
Theoretische Grundlagen der ÜFA-Studie zum Übergang von fachschul- und hochschulisch ausgebildeten Fachkräften in den Arbeitsmarkt

Kirsten Fuchs-Rechlin, Gisela Kammermeyer, Susanna Roux und Wilfried Smidt

1 Zur Einführung: Die berufsbiografische Relevanz des Übergangs in den Beruf

Der Übergang in den Beruf und damit die berufliche Erstplatzierung ist ein wichtiger Meilenstein im Lebenslauf – und zwar aus mindestens dreierlei Gründen: *Erstens* markiert der Berufseintritt, das heißt der mehr oder weniger gelungene Übergang in den Beruf, den Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter. Nach Gildemeister (1983, S. 82) hängt die

[...] besondere lebensgeschichtliche Relevanz dieses spezifischen Übergangs [...] zusammen mit der [...] alterschronologischen Strukturierung des Lebenslaufs, wobei der Erwerb des Erwachsenenstatus in erster Linie durch den Eintritt ins Berufsleben definiert ist und erst zusätzlich durch Verlassen der Herkunftsfamilie

K. Fuchs-Rechlin (✉)

Fliedner Fachhochschule Düsseldorf, Düsseldorf, Deutschland
E-Mail: fuchs-rechlin@fliedner-fachhochschule.de

G. Kammermeyer

Universität Koblenz-Landau, Landau i.d. Pfalz, Deutschland
E-Mail: kammer@uni-landau.de

S. Roux

Pädagogische Hochschule Weingarten, Weingarten, Deutschland
E-Mail: roux@ph-weingarten.de

W. Smidt

Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Innsbruck, Österreich
E-Mail: wilfried-smidt@uibk.ac.at

bzw. der Gründung einer eigenen Familie. Der Ausbildungsphase kommt unter diesen Bedingungen die unverbindlichere Definition des Jugendlichenstatus zu. Erst mit dem Berufseintritt gewinnt das eigene Handeln ‚gesellschaftlichen Ernstcharakter‘, der einzelne ist so mit dem Erwerb formaler (Aus-)Bildungsabschlüsse relativ unvermittelt in die Lage versetzt, nach dem ‚experimentellen Ausprobieren‘ ohne dramatische Folgen an ‚lebensernsten Situationen‘ teilzunehmen.

Zweitens ist die berufliche Ersteinmündung von Bedeutung, weil sie auf die weitere berufliche Platzierung ausstrahlt. So zeigen sich für verschiedene Dimensionen des Platzierungserfolgs von Diplom-Pädagog(inn)en deutliche Kohorteneffekte, wonach Absolvent(inn)en der 1970er-Jahre im Vergleich zu Absolvent(inn)en der 1980er-Jahre nicht nur auf höherem Niveau beruflich eingemündet sind, sondern diesen Vorsprung im weiteren Berufsverlauf noch ausbauen konnten. Im Gegenzug heißt dies aber auch, dass die nachfolgenden Generationen ihren Startnachteil auch im Zuge der weiteren Erwerbsbiografie nicht ausgleichen konnten, sondern auf einem insgesamt niedrigeren Niveau verblieben sind (Huber 2003a). Die berufliche Erstplatzierung beeinflusst demnach Richtung und Höhenlage der weiteren Berufslaufbahn und damit sowohl die weitere berufliche als auch die zukünftige soziale, gesellschaftliche Positionierung.

Und schließlich *drittens* spielt die Phase der Berufseinmündung in personenbezogene Dienstleistungsberufe auch für den Prozess des „becoming professionell“ eine entscheidende Rolle (Gildemeister 1983, S. 81). Insbesondere in Berufen, deren Ausbildung schulisch organisiert ist, was sowohl bei den Erzieher(inne)n als auch bei den Kindheitspädagog(inn)en der Fall ist, ist die Berufseinmündung eine wichtige Schnittstelle für die berufliche Einsozialisation und damit für die Einübung berufsspezifischer Handlungsabläufe und -routinen sowie der Ausbildung berufsrelevanter Denk- und Deutungsmuster.

2 Theoretische Zugänge zur Beschreibung des Übergangs

Für die Analyse des Übergangs in den Beruf lassen sich verschiedene theoretische Konzepte unterschiedlicher Disziplinen und Reichweite heranziehen. Besonders bedeutsam für die *Übergangsforschung* sind soziologische, sozialpsychologische und entwicklungspsychologische Ansätze, vor deren Hintergrund die Berufseinmündung als Statuspassage (Glaser und Strauss 1971), als Transition (Welzer 1993; Bergmann et al. 2012), als ökologischer Übergang (Bronfenbrenner 1981) oder als Entwicklungsaufgabe (Havighurst 1972) beschrieben werden kann. Von Felden (2010, S. 36) sieht darüber hinaus eine „starke Affinität zur Forschung über

Krisenbewältigung und Resilienzforschung“ etwa in dem Ansatz der kritischen Lebensereignisse (Filipp 1995). Der Übergang in den Beruf stellt eine Entwicklungsaufgabe dar, die in der Regel im frühen Erwachsenenalter erstmalig bewältigt werden muss (Havighurst 1972). Da dieser Übergang von der Mehrzahl der Menschen in modernen Gesellschaften durchlaufen wird, stellt er zugleich auch ein normatives Lebensereignis dar.

Trotz unterschiedlicher Akzent- und Schwerpunktsetzung ist den verschiedenen Ansätzen zu Übergängen die Sichtweise gemeinsam, dass vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse Lebensläufe als eine Abfolge von, zum Teil auch parallel laufender oder sich überschneidender, Übergänge beschrieben werden können und diese Übergänge häufig einen geringen Standardisierungs-, Strukturierungs- und Regulierungsgrad aufweisen. Übergänge werden in der Regel nicht ausschließlich als hierarchische Auf- und Abstiege in der gesellschaftlichen Positionierung verstanden, sondern sehr viel allgemeiner als „Veränderungen eines Zustandes“ oder „Veränderung von eingelebten Zusammenhängen“ (von Felden 2010, S. 29 ff.). Sie werden im Hinblick auf das prozessuale Geschehen zudem als nicht-linear und als nicht-kausal verstanden. Das heißt, Übergänge folgen keinem straffen Phasenablauf und unterliegen entsprechend ihrer Komplexität keinem einfachen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang (ebd.).

