

Otto-Friedrich-Universität Bamberg

**Fakultät Humanwissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft
Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik**

Diplompädagogen in Studium und Beruf

Bamberger Absolventen - früher und heute

Dissertation

**vorgelegt von
Mechthild Beeke**

Bamberg, 01. Juli 2014

Tag der mündlichen Prüfung: 07. November 2014

Dekan/Dekanin: Universitätsprofessor Dr. Stefan Hörmann

Erstgutachterin: Universitätsprofessorin Dr. Annette Scheunpflug

Zweitgutachter: Universitätsprofessor Dr. Frithjof Grell

Meiner Tochter,

Katharina,

**die für uns kochte,
während ich schrieb,**

in Liebe und Dankbarkeit

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort und Danksagung	9
2	Anamnese der Pädagogik als Disziplin und Profession	11
2.1	Aktuelle Beschwerden	13
2.2	Vorgeschichte	33
2.3	Lebensumstände	43
2.3.1	Professionalität als Erwartung der Absolventen	49
2.3.2	Berufsfertigkeit/Berufsfähigkeit/Beschäftigungsfähigkeit	51
2.3.3	Universität versus Fachhochschule	55
2.4	Dispositionen	63
2.4.1	Diplompädagogen soziodemografisch betrachtet.....	64
2.4.2	Diplompädagogen vor ihrem Fachstudium	72
2.4.3	Ausbildungs- und Qualifizierungsverhalten von Diplompädagogen.....	80
2.4.4	Diplompädagogen auf dem Arbeitsmarkt – Chancen und Risiken.....	105
2.4.5	Beurteilung des Pädagogikstudiums aus Absolventenperspektive	131
3	Verdachtsdiagnose	148
3.1	Hypothesenbildung für eine deduktive Forschung.....	148
3.2	Fragestellungen zur induktive Erkenntnisgewinnung.....	151
4	Methodologie der Arbeit.....	156
4.1	Wissenschaftstheoretische Vorüberlegungen.....	156
4.2	Anschreiben zum Fragebogen	161
4.3	Formale Kriterien des Fragebogens.....	162
4.4	Inhaltliche Kriterien des Fragebogens.....	164
4.5	Expertenvalidierung.....	170
4.6	Pretest und Terminierung der Befragung.....	171
4.7	Positionierung der Forschenden	171
5	Soziodemographie Bamberger Diplompädagogik-Absolventen.....	174
5.1	Rücklauf und damit korrespondierende Repräsentativität der Studie	174
5.2	Geschlechtsspezifika unter Bamberger Absolventen	178
5.3	Zugehörigkeit zu Altersgruppen und Absolventengenerationen	180
5.4	Familienstand, Kinderzahl, Wohnverhältnisse.....	182
5.5	Entfernungen zwischen Heimat, Studien-, Wohn- und Arbeitsort.....	184
5.6	Hauptverdiener im Haushalt unter Bamberger Pädagogen	189
6	Bamberger Absolventen vor ihrem Pädagogikstudium	192

6.1	Motivation für die Aufnahme des Pädagogikstudium	192
6.2	Zeitpunkt der Entscheidung für das Pädagogikstudium	194
6.3	Beschäftigungen vor dem Pädagogikstudium	195
6.4	Dauer zwischen Abitur und Studienbeginn in Bamberg.....	197
7	Das Ausbildungs- und Qualifizierungsverhalten Bamberger Diplompädagogen.....	200
7.1	Studienabbruch- und Erhaltquote.....	201
7.2	Dauer des Pädagogikstudiums in Bamberg	205
7.3	Schwerpunktwahl der Bamberger Absolventen.....	207
7.4	Die Vielfalt der Wahlpflichtfächer	212
7.5	Wahl weiterer Schwerpunkte oder Wahlpflichtfächer.....	213
7.6	Ernsthaftigkeit, mit der Pädagogik in Bamberg studiert wird	214
7.7	Methodischer Schwerpunkt der Diplomarbeit.....	215
7.8	Weitere berufliche Qualifizierungen der Bamberger Pädagogen	217
8	Bamberger Diplompädagogen auf dem Arbeitsmarkt	237
8.1	Erste Tätigkeiten nach dem Studium	238
8.2	Arten der erfolgreichen Stellensuche	241
8.3	Formale Kriterien einer adäquaten Beschäftigung für Pädagogen	243
8.3.1	Stellenwechsel und Zeitarbeit	244
8.3.2	Zeitliche Regelungen der Stelle	247
8.3.3	Fachspezifische Arbeit und Stellensicherheit	249
8.3.4	Einkünfte der Bamberger Pädagogen.....	254
8.4	Inhaltliche Aspekte der aktuellen Beschäftigung.....	258
8.4.1	Adressaten der Arbeit	258
8.4.2	Kontexte der Arbeit	260
8.4.3	Methoden der Arbeit.....	263
8.4.4	Normativ-pragmatischer Bezug der Arbeit	268
8.5	Konkurrenten/Mitbewerber von Bamberger Pädagogen	269
8.6	Berufszufriedenheit der Absolventen.....	275
9	Relation zwischen Studium und Beruf	287
9.1	Schulnoten für studienrelevante Bereiche	287
9.2	Nochmalige Entscheidung für das Pädagogikstudium	292
9.3	Bedeutsame Inhalte des Studiums	296
9.4	Defizite des Studiums.....	300
9.5	Im Studium erworbene Kompetenzen/Schlüsselqualifikationen	302
9.6	Empfehlungen an aktuell Studierende.....	303

9.7	Tipps an wissenschaftliche Mitarbeiter und ihre Voraussetzungen	305
10	Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse	309
10.1	Antworten auf die forschungsleitenden Hypothesen.....	309
10.1.1	Grundständiges Pädagogikstudium zur Berufsvorbereitung	310
10.1.2	Defizitäre Berufsvorbereitung und dessen Kompensation	310
10.1.3	Typische Tätigkeitsschwerpunkte.....	312
10.1.4	Horizontale und vertikale Konkurrenz.....	313
10.1.5	Risikogruppen auf dem Arbeitsmarkt	314
10.1.6	Unzufriedenheit mit dem Studium.....	316
10.2	Fragestellungen zur induktive Erkenntnisgewinnung.....	316
10.2.1	Widerspiegelung der Forschungsorientierung	317
10.2.2	Methoden der erfolgreichen Stellensuche.....	318
10.2.3	Veränderung der Berufseinmündungsphase.....	318
10.2.4	Ausbildungsadäquate Verortung auf dem Arbeitsmarkt	319
10.2.5	Berufszufriedenheit der Bamberger Absolventen	320
10.2.6	Empfehlungen der Absolventen an Studierende und Ausbilder.....	321
11	Ausblick	322
12	Literaturverzeichnis	324
13	Anhang	329
13.1	Abbildungsverzeichnis	329
13.2	Tabellenverzeichnis	332
13.3	Eidesstattliche Erklärung.....	332
13.4	Anschreiben zum Fragebogen	333
13.5	Fragebogen in Online-Maske (erste Seite) und in Druckversion	334

1 Vorwort und Danksagung

„Der Mensch muss sich in der Welt selbst forthelfen, und dies ihn zu lehren ist unsere Aufgabe“. Johann Heinrich Pestalozzi wurde 1937 mit diesen Worten in einem nach ihm benannten Kalender zitiert. Wie Recht er doch hatte! Und ehrlich gesagt: Es ist eine tolle Sache, ein Forschungsvorhaben oder auch ein Projekt als Idee zu denken und sich auszumalen, wie es sein wird, wenn dieses Vorhaben erreicht ist. Es ist jedoch eine ganz andere Sache, dieses Forschungsvorhaben oder Projekt dann tatsächlich in die Tat umzusetzen und dabei durchzuhalten, bis das Ziel erreicht ist. Pestalozzi ist mit seinen Ideen während der Umsetzung mehrfach gescheitert, und von ihm weiß ich, dass auch das Scheitern ein Ergebnis ist. Dieses Ergebnis lautet dann, zu wissen, dass man sich die Ziele zu groß oder zu weit gesteckt hat.

Persönlich hätte ich bei der Umsetzung der hier vorliegenden Arbeit wohl kaum durchgehalten, wenn ich nicht aktive und motivierende Hilfe von vielen anderen Seiten bekommen hätte. Ja, letztlich muss sich der Mensch selbst helfen, aber es hilft eben ungemein, wenn es Menschen gibt, die einen antreiben, wenn man keine Lust mehr hat, die einen fokussieren, wenn man sich zu sehr und lieber auf andere Dinge konzentriert, die einen trösten, wenn die getane Arbeit kritisiert wird und die einem andere Tätigkeiten abnehmen, die man, wenn man sich schließlich wieder aufrappelt, dann selbst einfach nicht mehr schafft.

Für die vielfache Unterstützung und Hilfe bei der Fertigstellung dieser Arbeit möchte ich mich an dieser Stelle daher ganz herzlich bedanken. Danke zunächst an die vielen Absolventen¹, die sich an der Befragung beteiligt haben. Ohne sie wäre dieses Projekt zwangsläufig gescheitert. Darüber hinaus gilt mein Dank Thomas Koch und Katharina Beeke. Beide haben mir viele private

¹ Trotz der zahlenmäßigen Überlegenheit der Frauen im Pädagogikstudium und unter den Absolventen wurde im gesamten Text die maskuline Schreibweise verwendet. Gemeint sind genderunspezifisch grundsätzlich Femininum und Maskulinum zugleich, in diesem Fall also Absolventinnen und Absolventen. Diese verkürzte Nutzung resultiert einzig aus dem Interesse, den Lesefluss zu erhalten.

Verpflichtungen abgenommen, die ich in der Zeit der Dissertation nicht erledigen konnte. Für die Möglichkeit der Promotion bin ich Georg Hörmann sehr dankbar, der mich an den Lehrstuhl in Bamberg zurückholte und mir damit die Chance des wissenschaftlichen Arbeitens erst eröffnete. Ihm und auch Jürgen Abel danke ich für die ebenso kritischen wie konstruktiven Rückmeldungen während der Anfertigung der Dissertation. Matthias Buntins danke ich für die Unterstützung bei der Auswertung der Daten. Ohne die Zusage seiner Hilfe hätte ich das Projekt im Sommer 2013 wahrscheinlich beendet. Meinen Kollegen vom Lehrstuhl und auch meinen Studierenden danke ich für die hilfreiche Unterstützung bei der Expertenvalidierung und dem Pretest und für die damit verbundenen wertvollen Hinweise zur Gestaltung des Fragebogens. Den studentischen Hilfskräften – allen voran Magdalena Riedmeier – danke ich für die aktive Zuarbeit, und der Teilbibliothek II in Bamberg danke ich für die Geduld, die sie mit mir hatte, weil ich die Fristen für die Abgabe der Literatur oftmals überstrapaziert habe.

Ganz sicher wäre diese Arbeit nicht beendet worden, und ich hätte mit Pestalozzi die Erfahrung des Scheiterns eines Projektes geteilt, wenn Annette Scheunpflug sich nicht der Betreuung dieser Arbeit angenommen und sich im Sinne Pestalozzis als eine hervorragende Lehrmeisterin erwiesen hätte. Ihre motivierenden Worte und ihre auf mich ausstrahlende Zuversicht hinsichtlich des Erfolgs dieser Arbeit waren mir der größte Motivator, bei der Fertigstellung der Arbeit. Dafür bin ich ihr sehr dankbar!

Ihnen allen gilt mein herzlichster Dank!

Mechthild Beeke

2 Anamnese der Pädagogik als Disziplin und Profession

Der Begriff Anamnese entstammt dem griechischen „anámñsis“ und bedeutet Erinnerung. Vor allem in der Medizin hat er heute hinsichtlich seiner Verwendung eine sichere Heimat gefunden. Dort spricht man von einer systematischen Befragung, um *aktuelle Beschwerden*, *gesundheitliche Vorgeschichte*, *Lebensumstände* und besondere *Dispositionen*, letztere einschließlich potentieller Krankheitsrisiken des Patienten zu erfassen. Eine sorgsame Anamneseerhebung ist wegweisend für Art und Umfang der weiterführenden diagnostischen Maßnahmen und führt häufig bereits zu einer *Verdachtsdiagnose*. Neben der Entgegennahme verbaler Informationen gibt die Anamnese dem Forschenden die Gelegenheit, den Patienten zu beobachten und zusätzliche Erkenntnisse zu sammeln, zum Beispiel über die psychische Grundhaltung, den Bewusstseinszustand oder den Bildungsgrad. Die Anamnese kann dabei eingeteilt werden zum Beispiel in *Eigenanamnese* (Angaben des Patienten, dies soll an späterer Stelle durch die Befragung der Bamberger Absolventen gewährleistet werden) oder *Fremdanamnese* (Angaben von Beobachtern des Patienten, dies wird im zunächst folgenden theoretischen Teil unter dem Punkt Dispositionen wiederzufinden sein)

Ich beobachte die Pädagogik in Disziplin und Profession zunächst als Studierende, später praktizierende sowie forschende, lehrende und lernende Diplompädagogin seit 1988, also seit 25 Jahren aktiv und habe in diesen Jahren unterschiedliche Erkenntnisse über die Pädagogik und ihre Absolventen sammeln können. 1993 habe ich mir zudem einen Einblick in die vorangegangenen ersten 20 Jahre der Diplompädagogen auf dem Arbeitsmarkt verschafft, indem ich die ersten Generationen der Bamberger Absolventen befragte. Dies ermöglichte es mir bereits 1993, theoretische und empirische Befunde zu Studium und Beruf Bamberger Diplompädagogen² zu erstellen. Analog dazu unternehme ich nachfolgend zunächst eine Anamnese der Diplompädagogik in ihrer disziplinä-

² Vergleiche Beeke 1993

ren und professionellen Ausprägung hinsichtlich aktueller Beschwerden, Vorgeschichte und ausgewählter Lebensumstände sowie daran anschließend eine Analyse der Profession Diplompädagoge anhand der Dispositionen von Pädagogikstudium-Absolventen. Diese geplante Anamnese entwickelt sich dabei in erster Linie aus der erinnernden Darstellung bisheriger Ergebnisse zu den Themenkomplexen „Entstehung und Entwicklung des Studiengangs Diplompädagogik“ und „Diplompädagogen in Studium und Beruf“. Die sich an diesen theoretischen Teil anschließende empirische Erhebung und Analyse bezieht sich auf eine systematische Untersuchung der in Bamberg ausgebildeten Diplompädagogen.

Vor dem Hintergrund des Forschungsstands geht es mir in meiner Untersuchung dabei zum einen um die Sichtung der vorhandenen Literatur nach *aktuellen Beschwerden, gesundheitlicher Vorgeschichte, Lebensumständen* und *besonderen Dispositionen (Fremdanamnese)*, um daraus resultierend *Verdachtsdiagnosen (Hypothesen)* und weiterführende Fragestellungen für eine induktive Erkenntnisgewinnung erstellen zu können. Zum anderen will ich in einem zweiten Schritt die Absolventen des Fachs zum Thema befragen (*Eigendiagnose*) und damit gezielt Beziehungen und Wirkungszusammenhänge von Studium und Beruf der Bamberger Diplompädagogen eruieren. Der Fokus des empirischen Teils soll dabei auf der Wahrnehmung und Darstellung von Bamberger Diplompädagogen in Studium und Beruf aus den vergangenen 20 Jahren liegen. Anhand der Ergebnisse der vorangehenden Anamnese und des Vergleichs der neu zu gewinnenden Ergebnisse mit einer bereits 1993 vorgenommenen Studie zum Thema will ich langfristige Trends und Ausblicke hinsichtlich des außerschulisch tätigen Pädagogen herausarbeiten.

Nun haben wir es in der Pädagogik nicht mit einem Patienten zu tun und ihr Erscheinungsbild als Disziplin und Profession ist auch keinesfalls als krank zu bezeichnen. Dennoch macht es unstrittig Sinn, vor Erforschung der Absolventenmeinungen zum studierten Fach und zum anschließenden Beruf, sich ihrer Vorgeschichte und der daraus resultierenden Entwicklung des Studiengangs

sowohl im universitären wie auch im fachhochschulischen Kontext zu erinnern, um die heutigen Rückmeldungen der Absolventen zu Studium und Beruf verständlicher und nachvollziehbarer zu machen und im Anschluss diskutieren zu können. Die wiederkehrenden Dispositionen, Disposition an dieser Stelle tatsächlich verstanden als Verhaltensbereitschaft *und* Krankheitsanfälligkeit, der Disziplin Pädagogik und des Professionalisierungsprozesses ihrer Absolventen geben einen ersten Einblick in das Profil Pädagogik als Profession. Explizit handelt es sich im Folgenden um die Analyse des Diplompädagogen, einer Profession also, die heute in Deutschland nicht mehr ausgebildet wird, da der Studiengang zugunsten einer internationalen Vergleichbarkeit in Bachelor- und Masterstudiengang umgewandelt wurde. Der theoretische Teil befasst sich in diesem Kontext mit dem Diplompädagogen der ersten Stunde (1969 wurde die Prüfungsordnung für den Studiengang verabschiedet) bis in die heutige Zeit. Der empirische Teil befasst sich im Gegensatz dazu exemplarisch mit Diplompädagogen, die in Bamberg zwischen 1990 und 2011 ausgebildet wurden. Unter Hinzunahme einer bereits 1993 durchgeführten Studie Bamberger Diplompädagogen zwischen 1973 (erster Absolventenjahrgang) und 1993 soll damit auch hinsichtlich der Ausbildungsinstitution Bamberg eine langzeitige Sicht möglich gemacht werden.

2.1 Aktuelle Beschwerden

Im Folgenden werden aktuelle Beschwerden der Pädagogik in Disziplin und Profession herausgearbeitet, die es gilt zu berücksichtigen, wenn es darum geht, Absolventenmeinungen nachvollziehbar, verstehbar zu machen. Manche dieser aktuellen Beschwerden werden unter dem Punkt Lebensumstände herausgegriffen und ausführlicher diskutiert, da vor allem die dort separierten Punkte den Verdacht nahelegen, dass sie sich in den Absolventenmeinungen widerspiegeln. Verschaffen wir uns zunächst einen Überblick über aktuelle Beschwerden der Pädagogik:

Welches Profil birgt die, im Vergleich zu lange etablierten Wissenschaften wie Medizin, Jura oder Theologie noch junge Profession „Pädagogik“? Zuvörderst ist der Beruf des Pädagogen im Alltagsverständnis keinesfalls profiliert umrissen. Anders als beispielsweise bei einem Arzt, dessen Berufsbild bei Laien eine klare Vorstellung hervorruft, was studiert wurde, wie das Berufsbild aussieht und welche unterschiedlichen Spezialisierungen, wie zum Beispiel Gynäkologie, Dermatologie, Internistische Medizin möglich sind, werden diese klaren Bilder beim Berufsbild „Pädagoge“ in der Regel eher weniger aktualisiert. Ähnlich ist dies in anderen Professionen, wie bei Juristen oder Theologen. Als Profession werden diesen Berufen die Kompetenz, über ein im Studium erlerntes Fachwissen zu verfügen, dessen transformierende Anwendung in der Praxis in aller Regel nur ihnen zusteht beziehungsweise von ihnen beherrscht wird, zugeschrieben. Damit – so wird weiter unterstellt – steht dieses entsprechend dem Laien zeitgleich nicht zur Verfügung, und Arzt, Jurist wie Theologe legitimieren sich quasi ganz von selbst in ihren Professionen. Diesen auch durch Laien implizit angewendeten Vertrauensvorschuss können Pädagogen allenfalls dann für sich in Anspruch nehmen, wenn sie Pädagogik im Nebenfach für das sich anschließende Lehramt studiert haben und dadurch als Lehrer zu identifizieren sind. Für Diplompädagogen und in ihrer Nachfolge Bachelor- oder Masterpädagogen lässt sich dieser Legitimationsimpuls weder durch Laien noch durch andere Fachvertreter schon belegen. Beispielhaft bringt Kron dies in seinen Ausführungen für die *Disziplin Pädagogik* zum Ausdruck, wenn er schreibt: „Dabei teilt die Pädagogik ihr Schicksal mit vielen anderen Wissenschaften; denn in allen ihren Anstrengungen um Wissenschaftlichkeit und Wahrheit geht es ihr auch um ihre Selbständigkeit als wissenschaftliche Disziplin. Daher ist ein ständiges Ringen der Pädagogik – bis in unsere Tage hinein – um ihre ‚Autonomie‘ als Wissenschaft bzw. um die Bestimmung der Nachbardisziplinen als ‚Hilfswissenschaften‘ zu beobachten. Die Pädagogik als ‚angewandte‘ oder ‚praxisorientierte‘ Wissenschaft, immer wieder von anderen ‚älteren‘ und etablierten Wissenschaften ‚mißbraucht‘, will – wie die anderen Wissenschaften auch –

autonom sein, ihre Forschungs- und Lehrziele selbst stecken und realisieren können. Dieser Anspruch auf Emanzipation kann als ein Grundzug der Wissenschaftsentwicklung der Pädagogik angesehen werden. Er ist aber auch der Pädagogik als einer Wissenschaft, die sich wertmäßig als ‚Anwalt‘ des Menschen, seiner Bildung und der Aufhebung von Verhinderungen hierzu versteht, sozusagen wesensimmanent.“³

Auf die *Profession Pädagogik* beispielhaft bezogen bringen dies Homfeldt und Schulze zum Ausdruck, wenn sie schreiben: „Das Fehlen eines spezifischen Berufsfeldes und das recht heterogen angelegte Studium schaffen immer wieder – trotz strukturell bedingter Arbeitslosigkeit - berufliche Chancen.“⁴ Sowohl Jugend als auch Spezifika der Epistemologie (hier in Anlehnung an Bachelard verstanden als „Selbstbewusstsein der Wissenschaft“) der Pädagogik im Vergleich zu älteren Wissenschaften wirken sich auf die Wahrnehmungen der Absolventen gleichermaßen fördernd – weil jede Krise nach chinesischem Schriftzeichengebrauch ja auch eine Chance in sich birgt – und hemmend aus. Diese Auswirkungen gilt es im Folgenden darzulegen:

Wie in der späteren Darstellung der Absolventenstudien noch zu zeigen sein wird, hat sich die Disziplin Pädagogik wiederholt dem Vorwurf der Praxisferne und zeitgleichen Theorielastigkeit zu stellen⁵. Schreiber dokumentiert zum Beispiel in seinen „Überlegungen zur Integration von Theorie und Praxis im universitären Studiengang Sozialpädagogik“⁶ dazu aus Sicht eines Fachvertreters der universitären Sozialpädagogik: „Die Diskussion um die Integration von berufspraktischen Erfahrungen in ein wissenschaftliches Studium hat Tradition. Seit Beginn des Diplomstudiums an den Universitäten wird der Anspruch der Fachhochschulen, die praxisnähere und damit für den Berufsvollzug besser ge-

³ Kron 1996, Seite 26

⁴ Homfeldt, Schulze in: Homfeldt, Schulze, Schenk1995, Seite 24

⁵ Vergleiche dazu zum Beispiel: Koch, Lackner, Langer, Leopold in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1978, Heft 3, Seite 291; Homfeldt in: Homfeldt, Schulze, Schenk1995, Seite 165, 169, 173; Krüger, Grunert in: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen 1998, Heft 4, Seite 199

⁶ Schreiber in: Homfeldt, Schulze-Krüdener 2000, Seite 29

eignete Ausbildung zu garantieren, von Seiten der Universitäten mit unterschiedlichen Argumentationen zurückgewiesen. Zum einen garantiere die Addition von berufspraktischen Zeiten keineswegs höhere Professionalität. Zum anderen müssten praktische Erfahrungen immer auch auf ihre Generalisierbarkeit hin reflektiert werden und auf nichts anderes hebe Theorie ab, andernfalls wären praktische Erfahrungen als lehrbares Wissen nicht brauchbar. Andererseits kann sich die wissenschaftliche Sozialpädagogik aus ihrer dualistischen Struktur von intensiver Theoriearbeit einerseits und Praxisanteilen, die als nachrangiger, wenn auch notwendiger Bestandteil des Studiums behandelt werden, nicht ohne weiteres befreien. Die Situation scheint verschärft durch den Mangel an fachdidaktischem Personal an den Universitäten und durch den meines Erachtens geringen Stellenwert einer wissenschaftlichen Praxeologie sozialer Arbeit, unter Einbeziehung ihrer unterschiedlichen Verfahren und Methoden.“⁷ Eine solche Praxeologie sieht Schreiber in der wissenschaftlichen Diskussion zu wenig vertreten, ebenso wie eine praxisbezogene Forschung, die sich an berufliche Handlungsfelder ankoppelt und fundierte Heuristiken entwickelt (Heuristik hier verstanden als Kunst, mit zwangsläufig unvollständigen Informationen, da die Klientel niemals vollständig abbildbar ist, und begrenzter Zeit zu guten Ergebnissen oder Lösungen zu kommen⁸). Das Problem der Praxisferne sieht Schreiber dabei vor allem in der Vorgehensweise bisheriger Studien im Praxiskontext von (Sozial-) Pädagogen: „Die im Zuge qualitativer Forschung entwickelten und favorisierten Zugänge zur Klientel wie z. B. Interviewverfahren, sprachhermeneutisch ausgerichtete Analysen biographischer Texte, Sozialraumanalysen und Feldforschungsansätze haben mit ihren Befunden sicherlich dazu beigetragen, Einblicke in die soziale Wirklichkeit der Klientel zu bekommen. Sie stützen aber in der Tendenz einen Typ wissenschaftlichen Vorgehens, der feldforschend, expeditionshaft in die Praxis eindringt und dabei sowohl Klientel wie auch Professionelle im Feld unter einen Wissenschaftsblick

⁷Schreiber in: Homfeldt, Schulze-Krüdener 2000, Seite 29

⁸ G. Gigerenzer und P. M. Todd mit der ABC Research Group: Simple heuristics that make us smart. Oxford University Press, New York 1999

stellt. Eine solche Situation führt zu Irritationen in der Praxis: [...] Institutionen der Sozialarbeit zeigen sich an universitären PraktikantInnen nicht besonders interessiert, zumal die Vorstellung, im kritisch distanzieren Blick beforcht zu werden, Abwehr hervorruft (das kann sich z.B. so äußern, dass Institutionen zunächst Interesse an einer Forschungsstudie äußern, jedoch dann, wenn in ihren Augen sensible Informationen betroffen sind, wenn sich herausstellt, dass auch die Professionellen selbst Gegenstand der Untersuchung sein können, dieses Interesse schlagartig erlischt). [...] Ein anderes immer wiederkehrendes Problem bedeutet, dass die Praxisanleitenden – in der Regel Absolventen der FH –, sich einer Kooperation mit der Universität partiell entziehen, mit der Argumentation, sie würden nur Studenten und Studentinnen der Fachhochschule aufgrund ihrer differenzierten methodisch-praktischen Herangehensweise zulassen. UniversitätsabsolventInnen dagegen seien als Praktikanten eher belastend und ihre Anbindung an die Hochschulstrukturen nicht gewährleistet durch kontinuierliche Betreuung, wie sie die Fachhochschulen anbieten.“⁹ Im Verlauf seiner Überlegungen geht Schreiber sogar soweit, die „Problematik des Zusammenhangs von Praxis, Praxiskonzept und professioneller Identität [...] in beiden Ausbildungsinstitutionen“ als „virulent“¹⁰ zu bezeichnen. „Beide Identitätskonzepte sind brüchig, denn während der FH-Absolvent sich gegenwärtig nicht auf eine autonome Wissenschaft sozialer Arbeit beziehen kann, erscheint der Universitätsabsolvent seinerseits zerrissen zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskursen, deren Bezug zur Pragmatik pädagogischen Handelns höchst unterschiedlich zu bewerten ist“¹¹.

Auch Homfeldt und Schulze-Krüdener konstatieren einen zu geringen Praxisbezug: „Trotz der Bedeutsamkeit der Praktika sowohl für die Studierenden als auch für das (disziplinäre) Anliegen des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs liegt bis dato weder eine in systematisierender noch in dokumentierender Absicht erstellte Bestandsaufnahme bzw. Ortsbestimmung über Vor-

⁹Schreiber in: Homfeldt, Schulze-Krüdener 2000, Seite 30

¹⁰Schreiber in: Homfeldt, Schulze-Krüdener 2000, Seite 31

¹¹Schreiber in: Homfeldt, Schulze-Krüdener 2000, Seite 31

stellungen und Modelle der Einbettung von Praktika in den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft vor, ein Desideratum [hier verstanden als etwas gleichermaßen fehlendes und erwünschtes; Anmerkung der Verfasserin]¹²

Der Vorwurf der Praxisferne und Theorielastigkeit wurde daneben auch von Arbeitgebern bemängelt: Zum Beispiel heißt es bei Koch, Lackner, Langer und Leopold dazu: „Die Beschäftigung von Diplompädagogen ist seit langem von kritischen Stellungnahmen potentieller Arbeitgeber begleitet, die immer wieder zwei Argumente vorbringen: - adäquate Planstellen für Diplompädagogen sind für die zu erwartenden Absolventenzahlen im Berufsfeld nicht vorhanden; - die Ausbildung der Diplompädagogen qualifiziert nur unzureichend für die praktisch notwendigen beruflichen Tätigkeiten.“¹³

Und nicht zuletzt die Absolventen bemängeln vielfach die Theorielastigkeit auf der einen und eine damit einhergehende Praxisferne auf der anderen Seite: Beispielhaft seien hier folgende Ergebnisse genannt: „In der Beurteilung der Qualität des Studiums wurde von den AbsolventInnen zudem der geringe Praxisbezug des Studiums kritisiert. Auf die Frage ‚Wie praxisbezogen würden Sie Ihr Studium einschätzen, wenn Sie an Ihre jetzige Tätigkeit denken?‘ wird von der Hälfte der Befragten das Studium als zu praxisfern beurteilt. Diese Einschätzung ist insofern überraschend, als der Diplomstudiengang an der Universität Halle berufspraktische Ausbildungsinhalte im Umfang von insgesamt acht Monaten im Grund- und Hauptstudium aufweist und zudem knapp ein Drittel der Befragten angaben, über die obligatorischen Praktika hinaus noch freiwillig zusätzliche Praktika während ihres Studiums gemacht zu haben. Dieses Ergebnis korrespondiert in der Tendenz jedoch mit den Resultaten der von E. Keiner u.a. (1997, S. 815) durchgeführten Befragung von AbsolventInnen des Diplompädagogikstudiengangs der Universität Frankfurt, bei der sogar zwei Drittel

¹² Homfeldt und Schulze-Krüdener 2000, Seite 3

¹³ Koch, Lackner, Langer, Leopold in Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1978, Heft 3, Seite 291

der Befragten eine verstärkte Berücksichtigung praxisbezogener Kenntnisse und Kompetenzen in diesem Studiengang vorgeschlagen haben.“¹⁴

Dass es beim von den Absolventen geforderten Praxisbezug nicht nur um die Ausweitung der Praxisphasen gehen kann beziehungsweise sollte, machen auch die Äußerungen von Keiner, Kroschel, Mohr und Mohr deutlich, wenn sie schreiben: „Dabei wirft schon der Sachverhalt Erklärungsprobleme auf [...], daß Absolventen die einen Studiengang mit konzeptionell und real hohen Praxisanteilen durchlaufen haben, diesen rückblickend ‚hinsichtlich des Erwerbs von arbeitstechnischen, sozialen und praktischen Fähigkeiten weniger günstig beurteil[en; Textverlauf]‘ (Kuckartz/Lukas/Skiba 1994, S. 58).“¹⁵

Eine automatische Transferleistung gestaltet sich für Pädagogen also offensichtlich als schwierig oder wird ihnen nicht automatisch zugetraut. Zwar vermittelt ihr Studium ihnen unter anderem theoretisches Wissen über die spätere pädagogische Praxis, aber die Absolventen des Pädagogikstudiums sehen sich danach nur bedingt in der Lage, die zu ihrer Professionalisierung notwendigen Übertragungen dieses theoretischen Wissens in die ernüchternde pädagogische Praxis zu erbringen. Dies dokumentieren auch die folgenden Ergebnisse einer von Seelig ausgewerteten Absolventenbefragung: „Zwei Drittel der FachhochschulabsolventInnen gaben an, sich wieder für ein Fachhochschulstudium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zu entscheiden. Hier scheinen die Erwartungshaltungen an des Studium mit dem, was das Studium bietet, im Vergleich zu den anderen Studienprofilen am ehesten überein zustimmen. Für diese Teilgruppe ist das Studium für die aktuelle Tätigkeit auch am nützlichsten. Demgegenüber sind ca. 59% der universitären SozialpädagogInnen mit ihrem Studium (Diplom- und Magisterabschluss) zufrieden. Dennoch würden im Nachhinein aus dieser Gruppe fast 20% sogar an einer Fachhochschule studieren. [...] Einerseits verbergen sich dahinter jene, die keinen Fachhochschulplatz bekommen und deswegen an der Universität angefangen haben, zu studieren. Diesen Grund

