

Bühmann, Thorsten
Berufseinstieg von Erziehungswissenschaftler/-innen. Übergänge gestalten und stützen statt Zusatzqualifizieren

Der pädagogische Blick 15 (2007) 1, S. 4-19



Quellenangabe/ Reference:

Bühmann, Thorsten: Berufseinstieg von Erziehungswissenschaftler/-innen. Übergänge gestalten und stützen statt Zusatzqualifizieren - In: Der pädagogische Blick 15 (2007) 1, S. 4-19 - URN: urn:nbn:de:01111-opus-58391 - DOI: 10.25656/01:5839

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-58391>

<https://doi.org/10.25656/01:5839>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder widernatürlich nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

11 A 33188

Der pädagogische Blick

Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis
in pädagogischen Berufen

15. Jahrgang 2007 / Heft 1

Editorial 3

Thema:
Zusatzqualifikationen

Thorsten Bührmann
Berufseinstieg von Erziehungswissenschaftler/-innen –
Übergänge gestalten und stützen statt zusätzlich qualifizieren 4

Annette Manz
Was macht ein Coach? –
Nur ein Modetrend oder ernstzunehmendes Tätigkeitsfeld?..... 20

Cornelia Feider
Wo und wie wird man Weiterbildungsberater/-in? 27

Aktueller Beitrag

Benno Hafenegger
Die Zukunft der Jugend – Zwischen Schule, Ausbildung und Freizeit. 36

Aus der Disziplin

Christina Müller
Fachzeitschriften der Erwachsenenbildung: Ein zentrales
Kommunikationsmedium für die Scientific Community 46

Aus der Profession

Thorsten Bührmann/Monika Kil
Das ambivalente Verhältnis von Zusatzqualifikationen und
Grundlagenstudium „Erziehungswissenschaft“ 48

BV-Päd. Intern

Ausblick 2007 52

Rezensionen

Kullmann, Heide-Marie/Seidel, Eva: Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter (<i>A. K. Petersheim</i>)	53
Boettcher, Wolfgang/Meer, Dorothee (Hrsg.): „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule (<i>Ruth Roß</i>)	54
Gunzenhäuser, Randi/Haas, Erika: „Promovieren mit Plan – Ihr individueller Weg: von der Themensuche zum Dokortitel“ (<i>Elke Theile</i>)	56
Klauer, Karl Josef/Leutner, Detlef: Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie (<i>Monika Kil</i>)	58
Minnameier, Gerhard/Wuttke, Eveline (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung – Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Festschrift für Klaus Beck (<i>Monika Kil</i>)	59
Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung (<i>Monika Kil</i>)	59
<i>Infobörse</i>	62

Thorsten Bührmann

Berufseinstieg von Erziehungswissenschaftler/-innen

Übergänge gestalten und stützen statt Zusatzqualifizieren

Seit nunmehr vier Jahren bietet eine eigene Arbeitseinheit „Übergang“ des BV-Päd. Unterstützung rund um das Thema Berufseinstieg an. Neben zahlreichen Beratungen, die größtenteils per E-Mail oder telefonisch durchgeführt werden, finden Informationsveranstaltungen über den pädagogischen Arbeitsmarkt und einzelne Berufsfelder an zahlreichen Hochschulen statt. Diese Erfahrungen aus weit über 100 durchgeführten Beratungen zeigen, dass Übergänge als sehr belastend erlebt werden und immer auch viel Unsicherheit mit sich bringen können. Ob der Übergang von der Hochschule in den Beruf gelingt, leicht oder schwer fällt, hängt dabei keineswegs ausschließlich von der Fachkompetenz, einem „guten“ Diplom oder einer erfolgreich absolvierten Zusatzausbildung ab, sondern in erster Linie von den eigenen Strategien, mit denen an diese Herausforderung herangegangen wird. Im Folgenden erfolgt eine Zusammenstellung konkreter Übergangsstrategien, die sich nicht nur als Hilfe in der praktischen Beratungsarbeit bewährt haben, sondern auch auf den Ergebnissen empirischer Studien zum Berufseinstieg von Hochschulabsolventen/-innen basieren.

1. Der Prozess des Übergangs

Bei der Begleitung beruflicher Übergänge wird schnell deutlich, dass es sich hierbei um keine punktuelle Anforderung handelt, sondern ein längerer Prozess mit einem zeitlichen Verlauf bewältigt werden muss. In Anlehnung an das von den Ethnologen Arnold van Gennep (1986) und Victor Turner (1989) entwickelte sehr allgemeine Übergangsmo­dell lässt sich auch der Übergang von der Hochschule in den Beruf als Prozess mit folgenden drei Phasen darstellen:

- das Studium als Antizipationsphase, in dem bereits eine erste Auseinandersetzung mit dem Übergang stattfindet,
- die Bewerbung als Schwellenphase, die i.d.R. als Startpunkt des Übergangs bezeichnet wird sowie
- der Einstieg und die Integration in die berufliche Institution als Abschluss des Übergangs.

Ein Schwachpunkt vieler Aktivitäten zur Gestaltung bzw. Unterstützung von Übergängen, wie beispielsweise die zahlreich angebotenen Bewerbungsseminare, ist – dies zeigen die Erfahrungen der Beratungen – dass sie sich häufig nur auf eine dieser Phasen beschränken, zumeist die Bewerbungsphase, und nicht den gesamten Übergangsprozess in den Blick nehmen. Studierende bzw. Absolventen/-innen sind jedoch insbesondere in der Bewerbungsphase, die als Schwellenphase mit viel Unsicherheit und Orientierungslosigkeit einhergeht,

meist damit überfordert, die in einem klassischen Bewerbungstraining häufig sehr allgemein vermittelten Inhalte in den Gesamtkontext ihres eigenen Übergangs zu stellen. Die erfolgreiche Gestaltung von Übergängen erfordert demgegenüber individuelle Strategien und Unterstützungsangebote, die den gesamten Übergangsprozess in den Blick nehmen und dementsprechend bereits frühzeitig im Studium ansetzen.

2. Elemente der Antizipationsphase: Gezielte Vorbereitung auf den Übergang

Bereits das Studium ist eine entscheidende Phase des Übergangs von der Hochschule in die berufliche Tätigkeit. Es übernimmt die Funktion einer Antizipationsphase, in der bereits eine erste Auseinandersetzung, Planung und Initiierung des Übergangs stattfindet, auch wenn dies nicht immer sehr bewusst und zielgerichtet erfolgt. Als förderliche Faktoren für den Übergang lassen sich zusammenfassen:

Realistische Informationen über den Arbeitsmarkt

Es gibt inzwischen zahlreiche empirische Daten, die einen recht detaillierten Einblick in die Arbeitsmarktsituation von Erziehungswissenschaftlern/-innen ermöglichen. Verfügbar sind

- eine Vielzahl regionaler Verbleibsstudien, die sich u.a. immer wieder im Pädagogischen Blick finden (z.B. Bentler/Bührmann 2002; Fuchs 2001; Krüdenner/Schulze 1993; Schulze-Krüdener 1997; Wischmeier 2004),
- Ergebnisse des bundesweiten Survey 2001 (Krüger/Rauschenbach 2004; 2003), in dem über 3.000 Absolventen/-innen aus den Examensjahrgängen 1996 – 1998 befragt worden sind, und schließlich
- die von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vorgelegten Datenreporte und Einführungstexte zum Arbeitsmarkt (vgl. Otto u.a. 2002; Rauschenbach/Züchner 2000).

