren Qualitätspakt Lehre an der Universität Potsdam*, Universitätsverlag.
- Pohlenz, P., Tinsner, K. & Seyfried, M. (2007): Studienabbruch: Ursachen, Probleme, Begründungen. Saarbrücken: Müller.
- Rech, J. (2012): Studienerfolg ausländischer Studierender. Eine empirische Analyse im Kontext der Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Münster: Waxmann.
- Rindermann, H. & Oubaid, V. (1999): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten. Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20(3), S. 172–191.
- Roth, H. (1971): *Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung*, Schroedel, Hannover.

- Salden, P. (2019): Evidenzbasierung in der Hochschuldidaktik: Begriff – Kontext – praktische Bedeutung, In: die hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre, 5, S. 551–560.
- Schaperunter, N., Reis, O., Wildt, J., Horvath, E. & Bender, E. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK-Fachgutachten.
- Schneider, M. & Mustafic, M. (2015): Gute Hochschullehre. Eine evidenzbasierte Orientierungshilfe, Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017): Variables associated with achievement in higher education: a systematic review of meta-analyses. Psychological Bulletin.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2013): Methoden der empirischen Sozialforschung. 10. Aufl. München: Oldenbourg Verlag
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. Review of Educational Research, 45(1), S. 89–125.
- Trapmann, S. (2008): Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose. Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs. Berlin: Logos.
- Vöttlinger, A. & Ortenburger, A. (2015): Studienmodelle individueller Geschwindigkeit: Hochschulische Beiträge zum Studienerfolg. Wichtigste Ergebnisse der Wirkungsforschung 2011–2014 und erste Handlungsempfehlungen. Hannover: DZHW.
- Wenger, E., Trayner, B. & de Laat, M. (2011). Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework. Rapport 18, Open Heerlen: University of the Netherlands.

Praktika im Homeoffice und in Präsenz – wo gibt es Unterschiede und wo gleichen sie einander?

Erste Ergebnisse aus der Praktikumsevaluation an der Freien Universität Berlin

Ludmilla Aurfurth, Freie Universität Berlin

Abstract

Im Projekt „Kompetenzentwicklung in Praktika“ evaluieren wir an der Freien Universität Berlin seit 2018 die in den Bachelorstudiengängen durchgeführten Pflichtpraktika anhand einer fortlaufenden Studierendenbefragung. Als im Frühjahr 2020 die COVID-19 Pandemie und die damit verbundene Verlegung vieler Arbeitsplätze ins Homeoffice das Arbeitsleben in etlichen Branchen und Berufsfeldern auf den Kopf stellte, haben wir unsere Evaluation um zwei Zielstellungen erweitert: Wir wollten erfahren, in welchem Ausmaß Praktika im Homeoffice stattfinden und, was noch wichtiger ist, ob und wie sich diese von Präsenzpraktika qualitativ unterscheiden. Die Ergebnisse unserer ersten Vergleiche von derzeit 335 Praktika stimmen zuversichtlich: Es sind zwar an einigen Stellen kleine Unterschiede zu beobachten, aber insgesamt scheint die Praktikumserfahrung im Homeoffice im Hinblick auf ihre Qualität durchaus vergleichbar mit jener in Präsenz.

1. Einleitung – Vorüberlegungen zur Besonderheit der aktuellen Arbeitssituation

Das Arbeiten von zu Hause und die damit verbundene digitale Zusammenarbeit haben die Anforderungen an und Arbeitsbeziehungen von uns allen seit Beginn der COVID-19 Pandemie nachhaltig beeinflusst. Noch 2019 lag der Anteil der Beschäftigten, die regelmäßig im Homeoffice arbeiteten, in Deutschland bei nur rund 5 % und damit in etwa im europäischen Durchschnitt (Eurostat, 2020). Im Jahr 2015 hatte der durchschnittliche Anteil in Europa sogar nur bei rund 2 % gelegen (Eurofound, 2017).

Während erfahrene, bereits im Arbeitsleben integrierte Beschäftigte beim Wechsel ins Homeoffice vor allen Dingen

gefordert waren, neue Routinen der Arbeitsorganisation zu entwickeln und sich an neue Kommunikations- und Kooperationsformen zu gewöhnen, traf es alle jene, die sich erstmals in eine Organisation einarbeiten mussten, noch einmal ganz anders. Die Herausforderungen der Einarbeitung in den neuen Job oder das Praktikum addierten sich zu denen der Umstellung auf die virtuelle Zusammenarbeit. Einsteiger:innen trafen dabei auf Teams und Vorgesetzte, die vielfach selbst gerade mitten im Prozess des organisatorischen Wandels standen.

Im studienbegleitenden Praktikum können wir wohl von einer Sonderform der Einarbeitung ausgehen, welche auch ohne die aktuelle Ausnahmesituation eine Herausforderung für Praktikumsor-

organisationen und Praktikant:innen darstellt. Erstens verfügen studentische Praktikant:innen in den meisten Fällen über weniger vorangegangene Berufserfahrung (und damit verbundene betriebliche Sozialisation) als beispielsweise Jobwechsler:innen. Zweitens sind sie in der Regel befristet beschäftigt und damit stehen Kosten und Nutzen ihrer Einarbeitung in einem anderen Verhältnis als bei unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen. Es ist gut möglich, dass die Bereitschaft zu einer aufwändigeren Einarbeitung der Praktikant:innen im Homeoffice seitens der Organisationen nicht so ausgeprägt ist, wie beispielsweise die Bereitschaft zur Einarbeitung von unbefristet Beschäftigten.

Es ist also zu vermuten, dass die Bedingungen während der Pandemie in jedem Fall gewisse Risiken für die Qualität umgesetzter Praktika, aber möglicherweise auch Chancen bergen. Die Risiken liegen auf der Hand. Die Kommunikation ist im Rahmen von virtueller Zusammenarbeit grundsätzlich erschwert und stellt vor allem das Wissensmanagement und die gemeinsame Problemlösung in Teams und Organisationen vor Herausforderungen (Alavi und Tiwana, 2002; Alsharo et al., 2017). Für die Vermittlung notwendiger Kenntnisse und das Einüben beruflicher Kompetenzen gibt es in der virtuellen Zusammenarbeit bei vielen Praktikumsorganisationen noch keine eingeübten Prozesse. Die soziale Integration im Team wird erst durch einen gewissen Anteil persönlicher nicht virtueller Interaktion gestärkt und sie ist Voraussetzung für erfolgreiche virtuelle Zusammenarbeit (Robert Jr. et al. 2008). In Praktika, die ausschließlich im Homeoffice stattfinden, fehlt diese nicht virtuelle

Interaktion, was die Integration im Team deutlich erschwert. Je nach Aufgabenspektrum ist fraglich, ob es infolgedessen zu einer Abwertung der Tätigkeiten und einer Einschränkung der Beteiligung im Praktikum kommt.

Die Chancen sind schwieriger zu beurteilen und hängen von jeweiligen Fähigkeiten und dem Umgang aller Beteiligten mit der Arbeitssituation aber auch von Tätigkeitsmerkmalen ab. Ein umfassendes Modell für die Einflussfaktoren auf Leistung und psychologisches Wohlbefinden der Mitarbeitenden, die im Homeoffice arbeiten, haben zum Beispiel Wang et al. (2020) vorgestellt. Es zeigt, dass die Bedingungsfaktoren für gelingende virtuelle Zusammenarbeit in jedem Fall vielfältig und sowohl personen- als auch aufgaben- und organisationsbezogen sind. Ein möglicher positiver Nebeneffekt der während der COVID-19 Pandemie gemachten Praktikumserfahrungen ist, dass studentische Praktikant:innen einen Change-Prozess in Organisationen hautnah miterleben und dabei viel mehr über die Bedingungsfaktoren der gelungenen Zusammenarbeit im Team- und Führungskontext beobachten und lernen können. Sehr wahrscheinlich ist, dass sie neues Handwerkzeug der digitalen (Zusammen-) Arbeit erlernen.

Nun sind Pflichtpraktika nicht irgendein Arbeitsverhältnis. Sie sind als Bestandteil der universitären Lehre zu verstehen, was die Erfüllung definierter Qualitätsstandards voraussetzt. An der Freien Universität Berlin haben wir seit 2019 zum Zwecke der Qualitätssicherung und -entwicklung einen fortlaufenden Monitoring-Prozess für die studentischen Pflichtpraktika implementiert, zu dem

auch die wiederholte Befragung aller Praktikumsabsolvent:innen zur Evaluation ihres Praktikums gehört (Aufurth und Dorenburg, 2019). Wir nutzen seit Oktober 2020 diese Evaluation auch um die Unterschiede von Präsenzpraktika und Praktika im Homeoffice zu vergleichen. Unsere zentralen Fragen sind, in welchem Ausmaß Praktika tatsächlich im Homeoffice umgesetzt werden und ob und wie sich die daraus entstehenden Praktikumserfahrungen von den herkömmlichen in Präsenz unterscheiden.

2. Hintergrund zum Praktikum an der Freien Universität Berlin und zum Projekt

An der Freien Universität Berlin absolvieren jährlich rund 1.400 Studierende ein Berufspraktikum als Pflichtbestandteil ihres Studiums. Das Praktikumsmodul umfasst dabei zwischen 5 und 30 Leistungspunkten und ist dem insgesamt 30 LP umfassenden verpflichtenden Studienbereich der Allgemeinen Berufsvorbereitung zugeordnet. Dabei sind die >15 LP-Varianten dem Auslandspraktikum vorbehalten. Inlandspraktika können im Umfang von 5 – 15 LP angerechnet werden. Der Mittelwert aller absolvierten Praktika liegt bei rund 15 LP, was einen Umfang von insgesamt 12 Wochen im Rahmen einer Vollzeitbeschäftigung entspricht.

Der Career Service der Freien Universität Berlin administriert seit 2006 die Prozesse rund um dieses Praktikumsmodul und stellt durch ebenfalls verpflichtende Praktikumskolloquien ein begleitendes Lehrangebot zur Verfügung. Seit 2018 evaluiert der Career Service darüber hinaus die Praktika systematisch und hat dazu ein fortlaufendes Monitoring imple-

mentiert. Ein zentraler Bestandteil dieses Monitorings ist die Studierendenbefragung aller Absolvent:innen des Praktikumsmoduls zur Evaluation ihrer abgeleisteten Praktika. Dabei werden neben allgemeinen Studierendendaten (Alter, Studienfach, Fachsemester) zu folgenden Themenblöcken Daten erfasst:

1. Berufliche Vorerfahrungen
2. Praktikumssuche und Bewerbung
3. Zielstellungen der Studierenden im Praktikum
4. Einarbeitung und Zufriedenheit mit der Betreuung im Praktikum
5. Art und Umfang der Aufgabendelegation
6. Anforderungen und Erwerb beruflicher Schlüsselkompetenzen.

Die Befragungen werden mehrmals pro Semester durchgeführt, wobei jeweils alle Studierenden eingeladen werden, die ihr Praktikumsmodul komplett abgeschlossen haben. Da der Abstand zwischen Abschluss des Praktikums und Abschluss des Moduls variabel ist, liegen die Praktika der erfassten Studierenden häufig schon einige Monate, vereinzelt sogar mehrere Jahre zurück. Seit Oktober 2020 haben wir den bestehenden Fragebogen zur Evaluation des Praktikums ergänzt um die Frage nach dem Arbeitsort im Praktikum und den Anteil der Arbeitszeit, den Studierende im Homeoffice tätig waren.

3. Entwicklung der Praktikumszahlen seit dem Sommersemester 2020

Zunächst stellt sich für die Qualitätssicherung die Frage, in welcher Menge Praktika seit Beginn des ersten Lockdowns überhaupt noch absolviert werden. Gab es einen Rückgang in Folge des ersten

Lockdowns? Wie haben sich im weiteren Verlauf der Pandemie die Zahlen entwickelt? Ein deutlicher und längerfristiger Rückgang der Praktikumszahlen wäre ein Hinweis darauf, dass die Studierenden in der aktuellen Situation Schwierigkeiten haben, ihre Pflichtpraktika im Studium umzusetzen. Ein andauernder Rückgang der Praktikumszahlen ist jedoch insgesamt nicht zu beobachten.

Aufgrund einer zeitlichen Verzögerung zwischen Abschluss des Praktikums und unserer Datenerfassung, die erst stattfinden kann, wenn Studierende ihre Modulabschlüsse für das Praktikumsmodul einreichen, basieren unsere Zahlen zur Entwicklung der Praktikumsabschlüsse in den Jahren 2019–2021 auf Hochrechnungen, welche auf Grundlage von insgesamt 3.000 bereits eingereichten Modulabschlüssen aus den Jahren 2018–2021 modelliert wurden.

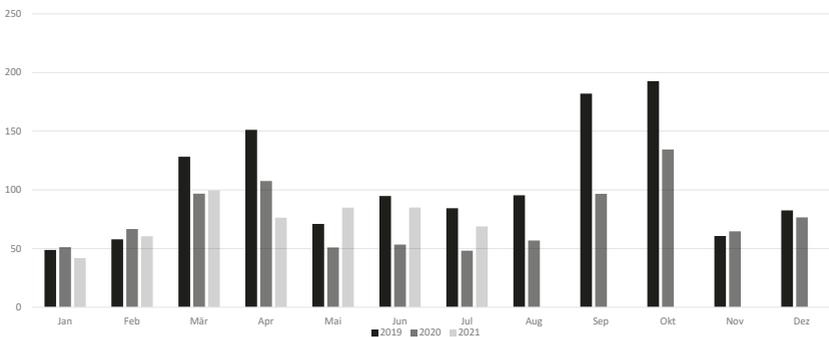


Abb. 1: Entwicklung der Praktikumsabschlüsse in den Jahren 2019 bis 2021. Die Praktikumsabschlüsse (Ende der Tätigkeit in der Praktikumsorganisation) werden rückwirkend mit etwas Verzögerung jeweils mit dem Abschluss des Praktikumsmoduls erfasst. Die Daten basieren daher auf einer Hochrechnung. Grundlage für die Hochrechnung sind insgesamt 3.000 eingereichte Modulabschlüsse aus den Jahren 2018–2021.

Die Aufschlüsselung der Praktikumsabschlüsse nach Monaten zeigt, dass es über das Jahr verteilt große Unterschiede gibt. In den Monaten März/April und September/Oktober werden deutlich mehr Praktika abgeschlossen, als in den anderen Monaten. Es ist anzunehmen, dass diese Unterschiede auf die vorlesungsfreien Zeiten zurückzuführen sind. Viele Studierende absolvieren ihre Praktika im Rahmen der vorlesungsfreien Zeiten – insbesondere am Ende des Sommersemesters.

Im Jahr 2020 ist vor allem in diesen Zeiträumen die Anzahl absolvierter Praktika im Vergleich zum Vorjahr stark zurückgegangen. Darüber hinaus gab es über den gesamten Sommer 2020 eine deutlich niedrigere Anzahl als im Sommer 2019. Erst im November und Dezember gleichen sich die Zahlen zwischen den beiden Jahren wieder an. Diese positive Entwicklung zum Ende des Jahres 2020 steht im Einklang mit der offiziellen Arbeitsmarktstatistik. Nachdem in Folge des ersten Lock-

downs im April 2020 der Stellenzugang um 59 % unter den Vorjahreswert gefallen war, haben sich die Stellenmeldungen ab Juni 2020 wieder stabilisiert und lagen im Dezember des Jahres „nur“ noch um 9 % niedriger als im Vorjahr (Statistik der Bundesagentur für Arbeit, 2020).

Im Jahr 2021 sind im Hinblick auf die absolvierten Praktika zwei interessante Entwicklungen zu beobachten. Erstens steigt die Anzahl absolvierter Praktika wieder etwas an und zweitens scheint es aktuell eine weniger starke Ausprägung der Unterschiede zwischen Vorlesungszeit und vorlesungsfreier Zeit zu geben. Es gibt mehrere denkbare Interpretationen dieser Werte. Möglicherweise handelt es sich hier um den Effekt, dass Studierende ihre bereits früher geplanten Praktika aufgeschoben haben und 2021 (eventuell auch nach Abschluss anderer Pflichtlehrveranstaltungen) ihr Praktikum wann immer möglich nachholen, um das Studium abzuschließen. Es stellt sich darüber hinaus die Frage, ob es hier viele unterbrochene Praktika gibt, die seit dem Frühling 2021 nachgeholt und zu Ende geführt wurden. Denkbar ist auch, dass Studierende in den Digitalsemestern eher in der Lage sind ihr Praktikum (ggf. ebenfalls im Homeoffice) auch während der Vorlesungszeit zu absolvieren.

Es ist abzuwarten, wie sich die Zahlen im nächsten Jahr entwickeln und ob sich die aktuellen Hochrechnungen bestätigen.

4. Anteil der im Homeoffice verbrachten Arbeitszeit

Seit Oktober 2020 wurden insgesamt 355 Studierende über den Basis-Fragebogen hinaus zu ihrem Arbeitsort befragt. Die Studierenden sollten angeben, ob und

zu welchem Anteil der Gesamtzeit sie während des Praktikums im Homeoffice tätig gewesen waren. Gut die Hälfte der seit Oktober 2020 befragten Studierenden waren während ihres Praktikums im Homeoffice tätig. Von den insgesamt 184 befragten Studierenden, die angaben, im Homeoffice tätig gewesen zu sein, waren 67 bis zu maximal einem Viertel der Gesamtarbeitszeit im Homeoffice. Insgesamt 66 der Befragten waren zwischen 25 und 75 % im Homeoffice und 51 Befragte waren mehr als 75 % der gesamten Arbeitszeit im Homeoffice.