¹⁴ Krüger, Grunert in: Der pädagogisch Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen 1998, Heft 4, Seite 199

¹⁵Keiner, Kroschel, Mohr, Mohr in: Zeitschrift für Pädagogik 1997, Helft 5, Seite 806

haben über die Hälfte aus dieser Teilgruppe bei der Frage nach der Wahl des Studienabschlusses angegeben. Ferner sind vermutlich Erwartungen, auch im universitären Studium verstärkt viele Praxisbezüge vermittelt zu bekommen, nicht eingelöst worden. Darüber hinaus wird die Nützlichkeit des Studiums für die gegenwärtige Berufssituation gegenüber den anderen beiden Gruppen [gemeint sind Fachhochschulausgebildete Sozialpädagogen und Universitätsabsolventen ohne den Schwerpunkt Sozialpädagogik; Anmerkung der Verfasserin] am niedrigsten bewertet.“¹⁶

Auch Giesecke sieht das Problem der mangelnden Transferleistungskompetenzen von Universitätsabsolventen und versucht es beispielhaft folgendermaßen zu erklären: „Von ihnen [gemeint sind Pädagogen; Anmerkung der Verfasserin] kann das Kind aber nicht nur etwas lernen, was ihm Spaß macht oder was ihm nützlich ist – das kann es von anderen Menschen auch – vielmehr gehört es herkömmlicherweise zum Selbstverständnis des Pädagogen, daß er im Unterschied zu anderen Menschen, von denen das Kind lernen kann, dessen Persönlichkeit *im ganzen* im Blick hat. Er hat eine Vorstellung davon, wie das Kind ‚ist‘ und wie es einmal werden soll, und deshalb versucht er, den Erziehungs- und Bildungsprozess des Kindes *im ganzen* zu steuern. [...]. Aber eben dieser zentrale Punkt des pädagogischen Selbstverständnisses ist fragwürdig, ist brüchig geworden, und deshalb befinden sich gegenwärtig alle pädagogischen Berufe in einer mehr oder weniger bewußten Krise. Ursache dafür ist ein durch den sozio-kulturellen Wandel bedingter Rückgang erzieherischer Einflußmöglichkeiten zugunsten anonymer Sozialisationsprozesse [...]. Weder Eltern noch Lehrer haben heute die Macht und die Möglichkeit mehr, die Persönlichkeit des Kindes *im ganzen* zu steuern. Was sie tun, hat immer nur partikuläre Bedeutung und Wirkung, erfolgt im Umkreis und angesichts der Konkurrenz der kulturellen Wirkungen der Massenmedien und der Einflüsse der Gleichaltrigen.“¹⁷

¹⁶ Seeling in: Krüger, Rauschenbach 2004, Seite 127-128

¹⁷ Giesecke 2010, Seite 9-10

Folgt man Giesecke konsequent, so ließe sich die „Frage, ob es möglich ist, alle pädagogischen Berufstätigkeiten so zu erfassen, daß man das bei ihnen vorfindbare pädagogische Handeln auf wenige *Grundformen* reduzieren kann“¹⁸ mithilfe der „fünf Grundformen des pädagogischen Handelns [...] Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren“¹⁹ leicht mit ‚ja‘ beantworten. Doch so einfach und bequem ist es nach Meinung anderer Fachvertreter eben nicht. Kreiner, Kroschel, Mohr und Mohr schreiben beispielsweise unter dem Titel „Studium für den Beruf?“: „Nach Abschluß einer dynamisch-expansiven Entwicklung der Erziehungswissenschaft (Baumert/Roeder 1990, 1994) sind gegenwärtig ihre Ausbildungsleistungen wie ihre institutionelle Verortung Gegenstand wissenschaftlicher Diskussionen. Legitimationsbedarf entsteht damit ausgerechnet zu einem Zeitpunkt, zu dem man hoffte, die Normalisierung ihrer disziplinären Verfassung ausrufen und die Erziehungswissenschaft als wohletabliertes Fach im Setting universitärer Disziplinen fixieren zu können (Rauschenbach 1993; Krüger/Rauschenbach 1994). So scheint es – gerade im Blick auf hochschul- und professionspolitische Interessen und Argumente – erneut an der Zeit, disziplinspezifisch erziehungswissenschaftliche und professionsspezifisch-pädagogische Profile zu konturieren.“²⁰ Als Beleg ist die dem Text anhaftende Fußnote (2)²¹ untenstehend übernommen. „Bezogen auf erziehungswissenschaftliche Ausbildungsgänge steht dabei auch in Frage, inwieweit es gelingt, durch eine Erhöhung von Praxisanteilen im Studium, wie sie von Studierenden selbst eingefordert wird (vgl. z.B. Homfeldt/Schulze/Schenk 1995; Kuckartz/Lukas/Skiba 1994), die berufliche Qualifikation und Kompetenz der Absolventinnen und Absolventen zu verbessern.“²²

¹⁸ Giesecke 2010, Seite 76

¹⁹ Giesecke 2010, Seite 76

²⁰ Keiner, Kroschel, Mohr, Mohr in: Zeitschrift für Pädagogik 1997, Heft 5, Seite 803

²¹ „Schon Ende der achtziger Jahre hatte der Vorstand der DGfE eine Erhebung über die Strukturen des Studiums der Diplompädagogik veranlaßt (vgl. Wagner-Winterhagen 1990). Die entsprechende Aufforderung stand im Zusammenhang mit der vorgesehenen Neufassung der „Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft“, die 1989 die seit 1969 gültige Rahmenordnung ablöste.“

²² Keiner, Kroschel, Mohr, Mohr in: Zeitschrift für Pädagogik 1997, Heft 5, Seite 803

Im weiteren Verlauf ihres Artikels gehen die Autoren der Frage des Verhältnisses von erziehungswissenschaftlichem Studium und pädagogischer Berufstätigkeit nach²³ und stellen unter ihren theoretischen Überlegungen heraus: „Wenn jedoch das pädagogische Ausbildungs- und Berufsprofil – durchaus traditionell – zwischen empathischer Zukunfts- und Reformorientierung auf der einen und gesellschaftlicher, materieller und sozialer Marginalisierung [hier verstanden als Verurteilung zum Randgruppensein; Anmerkung der Verfasserin] auf der anderen Seite verortet wird, zeigen professionstheoretische Analysen ihre deutlich professionspolitische Färbung. Das pädagogische Berufsprofil bleibt sozusagen zwischen ‚Sonnenseiten‘ und ‚Schattenseiten‘, zwischen ‚Mut‘ und ‚Leiden‘ hängen (Rauschenbach 1993, S. 15, 17) und reproduziert die Selbstbeschreibungen von Pädagogen, wie sie traditionell im Modus der Klage gepflegt (Radtke 1996, S. 93) und romantisierend im pädagogischen Eros oder ethisch-appellativ im pädagogischen Dennoch stilisiert werden.“²⁴

Diese Schwankungen in der Einschätzung zwischen Wissenschaftsoptimismus und Professionspessimismus resultieren möglicherweise auch aus den unterschiedlichen Sichtweisen ihrer jeweiligen Vertreter. Studierende und spätere Absolventen wollen Wissen für und über die Praxis, während Forschende und gleichzeitig Lehrende mehr an einem ausdifferenzierten Theorienwissen interessiert sind. Dieses Missverhältnis bringen Rauschenbach und Zürchner wie folgt auf den Punkt: Sie konstatieren, dass für Pädagogen der Gebrauch von Theorien, genauer: der „Gebrauch des Wortes ‚Theorie‘, [...] eher Diffusion als Klarheit, eher Abwehr und Unbehagen als Herausforderung und Neugier“²⁵ auszulösen vermag. „‘Theorie‘ ist für Viele – nicht zuletzt auch für Studierende – so etwas wie der Inbegriff lebensferner Wissenschaft, ist begriffliche Abstraktion in einer formalisierten, fremden Sprache, ist eine Art Geheimcode, mit dem sich WissenschaftlerInnen – offenbar trotz aller sachlichen Differenzen –

²³ Vergleiche: Keiner, Kroschel, Mohr, Mohr in: Zeitschrift für Pädagogik 1997, Heft 5, Seite 804-825

²⁴ Keiner, Kroschel, Mohr, Mohr in: Zeitschrift für Pädagogik 1997, Heft 5, Seite 805-806

²⁵ Rauschenbach und Zürchner in Thole 2002, Seite 139

untereinander verständigen, ist aber auch eines der letzten Machtmittel, mit denen ProfessorInnen ohne Not Studierende taktieren und sich zugleich Respekt zu verschaffen suchen, kurz: ist eine allseits beliebte Projektionsfläche für alles Mögliche. Betrachtet man dabei die soziale Funktion von Theorien, dann scheinen diese in der Tat manchmal eher zu Zwecken der sozialen Differenzierung zwischen Personen als zur sachlichen Klärung von inhaltlichen Fragen verwendet zu werden.“²⁶ Die Autoren sprechen im weiteren Textverlauf von „Demarkationslinien, hinter denen man sich verschanzen kann“.²⁷

Auch Mägdefrau greift die Theorielastigkeit in der Ausbildung auf und schreibt dazu: „Das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik ist einer der zentralen Probleme der Disziplin überhaupt. Immer wieder wird von Studierenden, aber auch fertig ausgebildeten Pädagog(inn)en bemängelt, man könne mit dem an der Hochschule erworbenen Wissen in der Berufspraxis zu wenig anfangen. Absolventenstudien über Diplom-Pädagog(inn)en berichten übereinstimmend, daß die Befragten den Praxisbezug des Studiums für nicht ausreichend halten, und zwar unabhängig von der Struktur und Organisation des Studiums an der jeweiligen Hochschule (vgl. die Ergebnisse von Krüger/Grunert 1998 für die Universität Halle oder Keiner 1997 für die Universität Frankfurt).“²⁸

Die sich in diesen Worten abzeichnende Heterogenität und Ungewissheit vor allem für die Absolventen, die sich berufsbefähigt ausgebildet sehen wollen, finden wir auch in weiteren Bereichen der Pädagogik. Die Wahl zwischen 47 erziehungswissenschaftlichen Bachelor-Hauptfachstudiengängen in Deutschland²⁹ scheint dabei noch eine relativ kleine Hürde zu sein. Die Studieninteressierten der Disziplin und Profession Pädagogik sehen sich zum Beispiel vielfach wenig transparenten definitorischen Ein- und Abgrenzungen gegenüber. Allein das in Deutschland – wie oben erwähnt 47-fach angebotene Studienangebot der Pädagogik reicht von eben jener über Erziehungswissenschaft, Erzie-

²⁶Rauschenbach und Zürchner in Thole 2002, Seite 139

²⁷ Rauschenbach und Zürchner in Thole 2002, Seite 139

²⁸Mägdefrau 2000, Seite 181

²⁹ Stisser, Horn in: Thole, Faulstich-Wieland, Horn, Weishaupt, Zürchner 2012, Seite 19

hung und Bildung, Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Bildung und Erziehung im Kindesalter, Kindheitspädagogik, Sozialpädagogik hin zur Bildung und Erziehungswissenschaft³⁰, ganz zu schweigen von den unübersichtlich gewordenen Subdisziplinen und Fachrichtungen, wie beispielsweise Erlebnispädagogik, Erwachsenenbildung, Gesundheitspädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Kunstpädagogik, Migrationspädagogik, Medienpädagogik, Sexualpädagogik, Sozialpädagogik, Umwelt- oder Ökopädagogik, Verkehrs- oder Mobilitätspädagogik³¹ u.v.m..

Neben dem im Vergleich zu anderen Fächern unklaren Profil ist das Fach zudem durch eine stark schwankende Arbeitsmarktsituation beziehungsweise Nachfrage gekennzeichnet. Nach ursprünglich günstiger Prognose für die ersten Diplompädagogen in den 1960er und 1970er Jahren – so konstatierte Bargel 1987 – verschlechterten sich die Berufsaussichten für Absolvierende dieser Jahrgänge deutlich. „Im Wintersemester 1982/83 sind es 26 Prozent, die beträchtliche Schwierigkeiten erwarten, überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden.“³² Die Vielfältigkeit der Ausbildungsgänge wurde auch durch die Tatsache gesteigert, dass neben der Implementierung eines universitären Studiengangs Diplompädagogik (unter anderem mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik), die zeitgleiche Einrichtung eines fachhochschulischen Studiums Sozialpädagogik/Sozialarbeit/Sozialwesen eingeführt wurde. Dabei können sich die Fachhochschulen im Verlauf ihres Bestehens der letzten knapp fünfundvierzig Jahre derart in der Hochschullandschaft etablieren, dass im Zuge des Bologna-Prozesses die Bachelor- und Master-Abschlüsse von Fachhochschulabsolventen denen der Universität uneingeschränkt gleichgestellt werden. Im Jahr 2007 heißt es dazu: „Die Hochschullandschaft verändert sich derzeit rasant. Nicht zuletzt der Bologna-Prozess bewirkt mit seiner Studienreform bis 2010 einen Umbau der akademischen Ausbildung. Damit einher geht ein Paradigmenwechsel, der die traditionell vorherrschende Inputorientierung in den Studien-

³⁰ Vergleiche <http://www.studieren-studium.com/studium/Pädagogik>

³¹ Vergleiche Raithel, Dollinger, Hörmann 2009, Seite 208-337

³² Bargel in: Bader, Habel, von Lüde, Metz-Göckel, Steuer, 1987, Seite 61

gängen durch eine stärkere Betonung der Kompetenzziele eines Studiums, der sog. Outputorientierung ablöst. Hochschulen sind aufgefordert, ihre Ausbildung stärker auf den Bedarf des Arbeitsmarktes auszurichten und ihre Absolventen zu einer Berufsfähigkeit zu qualifizieren.“³³ Dies ist seit jeher programmatisches Ziel der (ehemaligen) Fachhochschulen, nicht explizit jedoch der sich Forschung wie Lehre gleichermaßen verpflichtenden Universitäten. „Der Wandlungsprozess [weg von einer fundierten Forschungsorientierung und Selbstreproduktion hin zu einer stärkeren Praxisorientierung; Anmerkung der Verfasserin] geht nicht ohne Kritik einher.

So äußern Fachleute ihre Bedenken dahingehend, dass durch die Ablösung des traditionellen, in vielen Bereichen als durchaus erfolgreich angesehenen deutschen Hochschulsystems durch Bachelor und Master Studienzeiten erheblich verkürzt, die Wahlmöglichkeiten einer bisher praktisch orientierten Ausbildung (Fachhochschule) gegenüber einer wissenschaftlichen Ausbildung (Universität) verschwinden, wissenschaftliche Qualifikationen dadurch erst sehr spät erworben werden, die mit der Reform angestrebte Vergleichbarkeit der Ausbildung sich in der Praxis nicht gezeigt hat und insgesamt ein erheblicher Qualitätsverlust zu befürchten ist (Eigenberger, 2004, Daeunhauer, 2007, Hörmann, in Druck).“³⁴ In diesem Kontext sind Namenszusätze, wie etwa Sozialpädagoge (FH) oder Diplom-Pädagoge (Univ.) inzwischen nicht mehr zulässig. Laut statistischem Bundesamt gibt es in Deutschland 421 Hochschulen, davon sind die Hälfte Fachhochschulen (210) ohne die gesondert gerechneten Verwaltungsfachhochschulen.³⁵

„Fachhochschulen bieten eine stärker anwendungsbezogene Ausbildung in Studiengängen für Ingenieure und für andere Berufe, vor allem in den Bereichen Wirtschaft, Sozialwesen, Gestaltung und Informatik.“³⁶ Auch der Wissenschaftsrat kommt zu dem Ergebnis, dass die Tendenzen zwar in die oben be-

³³ Hörmann und Henninger zitiert in: Eckert (Hg.) 2007, Seite 209

³⁴<http://www.wissenschaftsrat.de>, aufgerufen am 12.06.2013

³⁵ Statistisches Bundesamt, Hochschule auf einen Blick, 2012

³⁶ Statistisches Bundesamt, Hochschule auf einen Blick, 2012

schriebene Richtung weisen, die Umsetzung jedoch noch lange nicht erfolgt ist: „Zwar beobachtete der Wissenschaftsrat eine insgesamt positive Entwicklung des Fachhochschulsektors in den 1990er Jahren und stellte fest, dass die Fachhochschulen durch Forschung und Entwicklung sowie die Einrichtung gestufter Studiengänge an Profil gewonnen hätten. Allerdings sei der Ausbaustand der Fachhochschulen angesichts des zukünftigen Bedarfs an praxisorientiert ausgebildeten Hochschulabsolventinnen und Absolventen und der inhaltlichen Anforderungen an eine qualitativ hochwertige Ausbildung nicht befriedigend; das Fächerspektrum sei weiterhin zu eingeschränkt; zudem könnten Fachhochschulen noch nicht hinreichend eigenständig Forschung betreiben.“³⁷ Offensichtlich tun sich universitär ausgebildete Pädagogen noch schwer damit, Fachhochschulabsolventen zur Promotion zuzulassen, oder Fachhochschulprofessoren bewegen andersherum ihre Absolventen zu wenig in diese Richtung. Aus diesem Grund empfiehlt der Wissenschaftsrat 2010 „die Einrichtung von Kooperationsplattformen. „Kooperationsplattformen können genutzt werden für gemeinsame Forschungsvorhaben, die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, kooperative Studienangebote oder Kooperationen mit Dritten (wie Privatunternehmen und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen). Eine solche Kooperationsplattform in ihrer Eigenschaft als ein Strukturelement des Hochschulsystems soll die Beziehungen zwischen Hochschulen unterschiedlichen Typs nachhaltig gestalten. Die beteiligten Institutionen (und gegebenenfalls auch Unternehmen) agieren als gleichrangige Partner auf einer klaren vertraglichen Grundlage.“³⁸

Die namentliche und funktionale Vielfalt der Pädagogikabsolventen auf dem Arbeitsmarkt birgt weitere Verunsicherungen und damit aktuelle Beschwerden, die es wert sind, Beachtung zu finden, denn sie tangieren zweifelsfrei das Selbstbild und möglicherweise auch das Selbstbewusstsein und das Selbstvertrauen des Pädagogen. „Was“ – so fragen beispielsweise Bahnmüller, Rau-

³⁷<http://www.wissenschaftsrat.de>; aufgerufen am 12.06.2013

³⁸<http://www.wissenschaftsrat.de>; aufgerufen am 12.06.2013

schenbach, Trede und Bendele, „unterscheidet die Arbeit eines Erziehers in einer Wohngruppe von der einer Mutter mit vier Kindern? Was unterscheidet die Erziehung eines eigenen Kindes von der eines oder mehrerer Pflegekinder? Was unterscheidet den Sozialarbeiter im Jugendclub einer Kirchengemeinde von dem Altpfadfinder mit seinen ‚Wichteln‘ auf dem Zeltlager, was die Erzieherin in der Krabbelgruppe von der Tagesmutter und von der leiblichen Mutter zweier Kinder? [...] Gar nichts. Oder vielleicht doch? [...] Wir bewegen uns [...] in einem [...] Frauenberufssegment [...]. Historisch geprägt von Frauen, mehrheitlich besetzt mit Frauen und der gesellschaftlich zugewiesenen, mehrheitlich von Frauen erledigten Hausarbeit ungleich näher.“³⁹ Eine solche Sichtweise fördert nicht gerade die Herausbildung eines ausgewogenen Selbstbewusstseins des pädagogisch Professionellen, wenn seine Arbeit, für die er studiert hat, der einer „ungelernten“ Hausfrau und Mutter gleichgesetzt werden kann.

Ein drittes Problem ist die schlechte Entlohnung. Gemeinsam mit Zürchner kommt Rauschenbach 2004 noch zu dem Ergebnis: „Für die akademischen Sozial- und Erziehungsberufe jenseits der Lehramtsberufe ist die Lage auf dem Arbeitsmarkt 35 Jahre nach der Einführung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs und der Fachhochschulstudiengänge für Sozialpädagogik/Sozialarbeit einigermassen paradox.“⁴⁰ Zwar sehen Rauschenbach und Zürchner den Diplompädagogen trotz seines massenhaften Einströmens erfolgreich und vielfach durch expansive und wachsende Teilarbeitsmärkte in der Praxis verortet, jedoch „[...] mussten und müssen für diesen, auch sozialstaatlich nicht spurlos vorübergegangenen und nicht gerade billigen Prosperitätsprozess der ‚sozialen Dienste am Menschen‘ die Beschäftigten selbst einen hohen Preis bezahlen. Dieser liegt vor allem anderen in einer nach wie vor vergleichsweise schlechten Vergütung der akademisch Ausgebildeten.“⁴¹ Auch dieses dürfte sich möglicherweise ungünstig auf das berufliche Selbstverständnis von Absolventen der Diplompädagogik auswirken.

³⁹ Bahn Müller/Rauschenbach/Trede/Bendele 1988, Seite 12-14.

⁴⁰ Vergleiche Rauschenbach, Zürchner in Krüger, Rauschenbach 2004, Seite 278

⁴¹ Rauschenbach, Zürchner in Krüger, Rauschenbach 2004, Seite 279

Ebenso Ungewissheit schaffend zieht sich eine unübersichtliche Heterogenität bei der Berufsbezeichnung durch alle Generationen bislang ausgebildeter Diplompädagogen. Bereits 1976 stellen Müller und Palmer heraus: „Auf die Frage nach der Berufsbezeichnung wurden bei 63 Antworten 20 Berufsbezeichnungen genannt:“⁴² Darunter Sozialarbeiter (8x), wissenschaftlicher Mitarbeiter (8x), Erzieher (5x), Bildungsreferent (5x), Lehramtsreferendar (5x), Pädagogischer Mitarbeiter (4x), Lehrbeauftragter (3x), akademische Hilfskraft (2x), Dozent (nebenamtlich) (2x), Fachhochschullehrer (2x), Lehrgangleiter (2x), Lehrkraft im Angestelltenverhältnis (2x), Tutor an der VHS (2x), Studienrat z. A. (1x), Sozial-Therapeut (1x), Fortbildungsdozent (1x), Fachbereichsleiter (VHS) (1x), Begleitzirkelleiter (1x), Ausbildungsleiter (1x).⁴³ Diese heterogene Situation hat sich zwar im Jahr 2001 gemäß Krüger und Rostampour gewandelt, doch verbleibt in diesem Kontext eine Vielfalt an Selbstdefinitionen von Diplompädagogen. Oben genannte Autoren schreiben dazu: „Die Antworten auf die Frage nach dem beruflichen Selbstbild von Diplom-PädagogInnen ergaben ein überraschendes Ergebnis. Im Gegensatz zu der Diagnose von Keiner u.a. (1997) vom diffusen beruflichen Selbstkonzept der Diplom-PädagogInnen begreifen sich rund drei Viertel der Befragten [...] als Pädagogen bzw. Pädagoginnen. An zweiter Stelle folgt das Selbstbild des Beraters, dem sich rund 40% der Befragten ganz bzw. fast 30% teilweise zuordnen können. Rund die Hälfte der Befragten konnte sich mit der Kategorie des Sozialpädagogen identifizieren (32% sagten trifft zu, 18% sagten trifft eher zu)“⁴⁴ Im Anschluss daran folgen laut Tabelle mit abnehmender Zustimmung: Sozialarbeiter 21,55%/18,4%), Organisationsentwickler (11,6%/16,3%), Lehrer (18,3%/11,6%), Erzieher (15,4%/12,4%), Trainer (12,3%/14,4%), Manager (11,3%/14,8%), Therapeut (14,8%/9,8%) und Wissenschaftler (6,7%/6,6%)⁴⁵. Diese von den Autoren vorgenommene Auflis-

⁴²Müller, Palmer in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 271

⁴³Müller, Palmer in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 271

⁴⁴ Krüger, Rostampour in Krüger, Rauschenbach 2001, Seite 206

⁴⁵ Vergleiche Krüger, Rostampour in Krüger, Rauschenbach 2001, Seite 206

tung mag den Anschein einer zunehmenden Homogenität der Berufsbezeichnungen erwecken, sie kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es *die* Berufsbezeichnung Diplompädagoge auf dem Arbeitsmarkt bis heute nicht gibt und dementsprechend eine Vielfalt an Berufsbezeichnungen auch weiterhin nicht vermieden werden kann.

Eine weitere aktuelle Beschwerde der Disziplin Pädagogik und der Profession Diplompädagoge gleichermaßen soll hier nur angedeutet werden: Fuchs-Rechlin beschreibt dieses Phänomen sehr treffend wie folgt: „Ein wichtiger Gegenstand der innerdisziplinären Selbstvergewisserung in der Erziehungswissenschaft ist seit jeher die Frage, was denn angemessenes bzw. gutes pädagogisches Handeln sei und wie die Ausbildung einer solchen ‚pädagogischen Grundhaltung‘ gefördert werden könne. Angesichts der zunehmenden Entgrenzung pädagogischen Handelns einerseits (vgl. Grunert/Krüger 2003) und der fortschreitenden Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen und pädagogischer Arbeitsfelder andererseits (vgl. Krüger/Rauschenbach 2000) scheint die Beantwortung der Fragen immer schwieriger zu werden (vgl. zu den Gründen Thiersch 1997). So wundert es nicht, dass trotz des nun schon mehr als zweitausend Jahre währenden Nachdenkens über Erziehung und Bildung nach wie vor die Frage aktuell ist, was denn gutes, oder weniger normativ formuliert: angemessenes pädagogisches Handeln, die rechten Vorgehensweisen und Ziele seien und wie sich die Vorstellung davon ausbildet (vgl. Menck 1993; Tenorth 2000; Winkel 1987)“⁴⁶ Ausgehend davon, dass es eine professionelle pädagogische Grundhaltung oder ein professionelles pädagogisches Leitbild gibt, das über alle Zeiten und an jedem Ort Gültigkeit besitzt und das die Basis für professionelles pädagogischen Handeln bildet, so stellt sich konsequent weitergedacht die Frage nach dessen Beschaffenheit und Ausbildung. Konkret müsste sich also herausstellen lassen, welchen Leitbildern und Grundsätzen sich Pädagogen verpflichtet fühlen sollten, und woran sie ihr Handeln orientieren. Wie lassen sich solche Leitbilder entwickeln oder werden

⁴⁶ Fuchs-Rechlin 2010, Seite 13

sie bereits in der Erziehung von Pädagogen geschaffen, sind sie ein Ausbildungsprodukt oder entwickeln sie sich gar erst im späteren Berufsleben, im praktischen Tun? Wenn es also auch, wie vermutet wird, in der Wahrnehmung der Bamberger Pädagogikabsolventen nach wie vor größere Unstimmigkeiten oder Ungereimtheiten gibt, dann wird auch darüber nachzudenken sein, wie sich die vielfachen Meinungen zum Thema erfolgreich in der Pädagogikausbildung umsetzen lassen.

Und schließlich sehen sich hinsichtlich aktueller Beschwerden vor allem (Sozial-) Pädagogen außerhalb des Kontextes Schule einer immer wiederkehrenden ganz pragmatischen Situation gegenüber, die ihnen sowohl in der pädagogischen wie auch in der sozialarbeiterischen Praxis immer wieder von unterschiedlicher Seite her begegnen wird.

Der Pädagoge wird häufig von Laien und Fachvertretern gleichermaßen in Frage gestellt: „So hat die Diskussion über die Weiterentwicklung ‚semiprofessioneller‘ Berufsgruppen wie etwa Teile der Lehrerschaft, Sozialarbeiter, Kindergärtner(-innen) gezeigt, daß [...] die Adressaten von Pädagogen in ausgeprägtem Umfang dem Glauben unterliegen, diese erzieherischen Aufgaben nach relativ kurzer Ausbildung selbst wahrnehmen zu können“!⁴⁷ Dieses Problem zieht dann noch weitere Kreise, wenn man bedenkt, dass jeder von uns zwangsläufig Erfahrungen aus dem Kontext Erziehung in sich trägt. Wir *wissen* doch alle wie Erziehung funktioniert, wozu brauchen wir also Fachleute? Gerade aufgrund der hohen Anteile erzieherischer Tätigkeit von Laien im Vollzug des täglichen Lebens müssen sich Pädagogen daher immer wieder dem Problem stellen, ihre Profession auch gegenüber einer laienhaften Tätigkeit abzugrenzen.

Die hier vorgenommene Anamnese der Diplompädagogik ist nun keinesfalls als exklusiv oder einmalig zu betrachten. Gräsel und Reinhartz konstatieren beispielsweise nach einer durchgeführten „Verbleibsstudie von AbsolventInnen des Magisterstudienganges Pädagogik“ folgendes ganz ähnlich gelagertes Ausgangsproblem: „Die universitäre Hauptfachausbildung in Pädagogik hat seit der

⁴⁷ Zitat übernommen aus Vorlesung von Georg Hörmann am 17.05.2011, Urheber unbekannt

Einführung des Diplomstudiengangs Ende der 60er Jahre mit der Frage zu kämpfen, für welche Berufstätigkeit die AbsolventInnen eigentlich ausgebildet werden. Immer wieder wird in der Öffentlichkeit diskutiert, daß der Studiengang ‚unnötig‘ sei, weil die AbsolventInnen auf dem Arbeitsmarkt ‚schlecht verwendbar‘ seien (vgl. Bahn Müller u.a. 1988, Rauschenbach 1994). [...] Die Wurzeln des Übels liegen jedoch tiefer, nämlich in der Professionalisierung der Pädagogik bzw. in der Verweigerung dieser Professionalisierung.“⁴⁸ Die Autorinnen nennen im Anschluss dazu „vier virulente Diskussionspunkte“⁴⁹ und führen diese jeweils näher aus: „Fehlende Festlegung pädagogischer Grundlagen“⁵⁰. Weder gebe es bundesweit einheitliche Konzepte zur Ausbildung, noch sei eine ausreichende Ernsthaftigkeit in der Ausbildung der Hauptfachstudierenden flächendeckend gewährleistet, weil vielerorts die Lehrerausbildung mit hereinspielen⁵¹. „Problematische Vorstellungen von pädagogischer Kompetenz. Die Vorstellung davon, was pädagogische Kompetenz sei, oszilliert zwischen zwei Polen: Auf der einen Seite gibt es nach wie vor die Vision einer gott- oder naturgegebenen Begabung für die Erziehertätigkeit [...]. Auf der anderen Seite steht das Bedürfnis vieler angehender PädagogInnen nach technologischem Wissen [...]. Beide Vorstellungen pädagogischer Kompetenz stehen der Professionalität entgegen“⁵². „Zusatzqualifikationen für PädagogInnen. Für PädagogInnen wird mit allem Nachdruck empfohlen, Zusatzqualifikationen zu erwerben (vgl. Zentralstelle für Arbeitsvermittlung 1997, S. 1197) [...]. Kein genuin pädagogisches Berufsbild. Auch wenn die PädagogInnen durchaus ihre Nischen auf dem Arbeitsmarkt finden – ein genuin pädagogisches Berufsbild, das

⁴⁸ Gräsel, Reinhartz in: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen. 6. Jg. 1998/Heft 4, Seite 223-224

⁴⁹ Gräsel, Reinhartz in: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen 6. Jg. 1998/Heft 4, Seite 224

⁵⁰ Gräsel, Reinhartz in: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen 6. Jg. 1998/Heft 4, Seite 224

⁵¹ Vergleiche Gräsel, Reinhartz in: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen 6. Jg. 1998/Heft 4, Seite 224

⁵² Gräsel, Reinhartz in: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen 6. Jg. 1998/Heft 4, Seite 224

in erster Linie oder gar ausschließlich von ErziehungswissenschaftlerInnen besetzt wird, ist derzeit nicht auszumachen.“⁵³

Ob aus den oben genannten Punkten nun die Schlussfolgerung gezogen werden kann, dass Absolventen der Diplompädagogik eine hohe Unzufriedenheit aufweisen, wird in der ausführlichen Beantwortung dieser Frage auf einen späteren Zeitpunkt verschoben, denn dazu macht es Sinn, sich zunächst der Vorgeschichte des Studiengangs Pädagogik, deren Lebensumstände und den Dispositionen ihrer ersten bis hin zu aktuellen Absolventen hinsichtlich Soziodemografie, Ausbildungsverhalten, Berufsverlauf und Beurteilung des Studiums zu besinnen.

Zusammenfassung:

Anamnetisch betrachtet weist die Pädagogik in Disziplin und Profession Beschwerden auf, die sich zwangsläufig direkt oder indirekt auf ihre Absolventen niederschlagen. Bereits bei der Titulierung Diplompädagoge treffen wir auf die exklusive Situation, dass es diese Bezeichnung als Beruf – wie sie sich automatisch für andere Akademiker aus dem von ihnen erfolgreich beendeten Studium namentlich ergibt – nicht gibt und die dazu praktizierten Alternativen weit gestreut sind. Weitere Beschwerden der Pädagogik in Disziplin und Profession fassen sich wie folgt zusammen:

- Fehlende Legitimationsgrundlage der Pädagogik in ihrer Wissenschaftlichkeit gegenüber fachlichen und nichtfachlichen Konkurrenten, resultierend zum einen aus den hohen theoretischen Anleihen, die die Pädagogik (noch) aus anderen, älteren Disziplinen zu tätigen hat und zum anderen aus dem Zwiespalt zeitgleich im Nebenfach für das Lehramt und im Hauptfach für Diplom-, Magister-, Bachelor- und Masterpädagogen verantwortlich zu sein.

