

Ute Hippach-Schneider, Tanja Weigel

Gründe und Motive für die Rekrutierung von qualifizierten Fachkräften – Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz

Anhand von Einzelfallstudien wurden in einem gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung und der Universität Zürich Rekrutierungsstrategien von Unternehmen auf mittlerer Qualifikationsebene in Deutschland, England und der Schweiz untersucht. Im Vordergrund stand die Frage nach dem Verhältnis beruflicher Qualifikationen zu Bachelorstudiengängen. Sie wurde im Hinblick auf Erwartungen an entsprechende Bewerberinnen und Bewerber, typische Merkmale dieser Qualifikationen aus Sicht der befragten Unternehmen, Einsatzbereiche sowie typische Karrierewege beleuchtet.

1. Einleitung

Zwei Faktoren werden für die vermeintlich schnelle Erholung der deutschen als auch schweizerischen Wirtschaft von der Wirtschaftskrise immer wieder verantwortlich gemacht, der vergleichsweise hohe Industrieanteil sowie die starke Weltmarktorientierung. Diese beiden Parameter stehen in einer engen Wechselwirkung zur traditionell hohen Bedeutung der Facharbeit in diesen beiden Ländern. Es scheint jedoch einige Indikatoren für eine Veränderung zugunsten der beruflichen Bildung zu geben. Schlagworte wie „knowledge based society“ oder „Akademisierung des Arbeitsmarktes“ suggerieren eine Veränderung der Qualifikationsanforderungen, die zugunsten der beruflichen Bildung gehen könnte. Gleichzeitig kommt Konkurrenz aus dem Bildungssystem, genauer von der Hochschuleseite, indem im Rahmen des sog. Bologna-Prozesses auch in der Schweiz und in Deutschland zweistufige Hochschulbildungskonzepte eingeführt wurden, die für die erste Qualifikation zum Bachelor ausdrücklich ein berufsqualifizierendes Profil definieren, ebenfalls durchschnittlich drei Jahre dauern und somit eine attraktive Alternative für Abiturientinnen und Abiturienten sein können, die bisher in manchen beruflichen Erstausbildungen einen überdurchschnittlichen Anteil ausmachen. Bedeuten diese Entwicklungen eine Bedrohung der Berufsbildungssysteme oder zumindest eine Einschränkung ihrer Relevanz für Industrie und Wirtschaft? Reagieren Unternehmen bereits durch eine Veränderung ihrer Rekrutierungsstrategien? Welches sind ihre Einschätzungen und Erfahrungen sowie ihre Erwartungen an Bewerberinnen und Bewerber mit beruflicher Bildung auf der einen Seite, mit dem Bachelorabschluss auf der anderen Seite?

In einem gemeinsamen Projekt des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und der Universität Zürich werden die Erkenntnisse aus Deutschland und der Schweiz mit der Situation in England, dem „Mutterland“ der dreistufigen Hochschulstruktur und einer anderen Tradition im Bereich der beruflichen Qualifizierung, gespiegelt.

2. Forschungskontext

2.1 Internationale Vergleiche von Rekrutierungsstrategien und -verhalten

Es gibt nur wenige Studien, die international betriebliche Rekrutierungsstrategien vergleichen. Studien zur Rekrutierung konzentrieren sich zudem in der Regel auf Leistungseliten und das Topmanagement (SCHÄFER 2001). Immerhin berühren einige Untersuchungen auch im Bereich der mittleren Qualifikationsebene Aspekte der Rekrutierung.

In der international vergleichenden Berufsbildungsforschung gilt seit Langem als allgemeine Erkenntnis, dass die Unternehmen ihre Arbeitsorganisation, die Personalrekrutierungsstrategien und Ausbildungsprogramme an den jeweiligen Output der Bildungssysteme anpassen. MAURICE, SELIER und SILVESTRE (1986) vertreten in einer deutsch-französischen Vergleichsstudie die Auffassung, dass die Art und Weise, wie Qualifikationen „produziert“ und anschließend von den Unternehmen genutzt werden, zu komplexen, systemspezifischen Beziehungen zwischen Qualifikationen und Tätigkeiten bzw. Jobs führten (vgl. auch MÜLLER; SHAVIT 1998). Andererseits werden wachsende Ähnlichkeiten zwischen den Bildungssystemen festgestellt, die aus einer globalen Annäherung der nationalen Systeme an ein standardisiertes Modell der Weltgesellschaft entstehen (MEYER; RAMIREZ 2005) oder als Ergebnis einer Rationalisierung in der Produktion, des internationalen Wettbewerbs sowie einer wachsenden Anzahl multinational operierender Unternehmen gesehen werden (TREIMAN 1970). Eine kulturunabhängige Gültigkeit von bestimmten Handlungsweisen betont FESTING (2004), wobei vorhandene Unterschiede z. T. unterschiedlichen Organisationsstrukturen zugeschrieben werden. Wie auch immer auf der Metaebene der Zusammenhang zwischen Bildungssystemen und Arbeitsmärkten eingeschätzt, die Koppelung zwischen Bildung und Beruf beurteilt wird, sicherlich sind, insbesondere in international agierenden Unternehmen, bei denen eine bestimmte Anzahl an übereinstimmenden Kriterien vorliegen (z. B. Produkte, Größe), ähnliche und für den Vergleich geeignete Arbeitsprozesse und Tätigkeiten zu identifizieren.

Im Rahmen eines Projektes, an dem sich Arbeitsgruppen an zwanzig Universitäten in neunzehn europäischen Ländern beteiligten, wird eine starke Heterogenität in der Rekrutierungspraxis in Europa festgestellt (BREWSTER; MAYRHOFER; MORLEY

2004).¹ Allerdings wird das Wie der Rekrutierung untersucht, nicht die Frage nach der Vorqualifizierung der Bewerberinnen und Bewerber.

In einem weiteren deutsch-englisch-französischen Vergleich werden betriebliche Qualifizierungsstrategien untersucht und festgestellt, dass beim Anteil der Facharbeiterinnen und -arbeiter in den Unternehmen und der vorgehaltenen Qualifikationen kaum ein signifikanter Ländereffekt nachgewiesen werden kann. Es wird der Schluss gezogen, dass die Qualifizierungswege zwar unterschiedlich sein mögen, die Unternehmen jedoch unter unterschiedlichen institutionellen Bedingungen eigene Wege entwickeln, um die notwendigen Qualifikationspotenziale bereitzustellen (BACKES-GELLNER 1996). Für den Bankensektor wurde in Deutschland und England in den 1990er-Jahren aufgrund von Veränderungen der Unternehmensorganisationen, die durch globale Wettbewerbsverschärfungen bedingt waren, ein Trend hin zu einer Rekrutierung höher qualifizierter Bewerberinnen und Bewerber festgestellt (vgl. QUACK; O'REILLY; HILDEBRANDT 1995, S. 13, 17–18).

MYTZEK und SCHÖMANN (2004) untersuchten die Bedeutung und Transparenz von Bildungsabschlüssen im Rekrutierungsprozess im Zusammenhang mit grenzüberschreitender Mobilität in Europa anhand von vier Fallstudien in unterschiedlichen Wirtschaftssektoren. Es wurden Unternehmen des Finanzsektors, des Automobilsektors, des Gesundheitssektors und des Informations- und Kommunikationssektors in neun Ländern in die Untersuchung einbezogen. Beleuchtet wurden u. a. das Wie der Rekrutierung sowie die Chancen deutscher Bewerberinnen und Bewerber auf Arbeitsmärkten im Ausland.

