

Heide von FELDEN & Sebastian LERCH

(Universität Mainz)

Transitionen vom Studium in den Beruf: Bildungspolitische Appelle, strukturelle Bedingungen und subjektive Erfahrungen

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe34/felden_lerch_bwpat33.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 34 | Juni 2018

Was berufliche und akademische Bildung trennt und verbindet.

Entgrenzungen an der Schnittstelle von Berufsschule, Betrieb, Hochschule und Universität

Hrsg. v. **Martin Fischer, H.-Hugo Kremer, Julia Gillen & Ines Langemeyer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2018

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe34/felden_lerch_bwpat34.pdf

Universitäre (Aus-)Bildung soll im Rahmen der Bologna-Studiengänge einen stärkeren Berufspraxisbezug aufweisen als früher. Zwar sollte ein Hochschulstudium schon immer prinzipiell auf einen Beruf vorbereiten, doch heute spielt die „Employability“ eine größere Rolle, zum einen in bildungspolitischen Dokumenten, die auf einen reibungslosen Übergang drängen, zum anderen bei den Studierenden, die klare Orientierungen und damit einen engen Praxisbezug bevorzugen. Zudem ist feststellbar, dass die Kompetenzorientierung, wie sie bildungspolitisch dem Studium unterlegt wird (vgl. BMBF 2013), auch am Arbeitsmarkt ihre Entsprechung erfährt.

De facto aber nehmen unspezifische Studiengänge, die eine Option auf mehrere Berufsfelder haben, eher zu. Zudem ist eine enge Anpassung an die Schnelllebigkeit des Arbeitsmarktes für ein gründliches, nachhaltiges Studium eher kontraproduktiv, so dass die Absolvent/inn/en für den Arbeitsmarkt sowohl speziell als auch generalistisch ausgebildet sein sollen. Darüber hinaus zeigt sich, dass Übergänge immer subjektiven und strukturellen Unwägbarkeiten unterliegen und häufig individuelle Suchbewegungen voraussetzen, also nicht von außen instrumentell zu managen sind. Entgegen der fortwährenden Orientierung am Kompetenzbegriff (vgl. u.a. Modulhandbücher) könnten Studierende darauf besser durch einen Bezug zum Bildungsbegriff vorbereitet werden.

Im Beitrag sollen bildungspolitische Appelle, subjektive Auffassungen von Studierenden und die strukturellen Situationen an Hochschulen und auf dem Arbeitsmarkt miteinander in Beziehung gebracht und kritisch-konstruktiv diskutiert werden.

The transition from higher education to work: education policy pressure, structural conditions, and subjective factors

Under the Bologna process, university education is set to become more oriented towards professional practice than it used to be. In principle, of course, university degrees should always prepare students for a profession, but nowadays the employability factor is more important than ever. On the one hand, education policy papers push for a smoother transition from education to work, and on the other hand students themselves prefer to have a clear sense of direction, with a strong vocational focus. This focus on practical skills is now a key requirement of university degree courses from an education policy perspective (German Ministry of Education and Research, 2013); and this view is reflected on the employment market.

In practice, however, we are seeing a rise in less specific degree courses which leave the door open to various professional fields. But making degrees more compatible with a rapidly changing employment market makes them less thorough and less sustainable. To be prepared for the job market, then, students need an education that is both specialised and general. Moreover, it is clear that the transition from education to work is affected by unpredictable subjective and structural factors, often requiring special effort on the part of the job-seeker, as transition cannot be managed externally. So despite the constant emphasis on practical skills (evident from course module handbooks), students might be better prepared for the transition with more academic education.

This paper is intended as a constructive criticism of the relations between education policy pressures, subjective viewpoints of the students, and structural issues in higher education and the employment market.

Transitionen vom Studium in den Beruf: Bildungspolitische Appelle, strukturelle Bedingungen und subjektive Erfahrungen

1 Einleitung

Übergänge zwischen Studium und Beruf unterliegen heute wesentlich bildungspolitischen Appellen des Neoliberalismus, der durch Outcome-Orientierung (vgl. BMBF 2013), Beschleunigung und Effizienzdenken gekennzeichnet ist (vgl. Bröckling 2007, Bröckling/Krasmann/Lemke 2000); Prozessorientierungen von Bildung und Persönlichkeitsbildung, wie sie die klassische Idee der universitären Bildung vertreten hat, scheinen kaum noch eine Rolle zu spielen. Um diese Beobachtung zu untersuchen, haben wir eine Studie mit Absolvent/inn/en des universitären Masterstudiengangs „Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Lebenslanges Lernen und Medienbildung“ an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz durchgeführt und die Haltungen der Absolvent/inn/en zu ihrem Studium sowie zur Bewältigung des Übergangs von Studium und Berufsleben untersucht. Unsere Forschungsfrage lautete: Können in die derzeitigen universitären Strukturen nach Bologna noch klassische Ideen universitärer Bildung nach Humboldt integriert werden, und erweist sich eine entsprechende Studiengestaltung als hilfreich für den Übergang in den Arbeitsmarkt? Im Folgenden möchten wir einen Einblick in das Forschungsprojekt geben, das nach qualitativ-empirischen Forschungskriterien der Offenheit, der Gegenstandsangemessenheit und der Theoriegenerierung vorgegangen ist. Unser Beitrag wird sich dem Hochschulkontext zuwenden und den Übergang von der Universität in den Arbeitsmarkt in den Blick nehmen. Dabei interessieren neben den Wirkweisen und Einflussfaktoren auf die universitäre Lernumgebung (hier: der Erziehungswissenschaft) das Spannungsfeld von Bildung und Ausbildung (Kap 2) sowie Übergänge vom Studium in den Beruf als Transition (Kap 3). Nach diesen eher hochschulpolitischen und gesellschaftlichen Überlegungen werden subjektive Deutungen der Studierenden selbst wiedergegeben und interpretiert; hier werden vor allem auf Bildungsprozesse und auf die Vorbereitung auf die Berufswelt rekurriert (Kap 4). Ein Fazit schließt den Beitrag (Kap 5).

2 Bildungspolitische Appelle und Strukturen der Universität

2.1 Universitäre Strukturen nach Bologna

Seit den 1990er Jahren sind die Strukturen auf der Hochschulebene in Europa durch die Entscheidungen der Bologna-Reform geprägt. Damit wurden eine Verkürzung der Studienzeiten mit dem Normalabschluss „Bachelor“, das Angebot eines darauf aufbauenden Studiengangs, dem „Master“, die Erhöhung der Mobilität der Studierenden und die Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit durch die Einrichtung gleicher Studienstrukturen in Europa sowie eine Förderung der Beschäftigungsfähigkeit angestrebt. Erreichen wollte man diese Ziele durch eine Modularisierung der Studieninhalte und studienbegleitende Prüfungen sowie

durch die Einführung eines Leistungspunktesystems, des European Credit Transfer System (ECTS), das Leistungspunkte nach dem Zeitaufwand berechnet, dem so genannten workload. Diese Maßnahmen sollten eine Effektivität des Studiums und eine Erhöhung der Zahlen der Studienabsolvent/inn/en bewirken. Die Studiengänge sollten also eine bessere Qualität durch die Prinzipien der Output-Orientierung, der Verschlankung der Studienstrukturen und der regelmäßigen Überprüfung der Studienleistungen erbringen (vgl. Winter 2011).

Im Blick auf die Veränderungen der Hochschullandschaft werden seitdem neben neutralen Beurteilungen häufig auch kritische Stimmen laut. Gundula Ludwig etwa wirft in ihrem Beitrag (Ludwig 2011) die Frage auf, inwiefern auf Universitäten als Orte kritischen Denkens und kritischer Praxen noch zu hoffen sei angesichts des „Bologna-Prozesses, der strukturellen finanziellen Unterausstattung der Universitäten, der wachsenden Normalisierung prekärer Arbeitsverhältnisse von WissenschaftlerInnen und der zunehmenden Ausrichtung von Forschung und Lehre auf ‚Effizienz‘ und ‚Exzellenz‘“ (ebd., 117). Natürlich seien Universitäten noch nie machtfreie Orte der Produktion und Vermittlung von Wissen gewesen, dennoch bedeute die heutige Neoliberalisierung von Universitäten, dass die betriebswirtschaftliche Maxime zur handlungsleitenden Logik erhoben werde, wodurch die Besonderheit von Wissensproduktion und Wissensvermittlung schlichtweg ignoriert werde (ebd., 118).

„Wengleich also dieses Spannungsverhältnis zwischen Produktion und Vermittlung von Herrschaftswissen und -praktiken einerseits und der Aneignung der Möglichkeitsräume für kritische Forschung, Lehre und widerständige Praktiken andererseits als Grundparadoxon der Universitäten bezeichnet werden kann, droht der seit den 1990er Jahren sich sukzessiv durchsetzende Wandel das Spannungsverhältnis zunehmend nach der ersten Seite hin aufzulösen“ (Ludwig 2011, 118).