⁵³Gräsel, Reinhartz in: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen 6. Jg. 1998/Heft 4, Seite 224-225

- Unsicherheiten ihrer oben genannten Hauptfachabsolventen bei Transferleistungen vom Wissen zum Können (Employability) aufgrund von subjektiv wahrgenommener Praxisferne und Theorielastigkeit und Theorienvielfalt in der Ausbildung. Diplompädagogen sehen sich vielfachen Berufsfeldern und einer hohen Konkurrenz fachhochschulisch ausgebildeter Kollegen ausgesetzt, denen sie (zu) wenig entgegensetzten haben.
- Disziplininterne Schwierigkeiten bei definitorischen Ab-/Eingrenzungen und damit einhergehende unbeantwortete Statusfragen von Universität und Fachhochschule, zum Beispiel hinsichtlich expliziter Alleinstellungsmerkmale sowie mangelndes Selbstverständnis der Absolventen durch Vielfältigkeit in Studienrichtungs- und (Sub-) Disziplinwahl, spätere Namensgebung und berufliche Verbleibsmöglichkeit. Die aktuelle vom Wissenschaftsrat empfohlene und geforderte Entwicklung der formalen Gleichstellung von Universität und Fachhochschule macht (notwendige) Unterscheidungen der Ausbildungsinstitutionen schwieriger. Diese sind nur noch anhand der Ausstattung mit einem Promotionsrecht zu treffen.
- Oben genannte Punkte erzeugen Unzufriedenheit und Ungewissheit unter den Absolventen, die sich seit Verabschiedung der ersten Generationen der Diplompädagogen bis heute wie ein Roter Faden durch ihre Ausbildung schlängelt und dessen Kontinuität unter Studierenden und Absolventen Erklärungsbedarf provoziert. Es fehlt oftmals an der Vorstellung einer professionellen pädagogischen Grundhaltung, die Pädagogen von anderen Professionen und Laien herauszustellen vermag.

2.2 Vorgeschichte

Die oben erwähnten Beschwerden der Disziplin Pädagogik und daraus möglicherweise resultierende Unsicherheiten, Schwierigkeiten, fehlende Legitimationsgrundlagen und hohe Unzufriedenheit der Absolventen spiegeln sich in

zahlreichen Absolventenstudien und weiterer Verbleibsforschung zu Diplompädagogen in Deutschland wieder⁵⁴. Ganz allgemein lassen sich zunächst folgende Meilensteine von Beginn der Ausbildung des Diplompädagogen bis heute, also die Veränderungen innerhalb der ersten 40 Jahre, seit dem der Diplompädagoge den Arbeitsmarkt infiltriert, herausstellen:

Der Studiengang Diplompädagogik verdankt sich – und das ist einmalig in der Entstehung einer eigenständigen hochschulischen Disziplin – einem emanzipatorischen Aufstiegsstreben seiner akademischen Vertreter. Während viele andere wissenschaftliche Fachrichtungen als im Nachhinein notwendige Reaktionen auf zunehmende Bedarfe seitens eines sich ausdifferenzierenden Arbeitsmarktes zu sehen sind, wird der Studiengang Diplompädagogik als Politikum schlechthin von einigen wenigen Fachvertretern für notwendig erachtet und mehr oder minder prophylaktisch beispielsweise zur SPD-gestützten Idee der flächendeckenden Gesamtschulpolitik eingeführt. Von Maydell beschreibt diesen Sachverhalt wie folgt:

„Mit der Integration der pädagogischen Hochschule in die Universität hatte der Diplomstudiengang Pädagogik seine primäre, seine wissenschaftspolitische Funktion eigentlich erfüllt [...]. Ergänzend ist daran zu erinnern, dass neben den dargestellten wissenschaftspolitischen Motiven auch die Schulreformdebatte der späten 60er- und 70er Jahre eine Rolle bei der Errichtung des Diplomstu-

⁵⁴Mein zugegebenermaßen sehr persönlicher Eindruck ist jedoch – und hier schließe ich mich selbst ein - dass Fachvertreter in den Momenten, in denen man Außenstehenden fairerweise von diesen Beschwerden berichten sollte, sich solidarisch sofort auf die Seite derer stellt, in dessen Boot man ja schließlich selbst sitzt. Ein Beispiel dazu: Während in Bamberg 2013 die Absolventen verabschiedet wurden, erhielt ich Gelegenheit, ein paar Worte zum beruflichen Verbleib zum Besten zu geben. Also berichtete ich den Absolventen und deren Angehörigen von einigen Ergebnissen meiner Forschungsarbeit. Der Vater einer Absolventin kam anschließend auf mich zu und sagte: *„Liebe Frau Beeke, herzlichen Dank für Ihre aufschlussreichen Worte! Jetzt, am Ende des Studiums meiner Tochter, habe ich durch ihre Darstellungen endlich einen konkreten Einblick darin gewonnen, was meine Tochter mit ihrem, letztlich von mir finanzierten, Studium beruflich anfangen kann!“* Offensichtlich hatte ich diesem involvierten Mann erhellen- de Erkenntnisse hinsichtlich der Professionalität seiner Tochter an die Hand geben können. Später, als der Vater sich nach weiteren Dankesbekundungen schließlich von mir abgewandt hatte, überlegte ich mit etwas schlechtem Gewissen, wie anders die Reaktion dieses Vaters möglicherweise ausgefallen wäre, wenn ich ihm die Entstehungsgeschichte des Studiengangs, die ersten Veröffentlichungen zum Verbleib seiner Absolventen oder auch die noch heute bestehenden Schwierigkeiten dargelegt hätte:

diengangs Pädagogik gespielt haben dürfte. Die Integrierte Gesamtschule – damals zumindest von vielen als die Schulform der Zukunft konzipiert – sollte neben Unterrichtsaufgaben eben auch pädagogische Aufgaben außerhalb des Unterrichts (wie die Beratung, sozialpädagogische Betreuung und Förderung von Schülerinnen und Schülern, u.a.) wahrnehmen.“⁵⁵ Die Funktion des Studiengangs Diplompädagogik liegt somit ursprünglich nicht in einer berufsvorbereitenden Ausbildung, sondern primär in der (selbstsüchtig anmutenden) Verwissenschaftlichung der Pädagogik, sekundär in der Vorwegnahme eines schulinternen Bedarfs, der von Seiten der Politik angedacht und gewünscht, jedoch nach dem politischen Führungswechsel von SPD zu CDU/CSU nicht realisiert werden kann, und erst an nachrangiger Stelle in einer qualitativ möglichst hochwertigen Berufsausbildung. Von Maydell schreibt dazu: „Erst danach ist seine zweite Funktion: die eines berufsqualifizierenden akademischen Studiengangs, in den Vordergrund getreten.“⁵⁶ Die Einführung des Studiengangs dient somit vorrangig dem Zugang seiner Absolventen zu Promotion und Habilitation und damit der Möglichkeit von Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchsförderung und erst in zweiter Linie einer zunächst der Schule angegliederten später auf außerschulische Bereiche ausgedehnten (Sozial-) Pädagogik. Dies hatten die Initiatoren der 1963 gegründeten „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ (DGfE) zwar schon proklamiert, aber diesen Ideen ist man nach Verabschiedung der ersten Rahmenordnung für den Diplomstudiengang Pädagogik 1969 nicht blindlings gefolgt. „Das große Feld pädagogischer Probleme nicht nur in den Schulstuben, sondern auch in der Sozialarbeit und Öffentlichkeit, im Berufsleben und im Lehrlingswesen, im Aufgabengebiet der politischen Bildung und kirchlichen Arbeit erfordert eine Gruppe akademisch gebildeter Pädagogen, die durch ein erziehungswissenschaftliches Studium ihren Blick geschult haben. Dieses Studium kann nicht mehr als bloßes Anhängsel an medizinische, psychologische oder soziologische Studien betrachtet

⁵⁵ Von Maydell 2003, Seite 10

⁵⁶ Von Maydell 2003, Seite 10

werden. Es hat seinen eigenen Grundgedankengang, dem der Schulpraktiker noch am nächsten steht [...]“⁵⁷. Pessimistisch lauten die Veröffentlichungen zum Studiengang der ersten Jahrzehnte: Hommerich spricht vom „Der Diplom-Pädagoge – ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform“⁵⁸ Die Projektgruppe „Verbleibsforschung“ 1989 verschreibt sich dem Motto: „Wir haben einen Fuß in der Tür – immerhin“.⁵⁹ In ihren Ausführungen sprechen sie von der „Arbeitslosigkeit (k)ein Problem“⁶⁰ oder den „Diplom-Pädagoginnen als Risikogruppe auf dem Arbeitsmarkt“⁶¹ und resümieren die damals ernüchternden Enttäuschung seitens der Absolventen – vor allem der weiblichen Absolventen – darüber, sich mit ihrem Studium nicht adäquat im Arbeitsmarkt etablieren zu können. 1988 titulieren Rauschenbach u.a. ihre Ergebnisse noch mit „Vorprogrammiertes Desaster? Berufseinmündung und Arbeitslosigkeit“⁶² Doch offensichtlich hat das vermutete Desaster in den 1970er und 1980er Jahren so groß nicht gewesen sein können, wenn der Studiengang seit seiner Einführung 1969 mit einigen kurzweiligen Unterbrechungen kontinuierlich höher frequentiert wurde und wird und wenn es den Diplom-Pädagogen als ausgewiesene Risikogruppe für (Langzeit-) Arbeitslosigkeit faktisch nicht gab oder gibt. Wie steht es also heute um seine berufliche Einmündung und seine Verortung auf dem deutschen Arbeitsmarkt? Wird von Seiten der Hochschulen tatsächlich dem sich verdichtenden „Zwang“ nachgegeben, „ihre Kompetenz auch zur Lösung ‚praktischer‘ Probleme einzusetzen [...]“⁶³, wie es Hommerich ja bereits 1984 gefordert hat?

Festzustellen ist inzwischen, dass die später gewählten Titel zur Verbleibsforschung neutraleren Charakter angenommen haben. In „Diplom-Pädagoginnen

⁵⁷ Flitner 1956, Seite 65, zitiert in: Krüger und andere 2000, Seite 7

⁵⁸ Hommerich 1984

⁵⁹ Projektgruppe „Verbleibsforschung“ 1989

⁶⁰ Projektgruppe „Verbleibsforschung“ 1989, Seite 1

⁶¹ Projektgruppe „Verbleibsforschung“ 1989, Seite 1

⁶² Rauschenbach u.a. 1988

⁶³ Hommerich 1984, Seite 22

unterwegs“⁶⁴ heißt es im Untertitel: „Riskante Wege auf dem Arbeitsmarkt“⁶⁵. Damit wird Anfang des 21. Jahrhunderts angedeutet, dass Frauen als Diplompädagogen schlechtere Berufs- und Karrierechancen als Männer haben.⁶⁶ Ebenso neutrale „[e]mpirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven“ zu „Pädagogen in Studium und Beruf“⁶⁷ zeigen schließlich Krüger und Rauschenbach 2004. Die pessimistischen Buchtitel wandeln sich zugunsten einer neutralen Forschungsorientierung, die die Pädagogik damit auch mehr in den wissenschaftlichen Kontext stellen können. Dergestalt vorantreibend sind auch die Ideen, die die Herausgeber Homfeldt und Schulze-Krüdener um die Jahrtausendwende veröffentlichen, als sie das „Praktikum im Schnittpunkt von Disziplin, Profession und Berufsfeld“⁶⁸ in den Mittelpunkt ihrer Forschungen stellen. Spätestens mit dieser Veröffentlichung legen sie den pädagogischen Fachbereichen und Hochschulen einen Missstand nahe, der nicht länger ignoriert werden kann: Zwar ist die Forschungsorientierung der Pädagogik selbsterklärend notwendig und sinnvoll, wenn sich die Disziplin im wissenschaftlichen Kontext erfolgreich platzieren soll. Aber der wissenschaftliche Nachwuchs an den Universitäten ist inzwischen geschaffen und belegt die meisten offenen Stellen, soweit diese zur Disposition stehen. Weitere Stellenbesetzungen im hochschulischen Kontext sind hinsichtlich der Menge an Absolventen kaum der Rede wert, und jene Professorenstellen werden allein im Zeitraum zwischen 1982 und 1997 entgegen dem Trend der Zunahme der Studierenden reduziert⁶⁹. In diesem Zusammenhang schreiben Thole, Weishaupt und Zürchner auch 2012 noch von der „Expansion ohne ausreichende Personalentwicklung. Stand und Perspektiven der Erziehungswissenschaft 2012“⁷⁰. Die Studierendenzahlen für

⁶⁴ Honvehlmann u.a. 2001

⁶⁵ Ebenda

⁶⁶ Um Missverständnisse zu vermeiden: Dieser Gedanke zielt nicht darauf ab, diese Arbeit um eine Debatte zum Thema Frauenquote zu ergänzen oder mich in dieser Debatte zu positionieren.

⁶⁷ Krüger und Rauschenbach 2004

⁶⁸ Homfeldt und Schulze-Krüdener 2000

⁶⁹ Vergleiche Zürchner, Weishaupt in: Rauschenbach, Weishaupt 2004, Seite 64

⁷⁰ Thole, Weishaupt, Zürchner in Thole 2012, Seite 1

den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft potenzierten sich demgegenüber von Jahr zu Jahr. Dies kann unter anderem dem Umstand geschuldet sein, dass viele von ihnen keinen Studienplatz an einer Fachhochschule bekommen. Daher ist davon auszugehen, dass die Mehrzahl der Studierenden das Universitätsstudium inzwischen zur Berufsvorbereitung wählt und auf praktische Anteile auch im universitären Studium hofft. Dies muss zwangsläufig eine Diskussion darüber in Gang setzen, wie das Praktikum und sonstige praktische Anteile während des Studiums in Quantität und vor allem Qualität in ein wissenschaftliches Studium zu integrieren sind. Dieser Aufgaben haben sich beispielsweise Homfeldt und Schulze-Krüdener als Herausgeber im Jahr 2000 gewidmet⁷¹.

Wischmeier beschäftigt sich im Kontext der Verbleibsforschung mit der Analyse von 2.580 Stellenanzeigen aus dem pädagogisch-sozialen Arbeitsmarktsegment⁷². Diese und ähnliche Studien⁷³ bekräftigen explizit zweierlei: Zum einen gibt es inzwischen eine hohe Zahl an Stellenausschreibungen, die zwar zu einem überwiegenden Teil nicht exklusiv Diplompädagogen, stattdessen übergeordneten Fachbereichsabsolventen angeboten werden und beispielsweise für folgende Tätigkeitsbereiche gelten „1) Journalismus, Öffentlichkeitsarbeit, Verlags- und Bibliothekswesen, 2) Schulen, Aus- u. Weiterbildung, 3) Kunst und Kultur, 4) Leitende Funktionen und Geschäftsführungen, leitende Funktionen und Geschäftsführungen, Referenten und Beauftragte, 5) Internationaler Austausch, Sprachen, Tourismus, 6) Sozialwesen, 7) Wissenschaft, Hochschule und Forschung, 8) Stellen für Geisteswissenschaftler und sonstige Stellen.“⁷⁴ Zum zweiten dokumentieren sie die Vielfältigkeit der Arbeitsfelder, in denen Diplompädagogen beschäftigt sind, wie beispielsweise: „Beratung Soziales (ausdifferenziert in die Unterkategorien Ausländerberatung, Seniorenarbeit, Frauen, Suchtprävention und Familie, Partner, Erwachsene), Jugendarbeit, Kinder- und Jugendhilfe (KJHG), Weiterbildung, Wiedereingliederung, Weiterbildung klas-

⁷¹ Vergleiche Homfeldt, Schulze-Krüdener 2000

⁷² Wischmeier in: Empirische Pädagogik 2005, 19 (4), Seiten 395-414

⁷³ Vergleiche Sailer 2009

⁷⁴ Wischmeier in: Empirische Pädagogik 2005, 19 (4), Seiten 398

sisch, Betreuung, Erwachsenenbildung, Organisationsentwicklung, Bereichsleitungsfunktion, Leitungsfunktion.“⁷⁵ Vor allem in der o. g. Studie konnte Wischmeier zudem herausarbeiten, dass Berufserfahrung als Voraussetzung an erster Stelle für eine Platzierung auf dem Arbeitsmarkt steht⁷⁶.

Auch Konrad und Sailer befassen sich mit einer ähnliche Studie und entdecken in diesem Kontext den „Homo educabilis“⁷⁷ in dem Studien zur Allgemeinen Pädagogik, Pädagogischen Anthropologie und Bildungsforschung veröffentlicht werden. Fachvertreter wie Absolventen sehen sich spätestens seit Ende der 1980er Jahre dem zusätzlichen Problem gegenüber, dass über den „Abschied von den Professionen“, konkret über die „Situation der helfenden Berufe“ nachgedacht wird. In ihrem Zeitschriftenaufsatz sprechen Dewe und Ferchhoff davon, dass „die großen anonymisierten Dienstleistungsbükratien und -apparate immer mehr ‚Lebenswelt‘ ausgehöhlt und einer entsprechenden, oftmals inflexiblen, bürokratischen Bearbeitungslogik zugeführt haben. In allen Dimensionen werden gesellschaftliche Differenzierungs- oder Externalisierungsprozesse in Frage gestellt. Immer mehr Menschen erfahren und spüren, daß sie zuviel an staatliche und bürokratische Dienstleistungen delegiert haben und damit ein Großteil von Eigenkompetenzen verloren haben. Eingedenk dieser Einsicht ist gegenwärtig auf vielen Ebenen ein Entdifferenzierungsprozeß in vollem Gange, in dem eine Rückkehr zur ‚Lebenswelt‘ (Selbstorganisation, Laiisierung etc.) auf dem Programm steht. Man ist inzwischen zu der Einsicht gekommen, daß die Versicherung gegen alle Wechselfälle des Lebens die Menschen nicht immer glücklicher und vitaler gemacht hat, und daß man in gewisser Hinsicht jenseits expertenbezogener Hilfebeziehungen (freilich nicht immer) allein manchmal besser zurechtkommt, zumal wenn man die Gesellschaft nicht ausschließlich als Bezugsinstanz, sondern vielmehr als Umwelt begreift,

⁷⁵Wischmeier in: Empirische Pädagogik 2005, 19 (4), Seiten 399

⁷⁶Wischmeier in: Empirische Pädagogik 2005, 19 (4), Seiten 407

⁷⁷ Konrad und Sailer 2007

die man gebraucht und benutzt, aber der man nichts schuldet.“⁷⁸ Konsequenterweise sollte der Pädagogikabsolvent also davon ausgehen, dass er permanent dafür zu sorgen hat, dass die Klientel sich von ihm emanzipiert und unabhängig von ihm ist. Dies stellt ihn letztlich vor die paradoxe Aufgabe, dem Klienten in der Zusammenarbeit in letzter Konsequenz bei der Beantwortung der Frage behilflich zu sein, wie er als Profi dem Klienten als Laien helfen kann, ihn und seine Hilfsnotwendigkeit wieder loszuwerden.

Andere Literatur befasst sich gezielter mit der beruflichen Verortung des Pädagogen. Weißhuhn und Rövekamp entwickeln 2004 dazu zum Beispiel den „Arbeitsmarktradar“⁷⁹ in dem es um Machbarkeitsstudien für ein System zur Erfassung von mittelfristigen Arbeitsmarktentwicklungen geht.⁸⁰ Die Literatur zu einzelnen Fachgebieten ist mit den Jahren ebenso unübersichtlich wie vielfältig geworden. Sicher ist: Offensichtlich hat sich in den letzten zwanzig Jahren für Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt viel getan: Die Anzahl der jährlichen Diplompädagogikabsolventen hat sich seit den ersten Jahrgängen 1973 (absolut: 376) bis ins Jahr 2002 (absolut: 3.789) verzehnfacht, sofern man die Hinzunahme der neuen Bundesländer einmal vernachlässigt. Seit 2005 bis 2010 stellen sich die Diplompädagogik-Absolventenzahlen bundesweit wie folgt dar: 2006 – 3.232, 2007 – 3.433, 2008 – 3.803, 2009 – 3.484 und 2010 – 3.511⁸¹. Rechnet man allein nur die Bachelorabsolventen der ersten Jahre hinzu, dann steigt die Anzahl der Pädagogikabsolventen auch weiterhin kontinuierlich an. Die Bachelorabsolventen verteilen sich folgendermaßen: 2008 – 1.148, 2009 – 1.774, 2010 – 3.465⁸². Hinsichtlich der bestandenen Prüfungen an Universitäten in Deutschland rangiert die Pädagogik mit 9.483 Gesamtabschlüssen auch weiterhin an

⁷⁸ Dewe, Ferchhoff in: Abschied von den Professionen oder die Entzauberung der Experten. Zur Situation der helfenden Berufe in den 80er Jahren. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, 18 (1987) 3, Seite 147-182

⁷⁹ Weißhuhn und Rövekamp 2004

⁸⁰ Rühl und Hoffmann 2008

⁸¹ Vergleiche Zürchner, Rauschenbach in Thole, Faulstich-Wieland, Horn, Weishaupt, Zürchner 2012, Seite 101

⁸² Vergleiche Zürchner, Rauschenbach in Thole, Faulstich-Wieland, Horn, Weishaupt, Zürchner 2012, Seite 101

fünfter Stelle hinter den Wirtschaftswissenschaften mit 26.915, Humanmedizin mit 16.327, Rechtswissenschaft mit 10.921 und Biologie mit 9.897⁸³. Im Jahr 1999 gab es zwischen 42 und 47 Hochschulen, an denen Diplompädagogik im Hauptfach studiert werden konnte^{84,85}, für die Jahre 2007/2008 stellen Horn, Wigger und Zürchner 33 deutschlandweite Standorte heraus, an denen Bachelorstudiengänge mit dem Hauptfach Erziehungswissenschaft(en), Pädagogik, Bildungswissenschaft(en), Erziehung und Bildung studiert werden konnten⁸⁶, hier gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass mancherorts die Umstellung vom Diplom- auf den Bachelorstudiengang zum Erhebungszeitpunkt noch nicht vollzogen war⁸⁷. Die heutige Zahl der deutschlandweiten Standorte, an denen im Hauptstudium eines der oben genannten Fächer studiert werden kann, beträgt nach Zürchner und Rauschenbach 47⁸⁸

Die oben angedeuteten Beschwerden der Pädagogik in Disziplin und Profession werden im nächsten Kapitel ‚Lebensumstände‘ erneut aufgegriffen und exemplarisch belegt beziehungsweise systematisch spezifiziert. Danach soll ein ebenso systematischer Überblick über die Verbleibsforschung von Diplompädagogen erstellt werden, denn seit der Verabschiedung der Rahmenordnung aus dem Jahr 1969 werden in Deutschland im Rahmen eines universitären Studiums Diplompädagogen ausgebildet. Einer der führenden Forscher und Autoren im Bereich der Verbleibsforschung dieser Absolventen ist Thomas Rauschenbach, der sich in Zusammenarbeit mit etlichen weiteren Kollegen seit vielen Jahren kontinuierlich mit der Etablierung des Diplompädagogen in der Wissenschaft und auf dem Arbeitsmarkt gleichermaßen befasst. Beispielsweise unter den

⁸³Vergleiche Zürchner, Rauschenbach in Thole, Faulstich-Wieland, Horn, Weishaupt, Zürchner 2012, Seite 104

⁸⁴ vergleiche Rauschenbach, Zürchner in: Otto und andere 2000, Seite 27ff; hier werden 47 Standorte angegeben

⁸⁵ Vergleiche Krüger und Rauschenbach 2004, Seite 22; hier werden 42 Standorte angegeben

⁸⁶ Vergleiche Horn, Wigger, Zürchner in: Tillmann, Rauschenbach, Tippelt, Weishaupt 2008, Seite 22

⁸⁷ Sicher ist, dass Bamberg als Hauptfachstudienmöglichkeit für Pädagogen aus dieser Reihe ausgenommen ist, hier jedoch hinzugezählt werden muss.

⁸⁸Vergleiche Stisser, Horn in Thole, Faulstich-Wieland, Horn, Weishaupt, Zürchner 2012, Seite 19

Stichwörtern „Datenreport Erziehungswissenschaft“⁸⁹, „Pädagogen in Studium und Beruf“⁹⁰, „Diplom-Pädagogen in Deutschland“⁹¹ oder „Und es bewegt sich doch ...!“⁹² widmen er und andere Autoren sich seither der Aufgabe, die Situation der in Deutschland ausgebildeten Erziehungswissenschaftler empirisch abgesichert darzustellen und auf Missstände in Ausbildung und Beruf aufmerksam zu machen. Im übernächsten Kapitel soll daher ein Überblick über die Ergebnisse der vor allem von Rauschenbach und eben auch vielen anderen Fachvertretern durchgeführten Studien geliefert werden. Darunter finden sich zudem selbst erhobene Ergebnisse, resultierend aus einer Befragung der bis 1993 ausgebildeten Bamberger Diplompädagogen, die im Rahmen einer unveröffentlichten Diplomarbeit aus dem Jahr 1993 vorliegt, wieder.

Zusammenfassung:

Der Studiengang Diplompädagogik wird mehr prophylaktisch nach prognostiziertem Bildungsnotstand als seitens des Arbeitsmarktes nachgefragt eingerichtet. Emanzipatorisches Aufstiegsstreben einiger Fachvertreter und eine damit verbundene primär wissenschaftspolitische Funktion des Studiengangs überlagern damit das Vorhaben, mit dem neu geschaffenen wissenschaftlichen Universitätsstudium auch eine qualitativ hochwertige Berufsausbildung anzubieten. Die ersten Veröffentlichungen zum Diplompädagogen auf dem Arbeitsmarkt spiegeln die damit einhergehende Unzufriedenheit und Verunsicherung der ersten Absolventen deutlich wieder. Inzwischen spricht man zwar von einer Etablierung des Diplompädagogen auf dem Arbeitsmarkt und konstatiert in diesem Zusammenhang zu Recht, dass sich die Prognosen der DGfE und der daraus umgesetzten Idee eines neuen Studiengangs bewahrheitet haben, so dass die Einführung des Diplompädagogen berechtigt und sinnvoll war. Den-

⁸⁹ Datenreport Erziehungswissenschaft 2000, Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen 2002, Datenreport Erziehungswissenschaft 2004, Datenreport Erziehungswissenschaft 2008

⁹⁰ Krüger, Rauschenbach 2004

⁹¹ Krüger, Rauschenbach 2001

⁹² Fuchs-Rechlin 2010

noch muss die Implementierung dieses akademischen Berufs auf dem Arbeitsmarkt auch weiterhin als nicht abgeschlossener Prozess betrachtet werden, der vor allem bezüglich des Verdienstes und der berufsadäquaten Einsätze der Absolvierenden Herausforderungen aufweist. Die bereits vollzogene Implementierung des Diplompädagogen auf dem Arbeitsmarkt ist vor allem dem Engagement der Absolventen zu verdanken und nach deren Meinungen weniger einer gelingenden Herstellung sogenannter Employability (verstanden als Beschäftigungsfähigkeit) seitens universitärer Ausbildungsinstitute. Dies bleibt unverständlich wenn man bedenkt, dass Pädagogik hinter den Wirtschaftswissenschaften, der Humanmedizin, den Rechtswissenschaften und der Biologie das am fünfstärksten nachgefragte Studienfach in Deutschland ist und inzwischen an fast 50 Instituten zu studieren ist.

2.3 Lebensumstände

Bevor im Folgenden weitere allgemeine inhaltlich kritische Lebensumstände der Pädagogik exemplarisch skizziert werden, weil sie impliziten und expliziten Regelwerken entspringen und daher die Absolventenmeinungen tangieren, sollen zunächst die Begriffe Disziplin und Profession im Vergleich zu Theorie und Praxis kurz erläutert werden. Thole schreibt dazu treffend: „Nicht unüblich ist, ‚Profession‘ und ‚Disziplin‘ mit ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ gleich zu setzen. Es gibt Gründe, die für eine solche Gleichsetzung sprechen. Eine genauere Betrachtung empfiehlt allerdings, diese einfache Parallelisierung zu ergänzen und partiell zu revidieren. Profession meint mehr als ‚Praxis‘ ebenso wie Disziplin mehr und in mancher Hinsicht auch anderes umfasst als ‚Theorie‘. Profession beschreibt das gesamte fachlich ausbuchstabierte Handlungssystem, also die berufliche Wirklichkeit eines Faches. Für die Soziale Arbeit kennzeichnet demnach der Begriff der Profession das sozialpädagogische Praxissystem, folglich die Realität der hier beruflich engagierten Personen sowie die von ihnen offerierten Hilfe-, Beratungs- und Bildungsleistungen auf der Basis der von der Gesellschaft an sie adressierten Ansprüche und Wünsche. Mithin ist mit dem Pro-

fessionsbegriff mehr gemeint als die ‚einfache‘, sozialpädagogische ‚Praxis‘. Vergleichbar verhält es sich mit dem Disziplinbegriff. Mit ihm sind das gesamte Feld der wissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung sowie auch das Handlungsfeld charakterisiert, in dem sich die Forschungs- und Theoriebildungsprozesse realisieren. Zielt die Profession auf Wirksamkeit, so setzt die Disziplin im Wesentlichen auf Wahrheit und Richtigkeit (vgl. Merten 1997, 2001) – anders formuliert: Geht es wissenschaftlichen Disziplinen primär darum, über Forschung, Reflexion und Produktion von Theorien Welt- und Gesellschaftsbilder zu kreieren und zu beeinflussen, wünschen Professionen ihre AdressatInnen und KlientInnen durch Handeln zu beeindrucken, zu ‚bilden‘ und zu ‚helfen‘ (vgl. Stichweh 1987). Stellen in der Praxis aktive SozialarbeiterInnen in ihrer Rolle als Teil der Profession eine Hilfeleistung zur Verfügung, ermöglicht die Disziplin über die Bereitstellung von Wissen erst die Übernahme dieser Leistungsrollen als ExpertInnen. Die Sozialpädagogische Profession definiert sich über das Handeln im Kontakt mit den AdressatInnen oder Strukturen der Sozialen Arbeit. Die sozialpädagogische Disziplin konstituiert und reproduziert sich über die Bereit- und Herstellung von Wissen. Damit ist weder unterstellt, dass die sozialpädagogische Praxis kein Wissen generiert oder gar ‚wissen los‘ operiert noch dass die AkteurInnen im Feld der Wissenschaft nicht handeln oder unprofessionell agieren. So wie die Profession der Sozialen Arbeit auch Wissen erzeugt, wird in der sozialpädagogischen Disziplin natürlich im Prinzip auch professionell gehandelt. Die Strukturprinzipien in beiden Feldern beziehungsweise Systemen sind allerdings divergent, aber nicht hierarchisiert in der Form, dass theoretisches Wissen etwa höher zu bewerten ist als die Alltäglichkeit der Praxis und das hierüber erworbene Erfahrungswissen (vgl. Schulze-Krüdener/Homfeldt 2001, S. 90).⁹³ Eine derartige von Thole negierte Hierarchisierung zwischen Disziplin und Profession wäre auch wenig sinnvoll; man stelle sich beispielsweise vor, die Forschung in der Medizin hätte keine entsprechend aus- und fortgebildeten Ärzte, die mithilfe dieses Wissens aus der

⁹³ Thole 2002, Seite 15-16

Forschung ihre Patienten behandeln. Disziplin und Profession bedingen und ergänzen sich somit gegenseitig und können daher nicht voneinander getrennt gesehen werden.

