

Sowi^{Pro}

Sozialwissenschaftliche Lehrforschungsprojekte
an der Georg-August-Universität Göttingen



BAND 09

VON DER THEORIE ZUR PRAXIS

Eine empirische Untersuchung der Karrierewege
von Sozialwissenschaftsabsolvent*innen

› Herausgegeben von Dr. Paul Christensen

Die Schriftenreihe **SowiPro** dient der regelmäßigen Veröffentlichung aktueller Forschungsergebnisse aus studentischen Lehrforschungsprojekten der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen. SowiPro repräsentiert vielfältige Arbeiten, die sich mit sozialwissenschaftlichen Fragestellungen beschäftigen und im Rahmen von forschungsorientierten Seminaren oder in Form von Abschlussarbeiten von Studierenden der Sozialwissenschaften bearbeitet wurden. Weitere Informationen zur Schriftenreihe und den Möglichkeiten der Veröffentlichung erhalten Sie unter:

› koordination.basowi@uni-goettingen.de

› **Herausgeber/Editor:**

Dr. Paul Christensen (paul.christensen@uni-goettingen.de)

› **Mit Beiträgen von:**

Britta Wollbring
Lilith Mosbach
Johannes Hummel
Lena Rackwitz
Dorina Diederich
Nike Heinen
Nele Habbe
Jennifer Braune
Antonia Träger

› **Cover – Layout:**

Simon Reineke (2023)

› **Cover – Bild:**

Zentralcampus Universität Göttingen | Paul Christensen (2023)

Die hier präsentierten Forschungsergebnisse sind während eines Lehrforschungsprojektes unter Leitung von Dr. Paul Christensen im Wintersemester 2023/24 an der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen entstanden.

Die redaktionelle Bearbeitung wurde tatkräftig unterstützt von Jonas Michalowski.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG.....	5
▶ Paul Christensen	
DER EINFLUSS DER GEHALTSVORSTELLUNGEN AUF DIE BERUFSWAHL VON SOZIALWISSENSCHAFTSABSOLVENT*INNEN	12
▶ Britta Wolbring	
STUDIENABBRECHER:INNEN ALS STUDIUMSEXPERT:INNEN – EINE QUALITATIVE STUDIE ZU DEN GRÜNDEN VON STUDIENABBRECHER:INNEN DES BACHELOR SOZIALWISSENSCHAFTEN	26
▶ Lilith Mosbach	
DIE BEDEUTUNG VON PRAKTIKA FÜR DEN BERUFSEINSTIEG VON SOZIALWISSENSCHAFTS-ABSOLVENT*INNEN: EINE QUALITATIVE UNTERSUCHUNG	38
▶ Johannes Hummel	
KARRIEREWEGE VON SOZIALWISSENSCHAFTSABSOLVENT*INNEN AN DER GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT GÖTTINGEN.....	51
▶ Lena Rackwitz	
ANFORDERUNGEN AN SOZIALWISSENSCHAFTLER*INNEN: ZUSATZQUALIFIKATIONEN UND AUßERUNIVERSITÄRE KOMPETENZEN.....	63
▶ Dorina Diederich	
PRAKTIKUM ALS MOTIVATION FÜR STUDIUM UND BERUF VON ABSOLVENT*INNEN DES B.A. SOZIALWISSENSCHAFTEN.....	77
▶ Nike Heinen	

**DIE WAHRNEHMUNG DER GÖTTINGER STUDIENKOMPETENZEN
DURCH STUDIERENDE DER SOZIALWISSENSCHAFTEN ANDERER
UNIVERSITÄTEN91**

▶ Nele Habbe

**VOM STUDIUM IN DEN JOB – WELCHE ASPEKTE DES STUDIUMS SIND
RELEVANT FÜR DEN BERUFSEINSTIEG? 105**

▶ Jennifer Braune

**DER EINFLUSS DER SOZIALEN HERKUNFT AUF DAS STUDIUM UND
DEN STUDIENVERLAUF VON BACHELORABSOLVIERENDEN 118**

▶ Antonia Dräger

Einleitung

► Paul Christensen

Das von mir angebotene Lehrforschungsprojekt „Von der Theorie zur Praxis: Eine empirische Untersuchung der Karrierewege von Sozialwissenschaftsabsolvent*innen“ im Wintersemester 2022/23 hatte über 25 Anmeldungen, was für einen Kurs, in dem innerhalb eines Semester eigenständig zu einem relevanten Forschungsthema in Gruppen geforscht werden soll, recht hoch ausfiel. Doch das Interesse war nicht verwunderlich, denn das Thema dieses Kurses betrifft früher oder später alle Studierenden: Was würde nach dem Studium passieren? Welche Kompetenzen hatten sie während ihres Studiums erlangt und für welche Berufswege hatten sie sich mit dem Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften an der Universität Göttingen qualifiziert? Diese Fragen stellen sich Studierende, Studiengangsbeauftragte, Arbeitgebende sowie Studieninteressierte gleichermaßen: Welche Qualifikationen können innerhalb eines Studiums erworben werden, um danach welche Arbeitsstellen anzutreten? Eine Vielzahl von Absolvent*innenstudien erscheint regelmäßig in allen Studienrichtungen, die von hier oftmals im Rahmen einer Orientierung für Studienanfänger*innen benutzt werden.

Der Studiengang "Sozialwissenschaften" in Göttingen ist jedoch im Gegensatz zu den etablierten Fächern ein distinktes Konstrukt, in dem Studierende seit 2011 alle sieben Fächer der Sozialwissenschaftlichen Fakultät sowie der Juristischen und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät kombinieren können - so dass Sowi-Studierende nach einem Orientierungssemester eine große Auswahl an Fächerkombinationen haben. Besonders verbreitet sind derzeit Kombinationen der Fächer Politikwissenschaft, Soziologie, Erziehungswissenschaft oder Sportwissenschaft mit Jura und Wirtschaftswissenschaften. Das Studium zeichnet sich also durch Vielfalt, aber auch durch Praxisnähe aus. Durch Praktika, Auslandsaufenthalte und Lehrforschungsprojekte werden die Studierenden an die Arbeitswelt herangeführt. Eine jährliche Exkursion nach Berlin ermöglicht Einblicke bei potenziellen Arbeitgeber*innen von

Sozialwissenschaftler*innen und soll eine frühzeitige Orientierung und den rechtzeitigen Erwerb berufsqualifizierender Kompetenzen anregen.¹

Während meiner Arbeit im Studiengang (seit 2021) stellte sich trotzdem oft die Frage, welche Wege unsere Absolvent*innen einschlagen und auch, wo diejenigen bleiben, die hier keinen Abschluss gemacht haben. Lange Zeit gab es keinen studiengangseigenen Alumni-Verteiler und die breiten Wahlmöglichkeiten im Studium ließen nur erahnen, dass die Möglichkeiten nach dem Abschluss noch vielfältiger sind als in anderen Studiengängen. Bestehende Kontakte des Büros für Praktikum und Berufseinstieg der Universität Göttingen bestätigten diese Vermutung.² Die bereits bekannten Alumni waren oft schon seit langem berufstätig und konnten meist auf eine erfolgreiche Karriere verweisen. Eine Wissenslücke ergab sich allerdings bei der Frage, welche Erfahrungen frische Absolvent*innen machen und mit welchem unmittelbaren Blick sie auf ihr Studium zurückschauen.

Diesen ‚ungefilterten Blick‘ haben die Studierenden im Lehrforschungsprojekt eingefangen. In acht Forschungsgruppen à drei bis vier Personen konnten die Studierenden während eines Semesters Kontakt zu Absolvent*innen aufbauen, die gerade die Phase des Berufseinstiegs abgeschlossen hatten. Dies stellt eine erste Besonderheit dieser Publikation dar. Der Zugang zu den Studierenden bzw. Absolvent*innen wurde zumeist über persönliche Kontakte gesucht. Der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zur Datenerhebung war daher nicht besonders langwierig und die Forschung konnte in der Regel zügig beginnen.

Die qualitativen Methoden der Datenerhebung, in erster Linie Interviews und Gesprächsprotokolle, stellen eine zweite Besonderheit dieser Publikation dar, die sie von den meisten anderen Publikationen zu Karriereverläufen von Studierenden, die auf der Auswertung quantitativer Daten beruhen, unterscheidet. Durch die qualitativen Methoden war es möglich, sich eingehender auf die Beweggründe und Motive der Absolvent*innen zu fokussieren. Während quantitative Methoden eher Fragen nach der durchschnittlichen Berufswahl, der Bewerbungsdauer oder dem Einkommen abdecken, nehmen die hier ausgewerteten qualitativen Methoden die Zwischentöne, Zweifel und spezifischen Auswahlkriterien der Berufseinsteiger*innen in den Blick.

¹ Mehr Informationen zum Studiengang und der berufsorientierenden Exkursion finden sich hier: www.sowi.uni-goettingen.de/basowi, letzter Zugriff 18.02.2025.

² Einen Dank an dieser Stelle an den regen Austausch mit Michael Bonn-Gerdes und Philip Kleinert, siehe: <https://www.uni-goettingen.de/de/105685.html>, letzter Zugriff 18.02.2025.

Ein drittes Anliegen der Publikation ist es, den spärlichen Forschungsstand zu vergleichbaren sozialwissenschaftlichen Studiengängen wie dem Bachelor Sozialwissenschaften zu ergänzen. Bei der Suche nach vergleichbaren sozialwissenschaftlichen Verbleibstudien fällt auf, dass überwiegend mit quantitativen Methoden gearbeitet wird (vgl. u.a. Hinz 2005; Holzleiter et al. 2011; Brill et al. 2019). Dieser - für unser interdisziplinäres Fach - unbefriedigenden Situation sollten mit den Untersuchungen im Rahmen des Lehrforschungsprojektes und nun mit dieser Publikation entgegengewirkt werden.

Die Planung des Lehrforschungsprojektes wurde zunächst durch die üblichen Vorgaben des Moduls strukturiert. Die Modulordnung sieht vor, ein gesellschaftlich relevantes Forschungsthema kollaborativ und interdisziplinär zu bearbeiten, das heißt, es sollen Gruppen von Studierenden gebildet werden, die mit ihren jeweiligen Perspektiven ihrer gewählten Fächern interdisziplinär zusammenarbeiten können. Vorher müssen innerhalb eines Semesters alle erforderlichen Grundlagen zum Themenschwerpunkt erarbeitet sowie die methodischen Grundkenntnisse aufgefrischt werden. Als Leseauftrag für die erste Sitzung entschied ich mich für Strübing (1997), der in einem ähnlichen studentischen Lehrforschungskonzept nach dem ‚spezifisch Soziologischem‘ in der späteren Berufswelt der Absolvent*innen fragte. Der Text spiegelte auch einen Zeitgeist der 1990er Jahre wider, in denen sich die Soziologie (und andere sozialwissenschaftliche Fächer) in einer Legitimationskrise befanden, da sich „Beschäftigungsmöglichkeiten außerhalb der Universitäten (...) als Mangelware“ (Strübing 1997:155) erwiesen.

Auf der Grundlage aktueller Daten konnten wir eine Verbesserung der Arbeitssituation feststellen. Generell befindet sich die Akademiker*innen-Arbeitslosigkeit auf einem sehr niedrigen Niveau und es wird eine gute Entwicklung des Arbeitsmarktes für Sozialwissenschaftler*innen prognostiziert (Bundesagentur für Arbeit 2024:114). Neben anderen Verbleibstudien, die ähnlich gute Aussichten belegten (Holzleiter et al. 2011) bekamen wir auf Anfrage freundlicherweise einen Datensatz für die (gesamte) Sozialwissenschaftliche Fakultät der zentralen Absolvent*innenbefragung der Universität zur Verfügung gestellt. Hier zeigte sich ein noch genaueres Bild: Sozialwissenschaftsabsolvent*innen der Jahrgänge 2013 bis 2020 haben im Schnitt weniger als drei Monate für die Stellensuche gebraucht (Zentralverwaltung Universität Göttingen 2023). In den folgenden Sitzungen teilten wir Forschungsgruppen ein, beschäftigten uns mit der Themenfindung und dem Finden einer wissenschaftlichen Fragestellung. Nebenbei lasen wir andere Studienergebnisse in Form von Absolvent*innenbefragungen (Mauel 2021, Jürgens 2021, Walther et al. 2019,

Holzleiter et al. 2011) und verglichen diese nach methodischen und thematischen Schwerpunkten. In den Treffen vor Weihnachten wurde die Kontaktaufnahme und Durchführung der Interviews besprochen, das eigene Projekt sollte in einem „elevator pitch“ einem potentiellen Geldgeber vorgestellt werden, so übten die Studierenden die Präsentation und Schärfung ihrer Fragestellung.³

Im neuen Jahr 2024 hatten alle Gruppen bereits Interviews geführt. Neben der Textdiskussion waren die Sitzungen nun von längeren Phasen der Gruppenarbeit und des gegenseitigen Austauschs geprägt. Die Interviews mussten transkribiert, codiert und ausgewertet werden, bevor die Ergebnisse wenige Wochen später in den letzten beiden Sitzungen der Vorlesungszeit in Form eines wissenschaftlichen Posters mündlich präsentiert wurden. Eine kleine öffentliche Ausstellung der Poster im Socio-Oeconomicum der Universität rundete das Lehrforschungsprojekt ab.⁴

Die Gruppen, deren Beiträge nach der Korrektur meine Überarbeitungsvorschläge berücksichtigten, konnten ihre ‚Hausarbeiten‘ zu wissenschaftlichen Artikeln weiterentwickeln. In mehreren Korrekturschleifen gewannen die Arbeiten an sprachlicher Präzision und analytischer Aussagekraft. Sie geben Auskunft über die folgenden, von den Studierenden selbst gewählten Themen:

Im ersten Beitrag untersucht Britta Wollbring, welche Rolle Einkommenschancen bei der Berufswahl von Sozialwissenschaftler*innen spielen. Sie vergleicht das Streben nach einem hohen Einkommen mit anderen Motiven wie intrinsischer Motivation, intellektueller Neugier oder gesellschaftlichem Engagement. Die Ergebnisse zeigen, dass Einkommenschancen kein wichtiger Faktor bei der Entscheidung für ein sozialwissenschaftliches Studium oder den späteren Beruf sind. Ein weiterer Aspekt, der im Diskurs um Absolvent*innenbefragung nur wenig untersucht wurde, ist der Studienabbruch. Lilith Mosbach identifiziert im zweiten Beitrag die Gründe für einen Studienabbruch und zeigt, dass diese häufig mit persönlichen oder akademischen Herausforderungen zusammenhängen. Die Ergebnisse deuten auf eine Kombination verschiedener persönlicher und struktureller Gründe hin und analysieren die Grenzen der Wirksamkeit von Beratungsangeboten. Praktika während des Studiums spielen eine wichtige Rolle bei der Vorbereitung auf den Berufseinstieg. Johannes Hummel stellt im dritten Artikel fest, dass das Pflichtpraktikum während des Studiums von

³ Vielen Dank an dieser Stelle an Sascha Kessler, der hier nicht nur den Geldgeber mimte, sondern auch Hintergründe und Ergebnisse seiner Forschung bei Arbeitgebenden von Sozialwissenschaftler*innen (Kessler 2014) mit dem Kurs diskutierte.

⁴ Eine digitale Posterausstellung aller im Seminar entwickelten Forschungsprojekte ist hier zu finden: www.uni-goettingen.de/de/686088.html, zuletzt geprüft am 22.01.2025.

entscheidender Bedeutung ist für den Berufseinstieg von Absolvent*innen des Bachelorstudiums Sozialwissenschaften. Wichtige Fähigkeiten und Erfahrungen, die Berufseinsteiger*innen im Berufsleben benötigen, werden durch Praktika vermittelt. Mit der Frage, wie der Übergang vom Studium der Sozialwissenschaften an der Universität Göttingen in den Beruf gelingt, haben sich relativ viele Studierende des Lehrforschungsprojekts beschäftigt. Lena Rackwitz zeigt im vierten Kapitel, dass der Berufseinstieg für Absolvent*innen des Bachelorstudiums Sozialwissenschaften von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird, darunter Praxiserfahrungen und Netzwerke, die während des Studiums aufgebaut werden. Ergänzend dazu stellt Dorina Diederich im nächsten Beitrag vor, welche Zusatzqualifikationen und außeruniversitären Kompetenzen für Arbeitgeber*innen bei der Auswahl von Sozialwissenschaftsabsolvent*innen entscheidend sind. Sie hat sozusagen ‚die Seiten gewechselt‘ und Arbeitgebende nach ihren Erwartungen befragt. Sie leistet damit einen Forschungsbeitrag zur Akzeptanz von interdisziplinär ausgebildeten Akademiker*innen bei Arbeitgebern, wozu noch nicht viele Forschungsergebnisse veröffentlicht wurden (vgl. Kessler 2014). Im sechsten Kapitel geht Nike Heinen der Frage nach, welchen Einfluss Praktika auf die Motivation während des Studiums in Bezug auf das Berufsleben haben. Sie zeigt, dass Praktika eine wichtige Rolle bei der Förderung der Motivation spielen und dass Studierende, die an Praktika teilnehmen, eine höhere Motivation für den Berufseinstieg und den Kompetenzerwerb während des Studiums aufweisen. Ein weitaus größerer Rahmen wird im nächsten Kapitel von Nele Habbe untersucht. Sie analysiert, wie Bachelorstudierende der Sozialwissenschaften an anderen Universitäten die Besonderheiten und Kompetenzen, die der Göttinger Studiengang für sich beansprucht, einschätzen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung liefern einen ‚externen‘ Blick auf den Sowi-Studiengang in Göttingen und machen zudem deutlich, wie unterschiedlich ähnliche, sozialwissenschaftliche Studiengänge aufgebaut sind. Im achten Kapitel zeigt Jennifer Braune auf, welche Studieninhalte im Berufsalltag von Absolvent*innen des Studiengangs Anwendung finden. Sie setzt sich kritisch mit der Anwendbarkeit typischer sozialwissenschaftlicher Kompetenzen auseinander und kommt zu dem Schluss, dass nur wenige dieser Kompetenzen im Berufsalltag gefragt sind und dafür praktische Erfahrungen als nützlicher erachtet werden. Schließlich untersucht Antonia Dräger, wie die soziale Herkunft der Absolvent*innen das Studium und den Studienverlauf beeinflusst. Die Ergebnisse zeigen, dass die soziale Herkunft einen wichtigen Einfluss auf den Studienverlauf hat und wie sich soziale Ungleichheit im Bildungssystem widerspiegelt.

Literaturverzeichnis

- Brill, Saskia; Fischer, Jeannine-Madelaine; Neumaier, Katharina; Sökefeld, Martin (2019): Ethnologie... und was dann? Ergebnisse der Verbleibstudie des Münchner Instituts für Ethnologie. Institut für Ethnologie. München (Studien aus dem Münchner Institut für Ethnologie, 27). Online verfügbar unter https://epub.ub.uni-muenchen.de/69247/1/27_Ethnologie_und_was_dann.pdf zuletzt geprüft am 18.02.2025.
- Hinz, Thomas (2005): Wer schließt ab und was kommt danach? Ergebnisse der Münchner Absolventenbefragungen (1978-2000). In: Soziologie 34 (2), S. 153–165.
- Holzleiter, Tamara; Pöhlmann, Lutz; Brüderl, Josef (2011): Absolventenstudie 2009/10 der Fakultät für Sozialwissenschaften. Hg. v. Fakultät für Sozialwissenschaften. Universität Mannheim. Online verfügbar unter https://www.sowi.uni-mannheim.de/media/Fakultaeten/sowi/Dokumente/QM/Absolventenstudie/Sowi_Fakultaet_QM_Studien_Absolventenstudie_2009.pdf, zuletzt geprüft am 18.02.2025.
- Jürgens, Kerstin (2021): Mit Soziologie in den Beruf. Eine Handreichung. Bielefeld: Transcript.
- Kessler, Sascha (2014): Kompetenz-Erwartungen von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern an Absolventinnen und Absolventen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Institut für Regionalforschung e.V., Studiendekanat der Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Göttingen. Online verfügbar unter <https://www.uni-goettingen.de/de/364780.html>, zuletzt geprüft am 18.02.2025.
- Strübing, Jörg (1997): Soziologie als Fiktion? Zum beruflichen Selbstverständnis berufstätiger Soziologen außerhalb der Universitäten. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 20 (2), S. 154–171. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-36623>, zuletzt geprüft am 18.02.2025.
- Walther, Sakia; Hebermehl, Wiebke; Sturm, Johannes (2019): Alumnibefragung 2019 Institut für Ethnologie Freiburg. Freiburger Ethnologische Arbeitspapiere Nr. 40. Online verfügbar unter https://www.ethnologie.uni-bayreuth.de/pool/dokumente/Studium/verbleibstudien/walther_et_al-2019.pdf, zuletzt geprüft am 18.02.2025.
- Zentralverwaltung Universität Göttingen (2023): Studiengangsreport Sozialwissenschaften (Bachelor of Arts),. unveröffentlichter Datensatz. Göttingen: Universität Göttingen.

Über den Herausgeber

Dr. Paul Christensen ist seit 2021 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften und bringt sich dort mit einem regelmäßigen Angebot an Lehrforschungsmodulen und der Organisation der jährlichen Berlin-Exkursion "Arbeitsmarkt Berlin – Berufsfelder vor Ort" ein. Die Teilnahme an Informationsveranstaltungen des Studiengangs und die Gespräche mit Arbeitgebenden waren ausschlaggebend für die Idee zur studentischen Verbleibstudie. In forschender Tätigkeit arbeitet er am Forschungsprojekt "Sandscapes in Southeast Asia“, das die sozialen Folgen des Sand-Abbaus in Südostasien, insbesondere in der Mekong-Region untersucht.

Mehr Informationen zu Paul Christensen: www.uni-goettingen.de/de/138044.html

Mehr Informationen zum Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften sind hier zu finden:

www.sowi.uni-goettingen.de/basowi

Der Einfluss der Gehaltsvorstellungen auf die Berufswahl von Sozialwissenschaftsabsolvent*innen

► Britta Wolbring

Einleitung

Welche Faktoren motivieren Sozialwissenschaftler*innen, sich für einen bestimmten Beruf zu entscheiden? Sind die späteren Einkommenschancen ein wichtiges Kriterium oder überwiegen andere Motive? Diese Fragen stellen sich vermutlich nicht nur Studierende selbst, sondern auch Arbeitgeber*innen, Berufsberatungsstellen oder Universitäten. Antworten auf diese Fragen sind also nicht nur aus einem wissenschaftlichen Interesse heraus von Bedeutung, sondern auch für den Arbeitsmarkt. In der Literatur widmet sich die Berufs- und Laufbahnpsychologie seit über einhundert Jahren dem Thema der Berufswahl und versucht Erklärungen dafür zu finden, wie, warum und wann sich welche Menschen für bestimmte Berufstätigkeiten entscheiden (Rübner und Höft 2019, 40; Ziegler 2016, 111f.). Auch empirische Erhebungen befassen sich seit Jahrzehnten damit, welche Motive die Studien- und Berufswahl von Studierenden beeinflussen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2024).

Diese Forschungsarbeit reiht sich in diese Literatur ein, wobei ganz konkret die Perspektive von drei Absolvent*innen des B.A. Sozialwissenschaften aus Göttingen untersucht wird. Auf Grundlage von qualitativen Leitfadeninterviews bearbeite ich die Frage, inwiefern die Gehaltsmöglichkeiten ein Motiv für die Studien- und Berufswahl von Absolvent*innen des B.A. Sozialwissenschaften aus Göttingen sind. Den Leitfaden habe ich gemeinsam mit meiner Forschungspartnerin Nike Heinen (siehe Kap. 6 in diesem Band) entworfen, wobei wir uns eng an der Methode von Helfferich (2019) orientierten. Das Datenmaterial besteht aus den Transkripten der durchgeführten

Interviews, welche mit der Methode des Offenen Codierens nach Breidenstein et al. (2020) ausgewertet wurden. Dank des offenen Codierens nah am Material konnte ich herausarbeiten, welche Motive für die Berufswahl wichtig sind und vor allem, wie diese in den einzelnen Fällen gewichtet werden. Ein solches unvoreingenommenes und flexibles Vorgehen wird dem Konzept der Berufswahl besonders gerecht, da es sich bei diesem um einen dynamischen und kontextabhängigen Prozess handelt (Knauf und Rosowski 2009). Das Gegenüberstellen der verschiedenen Codes kann als kontrastierendes Vorgehen definiert werden, dessen Ziel es ist zu ermitteln, welchen Einfluss auf die Berufswahl das Gehalt im Vergleich zu anderen Motiven hat.

Das zentrale Ergebnis der Analyse ist, dass die Gehaltsmöglichkeiten bisher eine deutlich weniger wichtige Rolle für die Berufswahl gespielt haben als andere Motive. Allerdings ist die Relevanz der Einkommenschancen in den letzten Jahren gestiegen und wird dies perspektivisch auch im Laufe des Berufslebens noch tun. Die Analyse bleibt auf einer deskriptiven Ebene und kann nicht die Gründe erklären, aus denen die einzelnen Motive mehr oder weniger relevant für die Berufswahl sind. Dementsprechend wird auch die Wirkung von strukturellen Faktoren wie der sozialen Herkunft oder geschlechtsspezifischen Ungleichheiten nicht betrachtet. Die theoretische Grundlage der Arbeit bildet zum einen das Konzept der Berufswahl aus der Berufs- und Laufbahnpsychologie. Moderne Erklärungsansätze verstehen die Berufswahl als dynamisch, kontextabhängig und lebenslang andauernd, auf die immer wieder unterschiedliche Faktoren einen Einfluss haben (z.B. Knauf und Rosowski 2009:283; Rübner und Höft 2019:41f.; Hirschi und Baumeler 2020:34ff.). Zum anderen wird das Gehalt in Anlehnung an entsprechende empirische Erhebungen als extrinsisches Motiv definiert (Multrus et al. 2017; Heine et al. 2008).

Der folgende Forschungsbericht gliedert sich wie folgt: Zunächst gebe ich einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand. Im Anschluss stelle ich die zugrundeliegende Theorie dar, und zwar das Konzept der Berufswahl gemäß den modernen Ansätzen der Laufbahnpsychologie sowie die Einordnung des Gehalts als extrinsisches Motiv in empirischen Erhebungen. Im vierten Kapitel erläutere ich die methodische Herangehensweise sowohl in der Datenerhebung als auch in der Datenauswertung. Außerdem reflektiere ich an dieser Stelle, welche Stärken und Schwächen das Forschungsvorgehen aufweist. In der darauffolgenden Analyse untersuche ich, wie relevant die Verdienstmöglichkeiten für die Studienwahl gewesen sind und welche Bedeutung sie für die heutige Sicht auf die Berufswahl haben. Diese Ergebnisse stelle ich den Tendenzen gegenüber, die in entsprechenden empirischen Erhebungen belegt worden sind. Um den Prozesscharakter der Berufswahl in der

Analyse aufzugreifen, arbeite ich zudem heraus, inwieweit sich die individuelle Gewichtung der Gehaltsmöglichkeiten seit dem Studienbeginn verändert hat und welche Entwicklung für die Zukunft erwartet wird. Abschließend fasse ich die wichtigsten Ergebnisse noch einmal im Fazit zusammen und zeige vor allem die Grenzen der Arbeit sowie mögliche weitergehende Forschungsbereiche auf.

Laufbahnpsychologische und empirische Konzepte von Berufswahl

Das Thema Berufswahl stellt ein sehr lebhaftes Forschungsfeld in der Berufs- und Laufbahnpsychologie dar, woraus sich viele verschiedene Theorieströmungen entwickelten. Zu den etabliertesten Erklärungsansätzen seit den 1950er Jahren zählen Zuordnungsansätze von Person und Beruf, entwicklungs- und lebenslauforientierte Ansätze, entscheidungstheoretische Ansätze und sozial-kognitive Ansätze, über die beispielsweise Rübner und Höft (2019) einen umfassenden Überblick geben. In Anlehnung an diese klassischen Theorien wurden seit den 2000er Jahren eine Reihe von neuen Strömungen entwickelt, die den Blick auf die Komplexität, Dynamik und den Kontext der Berufswahl und Laufbahnentwicklung lenken und diesen Prozess nicht mehr auf das Individuum oder bestimmte Zeitspannen reduzieren (Hirschi und Baumeler 2020:34f.).

Abgesehen von den psychologischen Ansätzen finden sich in der Literatur zur Berufswahl zahlreiche empirische Erhebungen, die regelmäßig die Motive der Studierenden für ihre Studien- und Berufswahl abfragen. Zu den einschlägigen Langzeitstudien gehören die Sozialerhebung und der Studierendensurvey, welche im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) jeweils alle drei bis vier bzw. alle zwei bis drei Jahre durchgeführt wurden, bevor sie 2021 in der Studierendenerhebung zusammengeführt wurden (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2024). Die Perspektive von Studienanfänger*innen auf ihre Studienwahl wurde unter anderem in der HIS-Befragung ‚Studienanfänger im Wintersemester 2007/08‘ (Heine et al. 2008) erhoben. Auch wenn diese Studie sehr detaillierte Ergebnisse zur Motivlage von Studienanfänger*innen allgemein liefert, eignet sie sich nur bedingt, um Aussagen speziell über Studierende der Sozialwissenschaften zu treffen (Loge 2021:21ff.). Sozialwissenschaften werden nämlich gemeinsam mit den Wirtschaftswissenschaften als eine Fachgruppe kategorisiert, obwohl die Motivlage der entsprechenden Studierenden deutliche Unterschiede aufweist (Multrus et al. 2017:14).

Die vorliegende Arbeit füllt insofern eine Forschungslücke, als dass sie die größtenteils quantitative Literatur zur Motivlage von Sozialwissenschaftsstudierenden hinsichtlich der Berufswahl um qualitative Ergebnisse erweitert. Zudem analysiert sie konkret die Perspektive von Absolvent*innen des B.A. Sozialwissenschaften in Göttingen, über die bisher nur universitätsinterne Daten existieren. Welche theoretischen Grundlagen dabei genau zugrunde liegen, wird im nächsten Kapitel ausgeführt.

Berufswahl als biographischer Prozess

Im Sinne der modernen Theorieströmungen der Laufbahnpsychologie ist Berufswahl nicht als punktuelle Entscheidung zu begreifen, sondern vielmehr als langfristiger biographischer Prozess, der spätestens im Jugendalter beginnt und mindestens bis ins junge Erwachsenenalter andauert. Diese Entwicklung findet „im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einerseits (Chancen und Risiken des Arbeitsmarktes, regionale Gelegenheitsstrukturen, Strukturen des Bildungs- und Ausbildungssystems) und den biographischen Ressourcen andererseits (soziale Herkunft, Geschlecht, Qualifikationen, Interessen, biographischen Kompetenzen u.a.m.)“ statt (Knauf und Rosowski 2009:283). Bußhoff (1989:58f.) beschreibt die Berufswahl als interaktive Lern- und Entscheidungsphase, die sogar das ganze berufliche Leben lang andauern und immer wieder eintreten kann. Dabei wird der Begriff Berufswahl übergeordnet für die gesamte Berufsbiografie verwendet und schließt somit den Berufseinstieg, den Berufswechsel und die Entscheidung für eine bestimmte Art der Beschäftigung, berufliche Ausbildung, Tätigkeit oder Laufbahn mit ein (Rübner und Höft 2019:41). Demzufolge stellt die Studienwahl einen Teil der Berufswahl dar, weswegen im Folgenden die Studienwahl explizit mitgemeint ist, wenn der Begriff Berufswahl verwendet wird. Dies deckt sich mit der englischsprachigen Literatur, in der der Begriff *career choice* sowohl die Studien- als auch die Berufswahl umfasst. Dass zwischen den beiden Begriffen differenziert wird, ist eine Besonderheit in der deutschen Sprache, die auf das deutsche (Berufs-) Bildungssystem zurückzuführen ist (Rübner und Höft 2009:42). Neben der zeitlichen Dimension zeigt sich die Komplexität der Berufswahl auch in den Fragen, inwieweit es sich um eine bewusste Entscheidung handelt und welche verschiedenen Einflussfaktoren zu welchem Zeitpunkt und auf welche Art und Weise auf die Berufswahl einwirken (Ziegler 2016:111).

In Erhebungen zur Studienfach- und Berufswahl wird üblicherweise auf Motive als erklärende Faktoren zurückgegriffen, wobei zwischen den Kategorien intrinsische,

extrinsische und soziale Motive differenziert wird (Loge 2021:20). Intrinsische Motivation liegt dann vor, wenn eine Handlung um ihrer selbst willen ausgeführt wird, beispielsweise wenn eine Person Spaß an einer bestimmten Tätigkeit hat. Im Gegensatz dazu gilt eine Handlung als extrinsisch motiviert, wenn der Anreiz der Handlung aus dem Ergebnis bzw. aus den negativen oder positiven Konsequenzen dieser besteht (Schlag 2006:21). Im Kontext der Berufswahl werden Motive wie Fachinteresse oder die persönliche Begabung als intrinsisch kategorisiert und Motive, die sich auf die spätere Berufstätigkeit beziehen, wie etwa Verdienstmöglichkeiten oder eine sichere Berufsposition, als extrinsisch. Zu sozialen Motiven zählen unter anderem die Beweggründe anderen zu helfen oder zu sozialen Veränderungen beizutragen (Heine et al. 2008:136ff.).

Durchführung und Auswertung von Leitfadeninterviews

Datenerhebung

Im folgenden Kapitel werden sowohl die Datenerhebung und -auswertung erläutert als auch das methodische Vorgehen reflektiert. Der Einfluss des Gehaltsvorstellungen auf die Studien- und Berufswahl soll bei Absolvent*innen des B.A. Sozialwissenschaften der Georg-August-Universität Göttingen untersucht werden, dementsprechend haben wir das Forschungsfeld als Studierende definiert, die den B.A. Sozialwissenschaften in Göttingen abgeschlossen haben, zurzeit im Master studieren und sich bereits mit ihrem Berufseinstieg auseinandersetzen. Dabei haben wir uns für Master-Studierende anstatt für Berufstätige entschieden, um zum einen die Perspektive auf den Prozess der Berufswahl von Personen zu erhalten, für die die konkrete Berufsentscheidung noch in der Zukunft liegt. Zum anderen sind sie zeitlich näher an ihrem Bachelorstudiengang, sodass sich die Erfahrungen und Prägungen während dieser Zeit besser von solchen während des Masterstudium differenzieren lassen, als dies vermutlich bei bereits Berufstätigen mit Masterabschluss der Fall gewesen wäre.

Der Zugang zum Feld gestaltete sich über private Netzwerke, und zwar über die Hochschulgruppe Sozialwissenschaftliche Orientierungsphase (SOPha). Die Bereitschaft, mit uns ein Interview über das Forschungsthema zu führen, war sehr hoch, sodass wir ohne große Schwierigkeiten Interviewpartner*innen finden konnten, die unserem Forschungsfeld entsprechen. So haben wir ein Sample zusammengestellt, welches aus einer weiblichen und zwei männlichen Personen besteht, die jeweils einen soziologischen Master mit unterschiedlichem Schwerpunkt studieren, zwei von ihnen in Göttingen und eine in Österreich.

Alle drei Interviewpartner*innen sind Bekannte von mir, allerdings haben nie über das Thema Berufswahl gesprochen. Aus diesem Grund habe ich das Risiko als sehr gering eingeschätzt, dass die private Bekanntschaft zu einer Verzerrung der Daten führt. Diese Annahme lässt sich rückblickend insofern bestätigen, als dass der professionelle Rahmen in jeder Interviewsituation durch das Einnehmen und Einhalten der Rollen als Interviewerin und interviewter Person gegeben war. Zudem habe ich die Interviews als offenen, ehrlichen und vertrauensvollen Raum wahrgenommen.

Die Datenerhebung wurde mithilfe von halbstrukturierten Leitfadeninterviews durchgeführt. In Anlehnung an Helfferich (2019:677f.) haben wir den Leitfaden in den vier Schritten des Sammelns, Prüfens, Sortierens und Subsumierens der Fragen erarbeitet. Im Zuge des letzten Schrittes wurde der endgültige Leitfaden erstellt, der sich aus den drei Themenblöcken 1) Berufseinstieg und Bewerbungsprozess, 2) Perspektive aufs Berufsleben vor, während und nach dem Bachelor und 3) Arbeitsmarktsituation von Sozialwissenschaftler*innen und Gehaltsvorstellungen zusammensetzt. Für jeden Themenblock haben wir als Erzählstimuli zwei möglichst offene Erzählaufforderungen oder Leitfragen formuliert. Welche inhaltlichen Aspekte davon jeweils abgedeckt werden sollen, haben wir in Form von Stichpunkten notiert, auf Basis derer dann während des Interviews flexibel immanente Nachfragen gestellt wurden. Zudem enthält der Leitfaden Fragen mit obligatorischer Formulierung, die zwar für das Thema relevant sind, aber wahrscheinlich nicht allein durch den Stimulus beantwortet werden. Aufgrund der ausgewogenen Mischung aus möglichst offenen Stimuli und Nachfragen kann der Grad der Offenheit als teilnarrativ klassifiziert werden (Helfferich 2019:678), wobei während der Durchführung etwas mehr immanente Nachfragen als Erzählaufforderungen bzw. Leitfragen gestellt werden mussten.

Die Methodik des Leitfadeninterviews eignete sich sehr gut für das Forschungsvorhaben, da wir durch das gleichmäßige Verhältnis von offenen Stimuli und immanenten Nachfragen das Interview im Sinne unserer jeweiligen Forschungsthemen lenken konnten, ohne die Personen in ihrer individuellen Gewichtung der Themen einzugrenzen. Besonders der gemeinsam erarbeitete Leitfaden war für die Gruppenarbeit ausgesprochen hilfreich, weil so vergleichbare Daten entstanden sind, die beide Gruppenmitglieder gut verwenden konnten. Um die Forschungsfrage dieser Arbeit zu beantworten, war der Leitfaden insofern eine passende Methode, als dass die Rolle des Gehalts immer wieder erfragt werden konnte, wenn die interviewten Personen sie nicht von sich aus thematisierten. Allerdings muss auch einschränkend angemerkt werden, dass die zeitliche Dimension der Berufswahl (Knauf und Rosowski

2009) nur bedingt mithilfe eines Leitfadenterviews untersucht werden kann, da es sich nicht um eine Längsschnittstudie handelt. Dies haben wir allerdings versucht auszugleichen, indem wir explizit die Vergangenheit, den Blick auf die Zukunft sowie die wahrgenommene bzw. erwartete Veränderung erfragt haben.

Datenauswertung

Insgesamt wurden drei Interviews geführt, die jeweils zwischen 45-60min dauerten und als Audiodatei mit dem Smartphone aufgenommen wurden. Im Anschluss wurden die Tonaufnahmen transkribiert, wobei abgesehen von Sprechpausen nicht-verbale Merkmale, Merkmale der Interviewsituation sowie paraverbale Merkmale nicht berücksichtigt wurden. Die Transkriptionsregeln können dementsprechend als einfache wörtliche Transkription mit einem geringen Grad an Genauigkeit beschrieben werden (Kuckartz 2018:166ff.). Da in den Daten sensible Informationen über die interviewten Personen zu finden sind, war eine Anonymisierung der personenbezogenen Daten nach dem Transkribieren notwendig (Kuckartz 2018:171). Die Namen der interviewten Personen wurden durch die Decknamen Person 1, Person 2 und Person 3 ersetzt, Städtenamen wurden allerdings beibehalten.

Die Auswertung des Materials erfolgte anhand der Methodik des Offenen Codierens nach Breidenstein et al. (2020). In einem ersten Schritt habe ich zunächst das gesamte Material erneut gelesen und sehr kleinteilig mit Notizen und Begriffen versehen, sodass im Sinne des Offenen Codierens eine Variation und Über-Produktion an Codes entstanden ist (Breidenstein et al. 2020:146). Im Anschluss habe ich diese sehr konkreten Begriffe für jedes Transkript zu etwas umfassenderen Codes abstrahiert, bevor ich diese Codes aus allen drei Transkripten zusammengetragen und zu Codeklassen subsumiert habe. Vor dem Hintergrund meiner Forschungsfrage stellen die Codeklassen zum großen Teil Motive für die Berufswahl dar, wie beispielsweise ‚angestrebter Lebensstandard‘, ‚Gehalt‘ oder ‚fachliches Interesse‘. Da für dieses Forschungsinteresse besonders die Daten zum Gehalt interessant sind, habe ich in einem weiteren Schritt das gesamte Material erneut untersucht, allerdings nur auf im Hinblick auf das Thema Gehalt. Dieses Vorgehen kann als Phase des axialen Codierens beschrieben werden (Breidenstein et al. 2020:155). Durch die thematische Einengung ist es gelungen, die zeitliche Veränderung des Themas Gehalt herauszuarbeiten sowie dieses in Beziehung zur Relevanz von anderen Motiven zu setzen. Dementsprechend wurden die anderen Codeklassen genutzt, um den Einfluss des Gehalts mit dem Einfluss anderer Motive zu vergleichen. Die Ergebnisse dieser Analyse werden nun im nächsten Kapitel näher dargelegt.

Der Einfluss von Gehaltsmöglichkeiten auf die Berufswahl

Studienwahl

Da die Berufswahl als lebenslanger dynamischer Prozess zu verstehen ist (Knauf und Rosowski 2009), soll auch der Einfluss des Gehalts im Verlauf der Zeit analysiert werden. Zunächst wird die Phase vor dem Bachelor in den Blick genommen, in der die interviewten Personen ihre Studienentscheidung getroffen haben. Danach wird untersucht, inwiefern die aktuelle Perspektive auf die Berufswahl von späteren Verdienstmöglichkeiten geprägt ist. Im dritten Schritt wird die Veränderung im Laufe der Jahre ergründet, wobei nicht nur der Prozess von der Schulzeit bis heute von Interesse ist, sondern auch die erwartete Entwicklung im späteren Berufsleben.

Im Hinblick auf die Studienwahl lässt sich für alle drei Personen feststellen, dass spätere Gehaltsmöglichkeiten für keine von ihnen ein Grund waren, den B.A. Sozialwissenschaften in Göttingen zu beginnen. Sehr anschaulich wird dies in der Antwort von Person 3 auf die Frage, welche Rolle das Gehalt für die Studienentscheidung gespielt hat: „Ich glaube null. Wirklich, wirklich gar nicht. [...] Ich habe mich ja sehr viel damit beschäftigt, aber Gehalt habe ich da nie drauf geguckt.“ (Interview 3) Person 2 hat sich hingegen vor dem Studienbeginn schon mit späteren Einkommenschancen auseinandergesetzt und kam zu dem Schluss, dass sie als Sozialwissenschaftler*in später sehr wahrscheinlich weniger verdienen wird als mit einem Jura- oder Physikstudium. Trotz dieser Gewissheit hat sie sich für Sozialwissenschaften entschieden, weil für sie das Interesse und die Motivation wichtigere Kriterien als die Einkommensmöglichkeiten waren. Anstelle des Gehalts waren somit bei zwei Personen das fachliche Interesse und bei einer Person ein konkreter Berufswunsch die ausschlaggebenden Motive für die Studienwahl.

Dass das fachliche Interesse das wichtigste Motiv für die Studienwahl sowohl von der Gesamtheit der Studierenden als auch explizit von Sozialwissenschaftsstudierenden ist, belegen empirische Erhebungen immer wieder (Kroher 2021:51; siehe auch Multrus et al. 2017 und Heine et al. 2008). Eine Besonderheit unter Studierenden der Sozialwissenschaften ist, dass für sie die Verdienstmöglichkeiten ein deutlich weniger wichtiges Motiv für die Studienwahl darstellen als für den Durchschnitt der Studierenden. Während 27% aller Studierenden an Universitäten die Einkommenschancen als wichtiges bis sehr wichtiges Motiv für die Fachwahl bewerten, trifft dies nur auf 16% der Studierenden eines sozialwissenschaftlichen Faches zu (Multrus et al. 2017:14). Dass die Gehaltsmöglichkeiten keinen wesentlichen Einfluss auf die Studienwahl der drei interviewten Personen hatten, deckt sich also mit den Tendenzen von Studierenden der Sozialwissenschaften allgemein.

Aktueller Blick auf die Berufswahl

Auch in Bezug auf die heutige Perspektive auf die Berufswahl haben die drei interviewten Personen gemeinsam, dass sie ihre späteren Einkommenschancen nicht als zentrales Motiv für die Berufswahl sehen. Dabei ist allen drei Personen bewusst, dass sie dem Gehalt eine geringere Bedeutung beimessen als anderen Motiven, was sehr deutlich wird an folgender Aussage von Person 1: „Wo werde ich am besten bezahlt? Das ist einfach nicht meine Hauptpriorität.“ (Interview 1) Das Einkommen ist für jede der drei Personen aber insofern relevant, als dass es hoch genug sein sollte, um den jeweils angestrebten Lebensstandard finanzieren zu können. Wie teuer dieser Lebensstandard sein wird, benennen die Personen jedoch nicht im Detail, sondern beschreiben ihn lediglich anhand von alltäglichen Beispielen. So lässt sich die Definition des Lebensstandards zusammenfassen als Anspruch, ohne Geldsorgen die Miete, Lebensmittel, den Besuch von Kultur- und Sportveranstaltungen und wöchentlichen Restaurant- und Café-Besuchen bezahlen zu können. Ergänzend dazu orientiert Person 3 ihre Erwartungen an den Lebensstandard stark an ihrer Kindheit, das heißt an den Lebensstandard, den sich ihre Eltern leisten konnten.