Dieser zunächst sehr skeptische Blick auf die heutige Universität, die überwiegend Herrschaftswissen produziere und wenig Räume für Reflexion und Kritik bereitstelle, wird später von der Autorin in ihren Forderungen nach kritischer Subjektivierung, Selbsttätigkeit und Verweigerung zu einem Teil aufgehoben. Auch für uns war im Forschungsprojekt die Frage, inwiefern Gehalte der klassischen universitären Bildung noch möglich sind in Zeiten verschulter und überprüfender Strukturen durch den Bologna-Prozess sowie neoliberaler Appelle an die Studierenden, möglichst schnell und effektiv, als Selbstunternehmer in Konkurrenz zu anderen Mitbewerbern, international ausgerichtet und mit Bestnoten das Studium zu absolvieren. Was wir unter den Gehalten universitärer Bildung verstehen, sei insofern zunächst dargestellt.

2.2 Was heißt universitäre Bildung?

Die universitäre Diskussion in Deutschland war lange durch den Bezug auf die klassischen Prinzipien universitärer Bildung nach Humboldt geprägt, die er in seinem Beitrag „Ueber die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ 1810 dargelegt hat (vgl. Humboldt 1810/1996, 255-266). Diese Prinzipien lauten: 1. Bildung durch Wissenschaft, 2. Einsamkeit und Freiheit, 3. Einheit von Forschung und Lehre und 4. Freiheit von Forschung und Lehre. „Bildung durch Wissenschaft“ bedeutet, dass Studierende sich

durch die Beschäftigung mit den Wissenschaften *bilden* sollen, sich also auf die Gegenstände einlassen, den Stoff - wie es heißt - ins Innere pflanzen und Wissenschaft aus innerer Motivation heraus betreiben sowie offen sein sollen für Veränderungen, so dass der Charakter durch diese Art, Wissenschaft zu betreiben, umgebildet werde. Es gehe nicht allein um das Sammeln fertiger Wissensbausteine, sondern um das Suchen nach Problemlösungen. Das Ganze solle – so Humboldt - in „Einsamkeit und Freiheit“ passieren. Damit war allerdings nicht der Elfenbeinturm der Wissenschaft gemeint, sondern es waren Originalität und Unabhängigkeit im Denken ausgedrückt (vgl. Benner 1990, S. 208). Humboldt ging davon aus, dass das Durchdringen komplexer Zusammenhänge und das stets neue Begreifen der Wirklichkeit am besten in einer Forschergemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, in der „Einheit von Forschung und Lehre“ passieren könne, in der nicht allein bestehende Kenntnisse tradiert, sondern immer wieder neue Denkansätze entwickelt werden. Der enge Bezug von Forschung und Lehre sollte die Studierenden in diesen Wissenschaftsprozess hineinführen, zu dem Reflexionsfähigkeit, subjektive Beteiligung, die Verknüpfung verschiedener Gedanken durch die Anstrengung des Begriffs (Hegel) und immer wieder der Zweifel als *Movens* weiterer Wissenschaftsentwicklung gehören. Die „Freiheit von Forschung und Lehre“ hob im Wesentlichen auf die Unabhängigkeit der Lehrenden ab und nicht darauf, dass sie sich an keine Vorgaben zu halten hätten (vgl. Felden, von 2003).

Natürlich stößt ein Erinnern an Humboldtsche Gedanken sofort auf den Einwand, dass diese nicht mehr zeitgemäß und die Verhältnisse des frühen 19. Jahrhunderts nicht mit denen des 21. Jahrhunderts zu vergleichen seien. Soweit d'accord, aber uns geht es darum zu zeigen, dass die Gedanken Humboldts ihrem Gehalt nach auch unter aktuellen Studienbedingungen unverzichtbar sind. Eine „Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und in's Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um“ (Humboldt 1810/1996, 258), was heißt das anderes, als aus eigenem Antrieb und aus eigenen Interessen sich mit Inhalten und Gegenständen zu beschäftigen und sie mit den eigenen Erfahrungen zu verknüpfen? Das schließt unmittelbar an Lerntheorien an, wie sie etwa in der Phänomenologie vertreten werden. Käte Meyer-Drawe schreibt:

„Lernen in dieser Bedeutung ist kein linearer Prozeß der *Integration* von Wissens-elementen, sondern ein Prozeß der *Konfrontation* zwischen unausdrücklich leitendem Vorwissen und neuer Sicht, neuer Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeit, d.h. die Produktivität des Lernprozesses liegt in seiner *Negativität: Lernen ist Umlernen*“ (Meyer-Drawe 1982, 34).

Nach einem Lernprozess, der ein Umlernprozess ist, ist man nicht mehr die gleiche Person wie vorher. Allerdings gehört dazu Intensität, das Einlassen auf neue unbekannte Inhalte und das Sich-Verbinden mit ihnen. Nicht auswendig lernen, sondern Verstehen lernen, den Theorien ihren Sinn abringen, das ist universitäres Studium. Dazu gehört auch, das Bestehende immer wieder in Zweifel ziehen und die Beschäftigung mit Wissenschaft als lernenden Suchprozess verstehen. Das ist eine andere Grundidee als das Sammeln von Kenntnissen, die nach der Niederschrift in der Klausur sofort wieder vergessen sind. Es ist eine andere Idee als das Überborden mit vielen verschiedenen Themen, die alle kurz angerissen und unter Zeitdruck abgehandelt werden.

Im Zusammenhang mit der Idee universitärer Bildung entwickelte sich in jüngster Zeit ein Professionalisierungsverständnis, das auf einem dialektischen Verhältnis von Theorie und Praxis gründete und vorsah, dass die Studierenden sich in der Universität in erster Linie fachliche und allgemeinbildende Inhalte auf theoretischer Ebene aneignen, dabei auch ihre Persönlichkeit bilden und durch Praktika den Praxisbezug reflektieren, sie die wesentlichen Praxiserfahrungen später in der beruflichen Praxis erwerben, so dass erst dann eine Professionalität, die Theorie und Praxis aufeinander bezieht, möglich ist (vgl. Dewe 1997, 714ff, Dewe 2005, Oevermann 1996). Der Vorteil dieses Vorgehens wurde darin gesehen, dass die Studierenden über die Abstraktion verfügen, die Praxis zu beurteilen, aber auch zu verändern und nicht anhand eines Meisterlehre-Prinzips allein nach Rezepten vorzugehen (vgl. Felden, von 2003). Die mit der Humboldtschen Idee verbundene Entwicklung der Persönlichkeit durch Allgemeinbildung, Selbständigkeit und Beurteilungsvermögen sollte die Absolvent/inn/en der Universitäten auf ihr Erwerbsleben und insbesondere auch auf Führungsaufgaben vorbereiten. Diese Humboldtsche Idee der Universität wurde zwar mit der Entwicklung zu Massenhochschulen seit einigen Jahren kritisch diskutiert, blieb aber dennoch bis in die heutige Zeit lebendig (vgl. ebd.). Bevor wir zu den Ergebnissen der Absolvent/inn/en-Studie kommen, sei vorab noch ein Blick auf den Übergang zwischen Studium und Beruf im Allgemeinen gerichtet.

2.3 Übergänge zwischen Studium und Beruf in individueller und gesellschaftlicher Perspektive

Der Übergang vom Studium in den Beruf ist sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene von vielen Faktoren und vielschichtigen Konstellationen abhängig. Auf der individuellen Ebene bedeutet der Übergang vom Studium in den Beruf für die davon betroffenen Personen einen Wechsel der Lebensbereiche. Während in einer universitären oder hochschulischen (Aus)-Bildung die Aneignungen von Wissen, Fach- und Schlüsselkompetenzen im Vordergrund stehen, die Personen sich also eher im Lern- oder Bildungsmodus befinden, sind durch den Wechsel in eine berufliche Position und auf eine Arbeitsstelle die Anwendung des Gelernten in der Praxis, das Handeln und die Übernahme von Verantwortung die entscheidenden Merkmale. In naiver Perspektive könnte man meinen, dass die Ausbildung eine gute und passende Vorbereitung auf den Beruf darstelle und die Befähigung, den Beruf auszuüben, durch den bestandenen Abschluss gewährleistet sei. Aber nicht nur individuell, sondern auch gesellschaftlich stellt sich das Verhältnis zwischen Studium und Beruf in der Regel ambivalenter dar (vgl. Felden, von 2014).