Die „‘Ausgangslage‘ einer modernisierungstheoretischen Grundlegung“⁹⁴ wie Thole sie für die Soziale Arbeit ansatzweise existent konstatiert, findet laut Thole im „sozialpädagogischen ‚Viereck‘ Theoriebildung, Praxisentwicklung, Ausbildungssystem und Forschung“⁹⁵ wertvolle Anknüpfungspunkte zur Klassifikation, Diagnostik, Analyse und Hermeneutik⁹⁶ In diesem Zusammenhang ist die Pädagogik in Disziplin und Profession Lebensumständen ausgesetzt, die kritisch zu betrachten sind und zwangsläufig Beachtung finden müssen, denn die Meinungen der Absolventen spiegeln diese Lebensumstände vielfach wider. Trotz Auslaufens der Ausbildung zum Diplompädagogen und der bereits in Kraft getretenen Nachfolge durch Bachelor- und Masterpädagogen gelten die Lebensumstände, wie sie beispielsweise Otto und Zedler im Jahr 2000 resümieren auch aktuell noch: „Mit Blick auf die gegenwärtige Lage und die weitere Entwicklung der Erziehungswissenschaft ist bilanzierend festzuhalten: 1. Die Erziehungswissenschaft hat sich zu einem der am stärksten nachgefragten Studienfächer in Deutschland entwickelt. Untrennbar damit verknüpft ist die Profilierung der Hauptfachstudiengänge Diplom und Magister [heute Bachelor und Master; Anmerkung der Verfasserin]. Das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium bei den Lehramtsstudiengängen nimmt zwar noch immer einen zentralen Platz ein, hat jedoch seine vorrangige Position gegenüber den Hauptfachstudiengängen verloren. Der Arbeitsmarkt hat diese Profilierung der Erziehungswissenschaft mit den niedrigsten Arbeitslosenquoten vergleichbarer Studiengänge honoriert. 2. Die Expansion des Studienfachs ist vor allem der Studienwahl von Frauen zu verdanken. Mit einem Frauenanteil von 72,5% in 1998 nimmt das Fach eine herausragende Rolle in der Hochschulausbildung von Frauen ein. Im Wissenschaftsbetrieb der Erziehungswissenschaft sind Frauen

⁹⁴ Thole 2002, Seite 50

⁹⁵ Thole 2002, Seite 51

⁹⁶ Vergleiche Thole 2002, Seite 51

deutlich unterrepräsentiert, festzuhalten ist jedoch, daß die Erziehungswissenschaft zu den Wissenschaftsbereichen gehört, in denen die Gleichstellung von Männern und Frauen noch am weitesten vorangeschritten ist. Nahezu die Hälfte aller Mittelbaustellen und ein Viertel aller Hochschullehrerstellen werden von Frauen besetzt. 3. Die Entwicklung eines differenzierten Hauptfachstudienangebots hat zu einer nachhaltigen Ausweitung der wissenschaftlichen Grundlagen der Erziehungswissenschaft geführt. Mit dieser Ausweitung einher geht eine verstärkte Hinwendung zu einer sozialwissenschaftlichen Forschungsorientierung sowie zu drittmittelfinanzierter Projektforschung. Im Vergleich zu benachbarten Disziplinen besteht für den Bereich drittmittelgestützter Forschung allerdings nach wie vor ein hoher Nachholbedarf. Gleiches gilt für den Bereich von Promotion und Habilitation. 4. Der wissenschaftliche Personalbestand hat die Expansion des Studienfachs nicht nachvollzogen. Die Erziehungswissenschaft weist die schlechteste Betreuungsrelation aller vergleichbaren Disziplinen an Wissenschaftlichen Hochschulen auf, ebenso eine der höchsten Lehr- und Prüfungsbelastungen. Die Lehr- und Prüfungsbelastung des wissenschaftlichen Personals ist in der Erziehungswissenschaft doppelt so hoch wie in den benachbarten Disziplinen. Von 1982 bis 1998 lagen die Steigerungsraten im Lehramt bei annähernd 100 Prozent; im Diplom- bzw. Magisterstudium bei über 100 Prozent. Im gleichen Zeitraum erfolgten Reduktionen des Personalbestandes. Die sich daraus ergebenden Belastungsfaktoren sind unter dem Gesichtspunkt der modernen Wissenschaftslehre und einer professionellen Ausbildung nicht mehr vertretbar. Der Fehlbedarf an Professuren und Mittelbaustellen hat teils zu skandalösen Studienbedingungen geführt und überdurchschnittlich hohe Studienabbrecherquoten begünstigt. 5. Die durch Wissenschafts- und Hochschulpolitik gesetzten Richtgrößen verhindern an vielen Standorten die notwendige Weiterentwicklung durch fehlende personelle Voraussetzungen. Eine nachhaltige Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium wird sich nur dann erreichen lassen, wenn die Personalausstattung des Studienfachs verbessert wird. Von der Hochschul- und Wissenschaftspolitik ist

zu verlangen, daß sie der Expansion des Studienfachs bei Entscheidungen über dessen personelle Ausstattung Rechnung trägt. In den vergangenen Jahren vorgenommene Stellenreduzierungen sind zurückzunehmen, der Fehlbedarf schnellstmöglich abzubauen. 6. Das bisherige Ausmaß wissenschaftlicher Nachwuchsförderung reicht nicht hin, um den Selbstrekrutierungsbedarf des Fachs zukünftig zu decken. Es fehlt insbesondere an Doktoranden- und Assistentenstellen. Die Auswahl der Promotionen und Habilitationen in benachbarten Fächern ist doppelt, teilweise dreifach so hoch wie in der Erziehungswissenschaft. Der Fehlbedarf im akademischen Mittelbau führt zu unterschiedlichen Leistungen bei der Einwerbung von Drittmitteln und behindert die Forschungsproduktivität der Erziehungswissenschaft. 7. In den letzten 25 Jahren haben sich die Absolventenzahlen in den erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen stetig erhöht. Prognosen besagen, daß bei relativer Konstanz der Erhaltquote in den nächsten Jahren die Erziehungswissenschaft mehr Absolventen als die Politik- und Sozialwissenschaften aufweisen wird. Sie ist damit der größte Produzent sozialwissenschaftlich ausgebildeter Universitätsabsolventen, neben dem beträchtlichen Leistungsanteil im Rahmen der Lehramtsstudiengänge. 8. Die Diplom- und Magisterpädagogen haben sich auf dem Arbeitsmarkt durchgesetzt. Ihre Arbeitslosenquote liegt unter der von Absolventen benachbarter Studiengänge. Die Tatsache, daß nur rund ein Drittel der Lehramtsanwärter den Schuldienst aufnehmen, belegt eindringlich, daß auch hier ein Großteil der Absolventen in anderen Berufsfeldern eine Beschäftigungschance findet. Offensichtlich wird die in Hauptfach- und Lehramtsstudiengängen vermittelte pädagogische Qualität der Lehre sowie verstärkten Forschungsanstrengungen dafür Sorge getragen wird, daß die Erziehungswissenschaft die von ihr erwartete Professionalisierungsfunktion erfüllt. 9. Die Leistungen und Erfolge des Studienfachs sind stärker als bislang öffentlich transparent zu machen. Das Außenbild, das der Erziehungswissenschaft anhaftet, hat bislang weder die Studienexpansion, noch die damit verbundene Ausweitung der Ausbildungsaufgaben und Forschungsfelder nachvollzogen. Selbst im hochschul- und wis-

senschaftspolitischen Bereich findet sich vielfach noch die Vorstellung, daß die Erziehungswissenschaft eine primär auf die Ausbildung von Lehrern hin ausgerichtete Disziplin sei. Erstaunt, fast verwundert zur Kenntnis genommen wird die Bandbreite außerschulischer Beschäftigungsmöglichkeiten für Pädagogen, die Vielfalt etablierter Studiengangprofile sowie die auf dem Arbeitsmarkt realisierte Nachfrage für erziehungswissenschaftliche Hochschulabsolventen. 10. Dies Studienfach steht an einem Wendepunkt seiner Entwicklung. Für seine Zukunft wird entscheidend sein, ob es gelingt, den personellen Fehlbedarf abzubauen, die Qualität von Lehre und Studium zu verbessern sowie durch erhöhte Anstrengungen im Bereich der Forschung zugleich die Voraussetzungen für eine Selbstrekrutierung des Fachs zu sichern. Mit der Entwicklung in den 90er Jahren hat die Erziehungswissenschaft einen neuen disziplinären Entwicklungsstand erreicht, den es im Rahmen einer innovativen Konsolidierung seiner lehr- und forschungsmäßigen Voraussetzungen in dem nächsten Jahrzehnt zu stabilisieren gilt. Die hierzu erforderliche fachpolitischen Voraussetzungen werden freilich nur dann erfolgreich sein können, wenn Wissenschafts- und Hochschulpolitik sich der Verantwortung stellen, die die Entwicklung zu einem der größten und zukunftsreichsten Studienfächer auferlegt.“⁹⁷

Diese Lebensumstände der Pädagogik vorrangig in ihrer disziplinären Ausprägung vernachlässigen bei all den Schwierigkeiten zudem die zum Teil bereits angeklungenen Krankheitsrisiken der Profession Diplompädagoge, die es als Namen auf dem Arbeitsmarkt wohlbemerkt nicht gibt. Die folgenden Krankheitsrisiken (Professionalität als Erwartung der Absolventen, Berufsfertig- und -fähigkeit sowie Beschäftigungsfähigkeit, Universität versus Fachhochschule, Neid und Missgunst in der Wissenschaft, Praxis der Notenvergabe in der Ausbildung) sollen daher explizit herausgestellt werden und damit gezielte Beachtung finden:

⁹⁷ Otto, Zedler in: Otto u.a. 2000, Seite 20-23

2.3.1 Professionalität als Erwartung der Absolventen

Unzufriedene Absolventen – sofern es sie gibt – sind oftmals aus dem Grunde unzufrieden, weil sie glauben, für ihren Beruf nicht genügend vorbereitet worden zu sein. Sie erhoffen sich gezieltes Praxiswissen und Methoden, die sie berufsfertig mindestens aber berufsfähig machen. In diesem Sinne werden an späterer Stelle die Begriffe Berufsfertigkeit, Berufsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit (Employability) definiert beziehungsweise umschrieben und voneinander abgegrenzt, soweit dies möglich ist. Ziel dieses Unterfangens soll es sein, das bereits an früherer Stelle angeklungene Verhältnis zwischen der Disziplin Pädagogik und der Professionalisierung der Pädagogen genauer zu beschreiben. Die Disziplin erhofft sich vorrangig die Generierung neuen Wissens über die Pädagogik, die sie dann nachrangig in ihre Lehre einfließen lassen kann. Im Zuge des fortschreitenden Professionalisierungsprozesses wollen Absolventen, ein möglichst anwendungsorientiertes Wissen, mit dem sie berufsfähig ihr Studium verlassen und sich auf dem Arbeitsmarkt selbstsicher positionieren können. Soweit widersprechen sich die Positionen nicht. Doch die Rückmeldungen der Absolventen spiegeln wieder, dass aus ihrer Sicht dieses Ziel nicht optimal erreicht wird und wünschen sich ein höheres Maß an Anwendungswissen. Befassen wir uns also damit genauer:

Nicht alle pädagogischen Kontexte und damit die Anforderungen an eine pädagogische Professionalität sind laut Hierdeis gleich. „So hat ein Dozent an der Volkshochschule weniger zu disziplinieren als ein Lehrer, bei letzterem spielt das Informieren eine größere Rolle als beim Jugendleiter, der wiederum wird weniger beraten und dafür mehr organisieren als ein Sozialarbeiter, der sich um entlassene Strafgefangene kümmert usw. Auf welche Art des Handelns der Schwerpunkt liegt, das bestimmt die zu bewältigende Aufgabe. Sie ist auch ausschlaggebend für die jeweils erforderliche Qualifikation.“⁹⁸ „Wenn von Professionalisierung die Rede ist, dann ist darunter einmal diese (sozial-) geschichtli-

⁹⁸ Hierdeis 1977, Seite 164

che Entwicklung zu verstehen, jener Prozeß, der von der unspezialisierten zur spezialisierten, von der nebenberuflichen zur hauptberuflichen, von der gelegentlichen zur dauerhaften, von der privat entlohnten zur öffentlich besoldeten, von der rechtlich ungesicherten zur angestellten- oder beamtenrechtlich gesicherten Erziehtätigkeit geführt hat.“⁹⁹

Professionelles pädagogisches Handeln, wie es von Absolventen des Pädagogik-Studiengangs nach vollzogenem Legitimationsimpuls und Vertrauensvorschuss von externen Seiten erwartet werden darf, hält sich bei erfolgreicher Ausbildung an die Maxime der Hilfe zur Selbsthilfe und bewährt sich in der Praxis dadurch, dass der einzelne Pädagoge sich permanent kritisch hinterfragt und sich von den Ideen seiner Klientel überraschen lässt. Dies impliziert, offen und neugierig zu bleiben auf das, was Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, mit denen Pädagogen in unterschiedlichen Kontexten arbeiten, ihnen an (neuen) Ideen darbieten. Damit erweist sich der Pädagoge als ressourcen- und zielorientiert. In diesem Sinne wird professionelles pädagogisches Handeln verstanden.

Wenn also im Folgenden die Begriffe Berufsfertigkeit, Berufsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit genauer definiert und beschrieben werden, dann bedeutet bereits diese Reduzierung eine Fokussierung auf wenige relevante Termini. Allein der Begriff Beschäftigungsfähigkeit, wurde in den vergangenen Jahren mit vielen anderen Begriffen gleichgesetzt oder mit ihnen in Relation gesetzt. Dazu gehören Employability, Arbeitsmarktkompetenz, anhaltende Erwerbsfähigkeit, Arbeitsmarktfitness oder -fähigkeit, Wettbewerbsfähigkeit, Berufsbefähigung, oder poetisch von Ratzek postuliert: „Die Kunst der Selbstvermarktung“¹⁰⁰. Weitergefasst sind auch Begriffe wie Eigenverantwortung, Selbstdisziplin und -motivation, Selbstlernfähigkeit, Professionalität, Fach-, Methoden-, Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen in die Diskussion einzufügen. Die oben erwähnte Vereinfachung resultiert aus der Vielzahl unterschiedlicher Arbeiten zum Thema, auf die an dieser Stelle bereits verwiesen werden soll. Sehr anschaulich be-

⁹⁹ Hierdeis 1977, Seite 165

¹⁰⁰ Ratzek 1999 zitiert in Kraus, 2007, Seite 55

nennt dazu zum Beispiel Kraus allein fünfzehn verschiedenen Definitionen von Beschäftigungsfähigkeit.¹⁰¹

2.3.2 Berufsfertigkeit/Berufsfähigkeit/Beschäftigungsfähigkeit

Die Bedeutung des Begriffs Berufsfertigkeit erschließt sich, wenn wir zwei englische Begriffe für das Wort *fertig* hinzuziehen. *Finished* bedeutet abgeschlossen, beendet, fertig, vollendet. Wer sich selbst in diesem Sinne als berufsfertig versteht, der hat seinen Lernprozess abgeschlossen und müsste jeder Situation gewachsen sein, die ihm in seinem Berufsleben begegnet. Man erkennt sehr schnell, dass dies wenig sinnvoll, weil unmöglich, ist. Wir begegnen in unserer pädagogischen Arbeit immer wieder neuen, unvorhersehbaren Situationen. *Ready* hat in diesem Kontext eine ganz andere Bedeutung. Von *ready* sprechen wir im Englischen, wenn wir (betriebs-) bereit oder startklar sind. Sinnvoll erscheint es, sich für diese Variante zu entscheiden, wenn wir über Berufsfertigkeit nachdenken. Bei den dargestellten Rückmeldungen der Absolventen beider Studien müssen dennoch beide Definitionen, *finished* und *ready*, berücksichtigt werden, denn den Ergebnissen zufolge traten auch beide Auffassungen zutage. Jeder frischgebackene Geselle und jeder neue Absolvent einer hochschulischen Ausbildung will sich in der Regel nach den bestandenen Prüfungen schnell und sicher auf dem Arbeitsmarkt positionieren. Er will fertig sein. Dazu bedarf es mindestens eines Wissens darüber, welche inhaltliche Entwicklung sein Fach insgesamt durchlaufen hat, welche Methoden in seinem Fach angewendet werden, wem oder was er mit seiner Profession dienen kann, welche Regeln einzuhalten sind und wo er seinen Beruf ausüben kann. Außerdem sollte ihm bekannt sein, wo und wie er spezielle weiterführende Berufsfertigkeiten erwerben kann, um sich optimaler Weise stets auf dem neuesten Stand zu halten. Den wenigsten Laien ist in diesem Kontext bewusst, dass Ärzten beispielsweise eine Weiterbildungspflicht obliegt, die bei Nichteinhaltung im Extrem bis hin zum Entzug der Approbation führen kann.

¹⁰¹ vgl. Kraus 2007, Seite 56 ff.

Nicht minder wichtige Aspekte einer gut geschulten Berufsfähigkeit sind die Sozial- und Selbstkompetenzen eines Absolventen. Wie integrationsfähig, motiviert, kontaktfreudig, initiativ, flexibel oder kreativ ist er? Besitzt er genügend Kritik- und Konfliktfähigkeit, um seinen neuen Aufgaben gerecht zu werden? Weiß er sich darzustellen und auszudrücken? Ist er selbständig und verantwortungsbewusst genug, um den Berufseinstieg zu meistern? Und ist er letztlich in der Lage, sein eigenes Verhalten genügend zu reflektieren, um selbstverantwortlich zu seinen Stärken und Schwächen zu stehen? Ist er nach seinem Studium im englischen Sinne „able“ (fähig), also geschickt, klug und kompetent genug, um sich adäquat in den Arbeitsmarkt zu integrieren?

Die Begriffe Berufsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit sind noch weniger eindeutig voneinander zu trennen, wie Berufsfertigkeit und Berufsfähigkeit, sondern werden teilweise synonym gehandhabt. Laut Ramp und Eilers bedeutet Employability oder die Beschäftigungsfähigkeit folgendes: Sie „beschreibt die Fähigkeit einer Person, auf der Grundlage ihrer fachlichen und Handlungskompetenzen, Wertschöpfungs- und Leistungsfähigkeit ihre Arbeitskraft anbieten zu können und damit in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen.“¹⁰² In der Unterscheidung zur (gewünschten) Berufsfertigkeit junger Ausbildungsabsolventen, soll hier die Employability als ein der Berufsfähigkeit übergeordneter Begriff gesehen werden, der den Erhalt und erneuten Erwerb einer Beschäftigung gleichermaßen proklamiert, während die Berufsfähigkeit sich im Folgenden ausschließlich auf den Berufseinstieg konzentriert.

Ausbildungsabsolventen aus den unterschiedlichsten Fachrichtungen sehen sich zu Beginn ihrer Berufstätigkeit der Notwendigkeit gegenübergestellt, Routine und Erfahrungen zu sammeln, um die eigenen Berufsfähigkeiten in konkrete -fertigkeiten umzuwandeln. Auch Pädagogen machen sich nicht nur in der Phase des Berufseinstiegs berufsfähig und -fertig durch Praktika, Nebenjobs, Zusatzausbildungen oder ehrenamtliche Tätigkeiten. In der Regel haben

¹⁰² Blancke, S., Roth, C., Schmid, J. 2000 zitiert in Ramp, Eilers 2005, Seite 13

sie schon vor dem Studium (und während des Studiums) aus der Vielfalt der Einsatzmöglichkeiten gewählt und für sich eine passende und interessante Beschäftigung gefunden. Vielfach macht es dann erst Sinn, sich konkret auf diese Arbeitsinhalte zu konzentrieren und gezielt spezielle Fertigkeiten zu erwerben, um damit beschäftigungsfähig zu werden und zu bleiben. Was also macht beziehungsweise wie wird der Pädagogen berufsfähig? Dazu zunächst einige ganz allgemeine Stimmen von anderen Ausbildungsinstituten:

Für Studierende der Politikwissenschaft an der Ludwig-Maximilians-Universität München heißt es, und dies lässt sich sicherlich für viele Studiengänge verallgemeinern: „Das Studium erstrebt Berufsfertigkeit in dem Sinne, dass die Absolventinnen und Absolventen durch die Kenntnis von Schlüsselqualifikationen, wissenschaftlichen Methoden und durch ihr Vermögen zu Abstraktion, Konkretisierung und Transfer befähigt sind, in kurzer Einarbeitungszeit in der Berufspraxis vielfältige und komplexe Aufgabenstellungen zu bewältigen. [...] Der Studiengang bildet nicht für die Berufsfertigkeit in einer spezifischen beruflichen Position aus, sondern erstrebt die Berufsfähigkeit in vielen verschiedenen Einsatzgebieten und Berufsfeldern, die sozialwissenschaftlich [...] ausgebildete Hochschulabsolventinnen und -absolventen auf Grund ihres Vermögen zu Abstraktion und Transfer und der Kenntnis wissenschaftlicher Methoden einschließlich empirischer Sozialforschung nachfragen.“¹⁰³

Die Bergische Universität Wuppertal benennt in ihren Zielsetzungen des Lehrstuhls für Personal und Organisation (im Februar 2004) noch deutlicher das „Spannungsfeld von Berufsfertigkeit und Berufsfähigkeit [...]“. Viele Studierende erwarten von einer universitären Ausbildung die Herstellung von ‚Berufsfertigkeit‘. Dozenten sprechen demgegenüber viel lieber von ‚Berufsfähigkeit‘. [...] Bezogen auf die Forschung würde ‚Berufsfertigkeit‘ die Bereitstellung von solchem Wissen bedeuten, das linear oder zumindest weitgehend ‚eins zu eins‘ in der [...] Praxis anwendbar ist. In der Lehre würde die Zielsetzung ‚Berufsfertigkeit‘ entsprechend das ‚Antrainieren‘ von solchem

¹⁰³ Zentrale Studienberatung der Ludwig-Maximilians-Universität München

Wissen und von unmittelbar in der Praxis anwendbaren Fähigkeiten verlangen. Eine derartige Ausrichtung auf Berufsfertigkeit ist jedoch nicht nur in der Forschung, sondern gerade auch in der universitären Lehre völlig unzureichend“¹⁰⁴.

Im Fazit einer gemeinsamen Tagung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und der Hamburger Körber-Stiftung zum Thema „Hochschulbildung und Berufsfähigkeit“ heißt es am 09.05.2001 unter dem Titel „Berufsfähigkeit der Studierenden“ von Seiten der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster: „Die deutschen Hochschulen müssen sich künftig stärker um die Berufsfähigkeit ihrer Studenten und Absolventen kümmern und dazu ihre Beratungsangebote und Praxisprogramme deutlich ausbauen.“¹⁰⁵. Hier finden sich erste konkrete Empfehlungen, wie eine adäquate Vorbereitung hin zur Berufsfähigkeit aussehen kann.

Sich der Diskussion eher von der Aufgabe distanzierend schreibt die Technische Universität Braunschweig im Fachbereich 1 für Mathematik und Informatik „Die Herbeiführung der Berufsfertigkeit kann durch die zahlreichen, studienbegleitenden Übungen und Praktika [...] nur eingeleitet werden. Das Erreichen professioneller Berufsfertigkeit ist Aufgabe der späteren Berufspraxis [...].“¹⁰⁶ Beispielhaft werden im Anschluss unterschiedlichste Einsatzgebiete für die angesprochenen Mathematiker und Informatiker genannt.

Die Frage also, wie Berufsfertigkeit und Beschäftigungsfähigkeit im Einzelnen herzustellen sind, kann zwar mit den oben zitierten Zielsetzungen einzelner Ausbildungsinstitute nicht zufriedenstellend beantwortet werden, bleibt mithin an dieser Stelle auch aus Platzgründen unbeantwortet, wirft jedoch zwangsläufig nach einem hergestellten Umriss die Frage auf, wo können so verstandene Berufsfertigkeit und Beschäftigungsfähigkeit optimal vermittelt werden. Dies führt ebenso zielsicher in die Debatte um eine universitäre versus fachhoch-

¹⁰⁴ Zielsetzung des Lehrstuhls für Personal und Organisation der Bergischen Universität Wuppertal

¹⁰⁵ www.idw-online.de

¹⁰⁶ Technische Universität Braunschweig

schulische Ausbildung. Die fortschreitende Forschungsorientierung der Universitäten fordert die Hinwendung zur fachhochschulischen Ausbildung für diejenigen, die beschäftigungsfähig sein wollen ja geradezu heraus. Wie stehen die Ausbildungsinstitutionen Universität und Fachhochschule also zueinander im Verhältnis? Bildet die Fachhochschule tatsächlich praktischer aus und stellt damit in höherem Maße Berufsfähig und -fertigkeit her? Und legitimiert sich die im engeren Sinne ursprüngliche Universität, die von außen allenfalls noch an der Ausstattung mit einem Promotionsrecht zu identifizieren ist, in ihren aktuellen Studieninhalten als berufsvorbereitende Ausbildungsinstitution?

2.3.3 Universität versus Fachhochschule

Ob Universität oder Fachhochschule, zunächst einmal dahingestellt sei, so sollen doch inzwischen beide Einrichtungen hinsichtlich der Menge ihrer Studierende vorrangig auf eine Berufstätigkeit vorbereiten. Dabei ist die eindeutige Identifizierung, ob es sich nun um eine Universität im herkömmlichen Sinne handelt oder um eine Fachhochschule, die inzwischen ihren Namen beispielsweise in Hochschule für Angewandte Wissenschaften geändert hat, auf den ersten Blick nicht mehr möglich. Die Frage stellt sich dabei zu Recht, welche der beiden Einrichtungen denn dann die individuell betrachtet Richtige ist. Zunächst reduzieren vielfache Zulassungsbeschränkungen die persönliche Entscheidung. Zur tatsächlichen Wahl bedarf es neben der letztlich jedem Interessenten selbst überlassenen Entscheidung für die Fachhochschule oder Universität eines Vergleichs der beiden Institutionen. Im Zuge des Bologna-Prozesses verwischen die Unterschiede zwar zunehmend namentlich und auf dem Papier, doch die informelle Realität sieht auch aktuell noch anders aus.

Hochschulen sind ganz allgemein Einrichtungen im Bereich des Bildungswesens, die Aufgaben in Lehre und Forschung wahrnehmen und auf akademische und künstlerische Berufe vorbereiten. Dazu gehören Universitäten, technische Hochschulen/Universitäten, Universitäre Gesamthochschulen, pädagogische Hochschulen, Hochschulen für Medizin, Tiermedizin, Sport, Wirtschaft oder

Handel, Kunsthochschulen, kirchliche Hochschulen und auch die Fachhochschulen. Unter wissenschaftlichen Hochschulen im engeren Sinne werden Universitäten, Technische Universitäten, Technische Hochschulen, Universitäre Gesamthochschulen, Bundeswehruniversitäten, sowie Hochschulen, die nur eine wissenschaftliche Disziplin (auf Universitätsebene) anbieten, verstanden. Wissenschaftliche Hochschulen sind berechtigt, akademische Grade zu verleihen. Voraussetzung für die Zulassung zum Studium an einer Hochschule ist die Hochschulreife.¹⁰⁷

Diese Definition von 2001/2002 ist inzwischen zumindest zum Teil hinfällig, denn die Fachhochschulen wurden den Universitäten im Zuge des Bologna-Prozesses größtenteils gleichgestellt. Einzige Ausnahme bildet (noch) das Recht zur Verleihung des akademischen Grades der Promotion. Dieses Recht obliegt auch heute allein den oben erwähnten Universitäten im engeren Sinne. Um später Absolventen-Stimmen nachvollziehbar und interpretierbar zu machen, bedarf es einer genaueren Betrachtungsweise der ursprünglichen universitären und fachhochschulischen Ideen, bevor eine aktuelle Definition, resultierend aus den Bestimmungen der Bologna-Reform, angesprochen wird. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die sehr unterschiedlichen historischen Entwicklungen der beiden Institutionen gerichtet.

Laut Brockhaus ist die *Universität* (vom Lateinischen abgeleitet: Gesamtheit der Lehrenden und Lernenden) die *älteste* und traditionell *ranghöchste* Form der wissenschaftlichen Hochschule. Das heutige Hochschulwesen fußt auf den im Mittelalter entstandenen Universitäten, die aus privaten Gelehrtschulen besonderen Rechts- und Medizinschulen, und/oder deren Studentenschaften, Kloster- und Domschulen hervorgegangen sind.¹⁰⁸ Universitäten blicken zum Teil auf eine über 900-jährige Tradition zurück (Universität zu Bologna gegründet um 1088) und haben sich von einer Institution, die zunächst kirchlich oder staatlich kontrolliert Wissen sammelt, reproduziert und vermittelt, hin zu einer

¹⁰⁷ Der Brockhaus in 15 Bänden 2001, 2002

¹⁰⁸ Vergleiche Der Brockhaus in 15 Bänden 2001, 2002

kritisch unentwegt selbst Wissen produzierenden Einrichtung gemausert. Die „Alma Mater“, „nährende und gütige Mutter“ speist dem Bilde nach ihre Studenten mit Wissen.¹⁰⁹

Bis zum 15. Jahrhundert werden zahlreiche Universitäten über ganz Europa gegründet. Anfang des 13. Jahrhunderts erhält die ersten universitären Einrichtungen vorwiegend dank städtischer oder fürstlicher Initiative kaiserliche und päpstliche Privilegien wie *Satzungsautonomie*, *Lehrfreiheit* und eigene Gerichtsbarkeit verliehen. Eine bis heute nachwirkende Neuorientierung bringt der Neuhumanismus: Die Humboldt-Universität zu Berlin (gegründet 1810) wird später zum Modell einer auf der Einheit von Forschung und Lehre beruhenden Reform der Universitäten. Wilhelm von Humboldt (1767-1835) richtet sich mit seinen für die damalige Zeit revolutionären Ideen gegen die Grenzen des Ständewesens und spricht sich – moderner denn je – für eine auf Intellekt und Vernunft basierende Bildung über alle Berufsstände hinweg aus. „Es gibt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnung und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Gibt ihm der Schulunterricht, was hierzu erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher sehr leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum anderen überzugehen.“¹¹⁰

Humboldt favorisiert damit eine Menschenbildung, die durch die Einrichtung von Elementarschulen, (humanistischen) Gymnasien und Universitäten abgedeckt werden soll. Außerdem rückt die Universität mehr in den Mittelpunkt der Bildung: „Die Bildungsidee stammte auch aus der Universität und wirkte gleichzeitig auf sie zurück. Bildung bezieht sich auf den Menschen, auf seine

¹⁰⁹ Vergleiche www.planetwissen.de

¹¹⁰ Von Humboldt 1809 zitiert in Ellwein 1985, Seite 116

Vernunft, auf seine geistige Unabhängigkeit von Staat und Gesellschaft. Sie bezieht sich auf den Menschen als ein Ganzes und bildet die Verfassung, die er sich selbst, seine Möglichkeiten und Fähigkeiten nutzend erwirbt und ständig verbessert. Sie ist in dieser Allgemeinheit, die aber doch auch eine am Individuum orientierte Besonderheit ist, streng von der Berufsbildung zu unterscheiden.“¹¹¹

Für den Betrieb an der Universität sieht Humboldt die Einheit von Forschung und Lehre durch die enge Zusammenarbeit zwischen Dozent und Studenten vor. Universitäten sind der Forschung verpflichtet, also der methodischen Suche nach neuen Erkenntnissen, die in Form von wissenschaftlichen Arbeiten dokumentiert und veröffentlicht werden.

Fachhochschulen in Deutschland entstehen Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre und resultieren unter anderem aus der von Picht für Deutschland prognostizierten Bildungskatastrophe.¹¹² Zuvor gibt es Staatliche Ingenieurschulen, Höhere Fachschulen für Betriebswirtschaftslehre oder Sozialpädagogik oder auch entsprechende Akademien, aus denen dann zum Teil die Fachhochschulen hervorgehen. Es gibt zudem auch zahlreiche Neugründungen. Diese verdanken sich letztlich dem prognostizierten Mangel an Hochschulplätzen: „Georg Picht alarmierte im vergangenen Jahr [1963; Anmerkung der Verfasserin] die bundesdeutsche Öffentlichkeit mit der ´Warnung vor einer Bildungskatastrophe´. Wenn nicht sofort Notmaßnahmen ergriffen würden, könnte spätestens 1970 nur noch die Hälfte der Lehrerstellen an den Volkshochschulen besetzt werden. Auch die Zahl der Abiturienten und der Studienräte müsse verdoppelt werden, um nach zwei Weltkriegen – den ´dritten großen Zusammenbruch der deutschen Geschichte in diesem Jahrhundert´ zu verhindern.“¹¹³ Zu diesem Zeitpunkt stoßen Pichts Worte noch auf taube Ohren: „Sprecher aller Parteien verwahrten sich gegen Pichts Wort von der drohenden Bildungskatastrophe. Zahlreiche Sachverständige aber, darunter der nordrhein-westfälische

¹¹¹ Ellwein 1985, Seite 116

¹¹² Vergleiche Picht 1963 bis 1965

¹¹³ Spiegel 31/1964

Kultusminister Mikat (CDU) und Berlins Schulsenator Evers (SPD), bestätigten dem Kritiker, er habe die Mängel in der bundesdeutschen Bildungspolitik richtig diagnostiziert. Neuere Untersuchungen erhärteten Pichts Feststellungen. Mit Picht-Texten waren die Studenten ausgerüstet, die am 1. Juli [1965] in allen Universitätsstädten gegen den Bildungsnotstand demonstrierten. Bundeskanzler Erhard nannte diese Studenten-Aktion (Redner in Heidelberg: Picht) „ungeheuren Unfug“¹¹⁴. Doch bereits drei Jahre später, 1968, verständigen sich die elf Ministerpräsidenten der damaligen Länder der Bundesrepublik Deutschland darauf, dass Fachhochschulen zukünftig Bestandteil des Hochschulbildungsbereichs seien. Aus den ursprünglichen Ingenieurschulen, Höheren Fachschulen, Akademien und ähnlichen Einrichtungen werden diese neuen Hochschulen gegründet beziehungsweise nun als Fachhochschulen weitergeführt. Zwischen Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre werden entsprechende Fachhochschulgesetze verabschiedet und die Fachhochschulen zahlreich errichtet. Universität und Fachhochschule haben also eine sehr unterschiedliche Entstehungsgeschichte. Häufig stehen sie in Konkurrenz zueinander.