2.2 Deutsch-britische und englisch-schweizerische Vergleichsuntersuchungen

Es bestehen eine Anzahl von sektorspezifischen deutsch-britischen Vergleichsuntersuchungen im Hinblick auf den Zusammenhang von Produktivität und (Berufs-) Bildungssystem (PRAIS; JARVIS; WAGNER 1991: Hotelsektor, CAMPBELL; WARNER 1991: Mikroelektronik, STEEDMAN; WANER 2007: IT-Fachkräfte). Auch für die Schweiz und Großbritannien sind zwei Studien zu nennen, die das Zusammenspiel von Bildung und Arbeitsmarkt bzw. von Bildungsreformen und europäischer Integration fokussieren (BIERHOFF; PRAIS 1997 und GONON 1998).

1 Das Cranfield Network on European Human Resource Management hat europaweit Unternehmenspraktiken auf dem Gebiet des Personalmanagements untersucht. Im Rahmen dieses Programms sollen grundsätzliche Trends in der Struktur und Politik des Personalwesens, der Personalbeschaffung, der Personalentwicklung, der Vergütung und der Arbeitsbeziehungen analysiert sowie unternehmensspezifische, sektorale und landesspezifische Unterschiede betrachtet werden. Zur Datenerhebung wird die Methode der schriftlichen Befragung gewählt. Das Cranfield Network on European Human Resource Management versendet seit 1990 standardisierte Fragebögen an privatwirtschaftliche und öffentliche Unternehmen bzw. Organisationen.

Eine Studie nimmt Vergleichsuntersuchungen von deutschen und englischen Abschlüssen vor und bestimmt beispielhaft einen deutschen Berufsbildungsabschluss im europäischen Fünf-Stufen-Schema von 1985 (FULST-BLEI 2003). Aufgrund eines Leistungsvergleichs zwischen einem englisch-walisischen berufsqualifizierenden Abschluss (GNVQ, „advanced business“) und dem deutschen Berufsabschluss „Industriekaufmann“ bzw. „Industriekauffrau“ wird festgestellt, dass beide Qualifikationen den Anforderungen auf Level 3 des Schemas entsprechen (vgl. ebd.). Im Gegensatz dazu waren die deutschen Abschlüsse im Schema von 1985 der beruflichen Erstausbildung per definitionem Level 2 zugeordnet: „einschließlich Lehrlingsausbildung“.

An dieser Stelle soll auch auf die Arbeiten der Projektgruppe „Education and Transitions into the Labour Market“ des WZB hingewiesen werden, die seit April 2007 besteht und in deren Rahmen u. a. Forschungsprojekte zu den Themen „Qualifikationsstrukturen und Erwerbschancen im internationalen Vergleich“ oder zu Übergängen von Ausbildung in Beschäftigung in Deutschland, Österreich und der Schweiz untersucht werden.

2.3 Akzeptanz und Verwertbarkeit von akademischen und beruflichen Qualifikationen

In England ist Employability von Hochschulabsolventinnen und -absolventen ein aktuelles Thema. In den vergangenen 15 Jahren gab es eine Entwicklung zur „mass higher education“, sodass das Vereinigte Königreich im Hinblick auf den Anteil von Hochschulabsolventinnen und -absolventen über dem OECD-Durchschnitt liegt (MOREAU; LEATHWOOD 2006). Zeitgleich wurde die Entwicklung der NVQs und deren Akzeptanz durch die Unternehmen kritisch untersucht (ROE; WISEMAN; COSTELLO 2006). Das Ergebnis einer Befragung von 1.523 Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern lieferte ein sehr gemischtes Bild über die Bedeutung der NVQs und deren Akzeptanz durch die Unternehmen.

Im Wettbewerb um die leistungsstarken Jugendlichen in Deutschland wird ausschlaggebend sein, wie attraktiv Karriereperspektiven mit einer beruflichen Qualifizierung sind und welche Positionen beispielsweise Bachelorabsolventinnen und -Absolventen auf dem Arbeitsmarkt besetzen werden (WEISS 2006). Signale aus der Wirtschaft über die Akzeptanz der Bachelorabschlüsse sind widersprüchlich.

Eine Studie des IW hat festgestellt, dass die meisten Unternehmen in Deutschland den Bachelor als vollwertigen akademischen Abschluss wahrnehmen, da sie u. a. die generalistische Ausbildung im Bachelorstudium zu schätzen wissen. Generell wird festgestellt, dass die Akzeptanz der Bachelor- und Masterstudiengänge mit der Betriebsgröße steigt.

Nach einer neueren Studie räumen Unternehmen Bachelorabsolventinnen und -absolventen gleiche Karrierechancen wie anderen Hochschulabsolventinnen und -absolventen ein (BERGS; KONEGEN-GRENIER 2005). Befragt nach ihrem Kenntnisstand zu den neuen Studiengängen und ihrem Rekrutierungsverhalten von Bachelorabsolventinnen und -absolventen, gaben 11,5 Prozent der befragten Unternehmen an, Bachelorabsolventinnen und -absolventen zu beschäftigen (vgl. KONEGEN-GRENIER 2004, S. 11–14). Ein Drittel der befragten Unternehmen stellt Bachelorabsolventinnen und -absolventen auf dem Niveau von beruflichen Aufstiegsfortbildungen ein, ein weiteres Drittel auf dem Level von Hochschulabsolventinnen und -absolventen, und immerhin 7 Prozent stellen den Bachelor auf eine Stufe mit einer beruflichen Erstausbildung (ebd.). Andererseits wird eine „gewisse Reserviertheit“ der Unternehmen beobachtet. So wird bezweifelt, dass in dem sechssemestrigen Bachelorstudiengang mit dem Diplomstudiengang vergleichbare Kompetenzen vermittelt werden können (HABERMANN; LOHAUS 2006). Auch sprachen 50 Prozent der befragten Unternehmen in einer ähnlichen Studie zum Hochschul-Recruiting die Erwartung aus, dass Bachelorabsolventinnen und -absolventen nachqualifiziert werden müssen (vgl. CAMPUS CAREER NETWORK 2006, S. 13–16). Insgesamt scheint der Bachelor noch keinen eindeutig zugewiesenen Platz im Beschäftigungssystem gefunden zu haben (MINKS; BRIEDIS 2005, MÖHRLE 2006).

Auch in der Schweiz ist „Employability“ für Hochschulabsolventinnen und -absolventen, aber auch für ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und Stellensuchende ein Thema. SCHALLER (2002) geht davon aus, dass künftig die Anzahl verschiedener Karrieremuster in den Betrieben zunehmen wird. Je nach Branche würden sich eher standardisierte oder aber stärker am Employability-Konzept orientierte Rekrutierungswege durchsetzen (SCHEIWILLER 2004).

2.4 Kompetenzbegriff

In der Berufsbildungsforschung ist eine Diskussion über Kompetenzen zu beobachten. Dabei gibt es sowohl Differenzen in Bezug auf die Definition von Kompetenz als auch über die weitere Operationalisierung des Begriffs. Bezüglich der Begriffsdefinitionen reicht das Verständnis von Kompetenz von dem Erfüllen von sozial erwarteten Standards (ERAUT 2003) über die Fähigkeit, bestimmte Leistungen zu erreichen (MULDER 2001) und Wissen in der Praxis anzuwenden (DESCY; TESSARING 2002), bis zu der Vorstellung von Kompetenz als ganzheitlichem Konstrukt (ARNOLD; SCHÜSSLER 2001).