Bei keiner der drei Personen lässt sich die Sorge feststellen, dass das spätere Gehalt nicht ausreichen wird, um einen solchen Lebensstandard zu finanzieren. Im Gegenteil sind alle drei sehr optimistisch, was ihre Chancen als Sozialwissenschaftler*innen auf dem Arbeitsmarkt angeht. Dieses Gefühl der Sicherheit, irgendwann im Berufsleben, wenn auch nicht direkt zu Beginn, eine adäquate, den Ansprüchen entsprechende Arbeitsstelle zu finden, könnte eine Erklärung dafür sein, warum das Einkommen nicht als entscheidendes Motiv in der Berufswahl wahrgenommen wird. Hinzu kommt, dass die Entscheidung für eine konkrete Berufstätigkeit nicht nur vom Job selbst und damit von der Entlohnung abhängt, sondern maßgeblich auch von den Rahmenbedingungen wie dem Standort. So hat bei allen drei Personen das soziale Umfeld wie Familie, Partnerschaft und Freundeskreis einen maßgeblichen Einfluss auf die Stadt, in der die Personen nach Arbeitsstellen suchen werden.

Während die zukünftigen Gehaltsmöglichkeiten also nur einen eingeschränkten Effekt auf die Berufswahl der drei Personen haben, werden die persönlichen Ansprüche an die Berufstätigkeit stattdessen von anderen Faktoren bestimmt. Für Person 2 ist es beispielsweise eine ausschlaggebende Motivation, durch den Job gesellschaftlich etwas verändern zu können. Wenn eine Arbeitsstelle sie aus moralischer und aktivistischer Perspektive sehr überzeugen würde, wäre sie sogar für einen gewissen Zeitraum bereit, für einen Stundenlohn nahe des Mindestlohns zu arbeiten. Auch die anderen beiden Personen wünschen sich eine sinnstiftende Tätigkeit, mit der sie einen positiven Beitrag zur Gesellschaft leisten können, allerdings setzen sie dieses

Jobkriterium nicht in Beziehung zum Einkommen. Für Person 2 überwiegt das Motiv der Sicherheit, weswegen sie zugunsten eines langfristig stabilen Einkommens auch eine geringere Entlohnung akzeptieren würde. Bei allen drei Personen ist ein zentrales Motiv für die Berufswahl, dass ihnen die Arbeit gefallen und Spaß machen soll.

In empirischen Erhebungen zeigen sich ähnliche Präferenzen. Zum Beispiel gaben im 13. Studierendensurvey von 2016 83% der Befragten an Universitäten die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als wichtige bis sehr wichtige berufliche Wertvorstellung an. An zweiter Stelle steht ein sicherer Arbeitsplatz, der von 67% der Studierenden an Universitäten als wichtig bis sehr wichtig erachtet wird, wohingegen ein hohes Einkommen mit 31% erst an neunter von zwölf Stellen auftaucht (Multrus et al. 2017:68). Laut des Meinungsforschungsinstituts Valid Research ist die Differenz in der Bewertung von Lohn und anderen Faktoren nicht ganz so gravierend, doch auch hier werden die Motive Jobsicherheit, Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie Selbstständigkeit höher gewichtet als der Verdienst (Laick 2008:38).

Biographische Veränderungen

Welche Relevanz das Gehalt für die Berufswahl hat, hat sich für die interviewten Personen im Laufe der letzten Jahre verändert. Wie bereits erläutert, haben die Verdienstmöglichkeiten keine erwähnenswerten Auswirkungen auf die Studienwahl gehabt. Zwar werden die Einkommenschancen auch heute nicht als zentrales Motiv für die Berufswahl wahrgenommen, aber sie spielen nun doch eine größere Rolle. Person 2 führt diese Entwicklung nicht nur auf das Bachelorstudium zurück, sondern vor allem auf das Älterwerden, den eigenständigen Alltag sowie auf erste Erfahrungen in der Arbeitswelt, entweder durch Nebenjobs oder durch Praktika. Hier lässt sich gut erkennen, dass die Einflussfaktoren auf die Berufswahl nicht isoliert betrachtet werden können. Vielmehr stehen sie im direkten Verhältnis zu der individuellen Lebensrealität sowie den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, was genauso für den Prozess der Berufswahl gilt (Knauf und Rosowski 2009:283). Dementsprechend bringen die veränderten Lebensumstände der interviewten Personen auch eine Neubewertung der Motive für die Berufswahl mit sich.

Im Hinblick auf die Zukunft lässt sich bei allen drei interviewten Personen beobachten, dass sie davon ausgehen, dass die Höhe des Einkommens später im Berufsleben relevanter sein wird als beim Berufseinstieg. Ihnen ist bewusst, dass die Lebenshaltungskosten stark davon abhängen, wie viele Personen von einem Gehalt versorgt werden müssen. Dementsprechend hat beispielsweise die Familienplanung einen maßgeblichen Einfluss auf die benötigte Gehaltshöhe, was besonders Person 3 klar zum Ausdruck gebracht hat: „Ich brauche nicht so viel, aber es kann sich dann

schnell ändern, also gerade wenn man Kinder will und aktuell ist das der Fall.“ (Interview 3) Im Laufe des Berufslebens könnte das Gehalt also ein deutlich wichtigeres Motiv für die Berufswahl werden, als dies noch beim Berufseinstieg der Fall ist. Diese Entwicklung spiegelt den dynamischen und kontextabhängigen Charakter der Berufswahl sehr gut wider, wie er beispielsweise von Hirschi und Baumeler (2020) beschrieben wird.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Gehaltsmöglichkeiten zwar einen Einfluss auf die Berufswahl der drei interviewten Absolvent*innen des B.A. Sozialwissenschaften haben, allerdings spielen sie im Vergleich zu anderen Motiven eine weniger relevante Rolle. Am unwichtigsten war das Gehalt für die Studienwahl, für die besonders das fachliche Interesse entscheidend gewesen ist. Auch die aktuelle Berufswahl, gerade im Hinblick auf den baldigen Berufseinstieg, wird weniger von den Einkommenschancen geprägt als von anderen Motiven wie der Freude am Job, der Arbeitsplatzsicherheit sowie dem ethischen Anspruch an die Arbeit. Diese Tendenzen von Sozialwissenschaftsstudierenden haben auch andere empirische Erhebungen nachgewiesen (Multrus et al. 2017), sodass sich die hier erarbeiteten Forschungsergebnisse mit der Literatur decken. Dass die Berufswahl als langfristiger, dynamischer und kontextabhängiger Prozess stattfindet (Knauf und Rosowski 2009; Hirschi und Baumeler 2020), lässt sich in den Ergebnissen sehr gut daran erkennen, dass sich die Relevanz des Gehalts für die Berufswahl nicht nur in den letzten Jahren verändert hat, sondern dies je nach Lebensplanung voraussichtlich auch im späteren Berufsleben noch tun wird.

Fazit und Ausblick

Im Rahmen des Forschungsprojekts habe ich mich damit auseinandergesetzt, welche Rolle das spätere Gehalt für die Berufswahl von Absolvent*innen des B.A. Sozialwissenschaften in Göttingen spielt. Basierend auf den modernen Ansätzen der Laufbahnpsychologie kann die Berufswahl als ein dynamischer und kontextabhängiger Prozess verstanden werden, der ein Leben lang andauert und von vielen unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird (Knauf und Rosowski 2009, Hirschi und Baumeler 2020, Rübner und Höft 2019, Bußhoff 1989, Ziegler 2016). Die Forschungsfrage wurde auf Grundlage empirischer Ergebnisse bearbeitet. Als Forschungsgruppe führten wir drei Leitfadeninterviews durch, deren Transkripte ich dann mit der Methode des Offenen Codierens (Breidenstein et al. 2020) auswertete. So konnte ich herausarbeiten, dass die Gehaltsmöglichkeiten bis dato ein unwichtiger

Faktor für die Berufswahl sind. Motive wie das fachliche Interesse und ein konkreter Berufswunsch haben die Studienwahl bestimmt und auch die derzeitige Perspektive auf die Berufswahl wird nicht von Einkommenschancen geprägt, sondern vielmehr von Kriterien wie Spaß am Job, einem sicheren Arbeitsplatz oder ethischen Ansprüchen. Diese Analyseergebnisse entsprechen insofern der Literatur, als dass auch in anderen empirischen Erhebungen herausgestellt wird, dass Sozialwissenschaftsstudierende dem Gehalt unterdurchschnittlich wenig Bedeutung für die Berufswahl beimessen (Multrus et al. 2017). Der dynamische Charakter der Berufswahl lässt sich darin wiederfinden, dass sich die Rolle des Gehalts für die Berufswahl im Laufe der Zeit verändert. Schon im Zeitraum zwischen Studienbeginn und Heute haben die Lohnmöglichkeiten an Relevanz für die Berufswahl gewonnen. Vor allem kann aber ein deutlicher Anstieg im Laufe des Berufslebens erwartet werden, wenn sich die Bedürfnisse im Privatleben ändern sollten und zum Beispiel eine Familie gegründet wird. Neben dem Zeitpunkt ist also auch der persönliche Kontext zentral für die Frage, inwieweit die Berufswahl vom Gehalt beeinflusst wird.

Basierend auf den Daten konnte sehr gut aufgezeigt werden, welche Motive auf die Studien- und Berufswahl der drei Absolvent*innen des B.A. Sozialwissenschaften in Göttingen eingewirkt haben und welche Rolle das Gehalt im Vergleich zu anderen Motiven eingenommen hat. Dabei wurden allerdings strukturelle Faktoren und Ungleichheiten außer Acht gelassen, bspw. wurde der sozioökonomische Hintergrund in den Interviews nicht erfragt. Dementsprechend konnte nicht untersucht werden, inwieweit sich die soziale Herkunft auf die Berufswahl und besonders auf die (Nicht-)Priorisierung der Einkommenschancen auswirkt. Dass ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Berufswahl existiert, zeigt die Studienlage jedoch sehr eindeutig (siehe u.a. Loge 2021:19f.; Heine et al. 2008, Kroher et al. 2021). Genauso wurden geschlechtsspezifische Unterschiede im Hinblick auf die Motive für die Berufswahl hier nicht in den Blick genommen, obwohl diese empirisch nachgewiesen worden sind. Während soziale Motive oder die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei der Berufswahl für Frauen deutlich wichtiger sind als für Männer, werden gute Verdienstmöglichkeiten von Männern als sichtlich wichtiger bewertet als von Frauen (Loge 2021:21; Kroher et al. 2021:52). Um das Forschungsthema dieser Arbeit noch tiefergehend zu erforschen, könnte also der Effekt der strukturellen Ungleichheiten auf die Berufswahl von Göttinger Absolvent*innen des B.A. Sozialwissenschaften untersucht werden. Auch eine Längsschnittstudie zur Berufswahl von Sozialwissenschaftler*innen könnte ein anschließendes Forschungsvorhaben darstellen, um die zeitliche Dimension des Berufswahlprozesses besser zu verstehen. Das Thema bietet also noch Potenzial für weitergehende Analysen, nichtsdestotrotz konnten mit

dieser Forschungsarbeit erste Erkenntnisse zur Rolle des Gehalts bei der Berufswahl von Sozialwissenschaftler*innen gewonnen werden.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Breidenstein, Georg et al. (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 3. Auflage. München, UVK Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024): Die Studierendenbefragung in Deutschland. Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/Studierendenbefragung/studierendenbefragung_node.html (abgerufen am 18.02.2025).
- Bußhoff, L. (1989): Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. Stuttgart, Kohlhammer.
- Heine, Christoph et al. (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/2008. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. Hannover, HIS.
- Helfferrich, Cornelia (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, Springer VS, 669-686.
- Hirschi, Andreas/Baumeler, Franziska (2020): Berufswahltheorien. Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Auflage. Münster, Waxmann, 31-42.
- Knauf, Helen/Rosowski, Elke (2009): Wie tragfähig ist die Studien- und Berufswahl? Biographische Verläufe und Orientierungsprozesse nach dem Abitur. In: Oechsle, M. et al (Hrsg): Abitur und was dann? Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 283-324.
- Kroher, Martina et al. (2021): Die Studierendenbefragung in Deutschland. 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021. Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim, Beltz Juventa.
- Laick, Steffen (2008): Von Zukunftsangst keine Spur. In: Personal 60 (10), 38-40.
- Loge, Lena (2021): Von Bauingenieurinnen und Sozialarbeitern. Studien(fach)wahlen im Kontext von sozialem Milieu und Geschlecht. Wiesbaden, Springer VS.
- Multrus, Frank et al. (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Rübner, Matthias/Höft, Stefan (2019): Berufswahl als mehrdimensionaler Prozess. In: Kauffeld, Simone/Spurk, Daniel (Hrsg.): Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement. Berlin/Heidelberg, Springer Reference Psychologie, 39-62.
- Schlag, Bernhard (2006): Lern- und Leistungsmotivation. 2. Auflage. Wiesbaden, Springer VS.

Ziegler, Birgit (2016): Berufswahl und Berufsmoral. In: Minnameier, Gerhard (Hrsg.): Ethik und Beruf. Interdisziplinäre Zugänge. Bielefeld, W Bertelsmann Verlag, 109-132.

Über die Autorin

Britta Wolbring beendet im Jahr 2025 ihr Bachelorstudium der Sozialwissenschaften mit den Fachbereichen Politikwissenschaften, Soziologie und Volkswirtschaftslehre an der Georg-August-Universität Göttingen. In ihrem besonderen Interesse liegen Themen rund um soziale Ungleichheit, Geschlechtergerechtigkeit und internationale Zusammenarbeit sowie in Methoden der qualitativen Sozialforschung. In den Jahren 2022/23 studierte sie für zwei Auslandssemester in Madrid in Spanien. Für Fragen ist Britta Wolbring unter brittawolbring@hotmail.com zu erreichen.

Studienabbrecher:innen als Studiumsexpert:innen – Eine qualitative Studie zu den Gründen von Studienabbrecher:innen des Bachelor Sozialwissenschaften

▶ Lilith Mosbach

Relevanz der Beschäftigung mit Studienabbrüchen

Das manche Studierende ihr Studium abbrechen, ist Teil des universitären Alltags. Es passiert an jeder Uni, in jedem Studiengang und kommt in jeder Studienphase vor. Warum ist die wissenschaftliche Beschäftigung mit diesen Studienabbrüchen relevant? Erstens haben alle Universitäten ein Interesse daran, dass möglichst wenige Studierende ihr Studium abbrechen. Die Minimierung der Abbruchquoten auf ein unausweichliches Minimum erfordert eine Analyse der Ursachen von Studienabbrüchen. Abbrecher:innen teilen ihre persönlichen Beweggründe allerdings sehr selten mit, die Exmatrikulation erfolgt automatisiert online. Dabei werden die genauen Gründe der Abbrecher:innen nicht erfasst, was zu einem Mangel an Transparenz in diesem Bereich führt. So ist es aktuell nicht möglich, eventuell vorhandene wiederkehrende Muster in den Motiven der Abbrecher:innen zu erkennen und diese Erkenntnisse zu nutzen, um das Phänomen Studienabbruch im jeweils spezifischen Uni- und Studiengangskontext zu verstehen und selbigen entgegenzuwirken.

Zweitens können Abbruchgründe Rückschlüsse auf eventuelle qualitative Defizite der jeweiligen Studiengänge zulassen. So wird die Entscheidung für einen Abbruch nicht leichtfertig getroffen. Wie im späteren Teil der Arbeit erläutert, handelt es sich meist um einen längeren und intensiven Prozess. Das heißt Studienabbrecher:innen setzen sich mit den Stärken und Schwächen ihres Studienganges auseinander und können darauf aufbauend eine neue Perspektive auf selbigen eröffnen. Somit ist die genauere Beleuchtung der Beweggründe von Studienabbrecher:innen auch eine

wertvolle Informationsquelle für die Evaluation von Studiengängen im Rahmen von Qualitätskontrollen.

Drittens stützt sich die bisherige Forschung zum Thema Studienabbruch vor allem auf quantitative Daten. Somit leistet meine Untersuchung einen Beitrag dazu, diese Thematik möglichst umfassend darzustellen. Gleichzeitig ist die meiste Forschung in diesem Bereich studiengangs- und universitätsübergreifend angelegt. Eine spezifische Betrachtung einzelner Bereiche und Universitäten kann dazu beitragen, eventuelle Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen den Motiven der verschiedenen Abbrecher:innen sichtbar zu machen und somit auch Vergleichbarkeit zwischen den Studiengängen sowie zwischen den Universitäten herstellen. Zudem gibt es kaum aktuelle Studien zum Studienabbruch in den Geistes- und Sozialwissenschaften.

Unmittelbares Ziel dieser Arbeit ist es, die bisher weitgehend unbekannt Motive der Abbrecher:innen im BA Sozialwissenschaften in Göttingen kennenzulernen. Theoretisch stütze ich mich in meiner Forschung vor allem auf das von Ulrich Heublein (2017) erarbeitete Studienabbruchmodell, welches im Weiteren dargestellt wird.

Diese Arbeit setzt sich aus einer ausführlichen Beschäftigung mit dem aktuellen Stand der Forschung und einer anschließenden Darstellung meiner Methodik und Forschungsergebnisse zusammen. Im letzten Teil werde ich Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen ziehen, welche die Grundlage zur Erarbeitung möglicher Handlungsmaßnahmen aufseiten der Universität sein können.

Vorstellung des Forschungsfeldes

Der Bachelor Studiengang Sozialwissenschaften an der Georg-August-Universität Göttingen

Der BA Sozialwissenschaften ist ein breit aufgestellter Studiengang, der Studierenden die Möglichkeit gibt, sich in bis zu drei verschiedenen Fachbereichen zu spezialisieren. Die Fächerauswahl beläuft sich auf: Soziologie, Erziehungswissenschaft, Politikwissenschaft, Geschlechterforschung, Sportwissenschaft, Ethnologie, Interdisziplinäre Indienwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und Rechtswissenschaften. Die Regelstudienzeit beträgt sechs Fachsemester. Die Fakultät wirbt nicht nur mit der Vielfalt, sondern auch mit der Praxisnähe des Studienganges, diese soll durch Exkursionen, der Möglichkeit von Auslandsaufenthalten, Praktika und dem Schlüsselkompetenzangebot hergestellt werden (vgl. Studienbüro der Sozialwissenschaftlichen Fakultät).

Studienabbruch Definition

Bei der definitorischen Annäherung an das Phänomen Studienabbruch ist zu beachten, dass in der Fachliteratur teilweise unterschiedliche Definitionen verwendet werden, sodass nicht immer dasselbe Phänomen behandelt wird. Ich greife auf die von Heublein et al. (2019) eingeführte Definition zurück. Nach dieser sind Studienabbrecher:innen als: „[...] ehemalige Studierende zu verstehen, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem ohne (ersten) Abschluss verlassen.“ (ebd.:1026). Das bedeutet Studierende, welche lediglich das Studienfach und/oder die Hochschule wechseln, gelten nicht als Abbrecher:innen. Diese Definition zu nutzen ist für meine Forschung sinnvoll, da Reifenberg et al. feststellen, dass Studienabbrecher:innen und Hochschulwechsler:innen andere Gründe für ihre Entscheidung angeben und somit unterschiedlichen Gruppen zuzuordnen sind (vgl. Reifenberg et al. 2015:101).

Aktuelle Abbruchquoten

Das “Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung” (im Weiteren DZHW) veröffentlicht seit den 1990er-Jahren gefördert durchs „Bundesministerium für Bildung und Forschung“, regelmäßig bundesweite Studienabbruchquoten. Die Berechnung dieser Quoten basiert auf einem statistischen Schätzverfahren. Dessen Datengrundlage bilden Daten der amtlichen Statistik. Das DZHW-Verfahren basiert auf einem Kohortenvergleich von Studienabsolvent:innen und Studienanfänger:innen des jeweiligen Studienganges (Heublein et al. 2022:2). Das DZHW berechnet verschiedene Quoten je nach Abschluss- (Bachelor, Master, Promotion) und Hochschulart (Hochschulen für angewandte Wissenschaft und Universitäten) und schlüsselt diese ebenfalls hinsichtlich der Studiengangszugehörigkeit auf.

Die aktuellsten Abbruchquoten aus 2022 basiert auf Daten des Absolvent:innenjahrgangs 2020 und beziehen sich somit auf Studienanfänger:innen aus 2016/17 (vgl. Heublein et al. 2022:3–4). Die Abbruchquote für Abbrecher:innen des Bachelorstudiums an Universitäten beträgt 35 % (nach Berücksichtigung der durch Corona verlängerten Studienzeit) (ebd.:5).

Bei der Betrachtung der Abbruchquoten aufgeschlüsselt nach Fächergruppen ergibt sich das Problem, dass die Definition der Studiengänge, für welche die Quoten berechnet werden, nicht deckungsgleich sind zu den in Göttingen unter den Überbegriff Sozialwissenschaft fallenden Fächern. So berechnen Heublein et al. sowohl Quoten für Geisteswissenschaften/Sport als auch für Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften worunter auch die Pädagogik fällt. Das heißt, die Werte lassen keine direkten Rückschlüsse auf den Studiengang Sozialwissenschaften an der Georg-

August-Universität zu. Sie sind trotzdem eine Betrachtung wert: Die Geistes- und Sportwissenschaften weisen eine Abbruchquote von 49% vor und gehören somit zu den Fächergruppen mit der höchsten Abbruchquote, wohingegen die Rechts- Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit 21% (nach Berücksichtigung der durch Corona verlängerten Studienzeit) eine deutlich geringere Abbruchquote vorweisen.

Theoretischer Hintergrund

Theoretische Zugänge

Bislang gibt es kein allgemein anerkanntes Studienabbruchmodell (vgl. Heublein et al. 2019:1033). Verschiedene theoretische Zugänge zu dem Phänomen wie Bourdieus Habitus Theorie (1992), Tintos's „Student integration Model“ (1975) oder Bernadi's „Compensatory advantage Model“ betonen die Relevanz von bestimmten Einflussfaktoren oder Aspekten (vgl. Heublein et al. 2019:1033). Oder beschränken sich lediglich auf Teilgruppen der Studierenden. Die Herausforderung besteht darin, ein Modell zum Studienabbruch zu konzipieren, welches möglichst viele Einflussfaktoren Faktoren mit einbezieht. Diesen Versuch wagen Heublein et al. in ihrem theoretischen Erklärungsmodell des Studienabbruchs.

Theoretisches Erklärungsmodell des Studienabbruchs

Grundannahmen

Nach Heublein et al. (2017) sei es grundlegend für das Verständnis von Studienabbrüchen, diese als komplexen und mehrdimensionalen Prozess zu verstehen. So lasse sich ein Abbruch nicht auf einen Grund oder Faktor zurückführen, sondern es handle sich um ein Zusammenspiel verschiedener, sich gegenseitig beeinflussender Faktoren. Das bedeutet auch, dass ein Studienabbruch in der Regel keine spontane Impulsentscheidung ist. Ebenso relevant ist die Erkenntnis, dass Gründe für den Abbruch nicht nur in der Studiensituation während des Studiums sowie in der unmittelbaren Studienvorphase zu finden sind, sondern biografische Vorerfahrungen ebenfalls eine wesentliche Rolle spielen (ebd.:11). Hat sich aufgrund der Kumulation verschiedenster Bedingungsfaktoren eine in subjektiver Abwägung ausreichend hohe Abbruchmotivation entwickelt, so kommt es zum Studienabbruch (ebd.:13–16).

Bedingungsfaktoren in Studienvorphase und Studiensituation

Heublein et al. unterscheiden im Modell zwischen der Studienvorphase und der Studiensituation. In diesen zeitlichen Dimensionen spielen jeweils verschiedene

Bedingungsfaktoren eine Rolle (vgl. Heublein et al. 2017:113). So sei in der Studienstudienphase die soziale und familiäre Herkunft sowie Bildungssozialisation, aber auch Persönlichkeitseigenschaften und die Art und Weise der Studienentscheidung relevante Faktoren. (ebd.:113). Während des Studiums sei vor allem die Studiensituation relevant. Diese setze sich aus internen sowie externen Faktoren zusammen: „Dabei kennzeichnen die internen Aspekte das konkrete Handeln des einzelnen Studierenden im Kontext des Studiums, während die externen Faktoren jene Bedingungen betreffen, die durch Institutionen (...) gesetzt werden.“ (ebd.:15). Als interner Faktor zählen zum Beispiel psychische Ressourcen, wohingegen beispielsweise die finanzielle Situation einen externen Faktor darstellt.

Methodik

Bei der Thematik Studienabbruch gibt es kein physisches Feld, welches ich mir erschließen musste, vielmehr bestand die Schwierigkeit darin, dass das Feld sich von der Uni ausgehend in die vielfältigen Lebenswege von Abbrecher:innen entfaltet, also war es vorerst eine Herausforderung, potenzielle Interviewpartner:innen ausfindig zu machen.

Feldzugang

Zugänge zum Forschungsfeld der Studienabbrecher:innen erschloss ich mir über verschiedene Wege. So kam ein erster Zugang über persönliche Kontakte zustande. Das eine persönliche Beziehung zu Interviewpartner:innen das Interview beeinflusst (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014), beachtete ich bei der anschließenden Auswertung. Diesen ersten Zugang konnte ich nutzen, um über ein Schneeballprinzip (vgl. ebd.) weitere potenzielle Interviewpartner:innen zu erreichen. Um den Radius meiner Suche zu erweitern, startete ich einen Aufruf der über soziale Medien verbreitet wurde. Insgesamt konnte ich auf diese Art und Weise vier Interviewpartner:innen für mein Vorhaben gewinnen.

Sampling

Unter dem Sampling ist die Auswahl der Personen zu verstehen, die untersucht werden. Sie sind eine Auswahl aus einer bestimmten Gruppe (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014:178). In diesem Fall ist dies die Gruppe der Abbrecher:innen des Bachelor Sozialwissenschaften an der Georg-August-Universität in Göttingen. Die Abbrecher:innen mussten dabei der im Vorangegangenen dargestellten Definition von Studienabbrecher:innen entsprechen.

Basierend auf diesen Kriterien interviewte ich zwei Frauen und zwei Männer mit einer Studienverbleibsdauer von 3 bis 18 Semestern. Diese hatten zwischen 2014 und 2023 studiert. Bemerkenswert war, dass keine der Personen den von Heublein et al. (2017) ableitbaren Risikofaktoren im Rahmen der Studienvorphase entsprach. Hätte man, aufbauend auf dem theoretischen Modell zum Studienabbruch die Voraussetzungen der Interviewpartner:innen vor Studienantritt analysiert, so hätten alle eine eher positive Prognose hinsichtlich des Studienerfolgs erhalten. Meine Ergebnisse lassen also vor allem Rückschlüsse auf diese spezifische Gruppe der Abbrecher:innen zu.

Offenes Leitfadeninterview

Zur Beantwortung meiner Fragestellung habe ich mich methodisch für die Durchführung von offenen Leitfadeninterviews entschieden. Da ich bereits auf der theoretischen Grundlage von Heublein et al. aufbaute, eröffnete mir diese Methodik die Möglichkeit, sowohl strukturiert bestimmte Merkmale zu erfragen, als auch allgemeine narrative Impulse zu geben und flexibel auf die von den Interviewpartner:innen gesetzten Relevanzen einzugehen.

Das Kriterium der Offenheit (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014:128) erfüllte ich, indem ich diese Themenkomplexe zunächst über offene Fragestellungen, die erzählanregend wirkten, erfragte. Ich arbeitete hauptsächlich mit Trichterfragen, um zu vermeiden, bestimmte von der Theorie vorgegebene Merkmale lediglich abzufragen. Nach der offenen Erfragung der einzelnen Komplexe stellte ich spezifische Nachfragen, die auf die von den Personen gesetzten Themen eingingen. So konnte ich sicherstellen, mich an den Relevanzen der Befragten und nicht an von der Theorie vorgegebenen Annahmen zu orientieren.

Auswertungsmethode

Die von mir durchgeführten Interviews codierte ich anschließend nach Breidenstein et al. (2015). Hierbei werden die transkribierten Interviewabschnitte analysiert und nach Codes kategorisiert. Codes können dabei sowohl emische als auch etische Begriffe sein. Ziel ist es, neue Fragen und Erkenntnisse zu gewinnen sowie Codes zu systematisieren und so Zusammenhänge zu erkennen (vgl. ebd.:126–127).

Reflexion des Vorgehens

Der Zugang zum Feld wurde mir nicht durch „Gatekeeper“ oder ähnliche Personen erschwert, wie es bei anderen Forschungsvorhaben zuweilen der Fall ist (vgl. Breidenstein et al. 2015:52). Die Herausforderung bestand eher darin, überhaupt

Interviewpartner:innen ausfindig zu machen, was mir aber durch das Einsetzen verschiedener Suchstrategien nach Przyborski et al. (2014) gelungen ist.

Die Konzipierung und Durchführung der Interviews hat mich insofern herausgefordert, als das ich nach einer ersten Literaturrecherche mit den hier oftmals zitierten Studien des DZHW mit vielen bereits gewonnen Erkenntnissen zu dem Thema konfrontiert war. Dies prägte natürlich meine Erwartungshaltung und ich beschloss auf den im früheren Teil dieser Arbeit dargestellten Grundannahmen der Studienabbruchtheorie aufzubauen und nicht im Sinne eines „grounded Theory Ansatzes“ theoretisch völlig offen ins Feld zu gehen und die Theorie induktiv aus den Daten abzuleiten (vgl. Breidenstein et al. 2015:195). Dies half mir, weil es mir bereits vor Durchführung der Interviews ein grundsätzliches Verständnis des Phänomens gab, worauf ich meine Erkenntnisgewinnung aufbauen konnte.

Bei der Durchführung der Interviews sowie bei der Codierung musste ich mich ständig reflektieren, die induktiven Kategorien meiner Gesprächspartner:innen zu erkennen und nicht automatisch mit den von mir bereits recherchierten Ergebnissen zu Bedingungsfaktoren in der Studienvorphase und in der Studiensituation gleichzusetzen. So war für mich vor allem relevant zu verstehen, wie meine Gesprächspartner:innen bestimmte Faktoren verstanden und warum diese für den Abbruch relevant waren. Obwohl meine Arbeit auf dem Grundverständnis des „Erklärungsmodells zum Studienabbruch“ aufbaut, prüfte ich nicht lediglich die von Heublein et al. erarbeiteten Bedingungsfaktoren ab, sondern erschloss induktiv, welche Abbruchgründe für meine Gesprächspartner:innen in ihrem individuellen Abbruchprozess relevant waren.

Untersuchungsergebnisse

Wie bereits dargestellt, lässt sich eine Studienabbruch nicht auf einen ausschlaggebenden Grund reduzieren, es handelt sich um eine Akkumulation verschiedener Gründe. Diese werden jedoch von den Abbrecher:innen unterschiedlich gewichtet. So konnten in allen Interviews bestimmte Hauptmotive erkannt werden, welche ich im Folgenden darstellen werde. Alle Interviewausschnitte wurden zum Schutz der Privatsphäre anonymisiert.

Psychische Gesundheit

Das vorherrschende Thema in den durchgeführten Interviews war der Umgang mit psychischen Erkrankungen im Studium. So litten alle Befragten unter psychischen Vorerkrankungen und/oder starker Prüfungsangst. Das alle meine Interview-

partner:innen mehr oder weniger stark ausgeprägt mit Problemen in diesem Themenfeld zu kämpfen haben, ist im ersten Schritt zufällig. Jedoch ist es eine naheliegende Annahme, dass psychische Erkrankungen bei Studienabbrecher:innen vermutlich mehr vorzufinden sind als bei Studierenden, welche ihr Studium erfolgreich beenden. So beschrieben die Abbrecher:innen beispielsweise eine deutlich geringere Leistungsfähigkeit aufgrund dieser psychischen Belastung:

„[...] Diagnose Depression kam dann auch zur späteren Stunde genau und aber ich glaube, dass sozusagen meine Depression [...] hat mich glaube ich am Ende so wirklich glaube ich, so ein bisschen daran gehindert wirklich ja abzuliefern und ich glaube ja und das spielt da auf jeden Fall viel rein ja genau.“ (Interview 2, 19.01.24)

Teilweise wurden universitäre Angebote wie die „Psychoziale Beratung“ wahrgenommen. Jedoch schlug sich die psychische Belastung der betroffenen Interviewpartner:innen meist auch insofern nieder, als das diese nicht in der Lage dazu waren, sich aktiv Informationen beispielsweise über entsprechende Beratungsangebote zu holen. Generell zeigt sich, dass die Abbrecher:innen meist ein geringes Maß an Selbstinitiative im Bezug auf ihr Studium haben.

Fehlende Berufsperspektive

In den Interviews hat sich gezeigt, dass die Abbrecher:innen sich vor allem aufgrund von großem inhaltlichen Interesse für das Sozialwissenschaftsstudium entscheiden. So spielen mögliche Berufsperspektiven bei der Entscheidung keinerlei Rolle.

„Ne, ne also ne. Ne es war wirklich das Inhaltliche es war ne ganz bewusste Entscheidung für das Inhaltliche, weil ich hatte so einen Bock darauf, dass ich in Kauf nehme, dass Berufsperspektiven vielleicht nicht so einfach sind wie beim Lehramtsstudium oder Ausbildungsberufen oder so.“ Interview 1, 26.01

Nach Heublein et al (2017) ist dies ein Faktor, welcher vor allem eine Rolle bei der Studienentscheidung spielt. Er beeinflusst allerdings auch die Studienmotivation wesentlich. Hier zeigt sich, dass bestimmte Bedingungsfaktoren nicht starr kategorisiert werden können. Diese unterlegen im Sinne eines prozesshaften Verständnisses des Studienabbruchs unterschiedlichen Dynamiken und können in verschiedenen Phasen des Studiums unterschiedlich stark wirken.

Die Herausforderung für Studierende, welche das Studium aus reinem inhaltlichem Interesse aufnehmen ist es, im Laufe des Studiums dennoch eine Berufsperspektive zu entwickeln. Gelingt dies nicht, dann wird ein Abbruch sehr viel wahrscheinlicher.

„Aber mir hat einfach, glaube ich, eine klare berufliche Perspektive gefehlt und ich glaube, (...) hätte ich die schneller entwickeln können, hätte mir das auch mehr Orientierung schlussendlich bieten können.“ Interview 2, 19.01

Dadurch, dass der Fokus ihres Studieninteresses eher inhaltlich bestimmt war, sahen die Abbrecher:innen keine Notwendigkeit darin, sich frühzeitig Gedanken über

mögliche Perspektiven zu machen, um die Studienmotivation langfristig aufrechtzuerhalten.

Soziale Vernetzung

Das soziale Netzwerk ist ein entscheidender Faktor in Fragen des Studienerfolges (Heublein et al. 2017). Die Untersuchung zeigt, dass ein starkes soziales Netzwerk außerhalb der eigenen Studiengangskohorte oder außerhalb des universitären Kontextes ein Risikofaktor für den Aufbau von universitären Kontakten ist. So hatten Abbrecher:innen, auf die dies zutraf, keine intrinsische Motivation dazu, sich ein soziales Netzwerk in der eigenen Kohorte aufzubauen und kapselten sich im Gegenteil sogar von dieser ab. Beispielhaft dafür steht dieser Interviewausschnitt, in dem es um die Bedeutung der Orientierungsphase für den Studieneinstieg geht: „[...] Aber hätte vielleicht auch geholfen, um Uni Friends kennenzulernen, aber ich dachte: Ne ich habe ja hier schon Freunde“ (Interview 1, 26.01.24). Die Vernetzung mit Kommiliton:innen wird von den Abbrecher:innen als ein wichtiger Faktor wahrgenommen. Sie bildet eine informelle Informationsstruktur und erleichtert das Überwinden von inhaltlichen sowie leistungsbezogenen Hürden im Studium.

Mangelnde Selbststrukturierung

Abbrecher:innen sind tendenziell Personen, welche sich im universitären System weniger gut zurechtfinden als erfolgreich Studierende. So beschreiben sie oftmals, dass sie für ein erfolgreiches Studium klarerer Strukturen gebraucht hätten. Oftmals reflektieren die Befragten, dass sie zurzeit ihres Studiums nicht genug Selbstverantwortung übernommen haben, um sich in den Strukturen der Universität zurecht zu finden.

„[...] und dann ist es glaube auch so, dass so ich finde man braucht zum Studieren [...] als Individuum so eine gewisse Selbstverantwortung die ich in manchen Punkten einfach nicht so habe und die ja schon auch wichtig ist und die ich lernen will“ (Interview 4, 1.2.24)

Keine:r der Abbrecher:innen sieht hier Veränderungsbedarf aufseiten der Universität. Vielmehr wird im Bezug auf diesen Punkt die Eigenverantwortung der Studierenden kritisch reflektiert. Dass das universitäre Lernen grundsätzlich auf eigen Verantwortung aufgebaut ist, wird eher positiv bewertet. Beispielsweise empfinden alle Interviewpartner:innen die Abwesenheit von Anwesenheitspflichten als positiv. Ausgehend vom theoretischen Modell des Studienabbruchs fällt mangelnde Selbststrukturierung unter den internen Faktor des Studienverhaltens.

Kritik am Studiengang

Wie gerade dargestellt handelt es sich bei den zentralen Abbruchgründen der Abbrecher:innen vor allem um interne Faktoren. Generell äußerten sich die Befragten positiv über den Studiengang an sich. Es zeigte sich, dass keine der Abbrecher:innen das Studium aufgrund von qualitativen Defiziten innerhalb des Studienganges beendeten. Bemängelt wurde allerdings ein eingeschränktes Lehrangebot (im vorliegenden Fall vor allem im Fachbereich der Geschlechterforschung). Damit einhergehend wurde auf die Problematik aufmerksam gemacht, dass Studierende oftmals nicht an gewählten Veranstaltungen teilnehmen konnten, da diese überfüllt waren.

„[...] entweder war es für die jüngsten Semester oder es war für die älteren Semester oder es wurde gelost oder es wurde Druck gemacht, dass Leute gehen müssen oder so und eigentlich habe ich fast nie was von den Seminaren bekommen, die mich interessiert haben“ (Interview 1, 26.01.24.)

Darüber hinaus wurde vor allem die Befristung von Arbeitsstellen im akademischen Mittelbau kritisiert. Der dadurch entstehende kontinuierliche Wechsel von Dozierenden erschwere den Aufbau langfristiger Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden. Des Weiteren handele es sich um prekäre Arbeitsverhältnisse für die Dozierenden, wodurch wiederum die Qualität der Lehre leide.

Handlungsmöglichkeiten

Zum Abschluss dieser Arbeit folgere ich verschiedene Handlungsmöglichkeiten die sich aus den von mir erarbeiteten Ergebnissen ableiten lassen. Bei der Einordnung der Ergebnisse ist wichtig zu beachten, dass die Interviewten kaum belastet waren mit Risikofaktoren aus der Studiumsvorphase, welche sich meist gesellschaftlich strukturell begründen. Auch die externen Faktoren der Studiensituation wie die finanzielle Situation oder die Wohnungssituation waren bei allen Befragten unproblematisch. Somit lassen die hier vorgelegten Ergebnisse vor allen Rückschlüsse darauf zu, warum Studierende mit guter Studienvoraussetzung trotzdem am Studium scheitern.

Generell zeigt die Arbeit, dass ein Hauptproblem beim Umgang mit Studienabbrecher:innen ist, dass potenzielle Abbrecher:innen schwerer zu erreichen sind als erfolgreich Studierende. Denn sie zeigen generell weniger Eigeninitiative bei der Beschaffung von Informationen und sind tendenziell weniger angebunden an die Studierendenschaft. Wollen universitäre Einrichtungen also Abbrüchen entgegenwirken, so muss diese Erkenntnis bei der Entwicklung von Maßnahmen berücksichtigt werden.

Die vorliegende Untersuchung zeigt auch, dass insbesondere Studierende mit psychischen Erkrankungen besonders abbruchgefährdet sind. Informationen, gerade zum Themenkomplex der Vereinbarkeit von psychischer Erkrankung und Studium müssen dementsprechend aktiv an die Studierenden herangetragen werden. Die Abbrecher:innen vermissten nicht etwa Beratungsangebote an sich, sondern sie waren während ihrer aktiven Studienzeit nicht genügend über selbige informiert. So schlugen meine Interviewpartner:innen vor allem vor, Informationen zu den Beratungsangeboten schon in der Orientierungs-Phase aktiv an die Studierendenschaft heranzutragen. Sowie den Umgang mit Leistungsdruck und Prüfungssituationen im universitären Lehrplan allgemein zu verankern. Dies könnte auch einen Beitrag zur weiteren Enttabuisierung des Themas „Studieren mit psychischer Erkrankung“ leisten. So hatten die Abbrecher:innen oftmals das Gefühl, dass im universitären Kontext kein Verständnis für Studierende herrsche, die dem Leistungspensum nicht gerecht werden können.

Darüber hinaus konnten in den Interviews keine gravierenden Mängel an der Qualität der Lehre oder der Organisation des Studiengangs identifiziert werden. Kritisiert wurde lediglich die zunehmende Verschulung des Hochschulsystems allgemein sowie strukturelle Defizite, welche auf die Unterfinanzierung einzelner Fachbereiche und auf der Befristung von Lehrpersonen basieren.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass bei den befragten Abbrecher:innen vor allem interne Faktoren ausschlaggebend für die Entscheidung des Studienabbruchs waren. Dennoch besteht wie weiter oben dargestellt ein Handlungsspielraum für die Sozialwissenschaftliche Fakultät der Georg-August-Universität vor allem bei der aktiven Bereitstellung von Informationen über vorhandene Beratungsangebote.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Bourdieu, Pierre (1992): Rede und Antwort. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Breidenstein, G.; Hirschauer, S.; Kalthoff, H.; Nieswand, B. (Hg.) (2015): Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung. 2. verbesserte u. durchgesehene Auflage. Konstanz, München: UVK/Lucius.
- Heublein, Ulrich; Daniel, Annabell; Neugebauer, Martin (2019): Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22, S. 1025–1046.
- Heublein, Ulrich; Ebert, Julia; Hutzsch, Christopher; Isleib, Sören; König, Richard; Richter, Johanna; Woisch, Andreas (2017): Zwischen Studienerwartungen und Studienerfolg. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. In: Forum Hochschule (1), S. 297.

Heublein, Ulrich; Hutzsch, Christopher; Schmelzer, Robert (2022): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. In: DZHW Brief (5).

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. 4. Aufl. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Reifenberg, Dirk; Jörissen, Jörg; Peters, David (2015): Ausgewählte Ergebnisse einer kooperativen Studie zu Hochschulwechsel und Studienabbruch. In: Qualität in der Wissenschaft 9 (3), S. 99–105.

Studienbüro der Sozialwissenschaftlichen Fakultät: Der Bachelor Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <https://www.uni-goettingen.de/de/darstellung+des+studiengangs/196515.html>, zuletzt geprüft am 18.02.2025.

Tinto, Vincent (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: Review of Educational Research 45 (1), S. 89.

Über die Autorin

Lilith Mosbach studiert momentan im 6 Fachsemester Sozialwissenschaften an der Georg-August-Universität Göttingen. In ihrem Studium spezialisiert sie sich auf die Fachbereiche Ethnologie und Geschlechterforschung. 2024 verbringt sie ein Fachsemester an der University of Social Science and Humanities in Hanoi, Vietnam. Lilith Mosbach ist unter folgender E-Mail Adresse erreichbar:

lilith.mosbach@stud.uni-goettingen.de.

Die Bedeutung von Praktika für den Berufseinstieg von Sozialwissenschaftsabsolvent*innen: Eine qualitative Untersuchung

▶ Johannes Hummel

Einleitung

Im sozialwissenschaftlichen Studium werden Studierende nicht auf ein konkretes Berufsfeld vorbereitet, sondern es gibt eine große Anzahl von möglichen Berufsrichtungen, die von Sozialwissenschaftsabsolvent*innen eingeschlagen werden können. In der Literatur wird daher häufig das sozialwissenschaftliche Studium als ein „weiches“ Studium betrachtet, das im Gegensatz zu den sogenannten „harten“ Studiengängen wie zum Beispiel Medizin oder Jura steht, da es kein spezifisches sozialwissenschaftliches Berufsfeld gibt (Sarceletti 2009:52). Besonders für diese „weichen“ Studiengänge, die unklare Berufsaussichten aufweisen, gibt es verschiedene Forschungen, die zeigen, dass gerade bei diesen Studiengängen von Studierenden gesammelte praktische Erfahrungen neben dem Studium hilfreich für den Berufseinstieg von Absolvent*innen sind. Zum Beispiel zeigt Kessler (2014:43) mit seinen Befragungen von Arbeitgeber*innen im sozialwissenschaftlichen Bereich, dass Praktika und sonstige Berufserfahrungen neben dem Studium besonders wichtig für das Erlangen von berufsrelevanten Kompetenzen sein können. Zu diesen aus praktischen Erfahrungen gewonnenen Kompetenzen zählen laut Kessler (ebd.:42–43) beispielsweise Projektmanagement, Netzwerken und die Anwendung methodischer Kenntnisse. Zudem spielten für Arbeitgeber*innen Praktika außerdem eine zentrale Rolle, da sie dabei helfen, theoretische Kenntnisse mit praktischen Erfahrungen zu verbinden (ebd.). Auch Baumann und Lück (2002:43) zeigen in ihrer Studie über Absolvent*innen des Fachs Soziologie an der Universität Bamberg, dass Absolvent*innen, die praktische Erfahrungen gesammelt haben, eine höhere

Wahrscheinlichkeit für eine erfolgreiche Karriere aufweisen als Absolvent*innen ohne praktische Erfahrungen. Als mögliche Gründe für den höheren beruflichen Erfolg von Absolvent*innen, die praktische Erfahrung vorweisen können, nennen Baumann und Lück (ebd.) zum einen die Möglichkeit für Studierende, durch Praktika Kontakte zu knüpfen, die bei der Berufsfindung hilfreich sind. Ein weiterer Grund, den Baumann und Lück (ebd.:43–44) anführen, ist, dass Praktika im Bewerbungsprozess einen positiven Eindruck bei Arbeitgeber*innen hinterlassen können und somit die Chancen auf eine Einstellung erhöhen. Auch Sarletti (2009:123) zeigt, dass praktische Erfahrungen für den Berufseinstieg von Studierenden sinnvoll sein können, da sie eine zentrale Rolle beim Aufbau von Kontakten und der Entwicklung wichtiger Kompetenzen spielen können.