Anknüpfend an die Frage, wo sich nun gewünschte Berufsfertigkeit und Beschäftigungsfähigkeit in welcher Form herstellen lassen, soll das Verhältnis zwischen Universität und Fachhochschule systematisch reflektiert werden: „An der FH studieren Praktiker, Uni-Studenten pauken die Theorie“¹¹⁵ lautet eine erste These von Mersch und Fricke in einem Spiegel-Online-Artikel zur Frage: „Uni contra Fachhochschule Wo studiert man besser?“¹¹⁶ Die Empfehlung lautet: Sofern man sich nicht mit mehreren hundert Kommilitonen um einen Sitzplatz im Hörsaal streiten wolle, sei man an der Fachhochschule besser aufgehoben.¹¹⁷ „An der Fachhochschule studieren Praktiker, die Forscher an der Uni“¹¹⁸ schreibt die Süddeutsche zum Thema. Auch wenn es diese Grenzen so

¹¹⁴Mersch und Fricke in Spiegel Online 12.09.2008

¹¹⁵ Mersch und Fricke in Spiegel Online 12.09.2008

¹¹⁶Mersch und Fricke in Spiegel Online 12.09.2008

¹¹⁷ Vgl. Mersch und Fricke in Spiegel Online 12.09.2008, Teil 1

¹¹⁸ www.Süddeutsche.de 21.04.2011

trennscharf nicht gibt. Fakt ist jedoch, dass im Gegensatz zur Universität Professoren an Fachhochschulen fünf Jahre Berufspraxis nachweisen müssen.¹¹⁹ Dies verändere ihre Denkweise und ihre fachlichen Schwerpunkte: „An den Unis wird eher Grundlagenforschung betrieben, bei uns geht es darum, wo man das Wissen anwenden kann“¹²⁰ beschreibt es der Präsident einer Fachhochschule. Universitäten locken offenbar eher Studenten aus höheren sozialen Schichten und Fachhochschulen eher Kinder aus Arbeiterfamilien an.¹²¹ Hinsichtlich des Verdienstes haben Absolventen mit universitären Abschlüssen die Nase vorn und der Forschung widmen sich Fachhochschulen vor 2006 zum Teil gar nicht oder weit weniger als die Universitäten.¹²²

Während konkurrierende wissenschaftliche Ansätze und hochschulische Ausbildungsinstitutionen sich im Idealfall noch gegenseitig kontrollieren und dies damit indirekt dazu führt, dass einzelne Ansätze und Institutionen sich anderen gegenüber kontinuierlich zu legitimieren und verbessern suchen, das heißt auch befruchten, kann dies jedoch auch zu schwierigen Arbeitsbedingungen in den Institutionen führen.

Wenn es um die Professionalität von Pädagogen geht, ist auch die Frage von Bedeutung, wie diese zu prüfen ist. Ohne den Themenkomplex in dieser Arbeit ausschöpfend darlegen und diskutieren zu wollen, soll in diesem Zusammenhang auf einige wesentliche Punkte hingewiesen werden, die auch im Kontext dieser Arbeit relevant sein könnten. Ein erster Punkt bezieht sich dabei auf die Handhabung der Notengebung in der Ausbildung der Pädagogen. Grunert und Seeling sehen ein nicht genutztes Potential in der Notenvergabe wie folgt: „Ein Blick auf die einzelnen Abschlussnoten zeigt ein wenig differenziertes Bild. 41% der AbsolventInnen haben ihr Studium mit der Gesamtnote ‚sehr gut‘ ab-

¹¹⁹ Vgl. Thümer (Präsident einer ehemaligen FH) zitiert in: Studienbeginn Universität versus Fachhochschule in Zeit online vom 28.05.2009

¹²⁰ Vgl. Thümer (Präsident einer ehemaligen FH) zitiert in: Studienbeginn Universität versus Fachhochschule in Zeit online vom 28.05.2009

¹²¹ Vgl. Mersch und Fricke in Spiegel Online 12.09.2008, Teil 2

¹²² Vgl. ebenda und Studienbeginn Universität versus Fachhochschule in Zeit online vom 28.05.2009

geschlossen, 51% haben die Hochschule mit guten Leistungen verlassen. Die Note ‚befriedigend‘ gab es nur für 8% der AbsolventInnen und lediglich 8 Personen haben das Prädikat ‚ausreichend‘ auf ihrem Abschlusszeugnis verbucht. Diese Ergebnisse decken sich mit anderen Studien, in denen ebenfalls die Noten ‚sehr gut‘ und ‚gut‘ das Bild eindeutig dominieren (vgl. Homfeldt 1995; Homfeldt u.a. 1997; Krüger/Grunert 1998). Ein grundlegendes Problem zeigt sich hier sehr deutlich. Noten sollen in erster Linie einen Indikator für erbrachte Leistungen darstellen, der zum einen dem Lernenden die Möglichkeit geben soll, den eigenen Leistungsstand vergleichend einzuschätzen und zum anderen auch nach außen hin Beurteilungen über das Wissen und Können ermöglichen soll. Sieht man sich jedoch die eher undifferenzierte Praxis der Notengebung an, so verlieren Leistungsbewertungen in diesem Sinne schnell ihre eigentliche Funktion. Die Folge ist ein Bedeutungsverlust wirklich exzellenter Leistungen und eine Abwertung der Leistungsanforderungen im Diplom-Pädagogik-Studium durch andere Fachkulturen, wie etwa Medizin, Jura oder Wirtschaftswissenschaften. Gleichwohl scheint diese Notengebungspraxis kein genuines Problem der Erziehungswissenschaft zu sein. Ebensolche Ergebnisse zeigen sich auch in anderen Fächern, wie etwa in der Psychologie, wo der Notendurchschnitt an den meisten Universitäten besser als 2,0 ist (vgl. DIE ZEIT v. 28.06.2001).¹²³

An anderer Stelle spricht Seeling von einer geringen Aussagekraft, die durch die Praxis der Notenvergabe hergestellt wird. Konkret heißt es dort: „Bei der Vergabe der Gesamtnoten, zeigt sich in allen drei Studienprofilen die gleiche Tendenz [...]. Der Mittelwert für die Abschlussnoten liegt in allen drei Gruppen bei 1,8 und ist aufgrund der geringen Streuung (es gibt kaum schlechtere Noten als 3) nur wenig aussagekräftig.“¹²⁴ Der Studiengang Diplompädagogik verliert dadurch – so bleibt zu vermuten – an Bedeutung und Ansehen und erwirtschaftet sich nicht zuletzt auch durch einen nur tief beziehungsweise gar nicht ange-

¹²³ Grunert, Seeling in: Krüger, Rauschenbach 2001, Seite 47

¹²⁴ Seeling in Krüger, Rauschenbach 2004, Seite 123

setzten Numerus clausus den Ruf eines Auffangbeckens für Studienberechtigte, die an anderer Stelle aufgrund der strafferen Aufnahmebedingungen nicht landen konnten.

Zusammenfassung

Die Disziplin Pädagogik und der Professionalisierungsprozess ihrer Absolventen sind in vielfacher Hinsicht sehr weit ausdifferenziert. Dabei wird analog zu Thole unter Disziplin mehr gefasst als lediglich „Theorie“ und unter „Profession“ mehr als lediglich Praxis. Disziplin berücksichtigt neben den Theorien auch die Handlungskontexte in denen Theorien gebildet und geprüft werden, und Profession befasst sich analog dazu mit allen Facetten der beruflichen Wirklichkeit einer Wissenschaft.¹²⁵ Diese als positiv zu bewertende Entwicklung von Disziplin und Profession dokumentiert sich nicht zuletzt in den zunehmenden Absolventenzahlen und deren gelungener Einmündung in den Arbeitsmarkt. Aber es gibt auch weiterhin einige Herausforderungen, dazu gehören:

- Professionalität als eine berechtigte Erwartung der Absolvierenden: Handlungsbedarf ergibt sich dann, wenn die im Studium zu erwerbenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen als nicht ausreichend wahrgenommen werden und wenn zugunsten einer stärkeren Forschungsorientierung die berufsvorbereitende Lehre vernachlässigt wird.
- Die Ermöglichung von Berufsfertigkeit, -fähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit für Studierende: Ohne Zweifel fördert eine zunehmend elaborierte Forschungsorientierung in der Pädagogik in gleichem Maße Disziplin wie Profession.
- Jedoch kann dieses zu Lasten einer als zu praxisfern wahrgenommene Lehre in der Pädagogik gehen, die sich auf die Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit ihrer Absolventen zu wenig konzentriert. Dies fördert die Entstehung beziehungsweise den Erhalt von Unzufriedenheit unter den Absolvierenden. Die Tatsache, dass vor allem an Fachhochschulen

¹²⁵ Thole 2012, Seite 21

und an manchen Universitäten Numerus Clausus (NCs) bestehen, führt dazu, dass diejenigen Universitäten, die nicht zulassungsbeschränkt sind, Gefahr laufen auch jene aufzunehmen, die eigentlich lieber eine stärker praxisbezogene Ausbildung absolviert hätten. Die Konkurrenz zwischen den Institutionen erschwert an dieser Stelle eine gemeinsame Strategie

- Die Praxis der Notenvergabe im Studiengang Pädagogik wirkt sich ungünstig auf die Qualität der Ausbildung aus. Ein Durchschnitt in den Abschlussnoten von 1,8 setzt ein ungünstiges Zeichen sowohl nach innen wie auch nach außen.

2.4 Dispositionen

Verhaltensbereitschaften (Dispositionen) einer Disziplin sind unter anderem auch im Verhalten, den Sicht- und Denkweisen ihrer Absolvierenden erkennbar. Die Absolvierenden selbst können nach Rauschenbach und Zürchner als „die Schnittstelle zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem“¹²⁶ bezeichnet werden.

Im Folgenden wird die Absolvierendenentwicklung nachgezeichnet, hinsichtlich der:

- soziodemografischen Daten der Diplompädagogikabsolventen
- Angaben zu Inhalten und Zeiten von dem Pädagogikstudium
- Angaben zum Pädagogikstudium und zu weiteren Qualifikationen
- Angaben zum Berufseinstieg und -verlauf nach dem Studium
- Angaben zur Relation zwischen Studium und Beruf.

Dabei werden sowohl bundesweite und regionale Studien als auch Untersuchungen einzelner Ausbildungsinstitutionen und Fachbereiche, sofern relevant, herangezogen. Außerdem wird auf eine bereits 1993 in Bamberg vorgenommene Studie Bezug genommen, die eine Befragung der Pädagogikabsolventen zwischen 1973 und 1993 in ihren Ergebnissen widerspiegelt. Aus diesen Da-

¹²⁶ Rauschenbach, Zürchner in: Otto u. a. 2000, Seite 47

tenquellen lassen sich für die hier vorliegende Untersuchung gezielte Hypothesen für eine deduktive Erkenntnisgewinnung und weitere Fragestellungen für einen induktiven Erkenntniszugewinn entwickeln.

2.4.1 Diplompädagogen soziodemografisch betrachtet

Zu den soziodemografischen Daten können beispielsweise Geschlecht, Alter, soziale Herkunft und sozialer Status der Eltern am Merkmal ihrer Berufsposition und ihres jeweiligen Bildungsstatus¹²⁷ gekennzeichnet, aber auch die eigenen Wohnverhältnisse, Familienstand, Hauptverdiener im Wohngefüge oder Entfernung von Heimat-, Studien-, Wohn- beziehungsweise Arbeitsort summiert werden. Gezielt hinsichtlich der Berufseinmündungsdauer könnte auch – analog beispielsweise zu Fuchs 2004 – nach dem soziodemografischen Merkmal „Alter der Kinder, sofern bereits geboren, zum Examenszeitpunkt“¹²⁸ gefragt werden. In diesem Kontext wären dann weitere, möglicherweise schwieriger zu eruiierende Sachverhalte von Interesse, wie beispielsweise das Maß der Motivation eines Elternteils, tatsächlich eine Stelle zu finden, die selbstgesetzten zeitlichen, inhaltlichen oder auch finanziellen Grenzen hinsichtlich einer gebotenen Stelle oder das persönliche Verhandlungsgeschick, diese Grenzen einzufordern. Seit seiner Entstehung zeichnete sich in den 1960er und 1970er Jahren bereits eine kontinuierlich deutliche Veränderung in der sozialen Zusammensetzung der Absolventen des Pädagogikstudiums in der Folge von Bildungsreform und Bildungsexpansion ab. Diese Veränderungen sind umso wichtiger zu betrachten, je stärker der Studiengang belegt wird. Dazu schreiben Homfeldt und Schulze Krüdener: „In den zurückliegenden dreißig Jahren sind über 55.000 Diplom-Pädagog(inn)en ausgebildet worden und haben sich im Spektrum der Sozial-, Erziehungs- und Bildungsberufe etabliert. Aktuell [Stand 2000; Anmerkung der Verfasserin] sind über 39.000 Studierende im Diplomstudiengang Er-

¹²⁷ Vergleiche zu diesem Kriterium Huber in Krüger, Rauschenbach 2004, Seite 166 ff.

¹²⁸ Fuchs in: Krüger, Rauschenbach 2004, Seite 97

ziehungswissenschaft an fünfzig Hochschulen bundesweit immatrikuliert¹²⁹ Durch die zunehmenden Studierendenzahlen avanciert der Studiengang Pädagogik zu einem Massenstudiengang. Diese Entwicklung scheint sich fortzuführen und trägt vor allem soziografisch und im Vergleich der ersten zu den jüngeren Generationen einige Besonderheiten, auf die im Folgenden geschaut werden soll. Dabei werden die Ergebnisse unterschiedlicher Studien vorangestellt und abschließend auf Besonderheiten der Bamberger Diplompädagogen näher eingegangen, die von 1973 bis 1993 in Bamberg studiert haben. Dies soll zu gleichen Teilen Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit mit der neu zu planenden und durchzuführenden Studie gewährleisten und einzelne Schritte bereits erklären:

- Geschlecht

Bereits in den 1970er Jahren dominieren bundesweit die Frauen die Männer in der Anzahl der Absolventen. Ihre Dominanz ist damals zwar nur knapp ausgeprägt, steigt jedoch mit jeder Generation kontinuierlich an. In einer Studie von 2001 kann Huber einen solchen Trend verifizieren. Seinen Ergebnissen zufolge beinhaltet die Stichprobe einer bundesweiten Befragung 79,4% Frauen und 20,6% Männer. Insgesamt haben 3.233 Diplompädagogen bundesweit an dieser Befragung teilgenommen.¹³⁰ Faulstich-Wieland und Horstkemper konstatieren für die Erziehungswissenschaft im Jahr 2009 insgesamt bereits einen bundesweiten Frauenanteil, der weit über 80% liegt (82,5% bestandene Prüfungen in Diplom, Magister, Bachelor und Master)¹³¹. Diese Entwicklung geht in manchen Fällen an den Vorstellungen des Arbeitsmarktes vorbei. So deutet beispielsweise das ESF-geförderte Projekt¹³² „Mehr Männer in Kitas“¹³³ darauf hin,

¹²⁹ Homfeldt, Schulze-Krüdener

¹³⁰ Vergleiche Huber in: Krüger, Rauschenbach 2001, Seite 24

¹³¹ Faulstich-Wieland, Horstkemper in: Thole, Faulstich-Wieland, Horn, Weishaupt, Zürchner 2012, Seite 193

¹³² ESF = Europäischer Sozialfond

¹³³ Vergleiche: <http://www.mikitas.de/> „MEHR Männer in Kitas“ – „Das waren 16 Modellprojekte mit 1.300 Kindertageseinrichtungen in 13 Bundesländern, die mit insgesamt gut 13 Millionen Euro gefördert wurden. Von Anfang 2011 bis Ende 2013 entwickelten und erprobten sie Strategien, die helfen, mehr Männer für den Beruf des Erziehers zu gewinnen und langfristig

dass der Arbeitsmarkt in manchen pädagogischen Bereichen die Männer regelrecht vermisst. Eine entsprechende Kampagne, die Frauen zu pädagogischen Berufen motiviert, kann demgegenüber nicht gefunden werden. Die Seltenheit, mit der Männer als Pädagogen den Arbeitsmarkt infiltrieren, macht sie möglicherweise wertvoller in diesem Bereich. Dies müsste sich dann in den Arbeitsbedingungen manifestieren. Auch in den neuen Bundesländern zeichnet sich eine vergleichbare Geschlechterverteilung ab. Krüger und Grunert konstatieren unter den Absolventen der Diplompädagogik in den neuen Bundesländern einen Frauenanteil von 81 Prozent.¹³⁴

In Bamberg gestaltet sich die Situation wie folgt: Von 1973 bis 1993 setzt sich die Gesamtzahl der Bamberger Pädagogikabsolventen entgegen dem bundesweiten Trend zur Hälfte aus Männern und zur Hälfte aus Frauen zusammen. Dabei sind bereits nach den ersten zwei Generationen (1973-1977 und 1978-1982) die Geschlechterverhältnisse von zahlenmäßig weit überlegenen Männern, 78% der Absolventen in der ersten Generation sind Männer, hin zu zahlenmäßig dominierenden Frauen (62,7% Frauen in der vierten Generation (1988-1992¹³⁵) gekippt.¹³⁶ Diese Entwicklung so wird bereits zu Beginn des neuen Forschungsvorhabens vermutet, hat sich in etwa zu einem umgekehrten Verhältnis im Vergleich der ersten zur letzten Generation geändert. Zu dieser Hypothese verleitete auch die bundesweite Entwicklung des Studiengangs. Dem entsprechend dürften die Bamberger Absolventen der vergangenen 20 Jahre zu circa 80% aus Frauen und zu circa 20% aus Männern bestehen.

Im Gegensatz dazu steht, dass Frauen längere Zeiträume zwischen Studium und Antritt der ersten Stelle verzeichnen. Ob dies immer darin begründet liegt, die Huber herausstellt, bleibt an dieser Stelle fraglich. Huber schreibt dazu: „Die vergleichsweise längere Einmündungsdauer von Frauen beruht im We-

Kitas zu Orten auch für Männer zu machen. Die Projektstelle "MiKitas" wurde zum Ende Jahres 2013 geschlossen“

¹³⁴ Vergleiche Krüger und Grunert in: Der Pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 6. Jg. 1998, Heft 4, Seite 197

¹³⁵ Die endgültige Zahl von 1993 lag zum Erhebungszeitpunkt noch nicht vor

¹³⁶ Vergleiche Beeke 1993, Seite 137

sentlichen auf familiären Konstellationen: Etwa ein Siebtel der weiblichen Befragten hat in der Übergangszeit Familien- und Erziehungsarbeit geleistet, ein etwa gleich großer Anteil der Frauen war in dieser Zeit schwanger geworden, Mütter, deren jüngstes Kind beim Studienende im Kleinkindalter war, sind besonders häufig unter denjenigen vertreten, die eine Stelle mehr als zwölf Monate nach dem Examen aufgenommen haben. Die Gründung oder Erweiterung einer Familie verzögern also den Berufseintritt von Frauen ebenso wie Erziehungs- und Familienarbeit, denn auch ein Drittel der Mütter von älteren Kindern steigt später in den Beruf ein. Sie finden sich allerdings auch wieder häufiger unter den Befragten, die ihre erste Stelle bereits vor dem Ende der Diplom-Studiums aufgenommen haben, die also Familie und Beruf zu vereinbaren suchen.“¹³⁷

Daraus leitet sich neben der Zunahme des Frauenanteils unter den Absolventen eine weitere Annahme ab, die es gilt deduktiv zu prüfen: Trotz eines kontinuierlich steigenden Frauenanteils unter den Studierenden und Absolventen werden Männer nach wie vor ausbildungsadäquater eingesetzt und bezahlt. Auch dies konnte in der Bamberger Studie von 1993 bereits verifiziert und sollte hier erneut geprüft werden: Männliche Bamberger Absolventen der ersten vier Generationen waren nach den Ergebnissen von damals trotz Mehrfachqualifizierung beider öfter unbefristet beschäftigt als Frauen (47% Frauen gegenüber 30% Männer zu Beginn der Stelle und 33% gegenüber 13% zum aktuellen Zeitpunkt)¹³⁸. Männliche Absolventen waren häufiger vollzeitbeschäftigt als Frauen, während Frauen häufiger in der Gruppe der Geringbeschäftigten zu finden waren.¹³⁹ Und schließlich gaben auch die Relationen zwischen einer ausbildungsadäquaten, untertariflichen und unzumutbaren tariflichen Eingruppierung der Absolventen ein deutliches Bild ab: Signifikant mehr Männer wurden danach ausbildungsadäquat honoriert, als Frauen, demgegenüber waren ausschließlich Frauen in der Gruppe der unzumutbar entgoltenen Pädagogen vertreten.

¹³⁷ Huber in: Krüger, Rauschenbach 2001, Seite 119

¹³⁸ Vergleiche Beeke 1993, Seite 172

¹³⁹ Vergleiche Beeke 1993, Seite 175

- Alter

Krüger und Rauschenbach erhielten 2001 insgesamt 3.233 Antworten von Diplompädagogen aus den alten und neuen Bundesländern. Zum Merkmal Alter konstatieren sie: „das durchschnittliche Lebensalter betrug zum Befragungszeitpunkt 34 Jahre. Die Angaben variieren zwar von 26 bis 75 Jahren, jedoch sind mehr als vier Fünftel der Befragten unter 40 Jahre alt. Die Frauen in der Stichprobe sind durchschnittlich um etwa ein Jahr jünger als die männlichen Absolventen. [...] Diese Altersunterschiede resultieren einerseits daraus, dass Männer aufgrund der Ableistung von Zivil- oder Wehrdienst das Studium später aufnehmen. Auch das häufigere Absolvieren einer Berufsausbildung zwischen dem Erwerb der Hochschulreife und der Aufnahme des Fachstudiums bei den [...] Befragten öffnet die Altersschere bereits bei Studienbeginn“.¹⁴⁰ Diese Altersunterschiede hinsichtlich der Geschlechtszugehörigkeit zu erfassen, macht in jedem Fall Sinn, denn möglicherweise korrelieren späterer Studieneintritt, Berufserfahrung und Geschlechtszugehörigkeit mit den oben genannten günstigen Arbeitsbedingungen für männliche Absolventen nach ihrem Pädagogikstudium.

Erste Absolventengenerationen von Diplom-Pädagogen in den neuen Bundesländern sind erwartungsgemäß jünger. „Das durchschnittliche Alter der Befragten beträgt 26 Jahre.“¹⁴¹

Vor 20 Jahren (Absolventen von 1973 bis 1993) setzte sich die Altersstruktur der in Bamberg ausgebildeten Diplompädagogen noch aus rund 75% 30 bis 40-jährigen zusammen, Rund 50% aller Befragten waren zum Befragungszeitpunkt zwischen 35 und 39 Jahre alt.¹⁴² Dies resultierte offensichtlich aus der Tatsache, dass viele vorab bereits andere akademische und nicht-akademische Ausbildungen absolviert hatten¹⁴³ und analog dazu höheren Alters waren. Für

¹⁴⁰ Huber in: Rauschenbach, Krüger 2001, Seite 24-25

¹⁴¹ Krüger, Grunert in: Der Pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 6. Jg. 1998, Heft 4, Seite 197

¹⁴² Vergleiche Beeke 1993, Seite 97

¹⁴³ Vergleiche Beeke 1993, Seite 103-104

die hiesige Studie gilt in Anlehnung an die bundesweite Entwicklung die Vermutung als sehr wahrscheinlich, dass sich das Alter der befragten Absolventen deutlich gesenkt hat. Damit einher geht die Annahme, dass das Pädagogikstudium zunehmend als grundständige Berufsqualifikation gewählt wird und vorherige Ausbildungen akademischer wie nicht-akademischer Art weniger geworden sind. Induktiv geprüft werden soll dabei zum Beispiel, ob sich diese „Einfachqualifizierung“ auch auf berufliche Einsätze, Zufriedenheit und Bezahlung auswirkt.

- Wohnverhältnisse

Bei der angenommen hohen Wahrscheinlichkeit, dass das Durchschnittsalter der befragten Absolventen zum Zeitpunkt des Studienabschlusses signifikant gesunken ist, ist es möglicherweise sinnvoller, statt nach dem Familienstand, der sich bei jüngeren Absolventen ja noch in höherem Maße verändern kann, nach den aktuellen Wohnverhältnissen zu fragen. Einen adäquaten Forschungsstand hierzu gibt es nicht beziehungsweise konnte durch eine ausgiebige Recherche nicht eruiert werden. Allenfalls klären die Ergebnisse von Wischmeier über „Lebensformen“ noch darüber auf, wie es beispielsweise um Augsburger Diplompädagogen bestellt ist, wenn die Autorin darlegt: „Gut drei Viertel der Absolventen/innen leben in einer Partnerschaft (76,7%), 62,9% davon sind verheiratet. Ein Single-Dasein ist damit zumindest für die Augsburger Diplom-Pädagogen-innen [sic] nicht das führende Leitbild in Bezug auf die gewünschte Lebensform. 51,9% (n = 268) geben an, Kinder zu haben. Der Durchschnitt in Bezug auf die Anzahl der Kinder liegt bei 1,9. Diese Daten stimmen mit den entsprechenden Angaben hierzu in den Mikrozensus 2000 und 2001 weitestgehend überein. Damit liegt die ‚Kinderquote‘ über der bundesweiten durchschnittlichen Geburtenziffer von 1,4 Kindern je Frau (BMFSFJ 2000) und zeigt, dass Diplom-Pädagogen/-innen berufliche Tätigkeit mit Kindern eher verbinden können.“¹⁴⁴

¹⁴⁴ Wischmeier in: Pädagogischer Blick 12. Jg. 2004, H. 3, Seite 170

Letzteres muss als Behauptung betrachtet werden, da die Relation zu anderen spezifischen Berufsgruppen von Wischmeier nicht erbracht wird. Und: die Ergebnisse von Wischmeier unterliegen einem weiteren kritisch zu bewertenden Merkmal: „Das Durchschnittsalter der Absolventen/-innen zum Zeitpunkt des Diploms liegt bei 34,9 Jahren. Damit liegen sie deutlich über dem bundesweiten Durchschnitt (29 Jahre, vgl. ISA 2000)“.¹⁴⁵ Mithin werden Vergleiche zwischen den Absolventen unterschiedlicher Universitäten per se schwierig und in ihrer Bedeutung fragwürdig.

Die Wohnverhältnisse an sich interessieren unabhängig davon, weil Pädagogen zu einem hohen Maße an der Arbeit mit Menschen interessiert sind. Dies führt zu der Annahme, dass nur wenige alleine leben. Sofern sie in Gemeinschaft mit anderen leben, interessiert dann auch die Frage danach, wer Hauptverdiener und wer eher Geringverdiener ist, beziehungsweise ob die Beteiligten gleich viel verdienen: In der Studie von 1993 wird nicht explizit nach der Wohnform gefragt. Ein Vergleich schließt sich damit aus.

- Hauptverdiener

Das durchschnittliche Einkommen aller Bundesbürger in Deutschland liegt unter BATIV. Wenn Krüger und Grunert beispielsweise von einem ungünstigen Gehaltsgefüge schreiben, nach dem nur ein Drittel der befragten Absolventen nach BAT IV oder besser bezahlt werden¹⁴⁶, und wenn man ferner bedenkt, dass selbst eine bisherige Vergütung nach BAT IV nicht als ausbildungsadäquat für die Gruppe der Akademiker anzusehen ist, weil diese erst bei BAT III als solche gesehen wird, dann macht die Unterscheidung nach Hauptverdienern, die allein leben und Hauptverdienern, die Familie haben im Vergleich zur Studien- und Berufszufriedenheit Sinn, da in diesem Zusammenhang davon ausgegangen wird, dass der Alleinlebende über die ihm zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen freier verfügen kann, als ein Hauptverdiener, der Familie hat. Hinsichtlich eines Jahresbruttoeinkommens wird an späterer Stelle

¹⁴⁵Wischmeier in: Pädagogischer Blick 12. Jg. 2004, H. 3, Seite 169

¹⁴⁶ Vergleiche Krüger, Grunert in: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen 1998, Heft 4, Seite 203

noch zu fragen sein, inwiefern Pädagogen ausbildungsadäquat bezahlt werden. Auch die Frage nach Hauptverdienern in der Familie wird in der eigenen Studie von 1993 noch nicht gestellt.

- Entfernungen von Heimat zu Studienort, zu Wohnort, Arbeitsort, zu Heimatort

Analog zu dem weiter unten genannten Interesse am Bundesland, in dem die Hochschulzugangsberechtigung (HZB) erworben wurde, wird auch mit dem Interesse nach Entfernungen der Frage nachgegangen, wie flexibel Absolventen sind. Ergebnisse anderer Studien liegen dazu nicht vor. In der Bamberger Studie von 1993 ist lediglich nach der Entfernung zwischen aktuellem Wohnort und dem Studienort Bamberg gefragt worden. Dabei wird deutlich, dass der weitaus größte Teil Bamberger Diplompädagogen (knapp 76%) im Bundesland Bayern verblieben sind, rund 21% von ihnen sogar direkt in Bamberg und 43% in übrigen Franken.¹⁴⁷ Von einer geografischen Flexibilität kann bei den ersten Generationen Bamberger Diplompädagogen daher nicht wirklich die Rede sein. Entfernungen zwischen Heimat, Studienort, Wohnort und Arbeitsort zeigen – davon wird aktuell ausgegangen – den Grad der Flexibilität eines Absolventen. Da nicht mit der Studie von 1993 vergleichbar, soll dieses Merkmal induktiv genauer spezifiziert und geprüft werden, ob sich bei den Berufs- und Zufriedenheitsmerkmalen Unterscheidungen zwischen den Entfernungen und einer damit verbundenen Flexibilität ergeben.

Zusammenfassung:

Hinsichtlich seiner Soziodemografie hat sich das Feld der Diplompädagogikabsolventen von 1973 bis 2013 deutlich verändert. Sowohl bundesweite Studien als auch hochschulinterne oder regionale Umfragen ergeben bislang, dass:

- Frauen inzwischen zahlenmäßig den Männern unter den Diplompädagogen weit überlegen sind; das Verhältnis beträgt in etwa 80 zu 20 Prozent. In Bamberg dominiert nur in den ersten beiden Generationen der

¹⁴⁷ Vergleiche Beeke 1993, Seite 97

Anteil der Männer. Die diesbezügliche weitere Entwicklung gilt es im empirischen Teil zu prüfen.

- Das Alter der Absolvierenden ist gesunken. Dies liegt daran, dass das Studium inzwischen vielfach als grundständige und einzige Berufsausbildung genutzt wird. Hier werden Auswirkungen hinsichtlich Beruf und Zufriedenheit vermutet.
- Die Entwicklung der Verdienstmöglichkeiten für Pädagogen bietet unter anderen einen Indikator für eine erfolgreiche Implementierung der Ausbildung in den Arbeitsmarkt. Diese sollen im empirischen Teil anhand der Bamberger Absolventen nachgezeichnet werden.
- Die Mobilität unter den Absolventen ist möglicherweise gestiegen. Dies offenbart sich vor allem in den jeweiligen Entfernungen zwischen Heimat, Studien-, Wohn- und Arbeitsort und soll für Bamberger Pädagogen verfolgt werden, um herauszufinden, ob eine steigende Mobilität sich auf Berufsmerkmale auszuwirken vermag.

2.4.2 Diplompädagogen vor ihrem Fachstudium

Die Inhalte und Zeiten vor Aufnahme des Pädagogikstudiums haben sich im Verlauf der 40 Jahre seit Bestehen des Diplomstudiengangs deutlich gewandelt. Dies wird im Folgenden anhand der Punkte

- Jahr des Erwerbs und Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB)
- Studienbeginn
- Bundesland, in dem die HZB erworben wurde
- Zeitpunkt der Entscheidung für das Pädagogikstudium
- Beschäftigung vor dem Studium
- Gründe für die Aufnahme des Studiums

aufgezeigt und mit einander in Relation gesetzt. Dieser Wandel spiegelt dabei – so er belegt werden kann – die Etablierung der Profession im Berufsleben wider, dieser Wandel dokumentiert zeitgleich die Verankerung der Disziplin im hochschulischen Sektor. Je nach Zuwachs oder Abnahme können demnach

Aussagen hinsichtlich ihrer Absolventen getroffen werden, die es dann exemplarisch für Bamberger Absolventen zu prüfen gilt.