Zur Evaluation haben wir die Angaben der Praktikumsabsolvent:innen der verschiedenen Praktikumsmodelle (Präsenz/Remote) miteinander verglichen, mit dem Ziel, einerseits Unterschiede zwischen Präsenz- und Remote-Praktikumserfahrungen zu identifizieren und andererseits aber auch festzustellen, inwieweit die Erfahrungen im Homeoffice sich mit denen in Präsenzpraktika decken.

Um hinreichend große und vergleichbare Stichprobengrößen und zugleich eine inhaltlich sinnvolle Gruppierung zu erhalten, haben wir zwei unterschiedliche Gruppierungen gewählt:

1. Ein dichotomes Modell: Vergleich der Praktika, die ausschließlich in Präsenz stattgefunden haben (48,2 %), mit denen, in denen es einen Homeoffice Anteil gab (51,8 %).
2. Ein kategoriales Modell in dem drei Homeoffice-Varianten miteinander verglichen werden. Dabei vergleichen wir Praktika mit geringem Homeoffice-Anteil (0-25 %) mit mittlerem Homeoffice-Anteil (25-75 %) und mit überwiegender Tätigkeit im Homeoffice (75-100 %) miteinander.

Anteil der Arbeitszeit im Home-Office	Anteil der Studierenden
Keine Arbeit im Homeoffice	48,2 %
0-25 % der gesamten Arbeitszeit im Homeoffice	18,9 %
25-50 % der gesamten Arbeitszeit im Homeoffice	8,7 %
50-75 % der gesamten Arbeitszeit im Homeoffice	9,9 %
75-100 % der gesamten Arbeitszeit im Homeoffice	7,6 %
Gesamtes Praktikum im Homeoffice	6,8 %

Tabelle 1

5. Vergleich der Praktikumsmodelle

5.1 praktikumssuche

Im Hinblick auf die Suche der Praktikumsplätze sind nur geringe Unterschiede zwischen den Gruppen zu beobachten. Hier sind exemplarisch die Präsenzpraktika verglichen mit jenen, bei denen überwiegend (mehr als 75 % der Arbeitszeit) im Homeoffice gearbeitet wurde (Abbildung 4). In allen Praktikumsvarianten sind die eigene Recherche und Initiativbewerbung und die Bewerbung auf ausgeschriebene Stellen die meistgenutzten Wege, um an einen Praktikumsplatz zu kommen, gefolgt von verschiedenen Quellen aus dem persönlichen Netzwerk der Studierenden (Freunde, Bekannte, Eltern, Verwandte, Lehrende).

Während allerdings bei den Präsenzpraktika die eigene Recherche von Praktikumsorganisationen mit anschließender Initiativbewerbung an erster Stelle steht, waren es bei den Praktika, die überwiegend im Homeoffice stattfanden,

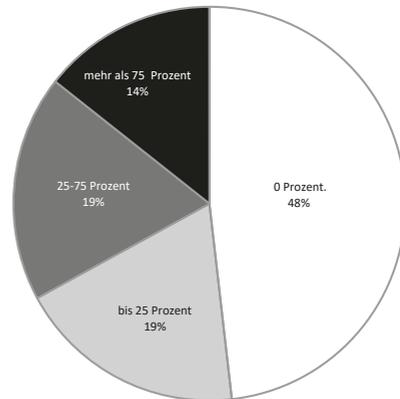


Abb. 2: Anteil der im Homeoffice absolvierten Arbeitszeit während des Praktikums.

die Bewerbungen auf ausgeschriebene Stellen. Dieser Unterschied ist schwer zu deuten. In jedem Fall weist der relative Bedeutungszuwachs von Ausschreibungen darauf hin, dass offensichtlich Praktikumsorganisationen auch von sich aus bereit sind, Praktika mit Beschäftigung im Homeoffice anzubieten und dass diese Angebote von Studierenden angenommen werden. Über Eigeninitiative, so zeigten Zahlen aus den vergangenen Jahren, kommen Studierende auch tendenziell an kleinere Praktikumsorganisationen. Es ist möglich, dass diese häufiger davon absahen, inmitten der Pandemie auch noch Praktikant:innen einzustellen und zu beschäftigen. Die Lehrenden an der Universität als Vermittler von Praktikumsstellen (13 %) spielten bei Homeoffice-Praktika eine größere Rolle als bei denen in Präsenz ebenso wie die Kontaktaufnahme über professionelle Netzwerke (11 %).

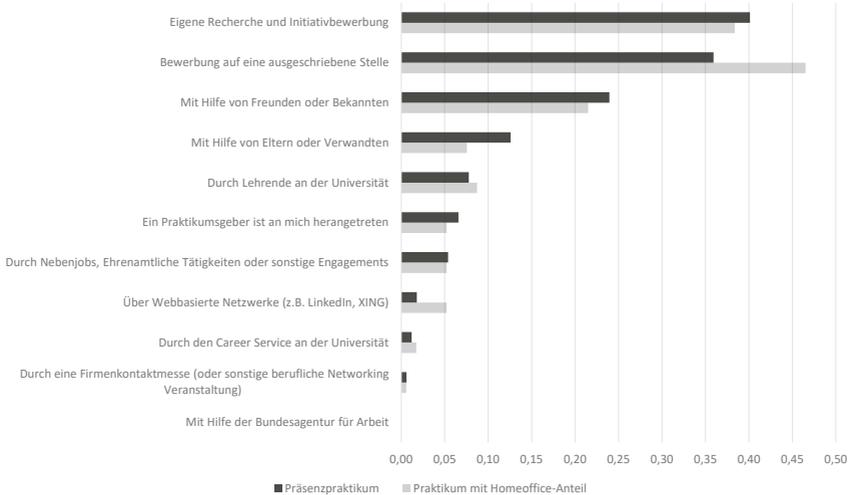


Abb. 3: Methoden der Praktikumsuche und Kontaktaufnahme
 „Bitte geben Sie an, welche der folgenden Wege Sie genutzt haben, um Ihren Praktikumsplatz zu finden“ (Mehrfachauswahl), Vergleich der Präsenzpraktika und Praktika mit Homeoffice-Anteil im Hinblick auf die genutzten Kontaktwege (Angaben in Prozent).

5.2 Zufriedenheit mit der Betreuung

Standardmäßig werden die Studierenden zu ihrer Zufriedenheit mit der Betreuung im Praktikum befragt. Die Zufriedenheit wird anhand der in Tabelle 2 gelisteten sechs Items jeweils auf einer fünfstufigen Skala (1 = stimme überhaupt nicht zu bis 5 = stimme voll und ganz zu) gemessen. Neben der allgemeinen Betreuungssituation werden Einschätzungen zur Verfügbarkeit einer Ansprechperson, der Einarbeitung in die Arbeitsbereiche, der Einbindung in Arbeitsabläufe und Anleitung der Tätigkeiten, sowie des allgemeinen Arbeitsklimas erhoben. Die an der Befragung teilnehmenden Studierenden erreichen auf allen 6 Skalen insgesamt recht hohe Zufriedenheitswerte (durchschnittlich zwischen 4,1 und 4,5 Punkte von 5), und die Unterschiede zwischen den Studierenden, die ausschließlich in

Präsenz waren, und jenen, die zumindest teilweise im Homeoffice gearbeitet haben, sind marginal. Bei der Verfügbarkeit des Ansprechpartners und der Wahrnehmung des Arbeitsklimas erreichen die Studierenden, die Remote gearbeitet haben sogar leicht höhere Werte als jene in Präsenz. Es ist jedoch bei der Deutung der Zahlen zu beachten, dass die Umstellung auf die Arbeit im Homeoffice für die meisten Beteiligten zum Zeitraum der Erhebung noch neu war, und dass sich vielleicht sowohl Praktikumsbetreuer:innen als auch Studierende im Wissen um die Schwierigkeit der aktuellen Situation auch einfach bewusst besondere Mühe gegeben haben. Es ist zu beobachten, wie sich diese Zufriedenheitswerte entwickeln, wenn die Zusammenarbeit im Homeoffice eher zu einem Normalzustand geworden ist.

Praktikum	Remote	Präsenz	Gesamt
Mit der Betreuung im Praktikum war ich zufrieden.	4,31	4,27	4,29
Bei Fragen/Problemen konnte ich mich jederzeit an einen Ansprechpartner wenden.	4,55	4,53	4,54
Ich wurde ausreichend in meine Arbeitsbereiche eingearbeitet	4,05	4,13	4,09
Ich wurde aktiv in Arbeitsabläufe eingebunden.	4,42	4,48	4,45
Ich wurde bei den Tätigkeiten ausreichend angeleitet.	4,15	4,17	4,16
Es herrschte ein angenehmes Arbeitsklima.	4,52	4,42	4,47

Tabelle 2

Vergleicht man jedoch bei den Praktika, die mindestens teilweise im Homeoffice stattgefunden haben, die verschiedenen Varianten miteinander, so zeigt sich, dass die Zufriedenheitswerte auf allen Skalen bei höherem Homeoffice-Anteil niedriger sind, als bei geringem. Jedoch ist keine der in der Stichprobe gemessenen Mittelwertdifferenzen signifikant.

Die Sorge, dass studentische Praktikant:innen sich im Homeoffice während der Pandemie in ihren Praktika alleingelassen und schlecht betreut oder überfordert fühlten, scheint also zumindest was die vorliegende Stichprobe betrifft, unbegründet.

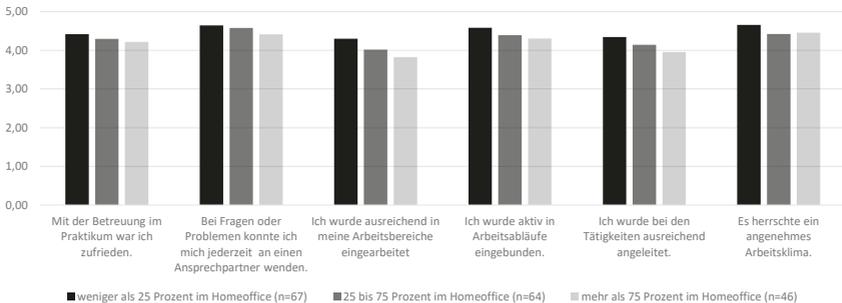


Abb. 4: Zufriedenheit mit der Betreuung im Praktikum, Vergleich der Mittelwerte in Gruppen mit unterschiedlichen Homeoffice-Anteilen während des Praktikums.

5.3 Kompetenzanforderungen und Kompetenzerwerb

Ein zentraler Bestandteil der Befragung zur Praktikumevaluation, die im Rahmen des Monitorings regelmäßig an der FU Berlin durchgeführt wird, ist der Themenbereich der überfachlichen Kompetenzen. Dort erheben wir jeweils die Anforderungen

und den Erwerb im Hinblick auf 18 beruflichen Handlungskompetenzen aus den vier Bereichen der fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen. Die Studierenden geben dabei in einer Selbsteinschätzung an, wie sehr die jeweiligen Anforderungen an sie gestellt wurden und wie sehr sie sich je-

weils in Bezug auf die genannte Anforderung durch das Praktikum verbessert haben. Eine detaillierte Beschreibung und Analyse der Kompetenzanforderungen und des Kompetenzerwerbs im Vergleich haben wir 2019 an dieser Stelle präsentiert (Aufurth und Dorenburg, 2019).

Mit dem Ziel der Qualitätssicherung von Remote-Praktika haben wir untersucht, ob sich Kompetenzanforderungen und -erwerb von denen im Präsenzpraktikum unterscheiden. Zwei mögliche Risiken sind hier denkbar: Erstens besteht aufgrund der erschwerten Kommunikation in virtueller Zusammenarbeit die Gefahr, dass den Studierenden keine komplexen Aufgaben gestellt werden, was sich erwartungsgemäß in reduzierten Kompetenzanforderungen kombiniert mit einem ebenfalls geringeren Kompetenzerwerb manifestieren würde. Die Qualität des Praktikums als Lernformat für berufliche Handlungskompetenzen wäre in dem Fall insgesamt herabgesetzt. Vorstellbar ist auch, dass die wahrgenommenen Anforderungen hoch bleiben oder sogar steigen, aber die Studierenden einen niedrigeren Kompetenzerwerb bei sich selbst wahrnehmen. Hier wäre je nach Stärke des Unterschieds von einer Überforderungssituation auszugehen.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass auch hier die Unterschiede zwischen Praktikumserfahrungen in Präsenz und im Homeoffice nur schwach ausgeprägt sind und dass das Bild sowohl bei den Anforderungen als auch beim Erwerb der verschiedenen Kompetenzen durchmischt ist. In einer Mehrzahl der Kompetenzfelder werden die Anforderungen im Homeoffice höher eingeschätzt als in Präsenzpraktika (Abb. 6). Am stärksten ausgeprägt ist dieser Unterschied bei den

Items „die eigenen Ideen und die Ideen anderer in Frage stellen/kritisch hinterfragen“, sowie „fächerübergreifend denken und arbeiten“ und „Neue Ideen und Lösungen entwickeln“.

Nur im Hinblick auf vier Items werden die Anforderungen in Präsenz höher eingeschätzt als im Homeoffice. Neben der wissenschaftlichen Methodenanwendung und dem wirtschaftlichen Denken und Handeln gehören noch die Anforderung an interkulturelle Kompetenzen und die Durchsetzungsfähigkeit zu den relativ höheren Kompetenzanforderungen in Präsenz. Für die Anforderungen in den beiden Sozialkompetenzen ist es nicht unbedingt überraschend, dass diese in Präsenz stärker wahrgenommen werden. Die hohen Anforderungen in wissenschaftlicher Methodenanwendung in Präsenzpraktika überrascht zunächst. Eine mögliche Erklärung hierfür liefern allerdings die Daten, wenn man sie nach Studienfächern differenziert betrachtet. Hierbei fällt nämlich auf, dass der Anteil an Präsenzpraktika in den Fächern Biologie (76 %), Chemie (90 %) und Biochemie (67 %) deutlich höher war, als im Durchschnitt aller Fächer. Es hat sich bereits in den vergangenen Evaluationen gezeigt, dass die Praktikant:innen aus den naturwissenschaftlichen Studienfächern deutliche höhere Kompetenzanforderungen in der wissenschaftlichen Methodenanwendung erleben als Studierende anderer Fächer.

Wir haben uns bei der derzeitigen Datenlage gegen eine systematische fachspezifisch aufgeschlüsselte Datenanalyse entschieden, weil die Stichproben mit im Schnitt 10 Befragten pro Studienfach insgesamt noch zu klein sind um hier verlässliche Schlüsse zu ziehen.

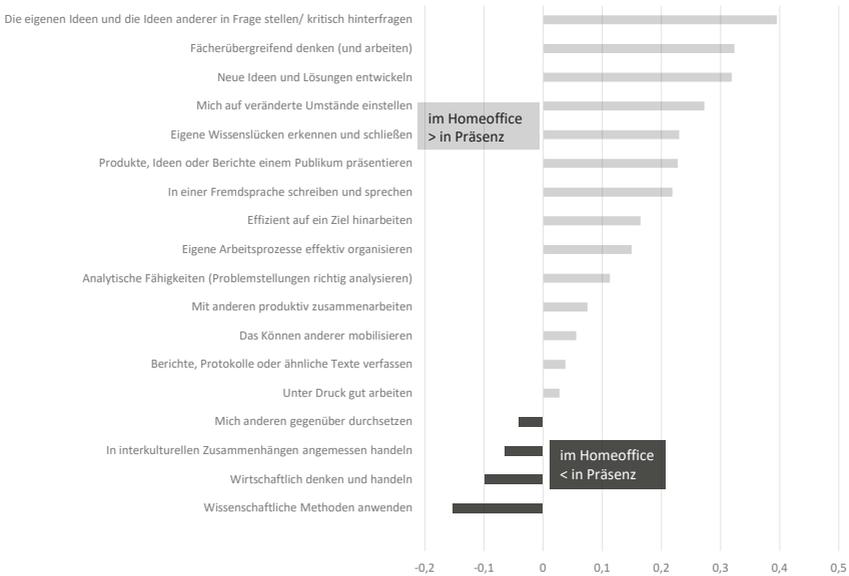


Abb. 5: „In welchem Ausmaß wurden die nachfolgend genannten Schlüsselkompetenzen in Ihrer Praktikumsstätigkeit gefordert?“ (Antwortskala von 0=überhaupt nicht bis 4=sehr). Differenz der Mittelwerte von Präsenzpraktika und Praktika mit Homeoffice Anteil.

Beim Kompetenzerwerb zeigt sich ein grundlegend anderes Bild. Hier ist der wahrgenommene Kompetenzerwerb in insgesamt 11 der 18 Items für die Präsenzpraktika stärker ausgeprägt als für die Praktika mit Homeoffice-Anteil. Ebenso wie bei den Anforderungen sind auch beim Kompetenzerwerb die wissenschaftliche Methodenanwendung und das wirtschaftliche Denken und Handeln die interkulturellen Kompetenzen in Präsenz vergleichsweise stärker vertreten. In den Praktika mit Homeoffice-Anteil sind dagegen die Präsentationskompetenz, die Kommunikation in einer Fremdsprache und die Fähigkeit sich auf veränderte Umstände einzustellen verhältnismäßig besser gestärkt worden als in Präsenz-

praktika. Vergleicht man Abbildungen 6 und 7 miteinander, so zeigt sich, dass insgesamt die Kompetenzanforderungen im Homeoffice etwas stärker ausgeprägt sind, und der Kompetenzerwerb im Präsenzpraktikum in der Summe über alle Kompetenzen hinweg etwas stärker eingeschätzt wird.