Darüber hinaus finden sich in den regelmäßigen Studien des HIS (Hochschul-Informationen-System GmbH; z.B. Briedis/Minks 2004; Kerst/Minks 2004) sowie des Instituts für Arbeitsmarktforschung (z.B. Bellmann/Velling 2002; ibv 2004, S. 110ff.; Parmentier u.a. 1998; Ramm/Bargel 1997; 1995; Reinberg/Hummel 2005; vgl. auch Bausch 2006) umfangreiches Datenmaterial. Auch wenn diese letztgenannten Daten sehr allgemein sind und die Heterogenität der pädagogischen Studienabschlüsse mit deren unterschiedlichen Studienschwerpunkten häufig nur unzureichend berücksichtigen, so lassen sie jedoch einen direkten Vergleich mit anderen Professionen zu.

All diesen Daten ist gemeinsam, dass sie bei weitem ein positiveres Bild zeichnen, als es in der Vorstellung vieler Absolventen/-innen der Fall ist:

- Generelles Schwarzmalen („*Man bekommt ja heute doch keinen Job – da muss man nehmen, was man kriegen kann.*“) scheint bei einer insgesamt hohen Erwerbsquote und entsprechend niedrigen Arbeitslosenquote, die sich – je nach Statistik – um die 5 % bewegt (und damit dem langjährigen Mittelwert der gesamten Akademikerarbeitslosigkeit entspricht; vgl. Huber 2004, S. 190f.; ibv 2004, S. 7; Kleifgen/Züchner 2003) sicherlich unangebracht.

- Ebenso wie die häufig anzutreffende Generalisierung von Einzelfällen („Also der xy sucht jetzt schon seit 1 Jahr eine Stelle, das zeigt doch, wie schlecht es auf dem Arbeitsmarkt aussieht.“): „Erfolgreich“ ausgeblendet werden hier die rund 50 % der Absolventen/-innen, die innerhalb von 3 Monaten nach Studienabschluss erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt eingemündet sind (vgl. Huber 2003, S. 118f.).
- Auch der weit verbreiteten Befürchtung, dass man ja vielleicht eine Stelle findet, diese aber mit großer Wahrscheinlichkeit nichts mit dem Studium zu tun haben wird, widersprechen die Daten des Survey: Rund 89 % der Absolventen/-innen sind in pädagogischen Arbeitsfeldern tätig (Kleifgen/Züchner 2003, S. 79), die Tätigkeit wird dabei zumeist als fachlich anspruchsvoll erlebt, mit einem hohen Maß an Autonomie und fachlichen Gestaltungsspielräumen (z.B. Züchner 2003, S. 108f.).

Insbesondere auch im Vergleich zu anderen Professionen bieten sich damit Erziehungswissenschaftlern/-innen recht positive Arbeitsmarktbedingungen, selbst in Zeiten der Wirtschaftsflaute und einer allgemein angespannten Arbeitsmarktlage der letzten Jahre. So sank beispielsweise in den Jahren 2002 bis 2004 das Interesse der Arbeitgeber an Diplom-Pädagogen/-innen deutlich unterdurchschnittlich (2003: – 2,6 %). Zum Vergleich: Bei Sozialarbeitern/-innen und Sozialpädagogen/-innen sank die Nachfrage im Jahr 2003 um 31 %, bei Psychologen/-innen sogar um 34 % – ein Einbruch, den auch die derzeitige Entspannung auf dem Arbeitsmarkt bisher nicht wettmachen konnte (Bausch 2006, S. 8; ibv 2004, S. 103, S. 115; ibv 2003, S. 1284f.). Demgegenüber stehen auch problematische Aspekte, die allerdings als „Erosion des Normalarbeitsverhältnisses“ den gesamten Arbeitsmarkt und damit nicht nur die pädagogische Profession betreffen (vgl. z.B. Bührmann 2007, S. 48ff.; Kerst/Minks 2004, S. 9):

- ein hoher Anteil an befristeten Stellen, insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (rund 30 %; Züchner 2003, S. 95f.),
- häufige Stellenwechsel, die vielfach aktiv aus überwiegend karrierebezogenen und professionsbezogenen Gründen betrieben werden (Huber 2003, S. 115ff., S. 123ff.).
- insgesamt gesunkene Einstiegsgehälter, die in den letzten Jahren eine Spannweite von Vergütungsgruppen Vb bis II des ehemaligen Bundesangestellten-Tarifes (BAT) betrug und sich inzwischen meist auf Fachhochschulabschluss-Niveau befinden (2.100 – 2.300 € brutto; vgl. Bausch 2006, S. 13; Huber 2004, S. 186f.; ibv 2004, S. 112; Züchner 2003, S. 98ff.). Darüber hinaus fand ein großer Teil der Tätigkeiten auf Honorarbasis mit sehr unterschiedlicher Vergütung statt – häufig abhängig von dem jeweiligen mehr oder weniger selbstbewussten Verhandlungsgeschick.

Insgesamt scheinen bei vielen Studierenden diese eher problematischen Bedingungen des Arbeitsmarktes einseitig betont zu werden und im Mittelpunkt der Wahrnehmung zu stehen. Dies verhindert häufig eine konstruktive Auseinandersetzung mit den vorhandenen Daten und den daraus resultierenden Konsequenzen für den eigenen Übergang. Aber genau diese ‚vollständige‘ Wahrnehmung und kontinuierliche Auseinandersetzung mit diesen Daten in der Phase des Studiums ist notwendig, um sich ein realistisches Bild von dem angestrebten Berufsfeld zu machen und die vielen „Gerüchte“ rund um den Arbeitsmarkt adäquat einschätzen zu können.

Realistische Informationen über das angestrebte Tätigkeitsfeld

Sowohl die Profile als auch die Tätigkeitsfelder von berufstätigen Pädagogen/-innen zeichnen sich durch große Heterogenität aus. Daher ist es in Ergänzung zu den eher abstrakten statistischen Arbeitsmarktdaten förderlich, sich möglichst intensiv und konkret mit dem angestrebten Tätigkeitsfeld (z.B. der Erwachsenenbildung, der Sozialen Arbeit etc.) zu beschäftigen. Eine zentrale Funktion übernehmen hierfür Praxiserfahrungen, die bereits im Studium im Rahmen von Praktika und studienbegleitenden Tätigkeiten, wie beispielsweise Honorartätigkeiten bei einem Bildungsträger, erworben werden können und sollten (vgl. z.B. Bührmann u.a. 2003). Allerdings führen ein hohes Maß an Praktika und studienbegleitenden Tätigkeiten nicht automatisch auch zu einem gelungenen Berufseinstieg. Entscheidend ist vielmehr, inwieweit solche Erfahrungen auch gezielt zur beruflichen Orientierung und zur Antizipation des Übergangs genutzt werden. So können und sollten Praktika beispielsweise immer auch dazu genutzt werden, sich mit seinen eigenen Kompetenzen, Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen und diese mit den eigenen beruflichen Zielen sowie den Anforderungen der beruflichen Praxis abzugleichen, um so eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, beruflichen Möglichkeiten und Grenzen zu erlangen. Auf Basis einer kontinuierlichen Reflexion des eigenen Profils lassen sich schließlich konkrete Konsequenzen für die weitere Studiengestaltung ableiten, so der positive Bericht einer Absolventin:

„Aus den Praktika habe ich auch immer Konsequenzen für mein weiteres Studium gezogen. Ich wusste dann z.B. nach meinem letzten Praktikum, dass ich jetzt so schnell wie möglich fertig werden wollte und in der Weiterbildung arbeiten wollte. Ich habe dann auch meine Prüfungsthemen so ausgerichtet, dass ich mich möglichst gut auf das Berufsleben vorbereite. Das kann ich jedem nur empfehlen, sich nach einem Praktikum mal zu fragen, was man eigentlich noch braucht für die Praxis.“ (Bührmann 2007, S. 91)

Eine weitere Möglichkeit, gezielt Informationen über die Praxis zu sammeln, besteht in dem Führen von sog. Informations-Gesprächen mit Praktikern – eine Methode, die in ähnlicher Weise insbesondere im Life/Work Planning im Rahmen der „Erkundungsphase“ eingesetzt wird (Bolles 2002; Bolles/Figler 1999; vgl. auch Schmidt 2005)¹. Die Idee ist im Grunde einfach: Ich suche Personen, die in ihrer beruflichen Tätigkeit so etwas ‚tun‘, was mich selber interessiert, z.B. weil ich es selber gerne tue bzw. mir vorstellen könnte, auch so etwas Ähnliches zu tun. Erste Kontaktpersonen ergeben sich meist auf der Basis von Praktika. Mit diesen Personen nehme ich Kontakt auf und bitte darum, ein rund 15-minütiges Gespräch zu führen, da man als Student/-in momentan dabei ist, sich beruflich zu orientieren und Informationen über die berufliche Praxis sammeln will. Das eigentliche I-Gespräch besteht dann aus 4 Fragen:

- (1) Wie sind Sie dazu gekommen, in diesem Bereich zu arbeiten?
- (2) Was sind aus Ihrer Sicht die ‚Juwelen‘ dieser Tätigkeit?

1 Die Verbreitung im deutschsprachigen Raum erfolgt in erster Linie durch den amerikanischen Pädagogen John Webb, der seit 1975 in Münster lebt und seitdem L/WP Seminare in ganz Deutschland durchführt sowie Trainer/-innen ausbildet (vgl. Webb 2002; www.learn-line.nrw.de/angebote/lwp/)

- (3) Was sind störende Dinge, Mängel oder auch Wünsche, die Sie an Ihre Tätigkeit haben?
- (4) Können Sie mir 3 weitere Personen nennen, die so etwas Ähnliches tun wie Sie und die als Gesprächspartner für mich interessant wären?

Im Grunde handelt es sich hierbei um eine besondere Form des qualitativen Interviews, das Konstruktinterview (vgl. König 2005a): Ziel des Interviews ist es, relevante Konstrukte zu der beruflichen Tätigkeit zu erfassen und diese systematisch zu konkretisieren, indem z.B. nach konkreten Beispielsituationen für die einzelnen ‚Juwelen‘ gefragt wird, sprachliche Tilgungen aufgelöst werden (z.B. Was genau heißt für Sie ‚eigenständiges Arbeiten‘?) und zentrale Aussagen zusammengefasst widergespiegelt werden (z.B. Habe ich Sie richtig verstanden, dass Ihnen die Möglichkeit, eigene Ideen zu entwickeln und umzusetzen, am besten gefällt?). Der Vorteil liegt darin, dass in relativer kurzer Zeit – dies ist häufig die wichtigste Voraussetzung, um eine Zusage für ein Gespräch zu erhalten – sehr präzise Informationen über die angestrebte berufliche Tätigkeit erfasst werden können. Zugleich sind die Fragen offen genug, so dass – sofern die Zeit vorhanden ist – sich der Gesprächspartner bzw. die Gesprächspartnerin auch Zeit für ausführlichere Antworten nehmen kann.

Auseinandersetzung mit dem eigenen Profil

Abschließend sei noch einmal hervorgehoben, dass all diese Informationen immer auch im Blick auf das eigene Profil reflektiert werden sollten:

- Persönliche Stärken: Was kann ich gut? Wo bin ich erfolgreich? Was geht mir leicht von der Hand? etc.
- Persönliche Schwachpunkte: Was liegt mir nicht? Wo habe ich Misserfolge? Wo ecke ich immer an? etc.
- Konsequenzen für die beruflichen Vorstellungen bzw. Planungen: Was will ich wirklich tun? Was kommt auf gar keinen Fall in Frage? Was ist mir wirklich wichtig? etc.
- Konsequenzen für die weitere Studiengestaltung: Was will bzw. muss ich mir im Studium noch aneignen? Was kann bzw. muss ich jetzt schon tun für einen erfolgreichen Übergang? etc.

Dies ist umso wichtiger, da Erziehungswissenschaftler/-innen in stärkerem Maße als ihre Nachbardisziplinen nach wie vor mit Akzeptanzproblemen zu kämpfen haben und in scharfer Konkurrenz zu anderen Geistes- und Sozialwissenschaftlern stehen. Ein grundsätzliches Problem ist dabei die relative Unschärfe der tatsächlichen Einsatzmöglichkeiten – trotz und vielleicht gerade wegen einer Fülle von Schwerpunktbildungen und Tätigkeitsfeldern. Eine Befragung der Hochschulteams der Agentur für Arbeit durch den BV-Päd. erbrachte beispielsweise das ernüchternde Ergebnis, dass den Diplom-Pädagogen/-innen zwar ein hohes Maß an personalen und sozialen Kompetenzen (z.B. Kommunikationsfähigkeit, Offenheit, Flexibilität, Kreativität etc.) zugeschrieben wird, die fachlichen Kompetenzen jedoch demgegenüber nur sehr schwer zu benennen waren: Nicht beantwortet werden konnte beispielsweise die Frage, was denn genau pädagogisches Fachwissen ist bzw. pädagogisches Arbeiten auszeichnet (vgl. Bührmann u.a. 2003, S. 116f.). Notwendig ist hier letztlich eine selbstbewusste Darstellung der eigenen Kompetenzen – jeweils bezogen auf das ange-

strebte Tätigkeitsfeld.² Und genau dies sollte bereits im Studium entwickelt werden – auf der Basis realistischer Vorstellungen über den Arbeitsmarkt, des angestrebten Tätigkeitsfeldes sowie der eigenen Stärken und Schwächen.

2. Elemente der Schwellenphase: Umgang mit Ungewissheit

Spätestens mit dem nahenden Examen rückt für die Mehrheit der Studierenden die Frage nach der beruflichen Zukunft dann immer deutlicher in das Blickfeld. Der Beginn des eigentlichen Übergangs wird von den Absolventen/-innen rückblickend immer auch gleichgesetzt mit dem Beginn der Stellensuche. Die Stellensuche wird i.d.R. an die Examenzeit gekoppelt und findet häufig währenddessen, in jedem 3. Fall aber auch erst nach dem Examen statt. Gezielte Stellensuche bereits vor dem Examen stellt dagegen die Ausnahme dar und wird in etwa nur von jedem 6. Studierenden vorgenommen (vgl. Briedis/Minks 2004, S. 88f.).