Aufgrund des geringen Standardisierungs-, Strukturierungs- und Regulierungsgrades liegt die Gestaltung bzw. Bewältigung des Übergangs bei denjenigen Personen, die diese Übergänge durchlaufen. In allen Ansätzen wird vorausgesetzt, dass es durch den Übergang zu Veränderungen in der sozialen Lebenssituation der ‚Übergänger‘ kommt, die das bisherige Gleichgewicht im Person-Umwelt-Gefüge in seinen verschiedenen Dimensionen (Handlungen, Rollen, Interaktionen, Kompetenzen, Deutungen u. v. m.) irritieren oder sogar erschüttern können und daher mit entsprechenden Anpassungsleistungen aufseiten des Individuums beantwortet werden müssen. Dies birgt immer sowohl Entwicklungschancen als auch -risiken in sich, da prinzipiell auch die Möglichkeit des Scheiterns besteht (Filipp 1995). So erfordert das durch den Berufseinstieg hervorgerufene Ungleichgewicht eine Neuorganisation dieses Passungsgefüges, deren Erfolg von verschiedenen, innerhalb der Person liegenden Faktoren, aber auch von Faktoren außerhalb ihres Einflussspielraums, abhängt.

Neben diesen Ansätzen zu Übergängen und zur Übergangsgestaltung, welche die Subjektperspektive der ‚Übergänger‘ in den Blick nehmen, existieren Ansätze, die es erlauben, die Rolle des Arbeitsmarktes bzw. der relevanten Teilarbeitsmärkte sowie das Wechselwirkungsverhältnis von Arbeitskraft-Angebot und Arbeitskraft-Nachfrage beim Übergang in den Beruf bzw. in den Berufseinstieg zu analysieren. Hier sind insbesondere die auf dem neoklassischen

Modell zu Gütermärkten basierenden *ökonomischen Theorien* zu nennen. In diesen Ansätzen wird „Markt“ definiert als „[...] ein Ort [...], an dem Güter oder Dienstleistungen gehandelt werden, an dem also die Anbieter eines Gutes mit den Nachfragern zusammenkommen, um einen Tausch zu vereinbaren“ (Hinz und Abraham 2008, S. 19). Dabei wird davon ausgegangen, dass ein Arbeitsmarkt dieselben Funktionsmechanismen aufweist wie ein Gütermarkt, das heißt über Angebot und Nachfrage wird – sofern kein Eingriff in diesen Marktmechanismus erfolgt – ein Gleichgewicht auf dem Markt hergestellt, wobei die Angebotsseite durch die potenziellen Arbeitskräfte, die Nachfrageseite durch die potentiellen Arbeitgeber realisiert wird. Das Gleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage wird über die Höhe der Löhne geregelt, sodass Arbeitslosigkeit nur temporär, als ein Ergebnis überhöhter „Reallöhne“, auftreten und nur durch eine Korrektur dieser Löhne nach unten abgebaut werden kann. Dieses Modell weist jedoch gewisse Schwächen auf, die unter dem Aspekt seiner „Realitätsnähe“ diskutiert wurden (z. B. Unterstellung eines „perfekten Marktes“, Hinz und Abraham 2008, S. 22), sodass es durch verschiedene Theorieansätze ergänzt bzw. erweitert wurde. Hierzu zählen etwa die Humankapitaltheorie (Becker 1962) sowie deren Weiterentwicklungen bzw. Spezifizierungen, etwa Such- und Matchingtheorien (Barron 1975; Mortensen 1976) oder die Signaltheorie (Spence 1973, 1974; Sarcletti 2009). Die Humankapitaltheorie geht davon aus, dass Arbeitgeber Arbeitnehmer favorisieren, die eine möglichst hohe Produktivität aufweisen. Sichtbar wird diese Produktivität beispielsweise über das formale Ausbildungsniveau oder die Berufserfahrung. In dieser Theorietradition ist also zu vermuten, dass Hochschulabsolvent(inn)en bessere Berufschancen haben als Fachschulabsolvent(inn)en, Berufseinsteiger(innen) jedoch generell schlechtere als bereits Berufserfahrene.

Gegen bessere Berufschancen von Hochschulabsolvent(inn)en im Falle der Früh- und Kindheitspädagog(inn)en sprechen jedoch Such- und Matchingtheorien. Diese gehen davon aus, dass die unzureichende Informiertheit das Risiko der Nicht-Passung zwischen Arbeitssuchenden und Arbeitgebern erhöht und potenzielle Arbeitgeber bemüht sind, das Risiko des Mismatch zu reduzieren, indem sie gegenüber neuen Qualifikationsprofilen, wie im Falle der ÜFA-Studie das der Früh- und Kindheitspädagog(inn)en, zurückhaltend reagieren: Zum einen hat der Arbeitgeber keine sicheren Hinweise darauf, welche Kenntnisse und Fertigkeiten die Arbeitssuchenden tatsächlich mitbringen. Zum anderen haben die Arbeitssuchenden ihrerseits keine vollständige Information darüber, was der Arbeitgeber von ihnen tatsächlich erwartet. Im Falle von Berufseinsteiger(inne)n, insbesondere dann, wenn diese ein bislang unbekanntes Qualifikationsprofil mitbringen, ist demnach davon auszugehen, dass diese mit größeren Schwierigkeiten bei der

beruflichen Ersteinmündung konfrontiert sind, als bereits berufserfahrene Arbeitssuchende oder Absolvent(inn)en traditioneller Ausbildungsprofile.

Eng verbunden mit der Denkweise der genannten ökonomischen Theorien sind handlungstheoretische Ansätze, sogenannte Rational-Choice-Theorien. Ausgangspunkt dieser Theorien ist das Modell des Homo oeconomicus, welches den Menschen als einen rationalen, nutzenmaximierenden Akteur beschreibt. Vor diesem Hintergrund sind berufsrelevante Entscheidungen, etwa die Berufswahl oder die Entscheidung für eine bestimmte Stelle, als individuelle Entscheidungen konzipiert, die auf der Basis eines Kosten-Nutzen-Kalküles getroffen werden. Eine wichtige Rolle spielt bei diesen Theorieansätzen der soziale Hintergrund der Akteure, da dieser je nach Herkunftstatus das Entscheidungsverhalten auf unterschiedliche Art und Weise beeinflusst. Zu nennen sind hier etwa die Wert-Erwartungs-Theorie von Esser (1999, 2010; vgl. auch Miebach 2010) oder die Sozialtheorie von Coleman (1991).

Alles in allem ermöglichen die genannten Theorieansätze, sich dem Phänomen des Übergangs in den Beruf auf unterschiedliche Art und Weise und auf unterschiedlichen Ebenen zu nähern. Während die Ansätze zu Übergängen die Gestaltungsaufgabe und -herausforderungen für das Individuum in Wechselwirkung mit seiner sozialen Umwelt betonen, nehmen ökonomische Theorien das Zusammenspiel von Arbeitsplatzsuchenden und Arbeitsmarkt in den Blick sowie die besondere Bedeutung von Qualifikation in diesem Verhältnis. Handlungstheoretische Ansätze wiederum fokussieren individuelle Entscheidungen und deren Bedeutung für das Übergangsgeschehen vor dem Hintergrund der sozialen Herkunft der ‚Übergänger‘.