Vor dem Hintergrund dieser Zahlen stellt sich die eingangs formulierte Frage, ob Praktikant:innen im Homeoffice insgesamt eher dazu neigten, sich überfordert zu fühlen oder in ganz bestimmten Kompetenzbereichen Überforderung zu erleben. Um der Frage nachzugehen, schauen wir uns jene Differenzen genauer an, die auf eine deutlich gesteigerte Anforderung im Homeoffice vergleichen

zum Präsenzpraktikum hinweisen. Tatsächlich sind nur für die ersten vier der in Abbildung 6 genannten Items die Differenzen zwischen Präsenz und Remote Praktika signifikant ($p=0,05$). Von einer möglichen Überforderung Studierender im Homeoffice wäre in diesem Zusammenhang aber nur auszugehen, wenn der Kompetenzerwerb in denselben Bereichen im Homeoffice schwächer ausfällt als in Präsenz. Dem spricht entgegen, dass es im Kompetenzerwerb keine signi-

fikanten Unterschiede zwischen Präsenz und Remote Praktika gibt. Tendenziell ist sogar festzustellen, dass die erhöhten Anforderungen beispielsweise in den Dimensionen „mich auf veränderte Umstände einstellen“ und „neue Ideen und Lösungen entwickeln“ mit erhöhtem Kompetenzerwerb im Homeoffice einhergehen – was bedeutet, die Studierenden sind in diesen Bereichen im Homeoffice besonders gefordert und lernen auch viel dabei.

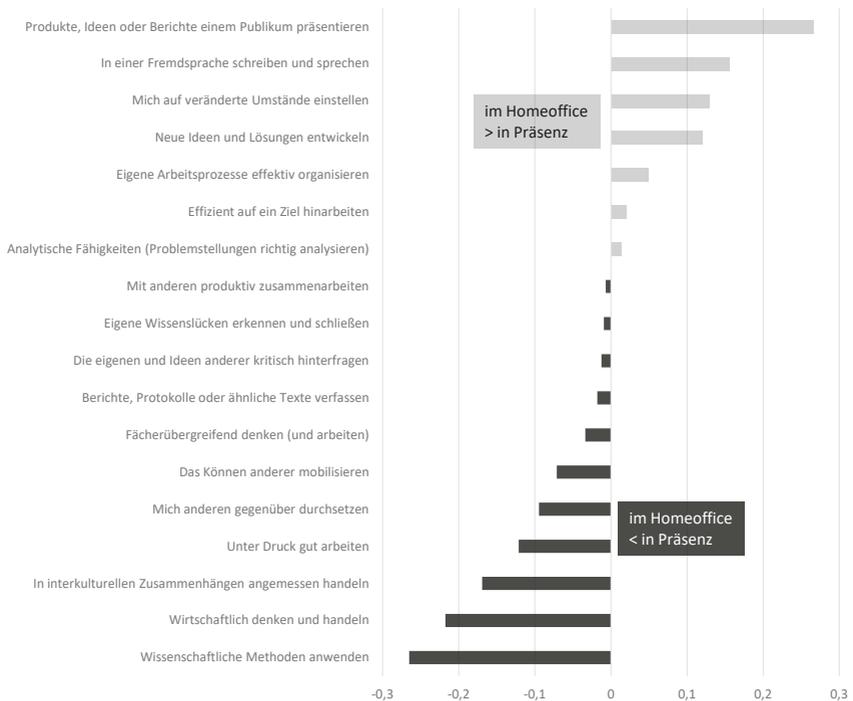


Abb. 6: „Bitte geben Sie an, auf welche der hier genannten Arten Sie in die Bearbeitung von Aufgaben und Projekten eingebunden waren“ (Mehrfachauswahl), Anteil in Prozent, Präsenzpraktika und Praktika mit Homeoffice-Anteil im Vergleich.

Insgesamt deuten diese Ergebnisse an, dass Praktika im Homeoffice nicht grundlegend schlechter oder besser funktionieren als Präsenzpraktika. Es sind aber unterschiedliche Schwerpunkte im Anforderungsprofil anzunehmen. Nachdem wir 2019 in unserer Evaluation bereits Hinweise darauf entdecken konnten, dass es systematische fachspezifische Profilunterschiede in den Kompetenzerfordernissen gibt, sehen wir nun Hinweise, dass es auch unterschiedliche Anforderungsprofile für Remote- und Präsenzpraktika geben könnte.

5.4 Grad der Einbindung und Komplexität der Aufgaben im Praktikum

Die Studierenden werden ebenfalls dazu befragt, auf welche Weise sie in Aufgaben im Praktikum eingebunden waren und wie ihnen Aufgaben übergeben wurden. Unterschieden wird dabei einerseits die Hospitation von tatsächlichen Aufgaben, die die Praktikant:innen selbst ausgeübt haben. Darüber hinaus unterscheiden wir bei der Delegation konkreter Aufgaben im Hinblick auf deren Umfang und Dauer. Neben tagesaktuellen Aufgaben erfragen wir wöchentliche und über mehrere Wochen gehende Aufgaben und Aufgaben/Projekte, die das gesamte Praktikum umfassen.

Die Hospitation ist im Homeoffice etwas weniger vertreten, als in Präsenzpraktika und auch die tagesaktuellen Aufgaben sind bei den Praktika mit Homeoffice-Anteil etwas weniger verbreitet. Mit zunehmendem Aufgabenumfang über Wochen oder längere Zeiträume hinweg finden wir eine stärkere Verbreitung unter den Praktika mit Homeoffice-Anteil verglichen mit den Präsenzprakti-

ka. Für wöchentliche und über mehrere Wochen hinweg gehende Aufgaben ist der Anteil bei Praktikant:innen im Homeoffice signifikant höher als bei jenen in Präsenz ($p=0.05$). Es liegt nahe, dass sich in der virtuellen Zusammenarbeit eher größere Aufgabenblöcke anstelle von tagesaktuellen kleinen Aufgaben eignen, da die virtuelle Kommunikation komplizierter ist und eine kleinteilige Delegation vermutlich für alle Beteiligten eher anstrengend und zeitaufwändig als wirklich effizient wäre. Als problematisch zu beurteilen wäre dies, wenn diese Bevorzugung längerfristiger Aufgaben im Praktikum mit einer verringerten Zufriedenheit mit der Betreuung (siehe Abschnitt 5.2) einherginge. Die Zufriedenheit mit der Betreuung und der Einbindung im Praktikum, sowie auch die Verfügbarkeit von Ansprechpersonen, die Anleitung und Einbindung in Arbeitsabläufe waren jedoch keinesfalls signifikant schlechter in der Homeoffice-Gruppe als in den Präsenzpraktika.

Implikationen und Ausblick

Insgesamt weisen die Ergebnisse zwar auf kleine Unterschiede zwischen Präsenz- und Remote-Praktika hin, für die aber zum jetzigen Zeitpunkt keine nachteiligen oder problematischen Muster von Praktika im Homeoffice zu beobachten sind. Bei derzeit jeweils weniger als 30 Befragten in den zwei Kategorien mit dem höchsten Homeoffice-Anteil sind auch die Stichprobengrößen noch klein und die Ergebnisse sind für ein potenzielles Modell eines reinen Remote-Praktikums daher nur begrenzt aussagekräftig. Es haben 6,8 % aller Befragten ausschließlich im Homeoffice gearbeitet, das sind gerade einmal 24 Studierende. Interessant wäre

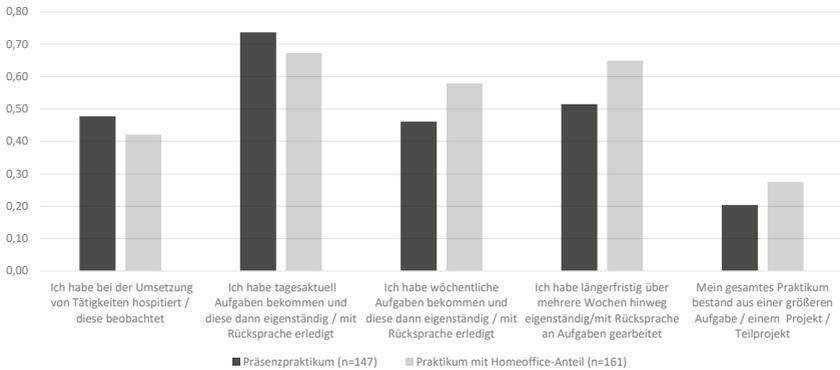


Abb. 7: „Bitte geben Sie an, auf welche der hier genannten Arten Sie in die Bearbeitung von Aufgaben und Projekten eingebunden waren“ (Mehrfachauswahl), Anteil in Prozent, Präsenzpraktika und Praktika mit Homeoffice-Anteil im Vergleich.

jedoch mit einer größeren Stichprobe zu untersuchen, was das Modell des reinen Remote-Praktikums charakterisiert. Hier ist die von Robert Jr. et al. (2008) identifizierte Voraussetzung, dass Teams erst dann effektiv virtuell zusammenarbeiten, wenn es zumindest eine initiale Kommunikation in Präsenz gegeben hat, zu beachten. Es bleibt also die Frage offen, ob Praktika ganz ohne Präsenz auskommen und wie kleine Präsenzanteile gestaltet sein sollten, wenn der überwiegende Teil der Arbeit im Homeoffice stattfindet. Hier ist sicherlich aus der Forschungsliteratur zur virtuellen Zusammenarbeit in Organisationen auch für die Gestaltung von Praktika noch einiges zu lernen.

Die aktuellen Ergebnisse weisen in der Summe also vorsichtig darauf hin, dass Praktikumsgeber:innen und Praktikant:innen auch ohne gezielte Interventionen (Maßnahmen) der Universität in der Lage waren, die Qualität absolvierter Praktika in der Pandemie grundsätzlich gut aufrecht zu erhalten. Hier wäre es spannend zu untersuchen,

was konkret Praktikumsorganisationen und Praktikant:innen unternommen haben, um virtuelle Zusammenarbeit in Praktika zu einem ähnlich erfolgreichen Praktikumsmodell wie das Präsenzpraktikum zu machen. Ebenfalls interessant sind in diesem Zusammenhang die eingangs zitierten Erkenntnisse zu Bedingungsfaktoren virtueller Zusammenarbeit. So zeigte sich zum Beispiel, dass diese in jedem Fall vielfältig und sowohl personen- als auch aufgaben- und organisationsbezogen sind (Wang et al. 2020). Nicht für jede Aufgabe und nicht für jede:n Mitarbeitenden funktioniert das Modell gleichermaßen. Das gilt für Praktika sicherlich in ähnlicher Weise wie für klassische Arbeitsbeziehungen.

Daher erachten wir es als wichtig, diese vergleichende Evaluation von Präsenz- und Remote-Praktika fortzuführen und mit größeren Stichprobenzahlen zu ermitteln, ob und wenn ja, wo sich weitere signifikante Unterschiede ergeben, und diesen Mustern explorativ nachzugehen. Perspektivisch lässt sich so anhand wei-

terer Studierendendaten (Alter, Studienfach, berufliche Vorerfahrung) ein etwas detaillierteres Bild von Praktika in Präsenz und im Homeoffice – und möglicherweise den Bedingungsfaktoren des Erfolgs beider Varianten – zeichnen. Einschränkend ist hierbei jedoch anzumerken, dass in unserer derzeitigen Evaluation zu wenig auf die Charakteristika der virtuellen Kommunikation und Zusammenarbeit eingegangen wird, um allgemeingültige Schlüsse zu den Erfolgsfaktoren reiner Remote-Praktika zu ziehen.

Die Zeit, die vergeht, und die Praxis unserer begleitenden Angebote zum Praktikum spielen uns bei der Sicherung der Qualitätsstandards jedoch in die Karten. Sowohl in den Betrieben als auch in den universitären Lehrangeboten wird die virtuelle Zusammenarbeit nun seit vielen Monaten intensiv geübt. Und wir haben für unsere begleitenden Praktikumskolloquien bereits ab April 2020 ein rein digitales Lehrformat mit sehr hohem Interaktionsanteil und (digitaler) Methodenvielfalt entwickelt, welches die Studierenden ebenfalls in Prozessen der virtuellen Zusammenarbeit stärkt.

Es ist weiter zu beobachten, wie sich der Anteil an Tätigkeiten im Homeoffice in den kommenden Monaten entwickelt. Aktuell unterliegt er je nach pandemischer Lage noch starken Schwankungen und es stellt sich die Frage, ob und zu welchem Anteil sich die Tätigkeiten im Homeoffice auch in studentischen Praktika dauerhaft etablieren werden. Wird sich dieser Anteil auch nach der Pandemie in nennenswerter Höhe einpendeln, so ist zu erwägen das Thema der erfolgreichen virtuellen Zusammenarbeit in begleitenden Angeboten der Universität – wie in unserem Fall zum Beispiel den Praktikumskolloquien – dauerhaft aufzunehmen. Es ist darüber hinaus weiter zu beobachten, wie das das Lernformat Praktikum insgesamt durch neue Formen digitaler Zusammenarbeit verändert, ob die formalen Vorgaben der Universitäten dazu noch passen und inwieweit die Definition des Lehr- und Lernformats Praktikum und seine Qualitätsstandards weiterentwickelt und neu gedacht werden müssen.

Autorin



Ludmilla Aurfurth (M. Sc. Social and Behavioural Sciences) ist seit 2018 im Career Service der Freien Universität Berlin tätig. Neben der Evaluation der studentischen Praktika verantwortet sie im Career Service die Beratungs- und Veranstaltungsangebote zur beruflichen Orientierung, Bewerbung und Karriereplanung. Sie ist seit 2014 als Karriereberaterin, Coach und Trainerin für verschiedene Zielgruppen und Institutionen tätig.

Literatur

- Alavi, M., & Tiwana, A. (2002): Knowledge integration in virtual teams: The potential role of KMS. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(12), 1029–1037.
- Alsharo, M., Gregg, D., & Ramirez, R. (2017): Virtual team effectiveness: The role of knowledge sharing and trust. *Information & Management*, 54(4), 479–490.
- Aufurth, L., Dorenburg, C. (2019): Qualitätssicherung von Praktika am Beispiel des Projekts „Kompetenzentwicklung im Praktikum“ an der Freien Universität Berlin. *career service papers-csp* 17/19, 25–53.
- Eurofound (2017): Sixth European Working Conditions Survey – Overview report (2017 update), Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Eurostat (2020): How usual is it to work from home? [online]. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20200424-1#:~:text=In%202019%2C%205.4%25%20of%20employed,2009%20to%209.0%25%20in%202019.> [Abgerufen am 30.11.2021].
- Robert Jr, L. P., Dennis, A. R., & Ahuja, M. K. (2008): Social capital and knowledge integration in digitally enabled teams. *Information systems research*, 19(3), 314–334.
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2020): Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt– Monatsbericht zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt, Nürnberg, Dezember 2020
- Wang, B., Liu, Y., Qian, J., & Parker, S. K. (2021): Achieving effective remote working during the COVID–19 pandemic: A work design perspective. *Applied Psychology*, 70(1), 16–59.

Werbeanzeige

„Man muss schon sehr selbstständig sein“

Erfahrungen zu Remote Praktika aus Studierenden- und Unternehmenssicht

Spätestens seit der Pandemiezeit, als alle dazu aufgerufen waren, zur Unterbrechung der Infektionskette und Reduktion der Infektionszahl so viel wie möglich von zu Hause aus zu arbeiten, ist Remote Arbeit eine praktizierte Realität. Während zuvor mit dem Betriebspraktikum immer ein Eintauchen in eine fremde Firmenkultur und –stätte vor Ort verstanden wurde, werden mittlerweile so genannte Remote Praktika vollständig digital durchgeführt. Die Frage drängt sich auf, ob diese Art von Praktika den Studierenden gleichwertige Praxiseinblicke gewährt und dieselben Lernerfahrungen wie in bisherigen Präsenzpraktika gemacht werden können. Um diese Frage zu klären, erfolgte im Mai 2021 ein Gruppeninterview mit Carla Magnanimo, einer Masterstudentin aus den Geisteswissenschaften, mit Moritz Rokahr von der gemeinnützigen Initiative „Zukunft durch Industrie e. V.“ in NRW und Jessica Birowski, die für den international agierenden Softwarekonzern SAP am Standort Berlin/Potsdam arbeitet. Ziel des Gesprächs war es, mittels drei unterschiedlicher Einblicke den Lesenden aufzuzeigen, welche Erfahrungen mit virtuellen Praktika prägend waren und was daraus für die Durchführung zukünftiger Praktika an Lernerkenntnissen gewonnen werden kann. Während Carla Magnanimo ihre Erfahrungen aus der Sicht einer Studentin und Praktikantin beisteuerte, übernahmen Moritz Rokahr und Jessica Birowski die Pers-

pektive der Praktikumsgeber*innen. Die Interviewpartner*innen erhielten Leitfragen und konnten sich im Vorfeld zum Interview mit dem Thema gedanklich auseinandersetzen. Aufgrund der aktuellen Situation fand das Interview via Zoom statt und wurde mit Einverständnis der Interviewten aufgezeichnet. Die Niederschrift wurde zur besseren Lesbarkeit in Abstimmung mit den Interviewten stark gekürzt und die Aussagen verdichtet.

csp: Carla, du bist die einzige Studentin in dieser Runde. Welche Erfahrung hast du bisher mit Remote Praktika gemacht? Kannst du dich bitte kurz vorstellen?