Trotz mehrerer Erklärungsansätze in der Literatur zur Frage, warum Praktika für "weiche" Studiengänge sinnvoll sein können, bleibt der genaue Einfluss von Praktika auf den Berufseinstieg von Sozialwissenschaftsabsolvent*innen weniger klar dargestellt. Außerdem bleiben andere offene Fragen in der Literatur größtenteils unbeantwortet, wie zum Beispiel die Frage nach dem konkreten Nutzen von praktischen Erfahrungen für die persönliche berufliche Orientierung von Sozialwissenschaftsabsolvent*innen. Daher ist es sinnvoll, eine tiefere und ausführlichere Betrachtung des Nutzens von praktischen Erfahrungen spezifisch für Absolvent*innen des Bachelors Sozialwissenschaften für den Berufseinstieg vorzunehmen. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage: Welche Bedeutung haben während des Studiums absolvierte Praktika für den Berufseinstieg von Absolvent*innen des Bachelorstudiums Sozialwissenschaften?

Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage und um ein tieferes Verständnis dieses Zusammenhangs zu erlangen, habe ich qualitative Forschung durchgeführt, da es bei dieser Vorgehensweise möglich ist, neue Zusammenhänge und mögliche Erklärungen zu entdecken. Hierfür habe ich und meine Forschungsprojektgruppe fünf teilstrukturierte Leitfadeninterviews mit Absolvent*innen des Bachelorstudiengangs Sozialwissenschaften der Georg-August-Universität Göttingen geführt. Um das gesammelte Material möglichst genau zu verstehen und potenzielle neue Erklärungsansätze ausfindig zu machen, habe ich anschließend in Anlehnung an die Methode des Offenen Codierens nach Breidenstein et al. (2013) die Interviewtranskripte ausgewertet. Bei dieser Auswertung sind mir für die Beantwortung meiner Forschungsfrage drei Hauptkategorien zu dem Nutzen von Praktika für den Berufseinstieg aufgefallen.

Zur Literaturlage kann man abschließend anmerken, dass es eine größere Anzahl an Literatur gibt, die sich zum Teil mit dem Nutzen von praktischen Erfahrungen

neben dem Studium beschäftigt, vor allem im Bezug auf erworbene relevante berufliche Kompetenzen und dem Aufbau berufsrelevanter sozialer Netzwerke. Allerdings gibt es vor allem im Zusammenhang mit dem Nutzen von Praktika für die berufliche Orientierung sowie der genauen Betrachtung der Zusammenhänge beim Berufseinstieg von Sozialwissenschaftsabsolvent*innen nur eine geringe Anzahl an Literatur, die sich mit diesen Themen beschäftigt.

Untersuchung der Rolle von Praktika für den Berufseinstieg von Sozialwissenschaftsabsolvent*innen

Theoretischer Rahmen: Humankapitaltheorie

Als theoretische Grundlage dieser Arbeit dient die Humankapitaltheorie. Nach Becker (1993: zit. nach Sarcletti 2009:37–38) bezieht sich das Humankapital auf die Fähigkeiten, Kenntnisse und Erfahrungen einer einzelnen Person, die seine oder ihre beruflichen Chancen beeinflussen. So könnten Menschen zum Beispiel in ihre Bildung oder Ausbildung investieren, um ihr Humankapital zu verbessern (ebd.). Diese getätigten Investitionen in die eigenen Fähigkeiten hätten zur Folge, dass damit ein höherer beruflicher Erfolg erreicht werden könnte, der sich finanziell oder an der eigenen psychischen Zufriedenheit zeigen kann (ebd.). Humankapital kann Becker zufolge (ebd.:38) anders als physisches Kapital nicht an andere Personen transferiert werden. Es kann nicht nur durch formale Bildung, sondern auch durch praktische Erfahrungen und Tätigkeiten erworben werden (ebd.). Laut Knecht (1988: zit. nach Marti 2011:132) geht diese Theorie im Gegensatz zu anderen theoretischen Ansätzen davon aus, dass Einzelpersonen ihre berufliche Laufbahn durch ihre Handlungen wesentlich beeinflussen können.

Sarcletti (2009:38–39) bezieht die Humankapitaltheorie auf den Erwerb von Praktika neben dem Studium. Die Fähigkeiten, die außerhalb der Universität erworben werden, insbesondere durch Praktika, könnten für die berufliche Laufbahn von Absolvent*innen mit unklaren Berufsaussichten besonders relevant sein (ebd.). Außerdem könnte anhand der Humankapitaltheorie davon ausgegangen werden, dass Studierende aus verschiedenen Gründen ein Praktikum wählen (ebd.). Sarcletti (ebd.) argumentiert, dass einerseits Praktika dazu dienen, dass Studierende besser bezahlte und für sie interessantere Berufe nach dem Studium finden. Andererseits könnten Praktika gemäß der Humankapitaltheorie auch einen psychischen Nutzen mit sich bringen und werden deshalb absolviert (ebd.).

In meiner Arbeit, in der ich die Frage untersuche, welchen Einfluss Praktika während des Studiums auf den beruflichen Einstieg haben, orientiere ich mich an der Humankapitaltheorie. Daher nehme ich im folgenden Text die Annahme an, dass Studierende durch ihre gesammelten praktischen Erfahrungen aktiv Einfluss auf ihre berufliche Laufbahn nehmen können.

Allerdings kann man an der Humankapitaltheorie auch einige Kritikpunkte nennen. Zum Beispiel kritisiert Gess (2003:10–11), dass diese Theorie wichtige Variablen wie soziales Kapital und Bildungsherkunft vernachlässigt und dadurch Einkommens-unterschiede und soziale Ungleichheit legitimiert werden. Gess (ebd.) zeigt außerdem, dass durch die Fokussierung auf Bildung zu einem eingeschränkten Verständnis von Arbeitnehmer*innen führt und dadurch mögliche andere Einflussfaktoren auf den Arbeitsmarkt unberücksichtigt bleiben können.

Ich nutze die Humankapitaltheorie in dieser Arbeit, da sie eine zentrale Perspektive bietet, um den Einfluss von Praktika auf den beruflichen Einstieg zu analysieren und die Bedeutung individueller Bildungs- und Erfahrungsinvestitionen zu verstehen.

Methoden der Forschung

Um zu untersuchen, welchen Einfluss Praktika auf den Berufseinstieg von Sozialwissenschaftsabsolvent*innen haben, habe ich eine qualitative Forschung mit teilstrukturierten Leitfadeninterviews durchgeführt. Bei diesen Interviews habe ich mich auf Absolvent*innen des Bachelorstudiengangs Sozialwissenschaften der Georg-August-Universität Göttingen fokussiert. Dabei spielte es keine Rolle, welche genauen Fächerkombinationen die jeweiligen Absolvent*innen gewählt haben. Da ich mich auf die Auswirkungen für den Berufseinstieg interessiere, mussten die befragten Absolvent*innen bereits in einem beruflichen Beschäftigungsverhältnis stehen. Um den Kontakt zu verschiedenen Absolvent*innen aufzunehmen, habe ich Interviewanfragen über E-Mail an Absolvent*innen versendet. Diese Adressen wurden mir und meiner Forschungsprojektgruppe nach der Zustimmung der jeweiligen Absolvent*innen von einem Mitarbeiter der Universität Göttingen vermittelt.

Für die anschließenden Interviews habe ich einen teilstrukturierten Leitfaden erstellt, an den ich mich während des Interviews orientiert habe. Zur Erstellung des Interviewleitfadens habe ich mich an Helfferich (2019:676–677) orientiert, die einen dreistufigen Aufbau empfiehlt, bei dem zunächst eine offene Erzählaufforderung, dann spezifische Nachfragen und abschließend strukturierte Fragen gestellt werden. Dieses Vorgehen erfüllt laut Helfferich (ebd.) die Anforderung an Offenheit und führt zu einem möglichst reibungslosen Gesprächsfluss. Um zu überprüfen, ob die Fragen in meinem Leitfaden für die Befragten verständlich und ausreichend offen formuliert sind

oder ob der Leitfaden möglicherweise angepasst werden muss, habe ich den Leitfaden vorher getestet.

Die Interviews habe ich zusammen mit meinen Forschungsprojektgruppenmitglieder*innen über die Videokonferenz-Software Zoom mit den Absolvent*innen durchgeführt. Für die Befragten war das Gespräch über Zoom einfacher, weil viele durch ihre Berufstätigkeit zeitlich nicht in der Lage waren, persönlich am Interview teilzunehmen. Insgesamt haben meine Forschungsprojektgruppenmitglieder*innen und ich fünf Interviews mit drei Absolventen und zwei Absolventinnen durchgeführt.

Um meine Frage nach der Relevanz von Praktika für den Berufseinstieg der Befragten zu beantworten, habe ich mich bei der Auswertung der erstellten Interviewtranskripte für die Methode des offenen Codierens nach Breidenstein et al. (2013) entschieden. Breidenstein et al. (2013:126–127) definieren die Methode des offenen Codierens als einen Ansatz, mit dem man bestimmte Kategorien oder Themen in ethnografischen Protokollen identifizieren kann. In dieser Methode werden laut Breidenstein et al. (ebd.) das gesamte Material nach potenziellen Codes (auch Kategorien genannt) untersucht. Bei dieser Methode werden die Codes, die beim Durchlesen des Textmaterials mit dem Text in Verbindung gebracht werden, direkt an den Seitenrand geschrieben (ebd.).

Für meine Auswertung der Interviewtranskripte bin ich also in einem ersten Schritt das gesamte gesammelte Material durchgegangen und habe passende Codes zu den jeweiligen Textstellen notiert. Breidenstein et al. (2013:127) zeigt, dass diese Codierung dabei helfen kann, neue potenzielle Fragen zu entwickeln, aus denen dann neue Codes entstehen können und helfen können, das untersuchte Material besser zu analysieren und zu verstehen. Für diese Vorgehensweise ist es wichtig, dass die Codes ausreichend spezifisch formuliert sind und nicht zu umfassende Themenfelder abdecken (ebd.). In meiner Codierung habe ich daher darauf geachtet, die Codes so konkret wie möglich im Bezug zu den jeweiligen Textstellen zu formulieren. Codes, die ich in meiner Auswertung gebildet habe, sind beispielsweise „berufliche Orientierung“, „Bewerbungsprozess“, „Netzwerkaufbau“ und „Erwerb beruflicher Kompetenzen“.

Nachdem eine Codierung des Materials durchgeführt wurde, müssen laut Breidenstein et al. (ebd.) im weiteren Schritt die jeweiligen gefundenen Codes im Zusammenhang mit den anderen Codes gesetzt werden. Das Ziel dabei ist, dass mögliche Gemeinsamkeiten der verschiedenen Codes entdeckt werden und diese dann in Klassen zusammengefasst werden können. Durch das Bilden von Code-Klassen kann das Material im Bezug zu den Kategorien sowie Unterkategorien strukturiert werden. Für Breidenstein et al. (ebd.) hat dieses Bilden von Code-Klassen den Vorteil,

dass einerseits durch diese Methode verschiedenes Textmaterial miteinander verknüpft werden kann, während gleichzeitig Kategorien und Unterkategorien erstellt werden, die durch eine ähnliche inhaltliche Bedeutung in Verbindung stehen.

In meiner Auswertung der fünf Interviewtranskripte habe ich mich an dieser Methode orientiert und habe anhand der Codierung der Daten drei größere Themenfelder innerhalb der Interviews identifizieren können, die Aufschluss darüber geben, welchen Einfluss das Absolvieren von Praktika für den Berufseinstieg der befragten Absolvent*innen hat.

Reflexion des Vorgehens

Die erste Herausforderung für mein qualitatives Vorgehen war der Zugang zu meinem Forschungsfeld. Breidenstein et al. (2013:60–61) betonen, dass der Zugang zum Forschungsfeld in qualitativen Untersuchungen oft mit verschiedenen Herausforderungen verbunden ist. In dieser Studie wurde dies besonders deutlich, als meine Forschungsgruppe und ich in den ersten Wochen des Forschungsprojektes Schwierigkeiten hatten, eine ausreichende Anzahl an Absolvent*innen des Bachelorstudiengangs Sozialwissenschaften zu kontaktieren. Breidenstein et al. (ebd.: 62–63) beschreiben, dass dieser Schritt der Kontaktaufnahme als eine mögliche und kritische Hürde beim Feldzugang auftreten kann, insbesondere wenn es an bestehenden Kontakten oder Netzwerken mangelt. Das Fehlen vorhandener Kontakte war bei uns ein Hauptgrund der anfänglichen Schwierigkeiten des Feldzugangs, da wir nur wenige Absolvent*innen persönlich kannten und keinen Zugriff auf Kontaktlisten oder Ähnliches für ehemalige Studierende hatten. Außerdem haben in mehreren Fällen Absolvent*innen, die wir für ein Interview angefragt hatten, nicht reagiert oder uns zunächst zugesagt und dann wieder abgesagt. Ein Mitarbeiter der sozialwissenschaftlichen Fakultät hat uns nach unserer Anfrage schließlich seine Hilfe angeboten und eine von uns vorbereitete E-Mail an mehrere Absolvent*innen geschickt. Nach mehreren Wochen haben wir schließlich Antworten von mehreren Absolvent*innen erhalten, die bereit waren, ein Interview mit uns zu führen. Aufgrund des anfänglichen Mangels an möglichen Kontaktpersonen, der Absagen und der längeren Wartezeiten auf Antworten von angefragten Absolvent*innen würde ich diesen Prozess des Feldzugangs jedoch insgesamt als eher schwierig bezeichnen.

Eine weitere Herausforderung, die ich während des Vorgehens hatte, war, dass ich in den ersten Interviews Schwierigkeiten hatte, mich flexibel an den Leitfaden anzupassen, wie es Helfferich (2019:676–677) in ihrer Beschreibung des dreistufigen Interviewaufbaus empfiehlt. Ihre Betonung auf die Notwendigkeit der Offenheit und die Anpassungsfähigkeit während des Interviews wurde für mich erst nach den ersten

praktischen Interviewerfahrungen deutlich (ebd.). Helfferich (ebd.) weist darauf hin, dass ein zu striktes Festhalten am Leitfaden die natürliche Gesprächsdynamik beeinträchtigen kann, was sich auch in meinen ersten Interviews bemerkbar machte. Der Grund dafür war, dass ich mich während der Interviews teilweise zu stark auf meinen Interviewleitfaden konzentrierte und zum Beispiel während die von mir befragte Person mir antwortete, ich bereits über die nächsten Fragen nachdachte, wodurch meine Präsenz im Interview litt. Teilweise hielt ich mich außerdem am Anfang zu strikt an meinem Leitfaden und stellte Fragen, die die Befragten bereits während einer anderen Frage direkt oder indirekt beantwortet hatten. Durch diese anfänglichen Schwierigkeiten war es in den ersten beiden Interviews schwierig, ein natürliches Gespräch mit den Absolvent*innen zu führen, was möglicherweise die Datenerhebung beeinflusst hat. In den nächsten von mir geführten Interviews hat sich diese Situation jedoch verbessert, da mich der Leitfaden deutlich weniger ablenkte und ich mich mehr auf die Gespräche konzentrieren konnte. Dabei habe ich außerdem gelernt, am Anfang möglichst offene Fragen zu stellen und dann weitere Fragen wegzustreichen, die bereits vorher beantwortet wurden.

Forschungsergebnisse

Praktika spielen eine Rolle beim Knüpfen von berufsrelevanten Kontakten

In den Interviews wurde deutlich, dass für die befragten Absolvent*innen das Knüpfen von Kontakten während der Praktika besonders relevant für den späteren Berufseinstieg war. Eine Befragte (Interview 1) meinte zum Beispiel, dass das Praktikum zentral für die Berufsfindung gewesen wäre, weil die Personen, die sie während ihrer Praktika kennengelernt hat, ihr entscheidende Bewerbungsratschläge gegeben haben und von freien Stellen berichteten. Als Beispiel von einem relevanten Ratschlag, den die Befragte (Interview 1) durch diese Kontakte erhalten hat, nannte sie, dass eine Kollegin ihr vorgeschlagen hatte, sich bei einer bestimmten Institution vorzustellen und sich dort zu bewerben. Dieser Rat hat der Befragten (Interview 1) eine berufliche Möglichkeit aufgezeigt, die sie nur durch ihre soziale Vernetzung während ihrer Praktika gewonnen hat.

Als Gesamteinschätzung zum Nutzen von Praktika für den Berufseinstieg im Hinblick auf das soziale Netzwerken meinte sie: „[...] das öffnet total Türen, du musst vor Ort sein, du musst Kontakt haben, du musst irgendwie banalerweise auch so zur richtigen Zeit am richtigen Ort sein“ (Interview 1).

Diese Beobachtung stimmt mit den Ergebnissen von Kessler (2014:43) überein, der feststellt, dass Praktika besonders wichtig für das Erlangen von berufsrelevanten Kompetenzen wie Netzwerken sind. Auch Baumann und Lück (2002:43) betonen, dass das Knüpfen von Kontakten durch Praktika für die Berufsfindung und die Chancen auf eine erfolgreiche Karriere von großer Bedeutung ist.

Auch für einen anderen Befragten (Interview 3) war einer der Hauptnutzen aus seinen Praktika während des Studiums, dass er Kontakte knüpfen konnte, die ihn in seiner beruflichen Entwicklung und den Berufseinstieg sehr bereichert haben. Zum Beispiel erzählte er von einem Praktikum bei einer Landtagsfraktion, bei dem sein Vorgesetzter ihn weitere Kontakten „in die Fraktion zu Fachreferenten weitergeleitet [hat], die [ihn] am Ende total geprägt und total unterstützt haben“ (Interview 3). Weiter berichtete der Befragte (Interview 3) davon, dass er aufgrund dieser Kontakte seine beruflichen thematischen Interessen weiterentwickeln konnte und dies einen Einfluss auf seine spätere Karriere hatte. Auch bei diesem Befragten zeigt sich also, dass das Absolvieren von Praktika neben dem Studium vor allem aufgrund der Möglichkeit, Kontakte zu knüpfen, einen bedeutenden Einfluss auf den Berufseinstieg haben kann.

Eine weitere befragte Person (Interview 4) betonte die große Bedeutung von Praktika für das Knüpfen von Kontakten, die einen Einfluss auf den späteren Berufseinstieg und auf die Berufsfindung haben. Als ich zum Beispiel nach der Rolle seiner Praktika allgemein für seine Berufsfindung gefragt habe, hat er geantwortet: „[Die Praktika] haben halt mein persönliches Netzwerk ausgeweitet. Das ist, glaube ich, so der größte Faktor gewesen [...]“ (Interview 4).

Insgesamt zeigt sich in allen fünf durchgeführten Interviews, dass die sozialen Kontakte, die die befragten Personen während ihres Praktikums knüpfen konnten, einen Einfluss auf ihren Berufseinstieg hatten. Zum Beispiel erfuhren die Befragten durch diese Kontakte von offenen Stellen oder erhielten direkte Unterstützung in späteren Bewerbungsverfahren, indem sie beispielsweise an potenzielle Arbeitgeber vermittelt wurden. Darüber hinaus konnten einige Befragte durch persönliche Kontakte ihre beruflichen Interessen weiterentwickeln, was sich wiederum auf ihre Berufsfindung auswirkte. Im Kontext der Humankapitaltheorie kann man hier die Feststellung treffen, dass die Absolvent*innen durch ihre Praktika in ihre sozialen Netzwerke investieren, was ihr Humankapital erhöht und somit ihre beruflichen Chancen entscheidend beeinflusst. Die berufliche Karriere kann durch ein Netzwerk beispielsweise dadurch beeinflusst werden, dass Absolvent*innen wertvolle Informationen über Stellenangebote erhalten, persönliche Empfehlungen von

„Brancheninsidern“ erhalten und durch direkte Kontakte zu potenziellen Arbeitgebern ihre Chancen auf eine erfolgreiche Bewerbung steigern.

Praktika sind entscheidend für das Sammeln beruflicher Kompetenzen

Eine weitere zentrale Bedeutung von während des Studiums absolvierten Praktika für den Berufseinstieg von den befragten Absolvent*innen des Bachelorstudiums Sozialwissenschaften liegt darin, dass dabei zentrale berufliche Fähigkeiten erlernt werden. Diese Fähigkeiten werden von den Befragten als entscheidend für den Berufseinstieg bewertet. In den Interviews betonten die Teilnehmer*innen, dass ihre Praktika es ihnen ermöglichten, wichtige berufliche Kompetenzen und Soft Skills zu erwerben, die nicht durch das Studium allein vermittelt werden können. Die Befragten nannten in diesem Zusammenhang zum Beispiel durch Praktika vermittelte Fähigkeiten wie Stressbewältigung, Zeit- und Aufgabenmanagement, Kommunikation, Verantwortungsübernahme, Pragmatismus und professionelles Auftreten. Ein Interviewteilnehmer (Interview 3) schilderte zum Beispiel seine Erfahrung während seines Praktikums bei einer Landesparlamentsfraktion. Dort lernte er für seinen späteren Berufseinstieg unter Arbeitsdruck zu arbeiten, da er während seines Praktikums teilweise nur eine halbe Stunde Zeit hatte, um den nächsten Termin vorzubereiten (Interview 3).

Ein weiterer Aspekt, den die Befragten als großen Nutzen für ihren Berufseinstieg nannten, war, dass sie in ihren Praktika Theorie und Praxis miteinander verbinden konnten. Eine Befragte (Interview 1) berichtete zum Beispiel von der Herausforderung, von einer rein theoretischen Ausbildung an der Universität auf eine praktische Anwendung im Berufsleben zu wechseln. Zu diesem Thema meinte sie beispielsweise: „Ich hab nun Geschlechterforschung studiert [...] und trotzdem sitze ich vor Ort und fühle mich unwissend, so unwissend, weil [...] das ganz konkrete, das bekommst du ja gar nicht vermittelt“ (Interview 1). Diese Interviewteilnehmerin und auch andere Befragte sprachen davon, dass Praktika die Möglichkeit bieten, diese Wissenslücke im Bezug auf die Verbindung von Theorie und Praxis zu überbrücken, indem sie Einblicke in konkrete Arbeitsprozesse und Arbeitsanforderungen geben und dadurch der Übergang von der akademischen Welt zur Berufswelt erleichtert wird.

Diese Erkenntnis unterstützt die Befunde von Sarcletti (2009:123), der herausstellt, dass praktische Erfahrungen, insbesondere durch Praktika, eine zentrale Rolle beim Erwerb wichtiger Kompetenzen spielen, die für den Berufseinstieg relevant sind.

Ein weiterer Punkt, in dem die im Praktikum erlernten beruflichen Kompetenzen zentral für den Berufseinstieg der befragten Absolvent*innen sind, ist, dass die erworbenen Fähigkeiten aus Praktika ein wichtiges „Verkaufsargument“ in ihren

Bewerbungsprozessen darstellen. Alle Interviewteilnehmer*innen meinten, dass ihre bisherigen Arbeitgeber*innen praktische Fähigkeiten und durch Praktika erlernte Soft Skills, wie zum Beispiel Kommunikationsfähigkeiten oder Teamfähigkeit, oft höher einschätzten als rein akademische Leistungen.

Eine Befragte meinte beispielsweise im Bezug auf die Wichtigkeit des Vorweisens von praktischen Fähigkeiten während eines Bewerbungsprozesses: „[...] mich hat tatsächlich die praktische Erfahrung, die ich vor und während des Praktikums gesammelt habe, dann auch dahin gebracht, wo ich jetzt stehe“ (Interview 5). Für sie spielte also in ihren ersten Bewerbungsprozessen ihr absolviertes Studium nur eine untergeordnete Rolle und ihr Studium war eher eine Mindestanforderung der Arbeitgeber*innen (Interview 5). Dagegen haben ihre durch Praktika gesammelten praktischen Erfahrungen eine wichtige Bedeutung eingenommen (Interview 5).

Insgesamt kann man also als Ergebnis feststellen, dass in den Interviews deutlich wurde, dass die durch Praktika erlernten Fähigkeiten eine zentrale Bedeutung für den Berufseinstieg der Sozialwissenschaftsabsolvent*innen einnahmen. Hier kann aus der Perspektive der Humankapitaltheorie festgehalten werden, dass die Fähigkeiten und Kompetenzen, die durch Praktika erworben werden, das persönliche Humankapital erweitern und somit den Karriereweg der jeweiligen Absolvent*innen positiv beeinflussen. Diese positive Beeinflussung könnte eintreten, wenn beispielsweise der Erwerb zusätzlicher beruflicher Fähigkeiten dazu führt, dass Sozialwissenschaftler*innen im Bewerbungsprozess mit diesen Kompetenzen überzeugen können und dadurch bessere Arbeitsplätze erhalten. Zudem können sie am aktuellen Arbeitsort durch ihre erweiterten Kenntnisse bessere Leistungen erbringen und dadurch ihre Chancen auf eine Beförderung erhöhen.

Praktika tragen zur beruflichen Orientierung bei

Ein weiterer wesentlicher Aspekt, der aus den Interviews hervorgeht, ist die Möglichkeit, durch Praktika neue Interessen, Themen- und Arbeitsbereiche zu entdecken, die während des Studiums nicht behandelt wurden. Die Interviews verdeutlichen zudem, dass durch praktische Erfahrungen die Absolvent*innen wichtige Einblicke in die Vielfalt der möglichen Karrierewege gewinnen konnten. Diese Erkenntnisse beeinflussten die berufliche Orientierung der Absolvent*innen und hatten bei einigen Befragten einen bedeutenden Einfluss auf den Berufseinstieg. Zum Beispiel meinte eine Befragte (Interview 1), dass sie die vielen verschiedenen Aufgabenfelder von Gleichstellungsarbeit erst durch ihr Praktikum in diesem Bereich kennengelernt hat und dies ihr für ihre spätere berufliche Ausrichtung geholfen hat.

Durch die Interviews wurde außerdem deutlich, dass die Erfahrungen, die durch die absolvierten Praktika gesammelt wurden, einige befragte Absolvent*innen ihre Berufswünsche und Karriereziele Neubewertet oder hinterfragt haben. Ein Interviewteilnehmer (Interview 3) meinte beispielsweise, dass sein Praktikum bei einem Lobbyismus-Unternehmen ihn dazu gebracht hat, sich beruflich umzuorientieren, da er durch sein Praktikum bemerkt hat, dass er in dieser beruflichen Richtung nicht arbeiten möchte und zeigte in diesem Zusammenhang auch ethische Bedenken auf.

Auch eine andere Interviewteilnehmerin (Interview 5) hatte durch ihr absolviertes Praktikum ihre Karriereziele grundsätzlich hinterfragt. Sie hatte sich bisher immer das Ziel gesetzt, im Personalmanagement-Bereich zu arbeiten, aber hat dann während des Studiums ein Praktikum im sozialpädagogischen Bereich gemacht (Interview 5). Dieses Praktikum hat ihr in verschiedenen Aspekten sehr gefallen und sie meinte: „das [Praktikum] hat mich noch mal sehr positiv überrascht und ja, mein Berufsweg zwischenzeitlich in Frage gestellt“ (Interview 5). Ihr nächstes Praktikum hat sie jedoch nicht wieder im sozialpädagogischen, sondern im Personalmanagement-Bereich absolviert (Interview 5). Dieses Praktikum hat ihr gezeigt, dass sie bessere Karrieremöglichkeiten in einer Personalmanagementabteilung bei einem größeren Unternehmen hat (Interview 5). Deshalb hat sich die Befragte (Interview 5) aufgrund dieser gesammelten Erfahrungen wieder beruflich umorientiert.

Insgesamt kann aus den verschiedenen Interviews die Erkenntnis gewonnen werden, dass Praktika auf der einen Seite als Bestätigung für bereits vorhandene Berufswünsche und -ziele dienen, indem sie den Studierenden die Gelegenheit bieten, ihre Vorstellungen mit der Realität des Arbeitslebens abzugleichen. Auf der anderen Seite ermöglichten die Praktika den Absolvent*innen, ihre Karriereziele zu reflektieren und neu zu bewerten, und beeinflussten dadurch ihre Berufswünsche sowie ihren Berufseinstieg.

Fazit: Praktika als entscheidender Faktor für den Berufseinstieg

In dieser Arbeit habe ich zu der Thematik geforscht, welchen Einfluss während des Studiums absolvierte Praktika auf den Berufseinstieg von Absolvent*innen des Bachelorstudiengangs Sozialwissenschaften haben. Als theoretische Grundlage dieser Forschung diente die Annahme der Humankapitaltheorie, nach der davon ausgegangen wird, dass Personen durch ihre erlernten Fähigkeiten ihren beruflichen Erfolg beeinflussen können. Praktika können dabei eine zentrale Rolle spielen, da nicht nur die akademische Bildung zur Steigerung des Humankapitals beiträgt, sondern auch praktische Erfahrungen dazu führen können, berufsrelevante Kenntnisse

und Fähigkeiten für die Zukunft zu erwerben. In meiner Arbeit habe ich gezeigt, dass das durch Praktika erworbene Humankapital sich positiv auf den beruflichen Werdegang auswirken kann, da beispielsweise im Praktikum erlangte Fähigkeiten einen Vorteil im Bewerbungsprozess für zukünftige Berufe darstellen können.

Um den von mir betrachteten Zusammenhang zwischen Praktika und Berufseinstieg zu untersuchen, habe ich zusammen mit meiner Forschungsgruppe fünf teilstrukturierte Leitfadenterviews mit Sozialwissenschaftsabsolvent*innen geführt. Die Interviewtranskripte habe ich anschließend mit der offenen Codierungsmethode nach Breidenstein et al. (2013) ausgewertet.

Die von mir ausgewerteten Forschungsergebnisse zeigen, dass Praktika vor allem in drei Bereichen eine größere Bedeutung für den Berufseinstieg der Absolvent*innen darstellen. Zum einen waren die absolvierten Praktika aufgrund der gesammelten berufsrelevanten Kontakte für den Berufseinstieg bedeutend, da diese Kontakte für die Absolvent*innen zu bestimmten beruflichen Möglichkeiten geführt haben. Zum anderen haben die Interviews gezeigt, dass Praktika außerdem besonders hilfreich für den Berufseinstieg für Absolvent*innen waren, weil durch diese Tätigkeiten zentrale berufliche Fähigkeiten erlernt werden konnten. Ein weiterer Aspekt, der in den Interviews deutlich wurde, ist, dass die Praktika eine zum Teil relevante Rolle bei der beruflichen Orientierung gespielt haben und damit einen Einfluss auf die spätere Berufsfindung und den Berufseinstieg der Absolvent*innen hatten. Insgesamt lässt sich also als abschließendes Fazit festhalten, dass aus den Interviews deutlich wird, dass aufgrund verschiedener Faktoren Praktika eine bedeutende und zum Teil entscheidende Rolle für den Berufseinstieg der Absolvent*innen spielten.

Als Ausblick lässt sich festhalten, dass weitere Forschung auf diesem Gebiet angebracht ist, um ein tieferes Verständnis für den Einfluss von Praktika auf den Berufseinstieg von Sozialwissenschaftsabsolvent*innen zu erlangen. Für zukünftige Untersuchungen könnten sowohl qualitative als auch quantitative Studien an anderen sozialwissenschaftlichen Fakultäten durchgeführt werden, um potenzielle Unterschiede oder Gemeinsamkeiten aufzudecken. Diese Forschung könnte somit nicht nur zu einem verbesserten Verständnis des beruflichen Übergangs von Sozialwissenschaftsabsolvent*innen beitragen, sondern auch dazu führen, dass das sozialwissenschaftliche Studium anhand dieser gewonnenen Erkenntnisse neu evaluiert und möglicherweise angepasst werden könnte.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Baumann, Thomas und Lück, Detlev (2002): Berufserfolg Bamberger Soziologen: Ergebnisse der ersten Bamberger Absolventenstudie. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 25(1/2), S. 33–58.
- Breidenstein, Georg et al. (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz, UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Gess, Christopher (2003): Kritik der Humankapitaltheorie unter spezieller Berücksichtigung des soziologischen Ansatzes von Pierre Bourdieu. In: Kritiknetz – Zeitschrift für Kritische Theorie der Gesellschaft.
- Helfferrich, Cornelia (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina und Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, Springer, S. 669–686.
- Kessler, Sascha (2014): Kompetenz-Erwartungen von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern an Absolventinnen und Absolventen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Universität Göttingen.
- Marti, Sarah. (2011): Jugendarbeitslosigkeit und Lehrstellenmangel bekämpfen mit dem Verursacherprinzip? In: Isidor Wallimann (Hg.): Sozialpolitik nach dem Verursacherprinzip: Beispiele der Anwendung bei Sucht, Gewichtsproblemen, Medikamentenmissbrauch, Arbeitslosigkeit, Prostitution. Grünwald, USP International, S. 129–146.
- Sarcletti, Andreas (2009): Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg. München, Bayerisches Staatsinst. für Hochschulforschung und Hochschulplanung.

Über den Autor

Johannes Hummel studiert Sozialwissenschaften an der Georg-August-Universität Göttingen und hat ein besonderes Interesse an politischer Soziologie sowie an kommunikativen Themen. Sein Engagement in diesen Bereichen spiegelt sich in seinen studienbegleitenden Tätigkeiten wider. Dazu zählen beispielsweise Praktika im Public Diplomacy Office des US-Generalkonsulats in Hamburg sowie im Referat für Information und Kommunikation des Deutschen Bundestages.

Für Fragen oder Anmerkungen wenden Sie sich bitte an die folgende E-Mail-Adresse: johannes.hummel@stud.uni-goettingen.de

Karrierewege von Sozialwissenschaftsabsolvent*innen an der Georg-August-Universität Göttingen

▶ Lena Rackwitz

Einleitung

Als Studentin der Sozialwissenschaften erlebe ich selbst, wie schwierig es sein kann, herauszufinden, was man nach dem Studium machen möchte und in welchen Bereichen man sich überhaupt vorstellen kann zu arbeiten. Insgesamt ist der Arbeitsmarkt für Sozialwissenschaftler*innen sehr vielfältig und dadurch ist oft unklar, in welchen Berufen Studierende später arbeiten (Mauel 2021). Das liegt auch daran, dass die Sozialwissenschaften zu den Fächern mit diffusem Berufsbezug gehören, was bedeutet, dass es kein klares Berufsfeld gibt (Sarletti 2009:14). Der fehlende oder unklare Berufsbezug kann dazu führen, dass Absolvent*innen länger brauchen, um in den Beruf zu gelangen (Kromrey 1999:44, zitiert nach Riese 2008:9) und dass sie öfter in Berufen landen, in denen ihr Abschluss weniger relevant ist (Sarletti 2009:215), was bedeutet, dass der Beruf nicht den Ausbildungsinhalten des Studiums entspricht (Kräuter, Oberlander und Wießner 2009:45). Zu dieser also nicht besonders einfachen Lage kommt hinzu, dass laut Kräuter, Oberlander und Wießner (2009) „ein fundiertes und breit angelegtes Fachwissen [...] von den Experten als das grundlegende Kapital in diesen Disziplinen eingestuft“ (Kräuter, Oberlander und Wießner 2009:37) wird. Dieses Fachwissen zu erwerben, dauert in Fächern wie den Sozialwissenschaften besonders lange. Zudem gibt es kein einheitliches Verständnis darüber, was genau das relevante Basiswissen in diesen Fächern ausmacht (Kräuter, Oberlander und Wießner 2009:37). Laut Kessler (2014) kommt diesem Fachwissen nur eine sekundäre Bedeutung zu, während außerfachliche Kompetenzen deutlich wichtiger sind und von

Arbeitgeber*innen erwartet werden (ebd.). Daher ist es für Sozialwissenschaftler*innen von enormer Bedeutung, sich zu profilieren, sich also durch vielfältige Kompetenzen für den Arbeitsmarkt interessanter zu machen (Kräuter, Oberlander und Wießner 2009:70).

Für eine verständlichere Einordnung der Gesamtsituation kann ein Blick auf die Zahlen helfen. Im Studienjahr 2013/14 waren fast 38.000 junge Menschen in einem sozialwissenschaftlichen Studiengang immatrikuliert (Bundesagentur für Arbeit 2015:92–94). Von Hochschulabsolvent*innen der Geistes- und Sozialwissenschaften zwischen 2001 und 2005 waren etwa ein Jahr nach Studienabschluss ungefähr zwei Drittel erwerbstätig (Koepernik und Wolter 2010:73–74). Bei Sozialwissenschaftler*innen der Universität Mannheim kam in den Jahrgängen zwischen 2001/02 und 2008 auf fast jede zweite abgeschickte Bewerbung im Schnitt ein Vorstellungsgespräch, was für gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt spricht (Holzleiter, Pöhlmann und Brüdel 2009:21). Und an der Universität Göttingen haben Sozialwissenschaftsabsolvent*innen der Jahrgänge 2013 bis 2020 im Schnitt weniger als drei Monate für die Stellensuche gebraucht (Zentrale Absolvent*innenbefragung Universität Göttingen 2023). Von den Sozialwissenschaftsabsolvent*innen der Universität Göttingen aus den Jahrgängen 2016 bis 2021 befanden sich nach neun bis zwanzig Monaten nach Abschluss des Bachelorstudiums fast 40 Prozent in abhängiger Beschäftigung und etwa 46 Prozent befanden sich in einem weiteren Studium (Zentralverwaltung Universität Göttingen 2023:27). Für einen besseren Überblick und eine bessere Erfassung solcher Daten dienen Absolventenstudien, die auch Verbleibstudien genannt werden. Inhaltliche Differenzen, unterschiedliche Rahmenbedingungen und auch die Standorte der Universitäten können eine Rolle bei den Chancen auf dem Arbeitsmarkt spielen (Riese 2008:5). Verbleibstudien werden von Universitäten jedoch nicht regelmäßig durchgeführt (vgl. u.a. Sarcletti 2009; Koepernik und Wolter 2010; Holzleiter, Pöhlmann und Brüdel 2009). Daher gibt es über den Übergang vom Studium in den Arbeitsmarkt und auch über Arbeitslosigkeit von Sozialwissenschaftler*innen eine große Datenlücke (Kräuter, Oberlander und Wießner 2009:37–38).

Aus dieser Lage heraus hat sich für mich folgende Forschungsfrage ergeben: Wie gelingt der Weg vom Studium des Bachelors Sozialwissenschaften an der Universität Göttingen in den Beruf? Um die Frage etwas zu konkretisieren, untersuche ich die Teilfragen: Was für Herausforderungen bringt der Berufseinstieg mit sich? Und was begünstigt den Berufseinstieg? Mein Forschungsbericht wird zunächst eine Übersicht über die Forschung zu dem Thema und meiner Fragestellung geben. Dann erkläre ich die für mein Forschungsprojekt verwendete Methode. Dazu gehören auch die Datenerhebung und -auswertung. Im Anschluss werde ich meine Ergebnisse detailliert

darstellen, mit Grafiken veranschaulichen und mit bereits vorhandener Literatur verknüpfen. Darauf folgt eine Einordnung meiner Ergebnisse und abschließen wird meine Arbeit mit einer Bezugnahme auf weitere Forschung.

Forschungsstand

Im folgenden Kapitel werde ich den Berufseinstieg von Sozialwissenschaftler*innen und als dafür wichtig angesehene Komponenten beleuchten. Dabei gehe ich insbesondere auf die Bedeutung von Praxiserfahrungen und sozialen Kontakten für den Berufseinstieg ein.

Praktika und studentische Erwerbstätigkeit können den Berufseinstieg erleichtern (Sarletti 2009:18). Auch Koepernik und Wolter (2010) sind dieser Meinung, da in ihrer Untersuchung zwei Drittel der Praktikant*innen ein halbes Jahr nach Abschluss des Praktikums erwerbstätig waren. Davon haben 40 Prozent angegeben, dass das Praktikum ihnen beim Finden einer Arbeitsstelle geholfen hat (Koepernik und Wolter 2010:69). Absolvent*innen von Fächern mit diffusem Berufsbezug werden überwiegend aufgrund von außerfachlichen oder fächerübergreifenden Kompetenzen eingestellt (Abbott 1988, zitiert nach Sarletti 2009:123). Dementsprechend sind in solchen Fächern außerfachliche Kompetenzen für eine unbefristete erste Stelle von großer Bedeutung (Sarletti 2009:199). Insgesamt werden die meisten Kompetenzen in Praxiserfahrungen erworben (Kessler 2014).

In einer Studie hat Sarletti (2009) untersucht, welcher Nutzen von Praktika und fachnaher studentischer Erwerbstätigkeit ausgeht. Dabei kam heraus, dass fachnahe Erwerbstätigkeit für die berufliche Orientierung, das Knüpfen von Kontakten sowie den Erwerb von Kompetenzen von Bedeutung ist (Sarletti 2009:109). Insbesondere Sozialwissenschaftler*innen hilft sie dabei, genauere Vorstellungen über die spätere berufliche Tätigkeit zu gewinnen (2009:121), sowie fachliches Wissen, fachliche Kompetenzen und ein hohes Maß an außerfachlichen Kompetenzen zu erwerben (2009:122–123). Zum Nutzen von Praktika lässt sich sagen, dass diese insbesondere für Absolvent*innen von Fächern mit diffusem Berufsbezug für das Knüpfen von Kontakten, den Erwerb außerfachlicher Kompetenzen und ebenfalls dem Gewinnen genauerer beruflicher Vorstellungen dienen (2009:158). Insgesamt sind die aus Praxiserfahrungen gewonnenen Kompetenzen wichtig für das Knüpfen von Kontakten (2009:232).

Eine große Bedeutung beim Berufseinstieg wird sozialen Kontakten zugeschrieben. Kontakte und Netzwerke werden auch in Bewerbungsführern als wichtig eingestuft (Holzleiter, Pöhlmann und Brüdel 2009:24). Zwischen 2000 und 2010 haben 20

Prozent der Sozialwissenschaftsabsolvent*innen der Universität Mannheim eine Stelle über Kontakte gefunden. Das heißt, diese Absolvent*innen haben durch frühere Tätigkeiten, Lehrende oder das persönliche Umfeld Kontakte geknüpft, die mit späteren beruflichen Vorteilen verbunden waren (2009:23). Fünf Prozent aller Absolvent*innen finden eine erste Arbeit über Kontakte aus Praktika, Erwerbsarbeit oder Kontakte, die über Hochschulpersonal entstanden sind (Sarceletti 2009:182). Interessanterweise finden Sozialwissenschaftsabsolvent*innen den Weg in den Beruf am häufigsten über den formalen Weg und am zweithäufigsten über Kontakte, die nicht in Praktika oder studentischer Erwerbstätigkeit gewonnen wurden (2009:185). In Fächern mit diffusem Berufsbezug, wie den Sozialwissenschaften, ist die Erfolgsquote eine erste Arbeit über Hinweise von Bekannten oder die Vermittlung durch Bekannte zu finden am höchsten (2009:181). Dennoch geben Personen sozialwissenschaftlicher Fächer an, dass Praktika und Netzwerke, sowie die frühzeitige Beschäftigung mit dem späteren Berufsweg wichtig sind (Mauel 2021:71–74). Kontakte, die in Praktika entstehen, sind außerdem am nützlichsten, je später im Studium das Praktikum absolviert wird (Sarceletti 2009:158). Kontakte aus Praxiserfahrungen können des Weiteren zu einer geringeren Suchdauer nach einer ersten Arbeit nach dem Studium beitragen (2009:237). Die Chance auf den Berufseinstieg über Kontakte ist höher, je kürzer die Studiendauer ist. Dies liegt daran, dass eine kürzere Studiendauer mit Zielstrebigkeit verbunden wird (2009:189). Die Suchdauer ist hier im Vergleich zum formalen Weg deutlich kürzer (2009:233). Eine kürzere Suchdauer bedeutet auch eine kürzere Dauer vom Abschluss des Studiums bis zum Beginn der beruflichen Erwerbstätigkeit (2009:236–237). Die aus Praxiserfahrungen gewonnenen Kompetenzen verkürzen ebenfalls die Suchdauer (2009:237). Klar ist auch, „[j]e früher mit der Stellensuche begonnen wurde, desto kürzer ist die Dauer vom Ende des Studiums bis zur ersten Erwerbstätigkeit“ (Sarceletti 2009:234).