Diese verschiedenen Ebenen werden im Folgenden systematisiert und zu einem heuristischen Rahmenmodell des Bedingungsgefüges beruflicher Übergänge, im Falle von ÜFA insbesondere der beruflichen Ersteinmündung bzw. Platzierung, integriert. Damit wird ein Rahmenmodell entworfen, das in systematischer Weise die Analyse des empirischen Materials anleiten soll.

3 Beschreibung und Begründung des theoretischen Rahmenmodells von ÜFA

Der theoretische Referenzrahmen der ÜFA-Studie orientiert sich an Ansätzen, die Berufseinmündung als Übergangsprozess beschreiben und analysieren. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Übergang in den Beruf und damit die Gestaltung des Übergangsprozesses in ein komplexes Bedingungsgefüge eingebunden ist, in dem neben *personalen Merkmalen* gleichermaßen *vorauslaufende Bedingungen*, *Kontextmerkmale* und *Prozessmerkmale* zu berücksichtigen sind

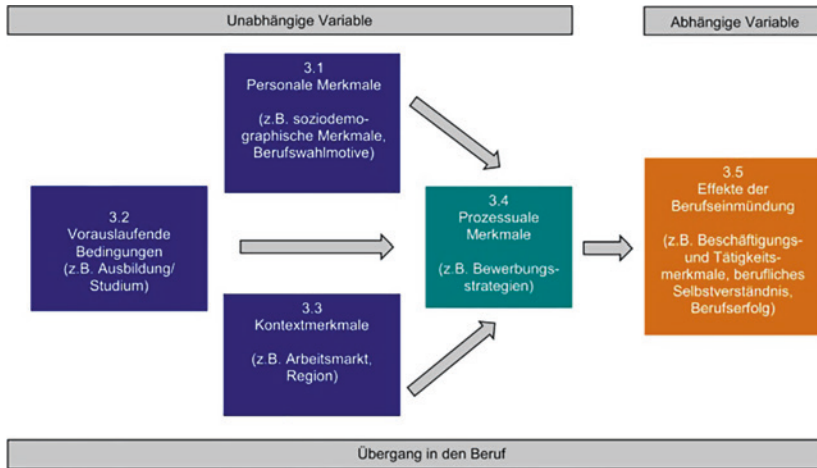


Abb. 1 Theoretisches Rahmenmodell der ÜFA-Studie zur Analyse des Übergangs von der Ausbildung bzw. vom Studium in den Beruf (u. a. in Anlehnung an Abele 2002; Filipp 1995; sowie grundlegend Bronfenbrenner 1981). (Quelle: ÜFA-Studie ©)

(vgl. Abb. 1). Bei den personalen Merkmalen werden neben objektiven Aspekten (z. B. Alter, Geschlecht, Abschlussnote) auch Persönlichkeitscharakteristika (z. B. Big Five, Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung) einbezogen. Vorauslaufende Merkmale umfassen sowohl strukturelle als auch inhaltsbezogene Kennzeichen der Ausbildung bzw. des Studiums (z. B. Ausbildungsinstitution oder -inhalte), wohingegen Kontextmerkmale Eigenschaften des Arbeitsfeldes, des Arbeitsmarktes sowie rechtlicher Regelungen (z. B. Fachkräftebedarf, Berufsanerkennungsgesetz) in den Blick nehmen. Erfasst werden neben diesen auf die Rahmenbedingungen des Übergangs bezogenen Merkmalen auch prozessuale Merkmale, operationalisiert als Strategien und Aktivitäten (z. B. Bewerbungsstrategien, Weiterbildungsaktivitäten), welche die Person anwendet und die das unmittelbare Ergebnis der Wechselwirkung von Person- und Kontextmerkmalen darstellen. Die Effekte der Berufseinmündung sowie der Berufserfolg werden schließlich sowohl mit objektiven (z. B. Bezahlung, Beschäftigungsumfang) als auch mit subjektiven Merkmalen (z. B. Berufszufriedenheit) erfasst.

Im Folgenden werden die einzelnen Elemente des Rahmenmodells beschrieben und anhand der in ÜFA vorgenommenen Operationalisierungen konkretisiert. Für einzelne Forschungsfragen werden vor dem Hintergrund dieses Rahmenmodells jeweils verschiedene der benannten theoretischen Konzepte herangezogen.

3.1 Personale Merkmale

Zur Analyse der Gestaltung bzw. Bewältigung von Übergängen spielen in allen relevanten theoretischen Konzepten personale Merkmale eine zentrale Rolle. In der ÜFA-Studie wurden folgende personale Merkmale erfasst:

- a) Soziodemografische Merkmale
- b) Bildungs- und ausbildungsbiografische Merkmale (z. B. berufliche Vorerfahrungen, vorangegangene Ausbildung- und Studienabschlüsse)
- c) Berufswahlmotive
- d) Berufliche Ziele (z. B. soziale Ziele, karriereorientierte Ziele)
- e) Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Big Five, Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung)
- f) Kulturelles Kapital

Soziodemografische Merkmale (a) umfassen Informationen zum *Geschlecht*, zum *Alter* und zur *sozialen Herkunft*. Es ist nach dem theoretischen Konzept des Übergangs in den Beruf als Entwicklungsaufgabe (Havighurst 1972) davon auszugehen, dass das *Alter* bedeutsam ist, weil aufgrund der soziokulturellen Normen in westlichen Gesellschaften angenommen wird, dass die Einmündung in den Beruf in einem bestimmten Alter, dem frühen Erwachsenenalter, stattfindet. Quereinsteiger, die dieser Norm nicht entsprechen, haben vermutlich besondere Herausforderungen in Bezug auf den Übergang in den Beruf zu bewältigen. Die *soziale Herkunft* kann ebenfalls zur Erklärung der Entscheidung, ob eine Person in den Beruf einmündet oder aber eine Alternative, wie z. B. ein (weiteres) Studium wählt, bedeutsam sein. Sie ist die zentrale Erklärungsvariable der Wert-Erwartungs-Theorie (Esser 1999, 2010; Miebach 2010), die davon ausgeht, dass die Kosten-Nutzen-Abwägungen bei solchen Entscheidungen in hohem Maße von der sozialen Herkunft abhängig sind.

Es ist weiterhin davon auszugehen, dass *bildungs- und ausbildungsbiografische Merkmale (b)* und das *kulturelle Kapital (f)* aufgrund der Humankapitaltheorie (Becker 1962) bei der Berufseinmündung eine zentrale Rolle spielen. Merkmale wie Schulabschluss, Ausbildung, Berufserfahrung und Praktika können als Humankapital der Absolvent(inn)en angesehen werden. Beim Humankapital handelt es sich insbesondere um Bildungsinvestitionen, von denen angenommen wird, dass sie das finanzielle bzw. psychische (z. B. Gefühle, Empfindungen) Einkommen eines Menschen erhöhen (Becker 1993, S. 11). Nach Becker (2009, S. 26 f.) lautet die Kernthese der Humankapitaltheorie, „[...] dass die individuelle Produktivität des Arbeitnehmers einen Wert auf dem Arbeitsmarkt ausmacht“,

wobei Produktivität als eine Funktion „individueller Wissensbestände, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen“ beschrieben wird (Becker 2009, S. 26 f.).