Des Weiteren ist festzustellen, dass der Kompetenzbegriff in verschiedene Unterkategorien zergliedert wird. Eine weitverbreitete Zerlegung vor allem in der deut-

schen Berufspädagogik ist die in Fach-, Human- und Sozialkompetenz (ebd., RAUNER; BREMER 2004, WEIGEL; MULDER; COLLINS 2007).

Je nach der zugrunde liegenden Zielsetzung werden in der Forschung verschiedene Modelle entwickelt, deren Zerlegung des Kompetenzbegriffs erneut unterschiedliche Dimensionen aufweist. Mithilfe des Kompetenzverständnisses, das dem Berufsbildungs-PISA und dem KODE-Modell zugrunde liegt, kann die unterschiedliche Auslegung des Kompetenzbegriffs in der Berufspädagogik auf nationaler Ebene verdeutlicht werden: Die Machbarkeitsstudie zu einem PISA-VET ist von einem Kompetenzkonzept geprägt, das kognitive Kompetenz (Wissen), funktionale Kompetenz (Fähigkeiten), soziale Kompetenz und personale Kompetenz als zentrale Kategorien umfasst (ACHTENHAGEN 2005). Demgegenüber werden in dem sogenannten KODE-Modell von ERPENBECK (2003) Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen angesehen und zergliedert in Fach- und Methodenkompetenz, sozial-kommunikative und personale Kompetenz sowie Aktivitäts- und Handlungskompetenz, die die vorher genannten Teilkompetenzen erkennbar macht. Bei der Kombination dieser vier Teilkompetenzen treten nach Erpenbeck wieder neue Kompetenzen hervor.

Auf bildungspolitischer Ebene in Deutschland wurde 1974 vom Deutschen Bildungsrat ein Kompetenzverständnis formuliert, das an Roth anknüpft und später in großen Teilen von der KMK aufgegriffen wurde. Bis heute bestimmt es die Diskussion über Kompetenz in Deutschland. Das Kompetenzkonzept ist durch den Begriff der „Handlungskompetenz“ 1996 in den Handreichungen der Kultusministerkonferenz explizit zum Ausdruck gebracht worden. Der aktuellste bildungspolitische Bestimmungsversuch findet sich in den Handreichungen aus dem Jahr 2007 wieder, in denen Handlungskompetenz als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2007), definiert wird. Die Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen der Fach-, Human-(Personal-) und Sozialkompetenz. Bestandteil dieser drei Dimensionen sind wiederum Methoden- und Lernkompetenz sowie die kommunikative Kompetenz.

Die Unterscheidung der genannten Dimensionen von Fach-, Personal- bzw. Human- und Sozialkompetenz stellt auch die Ausgangsbasis für das Kompetenzverständnis in unserem Forschungsprojekt dar.

3. Methodik

Als Vergleichsländer wurden Deutschland, England und die Schweiz gewählt, da diese europäischen Länder im Rahmen der Freizügigkeit auf dem europäischen Arbeitsmarkt sowie zahlreicher Mobilitätsinitiativen wechselseitig und auf vielfältige

Weise eng miteinander verflochten sind. Für England sprechen neben dem oben genannten Aspekt die sehr unterschiedlichen Qualifizierungsstrategien und Steuerungsmechanismen im Vergleich zu Deutschland, beispielsweise die ausgeprägte Outcomeorientierung und Modularisierung der Ausbildungsstandards. Auch gibt es in England ein traditionell gewachsenes dreistufiges System in der Hochschulbildung („Bachelor“, „Master“, „Doctorate“), welches in Deutschland gerade implementiert wird („Most different systems“-Design, in Anlehnung an GEORG 2005). Die Schweiz dagegen gilt – wie Deutschland – als eines der Länder, in denen der Qualifizierung im dualen System eine zentrale Rolle im Bildungssystem zukommt, womit eine vergleichbare Ausgangsposition vorliegt („Most similar“-Design).

Bei den für die Untersuchung ausgewählten Unternehmen handelt es sich um Großunternehmen, die jeweils ähnliche Produkte herstellen bzw. ähnliche Dienstleistungen erbringen. Gründe waren, dass diese häufiger Stellen zu besetzen haben als kleine und mittlere Unternehmen und über eine explizite Personalentwicklungsstrategie verfügen. Das bietet einen wichtigen Erfahrungshintergrund im Hinblick auf die Erwartungen an Kompetenz sowie Einsatz- und Entwicklungsmöglichkeiten. Hinzu kommt, dass die Chance, vergleichbare Aufgabenbereiche und Arbeitsprozesse in den Vergleichsländern vorzufinden, bei international vernetzten Unternehmen größer ist, insbesondere dann, wenn sie in allen drei Ländern mit Produktionsstätten oder Dienstleistungen präsent sind.

Insbesondere im Dienstleistungssektor lässt sich ein Konkurrenzverhältnis zwischen beruflicher Ausbildung und Bachelorqualifikation vermuten. Daher wurde als Tätigkeitsprofil aus diesem Bereich das der Bankkauffrau bzw. des Bankkaufmanns ausgewählt.

Aufgrund der besonderen Bedeutung der gewerblich-technischen Berufe in der beruflichen Bildung, insbesondere im deutschen dualen System, stammt das zweite Anforderungsprofil aus diesem Tätigkeitsbereich; es ist das Berufsfeld der Elektrotechnikerin bzw. des Elektrotechnikers sowie der Mechatronikerin bzw. des Mechatronikers.

Den dritten beruflichen und somit auch sektoralen Schwerpunkt stellten die typischen Handlungsfelder der Chemikantinnen und Chemikanten dar. Diese Berufe zeichnen sich durch einen sehr hohen Anteil an Abiturientinnen und Abiturienten aus. Die insgesamt 38 leitfadengestützten Experteninterviews in den Unternehmen wurden in zwei Phasen im Zeitraum von 2008–2010 durchgeführt. Die Interviews verteilen sich zu gleichen Anteilen auf die drei Vergleichsländer und die drei gewählten Branchen, d. h., es wurden ca. zwölf Interviews pro Land und vier Interviews pro Branche in einem Vergleichsland durchgeführt.

In jeweils denselben Unternehmen lag der Fokus der ersten Phase (19 Interviews) auf Interviewpartnerinnen und -partnern aus dem Human-Resource-Bereich der Ländergesellschaften.

Die zweite Phase der Interviews (19 Interviews) wurde vornehmlich mit Führungskräften in operativen Unternehmensbereichen oder Leiterinnen und Leitern von Ausbildungsabteilungen geführt. Dadurch konnten einerseits eher unternehmensstrategische Einschätzungen sowie andererseits praktische Erfahrung aus täglicher Zusammenarbeit mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit unterschiedlichem Bildungshintergrund erfragt werden.

Die Leitfäden für die Interviews bestanden aus einem gemeinsamen Teil für beide Interviewphasen. In einem zusätzlichen Teil wurde den Human-Resource-Verantwortlichen weitere tiefer gehende Fragen beispielsweise zu Karrierewegen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Unternehmen oder typischen Aufgabefeldern für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber im Vergleich zu Bewerberinnen und Bewerbern mit Bachelorabschlüssen gestellt.