Methodischer Zugang

Im nächsten Kapitel werde ich die Methodik, mit der ich und Jennifer Braune als Team gearbeitet haben und die ich auch selbstständig angewendet habe, erläutern. Dazu gehören die Methoden, mit denen ich geforscht habe und womit ich die Datenerhebung und die eigenständige Datenauswertung vornahm.

Codierung und Kategorienbildung

Ich habe mich in diesem Forschungsprojekt an der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2022) und der offenen Codierung nach Breidenstein et al. (2020) orientiert.

Beides sind Auswertungsmethoden, die im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse angewendet werden können. Für mich und mein Forschungsvorhaben war eine Mischung dieser beiden Analysearten optimal zur Bearbeitung meines Materials, da ich so strukturiert vorgehen konnte, aber gleichzeitig auch einzelne Themen und neue Ideen, die neben dem Codieren entstanden sind, bei der Kategorienbildung berücksichtigen konnte.

Die erste Methode, an der ich mich orientiert habe, ist die induktive Kategorienbildung nach Mayring. Bei dieser Analyseform wird zum Bilden der Kategorien keine Theorie herangezogen (Mayring 2022:84). Ziel ist eine gegenstandsnahe Abbildung und „eine Erfassung des Gegenstandes in der Sprache des Materials“ (Mayring 2022:85). Für die Analyse werden zunächst die zu analysierenden Einheiten festgelegt. Die Kodiereinheit legt den kleinstmöglichen Teil fest, der ausgewertet werden kann, die Kontexteinheit legt den größten Teil fest, der unter eine Kategorie fallen kann und die Auswertungseinheit bestimmt, welche Teile in welcher Reihenfolge analysiert werden (Mayring 2022:60). Dabei sollte darauf geachtet werden, die inhaltsanalytischen Einheiten nicht zu eng zu fassen (2022:50). Auch das Abstraktionsniveau für die zu bildenden Kategorien muss vorab festgelegt werden, dieses gilt auch als zu erfüllendes Kriterium für Stellen im Text. So kann das Material Zeile für Zeile durchgearbeitet werden. Erfüllt eine Stelle das bestimmte Kriterium, wird nah am Text eine Kategorie gebildet. Bei der nächsten interessanten Stelle wird nun geschaut, ob sie unter die bereits bestehende Kategorie fällt oder ob eine neue Kategorie gebildet werden muss. Auf diese Weise wird das gesamte Material durchgearbeitet. Wenn bereits viel Material durchgearbeitet wurde und nur wenig neue Kategorien gebildet wurden, sollte das Kategoriensystem revidiert werden. Dabei wird überprüft, ob die Kriterien sinnvoll gewählt wurden. Ist dies nicht der Fall, so muss mit der Analyse neu begonnen werden. Andernfalls wird das Material weiter analysiert. Nach Bildung des Kategoriensystems kann die weitere Analyse darin bestehen, das System hinsichtlich der Fragestellung zu interpretieren, es können Hauptkategorien gebildet werden oder es kann eine quantitative Analyse folgen, in der beispielsweise die Häufigkeit der Kategorien untersucht wird (2022:86). Das entstandene Kategoriensystem ermöglicht die Nachvollziehbarkeit des Vorgehens und eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse, sowie eine Abschätzung der Reliabilität der Analyse (2022:50–51).

Die zweite Methode, an der ich mich orientiert habe, ist das Offene Codieren nach Breidenstein et al. (2020). Hier steht im Vordergrund, die chronologische Ordnung des Materials aufzubrechen und die Daten in eine thematische Ordnung zu bringen (Breidenstein et al. 2020:157). Dabei wird das Material ebenfalls ohne Vorannahmen

angeschaut und es wird nicht gezielt nach einem System an Begriffen gesucht. Beim Codieren und Bilden der Kategorien lässt man sich von den Eigenschaften des Materials leiten (2020:146). Die erste Lektüre des Materials dient dazu, sich mit dem Material erneut vertraut zu machen, da die Datenerhebung meist bereits etwas zurückliegt und nicht mehr jede Einzelheit im Kopf ist (2020:143). Während der zweiten Lektüre wird das gesamte Datenmaterial codiert (2020:144). Das Codieren funktioniert so, dass beim Lesen alle Einfälle notiert, und alle interessant erscheinenden Stellen markiert werden. Alle Ideen, Interpretationen und Vermutungen, die man hat, werden an den Rand der Protokolle geschrieben (2020:145–147). Dabei können auch mehrere Codes für eine Stelle gefunden werden (2020:145). Die entstehenden Codes folgen also spontanen Impulsen. Ob diese sinnvoll sind und nachvollziehbar bleiben, zeigt sich erst im weiteren Verlauf der Analyse (2020:147). Der Prozess wird auch als „suchendes Herantasten an das Datenmaterial“ (Breidenstein et al. 2020:147) beschrieben. Es entstehen immer mehr verschiedenen Codes, die unübersichtlich werden. Dann müssen die Codes neu sortiert, vereinfacht oder zu Klassen zusammengefasst werden (vgl. Breidenstein et al. 2020:154). Dabei werden auch Ober- und Unterkategorien gebildet, indem geschaut wird, welche kausalen, funktionalen oder räumlichen Beziehungen zwischen den Codes hergestellt werden können (2020:154–155). Das offene Codieren beschreiben Breidenstein et al. auch als erste Phase. Wenn sich hier vielversprechende analytische Themen abzeichnen, beginnt die zweite Phase, das axiale Codieren. Nun wird das Material nur nach bestimmten Themen und Codes durchsucht und codiert. Denn in der ersten Phase entsteht eine Sensibilisierung für die Nuancen der relevanten Themen. So können diese Themen vertieft betrachtet werden (2020:155). Das Ziel des offenen Codierens ist eine Vergleichbarkeit mit anderen Stellen im Material herzustellen (2020:146).

Datenerhebung

Für unsere Forschung haben meine Kommilitonin und ich semistrukturierte Interviews mit Absolvent*innen des Bachelors Sozialwissenschaften an der Georg-August-Universität Göttingen geführt. Dafür haben wir einen gemeinsamen Fragenkatalog erstellt. Unsere fünf Interviewpartner*innen haben zwischen 2012 und 2020 studiert und kommen aus den Arbeitsbereichen organisierter Sport, Wissenschaftsjournalismus und Personalwesen. Die Interviews haben 17 bis 34 Minuten gedauert, davon wurden drei online und zwei in Präsenz geführt. Zu den Interviews waren wir immer zu zweit anwesend und haben jede unseren eigenen Teil der Fragen gestellt.

Datenauswertung

Für die Datenauswertung ist die Transkription der Interviews notwendig. Dafür haben wir die Interviews fair aufgeteilt, so dass jede von uns anteilig die gleiche Zeit an Interviews transkribiert hat. Transkribiert habe ich erst mit Word, später mit dem Programm Sonix. Die Transkripte, die Word erstellt hat, mussten stark überarbeitet werden. Bei Sonix hingegen mussten nur Kleinigkeiten verbessert werden, da das Programm auf die Transkription von Audiodateien spezialisiert ist. Zudem konnte ich hier die Qualität der Audiodatei, die zur Transkription verwendet wird, vorher einstellen. Im nächsten Schritt wurden die fertigen Transkripte codiert. Dafür habe ich zu Beginn das Programm MAXQDA verwendet, welches ich über die Universität kostenlos nutzen konnte. Ich habe die Transkripte in das Programm eingefügt und konnte dann einzelne Wörter, Sätze oder Absätze markieren und mit Codes versehen. Zu Beginn war dies etwas herausfordernd, da sich immer mehr Codes angesammelt haben. Später bin ich dazu übergegangen die Codes auf Papier zu notieren, und das Computerprogramm gar nicht mehr zu verwenden. Das Schreiben per Hand auf Papier hat mir geholfen meine Gedanken und die gefundenen Codes zu strukturieren. Das mehrfache Lesen und Codieren der Transkripte waren hilfreich dabei, herauszufiltern, welche Informationen überhaupt relevant sind. So gelang es mir letztendlich ein sinnvolles Kategoriensystem mit Ober- und Unterkategorien zu erstellen.

Analyseergebnisse

Das aus meinen Codes entstandene Kategoriensystem teilt sich in drei Hauptkategorien mit jeweils mehreren Unterkategorien. Die erste Hauptkategorie ist ‚Art des Berufseinstiegs/Bewerbungsprozesses‘. Die dazugehörigen Unterkategorien sind ‚Klassischer Weg‘, diese meint die Jobfindung durch Einreichen einer Bewerbung, ein folgendes Bewerbungsgespräch und dann den Erhalt einer Zusage und ‚Suchdauer‘. Diese betrug bei allen Interviewpartner*innen maximal sechs Monate, wie sich an folgenden Zitaten erkennen lässt: „Direkt nach dem Studium habe ich mich letztendlich [...] auch beworben [...] hab dann auch dann ne Stelle bekommen, war nicht direkt, ich musste nochmal sechs Monate warten“ (IP 3), „und dann hat es auch relativ schnell geklappt mit der Stelle“ (IP 5),

„Ich hatte etwa ein halbes Jahr bevor ich Göttingen verlassen habe Ausschreibung gesehen [...] mich drauf beworben und nach der Zusage war es dann so, dass ich theoretisch sofort hätte gehen können. Ich hab aber eigentlich schon klar gemacht, ne, ich mach den Abschluss noch fertig, wenn es denn fein ist für euch und ihr ein halbes Jahr warten könnt, dann sehen wir uns in nem halben Jahr und so war es dann ungefähr“ (IP 4).

Die zweite Hauptkategorie ist ‚Herausforderungen beim Berufseinstieg‘. Folgende Unterkategorien sind hier zugehörig: ‚Handwerk des Berufs erlernen‘, ‚Interessensfindung/für Berufszweig entscheiden‘, ‚Schlechte Bezahlung‘ und ‚Kein Masterabschluss‘. Dass das Finden der eigenen Interessen beziehungsweise des passenden Berufsfeldes eine Herausforderung darstellt, äußerte sich zum Beispiel in folgenden Zitaten: „das sind grundsätzlich erstmal immer Herausforderungen dahingehend, dass man sich eigentlich regelmäßig dann die Frage stellen muss, was will ich denn eigentlich mit meinem Leben anstellen“ (IP 2),

„ich würde sagen, das Schwierigste war zu überlegen, was genau will ich machen? Und dann auch zu entscheiden und [...] so eine Mischung zu finden [...] verschiedene Optionen zu haben und verschiedene Türen offen zu halten, aber gleichzeitig auch zu sagen irgendwas interessiert mich am meisten“ (IP 5).

Die dritte Hauptkategorie ist ‚Hilfreich für den Berufseinstieg‘. Diese ist die größte Kategorie und hat die meisten Unterkategorien. Diese sind ‚Praxiserfahrungen‘, ‚Kontakte‘, ‚Masterstudium‘, ‚Selbstständige Wissensaneignung‘, ‚Studieninhalte‘, ‚Kompetenzen‘, ‚Zeit für Entscheidungsfindung‘ und ‚Offenheit‘. Die Kategorie ‚Offenheit‘ meint, „offen zu bleiben für die ganzen Themen und Fächer und Menschen und alles, was sozusagen dazugehört“ (IP 5). Die Kategorien ‚Studieninhalte‘ und ‚Kompetenzen‘ zählen hier zu den drei Größten, doch auf diese beiden wird nicht näher eingegangen, da dort unterschiedliche Aspekte, die in den Interviews genannt wurden, zusammengefasst wurden, um sinnvolle Kategorien zu bilden.

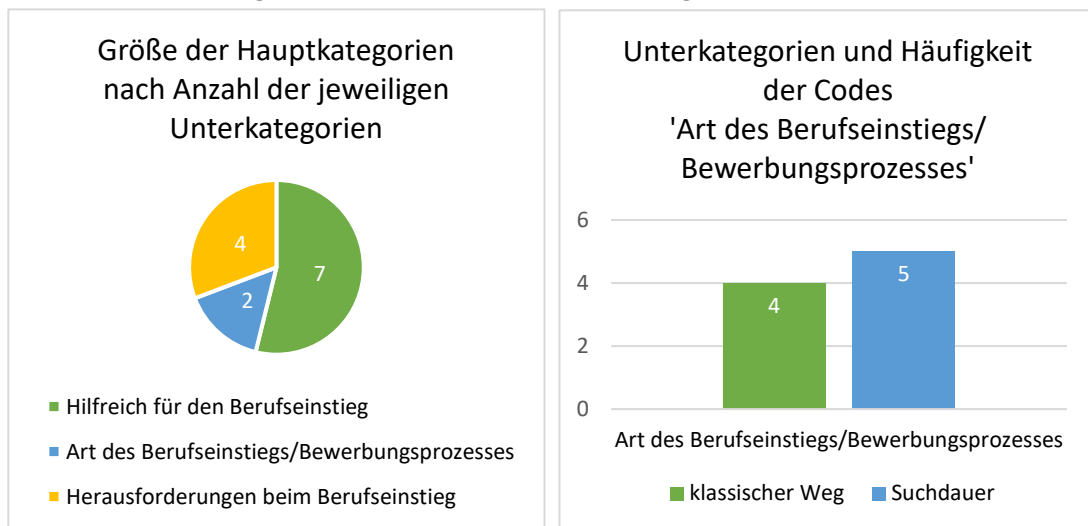


Diagramm 1, aus eigenen Daten erstellt

Diagramm 2, aus eigenen Daten erstellt

Die größte Unterkategorie ist ‚Praxiserfahrungen‘. Diese unterteilt sich nochmals in vier Unterkategorien: ‚Praxiserfahrungen allgemein‘, ‚Praktika‘, ‚Ehrenamt‘ und ‚weitere Tätigkeiten‘. Diese Unterteilung liegt in der Frage danach begründet, ob praktische Erfahrungen als generell hilfreich angegeben wurden, oder ob spezifisch genannt wurde, wo die hilfreichen praktischen Erfahrungen erworben wurden. Für wie wichtig und hilfreich Praxiserfahrungen allgemein für den Berufseinstieg eingeschätzt werden, lässt sich anhand einiger Zitate aus den geführten Interviews verdeutlichen: „Also ich glaube für mich, gerade bei diesem Rausfinden, wie funktioniert das? War schon Praktikum der Schlüssel dazu, da einfach Einblicke zu bekommen.“ (IP5), „Wie ich schon unterstrichen habe, definitiv frühzeitig sich interessant für den für den Arbeitsmarkt machen, das heißt frühzeitig praktische Erfahrungen sammeln.“ (IP1), „Ja, auf jeden Fall Praxis. [...] in der Stelle bin ich auch mittlerweile für Personalentscheidungen verantwortlich. Und ich sage, darauf wird geachtet, ja. Also Praktika oder irgendwas auch nebenbei machen.“ (IP3), „Also Praxis ist überall wichtig ist, also egal was man studiert, darauf wird schon sehr – und Praktika helfen

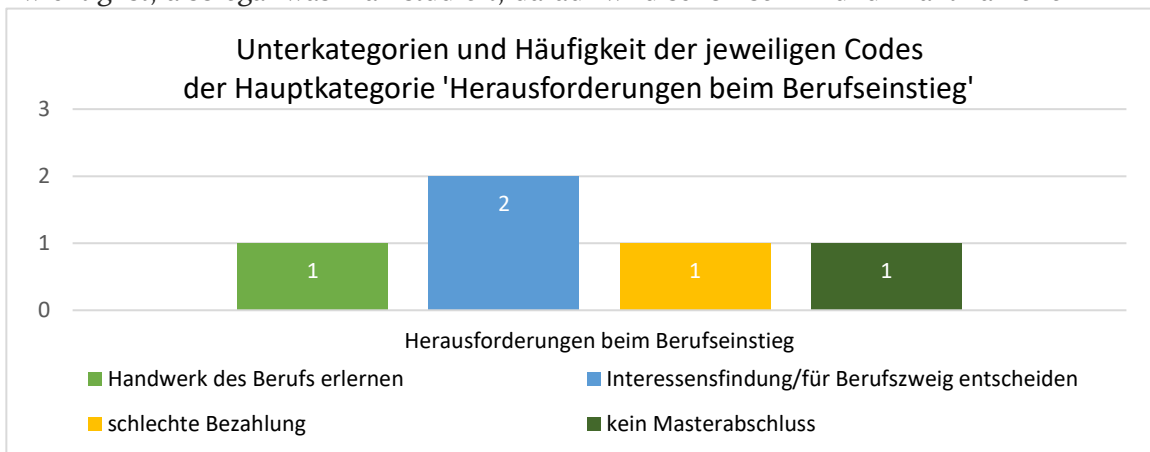


Diagramm 3, aus eigenen Daten erstellt

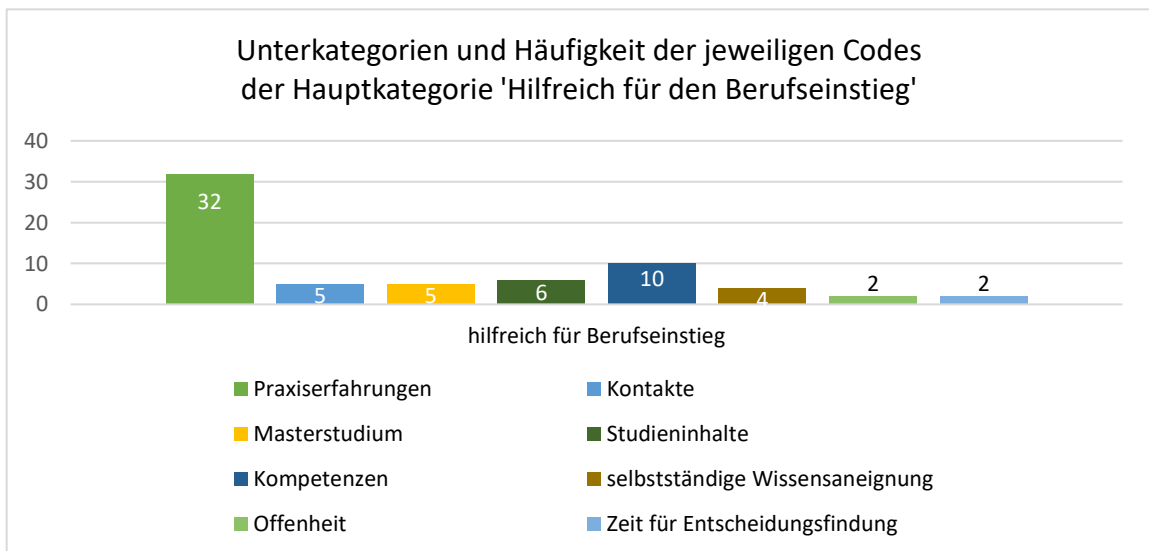


Diagramm 4, aus eigenen Daten erstellt

natürlich dabei, im ersten Kontakte zu knüpfen und vielleicht auch weiter da arbeiten zu können.“ (IP3).

Diese Zitate zeigen die Variation der Bedeutung von praktischen Erfahrungen. Sie spielen durchaus eine Rolle für den Bewerbungsprozess, da Arbeitgeber*innen offenbar Wert darauf legen, dass eine Person bereits Erfahrungen mitbringt. Durch die Erfahrungen macht man sich also interessant und wertvoll für potenzielle Arbeitgeber*innen. Andererseits helfen praktische Erfahrungen offenbar dabei, die Interessensfindung voranzubringen und herauszufinden, welche Berufszweige mit den eigenen Lebensvorstellungen kompatibel sind. Zudem werden Praxiserfahrungen für das Knüpfen von Kontakten genutzt.

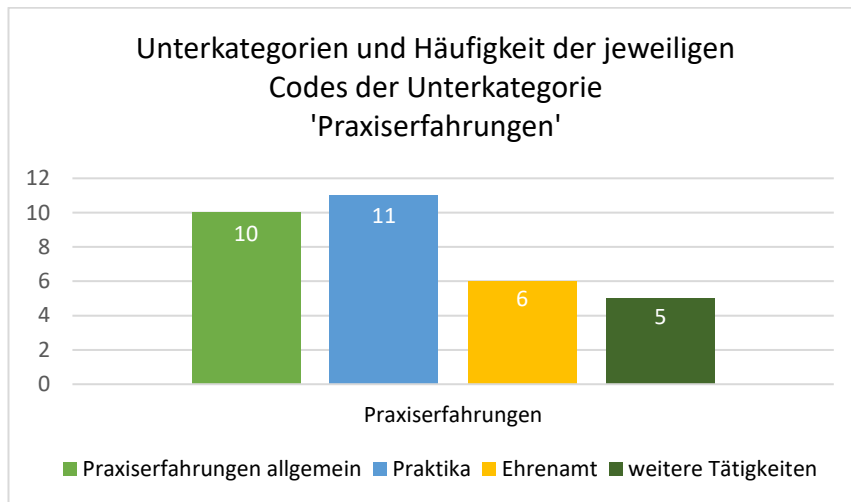


Diagramm 5, aus eigenen Daten erstellt

Fazit

Meine Ergebnisse zeigen klar, dass Praxiserfahrungen für den Einstieg in den Beruf für Sozialwissenschaftler*innen von entscheidender Bedeutung sind. Sie decken sich also mit den zentralen Ergebnissen anderer Studien wie sich bei Sarceltti (2009) und Koepernik und Wolter (2010) zeigt. Auch dahingehend, dass Kontakte als bedeutsam angesehen werden, wie Sarceltti (2009) und Holzleiter, Pöhlmann und Brüdel (2011) gezeigt haben, und dass der formale, klassische Weg der häufigste Weg des Berufseinstiegs ist, wie es auch Sarceltti (2009) erforscht hat. Die Suchdauer nach einer ersten Arbeit hat maximal sechs Monate gedauert, was nicht besonders lange ist, aber durchaus länger als bei Studienfächern mit klarem Berufsbezug, wie bereits von Kromrey (1999, zitiert nach Riese 2008) dargestellt. Außerdem ist die Profilierung der Absolvent*innen wichtig, um sich für Arbeitgeber*innen attraktiv zu machen, wie sich auch bei Kräuter, Oberlander und Wießner (2009) gezeigt hat.

Meine Forschungsfrage wie der Weg vom Studium des Bachelors Sozialwissenschaften an der Universität Göttingen in den Beruf gelingt, konnte mithilfe der

Teilfragen beantwortet werden. Außerdem konnte die Art des Berufseinstiegs durch eine klassische Bewerbung und eine Suchdauer von maximal sechs Monaten beschrieben werden. Die ausführlichsten Ergebnisse lieferte die Frage danach, was für den Berufseinstieg als hilfreich empfunden wird. Genannt wurden Praxiserfahrungen, Kontakte, ein Masterstudium, die selbstständige Wissensaneignung, Studieninhalte, Kompetenzen, Zeit für die Entscheidungsfindung und Offenheit. Dabei zeigte sich klar, dass den Praxiserfahrungen durch Ehrenamt, Praktika und andere Nebentätigkeiten der größte Wert zugeschrieben wurde. Da als Herausforderungen beim Weg in den Beruf die Interessensfindung, eine schlechte Bezahlung, das Erlernen des berufsspezifischen Handwerks und das Fehlen eines Masterabschlusses genannt wurden, gilt mein weiteres Forschungsinteresse dem Umgang mit diesen Herausforderungen beim Berufseinstieg. Meine Forschungsergebnisse leisten einen Beitrag zum Diskurs über Berufseinstiege und die Situation für Sozialwissenschaftler*innen auf dem ersten Arbeitsmarkt und können hilfreich für Sozialwissenschaftler*innen dieses Studiengangs sein, indem sie als Orientierung dafür dienen, was beim Berufseinstieg hilfreich sein kann. Meine Ergebnisse beziehen sich konkret auf den Studiengang der Sozialwissenschaften an der Georg-August-Universität Göttingen und sind somit nicht direkt vergleichbar mit den Studiengängen dieses Fachs an anderen Universitäten. Für einen noch besseren Forschungsstand sollten daher weitere oder auch regelmäßige Verbleibstudien für Sozialwissenschaften allgemein und speziell an der Georg-August-Universität Göttingen durchgeführt werden. Der aktuelle Forschungsstand zeigt sehr viele große Lücken in der qualitativen Forschung des Themas auf, weitere Forschung auf diesem Gebiet würde Studienabbrüchen entgegenwirken und die Studierenden besser auf den Arbeitsmarkt vorbereiten.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung, 3. überarb. Aufl., München/Tübingen: UVK Verlag/Narr Francke Attempto Verlag.
- Bundesagentur für Arbeit (2015): Gute Bildung – gute Chancen. Der Arbeitsmarkt für Akademikerinnen und Akademiker in Deutschland, Nürnberg.
- Holzleiter, Tamara/Pöhlmann, Lutz/Brüdel, Josef (2011): Absolventenstudie 2009/2010 der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Mannheim, Mannheim.
- Kessler, Sascha (2014): Kompetenz-Erwartungen von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern an Absolventinnen und Absolventen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Exploratives Forschungsprojekt zur Identifikation von Qualifikations- und Kompetenzanforderungen am Arbeitsmarkt für Absolventinnen und

- Absolventen sozialwissenschaftlicher Studiengänge an der Georg-August-Universität Göttingen. Göttingen: Studiendekanat der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Göttingen/Institut für Regionalforschung e.V..
- Koepernik, Claudia/Wolter, Andrä (2010): Studium und Beruf. Arbeitspapier, 210, Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Kräuter, Maria/Oberlander, Willi/Wießner Frank (2009): Arbeitsmarktchancen für Geisteswissenschaftler: Analysen, Perspektiven, Existenzgründung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Mauel, Ann-Katrin; Pfläging, Mareike (2021): Guess what? Praktikum und Beruf für Studierende der Gesellschaftswissenschaften und verwandter Fachrichtungen, Kassel: Universität Kassel. <https://doi.org/10.17170/kobra-202101213008>, zuletzt geprüft am 22.01.2025.
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse, 13. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz.
- Riese, Melanie (2008): Die berufliche Situation von Soziologen – ein Vergleich ausgewählter Studien zum Verbleib sozialwissenschaftlicher Absolventen auf dem Arbeitsmarkt, Hausarbeit, Soziologie, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Sarcletti, Andreas (2009): Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg, München: Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Strübing, Jörg (1997): Soziologie als Fiktion? Zum beruflichen Selbstverständnis berufstätiger Soziologen außerhalb der Universitäten, in: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 20, (2), S. 154–171.
- Zentralverwaltung Universität Göttingen (2023): Studiengangsreport Sozialwissenschaften (Bachelor of Arts), unveröffentlichter Datensatz. Göttingen: Universität Göttingen.

Über die Autorin

Lena Rackwitz studiert im Bachelor Sozialwissenschaften an der Georg-August-Universität Göttingen. Ihre Schwerpunkte sind Erziehungswissenschaften und Sportwissenschaften. Innerhalb der Sportwissenschaften findet sie vor allem Sportpädagogik und Psychomotorik spannend. Der größere Fokus in ihrem Studium liegt jedoch klar auf den Erziehungswissenschaften. Hier hat sie insbesondere ein Interesse für Bildungsungleichheiten entwickelt. Dabei hat sie die Bedeutung von Forschung für gesellschaftliche Themen und Probleme zu schätzen gelernt. Sie steht bereits kurz vor dem Ende ihres Bachelorstudiums und strebt zum jetzigen Zeitpunkt ein folgendes Masterstudium im erziehungswissenschaftlichen Bereich an. Für Fragen und Anregungen ist Lena Rackwitz über folgende E-Mailadresse zu erreichen: lena.rackwitz@uni-goettingen.de.

Anforderungen an Sozialwissenschaftler*innen: Zusatzqualifikationen und außeruniversitäre Kompetenzen

▶ Dorina Diederich

Einleitung

Die Erwartungen an Bewerber*innen am Arbeitsmarkt steigen zunehmend. Typische Aussagen sind, dass es heute für „51 Prozent der Arbeitgeber wichtig [ist], dass der Bewerber Auslandserfahrung hat“ (Gamillscheg 2016), Mobilität sei zudem „ein sehr wirksames Mittel zur Verbesserung der Kompetenzen und Arbeitsmarktchancen“ (Konegen-Grenier, Placke 2016), das Konzept des lebenslangen Lernens beschreibt die „Bereitschaft, daß [die Beschäftigten] ihre Kenntnisse und Fähigkeiten ständig erweitern müssen“ (Mosberger et al. 2007), weiterhin wird der Nachweis von ehrenamtlichem Engagement „zunehmend wichtiger“ (JobTeaser 2021). Diese Anforderungen können nicht allein durch das Studium geleistet werden, sondern erfordern zusätzliche Qualifikationen und Engagement (Sarcletti 2009).

Das Sozialwissenschaftsstudium in Deutschland ist interdisziplinär aufgestellt und strebt kein konkretes Berufsfeld an (ebd.). Diese Arbeit stellt Forschungsergebnisse vor, die nach Forschung mit Studierenden und Absolvent*innen der sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen entstanden sind. Zum interdisziplinären Studiengang zählen Erziehungswissenschaften, Ethnologie, Geschlechterforschung, moderne Indienstudien, Politikwissenschaften, Sozialwissenschaften, Soziologie und Sportwissenschaften. Die im Fachstudium erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen heben Sozialwissenschaftsabsolvent*innen nicht von Absolvent*innen anderer Studiengänge ab. Dies liegt daran, dass sie aufgrund ihrer breiteren Ausbildung in einem bestimmten Berufsfeld mit vielen

anderen Disziplinen konkurrieren (Kessler 2014). Ein Grund, weshalb Sozialwissenschaftsstudierende und -absolvent*innen häufig gefragt werden, was sie mit ihren Qualifikationen nach dem Studium beruflich erreichen können, ist, dass Sozialwissenschaften einen diffusen Berufsbezug mit uneinheitlicher Spezialisierung aufweisen. Die Antwort auf diese Frage ist nicht immer einfach und eindeutig. Aus diesem Grund beschäftigte sich das Lehrforschungsprojekt *Von der Theorie zur Praxis: Eine empirische Untersuchung der Karrierewege von Sozialwissenschaftsabsolvent*innen* im Wintersemester 2023/24 mit Lebenswegen und Berufseinstiegen von Absolvent*innen.

In diesem Projekt geht es speziell um die Perspektive der Arbeitgeber*innen und die Kompetenzen, die Sozialwissenschaftler*innen außerhalb der Universität erwerben. Die Fragestellung lautet: „Welche Zusatzqualifikationen und außeruniversitäre Kompetenzen sind für Arbeitgeber*innen bei der Bewerbung von Sozialwissenschaftsabsolvent*innen entscheidend?“. Diese Fragestellung wurde gewählt, weil es für Studierende interessant ist, frühzeitig zu erfahren, welche Kompetenzen und Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt erwartet und benötigt werden. Dies gilt insbesondere für Studiengänge wie Sozialwissenschaften, die sehr breit aufgestellt sind und sich in viele Berufsfelder einordnen lassen.

Die Relevanz des Themas für dieses Forschungsprojekt liegt darin, dass neben dem universitären Fachwissen viele weitere Kompetenzen und Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt wichtig und entscheidend sind (Kessler 2014). Das bedeutet, dass der Abschluss eines sozialwissenschaftlichen Studiums häufig nicht ausreichend für einen erfolgreichen Berufseinstieg ist. Im Folgenden soll belegt werden, dass Praxiserfahrungen und Soft Skills ein entscheidender Faktor für Arbeitgeber*innen bei Bewerbungen sind.

Durch die gewonnenen Erkenntnisse dieser Arbeit können Sozialwissenschaftsstudierende bereits während ihres Studiums entsprechende Kompetenzen und Qualifikationen erwerben, die ihnen den späteren Berufseinstieg erleichtern. Ebenfalls hilfreich sind die Erkenntnisse für Absolvent*innen, die somit wissen, welche Kompetenzen und Qualifikationen bei Bewerbungen als besonders relevant angesehen werden. Ziel des Forschungsprojektes soll es sein, aufzuzeigen, welche außeruniversitären Kompetenzen und Zusatzqualifikationen Arbeitgeber*innen als wichtig erachten. Hierbei soll die Wichtigkeit der einzelnen Kompetenzen für die Arbeitgeber*innen und der Kontext, in dem diese Kompetenzen erworben wurden, differenziert betrachtet werden.

Die Erkenntnisse werden aus selbstgeführten qualitativen Interviews sowie unterstützender Literatur gezogen. Bei der Literatur stütze ich mich auf die Studien von

Kessler (2014) und Sarcletti (2009), die sich beide mit dem Kompetenzerwerb von Studierenden während des Studiums beschäftigen, wobei insbesondere Kessler Arbeitgeber*innen zu den berufsrelevanten Kompetenzen von Sozialwissenschaftler*innen interviewt hat.

Im Folgenden werden der Aufbau und die weitere Vorgehensweise der Arbeit vorgestellt. Zu Beginn werden die Begriffe der Kompetenz und der Zusatzqualifikation definiert. Das ist für das weitere Verständnis und die klare Abgrenzung der Begriffe wichtig. Im nächsten Schritt wird der aktuelle Forschungsstand abgebildet, um aufzuzeigen, an welchem Standpunkt die Forschung ansetzt und welche bereits vorhandenen Ergebnisse die Analyse stützen. Anschließend wird die gewählte Methode der Datenerhebung und -auswertung erläutert. Dazu werden der Forschungsablauf und die Reflexion des Vorgehens herangezogen. Im nächsten Kapitel werden die Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews vorgestellt und ausgewertet. Zur Auswertung werden Interviewauszüge angeführt, um die Ergebnisse zu unterstützen und dadurch die vorliegende Fragestellung zu beantworten. Im Schlussteil werden die Forschungsergebnisse zusammengefasst und die Fragestellung beantwortet.

Begriffe und Konzepte

Zentral für diese Arbeit sind die Begriffe Kompetenzen und Zusatzqualifikationen. Für das Verständnis ist es wichtig, zwischen den folgenden Begriffen unterscheiden zu können.

Kompetenzen

Unter Kompetenzen wird ein „persönliches Handlungspotenzial eines Individuums, welches Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen umfasst, die ein angemessenes (professionelles) Handeln in der Umwelt ermöglichen“ (Kessler 2014) verstanden. Sie können nur indirekt aus der Ausübung von Fähigkeiten abgeleitet werden (Heyse 2007). Die Fähigkeiten werden in persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten unterteilt. Der Deutsche Qualitätsrahmen (DQR) gliedert Kompetenzen in Fachkompetenzen, klassifiziert in Fertigkeiten und Wissen, und personale Kompetenzen, klassifiziert in Selbständigkeit und Sozialkompetenz (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2024). Diese werden durch verschiedene Unterkategorien wie Wissenstiefe und -breite, instrumentale und systematische Fertigkeiten sowie Beurteilungsfähigkeit, Team- und Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation spezifiziert (ebd.).

Heyse (2007) definiert Kompetenzen als „Dispositionen (persönliche Voraussetzungen) zur Selbstorganisation bei der Bewältigung von insbesondere neuen, nicht routinemäßigen Aufgaben“ (Heyse 2007) und unterscheidet zwischen vier Grundkompetenzen. Die personale Kompetenz richtet sich auf sich selbst als Person, die Aktivitäts- und Handlungskompetenz meint die Fähigkeit zur Selbstorganisation in Bezug auf die eigene Handlungsausführung, die fachlich-methodische Kompetenz betrachtet den Umgang mit Objekten und die sozial-kommunikative Kompetenz den Umgang mit anderen Personen (ebd.). Diese werden im Kompetenzatlas in 64 Teilkompetenzen unterteilt (Kessler 2014:6).

Zusatzqualifikationen

Zusatzqualifikationen werden definiert als „Soft Skills, die über die betriebliche Ausbildung oder ein Studium hinausgehen und für den beruflichen Erfolg unabdingbar sind“ (Akademie Herkert 2024). Sie umfassen „sämtliche Maßnahmen, die über die in Ordnungsmitteln formulierten Mindestanforderungen hinaus zu einem Kompetenzerwerb führen“ (Hofmann et al. 2020). Zusatzqualifikationen bieten für Unternehmen die Möglichkeit, spezifische Anforderungen an berufliche Kompetenzen zu erfüllen und damit die Wettbewerbsfähigkeit und Qualität zu stärken. Auszubildende und Studierende erhalten durch Zusatzqualifikationen die Chance, sich „frühzeitig ergänzende Kenntnisse anzueignen und durch die zusätzlichen, auch berufsübergreifenden Inhalte ihre individuellen Potenziale zu entfalten“ (ebd.). Dadurch steigen ihre Chancen auf qualifizierte Arbeitsplätze und berufliche Aufstiegsmöglichkeiten. Aus diesem Grund wird zwischen berufsspezifischen und berufsübergreifenden Zusatzqualifikationen unterschieden, wobei ersteres auf spezifische Berufe abzielt und die Inhalte vertieft. Im Gegensatz dazu sind berufsübergreifende Zusatzqualifikationen breiter aufgestellt (ebd.).

Zusatzqualifikationen können einer rechtlichen Grundlage unterliegen. Diese umfasst unter anderem Maßnahmen, die zertifiziert sind, einen zeitlichen Mindestumfang aufweisen sowie eine inhaltliche Ergänzung zur Ausbildung oder zum Studium liefern (Waldhausen, Werner 2005).

Aktueller Forschungsstand

Kessler (2014) hat unter anderem untersucht, welche Kompetenzen in verschiedenen Branchen von Arbeitgeber*innen gefordert und welche typischerweise Sozialwissenschaftler*innen zugeschrieben werden. Die Daten dazu wurden qualitativ und quantitativ erhoben, wobei bei den Ergebnissen je nach Erhebungsmethode leichte

Unterschiede bei der Wichtigkeit der einzelnen Kompetenzen festgestellt werden konnten. Als wichtigste Kompetenz wird die Kommunikationsfähigkeit angesehen, gefolgt von Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Eigenverantwortung, Dialogfähigkeit, ergebnisorientiertes Handeln, Glaubwürdigkeit sowie schriftliche Ausdrucksfähigkeit (Kessler 2014:25-27). Diese Kompetenzen lassen sich im Kompetenzatlas nach Erpenbeck et al. (2021) größtenteils zu den personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzen zuordnen. Der quantitative Fragebogen erhebt zusätzlich solche Kompetenzen, die Arbeitgeber*innen als typisch für Sozialwissenschaftler*innen wahrnehmen. Am häufigsten wurden qualitative Methoden, analytische Fähigkeit, ganzheitliches Denken, wissenschaftliches Arbeiten sowie quantitative Methoden genannt. Diese Fähigkeiten lassen sich größtenteils den Fach- und Methodenkompetenzen zuordnen. Die personalen sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenzen wurden den Sozialwissenschaftler*innen mit Abstand am wenigsten zugeschrieben (ebd.). Im nächsten Schritt betrachtete Kessler die Lernwege, sprich den Kontext, in dem die geforderten Kompetenzen erworben wurden. Auffällig sei, dass „mehr als die Hälfte der als berufsrelevant dargestellten Fähigkeiten [...] demzufolge durch Praktika, Berufserfahrungen und Nebentätigkeiten“ (ebd.) erlernt werden. Durch Praxiserfahrungen würden Projektmanagement, Netzwerkfähigkeit, schriftlicher Ausdruck, Umgang mit Menschen sowie die Anwendung der methodischen Kenntnisse vermittelt. 19 Prozent der Kompetenzen werden durch das Studium und weitere 19 Prozent durch die Familie beziehungsweise die Sozialisation erworben. Im Studium lernt man die theoretischen und methodischen Grundlagen, Selbstmanagement, Selbstbewusstsein, fachübergreifende Kenntnisse sowie analytisches und ganzheitliches Denken. Durch die Familie und Lebenserfahrungen bringen die Bewerber*innen unter anderem Selbstreflexion, Belastbarkeit, Glaubwürdigkeit und Persönlichkeit mit (ebd.).

Die Signalling-Theorie postuliert, dass Praktika und studentische Erwerbstätigkeiten ein Signal „hinsichtlich der Produktivität von Bewerbern“ (Sarletti 2009) darstellen können. Gemäß dieser Theorie könnten Absolvent*innen „mit (mehr) Praxiserfahrungen einen besseren und schnelleren Berufseinstieg realisieren“ (ebd.) als Absolventen ohne praktische Erfahrungen. Praktika und fachnahe Erwerbstätigkeiten ermöglichen Studierenden präzisere Einblicke in berufliche Tätigkeiten, den Erwerb fachlicher Kompetenzen und Wissens, das Knüpfen von Kontakten sowie die Entwicklung außerfachlicher Kompetenzen. Besonders außerfachliche Kompetenzen werden „aufgrund der sich schnell wandelnden Anforderungen im Berufsleben“ (ebd.) immer wichtiger. Für Absolvent*innen von Fächern mit diffusem Berufsbezug, wie

Sozialwissenschaftler*innen, sind Praktika und fachnahe studentische Erwerbstätigkeiten sogar noch entscheidender, da sie hier außerfachliche Kompetenzen erwerben können, die sie beim Berufseinstieg und -leben im „höheren Maße benötigen“ (ebd.).

Methoden und Forschungsablauf

Um die Wichtigkeit von außeruniversitären Kompetenzen und Zusatzqualifikationen auf dem Arbeitsmarkt zu untersuchen, wurden vier qualitative Interviews mit Arbeitgeber*innen geführt.

Der Zugang zum Feld wurde über die Kontaktaufnahme mit Arbeitgeber*innen, die einen Vortrag auf der SoWi Go!, einer universitätsinternen Praktikums- und Jobmesse für Sozialwissenschaftsstudierende, gehalten haben, hergestellt. Die Interviewanfragen wurden gestaffelt per E-Mail an zehn Arbeitgeber*innen gesendet. Die Schwierigkeit bestand darin, dass wir die Interviews vorzugsweise im Dezember führen wollten und die Resonanz vor Weihnachten nicht sonderlich groß war. Mit vier Interviewpartner*innen konnte ein Termin vereinbart werden. Als sich zu einem späteren Zeitpunkt weitere Arbeitgeber*innen meldeten, beschlossen wir, dass aufgrund des zeitlichen Rahmens des Lehrforschungsprojekts und der bevorstehenden Auswertung keine weiteren Interviews geführt werden können.

Während wir auf die Antworten der Arbeitgeber*innen gewartet haben, konzipierten wir einen halb-strukturierten Fragenkatalog für die Interviews. Diese Form wurde gewählt, um eine Orientierung für die Interviews zu schaffen und gleichzeitig Spielraum zu haben, um auf Veränderungen im Gespräch eingehen zu können. Der Fragenkatalog ließ sich in vier Blöcke unterteilen. Der erste Block beschäftigte sich mit unternehmensspezifischen Fragen sowie Fragen zu den Interviewpartnern und den Tätigkeiten von Sozialwissenschaftler*innen im Unternehmen. Der Großteil der Fragen im zweiten Block bezog sich auf die außeruniversitär erworbenen Kompetenzen sowie Zusatzqualifikationen von Sozialwissenschaftler*innen. Dabei formulierten wir Fragen zu Kompetenzen, die als typisch für Sozialwissenschaftler*innen gesehen werden, die am wichtigsten im eigenen Unternehmen sind und die Sozialwissenschaftler*innen aufgrund ihres Studiums mitbringen. Im dritten Block wurden Fragen zur Wichtigkeit von Interdisziplinarität sowie der Bedeutung von Fachbereichswissen erstellt. Der letzte Fragenblock war zu den Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Sozialwissenschaftlern und Wirtschaftswissenschaftlern. Teile der Frageblöcke drei und vier haben

wir später aufgrund von Änderungen bei den Fragestellungen unseres Teams für die Auswertung herausgenommen.

Die halb-strukturierten Leitfadeninterviews (Helfferich 2019) wurden persönlich oder über Zoom mit Unternehmen aus verschiedenen sozialwissenschaftlichen Branchen aus der Beratung, Weiterbildung und dem Journalismus geführt. Für die Aufzeichnung der Interviews wurde eine Diktier-App auf dem Handy verwendet. Bei der Interviewdurchführung wurde die Struktur des Fragenkatalogs beachtet, Abweichungen in der Reihenfolge waren aufgrund der Thematik oder neuer Fragen möglich. Im Verlauf der Interviews haben wir festgestellt, dass die Arbeitgeber*innen oder personalverantwortlichen Personen, die wir interviewt haben, selbst Sozialwissenschaften studiert hatten. Dies kann die Antworten der Befragten beeinflusst haben. Aufgrund der verschiedenen Branchen unterscheiden sich die Anforderungen und Erwartungen an Sozialwissenschaftsabsolvent*innen je nach Unternehmen. Nach der Durchführung von vier qualitativen Leitfadeninterviews nutzten wir eine Software zur Erstellung von Transkripten. Aufgrund von Ungenauigkeiten bei der Transkription wurden die Transkripte anschließend von uns überarbeitet sowie auf relevante Stellen zur Beantwortung unserer Fragestellungen gekürzt.