In diese Phase fällt der größte Teil der Beratungsanfragen an den BV-Päd. Dabei wird deutlich, dass die Stellensuche häufig als sehr schwierig und zermürend empfunden wird, insbesondere je länger diese Phase andauert.³ Schwierig auszuhalten ist insbesondere, wenn Kommilitonen, die zur gleichen Zeit das Studium beendet haben, bereits eine ausbildungsadäquate Stelle haben und nur man selbst weiterhin auf Aushilfsjobs angewiesen ist. Zudem enthält die Phase alle Merkmale einer Schwellenphase, wie sie bereits von van Gennep und Turner herausgearbeitet worden sind: Sie wird insgesamt als chaotisch und strukturlos erlebt und geht mit plötzlicher Angst und dem Gefühl der Lähmung einher. Dabei stellt dieser Zustand allerdings lediglich für die sich darin befindenden Subjekte eine strukturlose Phase dar. Auf der gesellschaftlichen Ebene liegt sehr wohl eine Struktur vor, so ist der Übergang vom Studium zur beruflichen Erwerbstätigkeit gesellschaftlich gesehen ein normatives Lebensereignis, da dieser Übergangsprozess bei vielen Menschen auftritt, in der Regel an eine bestimmte Altersphase bzw. einen Lebensabschnitt gebunden und deren Verlauf weitgehend vorhersagbar ist. Dies erklärt, warum Übergänger häufig auf Unverständnis in ihrem Umfeld stoßen, wenn sie über die schwierige und belastende Phase des Übergangs klagen. Der rational durchaus nachvollziehbare Hinweis, dass diesen Übergang auch schon viele Tausende Studierende vor einem selbst „überlebt“ haben, hilft in dieser Situation wenig und wird eher als Abwertung der eigenen Person aufgefasst.

Aufbau eines sozialen Netzes

Umso wichtiger ist es für die Übergänger, sich gezielt soziale Unterstützung für diese Phase zu suchen – ein Phänomen welches insbesondere im Rahmen der Stress- und Belastungsforschung ausführlich betrachtet worden ist (vgl. Danish/D'Augelli 1995, S. 164f.; Schwarzer 2000, S. 51ff.). So mindern auch

2 Ein Beispiel für solch eine Darstellung bezogen auf das Praxisfeld Unternehmen findet sich bei König (2005b).

3 Vgl. hierzu auch die sehr ausführlichen Ergebnisse in der Studie von Homfeldt u.a. (1995, S. 174ff.) über den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft der Universität Trier.

im Übergang von der Hochschule in die berufliche Tätigkeit positive menschliche Kontakte die mit dem Übergang einhergehenden Belastungen und Ängste. Und sie tragen dazu bei, dass schwierige Phasen, z.B. wenn es immer wieder Absagen auf Bewerbungen zu verarbeiten gilt, weitaus besser durchlebt werden. Grundsätzlich unterscheiden lassen sich hier emotionale Unterstützung, instrumentelle Unterstützung und informationelle Unterstützung: „Im ersten Fall wird Mitleid, Zuwendung, Trost, Wärme usw. kommuniziert, im zweiten Fall werden Arbeiten erledigt... und im dritten Fall werden Informationen übermittelt und Ratschläge erteilt.“ (Schwarzer 2000, S. 53). Darüber hinaus ist durch den gegenseitigen Austausch von persönlichen Gedanken, Erfahrungen, Ängsten etc. die Möglichkeit zur Selbstklärung und zur Erweiterung des eigenen Handlungsspielraumes gegeben: Es geraten hierdurch Anregungen, andere Erfahrungen und Meinungen in den Blick.

Bei dem gezielten Aufbau eines sozialen Netzes ist daher darauf zu achten, diese unterschiedlichen Dimensionen der Unterstützung abzudecken:

- Wer kann mich emotional unterstützen?
- Wer kann mich instrumentell unterstützen?
- Wer kann mich informationell unterstützen?

Dies wird i.d.R. durch unterschiedliche Personen erfolgen, was folgendes Beispiel einer Absolventin gut verdeutlicht: Während die Mutter eine zentrale Funktion für die emotionale Unterstützung eingenommen hat („*Meine Mutter hat dann immer gesagt ‚Du schaffst das schon. Du bist doch so gut. ‚Dieser Rückhalt hat mir sehr geholfen.‘*“ Bühmann 2007, S. 100) wurde instrumentelle Unterstützung durch die Mutter demgegenüber negativ erlebt: „*Bei einer Absage, die ich erhalten habe, hat dann meine Mutter da sogar angerufen und nachgefragt: ‚Warum laden Sie denn meine Tochter nicht ein? Die ist doch so gut!‘ Das war mir total peinlich, ich bin doch erwachsen und brauche da keine Unterstützung mehr von meiner Mutter!*“ Häufig lässt sich soziale Unterstützung auch durch Vernetzung mit Kommilitonen, die sich in derselben Phase befinden, realisieren. Allerdings kann letztlich nur jeder Übergänger für sich selbst entscheiden, welche Personen für die soziale Unterstützung die geeigneten sind, denn nicht von jeder Person kann man einen Ratschlag annehmen, nicht von jeder Person lässt man sich gerne helfen etc.

Erschließung des verdeckten Arbeitsmarktes

Eine weitere Unsicherheit besteht darin, dass der Arbeitsmarkt, auf denen sich die Absolventen/-innen – i.d.R. hoch motiviert, sich nun auch praktisch beweisen zu können – platzieren wollen, nicht direkt ersichtlich ist: Auch wenn die Bewerbung auf eine öffentlich ausgeschriebene Stelle insbesondere im Sozialwesen noch einen vergleichsweise häufigen Weg zur erfolgreichen Stellenfindung darstellt, so ist doch zu bedenken, dass insgesamt lediglich 39 % der Pädagogik-Absolventen/-innen des Abschlussjahrganges 2001 ihre erste Stelle aufgrund einer Bewerbung auf eine Stellenausschreibung erhalten haben (zum Vergleich: der Schnitt aller Universitätsabschlüsse liegt bei 26 %; Briedis/Minks 2004, S. 110ff.; ähnliche Ergebnisse auch in der Studie von Schomburg u.a. 2001, S. 73ff.). Weit aussichtsreicher erscheinen demgegenüber der gezielte Aufbau und die Pflege eines Netzwerkes: Insgesamt 56 % der Absolventen/-innen haben die erste Stelle aufgrund bereits bestehender Pra-

xiskontakte (Verbindung aus Praktikum/Examensarbeit; Angebot vom Arbeitgeber; Job während des Studiums) erhalten, 20 % durch die Vermittlungen und Tipps von Freunden, Eltern etc. Die meist im großen Umfang beworbenen Absolventenmessen verhelfen derzeit nur einer kleinen ausgesuchten Minderheit zur ersten Stelle (z.B. Wirtschaftsingenieuren und -wissenschaftlern) und sind für Pädagogen/-innen eher unergiebig, ebenso wie insgesamt die Inanspruchnahme der Vermittlungsdienste der Agentur für Arbeit. Das aktive Aufsuchen von Messeständen der deutschen Bildungswirtschaft, der DIDACTA, kann dagegen erheblich mehr Erkenntnisse und Ideen für Beschäftigungsmöglichkeiten bieten. Erfolgsversprechend ist nachgewiesenermaßen, eine empirische Diplomarbeit zu schreiben, d.h. im pädagogischen Feld anwendungsbezogen und methodenversiert zu forschen. Dies ermöglicht Vernetzung und Wissen, welche eine zügige Einmündung befördern (Vogel/Wörner 2005).