Der Erweiterungsteil der Interviews der zweiten Phase bestand aus einem im Projekt entwickelten, speziellen Multiple-Choice-Fragebogen, mit dem detailliertere Einschätzungen zu einzelnen Kompetenzen erfragt werden sollte. Es handelt sich dabei sowohl um Fach- als auch Sozial- oder Personalkompetenzen.

Die Auswertung der Experteninterviews erfolgte computergestützt durch die Methode der qualitativen zusammenfassenden Inhaltsanalyse (MAYRING 1990).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt, die sich auf die Frage nach den Auswahlkriterien und Erwartungen der Unternehmen der Bewerber aus den beiden Bildungsbereichen beziehen, nach typischen Tätigkeiten und Zuständigkeitsbereichen sowie die nach den typischen Karrierewegen.

4. Auswahlkriterien und Erwartungen bei der Rekrutierung

In Großbritannien sind bei dieser Fragestellung deutliche Unterschiede zwischen der ersten und der zweiten Interviewphase festzustellen. Die Interviewpartnerinnen und -partner der ersten Runde waren Leiterinnen und Leiter oder Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus dem Human-Resource-Bereich, die der zweiten, mit einer Ausnahme, aus dem operativen Bereich. Den Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern aus dem Human-Resource-Bereich fehlte weitgehend jegliche Erfahrung mit beruflich qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern, weshalb diesbezüglich keine Aussagen über Auswahlkriterien oder Erwartungen möglich waren. Diese Situation wurde in einer der Aussagen besonders deutlich veranschaulicht: Nach Aussage des Interviewpartners wurden Bewerberinnen und Bewerber, die im betreffenden Unternehmen eine Berufsausbildung machen wollten, gefragt, warum sie nicht an die Universität gegangen seien. Hier wird die Auffassung ganz deutlich, bei einer beruflichen Qualifizierung handele es sich um eine Ausbildung zweiter Klasse. Von den Gründen dafür, Bewerberinnen und Bewerber

mit Universitätsabschluss einzustellen, hatten die Befragten dagegen klarere Vorstellungen.

Etwas anders waren die Rückmeldungen aus der zweiten Interviewrunde. Im Investmentbanking-Bereich wird zwar bestätigt, dass hier fast ausschließlich „graduates“ rekrutiert werden, jedoch sind beruflich Qualifizierte im sogenannten Back-office oder Retail-Bereich bekannt und auch gefragt, da sie über detaillierte Kenntnisse über das Unternehmen verfügten und im Gegensatz zu „graduates“ deutlich weniger häufig zu anderen Banken wechselten (CB 68–73)². In den befragten Technologie- und Maschinenbauunternehmen, deren Zentralen in Deutschland bzw. der Schweiz sitzen, gibt es jeweils ein eigenes Lehrlingswesen, das jedoch weitgehend selbstständig neben dem zentralen Human-Resource-Bereich arbeitet.

Viele Dienstleistungstätigkeiten der mittleren Ebene werden in Großbritannien mit Hochschulabsolventen besetzt, deren Studium als akademisch nicht anspruchsvoll beurteilt wird. Die Grenze zwischen „prospective top talent“ und Personen, von denen man bestenfalls eine Position auf der unteren Managementebene erwartet, verläuft zwischen „good graduates“ und dem Rest. Als zentrales Unterscheidungsmerkmal wird „greater analytical ability“ gesehen. Hier wird eine klare Binnendifferenzierung innerhalb der Gruppe der „graduates“ deutlich. Rekrutiert werden neben „graduates“ vor allem beruflich Qualifizierte mit Berufserfahrung oder Bewerberinnen und Bewerber mit sogenannten „higher-level vocational qualifications“ („degree“ oder „diploma“, die zwischen beruflicher Erstausbildung und Hochschulbildung angesiedelt sind).

Insgesamt seien die Erwartungen gestiegen, die Unternehmen an die Bewerberinnen und Bewerber stellen (BBUX 66). Die Befragten verwiesen auf die starke Konkurrenz zwischen Hochschulabsolventinnen und -absolventen mit Bachelorabschluss (CEX 46): „hundreds of graduate’s CVs coming in.“ Dies steht im starken Gegensatz zur Anzahl der Bewerberinnen und Bewerber für eine berufliche Ausbildung. Hier erhalten die Unternehmen „maybe 25 for five or six placements“.

Die Unternehmen rekrutieren auch weiterhin direkt und gezielt von bestimmten Universitäten: „We tend to market at certain universities“ (CUX 27). Allerdings spielen auch Onlinebewerbungen eine zunehmend wichtige Rolle für die Rekrutierer. Hier werden „diamonds in the rough“ besonders geschätzt: Bewerberinnen und Bewerber, die nicht an den einschlägigen Elite-Universitäten studiert haben, sondern den schwierigen Weg gehen, etwa aus Kostengründen oder aus persönlichen Gründen. Man ist der Ansicht, dass diese Bewerberinnen und Bewerber sehr hart arbeiten können. Im Unternehmen werden sie dann „zurechtgeschliffen“. Besonderes Augenmerk wird gelegt auf die Begabung, mit Zahlen zu operieren, oder

2 Die befragten Unternehmen werden im Folgenden anonymisiert.

genereller eine besonders hohe Einsatzbereitschaft. So hört man in diesem Zusammenhang in England häufig Begriffe wie „transferable academic capability“, „high potential“, „more generic“. Dabei ist es zweitrangig, ob die Ausbildung einer bestimmten Bewerberin oder eines bestimmten Bewerbers genau zu seiner Stelle passt (BUX 90–95). Es werden eindeutig auch Bewerberinnen und Bewerber eingestellt, die nicht aus dem betreffenden Bereich kommen (CEX 59–60), etwa Theologen. Der Schwerpunkt liegt hier erkennbar auf dem persönlichen Potenzial, das man den Universitätsabsolventinnen und -absolventen zuschreibt.

Die Kriterien für die Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern mit beruflicher Qualifikation sind in Deutschland denen in der Schweiz sehr ähnlich. Ausgangspunkt für den Rekrutierungsprozess sind die tatsächliche Funktion bzw. die Aufgaben, die die Position im jeweiligen Unternehmen umfasst. Für die Rekrutierungsentscheidung spielt dann neben der fachlichen Eignung der Eindruck der Bewerberinnen und Bewerber eine große Rolle, außerdem deren Abschlussnoten (CTR 91; CSW 108–119; TDS 61–62; TCL 39–42). Als wichtige Auswahlkriterien wurden häufig auch die Fähigkeit zur Teamarbeit, Anpassungsfähigkeit und Motivation genannt (DCA 122–127). Auch „Interesse“ – im Sinne von Freude an der Arbeit im Bankwesen – wird erwartet. Einige dieser Kompetenzen werden als „Soft Skills“ bezeichnet. Da man generell davon ausgeht, dass Bewerberinnen und Bewerber, die ihre Abschlussprüfungen bestanden haben, über ein entsprechendes Maß an Fachkompetenz verfügen, stellten Soft Skills entscheidende Kriterien für die Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern dar. Mithilfe strukturierter Vorstellungsgespräche mit situationsbezogenen Fragen wird geprüft, ob die jeweilige Bewerberin oder der jeweilige Bewerber die Auswahlkriterien erfüllen (CSW 108–119). Zur Einschätzung der Motivation sollen die Bewerberinnen und Bewerber teilweise ein Essay verfassen, z. B. eine persönliche Stellungnahme über ihre Beweggründe, sich zu bewerben.