Zur Auswertung der Transkripte wurde die deduktive und induktive Kategorienbildung nach Mayring (2015) verwendet. Zunächst wurden deduktive Kategorien gebildet, die aus der Literatur und Theorie bekannt waren, wie beispielsweise Projektmanagement, Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit. Dabei wurde für die Kompetenzen auf den Kompetenzatlas nach Erpenbeck et al. (2021) zurückgegriffen. Im Laufe der Kategorienzuordnung haben wir anhand der Transkripte induktiv weitere Kategorien gebildet. Dazu zählen unter anderem die Kategorien Kontakte, Praxiserfahrungen, Neugierde und der Umgang mit Text. Zur Auswertung der Daten wurde die Wichtigkeit der Kompetenzen anhand der Häufigkeit der Kategoriennennungen sowie der Betonung der Interviewpartner ermittelt. Zum Zwecke der Anonymisierung der Interviewpartner werden diese im Ergebnisteil mit der Abkürzung IP (Interviewpartner) und Nummern versehen. Des Weiteren wird die männliche Form verwendet.

Für meine Fragestellung sind außeruniversitäre Kompetenzen und Zusatzqualifikationen zentral. In den Interviews konnte beobachtet werden, dass die Interviewpartner unterschiedliche Vorstellungen und Definitionen von diesen Begriffen hatten. Um einheitlichere Ergebnisse zu erzielen, hätten wir zu Beginn vorstellen müssen, was wir unter Kompetenzen und Zusatzqualifikationen verstehen. Besonders auffallend ist, dass alle Interviewpartner unter Zusatzqualifikationen praktische Erfahrungen verstanden haben. Bei den Kompetenzen sind die Ergebnisse

differenzierter. Um das Verständnis von Kompetenzen zu vereinheitlichen, wäre es eine Möglichkeit gewesen, den Kompetenzatlas nach Erpenbeck et al. (2021) den Interviewpartnern vorzulegen. Dieses hätte durch eine quantitative Erhebung der Kompetenzen und der Zusatzqualifikationen unterstützt werden können, was die Auswertung erleichtert hätte.

Forschungsergebnisse

Bei der Auswertung konnte festgestellt werden, dass einige außeruniversitäre Kompetenzen und Zusatzqualifikationen immer wieder genannt wurden. Zur besseren Unterscheidung zwischen universitären und außeruniversitären Kompetenzen werden die genannten Kompetenzen den vier Kompetenztypen nach Erpenbeck et al. (2021) zugeordnet. Der Kompetenzatlas wird durch neue Kompetenzen, die Erpenbeck nicht einordnete, ergänzt; die Kompetenzen wurden hierbei nicht in universitäre und außeruniversitäre unterteilt. Für unsere Auswertung ist es interessant zu sehen, ob sich die Grundtypen universitären und außeruniversitären Kompetenzen zuordnen lassen. Anzumerken ist, dass eine klare Trennung der Kompetenzen nicht möglich ist, da einige Kompetenzen sowohl im universitären als auch im außeruniversitären Kontext erworben werden können.

In den Interviews wurden häufig Kompetenzen wie Projektmanagement, Belastbarkeit, soziale Kompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Eigeninitiative, Neugierde und Fremdsprachenkompetenz als wichtige Kompetenzen bei der Einstellung genannt, die im außeruniversitären Kontext erworben wurden. In Abbildung 1 lässt sich die Wichtigkeit der außeruniversitären Kompetenzen erkennen, hier sind die Häufigkeiten der Nennungen außeruniversitärer Kompetenzen in den Interviews mit Arbeitgeber*innen dargestellt. Es lässt sich erkennen, dass die Kommunikationsfähigkeit sowie die soziale Kompetenz besonders wichtig sind. Die Kommunikationsfähigkeit ist entscheidend, weil diese aufzeigt, wie gut die Kommunikation im Unternehmen mit den Bewerber*innen möglich ist. Ein Interviewpartner sagte hierzu: „wenn das funktioniert, ist das schon mal nicht verkehrt, also sehr gut“ (IP 3). Dies würde zeigen, ob die Person zum Unternehmen sowie ins Team passt und mit den Mitarbeitern interagieren kann, was wiederum auch eine wichtige soziale Kompetenz ist. Darauf folgen Projektmanagement und Fremdsprachenkompetenz. Die Bedeutung der Fremdsprachenkompetenz hängt, ähnlich wie bei der Methodenkompetenz, von der angestrebten Branche ab. „Sprachliches Ausdrucksvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Projektarbeit und so das sind [...] die hervorragenden Skills, die man neben dem Abschluss mitbringen kann“ (IP 4). Weniger entscheidend, aber dennoch wichtig,

sind Kompetenzen wie Eigeninitiative, Neugierde, Teamfähigkeit und Anpassungsfähigkeit. Diese Kompetenzen verdeutlichen das Interesse am Beruf sowie das Engagement, sich im Unternehmen einzubringen. Auffallend ist, dass sich diese Kompetenzen größtenteils den personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzen zuordnen lassen.

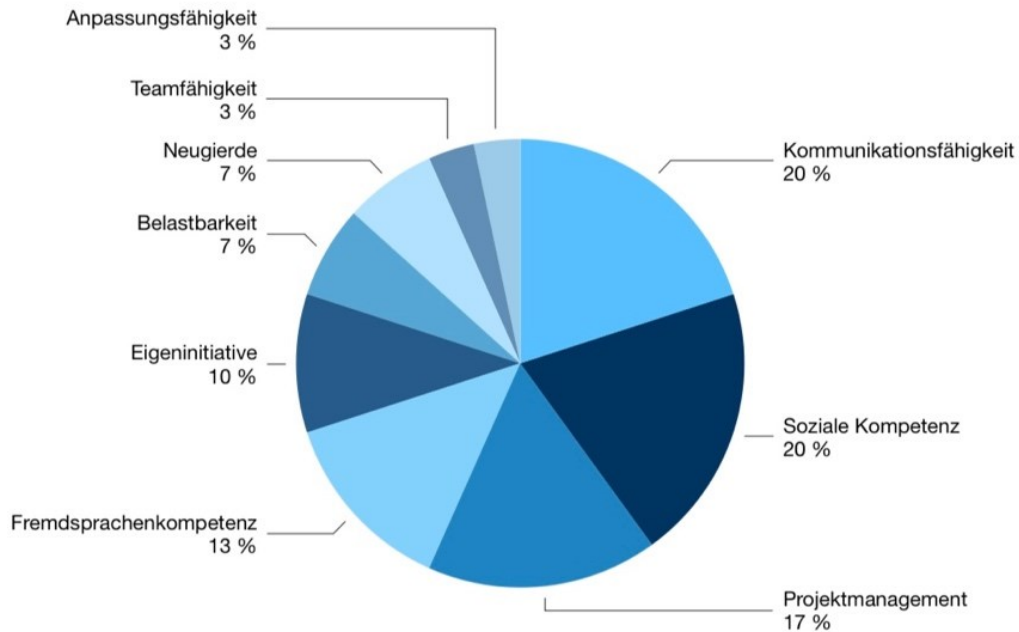


Abbildung 1: Verteilung der außeruniversitären Kompetenzen nach Häufigkeit der Nennung in den selbst geführten Interviews, Quelle: Eigene Darstellung

Als zusätzliche Eigenschaften, die zu einem Vorteil bei der Bewerbung führen können, wurden in den Interviews Gestaltungswille, Begeisterung, Engagement, selbstsicheres Auftreten, Feingefühl, Offenheit und grundlegendes Gesellschaftsverständnis genannt. Diese Eigenschaften werden nicht zwingend an der Universität erworben, sondern sind größtenteils persönliche Charakterzüge. „Also ein bisschen Begeisterung gehört natürlich auch immer dazu, [...] dieses vielfältige interessiert sein und sich mit verschiedenen Sachen beschäftigen möchten“ (IP 2), diese werden als grundlegende Kompetenzen angeführt. In den Interviews wurde häufiger betont, dass sich die Interviewpartner, die selbst Sozialwissenschaften studiert haben, „inhaltlich und menschlich [...] hauptsächlich neben der Uni irgendwie weiterentwickelt und weitergebildet“ (IP 2) haben oder dass das reine Fachwissen heute nicht mehr zu ihrem Berufsalltag gehört. Hierbei muss jedoch beachtet werden, dass andere Ergebnisse bei Branchen im Bereich Forschung zu erwarten sind.

Diese Weiterentwicklung wird häufig durch praktische Erfahrungen begründet, durch die wichtige Kompetenzen erworben und vertieft werden können. Bei der Bewerbung würde es sich viel besser machen, wenn die angegebenen und erwarteten

Kompetenzen durch Praxis beispielsweise über ein qualifiziertes Arbeitszeugnis nachgewiesen werden können, anstatt über fünf weitere theoretische Kurse. Denn „da ist dann ein qualifiziertes Arbeitszeugnis aussagekräftiger im Vergleich zu vielen Modulen, die man dann da einbringt“ (IP 4). Alle Arbeitgeber*innen betonten in den Interviews die Wichtigkeit von Praxiserfahrungen. Zu den Praxiserfahrungen zählen Praktika, Berufserfahrungen, ehrenamtliche Tätigkeiten, Messen, Hospitationen und andere Weiterbildungsmaßnahmen. Laut Interviewpartner 4 ist der Bezug zur Praxis „das A und O des Berufseinstiegs“ (IP 4). Das begründet er dadurch, dass alles, was außeruniversitär gemacht und erworben wurde, „ein Plus“ (IP 4) darstellt, wodurch sich Bewerber*innen „sichtbar machen“ (IP 4). Kompetenzen und Erfahrungen, die neben dem Studium erworben wurden, prägen demnach das Profil des Bewerbers und machen die eigene Person für den Arbeitgeber überhaupt erst „spannend“ (IP 4). Ein weiterer Arbeitgeber stützt diese Ergebnisse und behauptet, dass „die wichtigsten Eigenschaften, die unsere Angestellten haben, sind diese (die sie) aus ihren vorherigen Praktikumsstellen oder Berufen [...] mitgebracht haben“ (IP 1). Für Sozialwissenschaftler*innen schaffe der Studienabschluss viel mehr eine Grundvoraussetzung, durch das interdisziplinär aufgebaute Studium müsse das gewünschte Berufsfeld erst erarbeitet und eine Verbindung zum Berufsfeld geschaffen werden. Um das zu erreichen, brauchten Sozialwissenschaftler*innen ähnlich wie Lehramtstudierende ein Referendariat, allerdings „haben (wir) es nur leider nicht fertig zusammengebastelt im Angebot, sondern sie müssen sich das selber erarbeiten“ (IP 4). Praktische Erfahrungen müssten nicht ausschließlich durch Praktika oder Berufserfahrungen nachgewiesen werden, auch weitere Tätigkeiten könnten zeigen, dass „man in der realen Welt zurechtkommt“ (IP 1), das Arbeitsleben kennt und „weiß, wie das funktioniert“ (IP 2). Interviewpartner 1 findet beispielsweise ein Ehrenamt besonders wichtig, um zu zeigen, dass man einen Gestaltungswillen hat und sich auch für andere Dinge als sich selbst engagieren kann. Eine weitere Möglichkeit der Spezialisierung stellen auch Weiterbildungsmaßnahmen wie Masterstudiengänge oder Fortbildungsprogramme dar. In Abbildung 2 ist veranschaulicht, in welchem Kontext praktische Erfahrungen und Zusatzqualifikationen erlernt werden können.

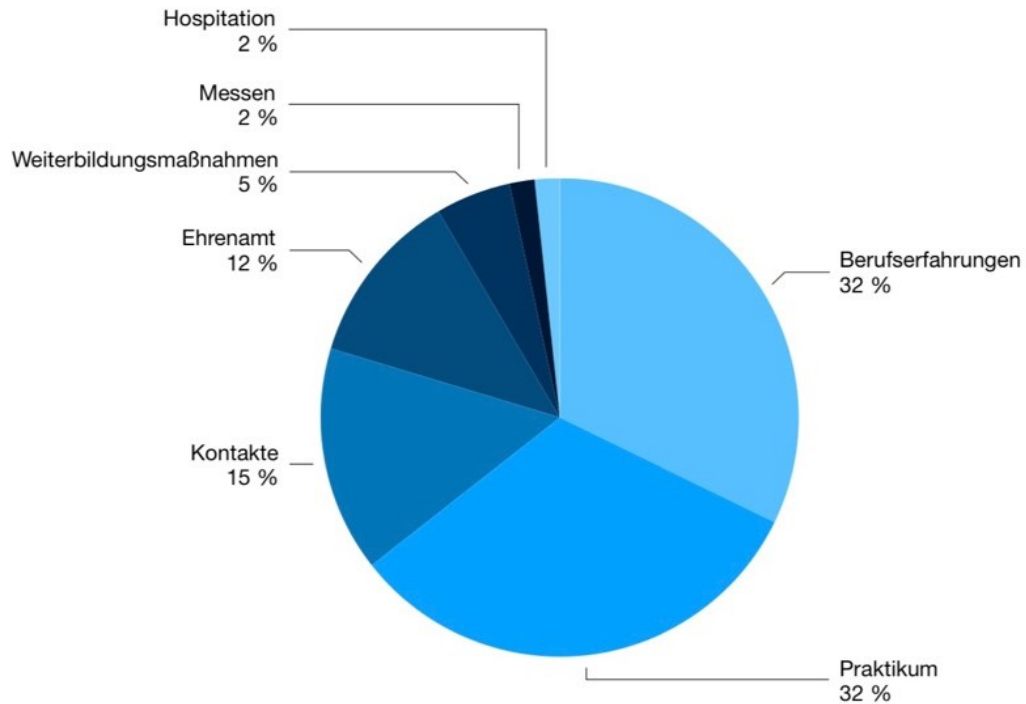


Abbildung 2: Kontext, in dem wichtige Zusatzqualifikationen für den Berufseinstieg erworben werden, Quelle: Eigene Darstellung

Anhand von Abbildung 2 lässt sich erkennen, wie wichtig praktische Erfahrungen sind und dass insbesondere Zusatzqualifikationen aus Berufserfahrungen und Praktika eine wichtige Rolle bei der Einstellung spielen. Neben dem persönlichen Kompetenzerwerb können weitere Zusatzqualifikationen das eigene Profil bei Bewerbungen schärfen.

Des Weiteren können durch solche Praxiserfahrungen Kontakte sowie Netzwerke aufgebaut werden, die ebenfalls als ein großer Vorteil bei der Einstellung gesehen werden. „Entscheidend ist immer die Praxis der direkte Kontakt“ (IP 4).

Fazit

Um die Wichtigkeit von außeruniversitären Kompetenzen und Zusatzqualifikationen von Sozialwissenschaftler*innen auf dem Arbeitsmarkt zu bestimmen, wurden vier qualitative Leitfadenterviews mit Arbeitgeber*innen geführt. Die Auswertung ergab, dass neben Fachwissen und universitären Kompetenzen vor allem außeruniversitäre Kompetenzen und Zusatzqualifikationen von großer Relevanz sind. Eine klare Trennung beim Kompetenzerwerb ist oft nicht möglich, es gibt Kompetenzen, die sowohl im universitären als auch im außeruniversitären Kontext erworben werden können. Es lässt sich festhalten, dass die Arbeitgeber*innen Projektmanagement, Eigeninitiative, Kommunikationsfähigkeit und die soziale Kompetenz eher den außeruniversitär erlangten Kompetenzen zuordnen. Dennoch wurde im Vergleich ein

Großteil der Kompetenzen im universitären Kontext erworben. Wichtig ist, dass die universitären Kompetenzen nicht nur durch das Fachstudium erlernt werden, sondern vielmehr durch das Selbststudium und das persönliche Engagement im Studium.

Der Fokus bei diesem Projekt liegt jedoch auf den Kompetenzen, die nicht im oder neben dem Studium erworben wurden, sondern außerhalb des universitären Kontexts. Diese werden am Arbeitsmarkt zunehmend wichtiger, um sich von anderen Bewerber*innen abzuheben. Für Sozialwissenschaftsabsolvent*innen ist es demnach entscheidend außeruniversitäre Kompetenzen und Zusatzqualifikationen mitzubringen, da hierdurch ein besserer Bezug zum Berufsfeld hergestellt werden kann. Die Forschung zeigt, dass die außeruniversitären Kompetenzen eher den personalen und sozial-kommunikativen Kompetenzen in dem von uns erweiterten Kompetenzatlas zugeordnet werden können. Es ist empfehlenswert für Sozialwissenschaftler*innen, diese Kompetenzen zu erwerben.

Als wichtige Zusatzqualifikation wurde über alle Interviews hinweg die Praxiserfahrung genannt. Der Rahmen dieser Tätigkeit spielt dabei eine untergeordnete Rolle, viel entscheidender ist, dass überhaupt praktische Erfahrungen gesammelt werden. Durch Praxiserfahrungen können außeruniversitäre Kompetenzen erworben, Netzwerke aufgebaut, Schwerpunkte gesetzt sowie erlernte Kompetenzen nachgewiesen werden. Sie stellen einen zunehmend wichtigen Teil der Bewerbung dar und erhöhen die Einstellungschancen.

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass besonders praktische Erfahrungen und die daraus erworbenen Kompetenzen für Arbeitgeber*innen bei der Bewerbung wichtig sind. Durch außeruniversitäre Kompetenzen und Zusatzqualifikationen können Sozialwissenschaftsabsolvent*innen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern. Die Ergebnisse verdeutlichen, wie wichtig es ist, bereits während des Studiums gezielt Praxiserfahrungen zu sammeln und an der Entwicklung außeruniversitärer Kompetenzen zu arbeiten, um einen stärkeren Bezug zum angestrebten Berufsfeld herzustellen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Akademie Herkert (2024): *Zusatzqualifikationen*. In: Forum Verlag Herkert GmbH.
<https://www.akademie-herkert.de/glossar/zusatzqualifikationen>. Abgerufen am: 18.02.2025.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024): *Der DQR: Glossar: Kompetenz*. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
<https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/glossar/deutscher-qualifikationsrahmen-glossar.html>. Abgerufen am: 18.02.2025.

- Erpenbeck, J.; Heyse, V. (2021): *Die Kompetenzbiografie: Wege der Kompetenzentwicklung*. 3. Auflage. Münster, New York. Waxmann Verlag GmbH.
- Gamillscheg, M. (2016): *Auslandsstudium: Was will ich im Ausland?*. In: ZEIT Campus. <https://www.zeit.de/campus/2016/03/auslandsstudium-vorsatze-umsetzung/komplettansicht#print>. Abgerufen am: 18.02.2025.
- Helfferrich, C. (2019): *Leitfaden- und Experteninterviews*. In: Bauer, N.; Blasius, J. (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden. Springer VS. S. 669-686.
- Heyse, V. (2007): Strategien – Kompetenzanforderungen – Potenzialanalysen. In: Heyse, V.; Erpenbeck, J. (Hrsg.): *Kompetenzmanagement: Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest*. Münster. Waxmann Verlag GmbH. S. 11-180.
- Hofmann, S.; Hemkes, B.; Martin, K.-M. (2020): *AusbildungPlus – Zusatzqualifikationen in Zahlen 2019: Sonderauswertung der Kammerangebote*. Bonn. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- JobTeaser (2021): *Soziales Engagement – Was hat das Ehrenamt im Lebenslauf für Vorteile bzw. Risiken?*. In: JobTeaser. <https://www.jobteaser.com/de/advice/404-soziales-engagement-was-hat-das-ehrenamt-im-lebenslauf-fuer-vorteile-bzw-risiken>. Abgerufen am: 18.02.2025.
- Kessler, S. (2014): *Kompetenz-Erwartungen von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern an Absolventinnen und Absolventen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät: Exploratives Forschungsprojekt zur Identifikation von Qualifikations- und Kompetenzanforderungen am Arbeitsmarkt für Absolventinnen und Absolventen sozialwissenschaftlicher Studiengänge an der Georg-August-Universität Göttingen*. In: Georg-August Universität Göttingen. <https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/de3e7c307c3f25c67304cbe474e3be8d.pdf/Abschlussbericht%202014%20Kessler.pdf>. Abgerufen am: 18.02.2025.
- KODE (2024): *Der KODE® KompetenzAtlas – 64 präzise definierte Kompetenzen*. In: KODE GmbH. <https://www.kodekonzept.com/wissensressourcen/kode-kompetenzatlas>. Abgerufen am: 18.02.2025.
- Konegen-Grenier, C.; Placke, B. (2016): *Fünf gute Gründe für ein Auslandsstudium*. Köln. IW-Report – Institut der deutschen Wirtschaft Köln.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. Auflage. Weinheim. Beltz.
- Mosberger, B.; Salfinger, B.; Kreiml, T.; Putz, I.; Schopf, A. (2007): *Berufseinstieg, Joberrfahrungen und Beschäftigungschancen von UNI-AbsolventInnen in der Privatwirtschaft*. Wien. AMS – Arbeitsmarktservice Österreich: ABI / Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation.
- Sarcletti, A. (2009): *Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg*. München. IHF – Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Waldhausen, V.; Werner, D. (2005): *Innovative Ansätze in der Berufsbildung: Höhere Durchlässigkeit und Flexibilität durch Zusatzqualifikationen und duale Studiengänge*. In: IW-Analysen Nr. 12, Köln, Deutscher Instituts-Verlag GmbH.

Über die Autorin

Dorina Diederich studiert Sozialwissenschaften an der Georg-August-Universität Göttingen mit den Fachbereichen Politikwissenschaften, Soziologie und Wirtschaftswissenschaften. Als Studentin der Sozialwissenschaften war es ihr ein Anliegen, herauszufinden, welche Kompetenzen Arbeitgeber*innen von Absolvent*innen dieses Studiengangs erwarten. Sie wollte erfahren, welche zusätzlichen Fähigkeiten neben dem Fachstudium auf dem Arbeitsmarkt von Bedeutung sind und ermitteln, wie man sich für den Arbeitsmarkt besser positionieren kann. Erreicht werden kann Dorina Diederich unter folgender Email-Adresse: dorina.diederich@stud.uni-goettingen.de.

Praktikum als Motivation für Studium und Beruf von Absolvent*innen des B.A. Sozialwissenschaften

▶ Nike Heinen

Einleitung

Das sozialwissenschaftliche Studium wird von der Mehrheit der Studierenden aus Interesse an den Inhalten aufgenommen (Holzleiter et al. 2012, Willich et al. 2011). Es stellt sich die Frage, wie Student:innen motiviert werden, um in die Berufswelt einzusteigen. Welchen Einfluss hat der Praxisbezug des sozialwissenschaftlichen Studiums? Durch die qualitative leitfadengestützte Befragung von Absolvent:innen des Bachelorstudiengangs Sozialwissenschaften an der Georg-August-Universität Göttingen hat sich gezeigt, dass ein Praktikum während des Studiums eine wichtige Rolle in Bezug auf den späteren Eintritt in die Berufswelt spielt. Deswegen stelle ich in dieser Arbeit die Orientierung, die Veränderung des Selbstbewusstseins von Studierenden und die angestoßene Zukunftsplanung durch ein Praktikum in den Fokus. Das Thema wird im fachlichen Diskurs insbesondere auf der Ebene der Kompetenzen und beruflichen Möglichkeiten der Studierenden geführt (Kessler 2014, Wieland, et al. 2021). In der Literatur werden sowohl spätere Beschäftigungsverhältnisse als auch die späteren Arbeitsbedingungen betrachtet (Wieland et al. 2021). Weiterhin wird die Übergangsphase untersucht und die Frage, wie lange die Absolvent:innen brauchen um in den Arbeitsmarkt einzusteigen (Holzleiter et al. 2012). Die vorliegende Arbeit kann zur Schließung der Forschungslücke der Motivationsveränderung durch Praktika während des Bachelorstudiums Sozialwissenschaften an der Universität Göttingen beitragen. Das Forschungsfeld, in dem ich mich bewege, ist die Schnittstelle von Sozialwissenschaftsstudierenden und der Berufswelt von Absolvent:innen des Bachelors Sozialwissenschaften an der Georg-

August-Universität Göttingen. Wie sich Motivation durch ein Praktikum während des Studiums verändert, soll hier unter der Forschungsfrage: ‚Welchen Einfluss haben Praktika auf die Motivation während des Studiums in Bezug auf das Berufsleben?‘ beantwortet werden. Ziel der Arbeit ist es zu zeigen, welche intrinsischen und extrinsischen Motivationsfaktoren durch Praktika die Perspektive auf den Berufseinstieg der Befragten verändert haben.

Dem Vorgehen dieser Arbeit liegen datenbasierte Leitfadeninterviews mit Absolvent:innen des Bachelorstudiengangs Sozialwissenschaften in Göttingen zugrunde. Da ein Großteil der Sozialwissenschaftsstudierenden ihr Studium aus fachlichem Interesse aufnehmen, jedoch später nicht alle in die wissenschaftliche Forschung gehen, ist die Veränderung und Entwicklung der Motivation während des Studiums relevant. Für den methodischen Zugang wurden qualitative halbstrukturierte Leitfadeninterviews geführt. Der Leitfaden dafür wurde nach der SPSS-Methode nach Helfferich (2019) erstellt. In der Datenauswertung wurde zunächst die Methode des offenen Kodierens nach Breidenstein et al. (2013) angewandt. Nach der Anpassung der Fragestellung wurde dann mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2005) weitergearbeitet. Für die Datenauswertung bilden Ryan und Deci (2000) und Heckhausen und Rheinberg (1980) mit dem Konzept zur intrinsischen und extrinsischen Motivation den theoretischen Rahmen der Arbeit. Herangezogen werden zudem die Ergebnisse von Bloch (2007), Apostolow et al. (2017), Holzleiter et al. (2012), Willich et al. (2011) und Zwick (2011). Die Arbeit ist so aufgebaut, dass ich zunächst auf den Stand der Literatur eingehe und danach den theoretischen Zugang nach intrinsischer und extrinsischer Motivation nach Ryan und Deci (2000) und Heckhausen und Rheinberg (1980) aufzeige. Darauffolgend werde ich das Forschungsfeld einordnen und die angewandte Methodik nach Helfferich (2019), Breidenstein et al. (2013) und Mayring (2005) vorstellen. Nach der Vorstellung und Reflexion des Forschungsablaufes gehe ich auf die Auswertung der erhobenen Daten und die zentralen Ergebnisse ein. Zuletzt werde ich nach einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse das Fazit der Arbeit ziehen und einen Ausblick für weitere Anknüpfungspunkte geben.

Stand der Literatur

Für den deskriptiven Teil der Arbeit verdeutliche ich zunächst den Literaturstand. Der wissenschaftliche Diskurs nimmt zum einen wie Bloch (2007), den Aspekt der „Employability“ (2007:82) von Studierenden in den Blick. Bloch (2007) fragt also nach den Berufsqualifikationen der Absolvierenden nach ihrem Bachelor, Master oder

Promotionsstudium, um in den Arbeitsmarkt einzusteigen zu können (ebd.). Apostolow et al. (2017) fokussiert sich auf den Aspekt Kompetenzerwerbs während des Studiums. Dabei sind insbesondere Sozialkompetenzen im Fokus, die für spätere Chancen auf dem Arbeitsmarkt wichtig sein können. Kritisiert wird der Umgang mit den vorgesehenen Änderungen durch die Bologna-Reform an der Universität Potsdam (Apostolow et al. 2017:121-122). Auch Holzleiter et al. (2012) verdeutlichen, dass ein Großteil der Sozialwissenschaftsstudierenden während des Studiums ein Praktikum absolvieren. Das ist darauf zurückzuführen, dass meist ein Pflichtpraktikum absolviert werden muss oder ein Auslandsaufenthalt (2012:11-12). Die wichtigsten Gründe, sind erstens fachliches Interesse und zweitens die Ausrichtung auf berufliche Perspektiven und Verdienstmöglichkeiten (Holzleiter et al. 2012:15-18). Willich et al. (2011) betrachten die Motive, die für die Studienwahl von Studierenden wichtig sind. Es zeigt sich, dass die Aufnahme eines Studiums stark durch intrinsische Motivation von dem jeweiligen Interesse am Fach oder der Begabung geleitet ist (Willich et al. 2011:139-140). Franzen und Hecken (2002) befassen sich mit den Motiven, für die Aufnahme von Nebentätigkeiten während des Studiums. Dabei wird insbesondere der Einstieg in den Arbeitsmarkt nach dem Studium vereinfacht (ebd.). Extrinsische Motive liegen vor allen in der Kompetenzerwerb des selbständigen Arbeitens und der Wunsch nach einem sicheren Arbeitsplatz (Willich et al. 2011:141- 142). Weiterhin ist Zwick (2011) zu nennen, der sich in seinem Beitrag auf die Studienmotivation und die soziale Lage von Studierenden der Sozialwissenschaften bezieht. Er stellt fest, dass das Studium überwiegend aus intrinsischen Motiven aufgenommen wird. Außerdem zeigt er auf, dass die Absolvent:innen hohe Erwartungen an ihren zukünftigen Beruf haben, insbesondere im Hinblick auf den Aspekt der Selbstverwirklichung und des Lebensstandards. Um diese Erwartungen zu erfüllen, spielen unter anderem Praktika während des Studiums eine wichtige Rolle (ebd.).

Theorie

Die Arbeit basiert auf der Theorie der Lernmotivation (Heckhausen und Rheinberg 1980), diese folgt zwei übergeordneten Motivationsquellen, der intrinsischen und extrinsischen Motivation. Die Selbstbestimmungstheorie (Ryan und Deci 2000), zeigt zudem auf, dass für Selbstmotivation und damit für die persönliche Entwicklung Ressourcen wichtig sind und nach Autonomie und Verbundenheit streben (Ryan und Deci 2000:70-71). Intrinsische Motivation der Lernmotivation nach Heckhausen und Rheinberg (1980) folgt der Logik, dass Handlungen aus dem Interesse an der „Handlung an sich“ ausgeführt werden. Es gibt keine Ziele, die außerhalb der Sache

liegen. Es besteht also Interesse die Handlung selbst auszuführen und nicht zum Beispiel an der Anerkennung von anderen Menschen, wenn die Handlung ausgeübt wird (Heckhausen und Rheinberg 1980:24). Intrinsische Motive für eine Studienwahl könnten zum Beispiel ein fachliches Interesse am Studium selbst oder eine Begabung für das Fach sein (Willich et al. 2011:144). In diesem Fall wird aus der Sache herausgearbeitet und nicht für ein später angelegtes Ziel oder beeinflusst von Außenstehenden. Intrinsische Motivation der Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci (2000), kommt ebenfalls aus dem Bedürfnis etwas Neues zu entdecken und sich selbst Herausforderungen zu suchen, um etwas zu lernen. Bei dieser Motivation können aber auch die Bedingungen, unter denen ein Mensch lebt, relevant sein. Das Gefühl von Kompetenz in Kombination mit Selbstständigkeit kann sich positiv auf intrinsische Motivation auswirken. Ebenso kann ein bewertungsfreier Raum und leistungsförderndes Feedback gut sein. Negativ auf intrinsische Motivation übt sich ein Belohnungssystem, sowie Fristen oder Bewertungsdruck, aus. Zwar werden Handlungen aus intrinsischer Motivation oft allein getätigt, aber das Umfeld kann Auswirkungen auf die Motivation haben (Ryan und Deci 2000:70-71). Extrinsische Motivation der Lernmotivation nach Heckhausen und Rheinberg (1980) beschreibt die Motivation, wenn eine Handlung für einen anderen Zweck ausgeübt wird, die eigentliche Handlung also als Mittel benutzt wird. Eine Handlung wird beeinflusst durch weitere Ziele, die Handlung selbst ist der Weg zum eigentlichen Ziel (Heckhausen und Rheinberg 1980:24). Extrinsische Motive für die Studienwahl können beispielsweise Berufs- oder Verdienstmöglichkeiten sein (Willich et al. 2011:146). Hier wird das Studium dementsprechend absolviert, um ein bestimmtes Gehalt zu erzielen und ein künftiges Leben finanzieren zu können. Extrinsisch motivierte Aktivitäten nach der Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci (2000) arbeiten auf ein abgegrenztes Ergebnis hin. Wenn eine Person eine andere motiviert, und versucht etwas zu bewirken, ist dies extrinsisch (ebd.). Aber auch dieser Prozess von außen motiviert wird, kann er von der Person selbst gesteuert werden. Die Autonomie variiert in verschiedenen Formen extrinsischer Motivation. Externe Regulation ist die am wenigsten eigenständige Form der Handlung, da sie stark durch andere Einflüsse motiviert ist. In der introjizierten Regulation werden Vorschriften übernommen, diese jedoch nicht vollkommen auf das sein übertragen, diese Form ist relativ kontrolliert (Ryan und Deci 2000:71-73). Bei der Regulierung durch Identifikation wird die Handlung als persönlich wichtig akzeptiert oder anerkannt, bis dann in der Integrierten Regulierung die Regeln vollständig sich selbst zu eigen gemacht werden. Je autonomer die extrinsische Motivation, desto involvierter ist die Person in die Sache selbst (ebd.). Die Theorien werden ergänzend zueinander in die

Ausarbeitung eingearbeitet und geben mir in der Kombination die Möglichkeit die Motivation besser einzuordnen.

Methodik

Methodik der Datenerhebung

Um die Methodik der Datenerhebung vorzustellen, möchte ich einordnen, dass die Daten von meiner Forschungspartnerin Britta Wolbring (siehe Kap. 2) und mir gemeinsam erhoben wurden. Da wir jedoch an zwei unterschiedlichen Fragestellungen arbeiten, trennt sich unsere gemeinsame Forschung bei der Auswertung. Für die Forschung haben wir drei halbstrukturierte Leitfadeninterviews mit ehemaligen Studierenden des Bachelors Sozialwissenschaften an der Georg August Universität Göttingen geführt. Alle drei interviewten Personen waren zum Zeitpunkt der Interviews im Masterstudium und haben uns mitgeteilt, dass sie sich schon mit dem Berufseinstieg auseinandergesetzt haben. Zwei der drei Befragten studieren auch im Master in Göttingen, die dritte Person studiert in Salzburg. Der Zugang zum Feld ist uns über private Kontakte zu den interviewten Personen gelungen. Der persönliche Kontakt zu diesen Personen war jedoch gering. So haben wir uns für die Befragung entschieden und erwarten, dass die Verzerrungen der Forschung durch die Bekanntschaft gering sein wird. Um den Umfang der beiden Fragestellungen durch die Interviews beantworten zu können, haben wir uns für teilnarrative Leitfadeninterviews entschieden. Dabei sind wir der SPSS-Methode nach Helfferich (2019) gefolgt. Zu Beginn haben wir unabhängig voneinander Fragen gesammelt, die uns in Bezug des Forschungsinteresses eingefallen sind, ohne sie zu sortieren. Zu diesem Zeitpunkt der Forschung war ein gemeinsames Forschungsinteresse leitend, nämlich die Motivation der Personen im Hinblick auf das Berufsleben (Helfferich 2019:676-678). Nach dem ersten Schritt, des Sammelns der Fragen, haben wir diese im nächsten Schritt geprüft. Dabei sind wir gemeinsam durch die Fragen gegangen und haben sie mit dem Forschungsinteresse abgeglichen. Auch die Form der Fragen sind wir mit folgenden Leitgedanken durchgegangen: Inwiefern ist die Offenheit der Fragestellung gegeben oder liegen Implikationen vor. Außerdem haben wir Dopplungen gestrichen, sowie unpassende Fragen (Helfferich 2019:676-678). Im dritten Schritt wurden die Fragen sortiert, nach ihrem thematischen Bezug und wie wir sie uns im Interviewverlauf vorstellen können. In diesem Schritt haben wir vier verschiedene Kategorien erstellt, denen wir dann die Fragen durch Farbkodierung zugeordnet haben. Die Fragekategorien waren einmal Einstiegs-,

Nach-, Detailfrage und dann zu klärende Fakten oder Randnotizen für uns. So konnten wir sieben Frageblöcke herausarbeiten (Helfferich 2019). Im letzten Schritt werden die Fragen für den Leitfaden zusammengefasst. Dabei haben wir die Frageblöcke thematisch zugeordnet. Aus den sieben Bündeln sind die Themenblöcke zum 1) Berufseinstieg und 2) Bewerbungsprozess, der 3) Perspektiven aufs Berufsleben vor, 4) während und 5) nach dem Bachelor, sowie die 6) Arbeitsmarktsituation von Sozialwissenschaftler:innen und 7) Gehaltsvorstellungen entstanden (Helfferich 2019:676-678). Für den späteren Leitfaden haben wir eine Tabelle erstellt. In der linken Spalte haben wir die Leitfragen oder Erzählaufforderungen eingefügt, in der Mitte die inhaltlichen Aspekte, die wir abfragen wollten und in der rechten Spalte Fragen mit einer obligatorischen Formulierung (Helfferich 2019:676-678). Mit dem entstandenen Leitfaden haben wir jedes der drei Interviews geführt, die zwischen 45 Minuten und einer Stunde lagen. Bei der Durchführung haben wir uns dazu entschieden, ein Interview gemeinsam zu führen und je eins allein. So konnten wir die Erfahrung machen allein und gemeinsam ein Interview zu führen. Die Interviews haben wir als Sprachaufnahme mit unseren Smartphones aufgenommen und dann über Microsoft Word transkribieren lassen. Nach dem Einlesen der Audiodatei sind wir die Transkripte nochmals durchgegangen, um Fehler zu korrigieren. Die Transkripte beschränken sich auf das gesprochene Wort ohne die Erfassung von Sprachpausen und einzelnen Lauten. Die Anwendung der SPSS-Methode hat für die Erstellung des Leitfadens gut funktioniert. Durch die Arbeit in übersichtlichen Schritten und die gemeinsame Ausarbeitung konnten wir einen Leitfaden erstellen, der den Ansprüchen entspricht. Das bedeutet er ist übersichtlich, nahe an dem Erzählfluss unserer Befragten und enthält offene Erzählaufforderungen (Helfferich 2019). Die Methode hat sich als sehr zeitaufwendig herausgestellt, jedoch hat sich der Aufwand im Verlauf der Interviews bewährt. Ich habe mich durch die detaillierte Vorbereitung und Ausarbeitung gut vorbereitet gefühlt, um ein Interview auch später allein führen zu können. Die Erstellung der Transkripte hat mit der Transkriptionsfunktion in Word gut funktioniert. Die Arbeit haben wir unter uns aufgeteilt und je die Hälfte der Daten transkribiert, es mussten in meinem Teilbereich nur wenige Übertragungsfehler korrigiert werden.

Methodik der Datenauswertung

Für die Datenauswertung habe ich die Transkripte offen nach Breidenstein et al. (2013) kodiert und dann im weiteren Verlauf Elemente aus der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) verwendet.

Für das offene Kodieren nach Breidenstein et al. (2013:126-131) werden zunächst Begriffe im Transkript gesucht. Die Daten werden danach durchgegangen, indem Kategorien und Themen als Codes an die Seite geschrieben werden. Auch mehrere verschiedene Codes für eine Textstelle sind möglich (Breidenstein et al. 2013:126-131). In diesem Schritt werden Fragen aufgeworfen, um das Material weiter zu erfassen und Codes miteinander in Verbindung zu bringen. Außerdem soll möglichst das gesamte Material kodiert werden, ohne es vorher zu kürzen. In diesem Schritt soll noch nicht systematisch vorgegangen werden, sondern möglichst breit und offen. Randnotizen werden notiert, um das Material besser zu erschließen (ebd.). Dementsprechend bin ich das Material durchgegangen und habe die Interviews kodiert. Im Verlauf ist mir der Themenbereich der Motivation durch absolvierte Praktika aufgefallen und ich bin mit der Methodik der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring fortgefahren (Mayring 2015:67-68). In diesem ersten Schritt der Datenauswertung habe ich meine Fragestellung angepasst. Während des offenen Kodierens hat sich immer deutlicher herausgestellt, dass es viele Quellen der Motivation während des Studiums für die Befragten gibt. Praktika spielen eine relevante Rolle und somit habe ich meine Fragestellung umformuliert. An dieser Stelle habe ich die Auswertungsmethode verändert. Da ich das weitere Vorgehen auf einen spezifischen Aspekt der Daten beschränken wollte, bin ich mit der induktiven Kategorienbildung fortgefahren (Mayring 2015:87-89). Die Kategorien, die ich formulieren konnte, sind: Der Orientierungsaspekt im Hinblick auf das spätere Berufsleben und die Selbstbewusstseinsstärkung durch die Bestätigung von Kompetenzen und Formulierung von Zukunftsplänen. Die Motivation soll für die interviewte Person zutreffen und nicht allgemein gültig sein, um das Abstraktionsniveau einzuordnen. Die gewählten Analyseeinheiten sind einmal die Passagen, die in der Vorkodierung nach Breidenstein et al. (2013) unter Praktika identifiziert wurden. Für die Einheiten des Kontextes steht die Gesamtheit der einzelnen geführten Interviews und für die Auswertungseinheit die Gesamtheit aller geführten Interviews (Mayring 2015:87-89). Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) erfolgt induktiv auf Basis der geführten Leitfadenterviews, die dann durch die Theorie nach intrinsischer und extrinsischer Motivation ausgewertet werden (Heckhausen und Rheinberg 1980, Ryan und Deci 2000). Nach anfänglichen Schwierigkeiten konnte ich durch die Analysestruktur und die Anpassung der Fragestellung die Daten besser auswerten. Mit der offenen Kodierung nach Breidenstein et al. (2013) hatte ich eine konkrete Vorstellung von meinem Analyseinhalt, die Ergebnisse der Auswertung an sich wurde jedoch erst durch die qualitative Inhaltsanalyse deutlich.

Forschungsergebnisse

Die erhobenen Daten haben mir die Möglichkeit gegeben die Auswertung in drei Analyseaspekte aufzuteilen. Diese werden im Folgenden einzeln betrachtet und dann in der Auswertung zusammengetragen.

Orientierung

In diesem Teil der Arbeit werde ich auf den Aspekt der Orientierung im Hinblick auf das Berufsleben durch das absolvierte Praktikum eingehen und wie dies in Verbindung mit der Motivation der Befragten in ihrem Studium steht. Dafür zeige ich zunächst auf, wie sich die Form der Motivation im Laufe des Bachelors durch das Praktikum verändert hat. Dann ordne ich die Motivation des Orientierungsaspektes ein. Das Interesse an den Studieninhalten war ein sehr wichtiger Aspekt im Bachelorstudium für die Befragten (Interview 1-3). Diese Motivation basiert auf fachlichem Interesse und ist damit intrinsisch (Ryan und Deci 2000:70-71). Alle drei Befragten haben sich während ihres Bachelors für das im Studienverlauf verankerte Praktikum entschieden und nicht für die Alternative des Auslandsaufenthaltes (Interview 1-3). Die Studienaufnahme erfolgte bei Person 1 und Person 2 aus fachlichem Interesse. Person 3 hatte zunächst das Berufsfeld der Kriminologie als Motivation des Studienbeginns der Sozialwissenschaften. Da das Interesse an Studieninhalten ebenfalls für Person 3 ein Faktor war, können wir sehen, dass es sich bei der Person um eine extrinsische Motivation handelt, die jedoch durch die Identifikation reguliert ist (Ryan und Deci 2000:71-73). Der Orientierungsaspekt des Praktikums im Hinblick auf das Berufsleben wird bei Person 1-3 deutlich (Interview 1-3). Dieser Aspekt motiviert die Befragten extrinsisch, die Regulierung ist dabei integriert. Die Einordnung der integriert regulierten extrinsischen Motivation geschieht aus der Schilderung der Orientierung hinsichtlich eines Berufsfeldes, indem sie deutlich machen, dass sie in ihrem Interessensbereich arbeiten wollen (Interview 1-3). Person 3 und Person 2 stellten ihre Entscheidung für ihren Masterstudiengang in Verbindung mit den Erfahrungen, die sie während ihrer Arbeitszeit im Praktikum gemacht haben (Interview 2 und 3). Person 3 erläutert die Masterentscheidung wie folgt: „Und zwar habe ich da ein fünfmonatiges Praktikum [...] bei einem größeren Unternehmen gemacht in der Personalentwicklung [...] und ich glaube aufgrund dessen dann die Entscheidung getroffen, dass ich jetzt hier auf dem Master studiere Arbeit im Betrieb und Gesellschaft“ (Interview 3). Die Entscheidung für den Masterstudiengang ist ein Resultat aus der extrinsischen Motivation aus dem Orientierungsaspekt des Praktikums. Die Orientierung in welchen Rahmenbedingungen Person 3 in Zukunft arbeiten möchte, wurde ebenfalls durch das

Praktikum während des Bachelors beeinflusst (Interview 3). Die Person beschreibt das Arbeitsumfeld mit von Burnout betreffenden Kolleg:innen und vielen Überstunden, sowie einen unempathischen Chef. Dadurch wurde der Person bewusst, welche Arbeitsbedingungen wichtig sind und die Person sich gerne nach der Arbeit von dem Job abgrenzen können würde. Dies würde die Person auch einer höheren Vergütung vorziehen (Interview 3). Die Orientierung nach einer Work-Life-Balance ist intrinsisch, da es hier um das eigene Wohlergehen im Beruf geht. Der Orientierungspunkt von Praktika während des Studiums wird auch in der Forschung gespiegelt. Auch Bloch (2007) beschreibt unter anderem, dass Pflichtpraktika als Orientierung während des Studiums dienen können. Dies ist insbesondere ausgerichtet auf einen außerakademischen Beruf (Bloch 2007:94-95). Zusammenfassend zeigt sich, dass der Aspekt der Orientierung durch das Praktikum im Hinblick auf das Berufsleben vorwiegend extrinsisch motiviert, ist bei den befragten Personen. Da die Inhalte für die Befragten sehr wichtig sind, kann die Motivation in die Kategorie reguliert durch Identifikation bis integriert reguliert eingeordnet werden. Auch Wieland et al. (2021) zeigen zur Orientierung verschiedene Berufsfelder auf und geben einen Einblick für Studierende. So können sich Praktikumsuchende schon vor der Wahl des Praktikums seinen ersten Überblick verschaffen und orientieren (Wieland et al 2021).