Es ist also davon auszugehen, dass es neben den offiziell ausgeschriebenen Stellen zudem einen verdeckten Arbeitsmarkt gibt, den es sich zu erschließen gilt. Wichtig ist hier in erster Linie ein hohes Maß an Eigenaktivität und Initiative. Hier zeigt sich, inwieweit das Studium als Antizipationsphase genutzt wurde und beispielsweise mittels I-Gesprächen das Tätigkeitsfeld erschlossen worden ist sowie gezielt Kontakte geknüpft worden sind. Denn es geht weniger um die perfekte Bewerbungsmappe, die auf ausgeschriebene Stellen oder initiativ an Institutionen geschickt wird, sondern vielmehr um persönliche Kontakte: Diese verschaffen erst den Zugang zum verdeckten Arbeitsmarkt und spielen eine entscheidende Rolle für Informationen über die meist sehr kurzfristig zu besetzenden Stellen.

Eine wichtige Funktion übernimmt hier auch der Berufsverband, der die Vernetzung seiner Mitglieder fördert und unterstützt – und damit auch die Vernetzung von Berufsanfängern und „alten Hasen“ ermöglicht. Insbesondere durch das im letzten Jahr als Content-Management-System umgestaltete Net-Päd (<https://netpaed.bv-paed.de/>) ist es nun für alle Mitglieder einfacher möglich, sich eigenständig zu vernetzen, eigene Themen zur Diskussion zu stellen etc. Damit lässt sich dieses Medium auch von Studierenden und Absolventen/-innen gezielt als Plattform nutzen, sich aktiv in Fachdiskussionen einzubringen – und sich damit zu profilieren und letztlich wertvolle Kontakte zur beruflichen Praxis zu knüpfen.

3. Elemente der Integrationsphase: Einstieg in ein fremdes soziales System

Als dritte zentrale Phase eines erfolgreichen Übergangs lässt sich der Einstieg und die Integration in die berufliche Institution beschreiben. Die Erfahrungen der Beratungen sowie einzelne Ergebnisse aus Studien zu Übergangsprozessen machen deutlich, dass die Hauptprobleme beim Übergang offenbar weniger auf der fachlichen Ebene liegen (z.B. Schwierigkeit, das theoretische Wissen in der Praxis umzusetzen), sondern in erster Linie auf der sozialen Ebene (z.B. Verlust des Freundeskreises durch Wegzug) und auf der Ebene der persönlichen Lebensgestaltung: So bereitet beispielsweise nach den flexiblen Zeitgestaltungsmöglichkeiten im Studium die vorgegebene und vergleichsweise unflexible Regelarbeitszeit zu Beginn große Schwierigkeiten und wird häufig als Verlust privater Freiräume erlebt (Bühmann 2007, S. 148ff.;

Homfeldt u.a. 1995, S. 174ff.). Hierbei handelt es sich nicht um spezielle Probleme von Pädagogen/-innen, sondern vor diesen Anforderungen stehen Hochschulabsolventen/-innen aller Professionen, dies ein Ergebnis der HIS-Absolventenpanels (vgl. Briedis/Minks 2004, S. 115f.): So haben sich über alle bisher untersuchten Jahrgänge hinweg neben der Wahrnehmung von Qualifikationsdefiziten insbesondere folgende Probleme beim Berufseinstieg als stabil und dominant herausgestellt: Hektik im Beruf bzw. Termindruck und Arbeitsüberlastung, die Undurchschaubarkeit betrieblicher Entscheidungsprozesse und schließlich wenig Feedback über die geleistete Arbeit. Diese Probleme treten auch dann auf, wenn bereits im Studium betriebliche Erfahrungen gesammelt worden sind.

Entsprechend fällt dann auch das Ergebnis der Arbeitsmarktstudien des IAB aus, in denen konkrete Anforderungen erfasst werden, die Unternehmen an Hochschulabsolventen/-innen stellen: Neben den bereichsspezifischen Fachkompetenzen haben vor allem auch fachübergreifende Kernkompetenzen eine hohe Bedeutung für den Beruf; in erster Linie sind dies Sozial- und Methodenkompetenzen sowie Organisationsfähigkeiten. Pädagogen/-innen (und auch Psychologen/-innen) unterscheiden sich hier deutlich von anderen Hochschulabsolventen/-innen: Ihre Sozialkompetenzen, (Selbst-)Organisationsfähigkeit und Präsentationskompetenzen sind überdurchschnittlich ausgeprägt (Schaeper/Briedis 2004, S. 17f.) – eine Stärke, die häufig nicht als solche wahrgenommen wird („*Das ist doch nichts Besonderes...*“). Und insbesondere solche Fähigkeiten, wie beispielsweise freies Reden, sicheres Auftreten, effektives Arbeiten, Planung von Abläufen und Projekten etc. sind wichtig für den erfolgreichen Berufseinstieg, so die Erfahrungen der Berufseinsteiger/-innen, die wir im Übergang beraten und begleitet haben.

Systemkompetentes Handeln

Neben solchen Fähigkeiten, die schon seit Jahren als Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen ausgiebig diskutiert werden (vgl. z.B. Arnold 1997; Arnold/Müller 2006; Mertens 1974; Orth 1999), lässt sich im Blick auf den Berufseinstieg eine weitere zentrale Kompetenz benennen, die bisher in der Fachliteratur erst ansatzweise betrachtet worden ist: eine so genannte „personale Systemkompetenz“.

Der Begriff „Systemkompetenz“ wurde Mitte der 90er Jahre zunächst im Rahmen der Allgemeinen Systemtheorie eingeführt (Kriz 2000; Manteufel/Schiepek 1993; Manteufel u.a. 1998) und umfasst in diesem Verständnis – Kompetenz von Systemen für Systeme – einen sehr weiten Rahmen unterschiedlicher Kompetenzen im Umgang mit unterschiedlichen Arten von Systemen, wie beispielsweise eine Systemisch-Konstruktivistische Grundhaltung (z.B. Wissen über Grundprinzipien der Systemwissenschaften), Systemkompetenter Umgang mit sozialen Prozessen (z.B. Kritikfähigkeit und Kritikwilligkeit), Systemkompetenter Umgang mit psychischen Prozessen (z.B. Umgang mit eigenen emotionalen Belastungen und Motivationsproblemen) etc. (Kriz 2000, S. 195ff.). Eine Weiterführung erfolgt dann durch König/Volmer (2005b): Auf der Grundlage der Personalen Systemtheorie in der Tradition von Gregory Bateson wird Systemkompetenz stärker personenzentriert verstanden: „Systemkompetenz oder präziser ‚Personale Systemkompetenz‘ wird definiert als die

Fähigkeit, erfolgreich in sozialen Systemen zu handeln. Das bedeutet im Einzelnen: die Fähigkeit, Chancen und Risiken in sozialen Systemen zu erkennen, die Fähigkeit, Freiräume in sozialen Systemen erfolgreich zu nutzen, die Fähigkeit, soziale System zu verändern.“ (König/Volmer 2005b, S. 215).

Damit grenzt sich Systemkompetenz von anderen Kompetenzbereichen wie Fach- und Methodenkompetenz ab: Ein Berufseinsteiger bei einem Weiterbildungsträger benötigt Fachkompetenz (z.B. über mögliche Inhalte von Weiterbildungsmaßnahmen). Er benötigt Methodenkompetenz, wie beispielsweise die Fähigkeit, sich schnell neues Wissen anzueignen oder Problemlösungsprozesse durchzuführen. Aber er benötigt darüber hinaus Systemkompetenz, um in dem neuen sozialen System erfolgreich handeln zu können.