- Jahr des Erwerbs und Art der HZB

1976 befanden Müller und Palmen nach Befragung von 85 Diplompädagogikabsolventen aus Frankfurt und Bremen¹⁴⁸: „Sowohl hinsichtlich der Bildungsgänge zur Hochschulreife wie der beruflichen Erfahrungen vor dem Studium dürften sich die Diplompädagogikstudenten von den Studenten ‚traditioneller‘ Fächer unterscheiden.“¹⁴⁹ Während 70% der Absolventen regulär mit dem Abitur die HZB erworben hatten, kamen 30% von ihnen über den zweiten und dritten Bildungsweg (2/3 davon mit der Mittleren Reife und 1/3 von ihnen mit dem Hauptschulabschluss) zum Pädagogikstudium.¹⁵⁰ Noch heterogener waren damals die beruflichen Vorerfahrungen: „1/3 der Absolventen hatte vor dem Diplomstudium ein anderes Studium angefangen, nimmt man den Lehrer mit dem 1. Staatsexamen hinzu, dann sind es sogar 2/3. 60% davon haben dieses Studium abgeschlossen oder zumindest eine Zwischenprüfung absolviert. Als Studienfächer wurden neben den verschiedenen Lehrerstudiengängen, Theologie, Volkswirtschaft, Soziologie, Anglistik, Psychologie und Germanistik angegeben. 1/4 der Diplompädagogen hatte vor dem Studium eine Fachhochschule erfolgreich beendet. Damit verblieben *lediglich 13% ‚echte‘ grundständige Studenten* [im Original nicht kursiv]“.¹⁵¹ Mitte der 1970er Jahre sind grundständig studierende Diplompädagogen somit eine Seltenheit. Dieses Verhältnis korrespondiert mit den eigenen Ergebnissen von 1993.

In einer ersten Generation Bamberger Pädagogikabsolventen (1973-1977) gibt es *keine* Einfachqualifizierten, das heißt Befragte ohne weiteres Studium, ohne weitere nicht-akademische Ausbildung und/oder ohne sonstige Zusatzausbil-

¹⁴⁸ Ob die Bremer Ergebnisse tatsächlich einfließen, konnte nicht eindeutig erschlossen werden

¹⁴⁹Müller, Palmen in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 269

¹⁵⁰ Vergleiche Müller, Palmen in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 269

¹⁵¹Müller, Palmen in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 269

dungen. Bis zur vierten Generation (1988-1992) steigt der Anteil der Einfachqualifizierten kontinuierlich auf 42,4% an.¹⁵² Die HZB – so wird aktuell vermutet – wird inzwischen weit öfter auf dem direkten Wege des Abiturs erworben, als auf zweitem oder drittem Bildungsweg und führt weit häufiger direkt von der Schule ins Pädagogikstudium, als es die ersten Generationen vormachten. Dies zeigt sich letztlich in der Relation zwischen Jahr des Erwerbs der HZB (1993 nicht erhoben) und Studienbeginn (1993 ebenfalls nicht erhoben).

- Studienbeginn

Zunächst einmal macht bundesweit ein Trend von sich Reden, den es nicht zu ignorieren gilt: Die Studierenden werden im Vergleich zu Auszubildenden in nicht akademischen Bereichen und Ungelernten mehr. Dieser Trend zeichnet sich aus der sogenannten Studienberechtigtenquote¹⁵³ ab. 2010 lag die Studienberechtigtenquote bei 49 %. Zwischen 2000 und 2010 ist die Studienberechtigtenquote um knapp 12 Prozentpunkte gestiegen. Das bedeutet, dass 2010 jede und jeder Zweite gemessen an den Gleichaltrigen in der Bevölkerung die schulischen Voraussetzungen erfüllte, ein Hochschulstudium in Deutschland aufzunehmen. Insgesamt erwarben 458 400 Schulabsolventinnen und -absolventen 2010 eine Studienberechtigung.¹⁵⁴ Diese Zahlen sprechen sehr deutlich dafür, zum einen Studiengänge zunehmend als berufsvorbereitende Ausbildungen zu betrachten und als solche auch anzubieten. Diese Zahlen sprechen zum zweiten dafür, dass die Menge der Studierenden in Deutschland in den nächsten Jahren weiter steigt. Ein solcher Trend wurde bereits in den späten 1980er Jahren mit der vollzogenen „Expansion des Hochschulbereichs“ seit Ende der 60er Jahre

¹⁵² Vergleiche Beeke 1993, Seite 147

¹⁵³ Diese „Studienberechtigtenquote weist den Anteil der Absolventinnen und Absolventen allgemeinbildender und beruflicher Schulen aus, die die Schule mit allgemeiner Hochschulreife bzw. Fachhochschulreife verlassen und somit studienberechtigt sind. Die Kennzahl wird nach dem sog. Quotensummenverfahren berechnet. Für jeden einzelnen Altersjahrgang der Wohnbevölkerung wird der Anteil der Schulabsolventinnen und -absolventen mit allgemeiner Hochschulreife und Fachhochschulreife berechnet und diese Anteile anschließend zu einer Summe addiert. Schulabgängerinnen und -abgänger mit Hochschulreife sind potenzielle zukünftige Studienanfängerinnen und -anfänger. So liefert dieser Indikator wichtige Informationen für die Hochschulplanung.

¹⁵⁴ Statistisches Bundesamt, Hochschulen auf einen Blick, 2012

von Busch, Hommerich und Werle herausgestellt.¹⁵⁵ Das Interesse am Jahr des Studienbeginns ermöglicht es zudem, Zeiten zwischen Erwerb der HZB und Studienlänge zu ermitteln. Im Vergleich der Zeit zwischen Erwerb der HZB und Pädagogikstudium-Beginn gilt es dabei zu prüfen, inwiefern die Vermutung, dass erste Generationen (1973-1993) zu letzten Generationen (1992-2011) weit längere Zeiten zwischen Studienberechtigung und Pädagogikstudium-Aufnahme verstreichen lassen haben, stimmt.

- Bundesland, in dem die HZB erworben wurde

Die Entfernungen vom Heimatort zum Studienort sowie zum heutigen Wohnort gelten als Indikator für die Mobilität und Flexibilität von Absolvierenden. Zu diesem Merkmal können nach ausgiebiger Recherche keine Ergebnisse aus anderen Absolventenstudien ermittelt werden, dennoch wird davon ausgegangen, dass eine gesteigerte Mobilität auf andere hier nicht festzulegende Merkmale Einfluss hat. Die Frage danach ermöglicht unter anderem eine Relation zwischen Entfernungen (siehe oben) und eine damit korrelierenden Honorierung seitens des Arbeitsmarktes. Beispielsweise kann danach geforscht werden, ob Absolventen, die viele Entfernungskilometer auf sich nehmen gegebenenfalls entsprechend höher entlohnt werden.

- Zeitpunkt der Entscheidung für das Studium

In diesem Kontext wird ferner vermutet, dass vor allem die Absolventen der letzten Generationen ihre Entscheidung für das Pädagogikstudium bereits vor oder während des Erwerbs der HZB treffen, während vor allem bei den ersten Generationen die Entscheidung auf eine latente oder auch ausgeprägte Unzufriedenheit mit der beruflichen Situation einhergeht und die Entscheidung in den meisten Fällen daher lange nach dem Abitur oder adäquaten Abschlüssen getroffen wird. Vergleichbare Literatur dazu gibt es nicht beziehungsweise konnte nicht ermittelt werden.

- Beschäftigungen vor dem Studium

¹⁵⁵ Vergleiche Busch, Hommerich, Werle in Bader, Habel, von Lüde, Mertz-Göckel, Steuer 1987, Seite 101

Die Situation hinsichtlich der Beschäftigungen vor dem Studium sieht für die ersten Absolventengenerationen noch folgendermaßen aus: „Der Anteil derjenigen, die direkt nach dem Abitur das Diplomstudium begannen, beträgt nur 39%; 61% dagegen verfügen über zum Teil langjährige Praxis- und Berufserfahrungen.“¹⁵⁶ Von diesen 61% waren 53% nach einer Fachschul-, Fachhochschul- oder Universitätsausbildung bereits berufstätig gewesen, 33% von ihnen waren als Lehrer mit zum Teil langjähriger Praxis tätig gewesen, und 37% gaben eine vorangeschaltete Fachschul-, Fachhochschul- oder Universitätsausbildung als vorherige Beschäftigung an.¹⁵⁷ In diesen Ergebnissen stecken mehrere verschiedene Merkmale. Zum einen können Beschäftigungen vor dem Studium angefangene oder auch beendete Ausbildungen akademischer wie nicht-akademischer Ausprägung sein, zum anderen können damit auch Berufstätigkeiten ohne oder mit vorangegangener Ausbildung gemeint sein. Insgesamt wird eine – wie auch immer geartete – Beschäftigung vor dem Studium einer Berufserfahrung zugeordnet. Auch aus einer von Merz durchgeführten Studie Eichstätter Pädagogikabsolventen der Jahre 1973 bis 1996 gehen noch relativ hohe Zahlen derer hervor, die bereits vorab etwas anderes gelernt haben: „Das Studium zur Diplom-Pädagogin bzw. zum Diplom-Pädagogen war für viele Absolventinnen und Absolventen nicht die erste Ausbildung und blieb für viele auch nicht die einzige. 35,4% (n = 57) hatten vor Aufnahme des Pädagogik-Studiums bereits einen berufsqualifizierenden Ausbildungs- oder Studienabschluß erworben. 16 davon hatten ein Sozialpädagogik- bzw. Religionspädagogik-Studium an der Fachhochschule absolviert, 16 ein Lehramt-Studium. 19 Befragte hatten zuvor eine Berufsausbildung im nicht-pädagogischen Bereich, 9 eine im pädagogischen Bereich absolviert.“¹⁵⁸

¹⁵⁶Müller, Palmen in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 270

¹⁵⁷ Vergleiche Müller, Palmen in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 270

¹⁵⁸ Merz in Der pädagogische Blick, Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen 6. Jg. 1998, Heft 4, Seite 207

Inzwischen hat sich diese Situation grundlegend – so wurde auch für Bamberger Absolventen anhand der eigenen Studie von 1993 konstatiert – verändert: Von der ersten (1973-1977) zur vierten Generation (1988-1992) sinkt der Anteil an berufserfahrenen Studienanfängern stetig von 67% auf 28%.¹⁵⁹ „Nach Modalwerten kommen die so vorqualifizierten AbsolventInnen der ersten beiden Generationen deutlich mehr aus einschlägigen Bereichen, während die derartig nachfolgenden KollegInnen deutlich mehr aus fachfremden Bereichen zum Studium gelangen“.¹⁶⁰ Für die erneute Überprüfung wird angenommen, dass die beruflichen Vorerfahrungen zum Studium weiterhin deutlich abgenommen haben.

- Gründe für die Aufnahme des Studiums,

Mit dem Wandel hinsichtlich der Beschäftigungen vor dem Studium, wandeln sich auch die Gründe für die Aufnahme eines Studiums beziehungsweise der Zeitpunkt für eine Entscheidung für das Pädagogikstudium. Müller und Palmer bringen dies wie folgt auf den Punkt: „Die unserer Kenntnis nach ungewöhnlich hohe Zahl von Studenten mit abgeschlossener Berufsausbildung bzw. langjähriger Berufstätigkeit weist auf eine Eigentümlichkeit des Diplomstudiums hin. Viele ‚Praktiker‘ ergreifen, zum Teil in einem viersemestrigen Ausbaustudium, die Gelegenheit, praktische Erfahrungen aufzuarbeiten bzw. eine als zu kurz empfundene Ausbildung an Fachschule, höheren Fachschule oder Pädagogischer Hochschule zu kompensieren. Die von Anstellungsträgern häufig aufgestellte Behauptung, Diplompädagogen hätten keine praktischen Erfahrungen im Sozial- und Bildungsbereich trifft so global in keiner Weise zu. Sie zeugt eher von Voreingenommenheit denn Sachkenntnis.“¹⁶¹

Betrachtet man demgegenüber die heutigen Absolventen hinsichtlich der Aufnahme ihres Studiums, könnte die von Müller und Palmer 1976 über Anstellungsträger aufgestellte Behauptung wieder an Relevanz gewonnen haben. Dies

¹⁵⁹ Vergleiche Beeke 1993, Seite 144

¹⁶⁰ Beeke 1993, Seite 144

¹⁶¹ Müller, Palmer in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 270

freilich dann, wenn sich herausstellte, dass das Studiums inzwischen zunehmend als grundständige und einzige Berufsausbildung absolviert wird. Dies wirkte sich dann auch unzweifelhaft auf den Zeitpunkt der Entscheidung für das Studium (siehe unten) aus. Grunert und Seeling stellen in diesem Zusammenhang um die Jahrtausendwende bereits heraus, dass es einen solchen Wandel in der Studienmotivation gegeben hat. Mit überwiegender Mehrheit (84%) ist die Studienwahl von Pädagogikabsolventen heute nicht mehr mit dem Wunsch eines Aufbaustudiums oder der Ver- und Aufarbeitung bisheriger praktischer Erfahrungen zu sehen, sondern sozial motiviert („Wollte mit Menschen zu tun haben“).¹⁶² Dies heißt, dass das Diplompädagogikstudium zunehmend als gleichermaßen grundständiges wie berufsvorbereitendes Studium gesehen wird. Interessant dürfte daher auch sein, mit welcher Motivation Bamberger Absolventen studiert haben. Sollte sich dabei herausstellen, dass auch sie Pädagogik vielfach grundständig und berufsvorbereitend studieren, müsste erneut gefordert werden, an den entsprechenden Stellen intensiver über eine Praxisorientierung nachzudenken.

Zusammenfassung:

In ihrer Erscheinung und in ihrem Verhalten vor Aufnahme des Pädagogikstudiums haben sich Diplompädagogen der neuen Generationen im Vergleich zu den Generationen bis in die späten 1980er Jahre hinein sehr deutlich gewandelt. An folgenden Punkten ist dies zu erkennen:

- Die Zeit zwischen dem Erwerb der HZB und Beginn des Pädagogikstudiums hat sich stark verkürzt. Die ersten Generationen der Diplompädagogen nutzen das Studium vielfach als weitere Qualifikation, die wenigsten von ihnen als grundständige Berufsausbildung, daher kommen viele Absolventen der ersten Generationen mit beruflichen Vorerfahrungen in das Pädagogikstudium.

¹⁶² Vergleiche Grunert, Seeling in Krüger, Rauschenbach 2001, Seite 43

- Hinsichtlich der Art der HZB spielen andere Wege als das Abitur eine weitestgehend untergeordnete Rolle. Damit zusammen hängen das gesunkene Alter der Absolventen und ihr zunehmender Studienbeginn direkt nach dem Abitur. Über den Weg einer vorherigen Ausbildung – wie der Zugang zum Studium früher vielfach praktiziert wurde – gelangen inzwischen weit weniger Absolventen in die Pädagogikausbildung.
- Aussagen über das Bundesland, in dem die HZB erworben wurde, können ebenso wie die unter den soziodemografischen Daten erwähnten Entfernungen eine Aussage über Mobilität und Flexibilität der Absolventen zulassen. In der Literatur finden sich dazu zwar keinerlei Pendant, dennoch liegt die Vermutung nahe, dass die Mobilität hinsichtlich beruflicher und/oder privater Verortung steigt. Zu fragen ist in diesem Kontext, ob eine höhere Mobilität von Arbeitgeberseite entsprechend honoriert wird.
- Beschäftigungen vor/während/nach Studium werden als Merkmal weiterer Qualifizierungen betrachtet und spielen weniger bei der Einstufung Einfach- und Mehrfachqualifizierter als viel mehr bei der Einstufung nach Vorerfahrungen beziehungsweise nicht gemachten Vorerfahrungen eine große Rolle.
- Entsprechend zu den vorangegangenen Ergebnissen haben sich die Gründe für die Aufnahme des Pädagogikstudiums von dem überwiegend gezielten Wunsch einer pädagogischen Weiterqualifizierung hin zum übergeordneten Wunsch nach der Arbeit oder Beschäftigung mit Menschen gewandelt. Mit diesem Wechsel korrespondiert auch der Zeitpunkt der Entscheidung für das Studium.
- In den 1980er Jahren heißt die Kritik von Seiten der Arbeitgeber, die Diplompädagogen würden zu wenig auf die Praxis vorbereitet. Dies kann durch die wenigen grundständig Studierenden von damals ab absurdum geführt werden. Heute muss jedoch erneut darüber nachgedacht werden,

ob diese Kritik aufgrund der vielen grundständig Studierenden an Aktualität gewinnt.

2.4.3 Ausbildungs- und Qualifizierungsverhalten von Diplompädagogen

Grundständig Diplompädagogik zu studieren, und nur um diesen Abschluss geht es ja in dieser Arbeit, heißt bislang laut Bundesagentur für Arbeit, „eine wissenschaftliche Ausbildung in den Bereichen Erziehung, Bildung, Lehren und Lernen“¹⁶³ zu absolvieren. „Man erwirbt Kenntnisse, um Lernprozesse im vorschulischen, schulischen und außerschulischen Bereich zu initiieren, zu gestalten und zu fördern, sowie praxisbezogene Kompetenzen, um Menschen bei ihrer Entwicklung zu begleiten und zu beraten. Die Studierenden besuchen Vorlesungen, Seminare und praktische Übungen an der Hochschule, z. B. in folgenden Fächern und Modulen:

- Grundlagen und theoretische Perspektiven pädagogischen Handelns
- Empirische Forschungsmethoden
- Psychologische Grundlagen pädagogischen Handelns
- Soziologische Grundlagen pädagogischen Handelns
- Allgemeine berufsqualifizierende Kompetenzen: Beratungskompetenz (mit Praktikum)
- Module des Studienschwerpunkts Sozialpädagogik
- Module des Studienschwerpunkts Elementar- und Familienpädagogik
- Module des Studienschwerpunkts Erwachsenenbildung/Weiterbildung

[...] Darüber hinaus arbeiten die Studierenden an Projekten mit. In der Regel sind eine oder mehrere Praxisphasen in das Studium integriert. Dabei kann es sich um ein mehrwöchiges Praktikum in einer Einrichtung oder einem Betrieb, eine Projektarbeit oder um ein ganzes Praxissemester handeln. Ziel ist es, das an der Hochschule erworbene theoretische Wissen praktisch anzuwenden. [...] Der Studiengang wird auf Grundlage der Studienordnung der jeweiligen Hoch-

¹⁶³ Bundesagentur für Arbeit. Pädagoge/Pädagogin, aufgerufen am 12.06.2013

schule durchgeführt.“¹⁶⁴ Von einer inhaltlichen Umsetzung der Prüfungsordnung für Diplompädagogen ist man vor allem in ihren Anfängen noch weit entfernt. Dies resultiert beispielsweise in Frankfurt aus einer schlichtweg nicht vorhandenen Studienordnung. Wie sich dies auf die Beurteilungen der Absolventen auswirkt, bringen Müller und Palmer nach ersten Befragungen sehr prägnant zu Ausdruck, als sie feststellen: „Im Studium setzt sich die Vielfältigkeit fort. Die statistischen Gemeinsamkeiten [hinsichtlich der studierten Inhalte; Anmerkung der Verfasserin] endeten damit, daß sich 1/3 der Befragten mit Sozialwissenschaftstheorien und 1/5 mit Vorschulerziehung beschäftigt haben. Ansonsten nennen die 70 Befragten 41 Studiengebiete, mit denen sie sich während des Studiums befaßt haben. Um nur einige zu nennen: Arbeitserziehung, Kriminologie, Strafvollzug, Bildungsökonomie, Therapie, Curriculumentwicklung, Freizeitpädagogik, Heimerziehung, Historischer Materialismus, Gruppentheorie und Gruppendynamik, Interaktionismus, kompensatorische Erziehung, politische Bildung, Frauenbewegung, Fortbildung, Gemeinwesenarbeit, Organisationssoziologie, Sozialpsychologie etc..¹⁶⁵ Für diese Vielfalt machen die Autoren die von den Absolventen bereits vorab gemachten beruflichen Erfahrungen und die sich daraus ergebenden speziellen Interessen, die Antizipation der Heterogenität des Berufsfeldes, oder eben das Fehlen einer Prüfungsordnung verantwortlich.¹⁶⁶

Aus einem kleinen Kreis an Studierenden, sind nach den ersten zwanzig Jahren seit Bestehen des Studiengangs Diplompädagogik Massen an Studierenden und daraus resultierenden Absolventen geworden. Bader, Habel, von Lüde, Metz-Göckel und Steuer beschreiben das Dasein der Massen an Studierenden aus den 1980er Jahren wie folgt: „Vergleichbar der Bahn, haben die Hochschulen für diese Massenabfertigung ein differenziertes Angebot entwickelt, das den

¹⁶⁴Bundesagentur für Arbeit. Pädagoge/Pädagogin, aufgerufen am 12.06.2013

¹⁶⁵Müller, Palmer in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 269

¹⁶⁶ Vergleiche Müller, Palmer in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 269

Bedürfnissen ihrer heterogenen Kundschaft gerecht zu werden versucht. da gibt es IC-Züge. Hier reisen die fachlichen Durchblicker, die schnellen Wenig-Arbeiter, die instrumentell Studierenden, die mit einer sicheren und steilen Karriere rechnen. Dann die Personenzüge. Ihre Benutzer lassen sich Zeit. Sie sind fleißige Detailarbeiter, freizeitorientierte Studenten mit einer Vorliebe für einen weiten Blick in die Bildungslandschaft. Sie genießen die Gegend beim Fahren und schauen auch einmal auf der anderen Seite zum Fenster heraus. Entwickeln sie dabei eine allseits abgerundete Persönlichkeit oder verweilen sie bloß länger bei einer Sache? Auch gestreßte Studenten findet man hier. Sie steigen an jeder Station aus, um sich das Geld für die Weiterfahrt zu verdienen – und manchmal schauen sie wehmütig, wenn wieder ein IC vorbeisaust. Auch Reisende zum Nulltarif sind anzutreffen, Pro-forma-Studenten, die an der Hochschule verweilen, ohne (weiter) zu studieren. Sie ziehen den Status des Studenten dem des Arbeitslosen oder Sozialhilfeempfängers vor. Sind sie deshalb auch gleich bußgeldverdächtige Schwarzfahrer? Bis vor kurzer Zeit noch tabuisiert und schließlich negativ sanktioniert, werden Pro-Forma-Studenten zunehmend akzeptiert, weil auch an der Endstation, d.h. nach geglücktem Examen, häufig genug keine Arbeitsplätze zur Verfügung stehen. Und dann die Inter-Rail-Reisenden, die auf ihrem Ticket kreuz und quer durch die Uni fahren, weil viele Studiengänge durch den Numerus-clausus verstopft sind. Parkstudenten fahren nicht direkt, sie wählen Umwege, benutzen mehrere Verkehrsmittel und kommen mit den komplizierten Kursbüchern zurecht. Manche freilich müssen dies erst mühsam lernen, weil sie plötzlich feststellen, daß die gewählte Route nicht zum Ziel führt.“¹⁶⁷

Treffender und bildhafter kann man es kaum ausdrücken, denn damit hatten die Autoren die Situation, wie sie 1988 ganz ähnlich auch in Bamberg anzutreffen gewesen war, hervorragend auf den Punkt gebracht. Heutigen ‚Personenzügen‘, ‚Reisenden zum Nulltarif‘, ‚Pro-forma-Studenten‘, ‚Schwarzfahrern‘ und ‚Inter-Rail-Reisenden‘ wird durch die Bologna-Reform größtenteils der Garaus

¹⁶⁷Bader, Habel, von Lüde, Metz-Göckel, Steuer 1987, Seite 9-10

gemacht. Heutige Studierenden können nur noch IC- oder noch schneller und neu ICE Reisende sein, denn andernfalls droht ihnen die Exmatrikulation. Dies hat möglicherweise Auswirkungen auf die Zahl der Studienabbrecher.

Diplom-Pädagogen in Bamberg haben sich analog der Studienordnung einer Diplom-Vorprüfung sowie einer Diplom-Prüfung zu stellen. Letztere beinhaltet auch die Diplomarbeit. „Die Diplomprüfung bildet den berufsqualifizierenden Abschluss des Studiums der Pädagogik. Durch die Diplomprüfung soll festgestellt werden, ob der Kandidat die für den Übergang in die Berufspraxis notwendigen gründlichen Fachkenntnisse erworben hat, die Zusammenhänge seines Faches überblickt und die Fähigkeit besitzt, nach wissenschaftlichen Methoden selbständig zu arbeiten.“¹⁶⁸ Die Regelstudienzeit beträgt einschließlich der Diplomarbeit neun Semester. Das Studium gliedert sich in Grund- und Hauptstudium. Die abschließende Diplomprüfung kann in den Studienrichtungen Schule, Sozialpädagogik, Elementar- und Familienpädagogik sowie Andragogik (früher Erwachsenen- und außerschulische Jugendbildung) abgelegt werden. Das Grundstudium heißt für die Diplompädagogik-Studierenden, sich auf drei Module einzulassen: 1. „Grundlagen und theoretische Perspektiven pädagogischen Handelns/ Bildungsinstitutionen“, 2. „Normen und Ziele der Erziehung und Bildung (unter historischer und systematischer Perspektive)/ Pädagogische Anthropologie“¹⁶⁹ sowie das dritte Modul 3. „Geschichte und Theorie der Erziehung und Bildung“.¹⁷⁰ Diese drei Module werden im dreisemestrigen Turnus gelehrt und somit jedem Studierenden im Verlauf seines (Grund-) Studiums zugänglich gemacht. Erst im Anschluss daran zweigen die drei Fachrichtungen (Sozialpädagogik, Andragogik und Familien- und Elementarpädagogik) ab. Die Studierenden spezialisieren sich damit nach einem grundständigen Studium der Allgemeinen Pädagogik. Diese definiert sich fol-

¹⁶⁸ Prüfungsordnung für den Diplom-Studiengang Pädagogik an der Otte-Friedrich-Universität Bamberg vom 30. März 1983 mit berücksichtigten Satzungsänderungen von 1989, 1992, 1995, 1998, 1999, 2001, 2004 und 2006

¹⁶⁹<http://www.uni-bamberg.de/pädagogik>; aufgerufen am 24.06.2013

¹⁷⁰<http://www.uni-bamberg.de/pädagogik>; aufgerufen am 24.06.2014

gendermaßen: „Allgemeine Pädagogik ist der umfassende Reflexionsbereich zu den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, wobei elementare Fragen pädagogischen Denkens und Handelns thematisiert und bearbeitet werden. Möglichkeiten, Grenzen und Notwendigkeiten von Pädagogik bezüglich der Förderung von Selbsttätigkeit und Bildsamkeit auf individueller Seite und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Erziehungs- und Bildungspraxis werden reflektiert und mit Bezug auf Denktraditionen und Forschungsmethoden fundiert (vgl. Benner).“¹⁷¹ „Allgemeine Pädagogik ist gleichsam Landkarte für und ‚Fundament‘ von erziehungswissenschaftlichen Fächern, die Studierenden die Systematik des Lehrens und Lernens, der Erziehung und Bildung darlegen. Somit wird es ihnen ermöglicht, einen übergreifenden Blickwinkel auf die vielfältigen Einzeldisziplinen und -pädagogiken zu tätigen. Mittels wissenschaftstheoretischer Fundierung, historischer Rückverfolgung und systematischem Vergleich pädagogischer Konzepte und Theorien können diese eingeordnet und reflektiert werden [...] (vgl. Herbart, vgl. Lenzen).“¹⁷² „Allgemeine Pädagogik dient neben der Erörterung grundlegender Fragen einer pädagogischen Anthropologie als datenverarbeitender Integrationswissenschaft und weiterhin der Formulierung und Begründung von Normen und Zielen für eine konstruktive Handlungswissenschaft. Ein spezifisches Charakteristikum unseres Lehrstuhls für Pädagogik (Allgemeine Pädagogik) ist dessen expliziter Bezug auf pädagogische Praxis, der im Rahmen von praxisnahen Seminaren umgesetzt wird, um das Verhältnis von Pädagogie (erziehende Praxis), Pädagogik (Erziehungskunst) und Erziehungswissenschaft zu konkretisieren. Pädagogik als theoriebildende und reflexive Wissenschaft, die kreatives, praktisches Handlungswissen sowohl hervorbringt (Kulturpädagogik) als auch auf einer Metaebene kritisch reflektiert (Ideologiekritik), kann somit bereits während des Studiums erfahren und erprobt werden (vgl. Bokelmann).“¹⁷³ „Die Angebote des Lehrstuhls zielen auf angestrebte pädagogische Professionalität. Diese enthält insbesondere durch die

¹⁷¹<http://www.uni-bamberg.de/pädagogik>; heruntergeladen am 24.06.2013

¹⁷²<http://www.uni-bamberg.de/pädagogik>; heruntergeladen am 24.06.2013

¹⁷³<http://www.uni-bamberg.de/pädagogik>; heruntergeladen am 24.06.2013

im Studium praktizierte Kritik- und Reflexionsfähigkeit wesentliche Aspekte von umfassender Bildung, und nicht nur restringierter Ausbildung, welche dazu befähigt, sein eigenes Selbst zu finden und zu entwickeln, partnerschaftlichen Umgang mit anderen Menschen zu pflegen, produktiv an Gruppenprozessen teilzunehmen und sich aktiv mit gesellschaftlichen Entwicklungen im Spannungsfeld von Beliebigkeit und Werteorientierung auseinanderzusetzen (vgl. Hastenteufel). Diese Kernelemente des Studiums der Allgemeinen Pädagogik befähigen die Studierenden, Erziehung und Bildung als die zentralen Begriffe der Pädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft zu positionieren und weiterzuentwickeln. Gleiches gilt für interdisziplinäre Perspektiven und sich daraus entwickelnde pädagogischen Aufgaben, verbunden mit einem Dialog auf Augenhöhe mit anderen Disziplinen unter Wahrung der einheimischen Begriffe (vgl. Herbart).¹⁷⁴ Neben diesen Schwerpunkten kann jeder Pädagogikstudierende bislang weitere Nebenfächer wählen, dessen Liste theoretisch unbegrenzt ist. Auf Grund der vielen Fachbereiche an der Universität Bamberg und benachbarter Universitäten im ober-, mittel- und unterfränkischen Raum können Pädagogik-Studierende sich entsprechend vielfältig spezialisieren. Dies spiegeln bereits die Ergebnisse der Befragung von 1993 wider und spricht für eine unabdingbare Eigenverantwortlichkeit und Selbstdisziplin der Bamberger Absolventen. Dadurch scheint eine zunehmende Professionalisierung der Diplom-Pädagogen gesichert.

Die Rückmeldungen der Diplompädagogen in Bamberg beziehen sich ausschließlich auf das genannte Studienangebot. Dies soll daher in der weiteren Arbeit als grundlegend betrachtet werden, lediglich die Ausblicke bereits erfolgter Neuorientierungen seien durch das neue Angebot belegt. In diesem Rahmen erfolgen nun Ausführungen zu den Studienbelangen Studienabbrecher, Schwerpunktwahl, Wahlpflichtfächer, weitere Schwerpunkte oder Wahlpflichtfächer, Ernsthaftigkeit des Studiums, Freiwillige Praktika, methodischer

¹⁷⁴<http://www.uni-bamberg.de/pädagogik>, die anhängigen Fußnoten bitte ich dort nachzulesen hier fehlt das Datum des Herunterladens

Schwerpunkt der Diplomarbeit, Studienabschluss, Beschäftigungen während des Studiums, weitere Studiengänge und sonstige Zusatzqualifikationen. Anhand dieser Themengebiete sollen gleichzeitig – wie vorab bereits praktiziert – Vermutungen hinsichtlich der neuen geplanten Studie zu Bamberger Absolventen angestellt werden.

- Studienabbrecher- und Erhaltquote

Das Gefühl, im Studium nicht weiter zu kommen, kann u.a. dazu führen, dass Studierende das Studium komplett abbrechen oder auf ein anderes Fach ausweichen. Bargel schreibt dazu: „Folgen für die individuelle Identitätsentwicklung sind auch daran erkennbar, dass vermehrt Zweifel an der Richtigkeit der Studienentscheidung aufkommen. Von denen, die Arbeitslosigkeit befürchten, würden 22% nicht wieder ein Studium aufnehmen: Sie haben offenbar das Empfinden, durch das Studium in eine Sackgasse geraten zu sein.“¹⁷⁵

Das Diplompädagogikstudium verunsichert seine Studierenden und späteren Absolventen möglicherweise inhaltlich – wie oben beschrieben durch seine in vielen Bereichen konstatierte Heterogenität – und hinsichtlich des späteren Nutzens der Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt. Diese Verunsicherung wirkt sich möglicherweise in einem höheren Maße aus, als es andere Fachbereiche vermögen. Bader und andere sehen hier vor allem Frauen in der ungünstigeren Lage, wenn sie schreiben: „Studentinnen blicken insgesamt mit größeren Sorgen in ihre berufliche Zukunft. Von ihnen befürchten 37%, keine Arbeit zu finden; dieser Anteil ist damit fast doppelt so hoch wie unter den männlichen Kommilitonen (20%). Die Differenzen entsprechen durchaus den Problemlagen von hochqualifizierten Frauen und Männern beim Zugang zum Arbeitsmarkt“.¹⁷⁶ Im Gegensatz zu dieser pessimistischeren Sichtweise der weiblichen Studenten brechen der HIS-HF-Studienabbruchuntersuchung 2012 zufolge

¹⁷⁵Bargel in: Bader, Habel, von Lüde, Metz-Göckel, Steuer 1987, Seite 67

¹⁷⁶ Bargel in: Bader, Habel, von Lüde, Merz-Göckel, Steuer 1987, Seite 61

beispielsweise in den Jahren 2004 bis 2006 25% *Männer* und (nur) 14% *Frauen* und 2006 bis 2007 38% *Männer* und (nur) 32% *Frauen* ihr Studium ab¹⁷⁷.