Bildungs- und ausbildungsbiografische Merkmale (b) sind darüber hinaus deshalb für die Erklärung der Einmündung in das Berufsleben bedeutsam, da nach der Signaltheorie von Spence (1973, 1974) diese als Signale aufgefasst werden können, die Bewerber(innen) an Unternehmen aussenden, um Hinweise auf ihre Produktivität zu geben. Vor allem von Zertifikaten, Praktika und Berufserfahrungen ist beim Übergang in den Beruf zu erwarten, dass hiervon deutliche Signale ausgehen und dass diese sowohl Unterschiede innerhalb als auch zwischen den einzelnen Absolventengruppen erklären. Aus der Signaltheorie kann nach Sarcletti (2009) die Hypothese abgeleitet werden, dass Praxiserfahrungen als Signal für hohe Produktivität stehen.

Neben den genannten objektiven personalen Merkmalen spielen auch subjektive Merkmale, nämlich *Berufswahlmotive (c)* sowie *berufliche Ziele (d)* bei der Gestaltung der Berufseinmündungsphase eine Rolle. Aufgrund der Wert-Erwartungs-Theorie (Esser 1999, 2010; Miebach 2010) ist anzunehmen, dass im Prozess der Entscheidung für eine Stelle Kosten-Nutzen-Überlegungen angestellt werden und dass jene Alternative gewählt wird, die eben unter Abwägung der Kosten, der Erträge und der Erfolgswahrscheinlichkeit den größten Nutzen verspricht. Als psychischer Nutzen kann beispielsweise die Passung von berufsrelevanten Einstellungen und (potenzieller) Stelle angesehen werden. Die Bedeutung der genannten Motive und Ziele für die Erklärung des Berufseinstiegs kann zudem auch damit theoretisch begründet werden, dass sie als Quellen von Entwicklungsaufgaben angesehen werden können (Montada et al. 2012). Die bisher genannten personalen Merkmale können zudem in das umfassende Konzept der kritischen Lebensereignisse (Filipp 1995) eingeordnet werden, da in diesem physische und psychische Merkmale der Person zum Zeitpunkt des Auftretens des Ereignisses als Einflussvariablen als bedeutsam angesehen werden.

Zu den personalen Merkmalen gehören auch allgemeine und spezifische *Persönlichkeitsmerkmale (e)*, die sich vermutlich nicht direkt, sondern indirekt (z. B. vermittelt über berufliches Handeln) auf den Berufserfolg auswirken. So geht aus bisherigen Arbeiten hervor, dass das Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus eher einen negativen Einfluss auf Merkmale des Berufserfolgs hat, während Extraversion und Gewissenhaftigkeit eher einen positiven Einfluss haben (Smidt et al. in Druck). Persönlichkeitsmerkmale werden auch im Transitionsansatz (Cowan und Hetherington 1991; Fthenakis 1998; Griebel und Niesel 2011), in dem es auf der individuellen Ebene schwerpunktmäßig um den Wandel der Identitätsentwicklung geht, als zentral betrachtet. Die Wichtigkeit dieser individuellen Merkmale beim Berufseinstieg zeigt sich daran, dass sich die Absolvent(inn)en von ihrer Rolle

der Schülerin/des Schülers bzw. der Studentin/des Studenten verabschieden und eine neue Rolle annehmen müssen, die in diesem Fall sogar nicht immer klar definiert ist (Rolle als Erzieher(in), Rolle als Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge). Auch in berufsspezifischen Modellen der Berufslaufbahnforschung (Abele 2002) wird die Bedeutung der zuletzt genannten personalen Merkmale herausgestellt. Es wird besonders betont, dass berufliche Motive ein wichtiges Bindeglied zwischen potenziellen und tatsächlich ausgeführten Handlungen darstellen und Ziele als handlungsleitend angesehen werden können.

3.2 Vorauslaufende Bedingungen

Im Weiteren wird davon ausgegangen, dass in der Phase des Berufseintritts nicht nur die Mikrosysteme von Bedeutung sind, in denen die Absolvent(inn)en zu diesem Zeitpunkt agieren und interagieren, sondern auch vorauslaufende Bedingungen der Ausbildung bzw. des Studiums Wirkung entfalten. Solche vorauslaufenden Bedingungen spielen vor allem im Rahmen sozialökologischer Ansätze in der Dimension des Chronosystems (Bronfenbrenner 1994) sowie im Konzept der kritischen Lebensereignisse (Filipp 1995) eine wichtige Rolle.

In ÜFA werden folgende Merkmale zur Charakterisierung vorauslaufender Bedingungen berücksichtigt:

- g) Strukturmerkmale der Ausbildungsinstitution
- h) Ausbildungs- und Studieninhalte
- i) Bewertung der Fachschul- und Hochschulausbildung

Zentral im Zusammenhang mit dem Übergang frühpädagogischer Fachkräfte in den Beruf sind vermutlich *Strukturmerkmale der Ausbildungs-institution* (g). Hier ist vor allem relevant aufzunehmen, ob die Absolvent(inn)en an einer Fachschule oder Hochschule ausgebildet wurden, aber auch, wie sich diese voneinander unterscheiden, z. B. wie der Erwerb praktischer Erfahrungen in die Ausbildung integriert ist und wie die Absolvent(inn)en auf den Beruf vorbereitet bzw. wie sie bei der Stellensuche unterstützt werden. Auch *Ausbildungs- und Studieninhalte* (h), die möglicherweise zu einer Spezialisierung oder aber zu einer Nichtbeschäftigung mit bestimmten Aufgaben führen, können für den Berufseinstieg und dessen Gelingen wichtig sein. Neben den objektiven Merkmalen der vorangegangenen Ausbildung bzw. des Studiums wird auch die subjektive *Bewertung der Fachschul- und Hochschulausbildung* (i) als Indikator für die Identifikation und die Zufriedenheit mit der Ausbildung bzw. dem Studium erhoben.

3.3 Kontextmerkmale

Der Übergang in den Beruf wird nicht nur dadurch bestimmt, was diejenigen, die diesen Übergang durchlaufen, an Fähigkeiten, Fertigkeiten, sozialen und kulturellen Ressourcen mitbringen, sondern im Wesentlichen auch dadurch, auf welche Rahmenbedingungen sie in der Phase ihrer beruflichen Einmündung treffen. Demzufolge müssen auch die arbeitsfeldspezifischen Spielregeln sowie der Arbeitsmarkt mit seinen regionalen, sozialstrukturellen sowie institutionellen Besonderheiten in den Blick genommen werden.