Zukunftsplanung

In diesem Abschnitt gehe ich auf den Aspekt der Zukunftsplanung als Motivation durch ein Praktikum in Bezug auf das Berufsleben ein. Dafür zeige ich auf wie sich die Zukunftsplanung der Befragten verändert hat. Person 2 beschreibt, dass sich durch das Praktikum eine Vorstellung über die berufliche Zukunft entwickelt hat (Interview 2). Bei einem Praktikum beim Deutschen Frauenrat konnte sie sehen, wie Menschen etwas in einem kleinen Rahmen verändern. Durch diese Erfahrung ist ihr bewusst geworden, dass sie diese Art von Arbeit auch in Zukunft vorstellen kann. Die Zukunftsplanung motiviert das zielgerichtete Arbeiten während des Studiums. Dabei handelt es sich um eine extrinsische Motivation das Studium zu absolvieren, um dann das formulierte Berufsziel zu erreichen. Dabei geht der Wunsch von Person 2 aus, sie identifiziert sich mit der Arbeit und sie entspricht ihren Werten. Deswegen handelt es sich hier um eine identifiziert regulierte extrinsische Motivation (Interview 2). Eine andere Seite der Lebensplanung ist auch die Motivation durch Vorbilder, die während des Praktikums auftreten können. Hier handelt es sich um eine ebenfalls extrinsische Motivation, da die Motivationsquelle eine andere Person ist. Der Grad der Regulierung hängt dann von der Rolle ab, die das Vorbild einnimmt. Im Fall von Person 2 ist es eine Regulierung durch Identifikation die, die extrinsische Motivation

ausmacht (Interview 2). Sie beschreibt den Fall, dass Kolleg:innen durch ihre Rollen und ihre Gehälter als Motivation gedient haben. Dabei sagt sie: "weil's natürlich cool war zu sehen, dass Leute auch gut verdienen mit idealistischer Arbeit in Bezug zum Beispiel auf feministische Themen" (Interview 2). Die Motivation gründet sich auf dem Interesse, dass die Person nun sehen kann, dass sie genügend mit dem sozialwissenschaftlichen Studium verdienen kann und eigene Werte vertreten kann. Außerdem haben Person 2 und Person 3 ihre Masterentscheidung durch das Praktikum konkretisieren können (Interview 2 und 3). Die extrinsische Motivation der Arbeit, in der sie ihr Studieninteresse mit Lohnarbeit verbinden konnten, ist eine integrierte Regulation. Sie haben in Berufsfeldern gearbeitet, in denen sie sich später selbst sehen können, was dann die Entscheidung gefestigt hat dem Ziel weiter nachzugehen und weiter zu studieren, um danach in einen ähnlichen Beruf gehen zu können (Interview 2 und 3). Dass viele Absolvent:innen erst einmal den Weg in ein Masterstudium gehen zeigt sich auch bei Holzleiter et al. (2012). Die wichtigsten Gründe für die Weiterführung eines Studiums sind vor allem fachliches Interesse, dann die Ausrichtung auf berufliche Perspektiven und Verdienstmöglichkeiten (Holzleiter et al. 2012:15-18). Der direkte Weg in den Beruf fällt bei den Absolvierenden eher gering aus, nur etwa zehn Prozent steigen direkt nach dem Studium ins Arbeitsleben ein. Ein wenig mehr, gut ein Fünftel entschied sich nach dem Studium noch einmal für ein Praktikum (Holzleiter et al. 2012:26-28). Person 1 zeigt auf, dass ein Praktikum am Ende des Studiums die Motivation weiter zu studieren, schwächen kann (Interview 1). Die extrinsische, integriert regulierte Motivation kann das Praktikum als neue Lebensrealität wahrnehmen lassen. Aufgaben können vollständig übernommen werden und die Motivation, eine letzte Prüfung abzulegen, nimmt ab (Interview 1). Im Interview schildert uns die Person ihre Perspektive auf ein weiteres Praktikum vor der Abgabe der Masterarbeit: „...[da]ich immer dann doch auch so ein bisschen Angst davor (habe), weil ich das von Leuten gehört habe, wenn die einmal anfangen zu arbeiten nicht mehr so Lust haben zurückzukommen an die Uni und ihre Masterarbeit zu schreiben“ (Interview 1). Um den Teil der Zukunftsplanung zusammenzufassen, können wir sehen, dass sowohl Personen als auch die Arbeit selbst extrinsische Motivationen für das Studium sein können. Ein Praktikum in dem eigenen Berufsfeld kann je nach Zeitpunkt das Hinarbeiten auf ein Ziel vereinfachen oder die Sinnhaftigkeit der Arbeit hinterfragen.

Selbstbewusstsein

Im letzten Teilbereich der Analyse werde ich auf das Selbstbewusstsein eingehen, was sich auf die Motivation während des Studiums und auf das Berufsleben auswirkt.

Dafür gehe ich auf den Mechanismus der Bestätigung während des Praktikums ein. Die Selbstbewusstseinsstärkung, die wir bei der Befragung bei Person 1 durch das Praktikum gesehen haben, ist eine intrinsische Motivation (Interview 1). Während des Praktikums werden erlernte Kompetenzen angewandt und Herausforderungen gestellt. Dabei geht es aber nicht direkt darum in einem beruflichen Umfeld zu wachsen, mehr Gehalt zu bekommen oder mehr Freiheiten zu haben. Hier sehen wir deutlich, dass die positiven Spiegelungen der Kompetenzen der Befragten sich motivierend auswirken auf die Sicht der Inhalte des Studiums. Dies wurde von Person 1 aus fachlichem Interesse aufgenommen (Interview 1). Während des Praktikums befindet sich die Person in einem neuen außeruniversitären Kontext, in dem er die Kompetenzen anwenden kann und weiter lernt. Dabei befindet er sich in keinem belohnungsorientierten Kontext, der durch zum Beispiel spätere Bewertung durch Noten, Geld oder ähnliches geprägt wäre (Interview 1). Die Selbstbewusstseinsstärkung von Person 3 geht von der Motivation aus in einem Arbeitsumfeld bestehen zu können (Interview 3). Auch hier sehen wir die intrinsische Motivation. Die Anwendung von Kompetenzen in einem neuen Umfeld zeigt, dass die Universität nicht der einzige Raum ist, in dem Interessen nachgegangen werden können (Interview 3). Die extrinsische Motivation, wenn wir die Selbstbewusstseinsstärkung einordnen, ist, dass der Arbeitsmarkt nahbarer wird. Es zeigt sich, dass die Befragten qualifiziert für die Ausübung eines Berufs sind und dieser Raum gelangt in ihre Wahrnehmung. Es entsteht die Selbstwahrnehmung in einem beruflichen Kontext. Dies steht auch im Zusammenhang mit der Möglichkeit der Lebensfinanzierung und der Selbstverwirklichung in einem thematisch nahen Berufsfeld. Die Forschung von Bloch (2007) zeigt auf, dass es eine hohe Rate an positivem Feedback von Studierenden gibt. Weitaus mehr Studierende sahen sich durch ein Praktikum in ihren Kompetenzen bestätigt, als verunsichert durch ein Praktikum (Bloch 2007:96-98). Die Bestätigung der eigenen Kompetenzen wirkt sich motivierend auf die Arbeitsmoral während des weiterlaufenden Studiums aus (Bloch 2007:96-102). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein Praktikum auch intrinsische Motivation fördern kann, weil es einen Rahmen bietet, indem es während der Arbeit selbst weniger extrinsische Motivationsquellen gibt als zum Beispiel im Studium, wo Studierende für ihre Arbeit immer bewertet werden. Der extrinsische Aspekt hier liegt in der Anerkennung der eigenen Qualifikationen für einen Berufskontext.

Ergebnisse und Diskussion

Der Einfluss durch ein Praktikum auf die Motivation in Bezug auf das Berufsleben konnten wir an den Motivationskategorien: Orientierung, die Veränderung des Selbstbewusstseins von Studierenden und die angestoßene Zukunftsplanung sehen. Der Orientierungsaspekt zeigt uns, dass die Interviewten zum einem zielgerichteten Arbeiten motiviert wurden, um auf ein Leben mit einem Beruf nach dem Studium hinzuarbeiten. So wurden auch weitere Ausbildungsmaßnahmen wie das Masterstudium durch eine klarere Vorstellung der Zukunft angeregt. Zudem kommt die Erfahrung eines Arbeitsumfeldes, welches die Orientierung nach einem gesunden Umfeld im Beruf angeregt hat. Die Motivation zur Zukunftsplanung konnten wir in der Berufsplanung durch die Bestätigung während des Praktikums sehen. Außerdem können Vorbilder Möglichkeiten aufzeigen und zur eigenen Selbstverwirklichung motivieren. Die Realität eines Berufes, kann aber auch die Motivation zum Ende des Studiums dämpfen. Ein Praktikum kann auch das Selbstbewusstsein in Bezug auf das Studium beeinflussen und dies stärken, indem Kompetenzen aus dem Studium wahrgenommen werden. Die Selbstwahrnehmung in einem beruflichen Kontext kann ebenfalls das Selbstbewusstsein stärken und motivieren Ziele zu verfolgen. Wie auch Holzleiter et al. (2012) beschrieben, gehen die hier befragten Personen nach dem absolvierten Bachelorstudium oftmals in ein Masterstudium, auch das fachliche Interesse spielt bei den Interviewten eine große Rolle (Willich et al. 2011, Holzleiter et al 2012). Die Veränderung der Motivation ist insbesondere, wie auch von Zwick (2011) aufgezeigt, in dem Wunsch der Selbstverwirklichung zu sehen und durch den Anreiz eines gehobenen Lebensstandards, welches mit dem künftigen Beruf erreicht werden soll.

Fazit und Ausblick

Unsere Untersuchung hat gezeigt, dass der Praxisbezug des Studiums, insbesondere durch Praktika, eine entscheidende Rolle neben dem Interesse an den Studieninhalten spielt (Holzleiter et al. 2012, Willich et al. 2011). Durch qualitative Leitfadenterviews wurde deutlich, dass Praktika während des Studiums einen erheblichen Einfluss auf den späteren Berufseinstieg haben. Die Ergebnisse dieser Arbeit heben hervor, dass Praktika nicht nur zur beruflichen Orientierung beitragen, sondern auch das Selbstbewusstsein der Studierenden stärken und ihre Zukunftsplanung positiv beeinflussen. Diese Erkenntnisse bestätigen die Annahmen aus der bisherigen Literatur, die sich insbesondere auf die Kompetenzen und beruflichen Möglichkeiten der Studierenden konzentriert (Kessler 2014, Wieland et al. 2021). Zudem bestätigen sie, dass Praktika die Übergangsphase in den Arbeitsmarkt verkürzen können

(Holzleiter et al. 2012). Insgesamt zeigt diese Arbeit, dass Praktika eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung der beruflichen Motivation von Sozialwissenschaftsstudierenden spielen. Diese Erkenntnisse können nicht nur für die Gestaltung von Studienprogrammen, sondern auch für die Unterstützung von Studierenden auf ihrem Weg in die Berufswelt von großem Nutzen sein.

Zukünftige Forschung könnte sich darauf konzentrieren, die langfristigen Effekte von Praktika auf die Karriereentwicklung zu untersuchen und weitere Aspekte der Motivationsveränderung zu erforschen. Der Einfluss von Praktika auf die Motivation ist sowohl extrinsisch als auch intrinsisch. Eine vermehrt intrinsisch motivierte Anfangsphase des Studiums kann hier verändert werden. Ein Praktikum kann die Perspektive einer neuen Lebensrealität ermöglichen und zeigen, dass Interessensverwirklichung auch in einem beruflichen Umfeld möglich ist. Zudem kann es zu einer zielgerichteten Arbeitsweise und Auslegung der Studienlaufbahn motivieren, da der Horizont erweitert wurde. Die Selbstbewusstseinsstärkung durch die Anwendung von Kompetenzen aus dem Studium in einem Arbeitsverhältnis kann das Interesse an einem Beruf selbst und die fachlichen Interessen stärken. Viele Bereiche des fachlichen Diskurses werden auch hier deutlich, zum Beispiel die Anwendung von Kompetenzen aus dem Studium (Bloch 2007). Auch der Aspekt, dass fachliches Interesse eine große Rolle bei den Studierenden ist, zeigt sich (Holzleiter et al. 2012, Willich et al. 2011). Zudem ist die Selbstverwirklichung, also die integriert regulierte extrinsische Motivation für Studierende sehr relevant (vgl. Zwick 2011). Mit der Arbeit werden die Ergebnisse unterstützt und neue Ergebnisse über die Universität Göttingen erbracht. Da es jedoch in der Forschung nur um eine sehr kleine Stichprobengröße handelt, können nur erste Ansätze formuliert werden. Die Anknüpfung an den Forschungsdiskurs bietet einen ersten Anhaltspunkt die Forschung auf eine größere Stichprobe zu erweitern. Durch die klare Differenzierung der Motivationstypen können die Motivationsstränge klar verfolgt werden. Es wird deutlich, dass intrinsische Motivation zum einen in extrinsischer Motivation zweigen kann, die aber dazu beiträgt, dass diese integriert reguliert ist. Oder aber die intrinsische Motivation wird in einem neuen Kontext gestärkt und erfahren. Die Ergebnisse können als Einstieg für eine größere Absolvent:innenbefragung dienen. Interessant wären dann auch die Motivationsaspekte von Orientierung, Zukunftsplanung und Selbstbewusstsein auszuweiten und neue zu identifizieren.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Apostolow, Benjamin/Wippermann, Melanie/ Schulze-Reichelt, Friederike (2017):
Praktika aus Studierendensicht: Ein vergleichender Blick auf Praktika geistes- und

- sozialwissenschaftlicher Bachelorstudiengänge in Potsdam. In: Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung (3), 101-124.
- Bloch, Roland (2007): „Natürlich möchte man es auch gern im Lebenslauf stehen haben...–Bedeutungen des Praktikums für Studierende. In: Beiträge zur Hochschulforschung 29 (4), 82-106.
- Breidenstein, Georg/ Hirschauer, Stefan/ Kalthoff, Herbert/ Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Franzen, Axel und Hecken, Anna (2002): Studienmotivation, Erwerbsspartizipation und der Einstieg in den Arbeitsmarkt. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54 (4), 733-752.
- Heckhausen, Heinz und Rheinberg, Falko (1980): Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. Unterrichtswissenschaft 8.1, 7-47. Helfferich, Cornelia (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, Springer Nature, 669-686.
- Holzleiter, Tamara/ Pöhlmann, Lutz/ Brüderl, Josef (2011): Absolventenstudie 2009/10 der Fakultät für Sozialwissenschaften. Hg. v. Fakultät für Sozialwissenschaften. Universität Mannheim.
- Kessler, Sascha (2014): Kompetenz-Erwartungen von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern an Absolventinnen und Absolventen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Institut für Regionalforschung e.V., Studiendekanat der Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Göttingen. Online verfügbar unter <https://www.uni-goettingen.de/de/364780.html>, zuletzt geprüft am 22.01.2025.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim/Basel, Beltz.
- Ryan, Richard M. und Edward L. Deci. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: American psychologist 55 (1), 68-78.
- Mauel, Ann-Kathrin/ Pfläging, Mareike (2021): Guess what? Praktikum und Beruf für Studierende der Gesellschaftswissenschaften und verwandter Fachrichtungen. Kassel, Universität Kassel. <https://doi.org/10.17170/kobra-202101213008>, zuletzt geprüft am 22.01.2025.
- Willich, Julia, et al. (2011): Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studienund Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. HIS: Forum Hochschule. Vol. 6.
- Zwick, Michael M. (2011): Bachelor Sozialwissenschaften: Studienmotivation und soziale Lage. Stuttgart, Universität Stuttgart.

Über die Autorin

Nike Heinen studiert im sechsten Fachsemester Sozialwissenschaften an der Georg-August- Universität Göttingen. Ihr Studium baut sich auf den Politikwissenschaften und Soziologie auf, mit dem Vertiefungsbereich Geschlechterforschung. Bei Fragen kann Nike Heinen per E-Mail erreicht werden unter: nikeheinen@gmail.com.

Die Wahrnehmung der Göttinger Studienkompetenzen durch Studierende der Sozialwissenschaften anderer Universitäten

▶ Nele Habbe

Einleitung

Was unterscheidet meine Universität von anderen? Wie ist das Studium an anderen Universitäten aufgebaut? Diese und andere Fragen stellen sich wohl einige Studierende während ihrem Studium. Die Neugier, ob sich etwa die Studienkonzeption oder der Lehrinhalt an einem anderen Ort wesentlich unterscheiden würden, ist durchaus naheliegend. Diese Fragen führen neben der Überlegung, worin sich die Standorte tatsächlich unterscheiden könnten womöglich auch dazu, welche Auswirkungen dies auf die Ausbildung und spätere Berufsmöglichkeiten haben könnte. Hier zeigt sich bereits die Tragweite, die die Gestaltung des Studiums für die zukünftigen Perspektiven der Studierenden hat.

Spannend ist dabei der Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften („BA-Sowi“), da seine Themenvielfalt und -breite, wie auch diversen methodischen Ansätze es wahrscheinlich machen, dass sich die Schwerpunktsetzung je nach Standort erheblich unterscheiden kann. Als Forscherin mit einem persönlichen Bezug zur Georg-August-Universität in Göttingen (Uni Göttingen), wo ich mein Studium der Sozialwissenschaften absolviere, war mein Interesse an einer Untersuchung verschiedener Standorte im Vergleich zur Uni Göttingen besonders stark ausgeprägt. Aufgrund des Umfangs wurde eine konzentrierte Analyse der Kompetenzen und Besonderheiten⁵ als Grundlage gewählt. Die zentrale Fragestellung dieser Studie lautet daher: Wie bewerten Studierende des Bachelorstudiengangs Sozialwissenschaften an anderen

⁵ Im weiteren Verlauf lediglich Kompetenzen genannt, aber gemeint sind weiterhin beide Aspekte

Universitäten die Besonderheiten und Kompetenzen, die der Studiengang in Göttingen für sich beansprucht, und wie sind ihre eigenen Erfahrungen?

In der vorliegenden Studie liegt der Schwerpunkt auf der Erhebung individueller Erfahrungen und Wahrnehmungen der Teilnehmenden, bezüglich ihrer Studiererlebnisse und dem Vergleich mit dem vorgestellten Konzept. Es wird bewusst darauf verzichtet, einen Abgleich der Teilnehmenden-Aussagen mit den Lehrkonzepten der verschiedenen Standorte vorzunehmen oder zu überprüfen, inwieweit die Uni Göttingen die beanspruchten Kompetenzen tatsächlich umsetzt. Das Hauptanliegen besteht darin, zu untersuchen, in welchem Maß die ermittelten Kompetenzen als wünschenswert angesehen werden und ob diese ebenfalls an anderen Universitäten realisiert werden. Dies dient dem Zweck, einen Beitrag zur Qualitätsbewertung und zur Debatte über die inhaltliche Gestaltung sozialwissenschaftlicher Studienprogramme zu leisten.

Die anfängliche Suche nach Literatur ergab, dass die meisten Studien sich auf andere Aspekte bei Betrachtung des BA-Sowi Studiums konzentrieren. Aufgrund dieser begrenzten Datenlage musste ein flexibler Ansatz bei der Verwendung der vorhandenen Literatur gewählt werden. Als methodischer Zugang wurde, nach einer initialen Online-Recherche zur öffentlichen Präsentation des BA-Sozialwissenschaften an der Universität Göttingen, das Experteninterview gewählt. Das Interview mit Benedikt Müller, dem Studiengangskoordinator des BA-Sowi in Göttingen, dient als fundamentale Basis für die gesamte Datenerhebung und -analyse.

Die Struktur dieser Arbeit gliedert sich in verschiedene Abschnitte, beginnend mit einer theoretischen Rahmung. In diesem Teil wird ein Überblick über die relevante Literatur geboten und eine konzeptionelle Basis etabliert, die das Fundament für das Verständnis der Forschungsziele und das Aufdecken von Forschungslücken legt. An dieser Stelle werden die spezifischen Kompetenzen des Studiengangs, entnommen aus dem Experteninterview, herausgearbeitet. Folgend wird die Methodik der Arbeit dargelegt, welche den Zugang zum Forschungsfeld, die Datenerhebung und die Auswertungsmethoden umfasst. Besondere Aufmerksamkeit wird der Reflexion gewidmet, die essenziell ist, um die Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses zu gewährleisten. Sie ermöglicht es, methodische Entscheidungen zu untermauern, mögliche Limitationen anzuerkennen und die Relevanz der angewendeten Methoden kritisch zu hinterfragen. Die erzielten Forschungsergebnisse werden nachfolgend vorgestellt und vor dem Hintergrund der vorhandenen Literatur interpretiert. Im abschließenden Diskussionsteil werden die zentralen Erkenntnisse der Studie zusammengefasst, bezüglich der leitenden Forschungsfrage diskutiert und im Zusammenhang mit weiteren Aspekten eingeordnet. Weiter werden

Anregungen sowohl für künftige Forschungsarbeiten gegeben als auch für die Bildungseinrichtungen. Abschließend wird in einer Reflexion über den Forschungsprozess die Arbeit abgerundet.

Theorie: Literatur, Experteninterview und Fragebogen

Typischerweise konzentrieren sich Studien im Bereich der Sozialwissenschaften auf die Ergebnisse des Studiums, wie beispielsweise die berufliche Platzierung der Absolventen, deren Verbleib nach dem Studium oder deren Karrieremöglichkeiten (Holzleiter et al. 2011; Wieland et al. 2021; Hinz 2005). Die spezifischen Unterschiede in der Gestaltung der Studiengänge selbst bleiben dabei oft unbeachtet. Erhebungen, die nicht mit späteren Berufschancen verknüpft sind, fokussieren sich meist auf die Zufriedenheit der Studierenden, lassen jedoch Vergleiche zwischen verschiedenen Hochschuleinrichtungen außer Acht (Zwick 2011, 2009; Fischer et al. 2021). Bezüglich des BA-Sowi an der Uni Göttingen gibt es Projekte, die sich auf eine Darstellung der Studierendenschaft oder aber auf die bereits genannten Inhalte beziehen (Kessler 2014; Zentralverwaltung Universität Göttingen 2023; Schubert und Keller 2016), die hier mit einbezogen werden, aber aufgrund ihrer Konzeption nur begrenzt aussagekräftig sind. So bildet sich zwar trotz wachsender Hochschulforschung eine Forschungslücke bezüglich der Untersuchung verschiedener Studienangebote und deren Effekte auf Studienerfolg und Karriereaussichten ab. Vergleichsstudien, die ähnlich wie diese studentische Forschung durchgeführt werden könnten, würden aufzeigen, welche Studiengestaltungen besonders vorteilhaft sind und wie sie Karrierechancen beeinflussen. Erfolgreiche Modelle könnten als Referenz dabei helfen, die Qualität der Lehre universitätsübergreifend zu heben. Studierendenbewertungen sind hier zentral, um die Bedeutung und Annahme der Lehrinhalte nachzuvollziehen.

Experteninterview und Kategorien

Bei der Festlegung der theoretischen Ausrichtung, die am besten zum Forschungsziel passt, wurde entschieden, keine bestehenden Konzepte zu übernehmen. Da sich die Erhebung mit den von der Universität selbst festgelegten Kompetenzen beschäftigt, erschien ein Experteninterview mit dem Studiengangskoordinator des BA-Sowi Benedikt Müller am geeignetsten. Dieses wurde mit einer vorherigen Recherche des online Auftritts auf der Fakultätsseite vorbereitet (Studienbüro der Sozialwissenschaftlichen Fakultät o.D.). Durch das Interview mit Benedikt Müller konnten sieben

Kategorien festgelegt werden, die jeweils durch eine spezifische Frage im Fragebogen repräsentiert und für die Auswertung herangezogen werden.

1. Orientierungssemester: Innerhalb des ersten Semester werden alle später wählbaren Fachbereiche, wie auch das Fach Sowi vorgestellt. Am Ende des Semesters werden die gewünschten Fächerkombinationen gewählt. Das Konzept des Orientierungssemesters ermögliche es Studienanfänger*innen sich ohne detailliertes Vorwissen über den Studiengang einzuschreiben und sich ein Bild von ihrem Fach zu machen. Diese Phase sei darauf ausgerichtet, auch jene Studierenden zu integrieren, die ihre akademischen Interessen noch nicht vollständig definiert haben. Auch biete der Rückgriff auf die Unterstützung durch Studierendennetzwerke eine wertvolle Orientierungshilfe, sodass Studierende die Möglichkeit erhalten würden sich im Studenumfeld einzufinden.

2. Vielfalt an Personen, Persönlichkeiten und Interessen: An dieser Stelle steht die Diversität innerhalb der Studentenschaft sowie unter den Lehrpersonen im Fokus. Die Universität fördere aktiv die Vielfalt und ermögliche es einem breiten Spektrum von Personen mit unterschiedlichsten Hintergründen und Verpflichtungen, das Studium aufzunehmen. Dieser inklusive Ansatz unterstreiche den Wunsch der Universität, eine Bildungsumgebung zu schaffen, die Diversität in allen Facetten wertschätzt und unterstützt.

3. Fakultätseigene Beratung: Durch eine spezialisierte und dezentral organisierte Beratungsstruktur biete die Fakultät umfassende Unterstützung zu verschiedensten Themen an. Die dadurch hohe Kompetenz in der individuellen Betreuung ermögliche einen Abbau von Barrieren und Sorge dafür, dass sich Studierende mit ihren spezifischen Problemen verstandener fühlen würden, da fachspezifische Betreuung ermöglicht wird.

4. Breite Fächerwahl: Das Angebot aus sieben Fachrichtungen⁶ der Sozialwissenschaften, ergänzt durch die Möglichkeit, auch Fächer der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften zu belegen, ermöglicht Studierenden eine weitreichende Gestaltung ihres Studiums. Nach dem Orientierungssemester haben die Studierenden die Freiheit, individuelle Schwerpunkte zu setzen und ihr Studium nach eigenen Interessen zu formen. Das vielfältige Angebot zusammen mit der Möglichkeit, daraus drei Fachbereiche zu wählen, wurde als Alleinstellungsmerkmal hervorgehoben.

5. Praxisangebote neben Forschungsorientierung: Neben der Forschungsorientierung des Studiengangs werden zusätzlich Praxisangebote bereitgestellt, die den

⁶ Fächer: Soziologie, Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Ethnologie, Geschlechterforschung, Sportwissenschaft und Interdisziplinäre Indienstudien

Studierenden ermöglichen, relevante Kompetenzen für den Berufseinstieg zu erwerben. Diese Angebote umfassen unter anderem Praktika, Exkursionen und Lehrforschungsprojekte, die als Ergänzung zum wissenschaftlichen Curriculum dienen. Dahinter stehe die Annahme, dass Studierende mehr als die verpflichtenden Module machen, um Qualifikationen zu erwerben und sich durch diese Angebote nach individuellem Belieben weiterbilden könnten.

6. Multidisziplinarität und Internationalität: Die Multidisziplinarität und Internationalität der Einrichtung würde die Studienerfahrung bereichern und zur qualitativen Ausbildung der Studierenden beitragen. Spezialisierte Fächer, wie die Indienstudien, würden von dieser Vielfalt profitieren, die eine breite und tiefgehende Auseinandersetzung mit den Studieninhalten ermögliche.

7. Besondere Fächer: Die interdisziplinären Indienstudien in Göttingen würden ein besonderes Angebot darstellen, das die Bedeutung von Multidisziplinarität und Internationalität unterstreiche. Des Weiteren werden auch Sportwissenschaften und Geschlechterforschung selten an anderen Standorten angeboten. Durch solche spezialisierten Angebote solle eine qualitative Lehre geschaffen werden, die den Studierenden besondere Bildungsmöglichkeiten biete.

Methodik

Erhebung

Die entwickelten Kategorien bildeten die Basis für den dritten Teil des Fragebogen, der für Leitfadeninterviews und zur Untersuchung zweier weiterer Forschungsfragen verwendet wurde. Der Fragebogen bestand aus drei Teilen: Erfassung studienrelevanter Daten (z.B. Studienstandort), Bewertung des Studiums durch die Studierenden mit Fokus auf Herausforderungen, Erwartungen und erworbene Kompetenzen und spezifische Fragen zu den Kategorien, wobei jeweils nach persönlichen Erfahrungen und einer Bewertung Göttingens gefragt wurde. Diese Struktur zielte darauf ab, Verzerrungen in den Antworten zu vermeiden. Die angestrebte Dauer für die Interviews betrug etwa 45 Minuten, was durch einen vorherigen Testdurchlauf bestätigt wurde. Die tatsächliche Länge der durchgeführten Interviews variierte zwischen 30 und 60 Minuten.

Es wurden verschiedene Methoden angewandt, um Zugang zum Forschungsfeld zu erhalten. Der Versuch, über soziale Medien Fachschaften zu kontaktieren, erzielte keine Rückmeldungen. Erfolgreich war hingegen die Kontaktaufnahme über private soziale Netzwerke, wodurch fünf Teilnehmende gewonnen werden konnten, darunter

drei als männlich und zwei als weiblich gelesene Personen. Die Teilnehmenden studieren in Berlin, Bochum, Braunschweig, Magdeburg und Hannover Sozialwissenschaften im Bachelor und befinden sich entweder in höheren Semestern (über dem vierten) oder haben ihr Studium vor kurzem abgeschlossen. Ein zusätzliches Interview wurde mit einer Person aus Göttingen durchgeführt. Es fließt aber nicht in die Hauptauswertung ein und wird bei Erwähnung gekennzeichnet.

Auswertung

Zur Transkription wurde Word genutzt. Anschließend wurden die Transkripte mit MAXQda analysiert. Zur Auswertung der Daten wurde eine Inhaltsanalyse, nach der Methode der deduktiven, nominalen Kategorienanwendung Mayrings angewandt (Mayring 2022:96–103). Dazu wurden die bereits erörterten sieben Kategorien als Analysesystem verwendet. In diesen Kategorien wurde jeweils nach vorhanden oder nicht vorhanden am eigenen Standort unterteilt und darin, ob es eine positive oder negative Bewertung gab. Daraufhin wurde das Material systematisch untersucht und die relevanten Stellen den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Die Ergebnisse wurden anschließend in Excel festgehalten.

Methodische Reflexion

Die Forschung begann mit der Themenfindung, die durch vielfältige Interessen innerhalb der Gruppe geprägt war und zu unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten führte. Aus diesen individuellen Interessen formulierten wir während der Fragebogenerstellung spezifische Forschungsfragen. Die hier gewählte spiegelt den explorativen Charakter der Erhebung wider und ist bewusst breit gefasst, um umfassende Einblicke zu ermöglichen. Die anfängliche Planung erwies sich aufgrund des weiten Betrachtungsraum als Herausforderung für die Präzision der Ergebnisdarstellung. Die Fragebogenerstellung wurde schnell forciert, er bildete eine eher thematische Breite als Tiefe ab. Eine ausführlichere Literaturrecherche und eine vorab stärkere Fokussierung des Forschungszwecks hätten hilfreich sein können, um spätere Komplikationen zu vermeiden. So ist etwa der dritte Teil des Fragebogens nicht kleingliedrig genug formuliert worden und brauchte innerhalb der Interviews Ergänzungen durch die Forschenden. Durch diese individuellen Ausführungen ergaben sich unterschiedliche Antwortschwerpunkte, da einzelne Aspekte der

Frage nicht vollständig berücksichtigt wurden. An dieser Stelle zeigten sich die Vorteile der Form des Leitfadeninterviews. Es war möglich einerseits die relevanten Themenbereiche systematisch abzudecken und andererseits genügend Flexibilität für die Eingehung auf individuelle Bedürfnisse der Befragten zu gewährleisten. Diese Aspekte hätten allerdings in einer besseren Ausgestaltung noch mehr Wirkung haben können.

Beim Entwickeln des Fragebogens und Führen des Experteninterviews mit Benedikt Müller ergaben sich Herausforderungen, besonders bei der Kategorienabgrenzung und der Erfassung relevanter Informationen. Probleme traten bei der Unterscheidung zwischen spezifischen Eigenschaften des Studiengangs und allgemeineren Faktoren auf. Als Beispiel erwähnte Müller die ZESS-Kurse⁷, die für alle Studierenden zugänglich sind und somit nicht direkt das Forschungsinteresse treffen, aber dennoch studienrelevant sind. Es sollte auch berücksichtigt werden, dass die Trennung der Kategorien zum Zweck der Analyse so trennscharf erfolgt, in der Praxis sind sie oftmals verwoben und überlappen sich thematisch, wie die Verbindung von Internationalität und den interdisziplinären Indienstudien verdeutlicht (vgl. Mayring 2022:96ff).

Die Rekrutierung zielte darauf ab, sechs Teilnehmende von verschiedenen Standorten zu gewinnen, was mit fünf Externen und einer Person aus Göttingen nahezu erreicht wurde. Die Interviewführung offenbarte qualitative Unterschiede abhängig vom Bekanntheitsgrad mit den Teilnehmenden, wobei bekannte Personen ausführlicher antworteten. Diese persönliche Verbindung führte jedoch zu der Schwierigkeit, während des Interviews in der Rolle des Forschenden zu verbleiben und den Überblick über unbeantwortete Fragen zu bewahren. Durch den Versuch nicht zu weit vom Leitfaden abzuweichen, fehlte es partiell an detaillierten Nachfragen, die mehr Aufschluss hätten geben können. In der Interaktion mit den Gesprächspartner*innen zeigte sich eine Limitation der Annahme der Studienexpertise. So fehlte es stellenweise an Wissen über die Abläufe am eigenen Standort. Die Auswahl der Methoden für Transkription, Auswertung und Ergänzung durch Excel zeigte sich insgesamt als passend, obwohl genannte Hindernisse vermehrt in der Auswertungsphase festgestellt wurden.

⁷ Zentrale Einrichtung für Sprachen und Schlüsselqualifikationen an der Uni Göttingen, bietet fakultätsübergreifend eine Kompetenzvermittlung und -entwicklung im Bereich der Fremdsprachen, der Allgemeinen Schlüsselkompetenzen sowie im EDV-gestützten wissenschaftlichen Arbeiten (ZESS-IT) für hochschulspezifische Aufgabenfelder an (eigene Darstellung unter <https://www.uni-goettingen.de/de/team/619947.html>, letzter Zugriff 18.02.2025)

Ergebnisse

Für die Studierenden der Sozialwissenschaften spielen im Allgemeinen der Aufbau des Studiums und berufliche Ziele eine eher untergeordnete Rolle. Es stellt sich heraus, dass die meisten aufgrund von Interesse an dem Themenfeld zu dem Studiengang kamen und der Standort eine größere Rolle als die Ausgestaltung der Studieninhalte spielte. Dies deckt sich auch mit Erkenntnissen anderer Erhebungen (Zwick 2011:15; Großmann 2007:348). Dennoch sind negative Erfahrungen im Bereich der Studienausgestaltung maßgebliche Faktoren für die Entscheidung über den Abbruch des Studiums (Zwick 2009:25).

Erste Hinweise legen nahe, dass die Kompetenzen, welche die Universität Göttingen für sich in Anspruch nimmt, ebenso jene sind, die für die Studierenden von wesentlicher Bedeutung sind. In der 2011 erschienenen Studie von Holzleiter et. al. wurden zur Bewertung des Studiums ähnliche Aspekte genannt, welche als positiv gelten (2011:14). Im Einklang damit werden alle der sieben Kompetenzen als wichtig bewertet, allerdings mit unterschiedlicher Gewichtung. So werden praktische Erfahrungen und Orientierungsangebote als wichtiger erachtet als Herstellung von Internationalität und Vielfältigkeit. Da die Bewertung durchweg positiv ausfiel wird die Darstellung dieser eine untergeordnete Rolle einnehmen.

1. Orientierungssemester: Die anderen Bildungseinrichtungen⁸ bieten keine vergleichbaren Konzepte an und setzen auf andere Orientierungsformate z.B. Überblick bietende Einführungsvorlesungen, Orientierungswochen und Vernetzungsangebote mit Studierenden oder Lehrenden. Diese Angebote wurden stets positiv bewertet, während andere bei einem Mangel an derartigen Angeboten den Wunsch nach mehr Unterstützung äußerten. Die Wichtigkeit wurde betont, um eine Überlastung zu Studienbeginn zu vermeiden. Viele Studienanfänger beginnen ihr Studium weniger mit einer klaren Vorstellung, als aus einem generellen Interesse heraus und angesichts der Vielseitigkeit des Studiums erweist sich eine gut strukturierte Orientierung(sphase) als essenziell. Diese wird nicht nur als eine wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Verlauf des Studiums betrachtet, sondern auch als zentrale Komponente, die entscheidend für die spätere Platzierung auf dem Arbeitsmarkt ist (Budka et al. 2012:100; Schubert und Keller 2016, 36, 41; Zwick 2009:19).

2. Vielfalt an Personen, Persönlichkeiten und Interessen: Diversität wird innerhalb der Studierendenschaft allgemein wahrgenommen und geschätzt, obgleich das

⁸ Leibniz Universität Hannover, Ruhr Universität Bochum, Humboldt-Universität zu Berlin, Technische Universität Braunschweig, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Lehrpersonal häufig als homogen, männlich und weiß beschrieben wird. In Abgrenzung zu anderen Studiengängen werden eine größere Offenheit und Toleranz, innerhalb des sozialwissenschaftlichen Umfelds empfunden. Ein sensibler Umgang und eine entsprechende Sprachkultur werden nicht nur im Umgang miteinander, sondern auch im Rahmen des Studiums gefördert. Zudem beobachten einige Studierende aktive Förderung von Diversität durch die Universität, beispielsweise in Form von finanzieller Unterstützung, Reaktionen auf spezifische Bedürfnisse und Einrichtungen wie Gleichstellungsbeauftragte. Die Einschätzung, ob diese Maßnahmen aus einer aktiven Unterstützung resultieren, bereitet den Teilnehmenden jedoch teilweise Schwierigkeiten. Während die Relevanz von Vielfalt unbestritten ist, sehen nicht alle Befragten eine Notwendigkeit für deren Ausbau am eigenen Standort, da andere Aspekte eher priorisiert werden. Die Literatur bestätigt ebenso die Bedeutung Vielfalt zu berücksichtigen, insbesondere da ein Großteil der Studierenden neben dem Studium erwerbstätig ist oder anderen Verpflichtungen nachzugehen hat. Hierbei ist es von Bedeutung, dass die Konzeption des Studiums die Ausübung einer Erwerbstätigkeit ermöglicht (Großmann 2007:348; Budka et al. 2012:101).

3. Fakultätseigene Beratung: Im Vergleich zu anderen Fakultäten stellt die fakultätseigene Beratung in Göttingen eine Ausnahme dar. Dennoch ist bei keinem ein signifikanter Mangel an Unterstützung festzustellen. Berichte über Probleme bezogen sich vornehmlich auf Unterfinanzierung, Barrieren zwischen Dozierenden und Studierenden sowie das Gefühl auf sich allein gestellt zu sein. Zwick zeigte, dass inadäquate Beratungsstrukturen Studienabbrüche begünstigen können und eine effektive Organisation, von den Studierenden als bedeutend erachtet wird (2009:22–27). Dieser Befund bekräftigt die Bedeutung einer qualitativen Beratungsstruktur, auch wenn diese nicht dezentral ausgestaltet sein muss.

4. Breite Fächerwahl: Im Hinblick auf die Fächerwahl zeigt sich, dass es zwar bei etwas mehr als der Hälfte Formen von Wahlmöglichkeiten der Fächer gibt, allerdings kein vergleichbares Wahlsystem. Dies kann in Zusammenhang mit dem Orientierungssemester gesetzt werden, da die Wahl nach dem ersten Fachsemester erfolgt. Die wählbaren Fächer unterscheiden sich nach Standorten, überwiegend sind die Bereiche Politik, Soziologie und Wirtschaft vertreten. Die Wahlmöglichkeit, aus einer Vielzahl an Fächern ist für alle wichtig, da es die Möglichkeit eröffnet individuelle Vertiefungen und Schwerpunkte zu setzen. Ebenso bietet sie Flexibilität, Individualität sowie die Repräsentation von Interessen. Die Bewertungen der eigenen Standorte fallen durchmischt aus. Hier kann ein positiver Zusammenhang zwischen Wahlmöglichkeiten und Zufriedenheit der Studierenden festgestellt werden. Es wurde beobachtet, dass einige Gesprächspartner*innen vor der Präsentation des Konzepts

Göttingens eine breite Wahlmöglichkeit an ihrem eigenen Standort beschrieben. Nach der Präsentation relativierten sie dies jedoch und wünschten sich mehr Wahlmöglichkeiten. Einerseits deutet dies auf die Relevanz von Wahlmöglichkeiten für die Studierenden hin und impliziert zu dem eine geeignete Ausgestaltung der Uni Göttingen dem nachzukommen. Andererseits offenbart sich eine Herausforderung hinsichtlich der Differenzierung, bedingt durch die konzeptionelle Anlage des Studienfachs Sozialwissenschaften, welches *per se* eine interdisziplinäre Ausrichtung aufweist. Daher ist es nicht eindeutig zu bestimmen, ob die Themenvielfalt und die Möglichkeiten zur Schwerpunktsetzung primär durch die universitäre Struktur oder durch die inhaltliche Ausgestaltung des Fachs selbst ermöglicht werden. Des Weiteren wird die Notwendigkeit einer sinnvollen Ausgestaltung des Angebots, wie beispielsweise die Aufrechterhaltung angemessener Kursgrößen und zielführender Kombinationen betont. Eine eingeschränkte Auswahl und ein Übermaß an Pflichtveranstaltungen können tendenziell Studienabbrüche begünstigen. Dieser Aspekt gewinnt insbesondere vor dem Hintergrund an Bedeutung, dass Zwick die inhaltliche Gestaltung des Studiums als zentrale positive Erfahrung der Studierenden hervorhebt (2009:24–30).

5. Praxisangebote neben Forschungsorientierung: Obwohl Pflichtpraktika und Forschungsprojekte an allen Standorten verankert sind, offenbart sich ein deutlicher Wunsch nach einer Ausweitung praxisorientierter Angebote. Die Studierenden äußern den Bedarf nach mehr Orientierung bezüglich nicht-forschungsorientierter Karrierewege und betonen die Wichtigkeit vielfältiger Ideenimpulse. Die Exkursion und SOWI-Go werden beispielsweise als sinnvolle Ergänzungen wahrgenommen. Eine gewisse Lenkung im Studium wird gewünscht, zugleich wird eingeräumt, dass vorhandene Angebote nicht vollständig genutzt werden. Die Bewertung des eigenen Standorts fällt gemischt aus, wobei positivere Bewertungen oft mit der Inanspruchnahme zusätzlicher Praxisangebote einhergehen. Sowohl Kessler als auch Keller und Schubert zeigten, dass als wichtig erachtete Kompetenzen eher in praktisch ausgelegten Veranstaltungen erworben werden, wie etwa Forschungsprojekte und Praktika (Kessler 2014, 42, 55–57; Schubert und Keller 2016:19–22). Dies legt die Vermutung nahe, dass die Wahrnehmung von praktischen Angeboten die Zufriedenheit der Studierenden fördert, allerdings wurde vermehrt kritisiert, dass Möglichkeiten nicht ausreichend kommuniziert werden. Nach Zwick kann die Diskrepanz, zwischen den Erwartungen an das Studium und der erlebten wissenschaftlichen Praxis, zu Studienabbrüchen führen, insbesondere wenn das Studium als zu theoretisch empfunden wird (2009:21–27).

6. Multidisziplinarität und Internationalität: Multidisziplinarität wird von allen Befragten wahrgenommen, wobei unklar bleibt, ob dies auf die Natur des Fachs zurückzuführen ist oder ob ein darüberhinausgehendes Angebot besteht. Angebote ähnlich den Schlüsselkompetenzen werden als interdisziplinär beschrieben, innerhalb des Kernstudiums bleiben die Studierenden meist in den Bereichen der Soziologie, Politik- und Wirtschaftswissenschaften.

Internationalität wird weniger stark wahrgenommen. So können meist einzelne Beispiele für internationale Perspektiven oder Lehrende genannt werden, allgemein nimmt es jedoch eine untergeordnete Rolle ein. Die Bewertungen bezüglich Multidisziplinarität und Internationalität sind geteilt. Es besteht generell der Wunsch nach einer stärkeren Integration beider Aspekte, allerdings stärker gegenüber der Multidisziplinarität. Internationalität wird mehr als zusätzliches Angebot, denn als notwendiger Bestandteil des Studiums betrachtet.