Für die Unternehmen sind aber auch Kompetenzen und Einstellungen wie „unternehmerisches Denken und Handeln“, „Kreativität“, „Innovationskraft“ sowie die Fähigkeit von entscheidender Bedeutung, die eigene Berufswahl zu reflektieren (BDW 99). Dies wurde als Gegenteil der Einstellung „Wir kriegen die Zeit schon irgendwie herum“ hervorgehoben.

Der betriebliche Anteil der beruflichen Ausbildung wird zwar im Allgemeinen positiv bewertet (CSW 208–209), doch die Befragten machten deutlich, dass sie dies nur als Grundlage für eine entscheidende stetige Weiterentwicklung im Hinblick auf persönlichen Einsatz und Verantwortung betrachten. Positiv wurde hervorgehoben, dass beruflich qualifizierte Bewerber/-innen ohne Verzögerung sofort produktiv eingesetzt werden können (DCA 174–175).

Insgesamt beschreiben die Interviewpartnerinnen und -partner die an Bewerberinnen und Bewerber mit Bachelorabschluss gestellten Erwartungen als „höher“

als jene, die an beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber gestellt werden (CTR 103; CSW 122–123; TCL 130–137).

Nach Aussage der befragten Unternehmen spielt neben dem individuellen akademischen Werdegang eine Rolle, wie groß Interesse und Motivation sind. In Bereichen mit engem Kundenkontakt wird der „Persönlichkeit“ große Wichtigkeit beigemessen, denn die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssten „auf Augenhöhe mit dem Kunden sein“ (ähnlich auch DCA 140–141). Besonders hervorgehoben wurden die „Fähigkeit zur Konfliktlösung“ und „Kommunikationsfähigkeiten“ (CDR 203–207), „analytische und konzeptuelle Fähigkeiten“ sowie „Internationalität“ (DCA 136–139), verbunden mit den entsprechenden Sprachkenntnissen (CHNHR 172–177). Die befragten Unternehmen gaben ausdrücklich an, man ginge bei Bewerberinnen und Bewerbern mit Bachelor- oder Masterabschluss von größeren analytischen Fähigkeiten und einer größeren Lernfähigkeit aus als bei Kandidaten mit beruflicher Qualifikation (SCE 145). Es wird erwartet, dass sie die Fähigkeit haben, systematisch vorzugehen, d. h., selbstständiger zu arbeiten, und auch über die vereinbarte Arbeitszeit hinaus Einsatzbereitschaft zu zeigen (CHNHR 172–177). Sie sollen in der Lage sein, Sitzungen und kleinere Workshops zu leiten (CHABB 194–205).

Im Gegensatz dazu betrachtete ein Befragter die berufliche Bankausbildung als „stark auf die jeweilige Bank zugeschnitten“ (DCA 166–167) mit der Folge, dass Personen, die diese Ausbildung absolviert haben, zwar schneller eingesetzt werden können, dass bestimmte Tätigkeiten aber eine größere Bandbreite an Fähigkeiten erfordere als die im Rahmen der Ausbildung erlernten. Erwartet werden jedoch auch von den beruflich Qualifizierten „Leistungsfähigkeit“, „Leistungsbereitschaft“ und „Lernfähigkeit“. Dann würde die Art des Bildungsabschlusses im Verlauf der beruflichen Entwicklung zunehmend an Bedeutung verlieren (CHCSL 232–239; CHCSHR 114–115).

Auch die Bereitschaft, ganz praktisch zu arbeiten, ist wichtig, „hands on“ (DCA 142–145; ADB 73). Akademische „Realitätsferne“ wurde als Minuspunkt gewertet.

Bei den Interviews ließ sich eine Wechselwirkung zwischen der Einschätzung von Bachelorabsolventinnen und -absolventen durch die Unternehmen und den Erwartungen dieser Bewerberinnen und Bewerber feststellen. Wie teilnehmende Unternehmen berichteten, erwarteten Bewerberinnen und Bewerber mit Bachelorabschluss auch in der Regel, auf höherer Ebene im Unternehmen anzufangen, insbesondere im Hinblick auf ihr Gehalt und die Chancen einer Beförderung (DCA 168–175, 176–179; UKCB 121–125). Dies wird auf operativer Ebene nicht nur als positiv gewertet, wenn in einem Gespräch in der Schweiz das Selbstbewusstsein der Bachelor so beschrieben wird, dass „sie manchmal das Gefühl haben, ja, sie können alles“ (CHSL 117).

5. Typische Tätigkeiten und Zuständigkeitsbereiche

Auf die Frage nach einem typischen Aufgabengebiet antworten die Befragten sehr unterschiedlich konkret. Dies hängt sicherlich auch mit der unterschiedlichen Nähe zur operativen Ebene und Kenntnis über die Produktion bzw. Service des eigenen Unternehmens sowie der Relevanz der Frage vor dem Hintergrund der nationalen Ausprägung des Berufsbildungssystems zusammen.

Im Bankensektor bestehen auffallende Ähnlichkeiten zwischen allen drei Ländern. Deren Interviewpartnerinnen und -partner erwähnten als typische Einsatzfelder für Bewerberinnen und Bewerber mit beruflicher Qualifizierung alle „the retail side“ oder den Retail-Bereich (BBUX 41; CDR 70–83; CSW 96–97), einige das „normierte Privatkundengeschäft“ (CDR), „Massenkundengeschäft“, „Servicegeschäfte für Kunden“, „Vertriebsauftrag“ (CDR 124–128), Beratung bei „standardisierten Produkten“, die Bereiche „products and services“ (DCA 66–71). Bei einer schweizerischen Bank (CS 104–105) wird die Assistenzfunktion für den Kundenberater hervorgehoben, bei einer deutschen Bank (DC 124–128) die „Privatkundenassistenz“.

„Graduates fit into the Investment Banking world, while vocational trainees belong to the old (traditional) banking world“ (UKCB 89–91).

Als „personal banker“ können entweder Schulabgängerinnen und -abgänger eingesetzt werden, die sich für den beruflichen Bildungsweg entschieden haben, oder Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die nicht über das „Graduate“-Programm gekommen sind, sondern auf eine allen offenstehende Stelle angeworben wurden und die vor einer eventuellen beruflichen Weiterentwicklung in unterschiedlichen Rollen Erfahrungen sammeln möchten (UKBAR AB 2). Ein Interviewpartner einer Bank in England mit deutscher Konzernzentrale macht einen Unterschied zwischen der Unternehmenskultur in Deutschland und England deutlich. Sie nähmen keine „high flyer“ als Trainees (z. B. mit fünf A in den „A levels“), weil eigentlich erwartet wird, dass sie bei einer angesehenen Universität aufgenommen werden und „because the jobs they would be offered at 18 would not be stimulating enough, for someone with 5 As“ (UKCB 41–47). Banken in Deutschland bilden dagegen zu einem hohen Prozentsatz Abiturientinnen und Abiturienten aus. So lag ihr Anteil von denjenigen, die im Jahr 2009 eine Ausbildung zur Bankkauffrau bzw. zum Bankkaufmann begonnen haben, bei 68,4 Prozent (vgl. BIBB 2011). Das ist so hoch, dass Realschüler (30,7 Prozent) lediglich eine Minderheit darstellen, vor allem aber Hauptschüler (0,3 Prozent) nur Außenseiterchancen haben, einen solchen Ausbildungsplatz zu ergattern.³

3 Die anderen Auszubildenden verfügen entweder über keinen oder einen ausländischen Schulabschluss.

In England bekommen Bachelorabsolventinnen und -absolventen Aufgaben übertragen, die die fachlichen analytischen Fähigkeiten der Betroffenen deutlich stärker fordern, komplexer sind und so zu einem Arbeitsplatz im Frontoffice führen (CEX 23). Die Befragten aus der Schweiz äußerten sich ähnlich. Analytische, konzeptionelle Aufgaben wie Geschäftsentwicklung und Marktanalysen werden als Bestandteil der Aufgaben von Absolventinnen und Absolventen mit Bachelorabschluss betrachtet (DCA 128–131, 164–167). Als Beispiel für eine Stellenbezeichnung für Absolventinnen und Absolventen mit Bachelorabschluss wurde „junior relationship manager“ genannt (CSW 132–133). Es gibt Bereiche wie etwa Forschung, Entwicklung und Finanzcontrolling (CDR 267–273), in denen Unternehmen von ihren Beschäftigten einen Hochschulabschluss erwarten. Hier unterscheiden die Unternehmen jedoch nicht ausdrücklich zwischen Bachelor- und Masterabschlüssen.