Auf die Bedeutung von Kontextmerkmalen für die Erklärung von Übergängen verweisen sowohl das Konzept der kritischen Lebensereignisse (Filipp 1995) und der Transitionsansatz (Cowan und Hetherington 1991; Fthenakis 1998; Griebel und Niesel 2011) als auch das berufsspezifische Modell der Berufslaufbahnforschung (Abele 2002). Nach der sozialökologischen Theorie (Bronfenbrenner 1981) sind Kontextbedingungen bedeutsam, die in Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene unterschieden werden können, wobei Mikrosysteme all jene Kontexte darstellen, an denen die Personen aktiv beteiligt sind. Das Mesosystem bildet die Vernetzung der verschiedenen Mikrosysteme ab, also der Einfluss der Wechselwirkung zwischen den Lebensbereichen. Im Exosystem sind jene Systeme verortet, an denen die Personen nicht unmittelbar beteiligt sind, die aber dennoch einen Einfluss auf ihre Aktivitäten ausüben. Schließlich umspannt das Makrosystem als „kulturelle Konstruktionsanweisung“ (Grundmann et al. 2000, S. 37) alle nachgeordneten Systeme. Für die zu entwickelnde Heuristik sind insbesondere Kontexte auf der Mikroebene (z. B. Institutionen des Arbeitsfeldes) sowie auf der Exosystemebene (z. B. Arbeitsmarkt, Sozial- und Bildungspolitik) bedeutsam. Ebenfalls relevant, jedoch in ÜFA nicht erhoben, sind Einflüsse der Mesoebene, wie etwa die gestiegenen Erwartungen an institutionelle Früherziehung (z. B. durch Eltern oder Träger).

Vor diesem Hintergrund gilt es in einem Rahmenmodell zur beruflichen Einmündung neben den personalen Merkmalen und den vorauslaufenden Bedingungen auch Kontextmerkmale zu berücksichtigen, die Rückschlüsse auf die Rahmenbedingungen der Übergangsgestaltung und deren Einfluss auf den Prozess der Berufseinmündung haben. Hierzu zählen:

- j) Strukturmerkmale des Arbeitsfeldes und seiner Institutionen (z. B. öffentliche vs. freie Träger)
- k) Regionale Merkmale (z. B. östliche vs. westliche Bundesländer)
- l) Sozialstrukturelle und institutionelle Bedingungen des Arbeitsmarktes (z. B. Region mit Fachkräftebedarf vs. Region ohne Fachkräftebedarf)

- m) Sozial-, Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik (z. B. Bundesland mit staatlicher Anerkennung zum Zeitpunkt des Abschlusses vs. Bundesland ohne staatliche Anerkennung zum Zeitpunkt des Abschlusses)

Zu den *Strukturmerkmalen des Arbeitsfeldes und seiner Institutionen (j)* zählt, dass es sich um einen stark expandierenden Arbeitsmarkt mit hohem Fachkräftebedarf handelt (Fuchs-Rechlin und Rauschenbach 2012; Fuchs-Rechlin 2016). Dieser für Berufseinsteiger(innen) sehr günstigen Ausgangssituation stehen eine Reihe von Modernisierungseffekten gegenüber – insbesondere die Implementierung neuer Steuerungs- und Verwaltungskonzepte sowie neuer Finanzierungssysteme (Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht 2002), die wiederum zu eher ungünstigen Rahmenbedingungen für die Beschäftigung im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung geführt haben. Als Stichwort ist hier etwa die Einführung sogenannter Kopfpauschalen bei der Finanzierung der Kindertagesbetreuung zu nennen. Daneben ist zu berücksichtigen, dass es sich bei der Kindertagesbetreuung – noch stärker als in allen anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe – um einen geschlechtsspezifisch segregierten Arbeitsmarkt mit spezifischen Spielregeln, wie beispielsweise hohen Teilzeitquoten, handelt (Fuchs-Rechlin 2011). Schließlich ist der Teilarbeitsmarkt der Kinder- und Jugendhilfe auch ein staatlich regulierter Arbeitsmarkt mit einem hohen Standardisierungsgrad, etwa im Hinblick auf die erforderliche Zugangsqualifikation.

Zu den *sozialstrukturellen Bedingungen des Arbeitsmarktes (l)* zählen etwa konjunkturelle Entwicklungen oder demografische Effekte (Hinz und Abraham 2008). Im Hinblick auf konjunkturelle Bedingungen und damit die Perspektive des Arbeitsmarktes treten die fachschul- und hochschulausgebildeten Fachkräfte zu einem außerordentlich günstigen Zeitpunkt in den Arbeitsmarkt ein. Bedingt durch *sozial- und bildungspolitische Maßnahmen (m)* (TAG, KiFöG) und dem daraus resultierenden U3- und Ganztagsplatzausbau in der Kindertagesbetreuung hat sich auf dem Arbeitsmarkt der Kindertagesbetreuung ein massives Ungleichgewicht von Angebot und Nachfrage zugunsten der Anbieter, also der Arbeitssuchenden, ergeben. Eine ähnliche Entwicklung ließ sich in den 1970er-Jahren auch bei den ersten Absolvent(inn)en der damals neu eingeführten Diplom-Pädagogik-Studiengänge beobachten. Die Bildungsexpansion der 1970er-Jahre im außerschulischen Sektor führte gleichzeitig zu guten Arbeitsmarktbedingungen und zu – im Vergleich mit späteren Kohorten – deutlich günstigeren Arbeitsmarktchancen für die ersten Absolvent(inn)en dieses Studienprofils (Huber 2003b).

Unter *institutionellen Bedingungen des Arbeitsmarktes (l)* sind Vorkehrungen zu verstehen, die den Zugang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem regulieren, wobei dies auch institutionelle Schließungsprozesse zur Folge haben kann.

Solche Prozesse werden beispielsweise wirksam, wenn über staatliche Regulierungen Zugangswege vom Berufsbildungssystem in den Arbeitsmarkt gesteuert werden. In Bezug auf Früh- und Kindheitspädagog(inn)en zählen hierzu zum einen die Vorgaben zur staatlichen Anerkennung und zum anderen das in § 72 SGB VIII festgeschriebene Fachkräftegebot, über die der Zugang zu einer Tätigkeit in der Kindertagesbetreuung und in den anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe reguliert werden. Zugleich wird damit Absolvent(inn)en solcher Ausbildungsgänge eine privilegierte Position eingeräumt, die qua Ausbildung über diese Zugangsvoraussetzungen verfügen. Zu vermuten wäre deshalb, dass Absolvent(inne)en neuer Qualifikationsprofile, die nicht oder noch nicht über diese Zugangsvoraussetzungen in Form der staatlichen Anerkennung verfügen, im Hinblick auf ihre Berufschancen strukturell benachteiligt sind.