Carla Magnanimo: Ich studiere im 4. Semester „Internationale angewandte Kulturwissenschaft und Kultursemiotik“. Das ist ein Double-Degree-Master an der Uni Potsdam in Kooperation mit der Universität in Turin, so dass ich am Ende einen Abschluss von beiden Unis habe. Dafür muss ich mindestens ein Semester in Turin an der Uni studieren. Deswegen ging ich im Frühjahr 2020 nach Turin – genau in der Zeit, als Corona gerade sehr aktuell wurde. Obwohl ich vor Ort war, hat mein Auslandssemester komplett remote stattgefunden und ich habe diese Uni nie von innen gesehen. Während dieser Zeit in Turin habe ich zusätzlich ein Praktikum in einer Mailänder Kulturstiftung gemacht. Diese Stiftung ist in erster Linie eine Online-Bibliothek, die Wissen

für alle kostenfrei zur Verfügung stellen möchte. Sie machen aber auch virtuelle Ausstellungen.

csp: Wie bist du dazu gekommen und was war das genau für ein Praktikum?

Carla Magnanimo: Das habe ich über eine Lehrkraft erfahren, die Italienerin ist und in dieser Stiftung arbeitet. Sie war Gastdozentin an der Uni in Potsdam in meinem Studiengang im Wintersemester, bevor ich nach Italien gegangen bin. Ich belegte bei ihr einen Kurs. Sie erzählte uns Studierenden, dass die Stiftung Praktikant*innen suchte. Da habe ich mich direkt bei ihr gemeldet und wir sind ständig im Kontakt geblieben. Das Praktikum war eigentlich in Präsenz geplant, verlief dann aber komplett digital. Ich habe drei Tage die Woche fünf Stunden am Tag gearbeitet. Ich habe dort zwar drei Monate gearbeitet, aber auf Vollzeit gerechnet war es ein Monat. Zur Anerkennung eines Pflichtpraktikums brauche ich aber in meinem Studium drei Monate, daher kann ich es mir nicht als Pflichtpraktikum im Studium anrechnen lassen. Ich werde meinen derzeitigen Studierendenjob anrechnen lassen, der gerade auch remote läuft.

Das Praktikum in Italien war unbezahlt, ich habe am Ende einen Gutschein geschenkt bekommen. Das scheint in Italien so üblich zu sein. Ich glaube, das ist so, weil man normalerweise nur einen Monat Praktikum macht und nicht wie bei uns häufig ein Pflichtpraktikum über drei Monate in Vollzeit. Ein Monat lässt sich im Betrieb leichter integrieren. Im Kulturbereich ist es ja immer schwierig mit bezahlten Praktika, in Italien umso mehr.

csp: Fand überhaupt ein Vorstellungsgespräch statt?

Carla Magnanimo: Meine Dozentin hat mich ihrer Chefin vorgeschlagen. Nachdem ich meinen Lebenslauf hingeschickt habe, gab es nochmal einen „Alibi-Call“. Das war ein paar Wochen vor Beginn des Praktikums. Dabei erfuhr ich, was die Tätigkeit beinhaltet, wie die Stiftung aufgebaut ist, etc. Und zu der Zeit stand noch die Frage im Raum, ob ich es vereinbaren könnte. Also, ich habe in Turin studiert und gewohnt, das Büro der Stiftung ist in Mailand und von Mailand nach Turin sind es eine Stunde mit dem Zug, die ich jeweils hätte pendeln müssen. Man war davon überzeugt, dass wir das organisiert bekommen. Die Empfehlung meiner Dozentin und die Passung des Stellenprofils mit meinem Studiengang Kulturwissenschaften waren für die Stellenbesetzung ausschlaggebend.

csp: Jessica, wie sieht das bei SAP aus, einem großen Softwarekonzern? Wurden bei euch schon vor der Pandemie virtuelle Praktika angeboten?

Jessica Birowski: Remote Praktika bei der SAP würden bedeuten, dass kein fester Dienstsitz vertraglich festgehalten wird. Das bietet die SAP für Praktikant*innen-Verträge in Deutschland in der Regel nicht an und daran hat sich auch in Corona-Zeiten nichts geändert. Jedem ausgeschriebenen Praktikum ist ein Standort beigelegt, der später auch im Vertrag steht.

Seit März 2020 ist laut Guideline die gesamte SAP Belegschaft angehalten, im Homeoffice zu arbeiten. Das hat zur Folge, dass laufende und neue Praktika

auch seitdem zwangsläufig remote stattfinden. Wir sagen den Praktikant*innen, dass sie momentan nicht unbedingt nach Berlin oder Potsdam ziehen müssen, weil wir wissen, wie schwierig das mit dem aktuellen Wohnungsmarkt ist. Auch im Sinne der Pandemieeinschränkung sei das Praktikum von zu Hause machbar. Eine interessante Entwicklung zeigt sich jedoch überraschend darin, dass unsere Praktikant*innen trotzdem nach Berlin/Potsdam ziehen. Sie wollen die Stadt trotz Lockdown sehen oder haben die Hoffnung, einen Teil des Praktikums doch wieder in Präsenz zu erleben.

csp: Wie viele Praktikumsstellen vergebte ihr ungefähr pro Jahr? Welche Studienrichtungen werden gesucht und wie lange im Durchschnitt bleiben die Studierenden bei euch?

Jessica Birowski: Ich habe keine konkrete Antwort auf die Frage, wie viele Praktikumsstellen es sind. Wir haben über tausend Mitarbeitende allein in Berlin und Potsdam. Es gibt Teams bei uns, die zur Hälfte aus Vollzeit-Mitarbeitenden und zur anderen Hälfte aus Praktikant*innen bestehen. Da kommt einiges an Studierenden zusammen.

Ich mache nur das Recruiting für mein eigenes Team. Da habe ich allein dieses Jahr über 15 Studierende eingestellt. Ich glaube, 14 Praktikant*innen und einen Werkstudenten.

Das verteilt sich über das Jahr und ist auch abhängig von den Universitäten und wann da die Semester beginnen bzw. enden. Generell suchen wir im März die meisten Leute, weil nach dem ersten abgeschlossenen Quartal die Projekte angelaufen sind. Für die Projekte holen

wir uns aktiv Unterstützung und präferieren einen Praktikumszeitraum von sechs Monaten. Wir suchen in erster Linie Praktikant*innen, und klar, Werkstudierende auch. Häufig ist es der Fall, dass Studierende nach ihrem Praktikum als Werkstudierende länger bei uns bleiben.

Zur Frage, welche Studienrichtungen wir suchen: Wir sind ein global aufgestellter Konzern mit Entwicklung im Kern, d.h. da gibt es die meisten Praktikumsstellen. Aber für unseren Business-Operations-Bereich suchen wir natürlich aktiv nach BWLer*innen & Analyst*innen. Aber auch im Bereich Communications, z.B. für Social-Media-Arbeit und interne und externe Kommunikation sowie Design im Bereich UX, UI & Kommunikationsdesign suchen wir in der Regel immer nach neuen Talenten. Generell sind wir immer offen für Studierende mit ganz unterschiedlichen Hintergründen. Dies fördert die Diversität innerhalb der Teams. Das macht auch einen Teil der SAP-Kultur aus, dass die Mitarbeitenden sich aus ganz verschiedenen Hintergründen zusammensetzen, die alle etwas beitragen können.

csp: Nun zum Dritten im Bunde, Moritz! Wie sieht die Praktikumsituation im gemeinnützigen Verein „Zukunft durch Industrie“ aus?

Moritz Rokahr: Ich kann relativ genau sagen, wie viele Praktikant*innen wir haben, und zwar so wie aktuell: einen. Er ist noch ungefähr 1 1/2 Wochen bei uns und war dann insgesamt drei Monate da.

Zum Hintergrund: Bei uns wollen wir Praktikant*innen immer sehr stark an Projekte koppeln. Mit Remote Arbeit während des Praktikums haben

wir grundsätzlich erstmal kein Problem. Praktikant*innen könnten in Düsseldorf wohnen, wo sich der Sitz des Vereins befindet, aber sie könnten auch ganz woanders wohnen.

Von der Studienrichtung her orientiert sich das am Projekt, das ein/e Praktikant*in dann eigenverantwortlich betreuen soll. Dabei werden für uns Studierende mit dem Hintergrund Politik, Industrie, Wirtschaft und Bildung relevant. Dann kommt es auch auf den Inhalt des Projekts an. Derzeit aktualisieren wir bei uns einen Leitfaden für Akzeptanzkommunikation, wofür wir unseren jetzigen Praktikanten gut einbinden können. Es kann aber auch ein Projekt aus dem Bereich Berufsorientierung sein. Hier suchen wir gezielt Studierende, die sich konkret darin schon gut auskennen und Erfahrungen im Projektmanagement haben.

csp: Du erzählst das jetzt, als ob bei euch das Remote Arbeiten im Praktikum schon länger praktiziert würde. Ist dem so oder hat sich das erst seit der Pandemie entwickelt?

Moritz Rokahr: Nein, das ist auch der erste Praktikant, den wir an sich haben und logischerweise nun auch in remote. Das hat sich erst ergeben, seitdem sich unsere Initiative hinsichtlich ihres Selbstbilds gewandelt hat, wie wir unsere Arbeit, unsere Prozesse strukturieren. Und wenn es für meine Kollegin und mich kein Problem ist, von überall aus zu arbeiten, dann ist dies auch in Bezug auf unsere Praktikant*innen selbstverständlich. Das ist in dem Moment ein weiteres Teammitglied.

csp: Gab es Bedenken gegenüber remote, bevor ihr den ersten Praktikanten eingestellt habt?

Moritz Rokahr: Man macht sich schon Gedanken, ob es inhaltlich und sozial-kommunikativ passt. Inhaltlich habe ich mir weniger einen Kopf gemacht, weil das ein Projekt ist. Da hat man eine klare Erwartungshaltung von allen Seiten, klare Strukturen, Aufgaben und immer wiederkehrende Termine.

Obwohl ich den Praktikanten vorher schon so ein bisschen kennen gelernt hatte bzw. es über meinen Vorstand lief und da schon Kontakt zu ihm bestand, haben wir uns natürlich gefragt, ob wir das so hinkriegen. Wir hatten vor allem die Sorge, dass wir ihn – aus welchem Grund auch immer – nicht so richtig ins Team integrieren können. Aber das hat sehr gut funktioniert.

csp: Jessica nickt schon die ganze Zeit heftig zu deinen Ausführungen. Kennst du ähnliche Bedenken oder welche Sorgen waren bei euch vorrangig, als aufgrund der aktuellen Situation alle ins Homeoffice geschickt werden mussten?

Jessica Birowski: Ja, da waren auf jeden Fall am Anfang auch diese Bedenken. Aber das war auch teamabhängig. Manche Teams verhielten sich zögerlich, weil sie dachten und hofften, dass der Spuk in einem Monat vorbei ist und es dann ganz normal weitergeht. Dabei darf man natürlich die Größe des Unternehmens nicht unterschätzen. Da ist man manchmal etwas langsamer mit den Anpassungen unterwegs, die erstmal durch den ganzen Konzern gehen müssen. Deswegen gab es eine anfängliche Schockstarre,

in der wir tatsächlich gesagt haben, dass wir zunächst mit weiteren Einstellungen abwarten. Das war ungefähr so im März letzten Jahres.

Aber dann hatten wir ja Projekte, ähnlich wie bei Moritz, die für Praktika gut passen, und dann haben wir es einfach wieder gemacht. Und natürlich gab es auch die Sorge, wie man diese Praktikant*innen ins Team integriert. Ich meine, wir haben eine ganz tolle Unternehmenskultur, bei der wir den Leuten, wenn sie vor Ort sind, auch viele Möglichkeiten bieten können. In Potsdam gibt es z.B. einen Beachvolleyballplatz, wo wir die Studierenden immer am Freitagnachmittag zusammenholen, oder in Berlin auch ein kleines Fitnessstudio. Es gibt ganz verschiedene Services, z.B. haben wir auch einen Shuttle-Service. Diese Services wollen wir auch gerne den Praktikant*innen bieten.

Und es gibt eine Studierendencommunity, wo sich alle Praktikant*innen von SAP – derzeit leider auch nur virtuell – treffen. Und ein Early-Talent-Board, das sich um unsere jungen Talente kümmert und coole Initiativen organisiert, z.B. Leadership-Trainings, Design-Thinking-Coachings.

Hier war auch anfangs die Frage, inwiefern das alles noch am Leben bleibt. Werden die Praktikant*innen abgeholt? Werden nicht nur die Inhalte vermittelt, sondern finden auch die sozialen Aspekte Berücksichtigung? Im Nachhinein kann ich sagen, das klappte alles toll. Nach ungefähr einem Monat haben wir gesehen, dass es funktioniert und seitdem stellen wir wieder ganz normal ein.

csp: Und gibt es bei euch ein Praktikumskonzept, Leitfäden oder Handbücher?

Musstet ihr diese für die Form des Remote Praktikums anpassen?

Jessica Birowski: Ja, es gibt ein Onboarding-Guide-Book. Das wird auch global aufgerollt. Darin wurden nur minimale Anpassungen gemacht, weil die lokalen Angebote oder Programme sich kaum geändert haben. Meetings oder Networking-Möglichkeiten, die wir vorher in Präsenz hatten, haben wir einfach ins Virtuelle umgestellt. Insofern mussten wir keine neuen Leitbücher schreiben.

Viel wichtiger war, dass wir die Praktikant*innen fokussierter durch den Leitfaden durchgeführt und sie ein wenig mehr an die Hand genommen haben, um sie nicht zu verlieren. Ich glaube, dass ist das allerwichtigste, dass das Menschliche stimmt, anstatt jetzt die Leute auf Handbücher loszulassen.

csp: Carla, hattest du Bedenken wegen eines Praktikums, dass sich komplett im Homeoffice abspielt?

Carla Magnanimo: Anfangs hatte ich die Hoffnung, dass die Pandemie gar nicht so lange dauert. Darum war zunächst tatsächlich angedacht, dass ich nach einem Monat wieder ins Büro kommen werde. Ich hatte vorher gar nicht so große Bedenken, weil ich das Online-Studium schon in Italien angefangen hatte und die Uni das sehr gut bewerkstelligt hat. Da wurde direkt alles z.B. bei Moodle oder youtube hochgeladen. Ich habe erfahren, dass die Uni für Präsenz geschlossen ist und schon am nächsten Tag erhielt ich eine E-Mail, in der der Link zur Vorlesung war. Da habe ich mich im Endeffekt schon nicht allein gelassen gefühlt.

Ganz ähnlich war es mit dem Praktikum. Dadurch, dass meine Dozentin in der Stiftung arbeitete und ich mit ihr immer im Austausch stand, hat sie mich beim Onboarding mitgenommen. Ich hatte viel mehr Sorge vor Anrufen, und diese noch auf Italienisch. Denn man kennt sich mit dem ganzen Prozedere noch gar nicht gut aus, geschweige denn in einer Fremdsprache souverän zu agieren. Ich bin zwar Halb-Italienerin, aber ich bin nicht bilingual aufgewachsen. Ich habe erst im Bachelor ernsthaft angefangen, diese Sprache zu lernen.

Also, die gesamte Kommunikation auf Italienisch nur remote zu machen, das war meine größte Sorge. Denn gerade zwischenmenschliche Sachen funktionieren nicht so gut in einer anderen Sprache. Man sieht sich nicht so in die Augen oder man kann die Hände weniger zu Hilfe bei der Verständigung nehmen. Meine Dozentin nahm die Rolle einer Mentorin für mich ein. Sie spricht auch Deutsch und wenn es wirklich gehakt hat, hat sie mich unterstützt. Ich glaube, das war auch mit das Wichtigste, dass ich jemanden hatte, auf den ich zurückgreifen konnte.

Man muss dennoch schon sehr selbstständig sein, selbständig arbeiten können. Wenn ich mit 18 direkt nach der Schule ein Remote Praktikum gemacht hätte, dann wäre ich verloren gewesen. Jetzt bin ich auf einem anderen Stand: Ich habe schon mehrere Praktika gemacht, ich habe schon mehrere Jobs gemacht, ich bin schon geübt in diesen Grundsatz-Sachen. Deswegen war das für mich auch nicht das Problem selbständig zu arbeiten. Ich brauchte nur jemanden, der mir eine relativ klare Aufgabenstruktur gibt und dem ich jederzeit im Chat schreiben konnte, wenn ich Fragen hatte. Jemand,

der dann auch immer ansprechbar ist. Das ist mit das Wichtigste und das hatte ich dort durch meine Dozentin immer.

csp: Moritz, wie habt ihr euren ersten Praktikanten gefunden?

Moritz Rokahr: So ähnlich wie bei Carla. Der Erstkontakt ist gar nicht über mich gekommen, sondern über eines unserer Vorstandsmitglieder. Ich hatte diverse Projekte im Kopf und mir wurde klar, dass er vom Studiengang dafür super passt. Also gar nicht über eine offizielle Ausschreibung. Das soll nicht heißen, dass wir das nicht auch machen würden. Je nach Projekt, halte ich auch nach anderen Studienfächern auf verschiedenen Kanälen Ausschau.

Das erste Kennenlernen war online, und wir haben sogar mehrere Gespräche geführt, um das Thema vorab ein wenig zu erarbeiten. Aber wir haben uns auch einmal in Präsenz draußen getroffen und sind eine Runde spazieren gegangen. Ansonsten verlief alles überwiegend digital.

csp: Jessica, wie verlaufen bei euch Vorstellungsgespräche und das erste Kennenlernen der Studierenden während der Corona-Zeit?