In gesellschaftlicher Perspektive unterliegt das Matching von Arbeitskraftangebot und -nachfrage auch in normativen Berufskonzepten je nach Arbeitsmarktsegment immer bestimmten Konjunkturen, gemeinhin als „Schweinezyklus“ bezeichnet, wobei nach Günther Schmid zyklische Überschüsse und Mängel auf dem Arbeitsmarkt unvermeidlich seien (vgl. Schmid 2014, 160f.). Insgesamt kommt Schmid in seinem Beitrag „Wann wird der Arbeitsmarkt erwachsen? Folgen des Strukturwandels für die Übergänge zwischen Bildung und Beschäftigung“ (Schmid 2014) zu dem Ergebnis, dass der Strukturwandel des Arbeitsmarktes sowohl aufseiten des Bildungsbereiches als auch aufseiten des Beschäftigungsbereiches Flexibilität

erfordere. Dabei sei die Frage, ob der Arbeitsmarkt die Bildung oder das Bildungssystem den Arbeitsmarkt steuern solle (vgl. ebd., 159). Schmid bezieht sich dabei nicht allein auf ein Hochschulstudium, sondern betrachtet das Bildungssystem im Allgemeinen. Er führt u.a. aus, dass der Arbeitsmarkt besonders gute Chancen für „theoretisch-methodisch Gebildete“ einräume und macht darauf aufmerksam, dass Bildung Wert auf eine möglichst hohe Lernfähigkeit legen solle. Das Bildungssystem müsse sich zwar dem Arbeitsmarkt öffnen, „aber zumindest in vierfacher Weise die Führung übernehmen“: a) in Hinsicht auf die Analyse langer Übergangssequenzen, b) in Hinsicht auf die Überprüfung, ob eher eine betriebsnahe oder eher eine schulische, breitere Ausbildung sich langfristig in besseren Erwerbskarrieren ausdrücke c) in Hinsicht auf eine stärkere Verzahnung von Bildungs- und Arbeitsmarktsystem unter Führung des Bildungssystems, um der strukturellen Kurzsichtigkeit des Arbeitsmarktes entgegenzuwirken und d) in Hinsicht auf die Führung des Bildungssystems, weil Lernfähigkeit als grundlegende Kompetenz für eine nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit gelten könne (vgl. ebd., 166f.).

Während Schmid davor warnt, das Bildungssystem an den Arbeitsmarkt anzupassen, scheint mit der der so genannten „Employability“-Akzentsetzung durch den Bologna-Prozess eine neue Idee des Berufsfeldbezuges an Hochschulen und Universitäten Einzug gehalten zu haben. Aktuell werde – so Ulrich Teichler (2013) – unter „Employability“ in Zusammenhang mit universitärer (Aus)Bildung u.a. verstanden, die Anlage des Studiums auf den Beschäftigungs- und Karriereerfolg der Studierenden auszurichten, eine enge stoffliche Abstimmung von Studium und zu erwartender beruflicher Tätigkeit anzustreben, Kompetenzen zu stärken, die nicht durch fachliche Stoffe erworben werden und Berufseinstiegs- und Karrierehilfen in Form von Berufsberatung, Berufsvermittlung und Bewerbungstraining anzubieten (vgl. ebd., S. 35). Mit diesen Bedeutungsdimensionen wird versucht, eine enge Zuordnung des Studiums an den vermeintlichen Bedarf des Beschäftigungssystems zu koppeln. Nicht nur Teichler kritisiert an dieser Entwicklung den „Jargon der Nützlichkeit“ (ebd., S. 36), eine solch enge Bindung an einen vermeintlich eindeutig zu bestimmenden Arbeitsmarkt widerspricht den historischen Erfahrungen der letzten Jahrzehnte und dem sich zunehmend beschleunigenden gesellschaftlichen Transformationsprozess sowie dem Arbeitsmarktwandel. Mittlerweile gehe es eher um die Befähigung, lebenslang zu lernen und auf einen stetigen Wandel der Anforderungen vorbereitet zu sein (vgl. Felden, von 2009).

In diesem Zusammenhang wird die Diskussion auch unter dem Label geführt, ob ein Studium eher Generalisten oder Spezialisten ausbilden solle. Auch vonseiten der beruflichen Abnehmer ist in diesem Zusammenhang seit Jahren der Ruf nach einem „generalisierten Spezialisten“ zu hören (vgl. Schlaffke/Konegen-Grenier 1998). Argumente für eine generalisierte Bildung sind dabei: Eine breite Bildung könne für sich reklamieren, Übertragbarkeit zu sichern, zur Persönlichkeitsentwicklung beizutragen und eine bessere Vorbereitung auf unbestimmte Arbeitsaufgaben zu gewährleisten, die bei hoch Qualifizierten zukünftig eher zunehmen. Ausdruck allgemeiner Befähigungen sind die Wünsche nach Schlüsselqualifikationen bzw. Schlüsselkompetenzen, die in vielen Stellenausschreibungen zum Ausdruck kommen (vgl. Lerch 2016). Daneben benötige die Berufswelt in der arbeitsteiligen Aufgabenbewältigung natürlich fachliche Spezialisten, die Experten für bestimmte Bereiche seien und diese vertie-

fordern bearbeiten könnten (vgl. Teichler 2003, 15-18). Insgesamt kann konstatiert werden, dass die Diskussion um eine „Passung“ von universitärer (Aus)Bildung und beruflicher Praxis nicht nur vonseiten der Bildungstheoretiker, sondern auch vonseiten der beruflichen Abnehmer durchaus ambivalent ist und eine gewisse Generalisierung der Ausbildung in beiderseitigem Interesse ist.

Darüber hinaus unterscheiden sich die fachlichen Disziplinen in ihrer Spezifik eines Berufszugangs. So können Absolvent/inn/en etwa der Fächer Medizin oder Lehramt recht deutliche Vorstellungen über ihre zukünftige Tätigkeit anvisieren. Hingegen weisen die Fächer Sozialwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Kulturwissenschaft und weitere geisteswissenschaftliche Fächer keinen spezifischen Berufszugang auf, weil deren berufliche Perspektiven eine große Bandbreite an möglichen Berufen umfassen (vgl. Schicke/Gorecki/Schäffter 2014). Zwar wird ein unspezifischer Berufszugang der geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Studiengänge bisher häufig als defizitär bewertet, allerdings avanciert er angesichts des Strukturwandels des Arbeitsmarktes zunehmend zum Normalfall und weist eine berufliche Multioptionalität auf, die als Ressource anzusehen ist (vgl. ebd.). Die Bewältigung eines solchen unspezifischen Berufszugangs kann allerdings für Studierende eine besondere Problematik darstellen, da sie mit einem transitorischen Übergang konfrontiert werden, so dass der Berufseinstieg ihrer individuellen „Findigkeit in unsicheren Zeiten“ (Solga et al. 2008) überlassen bleibt (vgl. auch Schicke/Gorecki/Schäffter 2014). Der Umgang mit Kontingenz in transitorischen Lebenslagen bedarf in den meisten Fällen einer Übergangskompetenz, die entweder bereits im Studium oder in bestimmten Beratungssettings erworben sein will.

2.4 Übergänge als Transitionen und Übergangskompetenz

Um Übergangskompetenz genauer zu fassen und unser theoretisches Verständnis von Übergängen als Transitionen kenntlich zu machen (vgl. Felden, von/Schäffter/Schicke 2014 und Felden, von/Schiener 2010), lehnen wir uns an den Begriff „Transition“ nach Welzer (1993) an und stimmen Schäffter in seinen Überlegungen zu Strukturmodellen von Übergängen als lernförmigen Prozessen zu (vgl. Schäffter 2014).

Harald Welzer definiert Transitionen wie folgt: „Transitionen bezeichnen [...] sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebensverlauf“ (Welzer 1993, 37). Hervorgehoben ist damit der grundlegende Charakter der Veränderung: Nicht nur der Lebenslauf unterliegt permanentem Wandel, auch gesellschaftliche Verhältnisse sowie individuelle, sozial fundierte Haltungen sind kontingent. Welzer appelliert mit seinem Begriff daran, die Wechselwirkung von strukturellen und individuellen Zusammenhängen zu betrachten, die darin liege, dass in bestimmten sozialen Situationen zwar Gegebenheiten vorzufinden seien, durch die individuelle Handlungen gerahmt werden, aber gleichzeitig auch individuelle Wahrnehmungen und Handlungen die Strukturen verändern könnten (vgl. Felden, von 2010), weil die jeweiligen Situationsdeutungen entscheidend verlaufsrelevant seien (vgl. Welzer 1993, 294). Ortfried Schäffter (2014) hat im Rahmen des gesellschaftlichen Strukturwandels Strukturmodelle von Übergängen entworfen. Da zunehmende gesellschaftliche Transformationen zu zunehmender Kontingenz von Ausgangs- und Zielpunkten von Übergängen führten, gehe es in der Beratung darum, die Selbstaktivität und

die notwendiger werdenden Reflexionsprozesse zu unterstützen. Bei der „Zielgenerierenden Übergangsstruktur“ beispielsweise gehe es „um eine pfadabhängige, sich zunehmend reflexiv präzisierende, das selbst zu setzende Ziel dabei erst schrittweise hervorbringende Suchbewegung“ (ebd., 120). Weil die gesellschaftlichen Veränderungen zunehmen und die Individuen häufiger mit Kontingenzen konfrontiert sind, gilt es, den Blick auf die Wechselwirkungen von gesellschaftlichen und individuellen Veränderungen zu richten und die Selbstaktivität sowie die Reflexivität zu unterstützen. Diese Übergangskompetenz könne entweder bereits im Studium erworben oder durch eine pädagogische Begleitung erfolgen, die dem Prinzip des „Denkens in Übergängen“ (vgl. Felden, von/Schäffter/Schicke 2014) folgt.