7. Besondere Fächer: Etwa die Hälfte der Befragten gab an, dass sie die Möglichkeit haben, spezielle Fachrichtungen zu wählen. Es stellte eine Herausforderung dar, zu unterscheiden, welche Fachrichtungen als besonders angesehen werden sollten. Obwohl niemand ein derartiges Angebot nutzt, wird dessen Wichtigkeit, insbesondere in Verbindung mit Vielfalt und Internationalität, betont. In diesem Zusammenhang wurde 'Authentische Lehre'⁹ als wesentlich für die Anbietung solcher Fächer angesehen. Die Bewertung des Angebots der Uni Göttingen fällt positiv aus, allerdings unter Vorbehalt hinsichtlich der Umsetzung der speziellen Fächer. Ein derartiges Angebot kann Studierenden die Chance eröffnen sich zu spezialisieren und so der inhaltlichen Breite des Studiengangs zu begegnen (Schubert und Keller 2016:59).

Forschungsfazit und Ausblick

Es konnte gezeigt werden, dass die Besonderheiten und Kompetenzen der Uni Göttingen von den Gesprächspartner*innen als positiv bewertet und als wichtig erachtet werden. Es zeichnet sich eine Priorisierung einzelner Kompetenzen ab, so scheinen Praxiskompetenzen weit wichtiger als Angebote besonderer Fächer. Dieser Aspekt wurde in der vorliegenden Erhebung aufgrund unzureichender Daten nicht weiter untersucht. Eine künftige Forschung, die diesen Aspekt priorisiert, könnte jedoch wertvolle zusätzliche Erkenntnisse liefern. Die Erfahrungen der Studierenden scheinen sich oberflächlich zu ähneln. Es kann daraus die Hypothese aufgestellt

⁹ Authentische Lehre bedeutet, dass Lehrpersonen eigene Erfahrungen und fundiertes Wissen aus ihrer Lebensrealität in die Lehrinhalte einbringen. Dies fördert eine praxisnahe, glaubwürdige und professionell gestaltete Lehre.

werden, dass unter Betrachtung der Standortspezifika, ähnliche Kompetenzen angestrebt werden, sich aber in der Umsetzungsintensität unterscheiden. Innerhalb der Interviews zeigte sich wiederholt ein Mangel an Stellungnahmen und so stellt sich die Frage, wie investiert die Gesprächspartner*innen in ihr Studium sind. Hier zeigte sich, dass Gesprächspartner*innen die der Einrichtung näherstanden durch eigenes Engagement oder Hilfsjobs, mehr Bewertungen gegenüber der Ausgestaltung vornahmen. Diese Annahme lässt sich aufgrund der Stichprobengröße jedoch nicht weiterverfolgen.

Im Rahmen des Projekts wurde das Leitfadenterview mit einer Person aus Göttingen geführt und innerhalb des Forschungsprojekts wurden die anderen Kursteilnehmenden zu ihrer Wahrnehmung bezüglich der Umsetzung befragt. Von elf ausgeteilten Bewertungsbögen wurden drei zurückgegeben und zwei davon vollständig ausgefüllt. Auf einer Skala von eins bis fünf, mit fünf als positivste Ausprägung, ergab sich eine Gesamtbewertung von 4,16. Dies spricht für eine allgemein gute Umsetzung durch die Uni Göttingen. Die schlechtesten Werte erzielten die Praxisangebote und Internationalität. Interessant bezüglich der Praxis war die Diskrepanz der Bewertungen, diese lagen weit auseinander. Dem könnte in weiterer Forschung nachgegangen werden, wie diese Gegensätzlichkeit zu erklären ist. Aufgrund der bisherigen Erkenntnisse könnte ein Zusammenhang mit dem eigenen Engagement vermutet werden. In weiterer Forschung könnte ebenso das hier angewandte Forschungsdesign auf die subjektiven Wahrnehmungen der Studierenden gerichtet werden, ohne dabei einen Vergleichspunkt zu wählen. So könnte, angelehnt an Zwick (2011) nach den wichtigsten oder auch am besten umgesetzten Kompetenzen gefragt werden, um so den Aspekt der Priorisierung aufzugreifen.

Aus den hier erlangten Erkenntnissen lässt sich für die Lehre ableiten, dass eine gute Orientierung sowohl innerhalb des Studiums als auch für die Zeit nach dem Studium, wichtig für die Studierenden ist. Es wurde betont, dass innerhalb des Studiums Raum, in dem sich die Studierenden individuell entfalten können zu schaffen ist. Nach Wieland et. al. können BA-Sowi Studierende ihre Kompetenzen schlechter präsentieren als Studierende anderer Fächer (2021, 10f). An dieser Stelle könnte eine Schnittstelle zwischen Praxisangeboten und Beratung geschaffen werden, die diesem Defizit entgegenwirkt. Weitere Aspekte wie Internationalität oder Vielfalt werden zwar als wichtig und bedeutsam erkannt, sind jedoch nicht zentral für die Studierenden. Somit sollten sich die Einrichtungen auf eine gelungene Umsetzung der Kernpunkte konzentrieren und dann weitere Angebote ausbauen. Dabei soll nicht die Bedeutung dieser reduziert werden, da auch diese beispielweise für mögliche Auslandsaufenthalte essenziell sein können (Kessler 2014:23).

Die Erkenntnisse dieser Erhebung bedürfen weiterer Forschung, um ein differenziertes Bild zu zeichnen. Dennoch konnten an dieser Stelle ein Impuls für die Ergänzung der Hochschulforschung durch diese Pilotstudie gegeben werden.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Budka, Philipp; Schallert, Claudia; Mitterauer, Lukas; Hintermayer Markus (2012): Neue Entwicklungen und Herausforderungen im sozialwissenschaftlichen Studium. In: Das Hochschulwesen: Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik (3/2012), S. 99–106. Online verfügbar unter [https://ucris.univie.ac.at/portal/en/publications/neue-entwicklungen-und-herausforderungen-im-sozialwissenschaftlichen-studium\(9d6afc65-27df-40ba-9dcc-8373efb170e4\).html](https://ucris.univie.ac.at/portal/en/publications/neue-entwicklungen-und-herausforderungen-im-sozialwissenschaftlichen-studium(9d6afc65-27df-40ba-9dcc-8373efb170e4).html), zuletzt geprüft am 01.03.2024.
- Fischer, Vanessa; Walpuski, Maik; Lang, Martin et al. (2021): Was beeinflusst die Entscheidung zum Studienabbruch? Längsschnittliche Analysen zum Zusammenspiel von Studienzufriedenheit, Fachwissen und Abbruchintention in den Fächern Chemie, Ingenieur- und Sozialwissenschaften. In: ZeHf – Zeitschrift für empirische Hochschulforschung 4 (1). Online verfügbar unter <https://www.budrich-journals.de/index.php/zehf/article/view/36820>, zuletzt geprüft am 05.03.2024.
- Großmann, Daniel (2007): Studienanfänger in Leipziger Bachelorstudiengängen der Sozialwissenschaften. In: Soziologie 36 (2), S. 156–170. DOI: 10.1007/s11617-007-0004-8.
- Hinz, Thomas (2005): Wer schließt ab und was kommt danach?: Ergebnisse der Münchner Absolventenbefragungen 1978-2000. Online verfügbar unter <https://kops.uni-konstanz.de/entities/publication/f4600e2f-77c3-4502-bd23-5f0bb73ef50e>, zuletzt geprüft am 05.03.2024.
- Holzleiter, Tamara; Pöhlmann, Lutz; Brüderl, Josef (2011): Absolventenstudie 2009/10 der Fakultät für Sozialwissenschaften. Hg. v. Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Mannheim. Online verfügbar unter https://www.Sowi.uni-mannheim.de/media/Fakultaeten/Sowi/Dokumente/QM/Absolventenstudie/Sowi_Fakultaet_QM_Studien_Absolventenstudie_2009.pdf, zuletzt geprüft am 01.03.2024.
- Kessler, Sascha (2014): Kompetenz-Erwartungen von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern an Absolventinnen und Absolventen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Hg. Studiendekanat der Sozialwissenschaftlichen und Institut für Regionalforschung e.V. Online verfügbar unter <https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/de3e7c307c3f25c67304cbe474e3be8d.pdf/Abschlussbericht%2020170411.pdf>, zuletzt geprüft am 01.03.2024.
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 13. Neuausgabe. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-2019387>, zuletzt geprüft am 18.02.2025.
- Schubert, Kai; Keller, Rouven (2016): Studienausgangsbefragung: Kompetenzerwerb im Studium – Eine subjektive Betrachtung des Kompetenzerwerbs und der Kompetenzvermittlung an der Sozialwissenschaftlichen Fakultät durch Absolventinnen und Absolventen. Hg. v. Georg-August-Universität, Sozialwissenschaftliche Fakultät und Studiendekanat. <https://www.uni->

[goettingen.de/de/document/download/51151c8f6f842d57a69a3a8f747d6fc3.pdf/Bericht%20Studienausgangsbefragung%20I.pdf](https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/51151c8f6f842d57a69a3a8f747d6fc3.pdf/Bericht%20Studienausgangsbefragung%20I.pdf), zuletzt geprüft am 01.03.2024.

Studienbüro der Sozialwissenschaftlichen Fakultät (o.D.): Studienbüro. Herzlich willkommen im Studienbüro der Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Online verfügbar unter <https://www.uni-goettingen.de/de/601690.html>, zuletzt geprüft am 18.02.2025.

Wieland, Dirk; Landgrebe, Philip; Schwenke, Stephan; Wießner, Bastian; Sohl, Carolin; Requate, Jörg et al. (2021): Guess what? Unter Mitarbeit von Universität Kassel, Ann-Katrin Mauel und Mareike Pfläging. Universität Kassel. DOI 10.17170/KOBRA-202101213008.

Zentralverwaltung Universität Göttingen (2023): Studiengangsreport Sozialwissenschaften (Bachelor of Arts), unveröffentlichter Datensatz. Göttingen: Universität Göttingen.

Zwick, Michael M. (2009): Stuttgarter Abbrecherstudie 2009. Zufriedenheit mit dem Studium und Abbruchneigung bei Studierenden des BA-Studiengangs Sozialwissenschaften an der Universität Stuttgart. Stuttgart: Universitätsbibliothek der Universität Stuttgart (Stuttgarter Beiträge zur Risiko- und Nachhaltigkeitsforschung, 14). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:93-opus-45989>, zuletzt geprüft am 18.02.2025.

Zwick, Michael M. (2011): Bachelor Sozialwissenschaften. Studienmotivation und soziale Lage. Stuttgart: IfS, Abt. für Technik- und Umweltsoziologie [u.a.] (Stuttgarter Beiträge zur Risiko- und Nachhaltigkeitsforschung, Nr. 18). Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:93-opus-60650>, zuletzt geprüft am 18.02.2025.

Über die Autorin

Nele Habbe studiert Sozialwissenschaften im sechsten Semester an der Georg August-Universität Göttingen. Ihre Fächer sind Soziologie, Politikwissenschaft und Rechtswissenschaft (Strafrecht). Erreicht werden kann Nele Habbe unter der E-Mail-Adresse: nele.habbe@stud.uni-goettingen.de

Vom Studium in den Job – Welche Aspekte des Studiums sind relevant für den Berufseinstieg?

▶ Jennifer Braune

Einleitung

Sozialwissenschaften, was genau ist darunter zu verstehen? Diese Frage ist gar nicht so leicht zu beantworten. Deutschlandweit wird dieser Studiengang zwar angeboten, aber jede Universität ordnet diesem teilweise unterschiedliche Fächer zu. So ist es nicht ungewöhnlich, wenn Studierende der Sozialwissenschaften unterschiedlicher Universitäten verschiedene Fächer und Inhalte studieren (Georg-August-Universität Göttingen o.J.a; Leibniz Universität Hannover o.J.; Strübing 1997). Wohingegen so etwas beispielsweise im Physikstudium in der Regel nicht vorkommt. Dass der Studiengang Sozialwissenschaften im Bundesgebiet nicht einheitlich existiert, spiegelt auch die Forschung wider. So sind Studien über Sozialwissenschaftler in der Regel nicht ohne Weiteres vergleichbar, vor allem keine Verbleibstudien von Universitäten. Es ist auch nicht unüblich, dass in Studien nicht zwischen Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaftlern differenziert wird oder nur Teilbereiche der Sozialwissenschaften untersucht werden (Holzleiter et al. 2011; Oberlander et al. 2009; Strübing 1997). Grundsätzlich wird das Studium der Sozialwissenschaften den „weichen“ Studiengängen bzw. denjenigen mit „diffusem Berufsbezug“ zugeordnet (Sarclotti 2009:52). Das sozialwissenschaftliche Studium ist in erster Linie eine Ausbildung für die Arbeit an Universitäten und Forschungseinrichtungen (Strübing 1997). Das bedeutet, dass seine Studierenden nicht auf einen konkreten Bereich des außeruniversitären Arbeitsmarktes vorbereitet werden, wie es beispielsweise bei Medizin- oder Jurastudierenden der Fall ist. So sind Sozialwissenschaftler in den unterschiedlichsten Bereichen des Arbeitsmarktes vertreten (Holzleiter, Pöhlmann und Brüderl 2011:29). Für diese Arbeit ergibt sich daraus folgende These: Nicht alle Studieninhalte bzw. im Studium der Sozialwissenschaften vermittelten Kompetenzen

sind relevant für den Beruf, den die Absolventen im außeruniversitären Bereich ausüben. Schließlich kam ich zur folgenden Forschungsfrage: Welche Studieninhalte finden im Berufsalltag von Absolventen¹ des B.A. Sowi² Anwendung? Konkret interessiert mich diese Frage für Absolventen der Georg-August-Universität Göttingen (GAU). Zu den Fachdisziplinen, die im B.A. Sowi an der GAU angeboten werden, gehören Soziologie, Ethnologie, Interdisziplinäre Indienstudien, Geschlechterforschung, Sportwissenschaften, Politik- und Erziehungswissenschaft sowie die Möglichkeit, Teilbereiche der Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften im Nebenfach zu wählen (GAU o.J.).

Mein Forschungsinteresse wurde dadurch geweckt, dass die vorhandenen Studien zu den Tätigkeitsbereichen von Sozialwissenschaftlern „sehr oberflächlich“ (Kessler 2014:19) sind, so dass nicht ganz klar wird, was Sozialwissenschaftler konkret in ihrem Job tun (Kessler 2014:19; Holzleiter, Pöhlmann und Brüderl 2011:29). Die GAU hat sich im Rahmen eines Studiengangsreports für den B.A. Sowi in einer quantitativen Fragebogenbefragung bei Absolventen darüber erkundigt, welche im Studium erworbenen Kompetenzen sie im Beruf nutzen (Zentralverwaltung 2023). Jedoch gibt es noch keine qualitative Befragung, die den Absolventen die Möglichkeit gibt, aus ihrer eigenen Perspektive frei, ohne vorgefertigte Kategorien, darüber zu berichten, welche Studieninhalte bzw. Kompetenzen sie ihrer Meinung nach im Beruf anwenden. Der Vorteil an dieser Herangehensweise ist, dass sie den Absolventen die Möglichkeit gibt, Kompetenzen zu nennen, die in einem quantitativen Fragebogen nicht berücksichtigt werden können. Die Auseinandersetzung mit dieser Arbeit könnte vor allem für Studierende des B.A. Sowi der GAU interessant sein, da sie einige Einblicke in Studieninhalte gibt, die im Berufsleben von Absolventen des Studiengangs relevant geworden sind.

Im Laufe meiner Forschung hat sich eine weitere Forschungsfrage ergeben, die ich anhand des gesammelten Datenmaterials beantworten konnte, und zwar: Was im Studium abgesehen von Studieninhalten noch relevant für den Beruf war? So ist Ziel dieser Arbeit zum einen herauszufinden, welche Studieninhalte Anwendung im Berufsalltag von Absolventen des Studiengangs B.A. Sowi der GAU finden, und zum anderen, was abgesehen davon noch wichtig ist. Richtungsweisende Literatur war für diese Forschungsarbeit, die Absolventenstudie, die Studenten der FU Berlin im

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit das generische Maskulinum verwendet. Die verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich – sofern nicht anders kenntlich gemacht – auf alle Geschlechter.

² B.A. Sowi steht für Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften.

Rahmen eines Lehrforschungsprojektes durchgeführt haben (Strübing 1997). Forschungsziel war es, zu ermitteln,

„[...] ob und in welcher Weise, die außerhalb der Universitäten tätigen, ausgebildeten Soziologen sich nach einigen Berufsjahren noch auf Soziologie als Kern ihrer beruflichen Identität beziehen, ob es also aus ihrer Perspektive etwas spezifisch Soziologisches in ihrem Arbeitshandeln gibt“ (Strübing 1997:154–155).

In diesem Zusammenhang wurde auch die Anwendung von Studieninhalten in der Berufspraxis der Absolventen untersucht. Zur Beantwortung der Forschungsfragen dieses Projekts wurden fünf halbstrukturierte Leitfadenterviews mit Absolventen des B.A. Sowi der GAU durchgeführt. Die Datenauswertung erfolgte durch eine qualitative Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung mit Anlehnung an Mayring (2022). Im Folgenden wird zunächst ein allgemeiner Überblick über den Forschungsstand gegeben. Daran anknüpfend werden die Methodik der Forschung und der Forschungsablauf erläutert. Anschließend werden die Ergebnisse präsentiert und im Fazit zusammengefasst.

Forschungsstand

Zum Einstieg ins Berufsleben von Absolventen von Studiengängen, die den Sozialwissenschaften zugeschrieben werden, wurde seit den 1980ern ausgiebig geforscht (Strübing 1997:159; Mayerl und Urban 2008; Oberlander, Weißner und Kräuter 2009; Mozhova und Brüderl 2014). Dies geschah unter anderem vor dem Hintergrund der hohen Arbeitslosigkeit, die in dieser Gruppe in den 80er Jahren zu verzeichnen war (Bausch 1995; Strübing 1997). Diese Verbleibstudien sollten mehr Aufschluss über die Berufsverläufe der Absolventen geben und Handlungsempfehlungen für die Bildungseinrichtungen generieren, um die Studiengänge arbeitsmarktnäher zu gestalten (Arnold 2003). Die Arbeitsmarktsituation hat sich jedoch über die letzten Jahrzehnte für Sozialwissenschaftler deutlich verbessert (Bundesagentur für Arbeit Juli 2023). Aber auch die Bologna-Reform hat den Universitäten in den letzten Jahren Anreize gegeben, den Verbleib ihrer Absolventen zu untersuchen. So hat beispielsweise die Absolventenstudie der sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Mannheim von Holzleiter, Pöhlmann und Brüderl (2011) sich mit dem Verbleib der Absolventen, ihrer Evaluation ihres Studiums und den Unterschieden zwischen Absolventen vor und nach der Bologna-Reform auseinandergesetzt. An der GAU hat Kessler (2014) in einer Studie die Kompetenzerwartungen von Arbeitgebern an Absolventen sozialwissenschaftlicher Studiengänge, wie sie an der sozialwissenschaftlichen Fakultät der GAU angeboten werden, erforscht. Auch die GAU erhebt regelmäßig Daten durch die Abteilung für

Qualitätsmanagement, zum einen im Rahmen der zentralen Absolventenbefragung, sowohl um die Karrierewege ihrer Absolventen in Erfahrung zu bringen als auch um eine Evaluation des Studiums zu erhalten (Buch & Rapp 2016). Zum anderen erstellt die GAU regelmäßig Studiengangsreports für die Sozialwissenschaftliche Fakultät und den B.A. Sowi, um den Studienverlauf und den Verbleib seiner Studierenden und Absolventen zu ermitteln (Zentralverwaltung 2023).

Methodischer Zugang

Eine Kommilitonin (siehe Kap. 4) und ich haben uns zu einer Forschungsgruppe zusammengeschlossen und uns ähnliche Forschungsfragen gesucht, um dieselbe Zielgruppe zu haben und unsere Interviews gemeinsam durchführen zu können. Jede von uns hatte einen eigenen Fragenblock, in dem wir unsere Fragen gestellt haben. Das Material wiederum haben wir getrennt ausgewertet. Ein halbstrukturiertes Leitfaden-Interview sollte den IPs³ die Möglichkeit geben, die Fragen möglichst uneingeschränkt zu beantworten und auch Dinge anzusprechen, die relevant sind, aber gegebenenfalls bei der Erstellung des Fragenkatalogs nicht berücksichtigt wurden. Ich habe mich für diese Herangehensweise entschieden, da davon auszugehen ist, dass die Absolventen am besten beurteilen können, was sie aus dem Studium in ihrem Berufsalltag anwenden. Über private Kontakte wurden uns ehemalige Absolventen als IPs vermittelt. Diese und ehemalige Absolventen, die sich im Alumni-Bereich der sozialwissenschaftlichen Fakultät engagieren, haben wir dann kontaktiert. Wir konnten fünf Interviews organisieren – drei davon waren online und zwei in Präsenz an der GAU. Drei unserer IPs sind im organisierten Sport tätig und die anderen beiden jeweils im Personalwesen und im Wissenschaftsjournalismus. Während der Erhebungsphase haben wir angelehnt an die Grounded Theory (Corbin und Strauss 1998) die Interviews transkribiert und bereits angefangen zu codieren. Meine Forschungspartnerin und ich haben uns die Interviews zum Transkribieren aufgeteilt, um uns gegenseitig zu entlasten. Für die Transkription haben wir die automatische Transkriptionsfunktion von Microsoft Word verwendet, was etwas mühselig war, da Word nicht fehlerfrei transkribiert. Die Datenauswertung ist durch eine qualitative Inhaltsanalyse mit Anlehnung an Philipp Mayring (2022) erfolgt. Für die Analyse habe ich mit der Kodierungssoftware MAXQDA 2020 gearbeitet. Das Programm hat mir durch seine Features sehr geholfen, strukturiert und übersichtlich zu arbeiten. Trotzdem habe ich am Ende doch nochmal zu Stift und Papier gegriffen, um die Codes

³ IPs steht für Interviewpartner (plural).

und Oberbegriffe zu verschriftlichen, da ich das Bedürfnis hatte, meine Kodierungsergebnisse physisch greifbar auszuwerten.

Für die Auswertung habe ich mich an der Analyseform der zusammenfassenden induktiven Kategorienbildung orientiert (Mayring 2022:67–68). Im ersten Schritt habe ich die Analyseeinheiten festgelegt (Mayring 2022:69–70). Für meine erste Frage war die Analyseeinheit jede Aussage über Studieninhalte, die im Berufsalltag Anwendung finden. Im zweiten Schritt habe ich die einzelnen Aussagen der IPs paraphrasiert. Daraus resultierten stichwortartige Verkürzungen der Aussagen (Mayring 2022:69–71). Im dritten Schritt habe ich mein Abstraktionsniveau festgelegt. Ziel ist hier, die Paraphrase zu generalisieren und zu einer Kategorie zu gelangen. Ich musste also abschätzen, wie viele Reduktionsschritte notwendig sind, um von meiner Paraphrase zu einer Kategorie zu kommen. Eine Kategorie hatte bei mir grundsätzlich nicht mehr als drei Worte. Mayring selbst spricht von zwei Reduktionen. Für mein Datenmaterial war das meistens nicht nötig. Ich konnte in der Regel mit einem Schritt die Paraphrasen reduzieren, um eine Kategorie zu bilden (Mayring 2022:70–84). In meinem letzten Schritt habe ich die Kategorien zu einem Kategoriensystem zusammengefasst. Dafür habe ich mir alle Kategorien des Gesamtmaterials angeschaut, also nicht mehr nur die der einzelnen Fälle bzw. Interviews. Ich habe diese dann nochmal versucht, weiterzukategorisieren und sie übergeordneten Kategorien zuzuordnen. So ist mein Kategoriensystem für beide meiner Forschungsfragen entstanden.

Relevanz von Studieninhalten im Berufsalltag – Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse, die sich für die erste Forschungsfrage „Welche Studieninhalte finden im Berufsalltag von Absolventen des B.A. Sowi der GAU Anwendung?“ ermitteln ließen, präsentiert.

Für alle drei Bereiche, in denen die Befragten arbeiteten, organisierter Sport, Wissenschaftsjournalismus und Personalwesen, wurden wissenschaftliches Arbeiten, Methodenkompetenz und Fachwissen als Inhalte genannt, die im Beruf zur Anwendung kommen. Obwohl Fachwissen von allen IPs als hilfreich erachtet wurde, lohnt es sich hier, das Fachwissen zu differenzieren. Vier der fünf IPs bezogen sich auf Theorien und Erkenntnisse, die aus dem wissenschaftlichen Forschungsstand eines Faches hervorgehen. Wohingegen sich ein IP⁴ spezifisch und ein anderer IP zusätzlich

⁴ IP steht für Interviewpartner (Singular).

auch auf Sozialkompetenz⁵ vermittelndes Fachwissen bezogen, das sie sich im Rahmen von Veranstaltungen im Fach Geschlechterforschung angeeignet haben. „Ich erinnere mich [...] an ein Modul aus dem Bereich Geschlechterforschung zum Beispiel, ähm, davon profitiere ich heute noch von“ (IP A)⁶. So führt auch IP B an, dass Gender Studies ihm „sicherlich auch so ein bisschen so eine Sensibilität [...]“ für Menschen mitgegeben hat, was für ihn sehr nützlich ist, da er „[...] viel mit Menschen zusammenarbeitet [...]“ (IP B)⁷. Des Weiteren profitieren sowohl ein IP aus dem organisierten Sport als auch der IP aus dem Wissenschaftsjournalismus beruflich von ZESS⁸-Schlüsselkompetenzkursen, die sie während des Studiums belegten.

Das Ausmaß der Relevanz der im Studium erworbenen Kompetenzen variiert im Allgemeinen jedoch sehr stark. Zum einen spielen die gewählten Schwerpunktfächer eine Rolle, da diese bezeichnend dafür sind, ob bestimmte für den Beruf nützliche Kompetenzen erworben worden sind oder nicht. Zum anderen ist dies vom Tätigkeitsbereich der Absolventen auf dem außeruniversitären Arbeitsmarkt abhängig, da verschiedene Berufe unterschiedliche Anforderungen stellen (Kessler 2014). Dies lässt sich gut an den erworbenen Methodenkompetenzen und der Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten im sozialwissenschaftlichen Studium der IPs veranschaulichen.

„Aber heute ist es schon sehr viel mehr Statistik, sehr viel mehr quantitative Forschung, und das ist für meinen Berufsalltag sehr wichtig, weil ich nahezu jeden Tag im Schnitt irgendwie eine Studie lese, und man muss die halt auch lesen können, die Methoden, die die Forschenden dort benutzen, auch ein bisschen verstehen einzuordnen. Ist das vielleicht zwar ne fein geschriebene – aber vielleicht auch trotzdem keine gute Studie? [...]“ (IP E).⁹

„Was mich vielleicht am ehesten heute noch ähm damit berührt, ist halt das korrekte Zitieren, das tue ich de facto ja immer noch. Bei uns ist es auch sogar so, dass wir in einem Fußnotenformat zitieren, relativ ähnlich, wie man das aus Hausarbeiten im Studium kannte [...]“ (IP E).¹⁰

Diese beiden Zitate stammen aus einem Interview mit einer Person, die im Wissenschaftsjournalismus tätig ist. Durch die Studieninhalte wie Statistik und empirische Sozialforschung hat diese Person Methodenkompetenzen erworben. Und durch das wissenschaftliche Schreiben im Studium wurde gute wissenschaftliche Praxis, in diesem Fall das korrekte Zitieren, erlernt. Diese erworbenen Kompetenzen finden im Beruf dieser Person Anwendung.

⁵ Gemeint sind Kompetenzen zwischenmenschlichen Umgangs.

⁶ Interview A, anonymisiert, geführt am 08.01.2024, online.

⁷ Interview B, anonymisiert, geführt am 19.12.2024, online.

⁸ Die ZESS ist die Zentrale Einrichtung für Sprachen und Schlüsselqualifikationen der GAU (GAU o.J.b). Georg-August-Universität Göttingen (o.J.b).

⁹ Interview E, anonymisiert, geführt am 17.01.2023, online.

¹⁰ Interview E, anonymisiert, geführt am 17.01.2023, online.

„Dann wie erwähnt auch [...] tatsächlich, auch wenn man immer drauf schimpft, die Erfahrung, die man durch die Statistik mitnimmt. Also da auch wirklich die Fähigkeit, mit Excel umzugehen. Ja, auch mal Zahlen, vielleicht kritisch zu hinterfragen, oder Statistiken. Das bringt mir definitiv auch was [...]“ (IP B).¹¹

„[...] so einige Tricks und Kniffe schon aus dem Studium und dem Umgang mit den Office Programmen gehabt zu haben [...]“ (IP B).¹²

IP B hingegen ist im Personalwesen tätig. Auch in seinem beruflichen Alltag kommt Wissen zur Anwendung, welches er durch das Studienfach Statistik erworben hat. Jedoch kommen bei ihm weniger die statistischen Inhalte zur Anwendung, sondern viel mehr der Umgang mit Excel als Programm selbst, welches im Zusammenhang mit Statistikkursen im B.A. Sowi verwendet wurde. Zudem wurde fächerübergreifend, durch selbstständiges Arbeiten der Umgang mit gängigen Computerprogrammen erlernt oder verbessert. Die Anforderungen in den beiden Berufen bezüglich der Methodenkompetenz aus dem Studienfach Statistik und dem wissenschaftlichen Arbeiten zeigen erhebliche Unterschiede im Ausmaß und der Intensität, in denen diese erworbenen Kompetenzen im Berufsalltag gefordert werden. Diese Ergebnisse lassen sich innerhalb der Stichprobe ebenso auf andere Studieninhalte übertragen.

Weiter ging aus allen Interviews hervor, dass die durch die Studieninhalte (wissenschaftliches Arbeiten, Methodenkompetenz und Fachwissen) im B.A. Sowi vermittelten Kompetenzen ein „nice to have“¹³ sind, aber keine elementaren Voraussetzungen für die Anstellung oder das Zurechtkommen im Berufsalltag (außerhalb der Universität) sind. Diese Befunde decken sich auch mit denen von Kessler (2014:25–26). Auch dieser stellt fest, dass Fachwissen und die Fähigkeit, wissenschaftlich arbeiten zu können, inklusive Methodenkompetenz in der Regel für Arbeitgeber nicht an oberster Stelle bei der Einstellung von Absolventen von sozialwissenschaftlichen Studiengängen stehen. Relevanter sind „sozial-kommunikative“ und „personale Kompetenz[en]“ (2014:25).

Daraus ergibt sich folgendes Fazit für die erste Forschungsfrage: Die Studieninhalte, die Anwendung im Berufsalltag der Stichprobe finden, sind wissenschaftliches Arbeiten, Methodenkompetenz und Fachwissen. Jedoch sind sie im Einklang mit der Ausgangsthese: Nicht alle Studieninhalte bzw. im Studium der Sozialwissenschaften vermittelten Kompetenzen sind relevant für den Beruf, den die Absolventen der Stichprobe auf dem außeruniversitären Arbeitsmarkt ausüben. Die im B.A. Sowi erworbenen Kompetenzen können hilfreich sein, sie sind aber nicht alle gleich wichtig

¹¹ Interview B, anonymisiert, geführt am 19.12.2023, online.

¹² Interview B, anonymisiert, geführt am 19.12.2023, online.

¹³ Eigene Hervorhebung.

für jede Tätigkeit. Wie sich an den vorausgegangenen Beispielen zeigt, ist im Wissenschaftsjournalismus ein Verständnis von statistischen Inhalten relevant, wohingegen im Bereich Personalwesen der Umgang mit Computerprogrammen wichtiger ist. Es zeigt sich, dass die Relevanz der Studieninhalte abhängig von der beruflichen Tätigkeit und den gewählten Schwerpunktfächern im Studium ist. Dementsprechend kann der Grad der Relevanz bzw. der Anwendung der erworbenen Kompetenzen aus Studieninhalten im Beruf deutlich variieren.

Was im Studium eigentlich relevant für den Beruf war – Ergebnisse

Durch das Ergebnis der ersten Forschungsfrage ergab sich für mich diese Folgefrage: Was ist im Studium eigentlich relevant für den Beruf?

Folgende Ergebnisse konnten durch das Datenmaterial festgehalten werden: Alle IPs haben angegeben, dass Praxiserfahrungen und branchenspezifisches Interesse während des Studiums relevant für ihren Berufseinstieg waren. Dies soll anhand des Beispiels von zwei IPs veranschaulicht werden.

IP B hat im Studium die Studienschwerpunkte Soziologie, Erziehungswissenschaften und Geschlechterforschung gewählt. Er war vor Beginn des Studiums der Meinung, dass der B.A. Sowi ihm nicht ausreichend berufsspezifische Kompetenzen vermitteln würde, um direkt nach dem Bachelorstudium ins Berufsleben einsteigen zu können. Aus diesem Grund hat er sich vorgenommen, sich attraktiv für den Arbeitsmarkt zu machen, indem er frühzeitig Praxiserfahrungen sammelt. Im Studium hat er ein Wahlpflichtpraktikum in einer Bildungseinrichtung absolviert. Nach dem Praktikum konnte er diesen Bereich sicher für sich ausschließen. Über persönliche Kontakte konnte er noch ein weiteres Praktikum über mehrere Monate in der Personalabteilung einer Firma absolvieren. Er hat durch sein zweites Praktikum erkannt, dass er seine berufliche Zukunft im Personalwesen sieht. Nach den zwei Praktika fühlte er sich attraktiv genug für den Arbeitsmarkt. Er bewarb sich um eine Werkstudentenstelle in der Personalabteilung eines Unternehmens und wurde eingestellt. Kurz vor dem Studienabschluss wurde er von seinem Arbeitgeber übernommen.

IP E hat im Studium die Schwerpunkte Soziologie, Politikwissenschaften und Volkswirtschaftslehre belegt und im Master Soziologie und Politikwissenschaften studiert. Er wusste schon vor dem Studium, dass er im Bereich Journalismus tätig werden wollte. Das journalistische Handwerk hat er sich auf eigene Faust angeeignet. In seiner Studienordnung war die Vermittlung journalistischen Schreibens nicht

vorgesehen. Während des Studiums hat er sich einer studentischen Zeitschrift angeschlossen. Dort hatte er die Möglichkeit, praktisch tätig zu werden. Er verfasste Texte, die publiziert wurden, und probierte sich aus. Es war harte Arbeit und dauerte Jahre, einen guten Stil und gutes Textverständnis zu entwickeln. Das erreichte er durch Selbststudium, u. a. guckte er sich einiges bei anderen Journalisten und Publizisten ab und verbesserte seinen Schreibstil stetig. Darüber hinaus las er und eignete sich Wissen über die Journalismusbranche an. Er belegte außerdem zahlreiche ZESS-Kurse für das Berufsfeld Journalismus. Gegen Ende des Masterstudiums bewarb er sich für einen Job im Wissenschaftsjournalismus und erhielt diesen.

Praxiserfahrungen

Praxiserfahrungen zu sammeln, ging für die IPs mit einigen Vorteilen einher. Die praktischen Erfahrungen halfen den IPs, sich auszuprobieren, sich auf ein Berufsfeld festzulegen und auch Einblicke in die spezifischen Tätigkeitsbereiche zu gewinnen. Darüber hinaus dienten die Praxiserfahrungen den IPs, sich berufsspezifische Fähigkeiten anzueignen und/oder diese weiter auszubauen. Ähnlich sind auch die von Kessler (2014:43) befragten Arbeitgeber der Auffassung, dass „Praktika und berufliche Erfahrungen [...] der Ort [sind], an dem die meisten und wichtigsten berufsrelevanten Fähigkeiten erlernt werden“. Ferner waren die Praxiserfahrungen ausschlaggebend dabei, Netzwerke aufzubauen, also Kontakte zu knüpfen, und konnten so als Sprungbrett für die weitere berufliche Karriere fungieren. So sind drei der fünf IPs durch die Kontakte, die sie während ihrer Werkstudententätigkeit oder ihres Ehrenamts geknüpft haben, an ihren ersten Job nach dem Studium gekommen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Holzleiter, Pöhlmann und Brüderl (2011:23) in ihrer Absolventenstudie, in der 20 % der Absolventen eine Arbeitsstelle über Kontakte gefunden haben.

Branchenspezifisches Interesse

Der zweite und letzte Punkt, den die IPs für den Beruf als wichtig erachten, ist das intrinsische Interesse an einem spezifischen Berufsfeld. Dies äußerte sich beispielsweise durch ehrenamtliches beziehungsweise freiwilliges Engagement oder zusätzliche Praktika in dem Bereich, in dem sie beruflich tätig werden wollten. Das Interesse drückte sich bei den IPs auch darin aus, dass sie sich während des Studiums branchenspezifisches Wissen angeeignet haben. Dies geschah durch Selbststudium, in dem sie sich über die Entwicklungen in ihrem favorisierten Berufsfeld auf dem neusten Stand hielten. Das taten sie durch diverse Medien wie Bücher, Zeitschriften oder Podcasts. Ferner wurde die Möglichkeit genutzt, die eigenen Fähigkeiten in Eigenverantwortung auszubauen. In diesem Zusammenhang haben zwei IPs

angegeben, von ZESS-Kursen profitiert zu haben, die branchenspezifische Kenntnisse vermitteln. Die Relevanz dieser Kenntnisse deckt sich auch mit der Arbeitgeberperspektive: Laut Kessler (2014:33) werden diese bei Vorstellungsgesprächen im Grunde jedes Mal überprüft und sind sehr oft unter anderen Gesichtspunkten maßgeblich für die Einstellung der Bewerber.

Gesamtfazit

Ziel dieser Forschungsarbeit war es herauszufinden, welche Studieninhalte im Berufsalltag von Absolventen des Bachelorstudiengangs Sozialwissenschaften an der Georg-August-Universität Göttingen Anwendung finden. Um diese Frage zu beantworten, wurden fünf halboffene Leitfaden-Interviews mit Absolventen des B.A. Sowi der GAU durchgeführt. Für diese Stichprobe hat sich ergeben, dass wissenschaftliches Arbeiten, Methodenkompetenz und Fachwissen im Berufsalltag zur Anwendung kommen. Die Anwendung und das Ausmaß der Nutzung im Studium erworbener Kompetenzen im Berufsalltag sind stark von der beruflichen Tätigkeit und der im Studium gewählten Schwerpunktfächer abhängig. Diese Kompetenzen sind jedoch nicht ausschlaggebend für die Berufsausübung oder die Einstellung, können aber durchaus hilfreich sein. Aus diesem Ergebnis ergab sich die Folgefrage, was im Studium für den Beruf der Absolventen relevant war. Aus dem Datenmaterial konnte ermittelt werden, dass die Sammlung von Praxiserfahrungen und der Kompetenzerwerb in einem oftmals vorher anvisierten Berufsfeld relevant waren. Die Praxiserfahrungen dienten dazu, einen Einblick in einen Tätigkeitsbereich zu bekommen, um sich festlegen zu können. Darüber hinaus halfen sie dabei, sich berufsrelevante Fähigkeiten anzueignen und/oder diese auszubauen. Weiterhin boten sie die Möglichkeit, Kontakte zu knüpfen und das eigene Netzwerk auszubauen, welches eine ausschlaggebende Rolle bei der Vermittlung von Arbeitsstellen spielen kann. Ebenso wichtig war das branchenspezifische Interesse, welches sich darin äußerte, sich durch Selbststudium branchenspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen.

Interessante Anschlussfragen wären, wie der Berufseinstieg bei Absolventen war, die sich im Rahmen des Wahlpflichtmoduls statt für ein Berufspraktikum für ein Auslandssemester entschieden haben, bzw. was ihrer Auffassung nach relevant für ihren Beruf war. Denn sie werden wahrscheinlich nicht alle Praxiserfahrungen gesammelt haben können wie die befragten Personen der Stichprobe dieser Forschungsarbeit.

Des Weiteren ergibt sich die Frage, wie der Berufseinstieg von Absolventen verlief, die sich im Studium nicht auf einen Tätigkeitsbereich festgelegt haben.

Außerdem hat sich während der Analyse herausgestellt, dass das ZESS keine unwichtige Rolle bei der Professionalisierung einiger IPs gespielt hat. Es wäre interessant, den spezifischen Einfluss beziehungsweise die Rolle des ZESS bei der berufsspezifischen Ausbildung von B.A. Sowi-Studierenden zu erforschen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften Kompetenzen für den Wissenschaftsbereich, das Personalwesen, für journalistische Tätigkeiten sowie generelles Fachwissen vermittelt. Spezifische Kompetenzen jedoch in anderen Angeboten außerhalb des Studiengangs angeeignet werden. Inwiefern andere Tätigkeitsfelder ähnlich gut abgedeckt werden und welche Kompetenzen im Studiengang nicht vermittelt werden, bietet Potenzial für zukünftige Studien.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Arnold, Eva. 2003. „Absolventenstudien zur Unterstützung von Studienreformprojekten: wie lässt sich der Nutzen steigern?“. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 26 (4): 415–28.
<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/3813>, letzter Zugriff am 18.02.2025.
- Bausch, Manfred. 1995. „Arbeitsmarkt für Sozialwissenschaftler: Arbeit, Berufspraxis und Hochschule.“ *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 18 (4): 301–12.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-36031>, letzter Zugriff am 18.02.2025.
- Buch, Bettina und Sylvia Rapp. 2016. „Absolventinnen- und Absolventenbefragung an der Georg-August-Universität Göttingen: Tagung „Absolventenstudien und Qualitätsmanagement: Best Practices an deutschen Hochschulen“ am Bayrischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.“
https://www.ihf.bayern.de/fileadmin/user_upload/IHF/Veranstaltungen/Absolventenstudien_und_Qualitätssicherung/Präsentationen/11_Buch_Rapp_Uni_Göttingen.pdf, letzter Zugriff am 18.02.2025.
- Bundesagentur für Arbeit. 2023. „Blickpunkt Arbeitsmarkt: Akademikerinnen und Akademiker.“ <https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/AkademikerInnen/Berufsgruppen/Generische-Publikationen/2-9-Gesellschaftswissenschaften.pdf?blob=publicationFile>, letzter Zugriff am 18.02.2025.
- Georg-August-Universität Göttingen. o.J.a. „Darstellung des Studiengangs - Georg-August-Universität Göttingen.“ <https://www.uni-goettingen.de/de/darstellung+des+studiengangs/196515.html>, letzter Zugriff am 18.02.2025.
- Georg-August-Universität Göttingen. o.J.b. „ZESS - Zentrale Einrichtung für Sprachen und Schlüsselqualifikationen.“ <https://www.uni-goettingen.de/de/423445.html>, letzter Zugriff am 18.02.2025.

- Holzleiter, Tamara, Lutz Pöhlmann und Josef Brüderl. 2011. „Absolventenstudie 2009/2010 der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Mannheim.“ https://www.sowi.uni-mannheim.de/media/Fakultaeten/sowi/Dokumente/QM/Absolventenstudie/Sowi_Fakultaet_QM_Studien_Absolventenstudie_2009.pdf, letzter Zugriff am 18.02.2025.
- Kessler, Sascha. 2014. „Kompetenz-Erwartungen von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern an Absolventinnen und Absolventen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät: Exploratives Forschungsprojekt zur Identifikation von Qualifikations- und Kompetenzenanforderungen am Arbeitsmarkt für Absolventinnen und Absolventen sozialwissenschaftlicher Studiengänge an der Georg-August-Universität Göttingen.“ <https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/76dda791c7fe678b94808c122a0960dc-en.pdf/Abschlussbericht%202014%20Kessler.pdf>, letzter Zugriff am 18.02.2025.
- Kräuter, Maria, Willi Oberlander und Frank Wießner. 2009. *Arbeitsmarktchancen für Geisteswissenschaftler. Analysen, Perspektiven, Existenzgründung* 320. Bielefeld: wbv Publikation. <https://iab.de/publikationen/publikation/?id=237604>, letzter Zugriff am 18.02.2025.
- Leibniz Universität Hannover. o.J. „Sozialwissenschaften – Leibniz Universität Hannover.“ <https://www.uni-hannover.de/de/studium/studienangebot/info/studiengang/detail/sozialwissenschaften>, letzter Zugriff am 18.02.2025.
- Mayerl, Jochen und Dieter Urban. 2008. „Berufseintritt und Berufssituation von Soziologieabsolventen der Universität Stuttgart: Deskriptive Ergebnisse einer Absolventenbefragung aus dem Jahr 2007.“ Schriftenreihe des Instituts für Sozialwissenschaften der Universität Stuttgart 1/2008. <https://www.sowi.uni-stuttgart.de/dokumente/forschung/siss/2008.SISS.1.pdf>, zuletzt geprüft am 18.02.2025.
- Mayring, Philipp. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 13. Neuausgabe. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- Mozhova, Anastasia und Josef Brüderl. 2014. „Soziologieabsolventen an der LMU München 1983-2011: Kumulierte Ergebnisse der Absolventenstudien 1995, 2001, 2006 und 2011.“ https://www.sociologie.uni-muenchen.de/studium-und-lehre/studiengaenge/bachelor1/absolventenstudie_neu.pdf, letzter Zugriff am 18.02.2025.
- Sarcletti, Andreas. 2009. *Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg*. Studien zur Hochschulforschung 77. München: Bayerisches Staatsinst. für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Zugl. Bamberg, Univ., Diss., 2009 u.d.T. Sarcletti, Andreas: Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg bayerischer Hochschulabsolventen.
- Strübing, Jörg. 1997. „Soziologie als Fiktion? Zum beruflichen Selbstverständnis berufstätiger Soziologen außerhalb der Universitäten.“ *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 20 (2): 154–71. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/document/3662/1/ssoar-sub-1997-2-strubing-soziologie_als_fiktion.pdf, Zugriff am 18.02.2025.
- Zentralverwaltung Universität Göttingen (2023): Studiengangsreport Sozialwissenschaften (Bachelor of Arts), unveröffentlichter Datensatz. Göttingen: Universität Göttingen.