Systemkompetenz ist auch etwas anderes als die klassische Sozialkompetenz, verstanden als die Durchsetzung individueller Ziele in sozialen Interaktionssituationen (König 1992, S. 2048; vgl. auch Hinsch/Pfingsten 2002; Orendi u.a. 1986) bei gleichzeitiger Anpassung an Normen und Werte einer Gesellschaft: So definiert Kanning (2002, S. 155; vgl. auch Kanning 2003) sozial kompetentes Verhalten als „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“. Die in diesem Zusammenhang angeführten Dimensionen sozialer Kompetenz (z.B. sich einfühlen können, auf Kritik reagieren können etc.) verbleiben letztlich auf der personalen Ebene. Das Konzept der „Systemkompetenz“ lenkt demgegenüber die Aufmerksamkeit darauf, dass erfolgreiches soziales Handeln stets systemabhängig ist: Je nach dem jeweiligen sozialen System, je nach Erwartungen und Zielen der beteiligten Personen, je nach den geltenden Regeln usw. kann dasselbe Verhalten mehr oder weniger erfolgreich sein. Systemkompetenz bedeutet, das eigene Handeln auf das soziale System auszurichten und in diesem sozialen System erfolgreich zu handeln. Konkrete Dimensionen Personaler Systemkompetenz werden von König/Volmer (2005b, 217ff.) dann auf Grundlage der Merkmale sozialer Systeme benannt. Erfolgreiches Handeln in einem sozialen System bedeutet:

- die in dem neuen System relevanten Personen zu erkennen und sich ihnen gegenüber zu positionieren,
- sich über die eigenen subjektiven Deutungen klar zu werden und angemessene Sichtweisen zu entwickeln, aber auch die subjektiven Deutungen der anderen Personen zu erkennen und, soweit möglich, zu verändern,
- soziale Regeln zu erkennen, ihren Freiraum auszunutzen und/oder sie abzuändern,
- Regelkreise zu erkennen und abzuändern,
- sich in der Systemumwelt einzurichten und die Grenze zu anderen sozialen Systemen adäquat zu definieren,
- ein Gespür für die Entwicklung, die „passende Strukturierung“ des Prozesses und des „passenden Zeitpunktes“ zu haben.

Entsprechend hängt der Erfolg des Berufseinstiegs – verstanden als Einstieg in ein fremdes soziales System – davon ab, inwieweit es im ersten Schritt gelingt, in möglichst kurzer Zeit das neue soziale System „zu verstehen“, d.h. zu erfassen, welche für die eigene Position relevanten Faktoren in diesem System wirken (vgl. Bührmann/König 2005, S. 236ff.):

- Wer sind die wichtigen Kollegen: Sei es, dass ich mit ihnen zusammenarbeite, das Büro teile oder sei es, dass sie Arbeit an mich abschieben wollen. Wer sind wichtige Vorgesetzte, die Einfluss ausüben?
- Wie deuten Kollegen und Vorgesetzte meinen Einstieg als neues Mitglied des Systems: Als Belastung, da ich oft Fragen stelle, Unterstützung einfordere und als Hochschulabsolvent/-in keine Praxiserfahrung habe? Oder als Gewinn bringende Ergänzung, in Form von neuen Impulsen und Ideen sowie als Entlastung in der täglichen Arbeit? Welche Erwartungen haben sie an mich? Wie schätzen sie mich ein, z.B. meine Fähigkeiten und Leistungen?
- Auf welche Regeln muss ich besonders achten, wenn ich hier anfangen? Was sollte ich tun, was besser nicht? Womit kann man anecken, was muss man tun, um vorwärts zu kommen?
- Gibt es typische Muster bzw. Probleme in dem neuen Umfeld, die immer wiederkehren, z.B. dass meine Ideen und Vorschläge immer wieder abgelehnt werden, ich immer wieder kritisiert werde etc.? Was sind bisherige Versuche, das Problem zu lösen? – In der Regel sind solche bisherigen Lösungsversuche, z.B. die Vorschläge noch besser zu begründen, mich zu verteidigen etc. Teil des Regelkreises und haben nur zur Stabilisierung des Regelkreises beigetragen.
- Wie ist der Arbeitsplatz beschaffen? Wie kann ich an benötigte Arbeitsmaterialien kommen? Wie ist die Grenze zu anderen Arbeitsgruppen bzw. benachbarten Bereichen geregelt? Welche Informationen dürfen weitergegeben werden, welche sind für mich wichtig?
- Wie viel Zeit muss und darf ich mir lassen, in das System zu finden? Wann ist der richtige Zeitpunkt, Position zu beziehen? Was verändert sich im Laufe der Zeit in dem System?

Auf Basis dieser Analyse ergeben sich entsprechende Möglichkeiten, um den Berufseinstieg als Einstieg in das fremde System erfolgreich zu gestalten. Beispiele hierfür sind:

- Gezielt einen persönlichen Ansprechpartner suchen, der mich unterstützt und bei Fragen, die es zu Beginn sehr viele gibt, gerne weiterhilft.
- Einen guten Eindruck hinterlassen, indem ich beispielsweise vor dem Hintergrund des Kommunikationsquadrats von Schulz von Thun (1981) förderliche Botschaften sende. Auf der Inhaltsebene könnte dies z.B. sein: „Die Arbeit ist mir wichtig!“, „Ich engagiere mich für meine Aufgaben!“, „Es macht mir Spaß!“ Auf der Selbstoffenbarungsebene: „Ich arbeite hier gerne!“, „Ich bin kompetent!“, vielleicht aber auch „Ich lasse nicht alles mit mir geschehen!“ Auf der Beziehungsebene: „Meine Kollegen sind mir wichtig!“, „Ich unterstütze sie!“ Auf der Appell-Ebene: „Nehmt mich in eurem System auf!“
- Geltende Regeln grundsätzlich akzeptieren, allerdings auch schrittweise den Spielraum von Regeln erfassen und ggf. ausweiten: Was sind die Punkte, bei denen ich mich als neue/r Mitarbeiter/-in absichern muss? Was darf ich allein entscheiden? Lässt sich dieser Handlungsspielraum schrittweise und vielleicht unauffällig ausweiten? Auch ist es gerade in der Anfangsphase möglich, Regeln gezielt zu hinterfragen: Aus welchem Grund wird in dieser Weise gehandelt? Was genau ist der Sinn und Zweck dieser Regel?
- Regelkreise ansprechen oder aber „Lösungen 2. Ordnung“ (Watzlawick u.a. 1992, S. 99ff.; König/Volmer 2005a, S. 61ff.) finden: Was wäre „etwas ande-

res“? Kann ich, statt mich zu verteidigen, nicht zunächst nachfragen? Kann ich jemanden um Unterstützung bitten? usw.

- Den Arbeitsplatz persönlich einrichten z.B. durch persönliche Bilder, Blumen oder einen Erinnerungsgegenstand auf dem Schreibtisch. Gezielt Kontakte zu anderen Bereichen knüpfen etc.
- Sich nicht selbst unter Druck setzen, sondern seinen eigenen Rhythmus finden und genügend Zeit lassen, um sich vom alten System zu lösen und in das neue System hineinzufinden.