3 Studien- und Berufs-Erfahrungen von Absolvent/inn/en

Seit einigen Jahren existiert an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz der Masterstudiengang „Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Lebenslanges Lernen und Medienbildung“, einer Verbindung von Erwachsenenbildung und Medienbildung. Voraussetzung für den Zugang zum Masterstudium ist ein abgeschlossenes Bachelorstudium, das im Bereich der Erziehungswissenschaft bzw. angrenzender Fächer liegt. Etwa die Hälfte der Studierenden absolviert ihren Bachelorabschluss an einer anderen Universität und wechselt für den Masterstudiengang an die Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. Im Rahmen der vier Semester müssen insgesamt Studienleistungen in neun Modulen erbracht werden: Dazu gehören zwei Module Allgemeine Erziehungswissenschaft, vier Module Erwachsenenbildung und Medienbildung, ein Modul Forschung, ein Modul Theorie-Praxis-Bezug und ein Modul Begleitung der Abschlussprüfungen. Wir als Lehrende der Studienrichtung „Lebenslanges Lernen und Medienbildung“ legen dabei Wert darauf, dass Gehalte der klassischen Idee universitärer Bildung in Form von Anregungen zu Selbstaktivierung, zu Reflexivität und Kritikfähigkeit durch didaktische Gestaltungen Eingang in die Seminare finden. Insbesondere meinen wir damit das Sich-Einlassen auf den Gegenstand, die Entwicklung eigener Ideen z.B. für die Abschlussarbeiten, die Verknüpfung von wissenschaftlichen und erfahrungsbezogenen Gedanken, die Fähigkeit zu kritischer Distanz und konstruktiver Beurteilung von Ansätzen sowie die kritisch-reflektierte Verbindung von theoretischen Annahmen und praktischen Erfahrungen. So gesehene Elemente von Bildung sind integraler Bestandteil einer Ausbildung, welche auf Beruflichkeit gerichtet ist, weisen aber unserer Ansicht nach auch darüber hinaus.

Im Rahmen unserer Studie wurden Absolvent/inn/en des Masterstudiengangs aus unterschiedlichen Kohorten mithilfe von Leitfaden-Interviews befragt. Zu den Kategorien des Leitfadens gehörten: a) Werdegang vom Ende der Schulzeit bis heute, b) Erfahrungen und Beurteilungen der Studieninhalte und Praktika der absolvierten Studiengänge, c) Übergänge ins Berufsleben und/oder berufliche Erwartungen und Ziele, d) Selbstverständnis, Wertorientierungen und Zukunftserwartungen. Dabei haben wir während der Interviews darauf geachtet, offene Fragen zu stellen, um mögliche Suggestivwirkungen auszuschließen. Die Interviews wurden überwiegend mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2008) ausgewertet.

Im Folgenden möchten wir exemplarische Antworten aus sechs Interviews mit Absolvent/in-n/en zu ihren Studien- und Berufserfahrungen wiedergeben, die einen Einblick in ihre Haltungen zur Gestaltung des Studiums und des Übergangs sowie in die von ihnen erworbenen Kompetenzen und deren Kompatibilität zum Arbeitsmarkt geben. Wir haben vor allem diejenigen Interviews ausgewählt, die die Möglichkeit von universitären Bildungsprozessen auch unter Bologna-Bedingungen beinhalten und die zugleich Bedingungen für einen erfolgten oder nicht erfolgten Übergang in den Beruf ansprechen, wohl wissend, dass damit eine Auswahl getroffen wurde, die lediglich Hinweise auf das Vorhandensein von universitärer Bildung gibt, aber keine Schlussfolgerungen zulässt, ob eine bestimmte Studiengestaltung zwingend zu universitärer Bildung führen muss. Unsere Forschung hat insgesamt ergeben, dass trotz neoliberaler Bologna-Strukturen Absolvent/inn/en dann Bildungsprozesse erfahren *können*, wenn sie mit didaktisch eingesetzten Möglichkeiten der Selbstaktivität, Reflexivität und der Anbahnung von Kritikfähigkeit konfrontiert waren, und dass zudem eine so verstandene Bildung eine gute Voraussetzung für eine erfolgreiche Transition vom Studium in den Beruf ist. Wir unterteilen die Darstellung in 1. Bildungsprozesse und 2. Vorbereitung auf die Berufstätigkeit.

3.1 Bildungsprozesse

Die Überschrift „Bildungsprozesse“ soll einfangen, inwiefern ein universitäres Studium auch heute noch Prozesse der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit ermöglicht. Dazu gehören Ausführungen zur Selbstaktivität, zur Übernahme von Verantwortung, zur Kritikfähigkeit und zum Erlernen von Reflexivität. Zunächst soll am Beispiel von Sophie Reinhardt (alle Namen sind pseudonymisiert) ein Bildungsprozess nachgezeichnet werden, wie sie ihn selbst darstellt. Danach kommen weitere Absolvent/inn/en zu Wort, die ebenfalls über Veränderungen, Kritik- und Reflexionsfähigkeit und Verantwortungsübernahme berichten. Sophie Reinhardt stellt dar, dass sie nach dem Abitur durch die vorgegebenen Strukturen dazu gedrängt wurde, sich sehr schnell für ein Studienfach zu entscheiden und um dem Genüge zu tun, zunächst einmal Bildungswissenschaften studiert habe.

„Dann bin ich mit meinem Abitur (...) ähm so ‘n bisschen ‚okay was mach ich jetzt?‘ Und dann hab‘ ich mich Hals über Kopf ähm, in Rheinland-Pfalz ist es ja so, dass man im März Abitur, die mündliche Prüfung hat [...] und äh dann schon im April theoretisch anfangen kann zu studieren. Was sehr, sehr früh ist meines Erachtens, auch damals schon war. [...] Ich musste jetzt irgendwie wissen, was ich machen will, damit ich nicht äh jetzt hier nichts zu tun habe und alle immer fragen: ‚Ja was hast du denn vor, was hast du denn vor?‘ Und dann hab‘ ich tatsächlich irgendwie, vielleicht auch 'n Stück weit **alibimäßig** [lachend] ähm Bildungswissenschaft angefangen zu studieren. Also ich hab‘ mich eingeschrieben [...] konnte allen sagen ich studiere, **alle waren zufrieden** [lachend]. Und ich hab‘ aber eigentlich nicht **studiert** [lachend].“ (Interview SR, Zeile 36-51).

Mit deutlicher Kritik an dem Beschleunigungsdiskurs im Bildungsbereich schildert sie, dass sie die Anforderungen damals zwar erfüllt habe, aber die Entscheidung aufgrund der Zeitknappheit nicht die richtige war. Sie war 18 Jahre alt, fühlte sich mit dem Studienfach eigent-

lich nicht wohl, obwohl sie alle Prüfungen bestand, überlegte zwischendurch, ob sie sich mit einem Café selbständig machen sollte, verwarf aber auch das und wechselte nach zwei Jahren in das Studienfach Erziehungswissenschaft. Für diesen Studiengang wurden ihr zwei Semester anerkannt, so dass sie schon bald, nämlich im dritten Semester ihren Studienschwerpunkt „Lebenslanges Lernen und Medienbildung“ wählen konnte. Mit dem von ihr gewählten Praktikum im Bereich der Medienbildung sowie unterschiedlichen Seminaren bekam ihr Studienfach dann Bedeutung für sie. Im Praktikum machte sie die Erfahrung, dass Formate des Kinderfernsehens der öffentlich-rechtlichen Sendeanstalten pädagogisch sehr professionell gemacht waren, bei Kindern gut ankamen und im Hinblick auf den damit verbundenen Bildungsauftrag gut funktionieren. Von daher erkannte sie, dass pädagogische Arbeit eine gesellschaftlich außerordentlich wichtige Aufgabe sei und es sich lohne, mehr Energie in pädagogische Reflexionen zu investieren. Mit weiteren Erfahrungen in ihrem Studium gewann sie Freude am wissenschaftlichen Arbeiten und schrieb nach zwei Semestern mit großer Motivation ihre Bachelorarbeit.