Jessica Birowski: Auch das verläuft von Team zu Team unterschiedlich, je nachdem wie viele Vorstellungsgespräche sie dort haben und wie die aufgebaut sind. Alle unsere Stellen werden auf unserer Karriere-Website ausgeschrieben und auf verschiedenen Kanälen promotet. Das Kennenlernen erfolgt in mehreren Stufen oder Interview-Runden mit verschiedenen Stakeholdern, die meistens auch

später eng mit den Praktikant*innen zusammenarbeiten werden. Zunächst handelt es sich um eine Art Pre-Screening, oft mit Vertreter*innen der Abteilung Human Resources und einem Team-Mitglied. Das ist mit dem Kennenlerngespräch von Carla vergleichbar, um so ein Gefühl für die Praktikant*innen zu bekommen und erste Formalitäten zu klären. In der nächsten Runde wird ein Level höher mit den Manager*innen besprochen, ob die Inhalte für unsere Praktikant*innen interessant sind. Wichtig ist uns, dass unsere Praktikant*innen ganz genau wissen, was auf sie zukommt. Und ja, alle Interviews haben virtuell stattgefunden.

csp: Carla, für dich war dieses Praktikum in italienischer Sprache wichtig. Gab es noch andere Kompetenzen, die du mit diesem Praktikum erweitern wolltest?

Carla Magnanimo: Also besondere fachliche oder methodische Kompetenzen nicht unbedingt, weil ich bereits ein Praktikum am Goethe-Institut mit ähnlichen Aufgaben gehabt hatte. Es gibt natürlich unterschiedliche Projekte, die gerade laufen, wo nochmal unterschiedliche Dinge gelernt werden. Aber ehrlich gesagt, wusste ich erst, als ich angefangen habe, welche konkreten Projekte das sein werden. Anfangs wurde zum Beispiel vor allem Social-Media-Kommunikation gebraucht und es ging viel um Übersetzungen, weil sie ein Projekt mit Wikipedia gemacht haben. Da musste ich vieles aus dem Italienischen ins Deutsche übersetzen.

Für mich war wirklich das Wichtigste: in Italien arbeiten, in die Arbeitskultur eintauchen, ein bisschen professionelleres Italienisch lernen und mich durch

diese Erfahrung im Job-Kontext sicherer fühlen.

csp: An die Praktikumsgebenden die Frage: Was kann ein Remote Praktikum leisten? Werden da auch andere Kompetenzen als in Präsenz entwickelt?

Jessica Birowski: Weil die Praktikant*innen zu Hause teilweise wirklich alleine sind, lernen sie nochmal ein ganz anderes Verantwortungsbewusstsein. Sie bekommen eine Aufgabe und die Ressourcen, die sie dafür benötigen mit dem Auftrag: „Go, get it done.“ Wenn man im Büro ist, hat man immer noch die Bezugsperson. Allein schon, wenn man Blicke austauscht, die sagen „Okay, Ja, Nein“. Das gibt es nicht remote, sondern die Leute sind verstärkt auf sich gestellt.

Aber auch die Standardkompetenzen, was bei uns ein Praktikum vermitteln sollte, sind nochmal stärker geworden. Z.B. detailgetreues Arbeiten, sich zu organisieren, das agile Arbeiten, sich selber zu motivieren und versuchen, sich aktiv in das Team zu integrieren, das bei uns extrem wichtig ist. Wir arbeiten wirklich schnell an sehr vielen Projekten fast schon gleichzeitig.

Es ist geblieben, dass sich die Mitarbeitenden da selbst organisieren und den Überblick behalten müssen. Man ist verstärkt auf Tools angewiesen, die bei der Organisation helfen, da es passieren kann, dass ein Jour-Fix mit den Praktikant*innen spontan verschoben wird und durch das Remote Setting ein Gespräch erst am Nachmittag möglich ist. Solche Situationen stellen eine Hürde dar, die die Praktikant*innen verstärkt im selbständigem und proaktivem Arbeiten fördern.

Ich denke, die wichtigsten Kompetenzen, die wir im Praktikum zu vermitteln versuchen und die sich im Remote Praktikum etwas verändert haben, sind unseren Student*innen verstärkt eine Vollmacht zu geben, eigenständig zu arbeiten und Aufgaben end-to-end zu bewältigen, da die Remote Arbeit generell weniger gegenseitigen Austausch und Kontrolle erlaubt, wie wenn man im Büro nebeneinander sitzt. Da musste auch bei den Manager*innen ein Umdenken passieren.

Moritz Rokahr: Ja, also das mit der agilen Arbeitsweise und Selbstmotivation sehe ich genauso. Nach dem Motto: „Das ist dein Ziel und hier hast du alles und wenn was ist, melde dich und ansonsten leg los“.

Eine Herausforderung bei uns ist, dass wir je nach Thema mit ganz bestimmten Statusgruppen aus unterschiedlichen Unternehmen, z.B. fachlichen Ansprechpartnern, CEOs sprechen. Das Ziel dieser Gespräche ist beispielsweise Informationen zu bekommen, mit denen wir wiederum den Hintergrund von Sachverhalten besser verstehen können. Dabei müssen wir auch über Dinge im Unternehmen sprechen, die sie sonst nicht preisgeben, weil das heikle Themen sein können. Wenn das ungefiltert an die Öffentlichkeit käme, entstünde schnell ein Dialog, den man nicht mehr einfangen kann. Der Praktikant bei uns muss also lernen, wie er auch im digitalen Gespräch eine vertrauensvolle und diskrete Gesprächssituation aufbaut. Ich glaube, das ist nochmal etwas Spezielles, was man nicht in einem analogen Praktikum lernen kann.

Ich kann mich aus meiner Praktikantenzeit nicht daran erinnern, dass ich ein Gespräch alleine mit einem Externen geführt und dafür die komplette Verantwortung gehabt hätte. Jetzt ist das selbstverständlich und ich finde es definitiv super, dass das Tools wie Teams und Zoom alles ermöglichen.

Jessica Birowski: Das ist ein sehr guter Punkt. Die meisten Manager*innen bei uns, die Praktikant*innen haben, haben mittlerweile gelernt, dass die Praktikant*innen mehr können und man sie auch mal alleine auf ihr Ziel loslaufen lassen kann. Dieses Delegieren und gleichzeitig noch diese Nähe aufrecht zu erhalten, was Carla gesagt hat, also die Bezugsperson bleiben, dass diese Nähe und der Austausch nochmal wichtiger im Remote Praktikum sind, das haben die Manager*innen jetzt durch remote gelernt.

Wir haben bei SAP ein Buddy-Konzept d.h. das jede*r, der neu anfängt, einen Buddy bekommt, der auch Vollzeit angestellt ist. Diese Buddy-Rolle wurde jetzt nochmal stärker und ernster genommen, weil man wirklich für diese Praktikant*innen auf einer selbstständig-professionellen Ebene als Mentor*in und Support-Person da ist.

*csp: Diese Ansprechperson, ob sie jetzt Buddy, Mentor*in oder Supportperson heißt, ist schon in Präsenz ein wichtiger Qualitätsaspekt, der aber nochmal wichtiger in remote wird. Seht ihr noch andere Punkte, wie der Praktikumsgebende die Studierenden bei dieser Art von Praktikum unterstützen kann?*

Moritz Rokahr: Definitiv, ohne die Beziehung mit einer Ansprechperson geht es gar nicht. Das ist super. Das trägt sich im Idealfall auch über das Praktikum hinaus. Wenn das der gleiche Fachbereich ist, kann ein Netzwerk-Gedanke daraus entstehen. Was uns sehr geholfen hat, ist ein wiederkehrendes Meeting-Format. Also nicht nur Nachbesprechungen von Terminen halten, sondern morgens sich zusammen einklinken und nachmittags zusammen ausklinken. Und so ein dauerhaftes Feedback zu erhalten. Für uns ist es selbstverständlich, dass Praktikant*innen immer eine Antwort bekommen. Das muss nicht sofort passieren, aber jede Sache wird beantwortet, ob das über Teams, WhatsApp, Mail oder ob es ein Anruf ist. Das hilft uns.

*csp: Geht das einher mit einem erhöhten Anspruch an Mitarbeitende, die Praktikant*innen betreuen?*

Moritz Rokahr: Ja definitiv. Aber da bin ich jetzt einfach so ganz direkt – wenn Unternehmervertreter*innen das nicht leisten können, dann sollten sie keine Praktikant*innen um sich haben, die sie fördern wollen. Und wenn sie dazu keine Kapazitäten haben, dann ist das vielleicht einfach nicht das Richtige.

csp: Gibt es noch weitere Unterstützung seitens des Unternehmens? Wie sieht es mit der technischen Unterstützung aus?

Carla Magnanimo: Ich wurde in Italien technisch nicht ausgestattet. Sie fragten nur: „Hast du einen Laptop? Okay, ja alles klar.“ Ich fand das in dem Moment nicht dramatisch, weil sie nicht mit komplizierten Tools gearbeitet haben. Ich

musste mit WordPress arbeiten und das läuft auch über einen Web-Server. Und in Italien war es ja tatsächlich auch nochmal viel strenger mit dem Lockdown. Das wäre auch rechtlich gesehen einfach nicht gegangen, mich in einen Zug zu setzen, um mir von der Stiftung gestellte Sachen abzuholen. Und eine Kulturstiftung, die eher limitiert arbeitet, hätte nicht die Ressourcen gehabt, um mir einen Laptop zur Verfügung zu stellen.

Jetzt bei meinem Studierendenjob bei „Ärzte ohne Grenzen“ war das ganz anders. Da gab es einen Termin, an dem ich alles bekommen habe, was ich wollte. Vom Laptop bis zum Bürostuhl hätte ich mir alles für die Remote Arbeit nach Hause mitnehmen können.

Jessica Birowski: Bei uns bekommen unsere Praktikant*innen das volle Equipment: Dazu gehört ein Laptop, eine Maus, ein Headset, eine Tastatur, wenn benötigt. Monitore vergeben wir tatsächlich nicht. Und die Praktikant*innen bekommen ein volles IT-Onboarding, bei dem Sachen wie Compliance, Security, und die allgemeine Navigation SAP interner Tools und Seiten besprochen werden. Aber sonst – außer, dass sie ihre Sachen direkt nach Hause geschickt bekommen anstatt ins Office – hat sich auch nicht viel geändert. Im Gegenteil – es ist sogar ein bisschen besser geworden. Die Studierenden bekommen am ersten Tag einen Termin mit der IT, an dem sie Schritt für Schritt durch den Anmeldeprozess geführt werden, sie registrieren ihr Passwort, registrieren sich auf der Portalseite und bekommen Zugang zu allen möglichen Programmen. Da gehört auch Outlook dazu, da muss die E-Mail schon vorher registriert sein, usw. Bevor sie

nicht komplett online sind, machen sie auch noch gar nichts anderes.

Moritz Rokahr: Bei uns – als kleinerer Verein – ist das leider genauso wie bei Carla. Das ist einfach eine Ressourcen-Frage bei uns. Das heißt, wir stellen keine Hardware, aber einen Teil der Software.

csp: Carla, du hast schon mehrere Praktikumserfahrungen gemacht. Fandest du dein Onboarding im virtuellen Bereich anders als bei deinen Präsenz-Praktika zuvor?

Carla Magnanimo: Es war tatsächlich deutlich konkreter, als bei meinen Praktika zuvor. Als ich z.B. im Goethe-Institut anfang, saß ich oft neben einem Mitarbeiter und habe zugeguckt, wie Dinge getan wurden. Das ging bei meinem Remote Praktikum nicht. Da haben sie mir erklärt, wie sie die Sachen haben wollen und dann durfte ich direkt loslegen. Ich fand, es waren deutlich konkretere Aufgaben. Ich habe das Gefühl, die Unternehmen sind bei remote mehr gezwungen, es zu konkretisieren und das finde ich vorteilhaft für mich als Praktikantin, weil ich dadurch viel mehr weiß und lernen konnte.

Während ich bei Präsenz-Praktika oder auch am Anfang bei Jobs mitunter hilflos dasaß und mich fragte, was ich hier eigentlich mache, war es in remote so konkret, dass sie sagten, einen Tag in der Woche solle ich die Übersetzungen, einen anderen Tag die Ausstellung und an einem dritten etwas ganz anders machen. An meinem ersten Arbeitstag sollte ich mir z.B. die Social-Media-Kanäle anschauen, darüber einen Bericht schreiben und den im Team vorstellen. Daraus hat

sich anschließend mein Aufgabenbereich für die Social-Media-Aktivitäten abgeleitet.

Zum Anfang der Woche hatte ich mit meiner Chefin einen Call, bei dem wir geklärt haben, was ich machen musste. In einem Trelloboard wurden die Aufgaben aufgeschrieben und ich konnte dort abhaken, sobald ich sie erledigt hatte. Das war sehr schön strukturiert und falls ich Nachfragen hatte, konnte ich natürlich immer schreiben. Es war viel mehr dieses To-Do-Listenmäßige. Ich habe für mich festgestellt, dass ich an sich gern so arbeite. Und jetzt bei meinem aktuellen Job arbeiten wir mit Teams. Auch da sind Aufgaben geklärt und ich habe sie ab. Das kann dann ein anderes Teammitglied sehen und darauf zugreifen. Also für mich ist das eine coole Arbeitsweise, denn die genutzten Tools machen es deutlich konkreter und die organisieren die Aufgaben besser. Und man muss sich kurzhalten, denn die Aufgabe muss einfach in einem Satz geschrieben sein. In Präsenz ist es immer auch personenabhängig. Je nachdem wie gut die Leute darin sind, die Aufgaben konkret zu formulieren. Da kann es durchaus passieren, dass ich jemandem zuhören muss, der mir eine halbe Stunde die Aufgabe erklärt, und am Ende habe ich es immer noch nicht ganz verstanden, weil es einfach unkonkret ist oder derjenige noch fünf Mails nebenbei bekommt, die schnell beantwortet werden müssen und dann nicht so konzentriert ist. Das hatte ich schon, dass ich am Ende dasaß und es immer noch nicht verstanden hatte. Und so schriftlich fixiert finde ich es angenehmer, denn es erleichtert das Arbeiten.

csp: Wie und in welchem Rhythmus hast du Feedback erhalten? Gab es da einen Unterschied zwischen dem Beginn und dem Ende des Praktikums?

Carla Magnanimo: Mit meiner Mentorin habe ich super eng zusammengearbeitet und von ihr Dauer-Feedback bekommen. Der Austausch war wie so ein Chat, wo wir uns einfach hin und her geschrieben haben. Manchmal haben wir auch drei Stunden am Stück am Telefon gehangen.

Mit meiner Chefin war das ein bisschen anders. Mit der habe ich einmal am Anfang der Woche kurz kommuniziert. Sie habe ich auch nicht zwischendurch kontaktiert, sondern immer meine Mentorin gefragt. Mit meiner Mentorin hat es sich angefühlt, als ob sie neben mir gesessen hätte. Das ist nicht unbedingt etwas, was ich erwarte, aber das war in dem Fall einfach so. Jetzt bei meinem anderen Job bei „Ärzte ohne Grenzen“ habe ich eine Line Managerin, auf die ich immer zurückgreifen kann. Aber da kommt es auch mal vor, dass sie, bis ich Feierabend mache, nicht mehr antwortet. Ich schreibe ihr dann einfach am Ende des Tages eine E-Mail, damit sie weiß, wo ich mit der Aufgabenbearbeitung stehe und wie ich beim nächsten Mal weitermache. Das meine ich mit dem selbstständigen Arbeiten. Ich brauche nicht jemanden, der bei allem, was ich tue, dabei ist. Aber ich finde ein-, zweimal am Tag sollte schon ein Austausch stattfinden. Vielleicht so zu Beginn und zum Ende des Arbeitstages.

csp: An die anderen beiden – auch ihr hattet Selbstständigkeit als Kompetenz erwähnt. Wie kann der Kommunikationsprozess mit Studierenden funktionieren – speziell mit denen, die nicht von Anfang

an so selbstständig sind oder ein wenig schüchtern oder mit mehr Selbstzweifeln behaftet? Wie seid ihr in den Austausch mit ihnen getreten, welche Tools nutzt ihr bei der Unterstützung?

Jessica Birowski: Das Allerwichtigste ist das Reden. Ich habe persönlich mit meiner Praktikantin jeden Morgen 15 bis 30 Minuten einen Check-In. Das handhabt aber jeder Buddy anders. Da frage ich sie ab, was denn bei ihr Top of Minds ist. Sie bekommt ein bisschen Insights, was ich so mache. Ich zeige auch gern proaktiv das ganze Bild auf. Ihr eine isolierte Aufgabe zu geben, finde ich schwer. Deshalb gebe ich ihr noch ein, zwei Hintergründe mit. Beispielsweise wie es zu dieser Aufgabe kam, was wir damit erreichen wollen, was die wichtigsten Stakeholder sind. Je besser die Person das Problem versteht, umso selbstbewusster, denke ich, kann die Person dann an das Problem herangehen.

Meine Aufgabe als Buddy sehe ich darin, die notwendigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Ich gebe ihnen zum Beispiel die Materialien vom letzten Jahr, denn sie sind die perfekte Grundlage, um wieder auf das Ziel in diesem Jahr zu kommen oder ich connecte sie mit den richtigen Personen. Und bei Microsoft Teams haben wir auch eine Liste, was bereits alles mit drin ist und die arbeiten wir dann morgens ab und wissen dann ungefähr, wo wir sind. Generell arbeiten wir bei SAP auf voller Vertrauensbasis, d.h. ich weiß nicht jede einzelne Aufgabe und wie die Praktikant*innen teilweise dazu gekommen sind. Wenn das Ergebnis stimmt – natürlich muss alles regelgetreu ablaufen – dann sind wir happy. Wenn du zum Ziel kommst, dann ist das genau

das Richtige. So ist es im richtigen Leben ja auch.