Unternehmen in Deutschland differenzieren ebenfalls von Anfang an. Bachelorabsolventinnen und -absolventen werden sogenannten vermögenden Kunden zugewiesen. Die Beratungsdienste für diese Kunden sind komplexer, weniger routiniert und stärker auf den jeweiligen Fall zugeschnitten (CDR 181–189, aber auch CSW 132–133). Personen mit Bachelorabschluss werden nur in Ausnahmefällen am Schalter eingesetzt. Im Bereich Investmentbanking sieht man tendenziell Absolventinnen und Absolventen mit Bachelorabschluss (CTR 177).

Bei den anderen Branchen waren die Antworten der Befragten aus England in Bezug auf die typischen Funktionen beruflich qualifizierter Beschäftigter am wenigsten konkret. Offenbar fehlt den Personalleitern eine genauere Vorstellung von den Aufgaben einer „Fachkraft“. Deren Tätigkeiten wurden etwas vage als „diverse“ (AUX 86–87) beschrieben oder mit „working on the factory line at a range of levels“ (SUX 37); „the opportunities are fairly transparent“. Auch die konkreten Vorstellungen, die eine Interviewpartnerin in Deutschland von den Aufgaben eines Fachinformatikers hat („Anlagen programmieren, Anlagen anpassen, Rechenzentren bedienen, Desktop-Services“), stehen in starkem Kontrast zu den Aussagen ihres englischen Berufskollegen: „PCs in Ordnung bringen“ und Kundendienst (TUX 22–25).

Diese weitgehende Unkenntnis kann insbesondere damit zu tun haben, dass beispielsweise in den großen Technologie- und Maschinenbauunternehmen, die im Rahmen dieser Untersuchung befragt wurden, die Personalleiterinnen und Personalleiter in England im Gegensatz zu ihren Pendants in Deutschland und der Schweiz nicht einem Beruf bzw. einer Qualifikation praktisch automatisch bestimmte Aufgaben oder Tätigkeiten zuordnen können und umgekehrt. Es gibt keine Verbindung zwischen einer bestimmten Berufsqualifikation und den entsprechenden typischen Einsatzbereichen oder Aufgaben. Auf der Ebene der zentralen Human-Resource-Bereiche schlägt der systemische Unterschied zwischen dem angelsächsischen Qualifikationssystem einerseits und den deutschen bzw. schweizerischen Berufsbildungssystemen

andererseits deutlich durch. Sie ermöglichen eine vergleichsweise klare Zuordnung von Ausbildung zu betrieblichen Aufgaben und Einsatzfeldern über die Klammer des „Berufs“. Der „Beruf“ wird als strukturierendes Element bei den Austauschprozessen zwischen Bildungsbereich und Arbeitsmarkt sichtbar. Hinzu kommt, dass die befragten deutschen und schweizerischen Unternehmen in großem Umfang selbst ausbilden und dadurch auch in den Human-Resource-Abteilungen umfangreiche Erfahrungen mit dem Einsatzfeld beruflich qualifizierter Mitarbeiter vorhanden sind.

In der Chemiebranche skizzierte der Interviewpartner in der Schweiz die typischen Aufgaben eines Chemie- und Pharmatechnologen (NCK 86–93) und nannte dabei „Bedienung und Steuerung von Anlagen“ sowie die Überwachung der entsprechenden Abläufe. Insgesamt sah er einen großen Teil der Aufgaben im Bereich Überwachung und Prozesssteuerung. Auch die Befragten in Deutschland hatten genaue Vorstellung von den Aufgaben und Fähigkeiten eines Chemikanten (BDW 69). Die Beschreibung typischer Aufgaben ähnelt stark der Beschreibung der für Chemie- und Pharmatechnologen in der Schweiz vorgesehenen Aufgaben. Auch hier nannten die Interviewpartnerinnen und -partner das Bedienen und Überwachen von Produktionsanlagen (BDW 69, 83). „Die Arbeit, die in unserem Unternehmen ein Meister oder Schichtleiter übernimmt, wird in England eindeutig von einem Bachelorabsolventen ausgeführt“ (BDW 69).

Bachelors würden jedenfalls zu Beginn ihrer beruflichen Entwicklung höherwertige Tätigkeiten ausüben, so übereinstimmend die Interviewpartner über alle Branchen und Länder hinweg. Schwerpunktbereiche lägen eher im planerischen Bereich, wie „Produktionsplanung“, „Anlagenplanung“, „Auslastung einer Anlage“ (CHNHR 158–165). Die Tätigkeiten eines Bachelors seien komplexer und würden ein „vernetztes Denken“ erfordern (CHB 261–270). Für den Forschungsbereich sei ein universitärer Bachelorabschluss dagegen eher zu wenig (CHSHR 18–21).

6. Typische Karrierewege

Die in den Interviews beschriebenen Karrierewege bestätigen die von den befragten Unternehmen bereits bei den Fragen zu Einsatzbereichen sowie Auswahlkriterien zum Ausdruck gebrachte Ansicht, dass beruflich Qualifizierte und Bachelorabsolventinnen und -absolventen nicht im Wettbewerb miteinander stehen. Insbesondere in den Interviews in der Schweiz und Deutschland wird darauf hingewiesen, dass gerade ein Mix aus Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit unterschiedlichen Qualifikationen in den verschiedenen Unternehmensteilen gewünscht ist (z. B. CHSL 170–197).

Häufig wird geäußert, dass nach Bewährung im Unternehmen beinahe alle Positionen für jeden erreichbar seien, unterschiedliche Bildungswege nach einigen Jahren keine Rolle mehr spielten. Allerdings gab es in sämtlichen befragten Unter-

nehmen unterschiedliche, klar umrissene Karrierewege für beruflich qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Bachelor- oder einem anderen Hochschulabschluss. Aus dieser Unterscheidung ergeben sich unterschiedliche Förderprogramme wie etwa Programme für Nachwuchsführungskräfte (DCA 218–225; NCK 146–154; CDR 323–329) oder spezielle Weiterqualifizierungsangebote für beruflich qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wie beispielsweise der „Relationship Management Fast Track“ in zwei Unternehmen in Großbritannien (UKBAR AB 12; UKBUX AB 13) oder das „Campus Young Talent“ im Bankensektor in der Schweiz (CHVSL 17–25; CHCSHR 75).