Werden kontextuelle und individuelle Bedingungsfaktoren einander gegenüber gestellt, ist angesichts der Gesamtsituation des Teilarbeitsmarktes der Kindertagesbetreuung jedoch zu vermuten, dass die beschriebenen Nachteile von Berufseinsteiger(inne)n, insbesondere jenen, die ein neuartiges Qualifikationsprofil mitbringen, durch den enormen Fachkräftebedarf der vergangenen Jahre kompensiert wird.

3.4 Prozessuale Merkmale

Zur Erklärung des Gelingens der Einmündung in den Beruf können auch Prozesse der unmittelbaren Auseinandersetzung mit den Gestaltungsanforderungen in der Übergangsphase, wie die Anwendung bestimmter Strategien, herangezogen werden. In der ÜFA-Studie wird dies berücksichtigt, indem folgende Variablen einbezogen werden:

- n) Bewerbungsstrategien
- o) Nutzung sozialer Netzwerke für die Stellensuche
- p) Weiterqualifikation (Fort- und Weiterbildung, Master)
- q) Zusammenarbeit im Team, Teamintegration

Die unmittelbare Auseinandersetzung mit den Gestaltungserfordernissen der Berufseinmündungsphase zeigt sich im Einsatz von *Bewerbungsstrategien* (n), der *Nutzung sozialer Netzwerke für die Stellensuche* (o) oder der Bedeutung der *Weiterqualifikation* (p) wie beispielsweise Fort- und Weiterbildung bzw. von Masterstudiengängen zur Weiterentwicklung des eigenen beruflichen Handelns bzw. zur Erhöhung des Humankapitals.

Auf die Bedeutung dieser und ähnlicher Strategien der unmittelbaren Auseinandersetzung mit der Gestaltungsaufgabe der Berufseinmündung macht vor allem die Theorie der Statuspassage (Glaser und Strauss 1971) aufmerksam. Der Begriff Passage verdeutlicht, dass im Mittelpunkt die Prozesse stehen, in denen ein Statuswechsel vollzogen wird (Helling et al. 1995; Bührmann 2008), wie z. B. der von der Rolle des Studierenden zur Rolle der Kindheitspädagogin/des Kindheitspädagogen bzw. der pädagogischen Fachkraft. Auf die Tatsache, dass Übergänge Veränderungen nicht nur auf der individuellen Ebene, sondern auch auf der Ebene der Beziehungen erfordern, macht der Transitionsansatz (u. a. Griebel und Niesel 2011) aufmerksam. Der Aufbau von Beziehungen, z. B. zu den Kolleg(inn)en, der sich unter anderem in der *Zusammenarbeit im Team* bzw. der *Teamintegration* (q) zeigt, ist deshalb von Bedeutung für die Einmündung in den Beruf (Altermann et al. 2015).

Auf Strategien der unmittelbaren Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt verweist auch die sozialökologische Theorie Bronfenbrenners (1981) sowie die darauf aufbauende personale Systemtheorie von Bührmann (2008). Diese postulieren, dass es im Rahmen des Übergangs notwendig ist herauszufinden, wer im neuen System die wichtigen ‚Stakeholder‘ sind, welche sozialen Regeln hier gelten, welche Subsysteme bestehen und wie Systemgrenzen definiert sind. Erfolgreiche Übergänge in sozialen Systemen hängen somit keineswegs allein von der Fachkompetenz des ‚Übergängers‘ oder seiner individuellen Fähigkeit ab, belastende Situationen zu bewältigen, sondern auch von der unmittelbaren Interaktion mit der Umwelt. Auch der Ansatz der kritischen Lebensereignisse (Filipp 1995) sowie das berufsspezifische Modell der Berufslaufbahnforschung von Abele (2002) verweisen auf die Bedeutung der Prozesse der unmittelbaren Auseinandersetzung.

3.5 Effekte der Berufseinmündung

Bei der Analyse von Übergängen allgemein und dem Berufseinstieg im Speziellen stellt sich schließlich die Frage, wann ein Übergang als bewältigt gilt bzw. welche Merkmale der beruflichen Entwicklung als Hinweis auf eine erfolgte Bewältigung der Berufseinmündung gelten können bzw. welchen subjektiven und objektiven Berufserfolg die Absolvent(inn)en haben.

Vor dem Hintergrund der oben erläuterten Bezugstheorien ist es schwierig, sowohl Anfang als auch Ende einer Übergangsphase zu definieren (von Felden 2010). So kann der Übergang in den Beruf bzw. die Suche nach einer ersten Beschäftigung bereits im Studium beginnen, aber auch erst viele Monate nach

Abschluss des Studiums (etwa wenn vor der Stellensuche eine längere Auslandsreise ‚eingeschoben‘ wird). In ÜFA wurde der (vorläufige) Abschluss der Übergangsphase mit der Übernahme der ersten Beschäftigung bestimmt, sofern diese Stelle von den Befragungsteilnehmer(inne)n als entsprechend bedeutsam eingestuft wurde. Ausgeklammert wurden sogenannte ‚Übergangsjobs‘. Gleichwohl reicht die Phase der Berufseinmündung im Hinblick auf professionstheoretische Aspekte wie die Übernahme der Professionellen-Rolle oder die Ausbildung professioneller Handlungsorientierungen deutlich über den Antritt einer ersten Stelle hinaus.

Zu den Merkmalen der Effekte der Berufseinmündung und damit zu den Ergebnissen dieser Gestaltungsaufgabe zählen die folgenden:

- r) (Ausbildungsadäquanz des) Arbeitsfeld(es)
- s) Berufliche Position (z. B. Leitungsfunktion)
- t) Beschäftigungsmerkmale (Befristung, Arbeitszeitumfang, Bezahlung)
- u) (Ausbildungsadäquanz der) Tätigkeitsmerkmale
- v) Zufriedenheit, Wohlbefinden, Belastungserleben
- w) Professionelles Selbstverständnis
- x) Arbeitslosigkeit, alternative Lebensentwürfe zur Erwerbsarbeit (z. B. Familienarbeit)
- y) Stellenwechsel, Abwanderung in andere Arbeitsfelder

Der kurzfristige Berufserfolg hängt mit der Berufseinmündung in die erste Arbeitsstelle (Huber 2003b) zusammen. Für den Übergang von fach- und hochschulausgebildeten frühpädagogischen Fachkräften besonders bedeutsam ist hier die Frage, ob und inwieweit die Einmündung in ausbildungsadäquate *Arbeitsfelder* (r) (Kirstein et al. 2012) und *Tätigkeiten* (u) erfolgt ist.