Abends, wenn ich eine größere Aufgabe abgegeben habe, mache ich nochmal kurz ein Check-In. Das kann auch nur via Chat sein, wo ich frage: „Hast du noch offene Fragen? Gibt's noch was zu klären? Sonst würde ich jetzt hier weitermachen.“ Um den Praktikant*innen zu vermitteln, dass ich als Ansprechpartnerin für sie da bin. Ich glaube, das ist wirklich wichtig. Es geht nicht um „ich bin über oder unter dir“, sondern „wir sind alle im selben Boot“. So dass sich die Praktikant*innen wohlfühlen. Das sind auch die besten Voraussetzungen für einen schüchternen Menschen, damit er mal aus sich rauskommt und keine Angst hat, Fragen zu stellen.

Moritz Rokahr: Bei uns ist es grundsätzlich das gleiche Prozedere. Morgens: gemeinsamer Start, was liegt bei mir an, was liegt beim Praktikanten an, wo kann ich helfen, wo kann ich nicht helfen, was für Termine haben wir? Ich versuche auch immer ein wenig einfließen zu lassen, was ich sonst noch neben dem konkreten Projekt vom Praktikanten zusätzlich mache und überlege, ob ich ihm noch ein paar Insights mitgeben kann. Und ansonsten auch eine dauerhafte Feedback-Kultur. Das ist elementar, um das Projekt letzten Endes voranzutreiben. Und bei weniger selbstständigen oder anfänglich schüchternen Praktikant*innen würde ich noch mehr Wert darauflegen, die Struktur oder wie wir den Arbeitsschritt machen, zu erläutern, um den Wissenstransfer zu fördern sowie Praktikant*innen noch vollumfänglicher abzuholen. Vielleicht kommen sie automatisch dahin, wenn sie ihre Anhaltspunkte verstanden haben

und entwickeln dann mehr und mehr Eigenständigkeit beim Praktikum.

csp: Gibt es andererseits Kompetenzen, die in Präsenz sehr viel besser als im Remote Praktikum erlernt werden können?

Moritz Rokahr: Natürlich. Wenn wir z.B. einen Termin in einem anderen Bereich haben, konnte man früher in Präsenz die Praktikant*innen einfach mal mitnehmen. Diese Treffen mit Externen finden zwar momentan meistens digital statt, in letzter Zeit hat das aber auch wieder in Präsenz stattgefunden. Und das ist gerade nicht immer so ohne weiteres möglich, das nebenbei noch zu ermöglichen, sie mitlaufen zu lassen, weil die Hygienevorschriften bei solchen Meetings, vor allem mit Externen sehr hoch sind. Das ist manchmal echt schwierig, aber das versuchen wir dann anders zu vermitteln. Zum Beispiel, wie man an einen Ansprechpartner kommt, den man noch nicht persönlich kennt, aber den man unbedingt braucht. So etwas versuchen wir in Gesprächen und Terminen nebenbei mit einfließen zu lassen, was einem sonst niemand in einem Politikstudium erklärt. Also Sachen, wie man gut an Kontakte kommt, wie man in größeren Gesprächsrunden seine Agendapunkte platziert oder wie man an Reichweite gewinnt. Das sind so ein paar Beispiele, die man besser in Präsenz erfährt. Das ist Remote schon schwieriger.

Jessica Birowski: Moritz hat das perfekt zusammengefasst. Ich denke, beim virtuellen Praktikum ist man als Unternehmen mehr in der Bring-Schuld. Es gibt viele Gesetze, Inhalte sind gesetzt und die Praktikant*innen können sofort loslegen.

Aber es ist eben nicht wie im normalen Office, dass man die Praktikant*innen mit jemanden spontan bekannt macht und sie die Gelegenheit haben, sich bei einem Kaffee auszutauschen. Meiner Remote Praktikantin habe ich sogar eine ganze Liste an Leuten gegeben, mit der sie mal einen virtuellen Kaffee trinken sollte. Sogar solche Sachen habe ich mittlerweile durchgeplant. Diese Art der Praktika ist deutlich strukturierter. Man muss da jetzt was bieten, mehr als normalerweise in Präsenz, finde ich.

csp: Carla, welche Kompetenzen konntest du in deiner Remote Praktikumszeit weiterentwickeln?

Carla Magnanimo: Am meisten hat sich meine Selbstständigkeit verbessert. Vorher konnte ich schon selbstständig arbeiten, aber das ist auf jeden Fall nochmal viel besser geworden. Zum Ende des Praktikums haben wir noch eine virtuelle Ausstellung gemacht, wofür ich sogar die Hauptverantwortung hatte. Mir wurde das an die Hand gegeben und es wurde immer Rücksprache gehalten, aber ich habe das im Prinzip alleine strukturiert. Es war großartig, von jemandem diese Aufgabe und auch die Verantwortung dafür zu bekommen.

Und ich habe organisatorische Sachen gelernt wie Aufgaben zu übernehmen, Sachen zu strukturieren, meinen Arbeitstag zu strukturieren. Ich habe um 9 Uhr angefangen und wusste, dass ich bis 14 Uhr arbeite und dass ich in den fünf Stunden alles unterbringen muss. Am Anfang des Praktikums habe ich immer nochmal schnell abends ins Dokument reingeguckt. Bis meine Kollegin mich ermahnt hat, „Carla, du warst gestern

abends um neun nochmal im Doc drin, das solltest du nicht machen. Du sollst in der Arbeitszeit daran arbeiten und nicht noch mehr.“ Das also für sich zu strukturieren, habe ich da vor allem gelernt.

Dann habe ich jetzt auch tatsächlich weniger Angst, einfach nochmal nachzufragen. Dadurch, dass die Aufgaben konkreter gestellt waren, bin ich mehr dazu übergegangen, konkret nachzufragen, anstatt dann ins Zweifeln zu kommen. Ich habe mir diese „Go-Mentalität“ angeeignet und auch proaktiver eingefordert, bis wann ich was konkret abgegeben haben muss und wie es erarbeitet sein soll.

Ich behaupte sogar, dass ich viel mehr durch das Remote Praktikum bekommen habe, als wenn ich – wie ursprünglich geplant – mehrmals die Woche dorthin gefahren wäre. Und dieses Hin- und Herpendeln von Turin nach Mailand hätte ich vielleicht versucht, aber es hätte wahrscheinlich gar nicht funktioniert. Ich war im Endeffekt sehr dankbar, dass es Remote wurde. Und ich habe gelernt, auf Italienisch zu telefonieren, also so Kleinigkeiten natürlich auch.

In dem Vorstellungsgespräch für den „Ärzte ohne Grenzen“-Job wurde ich übrigens gefragt, ob ich schon mal Remote gearbeitet habe und dann konnte ich antworten „Ja, 3 Monate und es war kein Problem“. Und dann haben sie halt auch gesagt „Ah ja, das ist ja super!“

csp: Dann war diese Erfahrung gleich der Türöffner für den nächsten Job. Deine Kollegin wies dich darauf hin, nicht auch noch nach Feierabend weiterzuarbeiten. Es ist doch verführerisch, wenn man Zuhause arbeitet und zu jeder Zeit den Rechner anmachen kann und man hochmotiviert alles bestens machen möchte.

Inwiefern konntest du in Bezug auf eine bewusste Abgrenzung zwischen Arbeit und Freizeit hinzulernen?

Carla Magnanimo: Ich tendiere zum Overworking. Damit meine ich, dass ich dann einfach den ganzen Tag daran sitze oder einfach andere Sachen liegen lasse. Man möchte sich ja auch beweisen und möchte irgendwie zeigen, dass man dabei ist. Um diese bewusste Abgrenzung von der Arbeit zu lernen, hat mir auf jeden Fall die Ansage meiner Mentorin geholfen und dass es nicht erwünscht war, dass ich dort Überstunden mache, sondern dass ich Bescheid geben soll, wenn ich etwas nicht in der Arbeitszeit schaffe und dann eher meine Aufgaben nochmal angepasst werden.

Das ist anders bei meinem jetzigen Job, bei dem ich einen Arbeitslaptop habe. Den mache ich um 14 Uhr aus und bearbeite meine Uni-Sachen auf meinem privaten Laptop weiter. Diese Grenzen verschwimmen deutlich mehr, wenn man das alles auf einem Device hat und man muss sich da noch mehr kontrollieren.

Aber, ehrlich gesagt, ist das eine Kompetenz, die ich auch in Zukunft noch besser lernen muss, weil ich immer noch dazu tendiere, nochmal über die Texte zu gehen. Es merkt ja in der Regel auch niemand, ob du online bist. Aber ich glaube, das ist etwas, was man lernen kann. Und es gibt verschiedene Arbeitstypen: die einen, die dann einfach den Laptop ausmachen und andere, die bis zehn Uhr abends weiterarbeiten.

csp: Moritz, dein Praktikant wird bald seinen letzten Arbeitstag haben. Worüber werdet ihr dann sprechen?

Moritz Rokahr: Ja, für das Abschlussgespräch ist alles schon vorbereitet, alles ist schon terminiert. Wir teilen das so ein bisschen auf. Wir sprechen einmal nur über das inhaltliche Projekt und dann nur retrospektiv über den kommunikativen Umgang im Team, mit Externen. Wir trennen das definitiv, weil es viele Bereiche gibt, worüber man sich nach den Wochen unterhalten kann oder perspektivisch unterschiedliche Dinge entwickeln kann.

Wenn ich jetzt überlege, in welchem Kompetenzbereich aus meiner Perspektive sich mein Praktikant vor allem weiterentwickelt hat, ist es das Methodische. Projektmanagement, Vorgaben, wann muss ich was einreichen, was Carla gerade auch gesagt hat. Sicherlich auch so etwas wie Resilienz und definitiv Kommunikationsfähigkeiten.

Was nochmal viel stärker gefördert wurde, denke ich, ist so etwas wie Selbstbewusstsein und Verantwortungsbewusstsein. Auch das fällt digital nicht einfach weg. Das muss man sich in unterschiedlichen Konstellationen erarbeiten. Und ich habe es vorhin bereits angesprochen, dass wir mit ganz unterschiedlichen Unternehmensvertreter*innen kommunizieren. Und da kann durchaus mal jemand dabei sein, der kommunikativ nicht so richtig angenehm ist. Da muss man dann trotzdem durch und kann daraus praktisch ganz viel lernen.

csp: Jessica, welche Kompetenzen sprichst du bei einem Abschlussgespräch eines virtuellen Praktikums an?

Jessica Birowski: Über vieles haben wir schon gesprochen wie das selbständige Arbeiten. Aber auch das detailorientierte

Arbeiten. Man arbeitet alleine, man hat nicht so viel Austausch mit anderen, d.h. diese Details muss man auf einmal alle selber im Auge behalten. Und da wird einem so richtig das Ausmaß von einem Projekt oder einer Teilaufgabe klar. Das haben sie viel mehr wahrgenommen.

Um auch nochmal das zu unterstreichen, was Carla gesagt hat – auf jeden Fall das Zeitmanagement. Wenn mir meine Praktikantin um 20 Uhr noch eine Mail schreibt, gebe ich ihr zu verstehen, dass sie jetzt Feierabend hat. Beim Remote Praktikum wird nochmal stärker gelernt, sich selbst zu organisieren. Von meiner Praktikantin, die letztens einen extrem vollen Tag hatte, habe ich das Feedback bekommen, dass sie das absolut klasse fand, weil sie „full ownership“ hatte. Remote Arbeiten gibt das tatsächlich her, weil man teilweise sein eigener Boss ist.

Was sie auf jeden Fall auch gelernt haben, ist Stakeholdermanagement. Also, wie identifiziere und spreche ich mit den richtigen Leuten. Gerade in Remote Zeiten stelle ich fest, dass ich sehr vorsichtig bin, andere Mitarbeitende mit Meetings zu bombardieren. Meines Erachtens kommt es darauf an, ganz bewusst mit den Zeitressourcen der Stakeholder, Manger*innen und auch mit Gleichgesetzten umzugehen, weil jeder Kalender nochmal deutlich voller geworden ist. Das ist, finde ich, jetzt noch einmal eine heiklere Sache in Remote Zeiten.

csp: Plant ihr, weiterhin Remote Praktika bzw. Hybrid Praktika – also, dass bestimmte Teile in Präsenz und andere virtuell stattfinden – anzubieten?

Jessica Birowski: Das ist eine schwierige Frage und da haben wir tatsächlich noch keine wirkliche Timeline. Es war tatsächlich schon vor Corona so, dass man bis zu 20 % von Zuhause aus arbeiten konnte. Das ist schon in der SAP-Kultur verankert. Beispielsweise man hat einen Arzttermin am Montagmorgen und kommt erst um 12 Uhr oder arbeitet von Zuhause, in Abstimmung mit dem oder der Vorgesetzten ist das kein Problem. Ich nehme an, dass das nach Corona noch etwas verstärkter sein wird. Allerdings wollen viele Mitarbeitende wieder ins Office. Meine Annahme ist, dass gerade für Strategie-Workshops, Innovationsprojekte und größere Team-Meetings, bei denen der Austausch wichtig ist, die Leute wieder verstärkt ins Office gehen werden und dass in Zukunft auch die Offices dementsprechend vom Aufbau angepasst werden. Es gibt dann mehr Meeting- & Kollaborationsräume, Open-Work Spaces ohne festen Sitzplatz und mehr informelle Bereiche, die den Austausch fördern. Ich denke, es wird mehr zu einer Hybrid-Situation kommen, bei der konzentrierte Fokussarbeit gern von zu Hause gemacht werden kann und ein Besuch im Office für den Austausch mit Kolleg*innen vorbehalten ist. Doch solange wir das „gesetzliche Go“ dafür nicht haben, dass es wieder absolut legitim und safe ist, ins Office zu gehen, werden wir tatsächlich weiterhin Remote bleiben. Da sind wir einfach in der Verantwortung, die Gesundheit aller zu wahren und das hat allererste Priorität. Wir haben es bewiesen, dass es gut klappt.

Moritz Rokahr: Wenn wieder alles möglich ist, also unter den Prämissen, die Jessica aufgelistet hat, bin ich da total frei. Es

kann Präsenz, es kann aber auch Remote oder eine Mischform sein. Ich glaube, es bietet sich an, auch hybrides Arbeiten möglich zu machen. Die Flexibilität, die eine hybride Variante bietet, macht es für uns als Arbeitnehmer*innen als auch für die Praktikant*innen einfacher, da es mehr Freiheiten ermöglicht.

csp: Carla, bei dir ist es wohl eher eine hypothetische Frage, weil du fast am Ende deines Studiums bist und schon viele Praktika absolviert hast. Aber wenn es möglich wäre, welches Praktikum würdest du gerne noch zusätzlich machen und warum? Und wäre das Remote oder in Präsenz?

Carla Magnanimo: Ich hatte mich tatsächlich im letzten Jahr noch für ein Praktikum beworben, weil das italienische ja nicht angerechnet wurde. Das wäre in Uruguay in einer Stiftung gewesen, wo meine Aufgabe darin bestanden hätte, einen Dokumentarfilm zu promoten. Aufgrund der zweiten Welle wäre es wieder Remote gewesen und da habe ich kurz überlegt, aber dann gedacht, dass es so bestimmte Praktika gibt, wo ich einfach vor Ort sein möchte. Das wäre so eins gewesen – nach Lateinamerika zu gehen und von den Inhalten her. Letztendlich habe ich es dann aus diesem Grund abgesagt.

csp: Was würdet ihr abschließend noch zu unserem Thema sagen wollen?

Jessica Birowski: Studierende sollten in dieser Zeit mutiger bei der Bewerbung um ein Praktikum sein und auch mutiger im Praktikum, Fragen zu stellen, wie etwas genau funktioniert und etwas genau

gemacht wird. Viele haben Angst zu fragen, was denn auf sie im Remote Praktikum zukommt. Egal, ob Studierende vor Ort sein können oder nicht, sie sollten auf jeden Fall ihr Glück versuchen und sich bewerben. Die aktuelle Situation zeigt, was möglich ist.

Moritz Rokahr: Hätte ich damals die Chance gehabt, an einem Remote Praktikum teilzunehmen, hätte ich auch gezögert. Ich habe damals coole Praktika gemacht, aber ich hätte noch viel coolere, ortsunabhängige Praktika dadurch machen können.

Was ich noch mitgeben möchte, richtet sich sowohl an die Studierenden als auch an die Praktikumsgebenden: Das Offboarding ist genauso wichtig wie das Onboarding, wenn das Projekt letztendlich fertig ist. Zum Beispiel, dass der Name der Praktikant*innen unter dem Projekt verzeichnet wird und dass es entsprechend in der Presse, auf der Website, in Social-Media-Kanälen kommuniziert wird, sodass die Studierenden etwas mitnehmen und etwas vorzeigen können. Das ist uns sehr wichtig und es wäre mir aus Studierenden-Perspektive auch sehr wichtig. Ich glaube, man sollte sich darüber Gedanken machen und es dann auch entsprechend umsetzen.

Carla Magnanimo: Ich kann nur sagen, dass man als Studierende*r nicht denken soll, dass ein Remote Praktikum ein schlechteres Praktikum ist. Es beinhaltet super viele Chancen, z.B. dass man von einem anderen Standort aus arbeiten kann. Es bietet einfach andere Chancen als ein vor Ort-Praktikum und das würde ich auf jeden Fall ausnutzen. Ich glaube auch, dass so Hybrid-Formate sich

durchsetzen werden und es gut ist, schon einmal Erfahrungen mit Remote Arbeit zu sammeln, anstatt darauf zu warten, dass es wieder wie vor Corona wird.

csp: Danke für das Gespräch und viel Erfolg auf eurem Weg!