Konsequenterweise ist auch die Bezahlung, jedenfalls zu Beginn der Tätigkeit, unterschiedlich. „The former vocational trainees eventually end up at the same salary associated with a job level. But it takes them longer to get to that point“ (UKCB 212–125). In einem schweizerischen Interview wird formuliert, dass ein universitärer Bachelor auf einer Gehaltsstufe mit Meisterinnen und Meistern stehe (CHNL 184–193).

Einerseits bestätigen diese Äußerungen, dass die Relevanz der Qualifikationen für die Karriere und damit verbunden mit der Bezahlung ab-, die Relevanz der Performance andererseits zunimmt, dass es jedoch unterschiedlich schnelle Wege sind und insofern für leistungsstarke Jugendliche, die in Deutschland und der Schweiz durchaus vor der Wahl zwischen einer beruflichen Ausbildung und einem Bachelorstudium stehen, die – zumindest kurzfristigen – Einkommensvorteile ein Anreiz für ein Bachelorstudium sein könnten.

Ein Perspektivwechsel begründet die Existenz unterschiedlicher Karrierewege. Es wird in den Gesprächen darauf hingewiesen, dass sich der Einzelne aufgrund seiner persönlichen Stärken und Neigungen entweder für eine praxisorientierte Ausbildung oder einen mehr oder weniger stark akademisch theoretischen Bildungsgang entscheiden habe. Entsprechend wolle die Bewerberin bzw. der Bewerber dann auch im Arbeitsprozess eingesetzt werden und sich dort weiterentwickeln (TDS 67–74).

Interessant sind Hinweise, dass sich die Vorstellung, was Karriere ist bzw. welche Art von Karriere für die Unternehmen nützlich ist, verändert. So wird eine zunehmende Verflachung der Hierarchie bei gleichzeitig wachsender Bedeutung von Projekten erwartet, d. h., eine „Karriere“ entwickelt sich nicht mehr so stark entlang der klassischen Hierarchie, bei der das entscheidende Aufstiegsmerkmal Anzahl bzw. Größe der Personalverantwortlichkeit ist. Erfolgreiches Projektmanagement wird belohnt und als ein Modell angesehen, das es ermöglicht, die fachliche Expertise unmittelbar für das Unternehmen nutzbringend einzusetzen (NCK 155–170), ohne in so hohem Maß wie bei einem klassischen Aufstieg wachsende Personalführungs- und -entwicklungsfragen mit sich zu bringen, gleichwohl aber zu einem Verdienst- und Prestigezuwachs führt. Die Unternehmen sehen darin ein reizvol-

les Modell insbesondere für diejenigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die gerade fachlich-technische Aufgaben bevorzugen und dort ihre Stärken und Expertise haben. So werden verstärkt neben der traditionellen Führungslaufbahn auch Fachlaufbahnen entwickelt. In einem Interview mit einer schweizerischen Bank werden explizit verschiedene Tracks genannt, wie „Managementtrack“, „Spezialistentrack“ und „Kundentrack“. Hier zeichnet sich ein Potenzial für beruflich qualifizierte Führungskräfte ab. Wenn eine Struktur mit Projektteams im Vergleich zu einer klassischen unternehmerischen Hierarchie an Bedeutung gewinnt (z. B. CHNL 222–233), bleibt die Relevanz von beruflich-technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten hoch oder nimmt sogar verhältnismäßig zu, Verantwortung für administrative Prozesse nehmen dagegen eher ab. So kommen diese Projektleiterfunktionen den Präferenzen derjenigen entgegen, die ihre Stärken bereits früh in der Ausübung fachlich-anwendungsbezogener Tätigkeiten gesehen haben.

7. Fazit

Eine Konkurrenzsituation zwischen Bewerberinnen und Bewerbern mit einer beruflichen Ausbildung und einem Bachelorabschluss aus Sicht von Unternehmen konnte in den Interviews nicht festgestellt werden. Es sind sowohl die Einstiegspositionen, die Einstiegsgehälter als auch die typischen Tätigkeiten in den befragten Unternehmen unterschiedlich. Im Karriereverlauf gibt es nach Angaben der Gesprächspartnerinnen und -partner jedoch keine exklusiven Entwicklungswege, die für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit beruflichem Bildungshintergrund nicht erreichbar wären. Die Bedeutung des Bildungshintergrundes nimmt im Laufe der Zeit ab, die sogenannte „Performance“ dagegen zu.

In der Untersuchung wurde aber deutlich, dass die persönlichen Erfahrungen mit entsprechend qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, aber auch die eigene Bildungskarriere von Rekrutierungsverantwortlichen von zentraler Bedeutung für Rekrutierungsentscheidungen ist. Der Rekrutierungsprozess in den befragten Unternehmen wird überwiegend von den jeweiligen Human-Resource-Abteilungen gemeinsam, aber arbeitsteilig mit den Fachbereichen durchgeführt. Die Personalbedarfe werden zusammen mit einer Tätigkeitsbeschreibung und meist auch verbunden mit einer klaren Anforderung an die Art der Qualifikation aus den operativen Bereichen an die HR-Abteilungen weitergeleitet. Diese organisiert die Suche, die Ausschreibungen etc. Häufig trifft sie dann eine Vorauswahl, jedoch wird beinahe ausnahmslos die Rekrutierungsentscheidung der operativen Ebene überlassen.

Die Interviewpartnerinnen und -partner in Deutschland und der Schweiz auf operativer Ebene verfügten häufig über einen Berufsbildungshintergrund, wertschätzten diese Qualifikationen und verfügten über eine genaue Vorstellung über

Einsatzbereiche und Tätigkeiten, bei denen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit beruflicher Ausbildung ihre Stärken am besten einbringen können oder wo eher eine akademische Bildung gefragt ist. Dies war teilweise auch in den Unternehmen in England zu beobachten, und zwar immer dann, wenn das dortige Unternehmen aktiv die berufliche Qualifikation durch das Angebot von „apprenticeships“ förderte und sich entsprechende Karrieren in den Unternehmen manifestierten. Die Befragten in den Human-Resource-Bereichen setzten sich in Großbritannien zum Teil gar nicht mit beruflichen Bildungsgängen auseinander, da sie entweder sowieso nur „graduates“ extern einstellen, wie z. B. im Investmentbanking, und in ihrer Zuständigkeit abgekoppelt sind vom Bereich der beruflichen Ausbildung im Unternehmen, soweit ein solcher vorhanden ist. In Deutschland und der Schweiz bietet sich ein etwas anderes Bild. Hier ist der Einsatz von beruflich qualifizierten Fachkräften im Unternehmen auch im Human-Resource-Bereich eine feste Plangröße. Will man nun bildungspolitisch die Rolle und Bedeutung der beruflichen Bildung erhalten, stärken oder gar ausbauen, ist ein Erfolgsfaktor sicherlich das Karrierepotenzial. Je stärker eine Unternehmenskultur verbreitet ist, in der die Karrieren beruflich qualifizierter Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gefördert werden, desto attraktiver und wettbewerbsfähiger ist der berufliche Bildungsweg. Insofern wurde in den Interviews der Zirkelschluss zwischen Attraktivität einer beruflichen Ausbildung, den Karrierechancen im Unternehmen sowie der Wahrnehmung und Wertschätzung im Human-Resource-Bereich deutlich. Kurz gesagt: Je attraktiver die Karrierechancen, desto attraktiver ist der berufliche Bildungsweg und umgekehrt.