Inwiefern eine Berufseinmündung erfolgreich oder weniger erfolgreich verlaufen ist, wird häufig auch an sogenannten objektiven und subjektiven Berufsmerkmalen gemessen. Zu den objektiven Merkmalen zählen in der Regel *Beschäftigungsmerkmale* (t) wie die Beschäftigungssicherheit, der Beschäftigungsumfang und die Bezahlung. In späteren Phasen wird beruflicher Erfolg auch an der *beruflichen Position* (s) erkennbar, etwa der Möglichkeit zur Verantwortungsübernahme bzw. der Übernahme einer Leitungsposition, darauf verweist das berufsspezifische Modell der Berufslaufbahnforschung von Abele (2002).

Zu den subjektiven Merkmalen des Berufserfolgs werden *Zufriedenheit*, *Wohlbefinden* und *Belastungserleben* (v) gerechnet. Diese Variablen sind zum einen im spezifischen Modell der Berufslaufbahnforschung von Abele (2002) zentral, können aber zum anderen auch mit der Wert-Erwartungstheorie (Esser 1999, 2010;

Miebach 2010) erklärt werden. Diese Theorie postuliert, dass bei jeder Handlung wie auch bei der Entscheidung für eine bestimmte Arbeitsstelle oder ein weiteres Studium die Alternative gewählt wird, die den größten Nutzen hat. Als Nutzen werden die genannten objektiven und subjektiven Merkmale angesehen. Auch bei den Folgen der Auseinandersetzung mit und der Bewältigung von kritischen Lebensereignissen (Filipp 1995) können die genannten Merkmale verortet werden. Weniger objektive als vielmehr subjektive Merkmale sind in entwicklungspsychologischen Konzepten ein Indikator für einen gelingenden Übergang.

Als weitere Folgen der Auseinandersetzung im Prozess des Übergangs in den Beruf können *Arbeitslosigkeit* und *alternative Lebensentwürfe zur Erwerbsarbeit* (x) sowie *Stellenwechsel* und *Abwanderung in andere Arbeitsfelder* (y) angeführt werden. Je nachdem, ob dies zu persönlicher Zufriedenheit und Glück oder zu Unzufriedenheit und sozialem Druck führt, ist dies als erfolgreiche oder nicht erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Berufseinstieg zu werten (Fuhrer 2013, S. 120).

4 Zusammenfassung

Das dem ÜFA-Projekt zugrunde gelegte theoretische Rahmenmodell will den Blick schärfen für eine Untersuchung von beruflichen Einmündungs- und Platzierungsprozessen frühpädagogischer Fachkräfte durch die gleichzeitige Berücksichtigung der Bedeutung solcher personalen und kontextuellen Bedingungsfaktoren, die sich in bisherigen nationalen und internationalen theoretischen und empirischen Arbeiten mit Blick auf pädagogische Berufsgruppen, aber auch berufsgruppenübergreifend als bedeutsam erwiesen haben.

Die Komponenten des theoretischen Rahmenmodells sind damit in ihren postulierten Zusammenhängen mit der Berufseinmündung und beruflichen Entwicklung pädagogischer Fachkräfte in hohem Maße anschlussfähig an vorwiegend nationale Arbeiten zu eng verwandten pädagogischen Berufsgruppen wie Lehrkräften (z. B. Abele 2002, 2011) und berufsgruppenübergreifenden Arbeiten, die stärker international ausgerichtet sind (z. B. die Meta-Analyse von Ng et al. 2005).

Das theoretische Rahmenmodell soll es ermöglichen, die Vielgestaltigkeit und Abhängigkeit beruflicher Einmündungs- und Platzierungsprozesse der fachschul- und hochschulqualifizierten Fachkräfte in Deutschland – einer Berufsgruppe, die vor dem Hintergrund eines starken Bedeutungszugewinns (institutioneller) frühkindlicher Bildung und Erziehung (Smidt 2016a) seit mehreren Jahren im Fokus von Professionalisierungsdiskussionen steht (Thole 2010; Schmidt und Smidt 2015) – genauer als bisher zu untersuchen. Dies gilt sowohl mit Blick auf die

Breite der Kriterien, mit denen berufliche Entwicklung abgebildet werden kann, als auch mit Blick auf die Vielfalt der Einflussfaktoren. Das sich daraus ergebende Potenzial bezieht sich auf die Identifikation zentraler personaler und kontextueller Merkmale, von denen angenommen werden kann, dass sie auch nach Kontrolle anderer potenziell relevanter Merkmale wesentlich die berufliche Entwicklung von frühpädagogischen Fachkräften beeinflussen.

Auf bildungspolitischer Ebene können derart gewonnene Erkenntnisse wenigstens in zweifacher Hinsicht auf Ansatzpunkte für Reformprozesse verweisen, die auf eine Verbesserung von Berufseinmündungsprozessen und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten von frühpädagogischen Fachkräften abzielen: Erstens sind die Ergebnisse des ÜFA-Projekts anschlussfähig an Diskussionen zu Praxen der Rekonstruktion von (angehenden) pädagogischen Fachkräften zu Beginn der Ausbildung bzw. des Studiums und im Übergang in den Beruf, wie sie beispielsweise mit Blick auf Motivations- und Interessenlagen sowie Persönlichkeitseigenschaften, die für eine gelingende Berufsmündung und weitere berufliche Entwicklung günstig scheinen, zu vernehmen sind (vgl. Kap. „Prädiktoren für den Berufserfolg von früh- und kindheitspädagogischen Fachkräften“ in diesem Band; siehe auch Smidt und Roux 2015). Zweitens knüpfen die Ergebnisse des ÜFA-Projekts an Diskussionen zu Fragen der Verbesserung von proximalen und distalen Kontextmerkmalen an, wie sie unter anderem unter Bezugnahme auf Arbeitsbedingungen in der Organisation und Trägermerkmale diskutiert werden (Smidt 2016b; Kirstein et al. 2012).

Zusammenfassend bietet das dem ÜFA-Projekt zugrunde gelegte theoretische Rahmenmodell eine Grundlage für die Untersuchung von Übergängen von fach- und hochschulisch ausgebildeten Frühpädagogen in den Arbeitsmarkt, das nicht nur in hohem Maße an nationale Professionalisierungsdiskussionen pädagogischer Berufsgruppen anschließt, sondern auch im Kontext internationaler berufsgruppenübergreifender Forschung verortet werden kann.

Literatur

- Abele, A. E. (2002). Ein Modell und empirische Befunde zur beruflichen Laufbahnentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechtsvergleichs. *Psychologische Rundschau*, 53(3), 109–118.
- Abele, A. E. (2011). Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der Langzeitstudie MATHE. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(5), 674–694.
- Altermann, A., Holmgaard, M., Klaudy, E. K., & Stöbe-Blossey, S. (2015). *Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Kita-Team. Neue Qualifikationsprofile in der Kindertagesbetreuung*. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF, Bd. 25). München: DJI.