Das Interview führte Nelli Wagner

Interviewpartner*innen



Carla Magnamino ist Master-Studentin des Double-degree-Studienprogramms „Internationale angewandte Kulturwissenschaft und Kultursemiotik“ an der Universität Potsdam. Von März bis Mai 2020 absolvierte sie ein Remote Praktikum bei der Stiftung „Fondazione BEIC“ in Turin.



Jessica Birowski arbeitet bei SAP am Standort Berlin/Potsdam als „Operations Specialist and Berlin Ecosystem Engagement Lead“ für den Bereich „T&I Berlin Operations and Business Insights“.



*Moritz Rokahr ist Manager Public Affairs & Bevollmächtigter des Vorstands der gemeinnützigen Initiative „Zukunft durch Industrie e. V.“ in NRW. 2021 erarbeitete er im Rahmen seiner Tätigkeit u.a. zusammen mit Career-Service-Mitarbeiter*innen und Unternehmensvertreter*innen im „Netzwerk Praktika“ eine Checkliste für Arbeitgeber für Remote Praktika und hält in diesem Zusammenhang Seminare zur Berufsorientierung von Schüler*innen und Studierenden.*

Checklisten zu Remote Praktika für Studierende und Arbeitgeber*innen

Das Netzwerk „Praktika“ hat Checklisten erarbeitet, was Studierende und Arbeitgeber*innen bei einem Remote-Praktikum beachten sollten. Diese Arbeitshilfen sind ab sofort verfügbar und können kostenlos auf den Seiten der Heinrich Heine Universität Düsseldorf abgerufen werden (siehe unten).

Vor dem Hintergrund der pandemischen Lage und der damit einhergehenden Schwierigkeiten, Praktika in Präsenz zu absolvieren, hatte sich das Netzwerk vorgenommen, fundierte und hilfreiche Materialien zu Fragen des Remote- oder Online Praktikums zu erarbeiten. Dabei war es das Ziel, Studierenden möglichst niederschwellig und prägnant Orientierung an die Hand zu geben, was bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung eines Remotepraktikums bedacht werden sollte, um ein möglichst optimales Lernerlebnis zu erzielen.

Für Arbeitgeber*innen wiederum sollten mit Blick auf die zuvor erarbeiteten und bereits etablierten Leitfäden des Vorgängerprojekts in dieser neuen Checkliste die wichtigsten Rahmenbedingungen für Remote Praktika zusammengefasst, erläutert und durch Handlungsempfehlungen ergänzt werden.

Das Netzwerk „Praktika“ ist hervorgegangen aus dem Projekt „Potentiale studentischer Praktika besser nutzen“, das von 2018 bis 2020 an den Universitäten Münster, Hannover und Düsseldorf mit Mitteln der Stiftung Mercator durchgeführt wurde (siehe dazu auch: <https://www.zqs.uni-hannover.de/de/sk/praxis/potentiale-praktika/>). Nach dem erfolgreichen Abschluss des Projekts haben sich eine Reihe von engagierten und interessierten Kolleg*innen aus Career Services auch von neu hinzugekommenen Universitäten sowie Vertreter*innen von Arbeitgebenden im Netzwerk „Praktika“ zusammengefunden, um sich weiterhin gemeinsam mit Fragen des Praktikums zu befassen.

Sowohl die Studierenden Checkliste „Was sollten Studierende bei einem Remote Praktikum beachten?“ als auch die Arbeitgeber*innen Checkliste „Was sollten Arbeitgeber*innen bei einem Remote Praktikum beachten?“ sind kostenfrei und ohne Registrierung abrufbar unter www.ilias.hhu.de -> Öffentlicher Bereich->Career Service->Remote Praktikum: Infos für Studierende und Arbeitgebende.

Licht und Schatten – Zur Lage der Career Services in Deutschland 2021

Erste Ergebnisse der dritten bundesweiten Befragung der Career Services an Hochschulen

Christiane Dorenburg, Freie Universität Berlin

Abstract

Zum nunmehr dritten Mal fand im Herbst 2021 auf Initiative des Vorstands des csnd e. V. eine deutschlandweite Befragung der Career Services statt. Die ersten Auswertungsergebnisse belegen eindrücklich, dass die Career Services kompetent und kreativ auf pandemiebedingten Herausforderungen reagiert haben und den durch die Digitalisierung in Gang gesetzten Innovationsschub für sich und für ihre Studierenden zu nutzen wussten. Die meisten Einrichtungen sind für die Zukunft gut aufgestellt. Doch immerhin ein Drittel ist an ihren Hochschulen personell nicht dauerhaft abgesichert und beklagt fehlende Planungssicherheit. Die aktuelle Positionierung der Hochschulrektorenkonferenz zur „Beratung im Student-Life-Cycle durch die Hochschulen“ ist also ein wichtiger Meilenstein zur Professionalisierung der Career Services und zu ihrer Aufnahme in die Landeshochschulgesetze.

Vorbemerkungen

Um das vielfältige Leistungsspektrum der deutschen Career Services aufzuzeigen und die Professionalisierung dieser wichtigen Hochschuleinrichtungen durch Zahlen und Fakten zu unterstützen, wurde im Herbst 2021 auf Initiative des Vorstands des Career Service Netzwerk Deutschland (csnd) e. V. die nunmehr dritte bundesweite Befragung zur Lage der Career Services an Hochschulen und Universitäten durchgeführt. Auf Basis dieser Ergebnisse lassen sich die Entwicklungslinien deutscher Career Services über fast eine Dekade detailliert darstellen und beschreiben.

Mit hohem Engagement unterstützen die Career Services Studierende und Graduierte bei ihrer beruflichen Zielfindung und beim Erwerb beschäftigungsrelevanter Kompetenzen. Als Einrichtungen

an der Schnittstelle zwischen Hochschule und Arbeitswelt sind sie nicht nur in viele Richtungen sehr gut vernetzt, auch begegnen sie den zahlreichen und wachsenden Anforderungen, die an sie gestellt werden, immer wieder mit beeindruckender Flexibilität und hoher Fachkompetenz. Das bestätigt neuerlich auch die Auswertung der aktuellen Befragung, deren wesentliche Ergebnisse im vorliegenden Beitrag zusammengefasst werden sollen.

Die Befragung fällt in eine Zeit, in der wir alle während fast zwei Jahren Pandemie tiefgreifende Veränderungen erleben mussten und immer noch müssen. So lag es nahe, auch die Auswirkungen der Pandemie auf die Arbeit und die Angebote der Career Services zu untersuchen und herauszuarbeiten, ob und wie sie die

coronabedingten Herausforderungen gemeistert haben.

Um es vorwegzunehmen: Die Notwendigkeit, digitale Angebote zu entwickeln und verschiedenste digitale Tools im Alltag zu nutzen, hat unsere Vorstellungen für das Mögliche und Machbare erheblich erweitert und eine Perspektivverschiebung bewirkt, die – so die Prognose der Autorin dieses Beitrags – die Career-Service-Landschaft nachhaltig verändern wird.

Die erfreulichen und in die Zukunft weisenden Ergebnisse dürfen allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass immer noch ca. ein Drittel der befragten Einrichtungen finanziell und personell nicht hinreichend abgesichert ist und um ihren Fortbestand fürchten muss. Grund genug, an dieser Stelle an eine zentrale Forderung der Bremer Erklärung des csnd e. V. aus dem Jahr 2008 zu erinnern: „Career Services sind aus dem Grundhaushalt der Hochschulen abzusichern, was ihnen eine dauerhafte, von externen Interessen unabhängige und inhaltlich an den Interessen der Studierenden und ihrer Hochschule ausgerichtete Arbeit ermöglicht.“ Denn sie leisten mit ihrer Arbeit einen unverzichtbaren Beitrag zur Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden.

Die Datenbasis

Für die dritte Erhebung zur Ausgangslage der Career Services in Deutschland wurde der ursprünglich gemeinsam von Vertreter*innen des csnd e. V. und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) entwickelte Fragebogen überarbeitet und aus gegebenem Anlass um zwei neue Themenkomplexe ergänzt. Sie betreffen einerseits Fragen zu den Folgen der Pan-

demie für die Angebote der Career Services und andererseits die Auseinandersetzung mit der Kooperation zwischen Career Services und der Agentur für Arbeit. Darüber hinaus wurden Informationen und Einschätzungen über für die Arbeit der Career Services grundlegende Aspekte erhoben, z.B. zu Organisation und Struktur, zur finanziellen und personellen Ausstattung, zu Angebotspektrum, Zielgruppen und Kooperationspartner*innen sowie zur Qualifikation und Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter*innen.

Im Vorfeld der Erhebung wurden ca. 220 Einrichtungen bzw. Personen identifiziert, die an ihren Hochschulen mit Aufgaben betraut sind, die in der Regel von Career Services wahrgenommen werden. Es wurden auch Career Services privater Hochschulen einbezogen, die bislang nicht Mitglied im csnd e. V. sind. Alle wurden per E-Mail gebeten, sich an der Online-Befragung zu beteiligen. Bis Mitte November 2021 gingen auf diese Weise 118 auswertbare Rückläufe ein, was in etwa den Rücklaufquoten der Vorjahre entspricht.

In der Stichprobe sind Universitäten mit 46,6 % und Fachhochschulen/Hochschulen für Angewandte Wissenschaften mit 48,3 % zu fast gleichen Teilen vertreten. Den Rest machen Kunst- und Musikhochschulen aus. Der Anteil privater Hochschulen ist mit 14,4 % etwas höher als in den letzten beiden Erhebungen. 55,6 % der befragten Einrichtungen haben weniger als 10.000 Studierende, allein 32,5 % sogar weniger als 5.000 Studierende. Davon sind – wie zu erwarten – ein gutes Drittel HAW/Fachhochschulen (78,6 %). In 71,4 % der Fälle handelt es sich um zentrale Career-Service-Einrichtungen, 88,3 % sind zuständig für Stu-

dierende aller Fakultäten und müssen sich mit ihren Angeboten auf ein breiteres Fächerspektrum einstellen.

Was das Gründungsgeschehen anbelangt, sind in den letzten drei Jahren und nach den Gründungspeaks zwischen 2007 und 2009 bzw. 2011 nur noch vier weitere Career Services neu hinzugekommen. Das ist allerdings durchaus naheliegend, wenn man von einem inzwischen recht hohen Deckungsgrad an den Hochschulen ausgeht. Was die Befragung leider nicht erfassen kann, ist die Anzahl der Career Services, die in den letzten drei Jahren ihre Arbeit einstellen mussten (z.B. nach Auslauf der Förderung durch den Qualitätspakt für die Lehre). Verlässliche Daten aus anderen Quellen liegen dazu leider nicht vor.

Struktur und Organisation

Hinsichtlich der organisatorischen Anbindung zeichnen sich gegenüber der letzten Befragung keine wesentlichen Veränderungen ab: 53,8 % der Career Services sind ein Bereich innerhalb einer größeren Einrichtung, am häufigsten sind das die Bereiche Allgemeine Studienberatung, Alumni, International Office, Studierendenservice oder Transferstellen. Rund 20 % bezeichnen sich als eigenständige Einrichtung, 10,6 % ordnen sich der Kategorie Servicezentrum zu, als Stabsstelle der Hochschulleitung fungieren 6,7 %.

Interessanter sind die Ergebnisse der Fragen zu organisatorischen Veränderungen und deren Bewertungen. Immerhin 30,8 % der beteiligten Career Services geben an, Veränderungen erfahren zu haben. Dabei handelt es sich in der Mehrzahl der Fälle um Zusammenlegungen mit anderen Einheiten (z.B. Studienberatung, Alumni, Transferstellen, Fundraising,

Zentren für Schlüsselqualifikationen), die mitunter einen Verlust an Selbständigkeit zur Folge hatten.

Dabei ist der Anteil derjenigen, die organisatorische Veränderungen erfahren mussten, bei den HAW/Fachhochschulen mit 34,7 % etwas höher als bei den Universitäten mit 26 %. Betrachtet man allerdings, wie sich diese Veränderungen auf die jeweilige Einrichtung ausgewirkt haben, so schätzen etwas über die Hälfte der Befragten sie als positiv bzw. sehr positiv ein. Dem gegenüber stehen aber mit 34,5 % ein gutes Drittel, die negative Folgen konstatieren. Entsprechend stimmen 46,7 % der Aussage zu, dass sich aufgrund der Veränderungen neue Impulse für die Weiterentwicklung des Career Service ergeben haben, für 40 % ist das nicht der Fall. Und immerhin 21,4 % bestätigen, dass die Arbeitsfähigkeit ihrer Einrichtung durch die Veränderungen eingeschränkt wurde.

Auch wenn die absoluten Fallzahlen bei diesen Items klein sind, sie deuten bereits an, was sich im Folgenden bestätigen wird: Für die meisten der befragten Career Services ist die Lage in den letzten drei Jahren stabil geblieben (66,3 %), ein gutes Drittel aber sieht weniger optimistisch in die Zukunft.

Finanzielle und personelle Ausstattung

Neben Bestandsaufnahme der personellen und finanziellen Ausstattungen der Career Service durch Fragen zur Anzahl der befristet bzw. unbefristet beschäftigten Mitarbeiter*innen, zu ihrer Vergütung und zur Höhe der zur Verfügung stehenden Sachmittel, interessierten uns besonders die Einschätzungen zu den vergangenen und die Erwartungen an die zukünftigen Entwicklungen. Auch hier

zeichnet sich klar eine Zweiteilung der Career-Service-Landschaft ab: 59 % sind der Auffassung, dass sich ihre Einrichtung in den vergangenen drei Jahren überwiegend positiv bzw. sehr positiv entwickelt hat. Für 50,5 % besteht eine hohe bis sehr hohe finanzielle und personelle Planungssicherheit, 52,7 % erwarten für die Zukunft in jedem Fall eine positive Weiterentwicklung. Dem gegenüber stehen 31,6 %, für die Planungssicherheit nicht oder nur unzureichend gegeben ist. Entsprechend ist bei 24,2 % auch der Blick auf die Zukunft getrübt, etwas stärker bei den Fachhochschulen/HAW (27,3 %) als bei den Universitäten (19,6 %).

Die Zahlen zur Anzahl der Mitarbeiter*innen bestätigen ein Problem, dass die Career Services seit ihrer Gründung begleitet: Immer noch sind ein nicht unerheblicher Teil der Mitarbeiter*innen befristet beschäftigt und projektfinanziert. Gleichwohl überwiegt inzwischen die Anzahl der unbefristet Beschäftigten, d.h. die Career Services konnten sich an den meisten Hochschulen dauerhaft absichern und sind – neben den Studienberatungsstellen – ein profilbildendes Element hochschulischer Beratungsangebote. Für detaillierte Aussagen in diesem wichtigen Themenkomplex sind allerdings noch weitere Datenanalysen der aktuellen Erhebung sowie Vergleichsuntersuchungen mit den Daten der vorangegangenen Befragungen erforderlich. Über die Ergebnisse wird an anderer Stelle zu berichten sein.

Vergleichsergebnisse der Befragungen der Jahre 2014 und 2017 (Dorenborg 2019) wiesen darauf hin, dass Career Services an Fachhochschulen/HAW in den jeweiligen Zeiträumen stärker von Stellenver-

lusten betroffen waren als Career Services an Universitäten. Die vorliegende Untersuchung bestätigt diesen Trend nicht, ganz im Gegenteil: Die Personalsituation an HAW/Fachhochschulen scheint sogar etwas stabiler zu sein als an Universitäten, die in den letzten drei Jahren jeweils stärker sowohl Stellenzuwächse als auch Stellenverluste hinnehmen mussten. Vertreter*innen aus HAW/Fachhochschulen bewerten ihre Personalsituation zu 44,7 % als stabil, an Universitäten sind es nur 31,9 %.

Was die Zufriedenheit der Career Service mit Ausstattung und Arbeitsbedingungen anbetrifft, sei hier nur kurz erwähnt: Sie ist fast in allen Bereichen hoch bis sehr hoch. Eine Ausnahme bilden dabei die Ausstattung mit Seminarräumen – damit ist nur gut die Hälfte der Befragten zufrieden – und die Wertschätzung durch die Hochschulleitung, die gut ein Drittel der Befragten vermisst.

Im Vorgriff auf die im Folgenden noch näher darzustellenden Analysen zur Digitalisierung der Career Services soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass es auffallend hohe Zufriedenheitswerte bezüglich der digitalen Werkzeuge gab, die pandemiebedingt genutzt wurden. Das betrifft sowohl die Tools zur Teamkommunikation – hier bewerten 92,4 % die Ausstattung als überwiegend gut bis sehr gut – als auch in etwas geringerem Maße die Ausstattung für die digitale Kommunikation mit Studierenden (88,6 %).

Angebote und Zielgruppen

Auch die Ergebnisse der diesjährigen Befragung zeigen wieder einmal eindrucksvoll, wie breit und vielfältig die Career Services in Deutschland aufgestellt sind.

Sie veranstalten u.a. Seminare, Workshops und Vorträge zu Bewerbungsthemen, zu personalen und methodischen und/oder gründungsbezogenen Themen. Ihre Mitarbeiter*innen beraten zur beruflichen Orientierung, nicht wenige davon unter Nutzung psychologischer Testverfahren. Sie verfügen mehrheitlich über ausgewiesene beraterische Zusatzqualifikationen. Sie kooperieren mit regionalen und überregionalen Arbeitgeber*innen, mit Wirtschaftsverbänden und der Agentur für Arbeit und sind auch hochschulintern hervorragend vernetzt. Sie organisieren verschiedenste Events, bei denen sich Studierende und Arbeitgeber*innen begegnen können, von eher intimeren Recruitingveranstaltungen bis hin zu großen Karrieremessen. Auch stellen sie innerhalb der Hochschule ihre Expertise bei der Studiengangsentwicklung und der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden zur Verfügung. Die Vielfalt der Angebote entspricht der Diversität der Zielgruppen, die sie über den gesamten Studienverlauf ansprechen.