Eine Verunsicherung, die im Extrem zum Studienabbruch führt, wird von Fuchs-Rechlin vielfach auf folgende Schwierigkeiten zurückgeführt: Zum ersten konstatieren Fachleute die Schwierigkeit theoretisches Fachwissen (Typenkategorien) auf den Einzelfall (Situierung) in der pädagogischen (und nicht nur dort) Praxis anzuwenden. Zum zweiten weiß man, wie schwierig es ist, eine empirische Basis hinsichtlich sinnvoller Prognosen über soziale und/oder biografische Prozesse zu erstellen. Zum dritten stellt sich dem praktizierenden Pädagogen immerfort die Frage, wann das Potential an Selbstheilungskräften und Kompetenzen des Klienten erschöpft ist und er intervenieren soll, darf, kann oder gar muss. Dieses Problem dürfte kaum unter einer Gesetzmäßigkeit zu reglementieren sein. Zum vierten weiß der Professionelle in der Regel mehr als der Klient. Zum einen ist er dadurch eine Bedrohung für den Ratsuchenden, zum anderen kann das Verschweigen des Mehrwissens auch als Vertrauensmissbrauch gesehen werden. Fünftens obliegt dem Pädagogen auch eine Ordnungs- und Sicherheitsfunktion (Kontrolle), die die Entscheidungsfreiheit des Klienten beeinträchtigt. Sechstens hat der Pädagoge immer wieder neu abzuwägen, ob er einem arbeitsaufwendigeren biografischen Gesamtkontext folgt oder sich auf eine vom Klienten gebotene aktuelle Lebenssituation konzentriert. Siebtens gibt es ein sogenanntes pädagogisches Grunddilemma, das sich zwischen dem exemplarischen Vormachen zur Steigerung des Lernpotentials des Klienten und dem nicht selten daraus resultierenden Dauerhelfen und der damit einhergehenden Vermeidung eines Lernprozesses hin und her bewegt.¹⁷⁸ Diese Ausführungen konzentrieren sich auf Einzelfälle, wie sie vom Pädagogikstudierenden vorhergesehen und vom Pädagogikabsolventen in der Praxis angetroffen und erlebt werden, daher erscheinen sie hier unter den Dispositionen und nicht im allgemeineren vorangestellten Teil. Dies schließt selbstredend

¹⁷⁷ Heublein, Richter, Schmelzer, Sommer in HIS: Forum Hochschule 3 | 2012 Seite

¹⁷⁸ Vergleiche Schütze 1992, 1996 und 1997, 2000, Nittel 1990, 1994, 1999, 2000, Bauling 2005, Helper 1997 zitiert in: Fuchs-Rechlin 2010, Seite 73-77

nicht aus, dass die von Fuchs-Rechlin zusammengefassten Charakterisierungen auch zum Profil der Profession insgesamt gezählt werden müssen. Als dergestalt vom Student prognostizierte Verunsicherungen führen sie nicht selten bereits während der Ausbildung zum Abbruch des Studiums beziehungsweise zum Wechsel in ein anderes Studienfach.

„Insgesamt“ – so fand Bargel darüber hinaus heraus – „fühlt sich mittlerweile jeder fünfte Studierende durch die unsicheren Berufsaussichten stark, weitere zwei Fünftel teilweise belastet. Ohne Zweifel sind die ungünstigen Berufsaussichten für viele zu einem zusätzlichen Streß-Faktor geworden. [...] Daß die schlechteren Berufsaussichten keineswegs spurlos an dem Studierenden vorübergehen, wird an der stärkeren Neigung zum Fachwechsel und zur Studienaufgabe bei den Betroffenen sichtbar. Wenn sich Studierende von Arbeitslosigkeit bedroht fühlen, ziehen sie weit häufiger einen Fachwechsel oder die Studienaufgabe in Erwägung“¹⁷⁹ und absolvieren analog zu den Bamberger Ergebnissen von 1993 eine nicht-akademische Ausbildung entweder vor Studienbeginn oder um der sich dem Studium anschließenden Arbeitslosigkeit zu entziehen. Während der Anteil derer, die ein weiteres Studium absolviert haben von der ersten zur vierten Generation kontinuierlich sinkt, bleibt der Anteil derer, die eine nicht-akademische Berufsausbildung absolvieren dabei relativ konstant zwischen 15% und 25% bestehen.¹⁸⁰

Heublein, Schmelzer und Sommer definieren *Studienabbrecher* und *Studienabbruchquote* wie folgt: „Studienabbrecher sind ehemalige Studierende, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem endgültig ohne (erstes) Abschlussexamen verlassen. Alle diejenigen, die sich ohne Abschluss aus einem Zweitstudium, auch in Form von Aufbau-, Zusatz- oder Ergänzungsstudium, exmatrikulieren, verfügen schon über einen ersten Hochschulabschluss und sind keine Studienabbrecher. Auch Studiengangs-, Fach- und Hochschulwechs-

¹⁷⁹ Bargel in: Bader, Habel, von Lüde, Metz-Göckel, Steuer 1987, Seite 67

¹⁸⁰ Vergleiche Beeke 1993, Seite 146

ler sind dieser Bestimmung zufolge, nicht als Studienabbrecher zu verstehen. Dementsprechend ist die Studienabbruchquote der Anteil der Studienanfänger eines Jahrgangs, die ihr Erststudium beenden, ohne es mit einem Examen abzuschließen.“¹⁸¹ Die Autoren sehen dabei in der Studienabbruchquote ein wichtiges Qualitätsmerkmal, wenn sie schreiben: „Die Quote des Studienerfolgs bzw. des Studienabbruchs wird damit zu einem der zentralen Indikatoren für die Ausbildungsleistungen im tertiären Bildungssektor. Die stete Kontrolle dieser Werte gewinnt angesichts der niedrigen deutschen Absolventenquoten im OECD-Vergleich und eines partiellen Fachkräftemangels noch an Bedeutung (OECD (Hg.): Education at a Glance, OECD Indicators – 2007 Edition. Paris 2007, S. 57 ff.)“.¹⁸² Für deutsche Studienanfänger können die Autoren einen Rückgang der Studienabbruchquote um ein Prozent (von 22% auf 21%) konstatieren, dennoch mahnen sie an: „So erfreulich der Rückgang des Studienabbruchs ist, so darf doch die Studienaufgabe etwa jeden fünften Studienanfängers keinesfalls als gering eingeschätzt werden. Das verdeutlicht nachhaltig die absolute Zahl an Studienabbrechern, die hinter dieser Abbruchquote steht. Bezogen auf den Studienanfängerjahrgang 2001, zu dem ein großer Teil der hier untersuchten deutschen Studienanfänger gehört, beenden von den rund 260.000 erstimmatrikulierten Studierenden dieses Jahrgangs ca. 55.000 ihr Studium ohne Abschluss.“¹⁸³

Rauschenbach und Zürchner erstellen demgegenüber nach Berechnungen des statistischen Bundesamtes und eigenen Rechnungen eine „*Erhaltquote*“.¹⁸⁴ Die Zahl der erfolgreichen Absolventen im Verhältnis zu der Menge der sechs Jahre zuvor angetretenen Studienanfänger liegt ihren Recherchen zufolge zwischen 40,5% im Jahr 2001 und 47,5% im Jahr 2002. Insgesamt können die Autoren Werte für einen Zeitraum von 1999 bis 2008 ermitteln. Die Quote der Absolventen im Vergleich zu den Studienanfängern beträgt im Schnitt nach dieser Stu-

¹⁸¹ Heublein, Schmelzer, Sommer in HIS:Projektbericht Februar 2008, Seite 1-2

¹⁸² Heublein, Schmelzer, Sommer in HIS:Projektbericht Februar 2008, Seite 1

¹⁸³ Heublein, Schmelzer, Sommer in HIS:Projektbericht Februar 2008, Seite 3

¹⁸⁴ Krüger, Rauschenbach 2004, Seite 45-46

die 44%¹⁸⁵, die Quote der Studienabbrecher des Pädagogikstudiums dürfte gemäß oben aufgeführter Definitionen deutlich darunter liegen, dennoch erscheint die von Krüger und Rauschenbach ermittelte Erhaltquote als ebenso bedenklich, wie die von Heublein, Schmelzer und Sommer ermittelte Studienabbruchquote. Angesichts des als sehr hoch einzustufenden Informationsgehalts solcher Quoten hinsichtlich der Ausbildungsqualität wird auch für Bamberger Diplompädagogen eine Überprüfung der Studierenden hinsichtlich ihrer Abbruch- und ihrer Erhaltquote unternommen.

- Schwerpunktwahl

Die Anzahl unterschiedlicher bundesweit angebotener Schwerpunkte ist groß und reicht von Erwachsenenbildung/Weiterbildung über Sozialpädagogik und Soziale Arbeit, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Allgemeine Pädagogik, Medienpädagogik und Medienbildung, Pädagogik der frühen Kindheit, Sonder- und Rehabilitationspädagogik, Organisation und Organisationsberatung, Schulpädagogik, Schulforschung und -entwicklung hin zu ähnlichen und weiteren Studienrichtungen und Schwerpunkten.¹⁸⁶ „An 19 Standorten wählen die Studierenden keine Vertiefung aus; an fast allen Studienorten werden jedoch Module angeboten, die in unterschiedliche Teildisziplinen oder standortspezifische Schwerpunkte einführen. Der sich bereits 2008 abzeichnende Trend, neben den in den Diplomstudiengängen etablierten Studienschwerpunkten/ Profile neue und fallweise sehr standortspezifische Studienschwerpunkte in den Studiengängen vorzusehen, hat sich weiter fortgesetzt. 38 der insgesamt 95 genannten Studienrichtungen [Fußnote: Es wurden nur solche Schwerpunkte in die Analyse aufgenommen, die individuell von den Studierenden zur Profilbildung gewählt werden können.] lassen sich denjenigen Studienrichtungen zuordnen, für die im Kerncurriculum 2010 Empfehlungen vorliegen (Erwachsenen/Weiterbildung, Pädagogik der frühen Kindheit, Sonderpädagogik und Sozialpädagogik), wobei Studienrichtungen mit Kombinationsbezeichnungen

¹⁸⁵ Krüger, Rauschenbach 2004, Seite 46

¹⁸⁶ Vergleiche Stisser, Horn in: Thole, Faulstich-Wieland, Horn, Weishaupt, Zürchner 2012, Seite 24

(z.B. ‚Sozial- und Rehabilitationspädagogik‘ oder ‚Sozialpädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft‘) in jedem Teilbereich gewählt wurden. Außerdem lassen sich die Bereiche der Medienpädagogik, der Organisationsberatung, der Schulpädagogik und der Allgemeinen Pädagogik nennen, die häufiger genannt werden.“¹⁸⁷

Im Wintersemester 2006/2007 hat Bamberg mit 1.138 Studierenden bayernweit die meisten Diplompädagogen in der Ausbildung. München verzeichnet zu diesem Zeitpunkt in etwa gleichviele Magisterpädagogen (1.104). Bundesweit wird Bamberg im genannten Zeitraum lediglich von Frankfurt am Main mit 1.517 Studierenden und Kassel mit 1.271 Studierenden getoppt.¹⁸⁸ Mit seinen drei von ursprünglich vier Schwerpunkten bedient der heutige Fachbereich Humanwissenschaften im Rahmen der Pädagogikausbildung in Bamberg damit einen Großteil der in Bayern verorteten Hauptfach-Pädagogikstudenten. Die in Bamberg ursprünglich angebotenen vier Studienschwerpunkte haben sich der fehlgeschlagenen politischen Prognosen Anfang der 1970er Jahre hinsichtlich der Entwicklung von Gesamtschulen analog auf drei reduziert. Schulpädagogik ist als Schwerpunkt nur von der ersten Generation (1973-1977) überwiegend gewählt worden. Zwar hat die zweite Generation (1978-1982) diesen Schwerpunkt in noch steigender Zahl gewählt, danach verliert er jedoch hinsichtlich seiner Attraktivität schnell an Bedeutung und wird bereits von den Absolventen der vierten Generation (1988-1992) gar nicht mehr frequentiert. Die verbleibenden drei Schwerpunkte, Erwachsenen- und außerschulische Jugendbildung (38%), Sozialpädagogik (37%) und Familien- und Elementarpädagogik (16%), teilen sich die Absolventen untereinander im Ausmaß der in Klammern aufgeführten Prozentwerte auf¹⁸⁹. Nach einer aktuell stark verwissenschaftlichen Allgemeinen Pädagogik bekennen sich inzwischen auch die Schwerpunkte Sozialpädagogik und Elementar- und Familienpädagogik zunehmend zu forschenden Schwerpunkten und weniger zu berufsvorbereitender Ausbildung. Allenfalls die

¹⁸⁷Stisser, Horn in: Thole, Faulstich-Wieland, Horn, Weishaupt, Zürchner 2012, Seite 24

¹⁸⁸Vergleiche Tillmann, Rauschenbach, Tippelt, Weishaupt 2008, Seite 176

¹⁸⁹ Vergleiche Beeke 1993, Seite 99

Andragogik weist in ihrem aktuellen Studienangebot noch so etwas Berufsvorbereitendes wie „Kompetenzseminare“ auf. Die Tendenz geht jedoch auch dort in Richtung Forschung und fortschreitender Verwissenschaftlichung und weniger hin zu einer Praxisorientierung. Aus den Antworten der Bamberger Absolventen sollen daher auch Rückschlüsse hinsichtlich der oben genannten Tendenzen möglich gemacht werden. Je nach Schwerpunkt soll zudem nach beruflicher Einmündung, Verortung und Zufriedenheit der Absolventen geforscht werden. Vergleichbar beispielsweise der Eichstätter Pädagogen¹⁹⁰ fällt auch für Bamberger Absolventen der Studienschwerpunkt ‚Schule‘ in diesem Kontext sehr bald nach Einführung des Hauptfachstudiengangs in seiner Bedeutung heraus.

- Wahlpflichtfächer

Allgemeine Ergebnisse zum Thema Wahlpflichtfach können nicht ermittelt werden. Eine entsprechend geplante Frage nach den Wahlpflichtfächern soll hinsichtlich der Bamberger Absolventen im Kontext der ihnen unbegrenzt zur Verfügung stehenden Möglichkeiten ermitteln, inwiefern von den Absolventen auch fachübergreifende Angebote im Rahmen ihres Studiums wahrgenommen werden. Analog zu den von Müller und Palmen bereits 1976 postulierten Vielfältigkeit der Wahlpflichtfächer – so die Bamberger Prüfungsordnung – können alle „in sinnvoller Ergänzung zur Studienrichtung“¹⁹¹ genehmigt werden. Bei der Auswertung der Daten von 1993 ist jedoch deutlich geworden, dass die Frage offenbar von vielen Absolventen nicht so aufgefasst wird, wie sie gemeint ist, denn die vielfachen Rückmeldungen aufgrund der Möglichkeit von Mehrfachnennungen legen den Schluss nahe, dass die Antworten auch die Bezugswissenschaften und einzelne von den Absolventen besuchte Seminare implizieren.¹⁹² Dennoch soll erneut danach gefragt werden und die Vielfalt und damit auch die Flexibilität der Absolventen damit erforscht werden.

¹⁹⁰ Vergleiche Merz in *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen* 6. Jg., 1998, Heft 4, Seite 207

¹⁹¹ Studienordnung für den Diplom-Studiengang Pädagogik der Universität Bamberg

¹⁹² Vergleiche Beeke 1993, Seite 100

- Weitere Schwerpunkte oder Wahlpflichtfächer

Eine ganz ähnliche wenig besetzte Forschungslage und zeitgleiche Motivation steckt hinter dem Interesse dafür, ob die Absolventen weitere Schwerpunkte oder Wahlpflichtfächer besucht haben. Auch dabei soll ermittelt werden, wie flexibel und ernsthaft die Absolventen studieren. Jegliches zusätzliche Engagement kann in diesem Kontext darauf hindeuten, dass die Absolventen die Notwendigkeit der Selbstverantwortung und Eigeninitiative erkennen und umsetzen. Die Hinzunahme dieses Merkmals als solches und weiterer wenig erforschter Merkmale im Folgenden erfüllt trotz oder gerade wegen hierzu spärlicher Literaturlage eine alte Forderung von Feyerabend, wenn dieser schreibt: „Die Konsistenzbedingung, nach der neue Hypothesen mit anerkannten Theorien übereinstimmen müssen, ist unvernünftig, weil sie ältere und nicht bessere Theorien am Leben erhält. Theorienvielfalt ist für die Wissenschaft fruchtbar, Einförmigkeit gefährdet auch die freie Entwicklung des Individuums.“¹⁹³

- Ernsthaftigkeit, mit der Bamberger Diplompädagogen studieren

Absolventen blicken vielfach wehmütig oder auch froh darüber, dass es geschafft ist, auf ihr Studium zurück. Dabei haben sie in den meisten Fällen auch die Aktivitäten außerhalb des Studiums im Kopf, wie Feste, Freundschaftspflege oder Ausflüge. Diese eher sentimental anmutenden Retrospektiven vernachlässigen dann schnell den Blick dafür, wie ernsthaft man studiert hat. Vor allem die in ihrer Studiendauer flexiblen Diplompädagogen – vergleiche dazu etwa die Analogie der Zugfahrenden bei Müller und Palmer¹⁹⁴ - können durch die Frage danach, wie ernsthaft sie ihr Studium praktiziert haben, eine gezielte Einschätzung zu ihrem ausschließlichen Engagement für das Studium abgeben. Adäquate Forschungsergebnisse anderer Studien liegen nicht vor. Im Rahmen der Bamberger Studie von 1993 wurde ebenfalls nicht danach geforscht, dies soll

¹⁹³ Feyerabend 1976, Seite 39

¹⁹⁴ Müller, Palmer in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 269

hier neu aufgegriffen werden und gemäß Feierabends Worten eingebaut werden.

- Freiwillige, über die Pflichtpraktika hinausgehende Praktika

Diplompädagogen sollen im Rahmen eines wissenschaftlichen Studiums auf die Praxis vorbereitet werden. Dazu sollen von Seiten der Ausbildungsinstitute entsprechende Angebote gemacht werden. Homfeldt und Schulze Krüdener schreiben in Anlehnung an die zweite Diplomprüfungsordnung aus dem Jahr 1989 dazu: „Die Besonderheit des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs besteht im Anspruch, mit Hilfe eines wissenschaftlichen, theorieorientierten Studiums auf die berufliche pädagogische Praxis vorzubereiten und einen berufsqualifizierenden Abschluß zu gewährleisten: Die berufsbefähigende Funktion des erziehungswissenschaftlichen Studiums wird inhaltlich und organisatorisch insbesondere an den praxisbezogenen Ausbildungsbestandteilen (in Form berufsfeldorientierter Praktika) deutlich.“¹⁹⁵ Diese Praktika „dienen laut Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft (1989) dem Kennenlernen von Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der Berufspraxis. Durch Praktika erhalten Studierende die Möglichkeit, in der Regel ein erstes Handlungswissen zu entwickeln, Einblicke in die Berufswelt zu gewinnen, sowie Berufsfelder und Tätigkeitsbereiche kennenzulernen. Praktika sollen idealerweise Studierende befähigen, in der Ausbildung erworbenes Wissen im Berufsalltag zu erproben, zu erweitern, zu reflektieren und in ersten Anfängen eine berufliche Identität zu entwickeln.“¹⁹⁶ Die in das Studium integrierten Pflichtpraktika „gehören zu den traditionellen Formen von Berufsbezug und -orientierung in der akademischen Ausbildung und sind die Nahtstelle für die Berufsbefähigung.“¹⁹⁷ Laut Deutscher Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wird hinsichtlich der Pflichtpraktika folgendes empfohlen: „Vorgeschlagen werden ein Industrie- und Dienstleistungspraktikum [...] und ein Praktikum in der gewählten Studienrichtung [...]. Die Praktika sollen

¹⁹⁵ Homfeldt, Schulze Krüdener 2000, Seite 1

¹⁹⁶ Homfeldt, Schulze Krüdener 2000, Seite 1-2

¹⁹⁷ Homfeldt, Schulze Krüdener 2000, Seite 2

vor- und nachbereitet werden und so in das Studium eingebunden werden.“¹⁹⁸ Für diese Praktika sollen Leistungspunkte vergeben werden. Die aktuelle Praxis zeigt, dass diese Empfehlungen zur Vergabe solcher Punkte von der Ausprägung ‚keine Praktika erforderlich‘ bis hin zur Vergabe von 30 Leistungspunkten variiert.¹⁹⁹ Daneben kommt dem Praktikum während des Studiums noch eine ganz pragmatische Funktion zu. Bolay schreibt dazu: „Für etwa 40% der AbsolventInnen ist das Hauptpraktikum mittelbar oder unmittelbar das Transfermedium in die erste sozialberufliche Tätigkeit. Unmittelbar in zwei Varianten: (a) PraktikantInnen wird eine Teilzeittätigkeit angeboten, der sie dann parallel zum restlichen Studium nachgehen [...]; (b) sie erhalten die z.T. sehr verbindliche Zusage, direkt nach Abschluß ihrer Ausbildung entweder in der Praxiseinrichtung selbst oder beim Träger in ein reguläres Erwerbsverhältnis übernommen zu werden. Mittelbar insofern, als sie während des Praktikums innerhalb des fachlichen Netzwerkes so viel Beziehungskapital akkumulieren, daß der Übergang in das erste Arbeitsverhältnis sich nahtlos vollzieht.“²⁰⁰

Zur Erlangung der oben erwähnten Berufsbefähigung sehen sich Studierende der Diplompädagogik vielfach der Notwendigkeit gegenüber, über die Pflichtpraktika hinausgehende freiwillige Praktika zu absolvieren, mit denen sie sich dem oben genannten Ziel intensiver annähern können, denn selbst wenn die Pflichtpraktika begleitet werden, wird vielfach eben diese Begleitung in ihrer Qualität in Frage gestellt. Sehr anschaulich stellt Jaletzka dies dar, wenn sie zum Thema Praktikum im Schnittpunkt von Disziplin, Profession und Arbeitsfeld schreibt: „Professionalität setzt entsprechende Verfahren der theoriegeleiteten Selbstbeobachtung, Binnenkommunikation und Qualitätsentwicklung voraus. [...] Es wurde [in diesem Kontext; Anmerkung der Verfasserin] deutlich, wie schwer es tatsächlich ist, bestehende Konstruktionen und ihre z.T. verdeckte Grammatik aufzudecken und vielleicht sogar teilweise aufzulösen. Sozialpä-

¹⁹⁸ Stisser, Horn in: Thole, Faulstich-Wieland, Horn, Weishaupt, Zürchner 2012, Seite 25

¹⁹⁹ Vergleiche Stisser, Horn in: Thole, Faulstich-Wieland, Horn, Weishaupt, Zürchner 2012, Seite 25

²⁰⁰ Bolay in: Homfeldt, Schulze-Krüdener 2000, Seite 21

dagogische Methoden auf das Institut, die Organisation der Praktika einschließlich der sog. Praktikumsberatungsseminare anzuwenden, bedeutete, mit einem theoretisch aufgeklärten Blick jenseits ‚geronnener‘ Normativität und der Routine des Alltags die Fragen nach Bedeutung und Ziel der studienbegleitenden Praktika zu stellen und damit Veränderungen reflexiv einzuleiten. Der ‚Regelkreis‘ sozialpädagogischen Handelns schließt stets die Kritik der Inhalte und Ziele mit ein und läßt sich nicht auf eine Anwendung von Methoden und Techniken reduzieren. Das alte institutionelle Setting, dies wurde sehr deutlich, diente mehr der Kontrolle und Angstreduzierung angesichts komplexer Anforderungen an die Seminar- und Praxisberater/innen und war wenig hilfreich bei der Bearbeitung des geforderten Professionalisierungsproblems. Die Auswertung und Reflexion über die Inhalte der Praxisberatungsseminare verdeutlichte, daß die Studierenden letztlich in den entsprechenden Seminaren eine diffuse Mischung von Werten und Techniken vermittelt bekamen, die bei genauerer Betrachtung eine Ansammlung von Alltagsweisheiten, Regeln und Prinzipien beinhaltete, welche letztlich Umgangsformen miteinander von dem jeweils anderen sowieso erwarten würde.“²⁰¹ Möglicherweise viel mehr als in anderen Fachbereichen stellen sich bereits die 1993 Befragten dergestalt zusätzlich qualifiziert und damit ihre Bereitschaft zum selbstverantwortlichen (Weiter-) Lernen unter Beweis. Praktische Erfahrungen werden vielfach über die Pflichtpraktika hinausgehend gesammelt. Die Notwendigkeit, sich auf diese Weise berufsfähig zu machen, fördert damit implizit auch die laut Bamberger Prüfungsordnung gewünschte Selbständigkeit der Bamberger Diplompädagogik-Absolventen. 1993 sieht dies für Bamberger Absolventen wie folgt aus: „Ca. die Hälfte der Befragten (176 = 50,4%) absolvierte während des Studiums keine weiteren Praktika. Dagegen gaben 159 ProbandInnen (45,7%) an, während des Studiums einschlägige Berufserfahrungen im Rahmen weiterer Praktik gesammelt zu haben. Diese teilen sich auf in diejenigen, die ein weiteres Praktikum absolviert haben (89 = 25,5%), die zwei (32 = 9,2%) und die mehr als zwei

²⁰¹ Jaletzke in: Homfeldt, Schulze-Krüdener 2000, Seite 43

bis zu neun zusätzliche Praktika absolvierten (38 =10,9%). Die Dauer der jeweiligen Praktika reicht von zwei Wochen bis zu knapp 2 Jahren. Diese Angaben – sie wurden in Zeiträume zusammengefasst zu bis zu einem Monat (13 Nennungen), bis zu zwei (20), bis zu drei (23), bis zu sechs (24), bis zu 12 Monaten (72) und über 12 Monate hinaus (6) – werden vermutlich durch die Angabe des Jahrespraktikums im Rahmen eines Sozialpädagogikstudiums an einer Fachhochschule überschattet. Allein 40 der 159 ‚eigeninitiativen‘ ProbandInnen geben eine Praktikumsdauer von 40 Wochen an. Dieser Zeitraum entspricht der zu absolvierenden Praktikumsdauer im Fachhochschulstudium.“²⁰²

- Methodischer Schwerpunkt des Diplomarbeit

Die Idee, den methodischen Schwerpunkt der Diplomarbeit zu erfragen, findet in der Literatur zur Verbleibsforschung keinerlei Pendant. Auch die Bamberger Studie von 1993 fragt nicht danach. Dennoch kann die Information darüber als relevant eingestuft werden, weil sie eine Aussage darüber erlaubt, inwiefern sich möglicherweise die Empirie bei einem zunehmenden Gebrauch ihrer Methoden im Rahmen der Diplomarbeiten, in die Ausbildung der Pädagogen etabliert hat. Im Rahmen einer fundierten empirischen Forschungsorientierung der Bamberger Pädagogikabsolventen wäre eine Zunahme der empirischen Diplomarbeiten aus diesem Grunde nur konsequent und soll daher in der geplanten Studie berücksichtigt werden.

- Abschlussjahrgang und Studiendauer

Eichstätter Diplompädagogen studieren zügiger, wenn sie vor Aufnahme ihres Studiums bereits einen anderen Studienabschluss erworben haben.²⁰³ Der Zeitraum zwischen HZB und Studienbeginn wird in der von Merz durchgeführten Studie nicht erhoben, soll jedoch in der hier geplanten Studie erhoben werden, um einen Richtwert für die Zeit zwischen HZB und Studienbeginn sowie zur Studiendauer zu erhalten. Seeling weist in diesem Kontext auf das Kriterium

²⁰² Beeke 1993, Seite 101

²⁰³ Vergleiche Merz in Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen 6. Jg., 1998, Heft 4, Seite 208 hier müsste noch eine einheitliche Zitation erfolgen

‚Regelstudienzeit‘ hin: „Unter dem Gesichtspunkt der bildungspolitischen Diskussion zur Verkürzung der Studiendauer ist die Studienzeit ein wichtiges Kriterium für die Effizienz des Studiums (vgl. Maier 1995, S. 158). Aufgrund der z.T. unterschiedlich vorgeschriebenen Regelstudienzeiten an Universitäten ist der einfache Vergleich der faktisch studierten Semesteranzahl ungenügend und verfälschend. Wir haben daher die vorgeschriebene Regelstudienzeit aus der Studienordnung an den einzelnen Hochschulen zur empirischen Verteilung der normalen Studiendauer in der Praxis (aus den Daten unserer Befragung) in Verhältnis gesetzt und die folgenden Kategorien gebildet. Die Kategorie ‚schnell‘ entspricht der Regelstudienzeit (bis 9/10 Semester je nach Hochschule). Die Kategorie ‚normal‘ steht für die Regelstudienzeit plus drei Semester (jeweils bis 12/13 Semester) und die letzte Kategorie ‚lang‘ bedeutet Regelstudienzeit plus 4 Semester und länger (ab 13/14 Semester). Um Verwirrungen zu vermeiden werden die Fachhochschulen aufgrund der kürzeren Regelstudienzeit und der uneinheitlichen Regelung des Anerkennungsjahres bei der Dauer des Studiums getrennt betrachtet.“²⁰⁴

Nach dieser vorgenommenen Einteilung studieren 27% der von Seeling untersuchten universitären Pädagogikabsolventen schnell, 56% normal lang und 17% lang. „Bei den befragten Fachhochschülern zeigt sich dagegen, dass fast die Hälfte (ca. 45%) in der vorgeschriebenen Regelstudienzeit fertig wird [...]. Die Hälfte (ca. 51%) benötigt bis zu 3 Semester länger, als die Regelstudienzeit vorgibt. Und nur ein geringer Teil unter 5% überzieht mit 4 Semestern und mehr sein Fachhochschulstudium.“²⁰⁵ Ob dieses Ergebnis mit der stärkeren Praxisorientierung der Fachhochschulstudiums zusammenhängt, kann im Rahmen der Studie von Seeling zwar nicht ermittelt werden, aber die Autorin kommt zu dem logischen Schluss: „Im Vergleich zu den universitären Studiengängen zeigen die Ergebnisse [...] deutlich, dass an den Fachhochschulen zügiger studiert wird und nur ein sehr geringer Teil mit mehr als 4 Semestern die Regelstudi-

²⁰⁴ Seeling in Krüger, Rauschenbach 2004, Seite 124

²⁰⁵ Seeling in Krüger, Rauschenbach 2004, Seite 124

enzeit überschreitet. An anderer Stelle stellt die Autorin – und dies ist auch für die vorliegende Studie von hohem Interesse – fest: „Eng mit der Beurteilung der Studieninhalte hängt auch die Zufriedenheit mit dem Studium zusammen.“²⁰⁶ Letztere wird weiter unten separat betrachtet, denn auch für die hier geplante Untersuchung wird vermutet, dass Studiendauer und Studienzufriedenheit miteinander korrelieren.