4. Konsequenzen

Für Studierende, dies ist zu Beginn deutlich geworden, ist es entscheidend, inwieweit das Studium als Antizipationsphase genutzt wird, d.h. sie sollten sich bereits im Studium sowohl mit allgemeinen Arbeitsmarktdaten als auch mit konkreten Tätigkeitsfeldern sowie im Blick darauf mit den eigenen Fähigkeiten und beruflichen Vorstellungen auseinandersetzen: Wie genau stelle ich mir meine berufliche Tätigkeit vor? Welche Kompetenzen bringe ich hierfür mit bzw. muss ich noch erwerben?⁴

Auch die Fähigkeit, sich erfolgreich in neue soziale Systeme zu integrieren, kann bereits im Studium eingeübt und reflektiert werden. So stellen sich insbesondere in Praktika die gleichen Aufgaben wie beim Berufseintritt: ein neues soziales System zu verstehen und sich in ihm zurecht zu finden. Es gibt neue Personen, die eine Rolle spielen und die man zunächst überhaupt nicht kennt; man weiß nicht, was die Kollegen und der bzw. die Vorgesetzte von der eigenen Arbeitsleistung und der Person des „Praktikanten“ halten; man kennt die offenen und geheimen Regeln im Umgang miteinander nicht; man weiß nicht, inwieweit neue Vorschläge und Ideen von einem Praktikanten erwünscht sind, wie Abläufe organisiert sind, welche Verhaltensmuster „normal“ sind usw. Die Studierenden erleben hier bereits die Anforderungen eines Berufseinstiegs und erproben eigene Bewältigungsstrategien – und genau diese sollten gezielt reflektiert werden: Wie ist die Integration in das neue System abgelaufen? Welche subjektiven Deutungen haben die Kollegen, der bzw. die Vorgesetzte von dem/der Praktikanten/-in gehabt, was sind neue soziale Regeln etc. gewesen? Welche Probleme (z.B. dysfunktionale Regelkreise) sind aufgetreten? Wie wurde damit umgegangen? Welche Verhaltensweisen haben sich dabei bewährt, welche nicht? etc.

Allerdings fühlen sich viele Studierende mit solch einer eigenständigen Reflexion und Auseinandersetzung mit der eigenen Person überfordert – dies ist eine zentrale Erfahrung aus den Beratungen. Vielmehr bedarf es spezieller Unterstützungsangebote. Diese können – und sollten – zum einen in die Hochschulausbildung integriert werden, indem beispielsweise spezielle Seminare zum Thema „Übergang“ angeboten werden, Systemkompetenz vermittelt wird

4 Für die eigenständige Auseinandersetzung mit persönlichen Werten, Zielen und Kompetenzen sowie die Formulierung förderlicher, d.h. konkreter, spezifischer und erreichbarer Ziele gibt es bereits erprobte praktische Hilfen: z.B. die Materialien des S&B Instituts für Berufs- und Lebensgestaltung (Schmid/Barnettler 2003) oder den TalentKompass NRW des ehemaligen Landesinstituts für Qualifizierung NRW (www.talentkompass.de).

durch eine entsprechende Auswertung und Reflexion von Praxiserfahrungen, das Einüben spezieller Techniken z.B. zur Diagnose subjektiver Deutungen und Regeln, etc. (vgl. hierzu Bentler/Bührmann 2005, S. 184ff.; Bührmann 2007, S. 195ff.). Zum anderen zeigen die zahlreichen Aktivitäten des Berufsverbandes in diesem Bereich, dass auch externe Angebote, die von berufserfahrenen Pädagogen/-innen angeboten werden, sinnvoll sind – und von Studierenden und Absolventen/-innen gerne wahrgenommen werden.

Betrachtet man zudem die Ergebnisse fachübergreifender Studien zum Übergang, wie beispielsweise das HIS-Absolventenpanel (Briedis/Minks 2004, S. Iff.; Kerst/Minks 2004, S. Iff.), die international vergleichende Studie des Cheers-Projektes (Schomburg u.a. 2001, S. 14ff.), die qualitativen Studien von Bührmann (2007) und Welzer (1990), so wird deutlich, dass es sich bei den hier skizzierten Problemen und Anforderungen des Übergangs nicht allein um ein typisches Problem von Erziehungswissenschaftler/-innen handelt, sondern um ein generelles Problem deutscher Hochschulabsolventen/-innen: Bemängelt wird in allen Studien die kaum vorhandenen Hilfen zum Übergang. So wird zwar an deutschen Hochschulen aus Sicht der Absolventen/-innen an deutschen Hochschulen (insbesondere auch im europäischen Vergleich) ein hohes Maß an Faktenwissen vermittelt, allerdings sehen nur 43 Prozent der Absolventen/-innen deutscher Hochschulen das Studium als sehr nützliche Vorbereitung auf den Beruf. Dies ist nach den Absolventen/-innen französischer Hochschulen der niedrigste Wert, der in den skandinavischen Ländern beispielsweise deutlich über 70 Prozent liegt (Schomburg u.a. 2001, S. 39ff.).

Erfolgreicher Berufseinstieg – so das Fazit – erfordert eben nicht nur fachliche Kompetenzen, die beispielsweise im Studium oder auch im Rahmen von Zusatzausbildungen erworben werden, sondern vielmehr eine antizipatorische Ausgestaltung des Studiums sowie die Fähigkeit, ein neues System kennen zu lernen und in ihm die eigene Position zu finden. Vorbereitung und Unterstützung des Übergang in den Beruf ist damit grundsätzlich mehr als die fachliche Qualifizierung oder das Trainieren perfekter Bewerbungen, sondern ist daneben und möglicherweise sogar in erster Linie die Unterstützung in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Profil sowie die Vermittlung von Systemkompetenz. Und genau dies kann und sollte zu einer zentralen pädagogischen Aufgabe werden – nicht nur als Angebot für die eigene Profession.

Literatur

- Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. In: QUEM (Hrsg.), Kompetenzentwicklung. Münster, S. 253-307.
- Arnold, R./Müller, H.J. (Hrsg.) (2006): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung. Hohengehren, 3. Aufl.
- Bausch, M. (2006): Arbeitsmarkt 2006 kompakt: Sozialwissenschaftler. Herausgegeben von der Zentralstelle für Arbeitsvermittlung der Bundesagentur für Arbeit (ZAV). Bonn.
- Bellmann, L./Velling, J. (Hrsg.) (2002): Arbeitsmärkte für Hochqualifizierte. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 256. Nürnberg.
- Bentler, A./Bührmann, Th. (2005): Beratung im Übergang. Schnittstellen von Schule und Studium sowie von Studium und Beruf. In: REPORT, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Thema: Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung, 28 Jg./Heft 1, S. 181-188.