Ihre besondere Aufmerksamkeit gilt internationalen Studierenden, für die eine deutliche Mehrheit der Career Services spezifische Vorträge und Workshops (62,5 %) sowie eigene Beratungsformate vorhält (59,4 %). Es ist daher auch nicht erstaunlich, dass englischsprachige Angebote inzwischen ca. drei Viertel der Befragten selbstverständlich sind. Selbst persönliche Beratungsgespräche werden bei 69 % auch in englischer Sprache durchgeführt. Dabei sind Universitäten signifikant besser aufgestellt als HAW/ Fachhochschulen, d.h. sie bieten statistisch auffällig häufiger englischsprachige Workshops und Beratungen an.

Seltener finden sich spezialisierte Angebote für Studierende mit Migrationshintergrund (20,8 %), für Studierende mit Behinderungen bzw. chronischen Erkrankungen (12,5 %) oder Erstakademiker*innen (7,3 %). Es muss an dieser Stelle offenbleiben, wie diese Ergebnisse zu interpretieren sind. So ist es durchaus möglich, dass die Ansprache spezifischer Zielgruppen nicht direkt, sondern über die Auswahl der für die jeweilige Zielgruppe besonders relevanten Inhalte erfolgt. Mitunter ist – v.a. an kleineren Hochschulen – die Grundgesamtheit einzelner Zielgruppen vielleicht zu klein, um spezifische Angebote rechtfertigen zu können. Auch decken vielerorts das Studierendenwerk und die Arbeitsagentur mit ihren Angeboten hochschulübergreifend einzelne Themenfelder scheinbar hinreichend ab. Der Umgang mit Diversität ist aber auf jeden Fall ein Handlungsfeld, dem die Career Services in Zukunft mehr Bedeutung und Sichtbarkeit verleihen sollten. Das betrifft auch die Sensibilisierung der Arbeitgeber*innen hinsichtlich einer zunehmend diversen Studierendenschaft.

Career Services in der Pandemie

Vier Jahre sind seit der letzten Befragung im Jahr 2017 vergangen, etwa die Hälfte der Zeit haben die Career Services und ihre Mitarbeitenden im anhaltenden Ausnahmezustand der Corona-Pandemie gearbeitet. Zwischen Lockdown, Hochschulen im Onlinemodus, Arbeiten im Homeoffice und dem Auf und Ab von inzwischen vier Coronawellen, standen sie vor der großen Herausforderung, den Kontakt zu den Studierenden nicht zu verlieren und die zum Teil über Jahre hinweg aufgebauten Kooperationsbezie-

hungen zu Arbeitgeber*innen aufrechtzuerhalten. Insbesondere die Studierenden in der Studienabschlussphase, aber auch diejenigen die sich gerade mitten im Pflichtpraktikum befanden, standen plötzlich vor einer völlig veränderten und teilweise existenziell bedrohlichen Situation und forderten Unterstützung ein.

Das Fazit aus den Ergebnissen der Befragung lautet: Die Umstellung der Career Service auf digitale Angebote ist der überwiegenden Mehrheit sehr gut gelungen (94,2 %). Trotz der bereits erwähnten Zufriedenheit mit den zur Verfügung stehenden digitalen Tools, fühlt sich zwar ein Teil nicht ausreichend von der Hochschule bei der Umstellung unterstützt (immerhin 27,6 %), dennoch konnten 72,9 % die Reichweite ihrer Angebote erweitern, 46,2 % das Veranstaltungs- bzw. 28,6 % das Beratungsangebot sogar ausbauen, nur 7,5 % bzw. 7,7 % mussten sie einschränken. Neue Impulse für ihre Arbeit erhielten 65,3 %.

Wenn auch in den meisten Fällen (76,4 %) ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Präsenz- und Onlineangeboten für wichtig erachtet wird, geben 93,1 % der befragten Einrichtungen an, auch zukünftig auf digitale Formate zu setzen und sie in die postpandemische Zeit überführen zu wollen. Mehr als die Hälfte ist zudem bereit, vermehrt auf Printprodukte zu verzichten. Dafür möchten sie die Kommunikation über Social-Media-Kanäle intensivieren. Bereits 73,6 % der Career Services nutzen Facebook, gefolgt von Instagram mit immerhin 61,5 %.

Wie sich der Digitalisierungsschub im Einzelnen, aber auch in struktureller Hinsicht auf die Career-Service-Landschaft auswirken wird, muss die Zukunft zeigen. Noch fehlt es den meisten Einrichtungen

(70,6 %) an einer Digitalisierungsstrategie. Aber die vorliegenden Ergebnisse bestätigen, dass die meisten Career Services nicht nur sehr gut durch die Pandemie gekommen sind, sondern auch einen erheblichen Innovationsschub erlebt haben, der nachhaltig wirken wird.

Nicht immer ungetrübt? Zur Kooperation zwischen Career Services und der Agentur für Arbeit

In ihrer Entschließung vom 16. November 2021 hat die Hochschulrektorenkonferenz die Bedeutung eines eigenen, qualitativ hochwertigen Beratungsangebots für den gesamten Student-Life-Cycle als ein profildbildendes Element für jede Hochschule herausgestellt (HRK 2021). Sie hat sich damit eindeutig zur ihrer Verantwortung für die Absicherung der Career-Service-Arbeit bekannt. Die Entschließung ist aber auch vor dem Hintergrund des 2017 von der Agentur für Arbeit initiierten Projekts der Lebensbegleitenden Berufsberatung (LBB) von Bedeutung, das darauf abzielt, die Zusammenarbeit mit Hochschulen bundesweit zu intensivieren und durch Verträge abzusichern (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2018).

Die Kooperation zwischen Career Services und der Agentur für Arbeit blickt auf eine lange Geschichte zurück. Bereits 2001 kamen Dieter Grünh und Susanne Jörns auf Basis der Ergebnisse ihrer Befragung zum Ergebnis, dass eine wichtige Bedingung und Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit die dezidierte Abstimmung der Angebote durch und mit den Career Services an den Hochschulen darstellt. Der damalige Präsident der HRK, Klaus Landfried, brachte es 2002 auf den Punkt: Seiner Auffassung nach müssen die Hochschulen deutlich machen, dass sie die ersten

Ansprechpartner*innen der Studierenden sind und ihnen die Fachaufsicht über berufsqualifizierende Angebote während des Studiums obliegt. Fast zwanzig Jahre sind seitdem vergangen, sein Statement hat nichts an seiner Aktualität verloren – ganz im Gegenteil. Mit der Umstellung auf das gestufte Studiensystem ist das Qualifikationsziel Beschäftigungsfähigkeit stärker in den Fokus des Studiums geraten, und es sind zahlreiche Career-Service-Einrichtungen neu entstanden. Wie sich in diesem Zusammenhang die Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit verändert bzw. weiterentwickelt hat und unter welchen Rahmenbedingungen eine Kooperation überhaupt sinnvoll ist, ist dabei kaum herausgearbeitet worden. Es lag daher nahe, die Befragung für eine aktuelle Bestandsaufnahme dieser langjährigen Beziehung zu nutzen.

Wesentliche Ergebnisse seien hier schon einmal schlaglichtartig zusammengefasst: In 73,6 % der Fälle besteht eine Kooperation zwischen beiden Einrichtungen, an Universitäten ist das etwas häufiger der Fall (81,6 %) als an HAW/ Fachhochschulen (71,1 %). Nur 26,8 % der Befragten bezeichnen die Zusammenarbeit als intensiv bzw. sehr intensiv. Die Zufriedenheit mit Art und Ergebnissen der Zusammenarbeit ist zweigeteilt und verteilt sich fast hälftig auf eher negative (51,5 %) und eher positive (44 %) Beurteilungen. Der Eindruck einer mehrheitlich friedlichen Koexistenz mit gelegentlichen Begegnungen bestätigt sich bei den Aussagen zu den Formen der Zusammenarbeit. Dies sind v.a. Workshop- und Veranstaltungsangebote sowie CV-Checks, mit denen die örtlichen Arbeitsagenturen die Angebote an Hochschulen ergänzen. Seltener (26,9 %) finden sich gemeinsa-

me Beratungsangebote oder die gemeinsame Nutzung von Ressourcen wie z.B. Infotheken und/oder Räume. Zu denken geben sollten aber die folgenden Ergebnisse: Tauschen sich auf Arbeitsebene noch 21,5 % derjenigen Einrichtungen, die mit der Agentur für Arbeit kooperieren, regelmäßig über die Ergebnisse und die Weiterentwicklung der Zusammenarbeit aus, existiert ein institutionalisierter und bereichsübergreifender Austausch zwischen den relevanten Einrichtungen der Hochschule und der Agentur für Arbeit in nur 18,3 % der Fälle. Abgestimmte Maßnahmen zur Qualitätssicherung der Angebote sind bedauerlicherweise die absolute Ausnahme (5,4 %).

Bezüglich des Auswirkungen des Projekts der Lebensbegleitenden Berufsberatung auf die Career Services sind die Meinungen geteilt: Zwar stimmt die Mehrheit der Befragten, d.h. 73,4 %, überwiegend der Aussage zu, dass die Angebote der Agentur für Arbeit die der Career Services sinnvoll ergänzen können, mit einer wesentlichen Verbesserung der Zusammenarbeit durch das Projekt LBB rechnen aber nur 12 %.

Fazit

Das vielleicht wichtigste Fazit, das wir aus den ersten Auswertungsergebnissen der dritten bundesweiten Erhebung zur Lage der Career Services in Deutschland ziehen können, lautet: Zwei Drittel sind personnel und finanziell soweit abgesichert, dass sie zuversichtlich in die Zukunft sehen. Im Umkehrschluss gilt aber auch: Auf ein Drittel trifft diese Aussage nicht zu. Noch stehen weitere Analysen aus, die verlässlich Aufschluss über die Gründe für diese Zweispaltung geben können. In jedem Fall sollte der csnd e. V. sich auch

weiterhin für die Professionalisierung der Career Services und ihre Aufnahme in die jeweiligen Landeshochschulgesetze einsetzen. Die aktuelle Positionierung der HRK (2021) zur „Beratung im Student–Life–Cycle durch die Hochschulen“ ist dabei ein weiterer und wichtiger Meilenstein.

Auch während der Corona–Pandemie haben die Career Services unter Beweis gestellt, dass sie – trotz ihrer in der Regel nicht besonders üppigen Personal– und Sachmittelausstattung schnell, kompetent und kreativ mit neuen Herausforderungen und Belastungen umgehen können. Sie werden den durch die Digitalisierung in Gang gesetzten Innovationschub in jedem Fall für sich und für ihre Studierenden nutzen.

In welche Richtungen sich diese Veränderungen entwickeln werden, wird sich voraussichtlich schon im nächsten Jahr andeuten. Ist man derzeit auch noch zurückhaltend, was die Definition neuer Projekte anbetrifft, die Frage, welche Career–Service–Angebote für digitale

bzw. hybride Formate besonders geeignet sind, steht in jedem Fall im Raum. Die Entscheidung darüber, dass sie Bestand haben werden, ist bereits gefallen. Über das „Wie“ wird noch vielerorts diskutiert werden, ebenso wie über die Möglichkeit, neue Formen der regionalen, überregionalen und vielleicht auch internationalen Zusammenarbeit zu etablieren. Als Beispiel sei hier die Initiative der Kunst– und Musikhochschulen genannt, die im Verbund gemeinsame Veranstaltungen für Studierende planen. Auch dort, wo es für einzelne Career Services schwierig ist, spezifische Angebote für eher unterrepräsentierte Zielgruppen von Studierenden zu realisieren, könnten durch gemeinsame Aktivitäten zukunftsweisende Projekte entstehen.

Eines ist aber in jedem Fall sicher: Die Ideen, wie sie ihre Arbeit noch besser an den Bedarfen ihrer Zielgruppen entlang gestalten können, werden den Career Services sobald nicht ausgehen.

Autorin



Dipl.–Psych. Christiane Dorenburg ist seit 2004 Leiterin des Career Service der Freien Universität Berlin, an dessen Gründung sie im Jahr 1997 maßgeblich beteiligt war. Zuvor arbeitete sie mehrere Jahre im Weiterbildungs– und Wissenschaftsmanagement sowie als Trainerin mit den Schwerpunkten Kommunikation, Konflikt und Verhandlung. Sie ist seit mehreren Jahren Mitglied im Redaktionsteam der career service papers und war von 2019 bis 2021 als Vertreterin der Universitäten im Vorstand des csnd e. V. aktiv.

Literatur

- Assel, Jessica (2019): Career-Service-Arbeit in Deutschland – Eindrücke auf Grundlage der csnd-Befragung 2017. career service papers – csp 17/19, 73–80
- Aufurth, L. & Dorenburg, C. (2019): Qualitätssicherung von Praktika am Beispiel des Projekts „Kompetenzentwicklung im Praktikum“ an der Freien Universität Berlin. career service papers – csp 17/19, 25–53.
- Bundesagentur für Arbeit – Regionaldirektion Rheinland-Pfalz-Saarland (2018): Die Lebensbegleitende Berufsberatung „einfach erklärt“. Einzusehen unter https://bm.rlp.de/fileadmin/bm/Bildung/BSO/verlinkte_Dateien/LBB_einfach_erklaert.pdf
- Career Service Netzwerk Deutschland e. V. (Hg.) (2015): Ausgangslage der Career Services an deutschen Hochschulen. Einzusehen unter http://csnd.de/wp-content/uploads/2018/04/Ausgangslage_web.pdf
- Career Service Netzwerk Deutschland e. V. (Hg.) (2018): Ausgangslage der Career Services in Deutschland 2017. Einzusehen unter http://csnd.de/wp-content/uploads/2019/03/csnd-Befragung_Career-Services_2017.pdf
- Career Service Netzwerk Deutschland e. V. (Hg.) (2018): Bremer Erklärung. einzusehen unter <https://csnd.de/wp-content/uploads/2021/07/Bremer-Erklaerung.pdf>
- Dorenburg, Christiane (2019): Entwicklung der Career Services zwischen 2014 und 2017. career service papers – csp 17/19, 81–88.
- Grühn, D. & Jörns, S. (2003): Nicht immer ungetrübt – Zur Kooperation von Career Services und Arbeitsämtern. career service papers–csp 1/2003, 63–68.
- Landfried, Klaus (2002): Die Hochschule als Dienstleister. Rede des Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz auf der Tagung der ARGE-Studienberatung am 13.9.2002 an der Freien Universität Berlin, Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2021): Beratung im Student Life Cycle durch die Hochschulen. EntschlieÙung der 32. Mitgliederversammlung vom 16.11.2021. Einzusehen unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/beratung-im-student-life-cycle-durch-die-hochschulen/>
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2011): Career Services. Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK vom 22.11.2011. Einzusehen unter: https://csnd.de/wp-content/uploads/2018/04/Empfehlung_Career_Services_der_HRK.pdf

Autorenhinweise

Technisches

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

Typografisches

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

Kapitelstruktur

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

Quellennachweise

- KEINE (!) Fußnoten
- Quellenangaben am Textende
- Runde Klammern für Quellenhinweise im Text (csp, 2011, S. 4)
- Literaturhinweise im Text durch Nennung des Autorennamens, des Erscheinungsjahres und ggf. der Seitenzahl
- Wenn Autorenname im Text vorkommt, Erscheinungsjahr der Quelle in Klammern einfügen, z.B. „nach...Müller (2001)...“
- Seitenangabe hinter dem Erscheinungsort mit „S.“: (Meisenbrink 2008, S. 15...)
- Bei zwei Autoren beide Namen angeben
- Bei drei und mehr Autoren den ersten Namen und „et. al.“ schreiben
- Wenn zwei Autoren den gleichen Namen haben, Initialen der Vornamen zur Unterscheidung benutzen

- Bei institutionellem Autor den Namen der Institution so weit ausschreiben, dass Identifizierung möglich ist.
- Mehrere aufeinander folgende Literaturhinweise durch Semikolon trennen und in gemeinsame Klammer einschließen (Kampholz 1983; Negt/Kluge 1972; Bolte et al. 1975).

Literaturverzeichnis

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

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

Gender

Die Redaktion überlässt es den Autorinnen und Autoren, wie sie mit der Verwendung von männlicher und weiblicher Form umgehen. Die Schreibweise sollte innerhalb des Artikels einheitlich sein. Eine Einheitlichkeit im ganzen Heft ist, aufgrund unterschiedlicher, in der Regel hochschulspezifischer Vorgaben, nicht zu erreichen. Die Redaktion weist in einer einleitenden Bemerkung darauf hin, dass auch bei Beiträgen, die nur die männliche oder nur die weibliche Form verwenden die jeweils andere Form mit gemeint ist.

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

Kontaktadressen

Jessica Assel

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

Christiane Dorenburg

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

Dr. Ilke Kaymak

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

Katharina Maier

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

Marcellus Menke

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

Martina Vanden Hoek

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

Nelli Wagner

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

Career Service Netzwerk Deutschland e. V.

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

Mitglied werden

*career
engagement
hochschule*

csnd ● Career Service Netzwerk
Deutschland e.V.

www.csnd.de

vakat

csp19/22