„Irgendwie fand ich das toll, das hat m-, meine komplette Sicht aufs Studium noch mal nachhaltig geändert, weil mir das so ‘n Spaß gemacht hat, diese Bachelorarbeit zu schreiben. Und dann hab' ich gedacht das ist irgendwie, ist das glaube ich dieses wissenschaftliche Arbeiten, was ich daran so toll finde, also dieses dahinter zu gucken und so Zusammenhänge aufzudecken und äh sich einfach auf 'ner-, also mit möglichst viel Perspektiven einer-, äh einer Thematik zu nähern und äh das dann irgendwie auch noch *aufzuschreiben* [lachend] und dann versuchen, was man im Kopf hat mit der Sache in Verbindung zu bringen und das dann auch noch an jemanden, irgendwie, versuchen zu vermitteln, das fand ich irgendwie total spannend. Und dann war ich in [USA] [lacht], und das war auch total toll, und ähm das hab' ich auch sehr genossen“ (Interview SR, Zeile 413-434).

Nach ihrem Bachelorstudium legte sie ein Auslandspraktikum in den USA ein und erfüllte damit gleichzeitig bildungspolitische Aufforderungen an eine Karriere durch einen Auslandsaufenthalt. Hier machte sie interessante Erfahrungen mit einem pädagogischen Umweltschutz-Projekt in einem Non-Profit-Unternehmen, so dass sie sich weiterhin mit den Möglichkeiten befasste, die das Fach Pädagogik auch gesellschaftlich bietet. Mit ihren positiven Erfahrungen des Bachelor-Studiums war es für sie klar, ein Masterstudium mit dem gleichen Schwerpunkt „Lebenslanges Lernen und Medienbildung“ anzuschließen.

„Und ähm das-, deswegen hab' ich mich da total drauf gefreut und ähm hatte da auch äh wirklich gar keine Zweifel mehr, an irgendwas, also ich wusste, ich will das machen und das ist mein Ding, und das macht mir richtig Spaß. [...] Und äh für mich einfach auch gar nicht so auf dieser Ebene, dass ich denke, okay, ich hab' jetzt 'ne gute Note geschrieben, sondern eigentlich so 'ne Bestätigung für mein inneres Gefühl, dass ich ähm, dass ich hier das-, richtig bin, so für mich“ (Interview SR, Zeile 761-763 und 844-848).

Über die nähere Beschäftigung mit den Inhalten in Theorie und Praxis ist sie in *ihrem* Studium angekommen. Entgegen der „verordneten“ Geschwindigkeit von Entscheidungen hat sie sich die Zeit genommen, die sie brauchte und sich mit den Inhalten intensiv auseinandergesetzt. Für sie ist weniger wichtig, gute Noten zu bekommen als das für sie richtige Studien-

fach zu studieren. Sie hat also die Inhalte mit ihrer Persönlichkeit verbunden. Zudem liegt ihr die Art, wie sie studieren konnte:

„Dass sehr grundlegend die Sachen erarbeitet wurden, und es gar nicht so sehr ging darum, zu lernen, okay in der konkreten Situation mach ich das und in der konkreten Situation mache ich das, sondern irgendwie vorbereitet wurde, dass man diese Entscheidung eben selbst treffen kann. [...] Diese sehr reflexive ..., also auch mit Texten, wo man einfach sehr viele verschiedene Perspektiven zu einem Thema theoretisch gelesen hat. Dann natürlich [...] der Praktikumsbericht, weil dort eben dieses Theorie-Praxis-Verhältnis reflektiert wurde. [...] Also mir ist das so gegangen, dass ich durch meinen Praktikumsbericht eben diese Rückschlüsse ziehen konnte und sich dort super viele ähm Verbindungen aufgetan haben“ (Interview SR, Zeile 1203 -1226).

Nicht zuletzt die Reflexionsanregungen haben ihr zu der Einsicht verholfen, dass das Studium der Erziehungswissenschaft für sie die Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung verkörpert.

„Ähm ja und da-, da hab ich äh auch ganz äh viele (..) tolle Situationen gehabt mit-, äh also äh noch mal 'ne ganz andere Qualität finde ich, als es der Bachelor hatte, ähm dadurch, dass ich das Gefühl hatte, dass sich eben die meisten Leute ganz bewusst noch mal dafür entschieden haben das zu machen und wenige durch so 'ne Zufallswahl da so reinstolpern. [...] Und eigentlich ist ja Pädagogik echt Klasse [lacht]. Also das ja irgendwie so als Grundlage dessen, dass das natürlich diese persönliche Entwicklung total unterstützt“ (Interview SR, Zeile 854-908).

Sophie Reinhardt ist fasziniert von ihrem Studium, weil es in ihren Augen zum einen die Möglichkeit bietet, sich mit gesellschaftlich wichtigen Fragen auseinanderzusetzen und durch wirksame pädagogische Konzepte eingreifend zu handeln und zum anderen durch seine Vielfältigkeit ermöglicht, die persönliche Entwicklung mit den Inhalten zu verbinden. Sie ist in der Lage, sich mit den Inhalten zu identifizieren und für sich eine pädagogische Haltung zu entwickeln, die zur Grundlage ihrer gesamten Tätigkeit wird. An ihrem Beispiel wird deutlich, dass es nach wie vor möglich ist, „Bildung durch Wissenschaft“ im Sinne Humboldts zu entwickeln und mit dieser persönlich-professionellen Haltung beruflich tätig zu sein. Auch andere Absolvent/inn/en sprechen von der Veränderung ihrer Persönlichkeit, wenngleich sie die Entwicklung nicht so ausführlich darstellen. Andreas Gehlenbach, der nach seinem Studium im Bereich Personalwesen in einem Unternehmen arbeitet, führt aus, dass die beiden Studiengänge ihn verändert hätten:

„Also da fand ich das Studium, was die Bereiche „Reflexion“ und „Selbstverständnis“ und „Einordnen“ und noch so bisschen Weltgeschehen und ähm „Kritik“ an vielen Sachen, dieses kritische Denken grad‘ in Universität X war das so extrem. [...] Diese Denkweise eignet man sich irgendwann an, man nimmt nicht mehr alles hin und sagt: ‚Das ist so gegeben‘. Klar, muss man auch 'n Stück weit. Aber so, ja, dieses offene Hinterfragen und Gucken und über den eigenen Horizont schauen, das war'n so Sachen, die ich so aus dem Bachelor- und Masterstudium groß mitgenommen hab‘, [...] die mich schon stark geprägt

haben im Studium [...] die fand ich sehr, sehr positiv im Nachhinein, weil das eigene ..., man positioniert sich ganz anders“ (Interview AG, Zeile 501-536).

Er macht seine Veränderung vor allem an neuen Positionierungen gegenüber verschiedenen Inhalten fest. Die Konfrontation mit kritischem Denken habe ihn nachhaltig beeinflusst. Im Vergleich zu Freunden, die andere Fächer studieren, sei ihm aufgefallen, dass die Reflexionen auf sich sowie auf Handlungsräume in anderen Studiengängen nicht im selben Maß üblich seien. Dabei gehe es nicht allein um Selbstreflexionen, sondern auch darum, Zusammenhänge zu verstehen und sich in andere Positionen hineinzusetzen. Bei seinen derzeitigen Kundengesprächen habe er mehrfach von Vorgesetzten das Feedback erhalten, dass er empathisch sei und verstehe, wie der andere etwas gemeint habe. In diesem Sinn habe er sich eine andere Grundhaltung durch den Masterstudiengang angeeignet: „Ich glaub‘, der Studiengang hat da einen schon, ähm, was das angeht, mich zumindest äh verändert“ (Interview AG, Zeile 1141-1145). Auch Anke Heise hebt hervor, dass sie in beiden Studiengängen viel über verschiedene Perspektiven und Reflexion gelernt habe.

„Ich glaub dadurch, dass man so viel lernt über das Thema Erziehung, Menschenbilder, auch in der Soziologie ganz viel über Gruppendynamik und über Gesellschaft und Wirklichkeit und Wahrheit, und was es da eben für verschiedene Punkte gibt einfach, wie man das betrachten kann, würd‘ ich sagen, hat es mich soweit äh insofern weiterentwickelt, dass ich einfach gelernt habe, dies und das abzuwägen und mehrere Sichten auf eine Aspekt zu haben“ (Interview AH, Zeile 926-931).

Auch sie ist fest davon überzeugt, dass diese Reflexion in anderen Studiengängen nicht entwickelt wird und Reflexion deshalb nicht von selbst erfolge. Sie hält das Innehalten, die Reflexion zwischendurch für ein wesentliches Merkmal von Professionalität.

„Dass wir eben von oben auf was gucken können oder mal ’n Schritt zur Seite gehen können, diese Professionalität, die ja eigentlich auch wichtig is‘ in unserem Beruf, die ja auch Thema war in unserem Studium [...], dass man das ’n bisschen verinnerlicht und äh vielleicht dann im Alltag einsetzen kann, dass man dann schaut: ‚Okay, gehste jetzt mal ’n bisschen weg von Deiner Persönlichkeit und bist mal kurz professionell und dann gehste mal wieder rein und vielleicht hat sich ja was verändert““ (Interview AH, Zeile 977-986).