- Bentler, A./Bührmann, Th. (2002): Erfolgreich vom Studium in den Beruf. Paderborner Diplom-PädagogInnen auf dem Weg in die Berufstätigkeit. In: Der pädagogische Blick, Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 10. Jg./Heft 4, S. 206-218.
- Bolles, R.N. (2002): Durchstarten zum Traumjob. Das Handbuch für Ein-, Um- und Aufsteiger. Frankfurt a.M.
- Bolles, R.N./Figler, H.E. (1999): The Career Counselor's Handbook. Berkeley.
- Briedis, K./Minks, K.-H. (2004): Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Eine Befragung der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Prüfungsjahres 2001. HIS-Projektbericht.
- Bührmann, Th. (2007): Übergänge in sozialen Systemen. Weinheim (im Druck).
- Bührmann, Th./Frerichs, M./Kil, M. (2003): Profilierung bereits im Studium. In: Friedrich, H./Schobert, B. (Hrsg.), Praxisbezug und qualifizierte Praktika zur Berufsorientierung im geisteswissenschaftlichen Studium. Bergisch Gladbach, S. 109-125.
- Bührmann, Th./König, E. (2005): Berufseinstieg als Wechsel sozialer Systeme. In: König, E. u.a., Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung. Weinheim, S. 229-242.
- Danish, S.J./D'Augelli, A.R. (1995): Kompetenzerhöhung als Ziel der Intervention in Entwicklungsverläufe über die Lebensspanne. In: Filipp, S.-H. (Hrsg.), Kritische Lebensereignisse. Weinheim, 3. Aufl., S. 156-173.
- Hinsch, R./Pfungsten, U. (2002): Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK): Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele. Weinheim, 4. Aufl.
- Homfeldt, H.G./Schulze, J./Schenk, M. (Hrsg.) (1995): Lehre und Studium im Diplombstudiengang Erziehungswissenschaft: Ein Bestimmungsversuch vor Ort. Weinheim.
- Huber, A. (2004): Berufskarrieren im Kohortenvergleich. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.), Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven. Wiesbaden, S. 175-202.
- Huber, A. (2003): Berufsverläufe, Einmündungsprozesse und Arbeitsplatzmobilität. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.), Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim/München, S. 113-136.
- Fuchs, K. (2001): Magister-Pädagog/-inn/en im Beruf. Ausgewählte Ergebnisse einer Befragung von Absolventen in Baden-Württemberg. In: Der pädagogische Blick, Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 9. Jg./Heft 1, S. 18-31.
- Ibv (Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste) (2004): Der Arbeitsmarkt für hoch qualifizierte Fach- und Führungskräfte. Jahresbericht 2004. Bonn.
- Ibv (Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste) (2003): Der Arbeitsmarkt für besonders qualifizierte Fach- und Führungskräfte. Jahresbericht 2002. Bonn.
- Kanning, U.P. (2003): Diagnostik Sozialer Kompetenzen. Göttingen.
- Kanning, U.P. (Hrsg.) (2002): Handbuch personaldiagnostischer Instrumente. Göttingen.
- Kerst, Ch./Minks, K.-H. (2004): Fünf Jahre nach dem Studienabschluss – Berufsverlauf und aktuelle Situation von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Prüfungsjahrgangs 1997. HIS-Projektbericht.
- Kleifgen, B./Züchner, I. (2003): Das Ende der Bescheidenheit? Zur aktuellen Arbeitsmarktsituation der Diplom-PädagogInnen. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.), Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim/München, S. 71-89.
- König, E. (2005a): Das Konstruktinterview: Grundlagen, Forschungsmethodik, Anwendung. In: König, E. u. a., Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung. Weinheim, S. 83-117.

- König, E. (2005b): Pädagogische Kompetenzen im Praxisfeld Unternehmen – Konsequenzen für die Ausbildung von Erziehungswissenschaftlern. In: *Der pädagogische Blick, Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 13. Jg./Heft 4, S. 196-207.
- König, E. (1992): Soziale Kompetenz. In: Gaugler, E./Weber, W. (Hrsg.): *Handwörterbuch des Personalwesens*. Stuttgart (2. Aufl.), S. 2046-2056.
- König, E./Volmer, G. (2005a): Systemische Intervention. In: König, E. u.a., *Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung*. Weinheim, S. 51-67.
- König, E./Volmer, G. (2005b): Personale Systemkompetenz. In: König, E. u.a., *Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung*. Weinheim, S. 221-237.
- Kriz, W.C. (2000): Lernziel: Systemkompetenz. *Planspiele als Trainingsmethode*. Göttingen.
- Krüdener, B./Schulze, J. (1993): Berufseinmündung und Beschäftigungssituation von Diplom-Pädagogen. In: *Der pädagogische Blick, Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 1. Jg./Heft 1, S. 19-31.
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2004): *Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven*. Wiesbaden.
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2003): *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001*. Weinheim/München.
- Manteufel, A./Schiepek, G. (1993): Systemspiele und Systemkompetenz – Ein Beitrag zur systemtheoretisch begründeten Praxis. In: *Systema*, Heft 3, S. 19-27.
- Manteufel, A./Schiepek, G./Reichert, M. (1998): *Systeme spielen. Selbstorganisation und Kompetenzentwicklung in sozialen Systemen*. Göttingen.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen in der Diskussion. *Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Heft 1, S. 36-43.
- Orendi, B./Pabst, I./Udris, I. (1986): *Kooperation in Arbeitsgruppen*. Zürich.
- Orth, H. (1999): *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven*. Neuwied.
- Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.) (2002): *Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf*. Opladen.
- Parmentier, K. u.a. (1998): *Akademiker/innen – Studium und Arbeitsmarkt. Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Nürnberg.
- Rauschenbach, T./Züchner, I. (2000): *Arbeitsmarkt*. In: Otto, H.-U. u.a. (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 57-74.
- Ramm, M./Bargel, T. (1997): *Berufs- und Arbeitsmarktorientierung der Studierenden. Entwicklungen in der ersten Hälfte der 90er Jahre. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 212. Nürnberg.
- Ramm, M./Bargel, T. (1995): *Studium, Beruf und Arbeitsmarkt. Orientierungen von Studierenden in West- und Ostdeutschland. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 193. Nürnberg.
- Reinberg, A./Hummel, M. (2005): *Vertrauter Befund – Höhere Bildung schützt auch in der Krise vor Arbeitslosigkeit*. IAB Kurzbericht 9.
- Schaeper, H./Briedis, K. (2004): *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. HIS-Projektbericht*.
- Schomburg, H. u.a. (Hrsg.) (2001): *Erfolgreich von der Uni in den Job*. Regensburg.
- Schmid, R./Barmettler, C. (2003): *Studium – was nun? Eine persönliche Standortbestimmung für Studentinnen und Studenten*. Bielefeld.

- Schmidt, M. (2005): Durchstarten?! Starten und dabei bleiben! Ein Seminar zum Berufseinstieg. In: Der pädagogische Blick, Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 13. Jg./Heft 2, S. 109-116.
- Schulze-Krüdener, J. (1997): ‚Nichts ist sicher, aber vieles ist möglich.‘ – Der Arbeitsmarkt für Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen. In: Der pädagogische Blick, Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 5. Jg./Heft 2, S. 88-101.
- Schulz von Thun, F. (1981): Miteinander Reden. Störungen und Klärungen. Reinbek.
- Schwarzer, R. (2000): Streß, Angst und Handlungsregulation. Stuttgart, 4. Aufl.
- Turner, V. (1989): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt/New York.
- Van Gennep, A. (1986): Übergangsriten (Les rites de passage). Frankfurt.
- Vogel, N./Wörner, A. (2005): Der Beitrag studentischer Abschlussarbeiten zur Kompetenz- und Professionalitätsentwicklung – Bilanz einer empirischen Studie. In: Der pädagogische Blick – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen. 13. Jg., H 4, S. 228-239.
- Watzlawick, P./Weakland, J.H./Fisch, R. (1992): Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern, 5. Aufl.
- Webb, J.C. (2002): Karriereberatung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Life/Work Planning in Deutschland. In: Nittel, D./Völzke, R. (Hrsg.), Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung. Neuwied, S. 118-127.
- Welzer, H. (1990): Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozeß von Hochschulabsolventen. Weinheim.
- Wischmeier, I. (2004): Beruflicher Verbleib Augsburger Diplom-Pädagogen/-innen – Ergebnisse einer Absolventen/-innenbefragung. In: Der pädagogische Blick, Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 12. Jg./Heft 3, S. 168-176.
- Züchner, I. (2003): Die Teilarbeitsmärkte. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.), Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim/München, S. 91-112.

Dr. Thorsten Bührmann, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung/Organisationsberatung, Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33095 Paderborn, buehrmann@email.de