Literatur

- ACHTENHAGEN, Frank: Competence and their Development: Cognition, Motivation, Metacognition. In: NIJHOF, Wim J.; NIEUWENHUIS, Loek F. M. (Hrsg.): *The Learning Potential of the Workplace*. Twente 2005
- ARNOLD, Rolf; SCHÜSSLER, Ingeborg: Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: FRANKE, Guido (Hrsg.): *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*. Bielefeld 2001
- BACKES-GELLNER, Uschi: *Betriebliche Bildungs- und Wettbewerbsstrategien im deutsch-britischen Vergleich – Ein Beitrag der Personalökonomie zur internationalen Betriebswirtschaftslehre*. München 1996
- BERGS, Christian; KONEGEN-GRENIER, Christiane: *Der Bachelor aus Sicht der Unternehmen. Karriere mit dem Bachelor – Berufswege und Berufschancen*. Essen 2005, S. 24–41
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung): *Datensystem Auszubildende*. – URL: <http://berufe.bibb-service.de/Z/B/30/69100900.pdf> (Stand: 22.10.2011)

- BIERHOFF, Helvia; PRAIS, Sigbert J.: From School to Productive Work: Britain and Switzerland Compared. Cambridge/New York 1997
- BREWSTER, Chris; MAYRHOFER, Wolfgang; MORLEY, Michael: Human Resource Management in Europe. Evidence of Convergence? Oxford 2004
- CAMPBELL, Adrian; WARNER, Malcom: Training Strategies and Microelectronics in the Engineering Industries of the UK and Germany. Productivity and Vocational Skills in Services in Britain and Germany. In: RYAN, Paul (Hrsg.): International Comparisons of VET for Intermediate Skills. London 1991
- CAMPUS CAREER NETWORK: Hochschul-Recruiting 2006
- DESCY, Pascaline; TESSARING, Manfred: Training and Learning for Competence. Second Report on Vocational Training Research in Europe: Executive Summary, revised edition. Cedefop Reference series 31. Luxembourg 2002
- ERAUT, Michael: National Vocational Qualifications in England – Description and Analysis of an Alternative Qualification System. In: STRAKA, Gerald (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster, New York, München, Berlin 2003
- ERPENBECK, John: KODE – Kompetenz-Diagnostik und Entwicklung. In: ERPENBECK, John; VON ROSENSTIEL, Lutz (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung – Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003
- FESTING, Marion: Internationales Personalmanagement. In: GAUGLER, Eduard (Hrsg.): Handwörterbuch Personal. Stuttgart 2004
- FULST-BLEI, Stefan: Im Spannungsfeld von Modularisierung und Europäisierung: Die deutsche duale Berufsausbildung im Test. Ein deutsch-englischer Leistungsvergleich. Wirtschaftspädagogische Studien zur individuellen und kollektiven Entwicklung Band 3. München 2003
- GEORG, Walter: Vergleichende Berufsbildungsforschung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 186–93
- GONON, Philipp: Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II. Bern 1998
- HABERMANN, Wolfgang; LOHAUS, Daniela: Bachelor! Was sonst? Abschlussarten deutscher Studienanfänger im WS 2006/07. Hisbus Kurzinformation Nr. 17. Hannover 2006
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 2007
- KONEGEN-GRENIER, Christiane: Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen. In: Wirtschaft und Berufserziehung 10 (2004) 4, S. 10–17

- MAURICE, Marc; SELLIER, François; SILVESTRE, Jean-Jacques: *The Social Foundations of Industrial Power. A Comparison of France and Germany*. Massachusetts Institute of Technology. Cambridge M.A. 1986
- MAYRING, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim 1990
- MEYER, John W.; RAMIREZ, Francisco O.: *Die globale Institutionalisierung der Bildung*. In: MEYER, John W. (Hrsg.): *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt 2005, S. 212–234
- MINKS, Karl-Heinz; BRIEDIS, Kolja: *Der Bachelor als Sprungbrett? Teil II: Der Verbleib nach dem Bachelor-Studium*. HIS-Kurzinformation A3. Hannover 2005
- MÖHRLE, Martin: *Umdenken für den Bachelor*. In: *Personalwirtschaft* 4 (2006), S. 41
- MOREAU, Marie-Pierre; LEATHWOOD, Carole: *Graduates' Employment and the Discourse of Employability: A Critical Analysis*. In: *Journal of Education and Work* 19 (2006) 4, S. 305–324
- MULDER, Martin: *Competence Development – Some Background Thoughts*. In: *Journal of Agricultural Education and Extension* 7 (2001) 4, S. 147–159
- MÜLLER, Walter; SHAVIT, Yossi: *Bildung und Beruf im institutionellen Kontext: eine vergleichende Studie in 13 Ländern*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (1998) 4, S. 501–533
- MYTZEK, Ralf; SCHÖMANN, Klaus: *Transparenz von Bildungsabschlüssen in Europa – Sektorale Studien zur Mobilität von Arbeitskräften*. Berlin 2004
- PRAIS, Sigbert J.; JARVIS, Valerie; WAGNER, Karen: *Productivity and Vocational Skills in Services in Britain and Germany: Hotels*. In: RYAN, Paul: *International Comparisons of VET for Intermediate Skills*. London 1991
- QUACK, Sigrid; O'REILLY, Jacqueline; HILDEBRANDT, Swen: *New Patterns of Recruitment and Training in German, UK and French Banks*. Discussion paper, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Berlin 1995
- RAUNER, Felix; BREMER, Rainer: *Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (2004) 2, S. 149–161
- ROE, Philip; WISEMAN, June; COSTELLO, Mary: *Perceptions and Use of NVQs: A Survey of Employers in England*. Research Report 714. Department for Education and Skills. London 2006. – URL: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR714.pdf> (Stand: 24.01.2011)
- SCHÄFER, Ivo: *Rekrutierung von Topmanagern*. Wiesbaden 2001
- SCHALLER, Philipp: *Förderung der Employability durch Unternehmen*. Diplomarbeit. Universität Zürich 2002
- SCHWEILLER, Pascal: *Zukünftige Trends und Innovationsfelder für das HRM Consulting – vertieft am Beispiel der Schweiz*. Dissertation. Universität St. Gallen 2004
- STEEDMAN, Hilary; WAGNER, Karin: *The Impact of National ICT Qualification Systems on Companies' Recruitment Practices – an Anglo-German Comparison*. In: *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung* 40 (2007) 2–3, S. 235–249

- TREIMAN, Donald J.: Industrialization and Social Stratification. In: LAUMANN, Edward O. (Hrsg.): *Social Stratification: Research and Theory for the 1970s*. Indianapolis 1970, S. 207–234
- WEIGEL, Tanja; MULDER, Martin; COLLINS, Kate: The Concept of Competence in the Development of Vocational Education and Training in Selected EU Member States. In: *Journal of Vocational Education and Training* 59 (2007) 1, S. 53–66
- WEISS, Reinhold: Durchlässigkeit in der kaufmännischen Bildung – von der Schule über Aus- und Weiterbildung bis zur Hochschule. In: *Innovationen in der kaufmännischen Bildung!? Dokumentation der Fachtagung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des VLW*. Bonn 2006, S. 29–35

© 2013 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

aus: HIPFACH-SCHNEIDER, UTE; WEIGEL, TANJA: Gründe und Motive für die Rekrutierung von qualifizierten Fachkräften – Fallstudien aus Deutschland, England und der Schweiz.
In: SEVERING, Eckart; TEICHLER, ULRICH (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt?
Bonn 2013, S. 169-188



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <http://www.bibb.de/cc-lizenz>