Beide Absolvent/inn/en sehen im Erlernen von Kritik- und Reflexionsfähigkeit wichtige Grundlagen des Studiums, die zu einer neuen Positionierung der eigenen Person und zu einem Überdenken von beruflichen und persönlichen Haltungen geführt hätten. Die Absolventin Lena Ulzhöfer hebt darüber hinaus auf die Notwendigkeit der Eigenaktivität ab. Im Vergleich zu einem Auslandssemester in Kalifornien stellt Lena Ulzhöfer die Unterschiede in Hinsicht auf das Arbeiten in Seminaren heraus:

„Und das is‘ bei uns an den Universitäten oder ich kann nur von Mainz reden [...] dann doch anders, weil es bei uns eigentlich nie so war, dass man Frontalunterricht oder Unterricht hatte in dem Sinne, dass die Dozenten vorne stehen an der Tafel und Dinge erklären und ähm Wissen äh weitergeben. Äh vielmehr war’s halt bei uns die Wissensaneignung und Projekte und dass man selbst sich Dinge erarbeiten musste, das war eigentlich auch die

Arbeit [leicht betont] der *Studenten* [leicht lachend], dass man da viel ähm selbst äh herausfinden, lernen ähm, sich aneignen sollte. [...] Und auch viel *kritisieren* [leicht betont] und äh, beziehungsweise auch *kritisch* [betont] betrachten und nicht einfach nur absegnen und „Aha, das is’ jetzt so.“ Sondern genau, dass der Fokus darin lag, auch mal Dinge kritisch zu betrachten oder auch zu beleuchten oder auch mehrere Perspektiven aufzuzeigen“ (Interview LU Zeile 61-82).

Für sie bestand die Selbstaktivität allerdings nicht allein in der Selbstaneignung von Wissen, sondern auch darin, für sich und das eigene Studium Verantwortung zu übernehmen. Insofern sei das Studium „ein großer Umschwung“ gegenüber der Schule gewesen:

„Ja, man-, man-, man trägt viel Verantwortung für sich selbst auch in so ‘nem Studium [...]. Das is’ ‘n *großer* [betont] Umschwung gewesen nach der Schule. Ähm, und damit fängt eigentlich schon ‘n starker Reifungsprozess an [...] Also .. man musste halt selbst gucken: ‚Wie krieg’ ich das hin?‘, auch zeitmanagementmäßig, man muss sich richtig organisieren. Und das macht *schon* [betont] viel mit einem, auch persönlich, weil man dann auch äh merkt: ‚Okay, ich muss erwachsen werden‘. [lacht]“ (Interview LU, Zeile 1074-1114).

Das, was auf den ersten Blick als Problem der Orientierung für viele Studierende erscheint, wird von Lena Ulzhöfer als notwendiger Freiraum zur eigenen Aktivität und zum Erwachsenwerden gedeutet. Obwohl den Studienstrukturen der Bachelor- und Masterstudiengänge nach Bologna eher der Ruf der Verschulung und der ständigen Überprüfung vorauseilt, um das Studium vermeintlich effizienter zu strukturieren, empfinden einige Studierende – man könnte sagen: zum Glück – das Studium auch als Feld, das Freiraum bietet und damit Eigenaktivität von ihnen verlangt.

Nach unserer Auffassung gehören Selbstaktivität, Reflexivität, Kritikbewusstsein und die Verbindung der eigenen Persönlichkeit mit dem Studium notwendig und ganz elementar dazu, um ein eigenes Profil aufzubauen und als Mitarbeitende sowie als Führungskraft selbständig Entscheidungen fällen zu können.

3.2 Vorbereitung auf die Berufstätigkeit

Dieses Kapitel befasst sich vor allem mit den Haltungen, die auf eine Berufstätigkeit vorbereiteten, aber auch mit den wesentlichen Kompetenzen, die die Studierenden im Studium erworben haben. Die Interviews wurden jeweils einige Monate nach dem Studienabschluss mit den Absolvent/inn/en geführt, so dass alle bereits Erfahrungen mit dem erfolgten oder noch nicht erfolgten Übergang in die Berufstätigkeit gemacht hatten. Auffällig ist, dass von den sechs ausgewählten Interviewpersonen fünf recht schnell eine Anstellung bekommen hatten und zwar die, die bereits während des Studiums in diesen Bereichen tätig waren. Eine Person hatte während des Studiums keine berufsvorbereitende Tätigkeit aufgenommen und zum Interviewzeitpunkt noch keine Anstellung gefunden. Die fünf Personen waren in den Bereichen Personalentwicklung in Unternehmen (zwei Personen), Entwicklung von Weiterbildungsangeboten an Hochschulen, Berufliche Bildung und wissenschaftliche Mitarbeit an Universitä-

ten tätig. Sophie Reinhardt spricht in ihrem Interview explizit den unspezifischen Berufszugang im Masterstudiengang an und versteht diese Vielfältigkeit als besondere Chance:

„Das was mich ja auch so nachhaltig so super fasziniert hat, dass total, ähm viele verschiedene äh Leute sich dazu entschließen, dieses Studium zu studieren, also Erziehungswissenschaft [...] die sind alle genau richtig hier, obwohl sie alle ganz andere, Vorstellungen haben, was sie damit machen. Und trotzdem gab's niemanden, der dann irgendwie gemeint hat: ‚Nee, also irgendwie passt das Studium nicht zu meiner-, zu meinem Berufswunsch oder zu meiner Lebensvorstellung‘. [...] Also das war äh irgendwie total spannend“ (Interview SR, Zeile 864-879).

Sie zählt einige Beispiele für diese Vielfalt auf: eine Kommilitonin ist jetzt als Redakteurin beim ZDF angestellt, eine andere arbeitet beim Jugendschutz und befasst sich dort im medienpädagogischen Bereich mit straffälligen Inhalten im Internet. Eine weitere Mitstudentin ist als Pädagogin im Personalwesen eines Unternehmens angestellt. Auch Herr Gehlenbach und Frau Heise sind beide im Bereich Personalentwicklung in Unternehmen tätig und verfügten mit ihrem Masterabschluss bereits über einige Erfahrung auf diesem Gebiet. Herr Gehlenbach hat als Werkstudent bereits etwa ein Jahr bei einem mittelständischen Unternehmen der Logistikbranche im Bereich Recruiting gearbeitet und auch seine Masterarbeit im Rahmen des Unternehmens geschrieben. Auf eine Nachfrage danach, was er in beiden Studiengängen für die konkrete Arbeit gelernt hat, führt er zunächst aus, dass Fachwissen weniger entscheidend sei. Es gehe mehr um die Arbeitsweise, wie man den beruflichen Herausforderungen begegne, wie man Probleme löse und sich in das Team einbringe. Was konkret für den Job benötigt werde, lerne man anhand von Schulungen. Die Firmeninhaber aber legen Wert auf Absolventen, die von Universitäten und nicht von Fachhochschulen kommen, weil sie an ihnen die universitäre Arbeitsweise, Selbständigkeit und ihr schnelles Auffassungsvermögen schätzen. Herr Gehlenbach kann bestätigen, dass er an der Universität Selbständigkeit und eigenes Strukturieren und Organisieren gelernt habe und dafür in den Firmen, in denen er tätig war, positives Feedback bekommen hat. In seiner Tätigkeit als Werkstudent habe er darüber hinaus auch von Kenntnissen profitieren können, die er in der Universität gelernt habe, etwa zu den Themen Didaktik und Vermittlung. Nach seiner Erfahrung ging man im Unternehmen von einer Input-Output-Orientierung aus, schickte die Leute „auf irgendwelche externen Schulungen [...] ohne Bezug zum Unternehmen“ (Zeile 460-463) oder meinte, mit E-Learning könne man jedes komplexe Lernproblem lösen. Die Firmeninhaber hatten eine Denkweise in folgender Art: „Man bringt die Leute hin, die lernen was und am Ende können die das“ (Zeile 464-465). Dagegen hatte er im Studium gelernt, dass „man den Lernerfolg selbst stark optimieren kann, wenn man da'n richtiges Konzept mitbringt und das anpasst an die Lerngruppe und so. Das war, das war [im Unternehmen] kein Thema. [...] Das war'n Sachen, die ich dann immer versucht hab' mit einzubringen“ (Zeile 475-481).