- Barron, J. M. (1975). Search in the labor market and the duration of unemployment. Some Empirical Evidence. *American Economic Review*, 65, 934–942.
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital. A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9–49 (Teil 2).
- Becker, G. S. (1993). *Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3. Aufl.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Becker, R. (2009). Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2. Aufl., S. 9–36). Wiesbaden: Springer VS.
- Bergmann, M. M., Hupka-Brunner, S., Meyer, T., & Samuel, R. (2012). *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37–43.
- Bührmann, T. (2008). *Übergänge in sozialen Systemen*. Weinheim: Beltz.
- Coleman, J. S. (1991). *Grundlagen der Sozialtheorie. Handlungen und Handlungssysteme: Bd. 1*. München: Oldenbourg.
- Cowan, P. A., & Hetherington, M. (Hrsg.). (1991). *Family transitions*. Hillsdale: Erlbaum.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen: Bd. 1 Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Esser, H. (2010). Sinn, Kultur, Verstehen und das Modell der soziologischen Erklärung. In M. Wohlrab-Sahr (Hrsg.), *Kultursociologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen* (S. 309–335). Wiesbaden: Springer VS.
- Felden, H. von, & Schiener, J. (2010). *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf (Band 6 der Reihe Lernweltforschung)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Filipp, S.-H. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (3. Aufl., S. 3–52). München: Urban & Schwarzenberg.
- Fthenakis, W. E. (1998). Family transition and quality in early childhood education. *European Early Childhood Research Journal*, 6(1), 5–17.
- Fuchs-Rechlin, K. (2011). Wachstum mit Nebenwirkungen, oder Nebenwirkung Wachstum? Die Beschäftigungsbedingungen des Personals in der Kinder- und Jugendhilfe. In T. Rauschenbach & M. Schilling (Hrsg.), *Kinder- und Jugendhilfereport 3. Kinder- und Jugendhilfe am Beginn einer neuen Epoche der empirischen Beobachtung* (S. 45–66). Weinheim: Juventa.
- Fuchs-Rechlin, K. (2016). Kinder- und Jugendhilfe – Wachstum mit Ambivalenzen. In W. Schroer, N. Struck, & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (2. Aufl., S. 1221–1241). Weinheim: Juventa.
- Fuchs-Rechlin, K., & Rauschenbach, T. (2012). Kinder- und Jugendhilfe – ein Wachstums-motor des Arbeitsmarktes? *KomDat Jugendhilfe*, 15(1), 1–4.
- Fuhrer, U. (2013). Jugendalter: Entwicklungsrisiken und Entwicklungsabweichungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (7. überarb. und erw. Neuauflage, S. 119–133). Göttingen: Hogrefe.
- Gildemeister, R. (1983). *Als Helfer überleben. Beruf und Identität in der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik*. Neuwied: Luchterhand.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1971). *Status passages*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Grundmann, M., Fuß, D., & Suckow, J. (2000). Sozialökologische Sozialisationsforschung. Entwicklung, Gegenstand und Anwendungsbereiche. In M. Grundmann & K. Lüscher (Hrsg.), *Sozialökologische Sozialisationsforschung. Ein anwendungsorientiertes Lehr- und Studienbuch* (S. 17–76). Konstanz: Univ.-Verl. Konstanz.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental task and education* (3. Aufl.). New York: Davis McKay.
- Helling, V., Mönnich, I., & Witzel, A. (1995). Die Statuspassage in den Beruf als Sozialisationsprozeß. In H. Sahner & S. Schwendner (Hrsg.), *27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie – Gesellschaften im Umbruch: Sektionen und Arbeitsgruppen* (S. 25–30). Opladen: Westdt.
- Hinz, T., & Abraham, M. (2008). Theorien des Arbeitsmarktes. In M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde* (2. Aufl., S. 17–68). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, A. (2003a). Berufskarrieren im Kohortenvergleich. Diplom-PädagogInnen drei, zehn und zwanzig Jahre nach dem Examen. In H.-H. Krüger, T. Rauschenbach, K. Fuchs, C. Grunert, A. Huber, B. Kleifgen, & I. Züchner (Hrsg.), *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001* (S. 175–202). Weinheim: Juventa.
- Huber, A. (2003b). Berufsverläufe, Einmündungsprozesse und Arbeitsplatzmobilität. In H.-H. Krüger, T. Rauschenbach, K. Fuchs, C. Grunert, A. Huber, B. Kleifgen, & I. Züchner (Hrsg.), *Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001* (S. 113–136). Weinheim: Juventa.
- Kirstein, N., Fröhlich-Gildhoff, K., & Haderlein, R. (2012). *Von der Hochschule an die Kita. Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge*. München: DJI.
- Miebach, B. (2010). *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung* (3. aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Montada, L., Lindenberger, U., & Schneider, W. (2012). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl., S. 27–60). Weinheim: Beltz.
- Mortensen, D. T. (1976). Job matching under imperfect information. In O. Ashenfelter & J. Blum (Hrsg.), *Evaluation of the labor-market effects of social programs* (S. 194–232). Princeton: Princeton University Press.
- Ng, T. W. H., Eby, L. T., Sorensen, K. L., & Feldman, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 58(2), 367–408.
- Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (2002). *Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: BMFSFJ.
- Sarceletti, A. (2009). *Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg. Studien zur Hochschulforschung*, 77. München: IHP.
- Schmidt, T., & Smidt, W. (Hrsg.). (2015). Professionalisierung in der Frühpädagogik. *Empirische Pädagogik*, 29(3).

- Smidt, W., & Roux, S. (2015). How extraverted, open, agreeable, conscientious, and neurotic are prospective early childhood pedagogues? A comparison with the German Socio-Economic Panel. *Early Child Development and Care*, 185(5), 766–778.
- Smidt, W. (Hrsg.). (2016a). Contemporary issues in early childhood education in Germany. *Early Child Development and Care*, 186(1).
- Smidt, W. (2016b). Occupational activities of nonacademic and academic pedagogues working in the field of childhood education - an Investigation of differences and predictor variables. *Early Child Development and Care*, 186(1), 2–22.
- Smidt, W., Kammermeyer, G., Roux, S., Theisen, C. & Weber, C. (in Druck). Career success of preschool teachers – The significance of the Big Five personality traits, locus of control, and occupational self-efficacy. *Early Child Development and Care*.
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374.
- Spence, M. (1974). *Market signaling: informal transfer in hiring and related screening processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Thole, W. (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen – Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 206–222.
- Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: Edition diskord.

Was kommt nach Ausbildung und Studium?

Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und
Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt

Fuchs-Rechlin, K.; Kammermeyer, G.; Roux, S.; Züchner,
I. (Hrsg.)

2017, XII, 296 S. 23 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-15022-8