Über die Autorin

Jennifer Braune studiert an der Georg-August-Universität Göttingen B.A. Sozialwissenschaften mit den Fächern Politikwissenschaften, Soziologie und Öffentliches Recht. Besonderes Interesse hat Jennifer an sozialpolitischen Themen und Internationalen Beziehungen. Jennifer Braune ist bei Fragen unter folgender E-Mail-Adresse erreichbar: jennifer.braune@stud.uni-goettingen.de

Der Einfluss der sozialen Herkunft auf das Studium und den Studienverlauf von Bachelorabsolvierenden

▶ Antonia Dräger

Einleitung

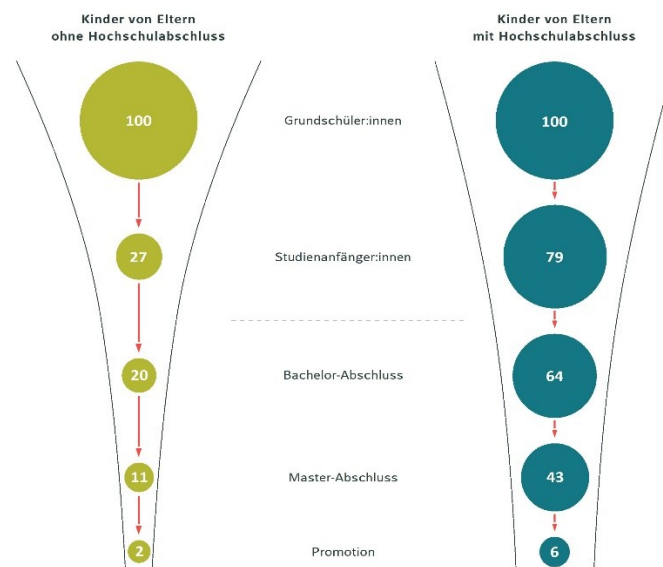
Die soziale Herkunft determiniert in Deutschland auch heutzutage maßgeblich die Chancen und Möglichkeiten einer Person im institutionellen Bildungssystem (Kroher et al. 2023:25). Von sozialen Bildungsungleichheiten wird gesprochen, wenn ein systematischer Zusammenhang zwischen einem Herkunftsmerkmal und höheren bzw. geringeren Bildungserfolgen einer Person besteht (Maaz 2020). Obwohl das deutsche Bildungssystem grundsätzlich immer durchlässiger wird (Baader & Freytag 2017:311) zeigt die Forschung, dass Kinder von Eltern ohne akademischen Bildungsabschluss bereits gelegentlicher ein Gymnasium besuchen und selbst nach dem Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung seltener ein Studium beginnen als Kinder von Eltern mit (teil-)akademischem Bildungsabschluss (Bundeszentrale für politische Bildung 2022). Der sogenannte „Bildungstrichter“ zeigt: Während im Schnitt 79 von 100 Kindern von Eltern mit Hochschulabschluss ebenfalls ein Studium beginnen und 64 von diesen 100 Kindern einen Bachelorabschluss erreichen, so beginnen im Schnitt gerade einmal 27 von 100 Kindern von Eltern ohne Hochschulabschluss ein Studium und nur 20 von diesen 100 Kindern erreichen einen Bachelorabschluss (Bundeszentrale für politische Bildung 2022).

In diesem Lehrforschungsprojekt interessiert mich, inwiefern die soziale Herkunft bei Menschen eine Rolle spielt, die den Weg in ein Studium geschafft haben. Die konkrete Forschungsfrage dieser Arbeit lautet: „Wie beeinflusst die soziale Herkunft das Studium und den Studienverlauf von Absolvierenden der sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen?“. Das Forschungsziel dieser Arbeit

besteht darin, anhand von acht semistrukturierten Leitfadeninterviews, die konkreten Lebensrealitäten von Bachelorabsolvierenden der SoWi-Fakultät in Göttingen mit unterschiedlichen sozialen Herkünften mit Methoden der qualitativen Sozialforschung abzubilden und zu analysieren. Das Datenmaterial soll mit Erkenntnissen aus der quantitativen Bildungsforschung abgeglichen werden und es soll zusätzlich explorativ nach potenziellen Dimensionen der Ungleichheitsdeterminante „soziale Herkunft“ geforscht werden.

■ Wie viele Grundschul Kinder unterschiedlicher Bildungsherkunft erlangen Hochschulabschlüsse?

Anteil der Grundschul Kinder, die die akademischen Bildungsgrade erreichen, nach Bildungshintergrund ihrer Eltern in Prozent



Quelle: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2021): Vom Arbeiterkind zum Doktor. Der Hürdenlauf auf dem Bildungsweg der Erststudierenden. Diskussionspapier, Nr.2/ 2021. Online: https://www.stifterverband.org/medien/vom_arbeiterkind_zum_doktor
 Bundeszentrale für politische Bildung, www.bpb.de, und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, www.wzb.eu. 2022



Quelle: Bundeszentrale für politische Bildung (2022)

Die soziale Herkunft wird in der quantitativen Bildungs- und Ungleichheitsforschung häufig anhand des Berufs, des Bildungsstands und des Einkommens der Eltern operationalisiert (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung:4, Glossar). Mit seinem Konzept der „Kapitalarten“ ergänzt Pierre Bourdieu (1982) diese ökonomischen Faktoren der sozialen Herkunft um u.a. das sogenannte soziale und das kulturelle Kapital einer Person und macht damit eine sensiblere Beschreibung und Messung des Merkmals „soziale Herkunft“ möglich. In dieser Arbeit stütze ich mich deshalb auf die Theorien von Bourdieu, um die soziale Herkunft der befragten Personen einzuschätzen und miteinander zu vergleichen.

Die Arbeit beginnt mit einer Darstellung des Forschungsstands zur Bildungs- und Ungleichheitsforschung sowie einer Erläuterung des theoretischen Hintergrunds, insbesondere der Theorien Pierre Bourdieus. Es folgt eine Beschreibung des Forschungsdesigns, der Datenerhebungsmethoden und der Datenauswertung, gefolgt

von einer Reflexion der Methodik. Abschließend werden die zentralen Forschungsergebnisse präsentiert, gefolgt von einem Fazit.

Forschungshintergrund und Methodik

Forschungsstand

Um den aktuellen Forschungsstand zum Thema Bildungsungleichheiten darzustellen, fokussiere ich mich auf die aktuelle deutsche Studierendenbefragung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung aus dem Jahr 2023, die Daten der 22. Sozialerhebung aus dem Jahr 2021 erörtert (Kroher et al. 2023). Insgesamt ist in Deutschland im Zuge der Bildungsexpansion ein Anstieg des Bildungsniveaus und ein Trend zur Höherqualifizierung zu beobachten (Kroher et al. 2023:5). Die Mehrheit der Studierenden an Universitäten (ca. 60%) stammt aus einer Familie, in der mindestens ein Elternteil ein Studium absolviert hat (Kroher et al. 2023:28). Im Vergleich: Nur 8% der Studierenden im Befragungszeitraum kommen aus einer Familie in denen die Eltern einen Hauptschul- oder keinen Schulabschluss haben (Kroher et al. 2023:26). Diese Asymmetrie kann sich in unterschiedlichen Bereichen im Leben und im Studium der Studierenden präsentieren.

Während 60% der Studierenden aus akademischen Familien parallel zum Studium erwerbstätig sind, arbeiten rund 67% der Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern neben dem Studium (Kroher et al. 2023:8). Dies ist ein Hinweis darauf, dass Studierende ohne akademisches Elternhaus bei der Studienfinanzierung häufiger auf ein eigenes Einkommen angewiesen sind (Kroher et al. 2023:86). Außerdem ist entscheidend, dass die Erwerbstätigkeit von Studierenden mit nicht-akademischem Hintergrund häufiger auf finanzieller Notwendigkeit basiert, während Studierende aus akademischen Familien mit einer Erwerbstätigkeit häufiger andere Absichten -z.B. Networking, persönliche Weiterentwicklung, etc.- verfolgen (Kroher et al. 2023:93). Es zeigt sich, dass Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern durchschnittlich 16,6 Stunden pro Woche neben dem Studium arbeiten, Studierende aus akademischem Elternhaus allerdings nur 13,9 Stunden (Kroher et al. 2023:90). Eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium sorgt für eine Verringerung der zeitlichen Ressourcen, die für das (Selbst-)Studium benötigt werden (Kroher et al. 2023:64). Es ist zu vermuten, dass Studierende, die neben dem Studium arbeiten (müssen), häufiger nicht ihr Studium in Regelstudienzeit abschließen können.

Auch ob eine studierende Person einen Auslandsaufenthalt während des Studiums verwirklichen kann, hängt von ökonomischen Ressourcen ab (Kroher et al. 2023:80–

81). Neben der Förderung durch Austauschprogramme wie Erasmus+ ist die Unterstützung durch die Familie die wichtigste Finanzierungsquelle (ebd.), wodurch Studierende aus Familien mit geringem ökonomischem Kapital vermutlich verstärkt auf Barrieren bei der Realisierung stoßen. 15% der Studierenden aus akademischen Elternhäusern können einen Auslandsaufenthalt einbringen, während es bei den Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern nur 10% sind (Kroher et al. 2023:8).

82,7% der Studierenden finanzieren ihr Studium vor allem mithilfe der Unterstützung durch die Familie. Während ca. 77% ihre Finanzierungssituation als voll und ganz sichergestellt einstufen, geben 10,6% der Studierenden an, keine finanzielle Absicherung zu haben (Kroher et al. 2023:9–10). Die finanzielle Sicherheit steigt mit dem Bildungsstand der Eltern der Studierenden (ebd.). Neben der Unterstützung durch die Familie, finanzieren sich 59% der deutschen Studierenden mit eigenen Einnahmen durch eine Erwerbstätigkeit, 10-15% sind auf Kredite und Förderungen wie BAföG angewiesen (Kroher et al. 2023:99). Während 22% der Studierenden, bei denen höchstens ein Elternteil ein Abitur oder einen Berufsabschluss hat, BAföG bekommen, sind es bei Studierenden, deren Eltern beide einen Hochschulabschluss besitzen, nur 6% (Kroher et al. 2023:10). Der Bildungsabschluss der Eltern korreliert also stark mit den Finanzierungsmöglichkeiten der Studierenden.

Weitere Disparitäten zwischen Studierenden mit unterschiedlichen sozialen Herkunftsnennungen lassen sich an der Wohnsituation aufzeigen. Der Wohnungsmarkt stellt für viele Studierende eine Herausforderung dar. Für 55% von ihnen ist es schwierig bezahlbaren Wohnraum zu finden (Kroher et al. 2023:10). Die Vermutung liegt nahe, dass Studierende mit geringen ökonomischen Ressourcen besondere Nachteile auf dem Wohnungsmarkt überwinden müssen. Außerdem sind laut 53,6% der Befragten soziale Kontakte entscheidend für eine erfolgreiche Wohnungssuche (ebd.).

Theoretisches Fundament

Um die Ungleichheitsdeterminante „soziale Herkunft“ zu operationalisieren, stütze ich mich auf Pierre Bourdieus Konzept der „Kapitalarten“. Unter diesem Begriff versteht Bourdieu „alle sozial erforderlichen Handlungsressourcen“ einer Person (Rehbein 2016:107). Das Volumen und die Zusammensetzung des individuellen Kapitals bestimmt die Position eines Menschen in „Sozialen Räumen“ und kann somit eine Form der Klassenzugehörigkeit darstellen (Bourdieu 1985:12); Rössel, 2009, S. 310). Bourdieu konzipiert die Sozialstruktur in seinen Arbeiten als „Sozialen Raum“, der anhand des Kapitalvolumens und der Zusammensetzung der Kapitalarten der Individuen wie eine „Landkarte“ graphisch dargestellt werden kann (Rehbein

2016:160; Bourdieu 1982:277). Außerdem prägt das Kapitalvolumen und die Kapitalzusammensetzung den sog. Habitus (Fuchs-Heinritz et al. 2014:89), also das „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ eines Menschen (Lenger et al. 2013:14). Mit einem klassenspezifischen Habitus grenzen sich gesellschaftliche Klassen voneinander ab, wodurch bestehende Klassenstrukturen reproduziert werden können (Fuchs-Heinritz et al. 2014). Pierre Bourdieu unterscheidet zwischen den drei prägendsten Kapitalarten: Das ökonomische Kapital umfasst „materiellen Reichtum, Eigentum, Besitz und Vermögen, das sich direkt in Geld umwandeln lässt“ (Schroer 2017:321). Bei dem sozialen Kapital handelt es sich um Ressourcen, die auf einer Gruppenzugehörigkeit beruhen (Schroer 2017:322). Es geht um die aktuellen und potenziellen Handlungsmöglichkeiten, die mit dem Beziehungsnetzwerk einer Person einhergehen (ebd.). Das kulturelle Kapital unterteilt Bourdieu wiederum in drei Unterarten: Das objektivierte Kulturkapital -meist materielle Güter mit Distinktionswert wie z.B. Kunstobjekte oder Bücher-, das institutionelle Kulturkapital -z.B. nichtübertragbare, rechtlich wirksame Titel wie z.B. Bildungszertifikate- und das inkorporierte Kulturkapital (ebd.). Letzteres ist verinnerlicht und „körpergebunden“ und umfasst die Bildung, also erlernte Fähigkeiten einer Person, wie z.B. die Beherrschung einer Sprache oder das Lesen, deren Erwerb Zeit beanspruchen (Schroer 2017:321–322). Die Kapitalarten sind (bedingt) ineinander konvertibel (Rehbein 2016:128).

Forschungsdesign und Methodik

Der Forschungsprozess des Lehrforschungsprojektes begann im November 2023. Der Feldzugang, das Sampling und die Interviews wurden in einer Gruppe aus insgesamt vier Studierenden durchgeführt, die Auswertung der Daten im Hinblick auf unsere individuellen Forschungsfragen erfolgte dann in Einzelarbeit.

Datenerhebung

Der Feldzugang, d.h. die Ansprache potenzieller Interviewpartner:innen, erfolgte in erster Linie über private Netzwerke und Kontakte zu Mitstudierenden. Darüber hinaus konnten wir über den „Fachschaftsrat SoWi“ der Fakultät Kontakt zu ehemaligen Bachelorabsolvierenden herstellen. Eine weitere Möglichkeit sahen wir im Besuch von Alumni-Veranstaltungen. Die Kontaktaufnahme und die Kommunikation erfolgten hauptsächlich über digitale Messenger und per E-Mail.

Bei der Wahl der Form der Interviewführung entschieden wir uns für ein problemzentriertes Interview in Form eines semistrukturierten Leitfadenterviews nach Bernard (2006). Es wurden Erkenntnisse aus der jeweils thematisch relevanten Literatur und Forschung verwendet, um die Leitfragen aufzustellen. Ein

Leitfadenfragebogen erlaubt es mehreren Interviewern in unterschiedlichen Interviews vergleichbare Daten zu generieren (Bernard 2006:212), aber auch genug Raum für die Relevanzsysteme der Befragten im Interview bereitzustellen (Pohlmann 2022:232). Die konkreten Fragen waren den Interviewten vorab nicht bekannt. Die Befragten entschieden selbst, inwiefern sie eine einzelne Frage beantworten wollten. Wir erstellten einen Leitfaden mit Fragen und Themenstimuli, die logisch aufeinander aufbauten, aber auch außerhalb der vorgegebenen Reihenfolge im Interview präsentiert werden konnten. Dementsprechend konnten wir die Fragen flexibel an sinnvollen Abschnitten im Interview stellen und vermieden dadurch eine Unterbrechung des Gesprächsflusses. Die Interviews starteten mit der Orientierung an unseren Leitfragen, danach folgten ein erzählinterner und abschließend ein erzählexterner Nachfrageteil (Rosenthal 2015:170). Wir boten den Interviewten stets die Möglichkeit am Ende des Gesprächs Ergänzungen zu machen und uns Fragen zu unserem Vorgehen und unserem Forschungsprojekt zu stellen. Alle Interviews wurden mit dem Einverständnis der Befragten akustisch aufgezeichnet.

Zentrales Datenmaterial

Unser Sample bestand aus insgesamt acht Personen, die mindestens einen Bachelorstudiengang an der sozialwissenschaftlichen Fakultät abgeschlossen hatten. Dabei war offen, welcher Tätigkeit die Person nach dem Bachelorstudium nachging (z.B. einem Masterstudium oder einer beruflichen Tätigkeit). Auch bei weiteren Merkmalen der Personen, wie beispielsweise dem Alter oder der geschlechtlichen Identität, entschieden wir uns gegen eine vorherige Einschränkung.

Mit den Personen wurde je ein ca. 60-90-minütiges mündliches Interview geführt. Für einige Interviews wurde die Video-Plattform *BigBlueButton* genutzt, weitere Interviews fanden in Präsenz in Göttingen statt. Zum Schutz der Privatsphäre wurden die Namen der Befragten durch ein Pseudonym ersetzt. Das Interviewverzeichnis mit Ergänzungen zum Datenmaterial sind im Anhang zu finden.

Datenauswertung

Die Datenauswertung startete mit der Transkription der einzelnen Interviews. Dafür wurde das automatische Transkriptionsfeature von Word genutzt. Die Transkripte wurden anschließend manuell überprüft und optimiert.

Im Rahmen der Datenauswertung erfolgte eine Orientierung an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022), sowie eine Berücksichtigung von Elementen der Grounded Theory nach Glaser und Strauss (Häder 2019:472–473). Auf Basis der Erkenntnisse aus der Literaturrecherche und der Theorie wurde ein erstes, grobes

Gerüst für das Kategoriensystem erstellt. Dieses diente als Grundlage für die Kodierung des Datenmaterials mithilfe der strukturierenden Analysetechnik nach Mayring (2022:66).

Das Kategoriensystem ist in zwei Abschnitte unterteilt. Der erste Abschnitt umfasst Kategorien, die für die Analyse der sozialen Herkunft der Befragten erforderlich waren („Determinanten“). Beispielhaft zu nennen seien die Kategorien „1.1 Beschäftigung der Eltern“, „1.4 Finanzierung des Studiums“ und „1.3 Soziales Netzwerk während des Studiums“. Der zweite Abschnitt umfasst Kategorien, die die Auswirkungen auf das Studium und den Studienverlauf markierten („Dimensionen“). Beispiele für diese Kategorien sind: „3.1 Länge des Studiums“, „5.1 Arbeit neben dem Studium“ und „4.3 Auslandsaufenthalt“.

Anschließend erfolgte die Verfeinerung des Kategoriensystems induktiv am Material. Für diesen Schritt stützte ich mich auf das Konzept des offenen Kodierens im Rahmen der Grounded Theory nach Glaser und Strauss (Pohlmann 2022:66–75). Dabei erfolgt das Kodieren rein am Material. Relevante Textstellen werden mit Codes versehen und anschließend fallübergreifend miteinander in Verbindung gesetzt (ebd.). In diesem Schritt der Datenauswertung erweiterte ich das Kategoriensystem um etwa die Kategorie „6.0 Schwierigkeiten im Studium“ mit den Subkategorien „6.1 Corona“ und „6.2 Sinnkrise“.

Anhand der kodierten Textstellen konnte ich anschließend für jeden Fall eine Art Typenbildung zur jeweiligen sozialen Herkunft vornehmen. Mithilfe der „Determinanten“-Kategorien erstellte ich zu jedem Fall einen Steckbrief mit Informationen zur sozialen Herkunft der befragten Person. Die Informationen dieses Steckbriefs halfen mir, die sozialen Herkunft der Personen mithilfe des Konzepts der Kapitalarten von Bourdieu (1982) einzuschätzen und fallübergreifend zu vergleichen.

Ich nutzte Pierre Bourdieus Konzept des „Sozialen Raums“ und insbesondere die grafischen Darstellungen des „Raums der Lebensstile“ und des „Raums der sozialen Positionen“ (Bourdieu 1982:212–213), um anhand von Angaben der Interviewten die soziale Position der einzelnen Interviewten zu bestimmen und die Fälle miteinander zu vergleichen. Beispielsweise erlaubten mir Angaben zur Wohnsituation der Familie, zur beruflichen Ausbildung und zum Beruf der Eltern einzuschätzen, wie hoch das ökonomische Kapital im Vergleich zu den anderen Fällen ist. Hierzu nutzte ich außerdem Daten über beispielsweise Durchschnittsgehältern aus der quantitativen Forschung (Statistisches Bundesamt 21.05.2024). Angaben über in der Kindheit/Jugend praktizierte Hobbies und Sportarten, über das subjektive Gefühl als studierende Person oder über die besuchte Schulform gaben mir Einsicht über das Volumen des kulturellen Kapitals der befragten Personen. Das Volumen des sozialen

Kapitals analysierte ich anhand der Angaben zur Familiensituation, zum sozialen Umfeld vor und während des Studiums und Angaben zur Nutzung von Beratungsangeboten.

Reflexion des Forschungsdesigns und der Methodik

Im nächsten Abschnitt soll eine Reflexion der Datenerhebung und Datenauswertung des Lehrforschungsprojekts erfolgen. Ich werde meinen Forschungsprozess chronologisch hinterfragen und im Rückblick bewerten.

Zunächst muss angemerkt werden, dass unser erstellter Forschungszeitplan, aufgrund der zuvor fehlenden Erfahrung im Bereich der qualitativen Forschung, in der Forschungspraxis schwierig umzusetzen war. Das Zeitfenster für die Akquise von Befragten und für die Transkription der Interviews war zwar angemessen, allerdings muss in zukünftigen Forschungsvorhaben mehr Raum für die Datenauswertung und -interpretation eingeplant werden.

Bei der Interviewführung konnten wir die Vorteile des semistrukturierten Leitfadeninterviews ausschöpfen. Schnell zeigte sich, dass die gewählten Leitfragen zwar einen guten Rahmen darstellten und uns Sicherheit gaben, wir in den Interviews aber auch flexibel mit den Fragen umgehen konnten. Dadurch verliefen die Interviews mit einem komfortablen Gesprächsfluss und wir konnten den Befragten stets genug Raum für ihre Relevanzsysteme geben. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass bei der Erstellung des Leitfadens mehr Sorgfalt und Recherchearbeit notwendig gewesen wäre. Unser Fokus in diesem ersten Forschungsabschnitt lag in der Akquise von potenziellen Interviewpartner:innen. Dadurch fehlten uns die Ressourcen, die Literaturrecherche ausführlicher zu betreiben.

Die Wahl der Methode der Datenauswertung stellte für mich eine Schwierigkeit dar. Durch meine bis dato fehlende Erfahrung im Bereich der qualitativen Forschung war es mir wichtig eine Methode zu wählen, die mir eine möglichst konkrete Handlungsweise vorgibt, um Fehler zu vermeiden und mein Vorgehen strukturiert durchzuführen. Ich entschied mich für die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022), da ich mit dieser Methode vertraut war und ich in ihr eine verständliche Handlungsanleitung sah. Um diese „relativ geschlossene“ Auswertungstechnik (Rosenthal 2015:230) zu ergänzen und meinen Blick auch für ungetrübte Erkenntnisse im Material zu öffnen, ergänzte ich meine Hauptmethode um die beschriebenen Elemente der Grounded Theory. Dieser Schritt war zwar zeitaufwendig, da das Material regelmäßig wiederholt analysiert werden musste, lohnte sich aber in Hinblick auf die neuen Erkenntnisse, die durch die neu entstehenden Kategorien markiert werden konnten.

Zunächst fiel es mir schwer zu verstehen, wie ich mein Kategoriensystem am effektivsten aufstellen und nutzen kann. Ich musste lernen mit den Freiheiten und der Offenheit der qualitativen Forschung (besonders im Vergleich mit der quantitativen Forschung) umzugehen. Es war ein Lernprozess, der während der konkreten Arbeit und durch die Unterstützung meiner Projektgruppe glückte.

Forschungserkenntnisse

Privilegien von Studierenden mit sozialen Herkunft mit hohem Kapitalvolumen

Die Privilegien von Studierenden mit sozialen Herkunft mit höherem Kapitalvolumen manifestierten sich - wie vermutet - insbesondere im Kontext der Studienfinanzierung. Studierende aus akademischen und wohlhabenden familiären Verhältnissen, z.B. Lisa (P6) und Annika (P1), gaben an, dass sie in ihrer Studienzeit von ihren Eltern finanziert wurden und sich dieser finanziellen Unterstützung stets sicher sein konnten. Lisa erzählte uns, dass ihre Eltern ihr zu Beginn des Studiums versprochen, ihr Studium „durchzufinanzieren“ (P6, Lisa). Auch als Lisa einen Nebenjob als Werkstudentin ausübte, erhielt sie weiterhin finanzielle Unterstützung und Unterhalt von ihren Eltern, sodass sie in dieser Phase „Geld on top“ hatte (P6, Lisa).

Bei der Auswertung des Datenmaterials fiel außerdem auf, dass Studierende mit höherem Kapitalvolumen ihr soziales Kapital bei der Studienorientierung und bei der Praktik suche erfolgreich einsetzen können. Beispielsweise erzählte uns Hannes (P3), dass er sich in seiner Studiengangentscheidung unsicher war und Rat bei einem Freund der Familie erhielt, der „gefühlte sein Leben lang studiert hat und an verschiedenen Unis gearbeitet hat“ (P3, Hannes). Lisa erhielt Unterstützung bei der Vermittlung einer exklusiven Praktikumsstelle durch einen „glücklichen Zufall“ (P6, Lisa). Während eines Skiurlaubs mit ihren Eltern lernte sie einen Geschäftsführer eines Unternehmens kennen, der ihr einen Platz für ein Praktikum anbot (P6, Lisa).

Ebenfalls bemerkenswert sind die niedrigeren Barrieren auf dem Wohnungsmarkt für die Studierenden mit höherem Kapitalvolumen. Beispielsweise konnte Hannes (P3) auf sein soziales Netzwerk zurückgreifen, als er zu Beginn seines Studiums noch keinen Wohnsitz in Göttingen hatte. Er hatte die Möglichkeit bei seiner Familie in der Nähe von Göttingen zu leben, bis er einen Platz in einer WG gefunden hatte (P3, Hannes). Eine kreative Lösung für den schwierigen Wohnungsmarkt in Göttingen fanden auch Laurenz (P5) und seine Eltern für ihn. Um die Zeit, bis er einen Platz im

Wohnheim bekommen würde, zu überbrücken, durfte er im Wohnwagen seiner Eltern leben (P5, Laurenz). Besonders auffallend war die gesicherte Wohnsituation von Lisa (P6) während ihres Studiums. Lisa gab an, dass ihre Eltern für sie eine Eigentumswohnung in Göttingen erwarben, in der sie mietfrei leben konnte (P6, Lisa).

Benachteiligungen von Studierenden mit sozialen Herkunftsniveaus mit geringem Kapitalvolumen

Die unterschiedlichen Lebensrealitäten von Studierenden mit niedrigem Kapitalvolumen im Vergleich zu Studierenden mit hohem Kapitalvolumen, lassen sich an der Notwendigkeit einer Arbeit neben dem Studium statueren. Eine finanziell notwendige Lohnarbeit neben dem Studium stellt für Studierende mit niedrigem Kapitalvolumen eine klare Doppelbelastung dar, bei der besonders ihre zeitlichen Ressourcen stark beeinträchtigt werden. Kim (P4) musste während des Studiums stets in Neben- und Teilzeitjobs arbeiten, um sich und das Studium finanzieren zu können. Kim beschreibt eine Phase im Studienverlauf mit einer Umkehrung von Kims Prioritäten: „Also da war ich keine Studentin, da war ich Arbeitnehmerin und ich habe nebenher irgendwie studiert und versucht, alles irgendwie unter einen Hut zu kriegen.“ (P4, Kim). Auch Moritz (P7) gab an, wie schwierig es für ihn war, einen Werkstudentenjob, das Studium und Freizeitaktivitäten zu vereinen: „Und man macht irgendwie auf 1000 Hochzeiten was. Also ich war nur unterwegs und hab alles versucht abzudecken und tatsächlich dann abends noch lernen, das war schon herausfordernd.“ (P7, Moritz). Ein kontrastierendes Beispiel ist in dieser Thematik Hannes (P3), der keine finanziellen Probleme hat, und ebenfalls angibt, in Nebenjobs gearbeitet zu haben. Allerdings erklärt er uns „[...] das war dann mehr so, dass ich mehr Geld habe, mit dem ich selber mir irgendwas kaufen kann, als dass ich das jetzt irgendwie zum Überleben gebraucht hab‘“ (P3, Hannes). Diese Ergebnisse spiegeln die Daten der quantitativen Forschung (siehe Abschnitt 2.1) wider.

Studierende, die über geringe finanzielle Ressourcen verfügen, sahen sich während ihres Studiums mit Schwierigkeiten und Unsicherheiten bei der Finanzierung ihres Studiums und der Alltagskosten konfrontiert. Es lässt sich feststellen, dass die Finanzierung des Studiums für die Studierenden mit großem Aufwand und einer detaillierten Planung verbunden ist. Kim (P4) berichtet in unserem Interview, dass die Studienfinanzierung bei Kim einem „Flickenteppich“ glich und durch eine Vielzahl an wechselnden Finanzierungsquellen gekennzeichnet war, die keine nachhaltige Stabilität aufwiesen. Kim musste sich außerdem stark auf ihr Umfeld verlassen können. Zu Beginn habe Kims Partner viel mitfinanziert. Aber auch Kims Großmutter begann zusätzlich als Reinigungskraft zu arbeiten, um Kim finanziell zu entlasten.

Obwohl Kim während des Studiums Stipendien und Studienkredite in Anspruch nahm, übte Kim gleichzeitig mehrere Nebentätigkeiten aus (P4, Kim). Auch Isabell (P2) berichtet, dass ihr Bafög nicht ausgereicht hatte. Trotz eines Nebenjobs habe es „nur gerade so gereicht“ und um ihren Bachelor abzuschließen, musste sie sich um eine Studienabschlusshilfe bemühen (P2, Isabell).

Es ist zu beobachten, dass Studierende, die die ersten in ihrer Familie sind, die ein Studium absolvieren, zu Beginn ihres Studiums vermehrt mit Schwierigkeiten beim Einfinden in das System der Universität konfrontiert sind. Kim (P4) berichtet uns, dass Kim sich am Anfang verloren gefühlt hat und es niemanden in Kims Umfeld gab, der Kim das System Universität näherbringen konnte. Kim habe sich selbst einfinden und eigene Wege finden müssen (P4, Kim). Auch Moritz (P7) bezeichnet die Universität als „Elfenbeinturm“ und „eigenen Kosmos“ und beschreibt sich selbst als „Arbeiterkind“. Auf ihn habe das akademische Umfeld fremd gewirkt und er habe Zeit benötigt, um mit dem „Vokabular“ der Universität umgehen zu können (P7, Moritz). Diese Angaben sprechen dafür, dass es Habitusunterschiede zwischen Studierenden mit akademischem und nicht-akademischem Hintergrund gibt, die zu Anpassungsschwierigkeiten der Studierenden ohne akademischen Hintergrund führen können.

Weitere Erkenntnisse

Das Material bestätigt, dass auch Studierende mit sozialer Herkunft mit geringem ökonomischen Kapital einen Auslandsaufenthalt während des Studiums realisieren können. Der Grund ist zumeist die Förderung durch Austauschprogramme wie Erasmus+. Kim beschreibt die Anfangszeit des Auslandsaufenthalts sogar als finanziell entlastend (P4, Kim). Kim gab an, dass Kim in dieser Zeit „zum ersten Mal keinen Job haben musste“ und die neugewonnene Freizeit mit Hobbys füllen konnte (P4, Kim). Allerdings sprach Kim ebenfalls an, dass die Förderung durch ERASMUS+ „früher aufgebraucht war, als das Semester vorbei war“ und es für Kim dadurch zu erheblichen finanziellen Schwierigkeiten kam (P4, Kim). Kim war gezwungen, sich bei Freunden zu verschulden, da die Jobsuche im Ausland erfolglos blieb (P4, Kim).

Es konnten für dieses Sample keine signifikanten Unterschiede zwischen den befragten Personen hinsichtlich der Dauer ihres Studiums festgestellt werden. Die Datenauswertung ergab, dass keine der befragten Personen den Bachelor-Abschluss in der Regelstudienzeit von sechs Semestern absolvierte. Allerdings konnte bestätigt werden, dass eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium zu einer Verlängerung der Studienzeit führen kann. Isabell (P2) beschreibt ihre finanzielle Situation während des Studiums wie folgt: „Den Großteil meines Studiums hab´ ich BAföG bekommen und

wollte mir mit den Nebenjobs aber zusätzlich einen finanziellen Puffer aufbauen [...] Dadurch hab' ich aber halt auch länger studiert.“ (P2, Isabell). Auch Maik erläutert, dass er aufgrund seiner beruflichen Tätigkeit, sowie der Notwendigkeit des Pendelns zwischen Wohn- und Arbeitsort, einzelne Prüfungen nicht zum vorgesehenen Zeitpunkt absolvieren konnte (P8, Maik). Die Auswirkungen von Arbeit während des Studiums auf die Studienzeit sind in diesem Sample allerdings nicht eindeutig auf die soziale Herkunft der studierenden Person zurückzuführen.

Die Befragten geben an, dass der Zusammenhalt der Studierenden innerhalb der Studiengänge als sehr hoch wahrgenommen wird. Unterstützung und Rückhalt werden primär innerhalb der Peer-Groups und Freundeskreise, sowie innerhalb von Hochschulgruppen und in der studentischen Selbstverwaltung erfahren. Aus den vorliegenden Daten lässt sich ableiten, dass das soziale Umfeld insbesondere zu Beginn des Studiums dazu in der Lage ist, soziale Ungleichheiten in Bezug auf die soziale Herkunft zu kompensieren. Beispielsweise war Kim (P4) während des Studiums ehrenamtlich in der studentischen Selbstverwaltung engagiert und konnte sich dort mit Peers vernetzen (P4, Kim). Kim führt aus, dass Studierende mit unterschiedlichen Hintergründen sich gegenseitig im Studienverlauf unterstützten und voneinander lernten, wie "man Universität macht" und bestimmte Prozesse an der Hochschule ablaufen (P4, Kim).

Résumé

In diesem Lehrforschungsprojekt beschäftigte ich mich mit der Frage, wie die soziale Herkunft das Studium und den Studienverlauf von Bachelorabsolvierenden der sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen beeinflusst. Soziale Ungleichheiten in Bezug auf die soziale Herkunft wirken sich multidimensional auf das Studium und den Studienverlauf der Bachelorabsolvierenden aus. Mithilfe der qualitativen Methoden der Sozialforschung, Daten aus der quantitativen Bildungsforschung und dem theoretischen Fundament von Pierre Bourdieu konnten in diesem Lehrforschungsprojekt acht semistrukturierte Leitfadeninterviews mit Bachelorabsolvierenden mit unterschiedlichen sozialen Herkunftsniveaus ausgewertet und analysiert werden.

Zusammenfassend ist anhand der qualitativen Erkenntnisse dieser Arbeit festzuhalten, dass starke Unterschiede in den Lebensrealitäten von Studierenden mit sozialen Herkunftsniveaus mit relativ hohem Kapitalvolumen und Studierenden mit sozialen Herkunftsniveaus mit relativ niedrigerem Kapitalvolumen zu beobachten sind. Die Auswertungen der acht semistrukturierten Leitfadeninterviews zeigen: Während

Studierende mit sozialen Herkunft mit relativ hohem Kapitalvolumen von Privilegien in den Bereichen der Studienfinanzierung, Wohnsituation, Studienorientierung und bei der Praktik suche profitieren, stoßen Studierende mit sozialen Herkunft mit relativ niedrigem Kapitalvolumen häufiger auf, das Studium beeinflussende, Barrieren durch eine finanziell notwendige Erwerbstätigkeit neben dem Studium, durch Unsicherheiten und Schwierigkeiten bei der Studien- und Lebenskostenfinanzierung und durch eine erschwerte Einfeldung in das System der Universität. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die soziale Vernetzung von Studierenden, besonders im Rahmen von studentischen Hochschulgruppen Ungleichheiten bezogen auf die soziale Herkunft kompensieren können.

Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit gezielter Maßnahmen, um die Chancengleichheit im Hochschulbereich zu verbessern und die sozialen Disparitäten langfristig zu überwinden. Dies könnte durch verstärkte finanzielle Unterstützung, eine bessere Vernetzung von Studierenden ohne akademischen Hintergrund, sowie durch die Schaffung von Zugängen zu Ressourcen und Netzwerken erfolgen, die derzeit überwiegend privilegierten Gruppen vorbehalten sind.

Es ist wichtig anzumerken, dass diese Lehrforschung nur einen kleinen Ausschnitt der Bildungsungleichheit in Deutschland abbilden und keine intersektionale Perspektive einnehmen kann. Neben der sozialen Herkunft einer Person spielen im Bildungssystem und in unserer westlich modernen Gesellschaft andere Merkmale und Diskriminierungs determinanten einer Person eine Rolle beim Bildungserfolg (Brake & Büchner 2012). Aus formellen Gründen beleuchtet diese Arbeit Einflüsse von etwa Merkmalen wie Geschlecht, Migrationshintergrund, Wohnort etc. auf den Bildungserfolg nicht. Aus formellen Gründen und da sich nicht alle Befragten während der Corona-Pandemie im Studium befanden, wird in dieser Arbeit nicht auf die ungleichheitsverstärkenden Auswirkungen der pandemiebedingten Einschränkungen eingegangen.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Eva (2003) Absolventenstudien zur Unterstützung von Studienreformprojekten: wie lässt sich der Nutzen steigern? *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 26: 415–428.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal.
- Baader, Meike & Freytag, Tatjana (Hrsg.) (2017) *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bausch, Manfred (1995) Arbeitsmarkt für Sozialwissenschaftler: Arbeit, Berufspraxis und Hochschule. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 18: 301–312.

- Bernard, H. Russell (2006) *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. Lanham, Md.: AltaMira Press.
- Bourdieu, Pierre (1982) *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1985) *Sozialer Raum und „Klassen“ Leçon sur la leçon: Zwei Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brake, Anna & Büchner, Peter (2012) *Bildung und soziale Ungleichheit: Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Brill, Saskia, Fischer, Jeannine-Madelaine, Neumaier, Katharina & Sökefeld, Martin (2019) *Ethnologie... und was dann?: Ergebnisse der Verbleibstudie des Münchner Instituts für Ethnologie*. [https://epub.ub.uni-muenchen.de/69247/1/27 Ethnologie und was dann.pdf](https://epub.ub.uni-muenchen.de/69247/1/27_Ethnologie_und_was_dann.pdf), letzter Zugriff am 18.02.2025
- Buch, Bettina & Rapp, Sylvia (2016) *Absolventinnen- und Absolventenbefragung an der Georg-August-Universität Göttingen: Tagung „Absolventenstudien und Qualitätsmanagement: Best Practices an deutschen Hochschulen“ am Bayrischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung*. https://www.ihf.bayern.de/fileadmin/user_upload/IHF/Veranstaltungen/Absolventenstudien_und_Qualitätssicherung/Präsentationen/11_Buch_Rapp_Uni_Göttingen.pdf, letzter Zugriff am 18.02.2025.
- Bundesagentur für Arbeit (Juli 2023) *Blickpunkt Arbeitsmarkt: Akademikerinnen und Akademiker*. [https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/AkademikerInnen/Berufsgruppen/Generische-Publikationen/2-9-Gesellschaftswissenschaften.pdf? blob=publicationFile](https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/AkademikerInnen/Berufsgruppen/Generische-Publikationen/2-9-Gesellschaftswissenschaften.pdf?blob=publicationFile), letzter Zugriff am 18.02.2025.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2022) *Von der Grundschule zur Hochschule: Wer kommt an?* <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/515729/von-der-grundschule-zur-hochschule-wer-kommt-an/>, letzter Zugriff am 18.02.2025.
- Fuchs-Heinritz, Werner, König, Alexandra & Bourdieu, Pierre (2014) *Pierre Bourdieu: Eine Einführung*. Konstanz, München: UVK-Verlagsgesellschaft; UVK/Lucius; UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Georg-August-Universität Göttingen (o.J.a) *Darstellung des Studiengangs - Georg-August-Universität Göttingen*. <https://www.uni-goettingen.de/de/darstellung+des+studiengangs/196515.html>, letzter Zugriff am 18.02.2025.
- Georg-August-Universität Göttingen (o.J.b) *ZESS - Zentrale Einrichtung für Sprachen und Schlüsselqualifikationen*. <https://www.uni-goettingen.de/de/423445.html>, letzter Zugriff am 18.02.2025.
- Häder, Michael (2019) *Empirische Sozialforschung - Häder // Empirische Sozialforschung: Eine Einführung*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS; Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hinz, Thomas (2005) *Wer schließt ab und was kommt danach?: Ergebnisse der Münchner Absolventenbefragungen (1978-2000)*. *Soziologie* 34: 153–165.
- Holzleiter, Tamara, Pöhlmann, Lutz & Brüderl, Josef (2011) *Absolventenstudie 2009/10 der Fakultät für Sozialwissenschaften*. <https://www.sowi.uni-mannheim.de/media/Fakultaeten/sowi/Dokumente/QM/Absolventenstudie/S>

- [owi Fakultät QM Studien Absolventenstudie 2009.pdf](#), letzter Zugriff am 18.02.2025.
- Holzleiter, Tamara, Pöhlmann, Lutz & Brüderl, Josef (2011) Absolventenstudie 2009/2010 der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Mannheim.
- Kessler, Sascha (2014) Kompetenz-Erwartungen von Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern an Absolventinnen und Absolventen der Sozialwissenschaftlichen Fakultät. Online: <https://www.uni-goettingen.de/de/364780.html>, letzter Zugriff am 18.02.2025.
- Kroher, Martina, Beuße, Mareike, Isleib, Sören, Becker, Karsten, Ehrhardt, Marie-Christin, Gerdes, Frederike, Koopmann, Jonas, Schommer, Theresa, Schwabe, Ulrike, Steinkühler, Julia, Völk, Daniel, Peter, Frauke & Buchholz, Sandra (2023) Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021. Online: https://www.dzhw.eu/pdf/ab_20/Soz22_Hauptbericht.pdf, letzter Zugriff am 18.02.2025
- Leibniz Universität Hannover (o.J.) Sozialwissenschaften – Leibniz Universität Hannover. <https://www.uni-hannover.de/de/studium/studienangebot/info/studiengang/detail/sozialwissenschaften>, letzter Zugriff am 18.02.2025.
- Lenger, Alexander, Schneickert, Christian & Schumacher, Florian (2013) Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus, S. 13–41 in A. Lenger, C. Schneickert, F. Schumacher & P. Bourdieu (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS; Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Maaz, Kai (2020) Soziale Ungleichheiten in den verschiedenen Bildungsbereichen. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/322324/soziale-ungleichheiten-in-den-einzelnen-bildungsbereichen/#node-content-title-5>, letzter Zugriff am 18.02.2025.
- Mayring, Philipp (2022) *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Oberlander, Willi, Wießner, Frank & Kräuter, Maria (2009) *Arbeitsmarktchancen für Geisteswissenschaftler. Analysen, Perspektiven, Existenzgründung*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Pohlmann, Markus (2022) *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart, Deutschland: utb GmbH.
- Rehbein, Boike (2016) *Die Soziologie Pierre Bourdieus*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius.
- Rosenthal, Gabriele (2015) *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schroer, Markus (2017) *Soziologische Theorien: Von den Klassikern bis zur Gegenwart*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Statistisches Bundesamt (21.05.2024) Durchschnittliche Bruttojahresverdienste 2023. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Verdienste/Verdienste-Branche-Berufe/Tabellen/bruttojahresverdienst.html>, letzter Zugriff am 18.02.2025.
- Strübing, Jörg (1997) Soziologie als Fiktion? Zum beruflichen Selbstverständnis berufstätiger Soziologen außerhalb der Universitäten. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 20: 154–171.

Strübing, Jörg (1997) Soziologie als Fiktion? Zum beruflichen Selbstverständnis berufstätiger Soziologen außerhalb der Universitäten. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 20: 154–171.

Zentralverwaltung Universität Göttingen (2023) Studiengangsreport Sozialwissenschaften (Bachelor of Arts),. unveröffentlichter Datensatz.

Über die Autorin

Antonia Dräger studiert an der Georg-August-Universität Göttingen den B.A. Sozialwissenschaften mit den Fächern Soziologie, Politikwissenschaft und Geschlechterforschung. Antonia Dräger ist bei Fragen unter folgender E-Mail-Adresse erreichbar: antonia.draeger01@stud.uni-goettingen.de.