Auch Anke Heise hatte während ihres Masterstudiums bereits im Personalbereich gearbeitet und dafür ein Urlaubssemester eingelegt, was Ihr Studium sehr aufgewertet habe, wie sie betont. Sie arbeitete sechs Monate in einem großen Konzern im Bereich Personalentwicklung in der Weiterbildung zum Schwerpunkt Sprachentraining für Mitarbeiter. Gegen Ende des Masterstudiengangs bekam sie das Angebot, als Werkstudentin für sechs Monate in einem Unter-

nehmen der IT-Branche tätig zu sein, das sie annahm und in dem sie nach dem Masterstudium eine Vollzeitstelle für ein Jahr erhielt. „Ich bin jetzt Junior-Personalreferentin und beschäftige mich mit Personalentwicklung, mit Recruiting, mit Bewerbermanagement“ (Interview AH, Zeile 183-184). Auf die Frage, ob sie sich für die beruflichen Anforderungen gut ausgebildet fühle, antwortet sie:

„Generell ja. Ich könnt‘ jetzt aber gar nicht - ohne meine Stelle schlecht zu machen - ich weiß jetzt nicht, ob man dafür so ‘ne spezielle Ausbildung braucht oder ob es eher so‘ne Sache der Einstellung ist, der Vorgehensweise und wie man an Sachen herangeht, wie man Sachen reflektiert, [...] recherchiert, zusammenfasst [...] die pädagogische Grundeinstellung [...] ja, dafür wurde ich gut ausgebildet. [...] Wenn es jetzt geht um Methoden der Personalentwicklung, da kann sich, ehrlich gesagt, jeder einlesen, aber das dann umzusetzen und auch richtig drauf zu gucken und vielleicht zu entscheiden, is‘ das jetzt gut oder is‘ das vielleicht nicht angebracht und wie geh’n wir damit um, wie ändern wir das ab, das es auf unsere Mitarbeiter passt, das is‘ glaub ich, dann die Kunst; die man mitbringen muss“ (Interview AH, Zeile 1674-1732).

Interessanterweise beschreiben beide Absolvent/inn/en recht übereinstimmend und ausführlich den Mehrwert pädagogischen Handelns, wie er etwa in der Personalentwicklung von Unternehmen sichtbar wird: nämlich die Fähigkeit zu komplexen und kritischen Reflexionen, das Sich-Hineinversetzen in andere Positionen, die kommunikative Offenheit in der Gestaltung von Beziehungen, das Miteinanderarbeiten im Team, die Fähigkeit, Konzepte zu entwickeln und lösungsorientiert umzusetzen, die Kompetenz zu beraten, Lernen anzustoßen, Personen zu coachen, Bildung zu organisieren und vor allem Menschen zu begeistern. Offenbar spielt die große Verbreitung von Dienstleistungsaufgaben ihnen beiden und der Pädagogik in die Hände. Der Umstand, dass es sich insbesondere bei personenbezogenen Dienstleistungen neben fachlichen Aufgaben weitgehend um Aufgaben von Aushandlungsprozessen, Beziehungsgestaltungen und Motivationsentwicklungen zwischen Dienstleistenden und Kunden, sowie um Aufgaben der Organisation, der Konzeptentwicklung und Problemlösung handelt, lässt Absolvent/inn/en erziehungswissenschaftlicher Studiengänge gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt in diesen Bereichen finden.

Auch Lena Ulzhöfer arbeitete neben dem Studium halbtags bereits auf der Stelle, die sie jetzt in Vollzeit bekleidet, nämlich als Referentin für berufliche Bildung. Allerdings möchte sie sich weiterentwickeln und bewirbt sich zur Zeit des Interviews intensiv. Ihrer Ansicht nach ist der Stellenmarkt für Pädagog/inn/en bzw. für Erwachsenenbildner/inn/en sehr günstig, so dass sie zuversichtlich ist, sich bald verändern zu können.

„Und grad nach ‘m Masterabschluss will man dann irgendwie auch loslegen und nicht auf der Stelle tippeln. Und deswegen hab‘ ich mich jetzt noch beworben, ähm, auf verschiedene Sachen, also Ausbildungsreferentin, da steht jetzt noch die Zusage oder Absage aus, die kommt jetzt nächste Woche. Und dann hab‘ ich mich noch als Lerntherapeutin beworben, das is‘ aber auch nochmal was ganz anderes. Also-, man is‘ schon *breiter aufgestellt dann nach so ‘nem Studium* [leicht lachend] [...]. Was ich sagen *muss* [betont]: Wir haben gute Chancen da *draußen* [loslachend] so. [...] und man findet auch viele Stellen

also in Mainz, in Wiesbaden, in Frankfurt, egal wo ich gucke: Überall gibt's mindestens vier Seiten voller Sachen. [...] Also man *muss* [leicht betont] als Pädagoge eigentlich nicht sich direkt nach 'm Studium arbeitslos melden. Auch meine Kommilitonen wie ich das so mitkriege: Da ist keiner äh arbeitslos geblieben oder-, die sind eigentlich relativ schnell untergekommen“ (Interview LU, Zeile 797-865).

Insbesondere betont sie, dass die Medienbildung von besonderem Interesse für die Personalentwicklung oder Arbeitsstellen im Bereich neuer Lernformen sei (vgl. Interview LU, Zeile 946-962). Auch Julia Berger hat direkt nach ihrem Masterabschluss eine Vollzeitstelle für drei Jahre als Entwicklerin für Studienangebote an einer Hochschule bekommen, weil sie während ihres Studiums im Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung als studentische Hilfskraft gearbeitet und in dem Zusammenhang zahlreiche Fortbildungen in den Bereichen Seminarplanung, Weiterbildungsberatung, Einsatz kreativer Methoden etc. absolviert habe. Sie berichtet, dass ihr spezielles Profil ausschlaggebend für die Stellenzusage gewesen sei.

„Da hatte ich für mich die Lösung ähm ganz gut irgendwie äh herausgearbeitet, dass ich dann sagte: ‚Okay, ich hab ja noch meinen Hiwi-Job, und die machen ja noch viele Weiterbildungen, und da schau ich mal nach ob da was Passendes ist und vertief' mich jetzt in Bildungsberatung‘. Und ich denke, das war auch der ausschlaggebende Punkt, wieso ich meinen Job bekommen hab, weil kein Mensch hat sich in den Bewerbungsgesprächen [...] fürs Studium interessiert. [...] Bei meinem jetzigen Job im Vorstellungsgespräch haben die alle Weiterbildungen, sind die einzeln durchgegangen und wollten die mit mir besprechen“ (Interview JB, Zeile 545-555).

Auch bei ihr war für den Berufseinstieg die Eigeninitiative wichtig, neben dem Studium sowohl in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu arbeiten als auch zahlreiche Fortbildungen zu absolvieren. Auf die Nachfrage, welches Profil sie darstelle und über welche Kompetenzen sie verfüge, antwortet sie:

„Also ich denke, bei mir sind die sozialen Kompetenzen sehr ausgeprägt, also das heißt ähm ich bin teamfähig, ich kann mich in verschiedenen Gruppen bewegen, mir fällt es nicht schwer auch auf andere Leute zuzugehen, ähm, Kompromisse herbeizuführen beziehungsweise selber kompromissbereit zu sein. [...] Das Feld der Beratung gehört schon zur Pädagogik und das ist schon etwas, was Pädagogen sehr gut können, beraten, organisieren, Lernsettings vorbereiten, oder auch ja, verschiedene Methoden zu bewerten, einzuordnen wann man was vielleicht in welchem Format verwenden soll oder kann“ (Interview JB, Zeile 1603-1647).

Am Beispiel von Martina Lindemann wird ex negativo allerdings deutlich, wie wichtig die studienbegleitende Aufnahme einer fachbezogenen Tätigkeit ist. Zudem verlässt sie sich vielleicht etwas zu stark auf eine Betreuung vonseiten der Institutionen und zeigt zu wenig Selbstaktivität. Von ihrem ersten Praktikum während des Bachelorstudiums ist sie begeistert, weil der Betreuer ihr sehr viel gezeigt habe.

„Und in der katholischen Erwachsenenbildung [...] das hat mir *sehr* [betont] viel gebracht das Praktikum, es war sechs Wochen und mein Betreuer, also mein Vorgesetzter

ähm hat mich überall mit hingenommen, er hat mir ganz viel gezeigt, zu sämtlichen Treffen, wo dann Seminare geplant wurden oder er hat sie auch selber durchgeführt. [...] Und das hat mich eigentlich auch da drin bestärkt, dann auf jeden Fall ähm dann mit m Master in Erwachsenenbildung weiterzumachen, weil ich ja einfach gemerkt hab: Das is'n Arbeitsfeld, wo ich mich dann später auch sehe und wo ich mir vorstellen könnt, drin zu arbeiten“ (Interview ML, Zeile 59-78)

Sie bewirbt sich um einen Masterstudienplatz und bekommt zunächst einen Platz in Großstadt A. Hier ist sie von den Studienbedingungen und der Betreuung sehr enttäuscht, wobei sie sich im Vorfeld aber auch nicht mit den Studienbedingungen befasst hatte. Sie wechselt den Studienort, ist aber mit ihrem Praktikum im Masterstudiengang ebenfalls nicht zufrieden, weil viele Mitarbeitende während dieser Zeit krank waren und sie sich mehr Austausch gewünscht hätte. Daraus zieht sie den Schluss, dass sie sich bei diesem Arbeitgeber nicht bewerben würde (vgl. Interview ML, Zeile 508-543). Martina Lindemann nimmt während ihres Studiums keine fachbezogene Tätigkeit auf und macht bei Vorstellungsgesprächen die Erfahrung, dass sie genau danach gefragt wird:

„Ich würde [...] das jedem empfehlen, während des Studiums als Hiwi zu arbeiten. [...] Die Frage kommt immer wieder: Haben Sie während dem Studium gearbeitet? Und das hab ich jetzt nicht gemacht, ich hab gesehen, dass ich den Bachelor in sechs Semestern durchziehe. [...] Wenn ich mir das jetzt überlege, [...] während des Bachelors hätt ichs .. auf keinen Fall geschafft, weil da hatte ich teilweise in Semesterferien fünf Hausarbeiten. Also es war schon sehr eng getaktet alles. Ähm, ja zum Beispiel 'ne Werkstudententätigkeit, [...] bei Fraport oder bei Siemens oder irgendwie sowas, so 'ne große Firma. Ja, weil ich das natürlich jetzt halt in meinem Lebenslauf nicht bringen kann. Und ich denk, das is'n Manko“ (Interview ML, Zeile 280-310).

Sie hat sich für ein Studium in Regelstudienzeit entschieden, dafür aber auf eine fachbezogene Tätigkeit, die sie auf ihren späteren Arbeitsbereich vorbereitet hätte, verzichtet. Sie ist von den Interviewpersonen die einzige, die auch nach einigen Monaten noch keine Anstellung bekommen hat.

4 Schluss

Die Interviewauswertungen haben ergeben, dass ein Teil der Absolvent/inn/en die Studienangebote würdigte, die Selbstaktivität, Reflexivität und die Entwicklung von Kritikfähigkeit beinhalten. Einige verbanden damit eine Veränderung ihrer Person, so dass in einigen Fällen von Bildungsprozessen im Sinne universitärer Bildung nach Humboldt ausgegangen werden kann. Insofern lässt sich als Antwort auf den ersten Teil der Forschungsfrage feststellen, dass die Möglichkeit gegeben ist, klassische Ideen universitärer Bildung nach Humboldt auch im Rahmen von Bologna-Strukturen zur Entfaltung zu bringen, jedenfalls dann, wenn die didaktische Gestaltung des Studienangebotes es ermöglicht. Daneben hoben einige Absolvent/inn/en hervor, dass erziehungswissenschaftliche Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Empathie, Teamfähigkeit (vgl. Lerch 2017) und erwachsenenbildnerische Kompetenzen wie Seminare konzipieren und durchführen, Lernen begleiten, beraten, Konzepte erstellen usw.

Fähigkeiten sind, die in sehr unterschiedlichen Berufen gebraucht werden, so dass ein unspezifischer Berufszugang kaum ein Problem für sie darstellte.

Mögen Studierende anderer Studiengänge ohne spezifischen Berufszugang eventuell Probleme mit einem transitorischen Übergang haben, der ihren Umgang mit Kontingenz herausfordert, so geben die ausgewählten Interviews Hinweise darauf, dass Kompetenzen wie Selbstaktivität, Reflexionsvermögen und Kritikfähigkeit sowie ein frühzeitiger Zugang zur beruflichen Praxis den Übergang wesentlich erleichtern. Zum einen können Bewerber/innen damit bereits Praxiserfahrungen vorweisen – für viele Arbeitgeber ein gewichtiges Argument bei einer Anstellung –, zum anderen lassen sich Selbstaktivität, Reflexionsvermögen und die Fähigkeit zu Mehrperspektivität als Bestandteile einer Übergangskompetenz verstehen. Dabei ist bemerkenswert, dass die Absolvent/innen die eigene Stärke erkennen, welche neben sozialen, personalen und methodischen Kompetenzen eben auch und insbesondere die Fähigkeit einschließt, „sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und gemäß dieses Verständnisses zu handeln“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960), also Bildung umgreift.

Somit lässt sich auf den zweiten Teil der Forschungsfrage die Antwort geben, dass eine Studiengestaltung im Sinne klassischer Ideen universitärer Bildung durchaus zu einer Übergangskompetenz beiträgt, die sich für den Übergang in den Arbeitsmarkt als hilfreich erweisen kann. Ausbildung und Bildung stehen sich dabei nicht immer gegenüber, sondern berühren sich, sind miteinander verwoben und bedingen sich zum Teil, sowohl während des Studiums als auch in der späteren beruflichen Praxis der Absolvent/inn/en.

Literatur

Benner, D. (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim und München.

BMBF (2013): Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. Bonn.

Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.

Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.) (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In: Empfehlungen und Gutachten für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe 1966. Stuttgart.

Dewe, B. (1997): Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M., 714-757.

- Dewe, B. (2005): Von der Wissenstransferforschung zur Wissenstransformation: Vermittlungsprozesse – Bedeutungsveränderungen. In: Antos, G./Wichter, S. (Hrsg.): Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem. Frankfurt a. M., 365-379.
- Felden, von, H. (2003): Zur aktuellen Relevanz der Bildungsvorstellungen Wilhelm von Humboldts. In: Busch, F. W. (Hrsg.): Oldenburger Universitätsreden Nr. 138. Oldenburg, 1-35.
- Felden, von, H. (2009): Überlegungen zum theoretischen Konzept des lebenslangen Lernens und zur empirischen Rekonstruktion selbstbestimmten Lernens. In: Alheit, P./Felden, von, H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden, 157-174.
- Felden, von, H. (2010): Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In: Felden, von, H./Schiener, J.: Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden, 21-41.
- Felden, von, H. (2014): Transitionen zwischen Studium und Beruf als Suchbewegungen. In: Felden, von, H./Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden, 209-236.
- Felden, von, H./Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.) (2014): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden.
- Felden, von, H./Schiener, J. (2010): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden.
- Humboldt, Wilhelm von (1810/1996): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Ders.: Werke in fünf Bänden, Band IV. Darmstadt, 255-266.
- Lerch, S. (2016): Selbstkompetenzen. Eine erziehungswissenschaftliche Grundlegung. Wiesbaden.
- Lerch, S. (2017): Interdisziplinäre Kompetenzen. Eine Einführung. Stuttgart.
- Ludwig, G. (2011): Kritik als Haltung unter universitären Bedingungen. In: kurswechsel 1/2011, 117-125.
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Auflage. Weinheim und Basel.
- Meyer-Drawe, K. (1982): Lernen als Umlernen. In: Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Königstein/Taunus, 19-45.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M., 70-182.

Schäffter, O. (2014): Bildungsformate im gesellschaftlichen Strukturwandel. In: Felden, von, H./Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden, 111-136.

Schicke, H./Gorecki, C./Schäffter, O. (2014): Berufliche Multioptionalität als Ressource in biographischen Übergängen. Ergebnisse einer projektevaluierenden Begleitforschung. In: Felden, von, H./Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden, 173-207.

Schmid, G. (2014): Wann wird der Arbeitsmarkt erwachsen? Folgen des Strukturwandels für die Übergänge zwischen Bildung und Beschäftigung. In: Felden, von, H./Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden, 137-169.

Schlaffke, W./Konegen-Grenier, C. (1998): Hochschulreform aus der Sicht der Wirtschaft. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 15/98, Bonn, 31-38.

Solga, H. et.al. (Hrsg.) (2008): Findigkeit in unsicheren Zeiten. Opladen, Farmington Hills, Michigan.

Teichler, U. (2003): Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends. Frankfurt a. M.

Teichler, U. (2013): Hochschule und Arbeitswelt – theoretische Überlegungen, politische Diskurse und empirische Befunde. In: Hessler, G./Oechsle, M./Scharlau, I. (Hrsg.): Studium und Beruf. Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform. Bielefeld, 21-38.

Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen.

Winter, M. (2011): Die Revolution blieb aus: Überblick über empirische Befunde zur Bologna-Reform in Deutschland. In: Nickel, S. (Hrsg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. CHE, Gütersloh, 20-36.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@***-Format: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Schlüsselwörter: *Transitionen, Appelle, Bologna, Universitäre Bildung, Arbeitsmarkt, Übergangskompetenz, Kompetenzen, Reflexionsfähigkeit*

Zitieren dieses Beitrages

Felden, von, H./Lerch, S. (2018): Transitionen vom Studium in den Beruf: Bildungspolitische Appelle, strukturelle Bedingungen und subjektive Erfahrungen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 34, 1-20. Online:
http://www.bwpat.de/ausgabe34/felden_lerch_bwpat34.pdf (30.06.2018).

Die AutorInnen



Univ.-Prof.in Dr. HEIDE VON FELDEN

Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Jakob Welder Weg 12, 55128 Mainz

Heide.von.felden@uni-mainz.de

<https://www.erwachsenenbildung.uni-mainz.de/univ-prof-in-dr-heide-von-felden/>



Jun.-Prof. Dr. habil. SEBASTIAN LERCH

Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Jakob Welder Weg 12, 55128 Mainz

selerch@uni-mainz.de

<https://www.erwachsenenbildung.uni-mainz.de/jun-prof-dr-habil-sebastian-lerch/>