- Fachspezifische Beschäftigung vor und/oder während des Studiums

Dieser Themenkomplex überschneidet sich möglicherweise mit freiwilligen Praktika während des Studiums. Es scheint sinnvoll, zwischen einem vorrangig unentgeltlichen Praktikum während des Studiums und einer entgeltlichen Tätigkeit (auf Honorarbasis oder angestellt) zu unterscheiden. In Literatur dazu konnte nur eine eingeschränkte Datenlage ausgemacht werden. Hinsichtlich einer fachfremden Beschäftigung während des Studiums schaut dies anders aus (siehe unten). Dennoch soll die fachspezifische Beschäftigung während des Studiums mehr beachtet werden, denn nach der Gruppierung der Mehrfachqualifizierten, wie sie von Keifgen vorgenommen wird, gehören diese Tätigkeiten bei entsprechender Dauer zu einer Mehrfachqualifizierung. Keifgen gruppiert formale Mehrfachqualifizierungen wie Berufsausbildung, weitere Studiengänge, Promotion und Zusatzausbildungen sowie nicht-formale Mehrfachqualifikationen wie Praxiserfahrung vor oder auch während des Studiums, die länger als sechs Monate andauert und zusätzliche Praktika.²⁰⁷

Für Bamberger Absolventen kann 1993 folgendes festgehalten werden: „Jede(r) dritte Befragte war den Angaben zufolge vor dem Studium bereits erwerbstätig. Die 124 praxiserfahrenen AbsolventInnen gliedern sich in 61 (17,5%), die nach eigener Einschätzung aus fachfremden Bereich [sic] kommen und 57 (16,3%), die vorher einschlägig beschäftigt waren. Weitere 6 Befragte haben sowohl einschlägige als auch fachfremde berufliche Erfahrungen mit ins Studium ge-

²⁰⁶ Seeling n Krüger, Rauschenbach 2004, Seite 127

²⁰⁷ Keifgen in: Krüger, Rauschenbach 2003, Seite 65

bracht.“²⁰⁸ Aufgrund der schwierig zu interpretierenden Daten der Probanden von 1993, wird die weitere Auswertung zwar unberücksichtigt gelassen, dennoch kann „davon ausgegangen werden – die Angaben zu Art und Dauer der Tätigkeit bestätigen dies –, daß tatsächlich nur ca. 80 ProbandInnen [etwa 23%; Anmerkung der Verfasserin] keiner weiteren Beschäftigung während des Studiums nachgegangen sind.“²⁰⁹ Für eine geplante Untersuchung sollen die nicht-formalen Mehrfachqualifizierungen zum einen mitberücksichtigt und zum zweiten entsprechend der Ergebnisse von Kleifgen und den eigenen Ergebnisse von 1993 quantifiziert werden.

- Fachfremde Beschäftigung während des Studiums

Vor Beginn des Berufslebens, also bereits während des Studiums fachfremd gearbeitet zu haben, kann sich hinsichtlich beruflicher Flexibilität begünstigend auswirken, denn vielen „Untersuchungen zufolge sucht sich ein nicht geringer Prozentsatz der AbsolventInnen eine fachfremde Beschäftigung. Ca. 10% aller Tübinger und 23,3% aller Bielefelder AbsolventInnen nahmen nach ihrem Studium eine Tätigkeit auf, die nicht in einem ‚typisch‘ pädagogischen Bereich lag. Die Beschäftigungen im nicht-pädagogischen Bereich sind breit gefächert und umfassen beispielsweise Bürotätigkeiten, Handwerksberufe, die Gastronomie, aber auch Beschäftigungen im EDV-Bereich. Die Ergebnisse der Mainzer Untersuchung verdeutlichen die signifikante Rolle dieses Tätigkeitsfeldes und weisen erneut auf die schwierige Situation von BerufsanfängerInnen hin. Die Quote der Erwerbstätigen im nicht-pädagogischen Bereich stieg von 8,2% im Jahr 1980 auf 22% im Jahr 1984. Diese äußerst brisante Entwicklung hat sich jedoch wieder entspannt. In der zweiten Hälfte der 80er Jahre sank dieser Wert wieder auf 8,5% (vgl. Beck u.a. 1990, S. 94). Die Aufnahme einer Tätigkeit im nicht-pädagogischen Bereich könnte dadurch begründet sein, dass die angespannte Arbeitslage AbsolventInnen zwingt sich umzuorientieren. Zudem können nachlassendes Interesse an der pädagogischen Arbeit oder die Tatsache keine

²⁰⁸ Beeke 1993, Seite 106

²⁰⁹ Beeke 1993, Seite 107

Stelle entsprechend der eigenen Vorstellung gefunden zu haben auch Motiv dafür sein, eine fachfremde Tätigkeit aufzunehmen.“²¹⁰ Möglicherweise profitieren Absolventen, die berufsfremden Tätigkeiten während des Studiums nachgegangen sind, von der gezeigten Flexibilität, dass sie im Anschluss an das Studium auch schneller eine Stelle finden, bei der es zunächst zweitrangig ist, ob sie einschlägig oder nicht ist. Ein nicht unerheblicher Teil der von Keifgen dargestellten Mehrfachqualifizierten zeichnet sich durch eine Erwerbstätigkeit in einem nicht explizit pädagogischen oder sozialen Bereich aus²¹¹ Zwar zählt Keifgen diese nicht mehr zu den Kriterien ausgewählter formaler und nicht-formaler Mehrfach-Qualifizierungen²¹² führt sie jedoch – für die hiesige Studie als Indikatoren des Engagements, mit dem studiert wird – berechtigterweise auf. Darauf soll in der geplanten Untersuchung geachtet werden.

- Weitere Studiengänge

Die 1969 eingeführte Prüfungsordnung bezieht sich zwar auf ein grundständiges Studium, allerdings geht man vielerorts – wie dargestellt aufgrund der politischen Entwicklung – davon aus, dass Diplompädagogik zunächst als Aufbaustudium oder zusätzliches Studium genutzt wird. Müller und Palmer zeigen sich dementsprechend überrascht, als sie zu ganz anderen Ergebnissen gelangen: „Aufgrund der [anfänglich pessimistischen; Anmerkung der Verfasserin] Einschätzung beruflicher Chancen und der Behauptung, Diplompädagogen seien nicht ausreichend qualifiziert, war zu erwarten, daß das Doppelstudium als Ausweg in stärkerem Maß genutzt wird. Für uns überraschend ist, daß nur ein geringer Prozentsatz von 10% ein Doppelstudium absolviert hatte. Das Diplomstudium wurde von der überwiegenden Mehrheit der Befragten als eigenständiges Studium durchgeführt.“²¹³ Neben dieser überraschenden Feststellung hat sich der Anteil derer, die neben dem, geringer als erwartet, genutzten Angebot

²¹⁰ Mertz-Göckel, Auferkorte, Honvehlmann, Prochnow-Karl 2001, Seite 43-44

²¹¹ Vergleiche Keifgen in: Krüger, Rauschenbach 2003, Seite 66

²¹² Vergleiche Keifgen in: Krüger, Rauschenbach 2003, Seite 64

²¹³ Müller, Palmer in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 269-270

des Doppelstudiums ein weiteres Studium absolviert haben, deutlich verringert. Noch bei Merz heißt es: „Dies Studium zur Diplom-Pädagogin bzw. zum Diplom-Pädagogen war für viele Absolventinnen und Absolventen nicht die erste Ausbildung und blieb für viele auch nicht die einzige. 35,4% (n = 57) hatten vor Aufnahme des Pädagogik-Studiums bereits einen berufsqualifizierenden Ausbildungs- oder Studienabschluß erworben, 16 davon hatten ein Sozialpädagogik- bzw. Religionspädagogik-Studium an der Fachhochschule absolviert, 16 ein Lehramt-Studium. [...]. Zweimal wurde ein Studium zum Diplom-Theologen, einmal ein Studium zum Diplom-Finanzwirt genannt (Mehrfachnennungen). Zum Zeitpunkt der Erhebung konnten insgesamt 47,2% (n = 76) einen Studienabschluß in (mindestens) einem weiteren Fach vorweisen. 15 Personen (9,3%) hatten sowohl eine berufliche Ausbildung abgeschlossen als auch einen Studienabschluß in einem weiteren Fach erworben.“²¹⁴ Diese Zahlen – so sollte man meinen – sehen inzwischen anders aus, doch auch Mägdefrau kommt bei ihrer Untersuchung auf erstaunlich hohe Werte der Mehrfachqualifizierungen: „Vor dem Diplomstudium in Erziehungswissenschaft haben 64% der Befragten eine Berufsausbildung oder ein anderes Studium abgeschlossen, 55% waren vor Beginn des Diplomstudiums bereits erwerbstätig. [...] Das Lehramt ist mit 51% die am häufigsten genutzte Zugangsmöglichkeit zum Diplomstudium. [...] Mit 23% folgt die Gruppe der durch eine Tätigkeit im sozialpädagogischen Bereich Vorqualifizierten, wie z.B. durch ein abgeschlossenes Fachhochschulstudium und entsprechende Berufstätigkeit.“²¹⁵ Diese Zahlen beziehen sich ausschließlich auf die vor dem Pädagogikstudium erworbenen Qualifikationen. Studiengänge, die im Anschluss abgeschlossen wurden, werden danach nicht berücksichtigt.

- Sonstige Zusatzqualifikationen,

Diplompädagogen erstellen ihre Beschäftigungsfähigkeit in hohem Maße durch eigenfinanzierte, mindestens jedoch zusätzliche Weiterbildungen und -

²¹⁴ Merz in: Der Pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen 6. Jg. 1998, Heft 4, Seite 207 - 208

²¹⁵ Mägdefrau 2000, Seite 147

qualifikationen. Diesen Trend macht zum Beispiel die Studie von Fuchs-Rechlin deutlich, wenn sie zu dem Ergebnis kommt, dass über ein Viertel (26,7%) der von ihr betrachteten Gesamtstichprobe eine Zusatzausbildung absolviert hat, davon über die Hälfte in Beratung, Therapie und Supervision.²¹⁶ Dabei ist gerade die Zunahme der Fortbildungen im Bereich der Therapie erklärenswert. Fuchs-Rechlin betont ganz zu Recht, dass die verstärkte Hinwendung zur therapeutischen Einzelfallhilfe nicht das einzige Allheilmittel sein kann, wenn sie schreibt: „Auch die Hinwendung zu therapeutischen Verfahren, wie sie sich insbesondere in der Sozialen Arbeit (aber auch in anderen pädagogischen Arbeitsbereichen) beobachten lässt, kann als Ausdruck der Verunsicherung darüber gewertet werden, was denn das Wesen pädagogischen Handelns sei und wie pädagogisch gehandelt werden sollte (vgl. Müller 1990). So kann ‚die Flucht in die therapeutischen Methoden‘ auch als individueller Professionalisierungsversuch gewertet werden, mit dem Ziel, nicht nur die eigene Arbeit aufzuwerten, sondern pädagogischem Handeln den ‚Schein der Technisierbarkeit‘ zu geben (Gildenmeister 1983, S. 52)“²¹⁷

In Eichstätt gestaltet sich die Situation hinsichtlich weiterer Qualifizierungen wie folgt: „Zwei Drittel aller Befragten (n = 106) hatten sich nach Abschluß ihres Studiums durch Fort- und Weiterbildungen und/oder den Erwerb sonstiger Zusatzqualifikationen auf den verschiedensten Gebieten weiterqualifiziert; am häufigsten im therapeutischen Bereich (n = 19), in der Beratung (n = 9), in der Gesprächsführung/Moderation (n = 7), in EDV (n = 7) sowie im Management (n = 6).“²¹⁸

Zusammenfassung:

Bundesweit hat sich die Disziplin Pädagogik seit der Einführung des Diplomstudiengangs im Jahre 1969, breiter ausdifferenziert und das Angebot erweitert.

²¹⁶ Vergleiche Fuchs-Rechlin 2010, Seite 177

²¹⁷ Fuchs-Rechlin 2010, Seite 14

²¹⁸ Merz in: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen 6. Jg. 1998, Heft 4, Seite 208

Die vielfachen Rückmeldungen von Absolventen, sie könnten in ihrem Beruf mit dem Wissen aus Psychologie und einem konkreten Handlungswissen mehr anfangen, als mit den erworbenen theoretischen Inhalten aus der Pädagogik, dürften sich parallel dazu mit der Zeit also zugunsten einer höheren Nützlichkeit und Umsetzbarkeit der pädagogischen Wissensgebiete im späteren Beruf verändern. Diese von den Absolventen als Theorielastigkeit empfundene Ausrichtung ihrer Ausbildung wird von jenen, die sich im Beruf verorten, stark kritisiert. Folgende Punkte treten dabei deutlich hervor:

- Auch die Universität Bamberg legt bislang auf der einen Seite großen Wert auf seine wissenschaftliche und wissenschaftstheoretische Ausrichtung, auf der anderen Seite konstatiert die vorfindliche Studienordnung von Beginn an, in der Ausbildung berufsvorbereitend zu sein. Die anfängliche Umsetzung der Prüfungsordnung gestaltet sich nicht nur hier sondern vielerorts als schwierig und verunsichert die Studierenden und angehenden Absolventen der Diplompädagogik. Der so wahrgenommene missglückte Spagat zwischen theoretischer Ausbildung und Praxisvorbereitung spiegelt sich in vielen Absolventenstudien wider.
- Der Studiengang Diplompädagogik in Deutschland dokumentiert sich in seinem Erfolg nicht nur an den Absolventen und deren Verortung im Beruf, sondern auch zunächst anhand seiner Studienabbruchquoten. Je höher diese Zahlen sind, desto desolater wird die Ausbildung von Seiten der Studierenden wahrgenommen. Dafür verantwortlich sind Faktoren wie individuelle Verunsicherung, Enttäuschung oder prognostiziert schlechte Berufsaussichten. Parallel dazu und vergleichbar zu anderen Studien macht die Ermittlung sogenannter Erhaltquoten Sinn.
- Absolventen wählen in aller Regel nach erfolgreichem Grundstudium Schwerpunkte oder spezielle Studienrichtungen. Diese qualifizieren sie letztlich mehr oder weniger für einen späteren Beruf.
- Wahlpflichtfächer und weitere gewählte Schwerpunkte können in diesem Kontext als Indikatoren dafür betrachtet werden, inwiefern Studierende

des Fachs über den Tellerrand hinausschauen. Damit dokumentieren sie unter anderem das Maß ihrer Flexibilität. In der Wissenschaft als späterem Arbeitsfeld verbleibt ein Bruchteil der Pädagogikabsolventen. Ein Großteil gliedert sich in einen außeruniversitären Arbeitsmarkt ein.

- Um der Frage der Ernsthaftigkeit des Studiums nachzugehen, soll nach mangelnder Literaturlage die Frage nach der Ernsthaftigkeit, mit der studiert wurde, in der geplanten empirischen Studie erhoben werden
- Berufsfertigkeit und Beschäftigungsfähigkeit werden von den Absolventen selbst zu einem bedeutenden Teil im Kontext freiwilliger Praktika hergestellt. Diesbezüglich gibt es ein enorm hohes Engagement. Eine ausreichende Qualitätssicherung bei der Betreuung von Praktika durch die Hochschulen ist dem gegenüber noch nicht flächendeckend hergestellt.
- Weiteres spezielles Engagement der Absolventen ist zum Beispiel an der von ihnen gewählten Methode der Diplomarbeit, an Beschäftigungen während des Studiums, an weiteren Ausbildungen und Studiengängen sowie an zusätzlichen Qualifizierungen festzumachen. Vieles deutet darauf hin, dass vor allem die zusätzlichen Qualifizierungen für Pädagogen an Bedeutung gewinnen.

2.4.4 Diplompädagogen auf dem Arbeitsmarkt – Chancen und Risiken

Berufseinstieg und -verlauf haben sich für Diplompädagogen deutlich vereinfacht. „Zur Berufsperspektive der Diplompädagogen“²¹⁹ sprechen Müller und Palmer sieben Jahre nach Einführung des Studiengangs und drei bis vier Jahre nach Verabschiedung der ersten Diplompädagogen in Deutschland von einem „mangelhaften Informationsstand über die berufliche Situation von Diplompädagogen“²²⁰ und nehmen sich vor, diesen mit einer eigenen Studie zu überwin-

²¹⁹ Müller, Palmer in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 267

²²⁰ Müller, Palmer in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 267

den.²²¹ „Im Wintersemester 1974/75 zeichnete sich eine zunehmende Verschärfung der Situation auf dem Arbeitsmarkt ab; die Anzahl der Studienabschlüsse stieg sprunghaft an [... und; Anmerkung der Verfasserin] die wachsende Unsicherheit über berufliche Chancen hatte insbesondere bei Studenten in höheren Semestern zunehmende Konkurrenz untereinander zur Folge.“²²² Ein weiteres Problem taucht offenkundig erst bei den Überlegungen zur Bewältigung dieser frühen Schwierigkeiten auf: Es fehlen die „Grundlagen zur Erstellung einer überfälligen Berufsfeldanalyse“.²²³ Datenerhebungsinstrumente müssen zunächst einmal geschaffen werden und erfordern einen enormen Arbeitsaufwand: „Die bereits vorweg deutliche Schwierigkeit, die mit der Auswertung offener Fragen verbunden ist, nahmen wir in Kauf, da sich unser Interesse darauf richtete, möglichst vielfältige Informationen über die weitestgehend unbekannteste Situation nach dem Studium zu erhalten. Leider hatten wir die Arbeitskapazität der Gruppe über- und damit die Dauer der Auswertung unterschätzt.“²²⁴

Derartige Datenerhebungsinstrumente sind inzwischen zu genüge gefunden und erlauben genaue und vor allem quantitativ vielfältige Befragungen. Bei der anfänglich desolaten Lagebeschreibung aus den 1970er Jahren macht es nun also Sinn, sich aktuelle Schritte in die berufliche Verortung von Pädagogen genauer anzuschauen. Dazu sollen folgende Themen in den Blickpunkt genommen werden:

- Erste Tätigkeiten nach dem Studium
- Übergänge zwischen Ende des Studiums und erster entgeltlicher Arbeit
- Erfolgversprechende Bewerbungsarten
- Anzahl und Gründe für Stellenwechsel

²²¹ Vergleiche Müller, Palmen in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 267

²²²Müller, Palmen in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 267

²²³Müller, Palmen in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 268

²²⁴Müller, Palmen in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 268

- Relevanz von Zeitarbeit für Pädagogen
- Dauer und Umfang bisheriger Erwerbstätigkeit
- Phasen der Arbeitssuche (Arbeitslosigkeit)
- Formale Merkmale der aktuellen Beschäftigung, wie Stellensicherheit, Mitbewerber beziehungsweise Konkurrenten, Jahreseinkommen
- Inhaltliche Merkmale der aktuellen Beschäftigung wie Adressaten, Kontexte, Methoden, normativ-pragmatischer Bezug der Arbeit Zufriedenheit mit der aktuellen Beschäftigung

Insgesamt sollen diese Merkmale den Berufseinstieg und -verlauf von Pädagogikabsolventen außerhalb von Schule dokumentieren und die positiven wie negativen Veränderungen in den 40 Jahren seit Bestehen des Studiengangs dokumentieren.

- Erste Tätigkeit nach dem Studium

Wenn Kerst, Rauschenbach, Weishaupt, Wolter und Zürchner zu einer optimistischen Sichtweise der Absolventen zum Ende ihres Studiums gelangen, wie folgende Ausführungen anschaulich darstellen, zeugt dies von einer deutlichen Verbesserung für Pädagogikabsolventen im Kontext der Berufseinmündungsphase. Die Autoren schreiben dazu: „Für die Erziehungswissenschaft wie für andere Fächer gilt, dass die Berufseinmündung in den meisten Fällen durch eine mehrmonatige Übergangszeit geprägt ist, in der noch keine ‚reguläre‘ Erwerbstätigkeit gefunden wurde, sondern eine oder mehrere Übergangstätigkeiten ausgeübt werden Typisch für Hochschulabsolventen ist, dass sie diese Situation keineswegs eindeutig als Arbeitslosigkeit wahrnehmen oder definieren und Arbeitslosigkeit in den Berufsverläufen auch langfristig keine zentrale Rolle spielt. Dafür ist nicht nur die für Hochschulabsolventen insgesamt relativ günstige Arbeitsmarktsituation ausschlaggebend, wie die qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten immer wieder zeigen (vgl. Reinberg/Schreyer 2003). Den Absolventen steht auch eine Reihe alternativer Tätigkeiten offen, etwa die Weiterführung studentischer Nebenjobs, die Übernahme von Werk- oder Honoraraufträgen sowie der weitere Verbleib an der Hochschule, durch Beginn

eines weiteren Studiums oder einer Promotion. Nicht selten werden verschiedene Alternativen miteinander kombiniert, etwa der Beginn einer Promotion, finanziert durch einen Job oder eine Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter. Der Abgrenzung zwischen regulären und anderen Formen der Beschäftigung bleibt befragungsmethodisch im Wesentlichen der subjektiven Einschätzung des Befragten überlassen und ist von daher nicht ganz frei von manchmal fließenden Übergängen und einer verbleibenden Unschärfe. ‚Reguläre Beschäftigung‘ umfasst hier alle Formen der durch einen Anstellungsvertrag geregelten Erwerbsarbeit, die zumeist einen – wie auch immer gearteten – fachlichen Bezug zum Studium aufweist.“²²⁵

Die Verbesserung, die Kerst, Rauschenbach, Weishaupt, Wolter und Zürchner mit dieser optimistischen Skizze darlegen, wird vor allem dann deutlich, wenn man sich die Situation Mitte der 1980er Jahre ins Gedächtnis ruft. Diese belegen Busch, Hommerich und Werle klar, wenn sie von Bedenklichkeit und subjektiven Belastungen und Sorgen der Studierenden hinsichtlich ihres Berufseinstiegs sprechen: „Ungünstige Arbeitsmarktchancen scheinen die Interessenorientierung und die intrinsische Motivation eher zu verstärken. Unmittelbar auf das Studium bezogen, herrschen weder eine rein instrumentelle Sichtweise noch Resignation und Apathie vor. Gerade wenn Studierende mit Arbeitslosigkeit rechnen, versuchen sie, die fachliche Verortung und ihre Lernbereitschaft gleichsam kompensierend aufrecht zu erhalten. Nur insoweit sind die Auswirkungen der Arbeitsmarktsituation auf die Universität nicht negativ. Sie sind jedoch bedenklich, was die subjektiven Belastungen und Sorgen der Studierenden angeht. Freilich ist es mehr als fraglich, ob die Hochschulen in nennenswerter Weise dazu beitragen können, diese Sorgen abzubauen zu helfen. Denn Zukunftschancen und Aussichten auf dem Arbeitsmarkt für junge Aka-

²²⁵ Kerst, Rauschenbach, Weishaupt, Wolter, Zürchner in: Tillmann, Rauschenbach, tippelt, Weishaupt 2008, Seite 72-73

demiker wirksam zu verbessern, bleibt letztlich politischen und sozialpartner-schaftlichen Instanzen vorbehalten.“²²⁶

Das pessimistische Bild, das Busch, Hommerich und Werle 1987 zeichnen, kann inzwischen – wie dargestellt – revidiert werden, denn – so resümieren Kerst, Rauschenbach, Weishaupt, Wolter und Zürchner weiter: „In vielen Fachrichtungen stabilisiert sich die Situation während des ersten Jahres. Etwa die Hälfte der Universitätsabsolventen ist ein Jahr nach Studienabschluss in eine reguläre Erwerbstätigkeit übergegangen [...], ein weiteres Drittel ist mit einer zusätzlichen akademischen Qualifizierung beschäftigt, die für eine kleinere Gruppe auch ein Ausweichen vor Arbeitsmarktproblemen anzeigen kann. Etwa 10% schließlich befinden sich auf der Basis eher prekärer Beschäftigung immer noch auf der Suche nach einer (angemessenen) Stelle oder üben weiterhin Übergangsjobs aus, übernehmen Werk- und Honorararbeiten oder haben sich (in wenigen Fällen) zu einer weiteren Ausbildung (außerhalb der Hochschule) entschlossen. Nur wenige sind nicht erwerbstätig.“²²⁷

Für Bamberger Absolventen kann bis 1993 analog zu den bundesweiten Ergebnissen konstatiert werden, „daß viele der ProbandInnen vor ihrer derzeitigen Tätigkeit ‚Zwischenstellen‘ im Rahmen ihres weiteren Studienabschlusses, als SozialpädagogeIn, als ErzieherIn oder gar in diversen Gelegenheitsjobs besetzen, der Übergang zwischen Studium und angemessenem Beruf sich also keineswegs als unproblematisch herausstellt, sondern oftmals über andere Kanäle erst erreicht werden kann.“²²⁸ Ob man diese Übergangsstellen nun positiv oder negativ bewertet ist zweifelsfrei zweitrangig. Interessant, wenn auch hier nicht weiter verfolgt, wäre eine Gegenüberstellung zu anderen Hochschulabsolventen und deren Berufseinmündung. Dies müsste dann auch die Dauer bis zum ersten berufsadäquaten Einsatz eruieren.

²²⁶ Busch, Hommerich, Werle in: Bader, Habel, von Lüde, Metz-Göckel, Steuer 1987, Seite 119-122

²²⁷ Kerst, Rauschenbach, Weishaupt, Wolter, Zürchner in: Tillmann, Rauschenbach, tippelt, Weishaupt 2008, Seite 73

²²⁸ Beeke 1993, Seite 155

- Übergänge zwischen Ende des Studiums und erster entgeltlicher Arbeit

Wer ein bestimmtes Fach studiert hat, will – dies wird als logisch betrachtet – in aller Regel in diesem thematischen Bereich auch seine berufliche Verankerung finden. Zwei Aspekte konterkarierten diese Möglichkeit vor allem für die ersten Generationen der Diplompädagogen: Zum einen mehrten sich die kritischen Stellungnahmen potentieller Arbeitgeber mit den wiederkehrenden zwei Argumenten, „adäquate Planstellen für Diplompädagogen [...]; Anmerkung der Verfasserin] für die zu erwartenden Absolventenzahlen im Berufsfeld nicht vorhanden; [und; Anmerkung der Verfasserin ...] die Ausbildung der Diplompädagogen qualifiziert[e] nur unzureichend für die praktisch notwendigen beruflichen Tätigkeiten.“²²⁹ Und zum zweiten abverlangt diese anfänglich sehr verhaltene Akzeptanz des Diplompädagogen auf dem Arbeitsmarkt den Absolventen ein außerordentlich hohes Maß an Geduld, Flexibilität, Frustrationstoleranz und Ausweichverhalten hinsichtlich der beruflichen Verortung. Nicht nur Diplompädagogen, sondern auch andere Sozialwissenschaftler haben unter dieser reservierten und defensiven Haltung seitens potentieller Arbeitgeber zu leiden: So konstatieren Bülow und Martens 1987: „Arbeitsstellen, bei denen dem Studienabschluß bzw. den Studieninhalten irgendeine Bedeutung zukommt, besitzen die größte Relevanz für die von uns befragten Personen, wobei aber die Wichtigkeit zwischen den Fächern stark variiert. Eine Beschäftigung mit einem Bezug zum Studium, als Zielzustand [...], tritt bei den Sozialwissenschaften in 55% aller Nennungen auf, während die Vergleichszahlen für die Betriebs- und Volkswirte 78% beträgt. [...] Wechsel aus Jobs und Beschäftigungen ohne Bezug zum Studium in solche mit Bezug sind von untergeordneter Wichtigkeit.“²³⁰ Für die ersten Generationen kristallisiert sich daher vielfach die Notwendigkeit der Aufnahme einer berufsfremden Tätigkeit nach Beendigung ihres Studiums heraus, sofern man sich nicht in die Arbeitslosigkeit begeben will. Inzwischen ist die Arbeitsmarktsituation von Diplompädagogen besser als ihr ursprüngli-

²²⁹ Koch, Lackner, Langer, Leopold in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1978, Heft 3, Seite 291

²³⁰ Bülow, Martens in: Bader, Habel, von Lüde, Metz-Göckel, Steuer 1987, Seite 77

cher Ruf.²³¹ Etwa die Hälfte der von Krüger und Grunert befragten Absolventen haben bereits zum Ende des Studiums eine Stelle bekommen oder gehen nahtlos in eine Anstellung nach dem Studium über.²³² „Unter den Absolventen der unterschiedlichsten Fachrichtungen ist die Tendenz festzustellen, daß sie die Probleme des Berufseinstiegs erst nach Studienabschluß in vollem Umfang ernst nehmen. Bis dahin neigen sie eher zur Verdrängung des späteren Beschäftigungsproblems. Verdrängt wird insbesondere, daß angesichts der ‚Verstopfung‘ vermeintlich angestammter Tätigkeitsfelder eine grundsätzliche Neuorientierung individueller beruflicher Ziele erforderlich ist. Je weiter diese Neuorientierung hinausgeschoben wird, desto schwieriger wird der Berufseinstieg.“²³³ Hier kristallisiert sich die Dringlichkeit heraus, nach Möglichkeit bereits vor Ausbildungsbeginn über die Beschäftigungschancen und -risiken und die Arbeitsmarktlage Klarheit zu schaffen und sich zu verschaffen.

Für Bamberger Absolventen der ersten Generationen stellt sich folgendes Bild dar: „Ein [...] Interesse im Rahmen der Berufseinmündung galt der Übergangszeit zwischen Studium und Beruf. Lassen sich geschlechts-, generations- oder schwerpunktspezifische Unterschiede ermitteln? Die Antwort für alle drei Variablen muß nein lauten. Weder lassen sich Unterschiede zwischen Frauen und Männern, noch zwischen den Generationen, noch in den einzelnen Schwerpunkten ermitteln. [...] Demnach konnten zwei Drittel der Befragten innerhalb des ersten Jahres eine hauptamtliche Stelle als Diplom-PädagogeIn antreten, und ein Drittel mußte mehrere Jahre auf diesen ersten Einsatz warten.“²³⁴ Diese Verteilung gliedert sich konkret wie folgt: „Von den 242 betroffenen geben lediglich 96 AbsolventInnen (28,8%) für diese ‚Übergangszeit‘ an, als Diplom-PädagogInnen tätig gewesen zu sein. Beinahe ebenso viele (89 = 26,7%) nutzten für ihre berufliche Platzierung den zweiten Studiengang. Beachtlich ist auch die

²³¹ Vergleiche Krüger, Grunert in: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen 1998, Heft 4, Seite 201

²³² Vergleiche Krüger, Grunert in: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen 1998, Heft 4, Seite 201

²³³ Ebenda

²³⁴ Beeke 1993, Seite 158

Zahl derer, die in Form von Gelegenheitsjobs (41), als SozialpädagogInnen (36) bzw. als ErzieherInnen (11) – also der Ausbildung nach überqualifiziert – tätig gewesen sind. Sie ergeben zusammen immerhin eine Gruppe von 88 ProbandInnen (26,4%).²³⁵ Die Dauer der zwischenzeitlichen Tätigkeit variiert zwischen „bis zu 3 Monaten“ und „bis zu 16 Jahren“²³⁶, letzteres bedeutet möglicherweise eine dauerhaft berufsfremde Verortung.

- Erfolgversprechende Bewerbungsarten

In der frühen Studie von Müller und Palmen, „[...] bestätigte sich [...] der hohe Stellenwert von Praxiskontakten. 46% der Befragten bejahten die Tatsache, daß ihnen durch eine ähnliche Tätigkeit beim Anstellungsträger oder im Arbeitsfeld schon während des Studiums die Besetzung ihrer Stelle erleichtert wurde.“²³⁷ Daneben fassten die Autoren die Empfehlungen der Absolventen hinsichtlich der Stellensuche wie folgt zusammen: Zum einen solle man „den äußeren Schein der ‚Ware Arbeitskraft‘, [...] ihre Verpackung“²³⁸, wahren. „Sie muß schimmernd und einzigartig sein.“²³⁹ Dabei sei es auch nicht schlimm, zu übertreiben und sich bloß nicht als zu theoretisch vorgebildet auszugeben.²⁴⁰ Zum zweiten empfahlen die Absolventen, sich aufgrund der Heterogenität der Arbeitsfelder möglichst ausführlich und präzise über den potentiellen Anstellungsträger zu informieren. Eine dritte Gruppe empfahl, die „Qualität der Ware „Diplompädagoge“ einschließlich seiner Interessen stichhaltig benennen zu können.

Auch Merz stellt in diesem Kontext den hohen Stellenwert von (Praxis-) Kontakten heraus: „Bezüglich der Effektivität verschiedener Strategien der Arbeitsplatzsuche bestätigten sich die Ergebnisse anderer Untersuchungen. Informelle

²³⁵ Beeke 1993, Seite 109

²³⁶ Beeke 1993, Seite 110

²³⁷ Müller, Palmen in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 274

²³⁸ Müller, Palmen in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 274

²³⁹ Müller, Palmen in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 274

²⁴⁰ Vergleiche Müller, Palmen in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 274

Wege der Stellensuche zeigten sich im Großen und Ganzen erfolgreicher als formale. So waren für 24,0% (n = 29) der Befragten Kontakte zum späteren Arbeitgeber, die im Rahmen des Studiums entstanden sind (z.B. durch Praktika) für den Erhalt der ersten Stelle relevant. 8,3% gelangten über Kontakte, die bereits vor dem Studium entstanden sind, zu einer ersten Stelle; 22,3% der Befragten erhielten ihre erste Stelle durch persönliche Bekanntschaften und 14,0% gelangten über Kontakte zu Lehrenden der Universität Eichstätt zu ihrer ersten Beschäftigung. Aus diesen Zahlen lässt sich die Bedeutung ‚informeller Netzwerke‘ für die Berufseinmündung deutlich erkennen. Dennoch führte für rund ein Viertel der Befragten der Weg in den Beruf über die Bewerbung auf Stellenangebote in der Zeitung (24,8%; n = 30). ‚Blindbewerbungen‘ führten bei 8,3% zum Erfolg. Die Arbeitsvermittlung des Arbeitsamtes konnte 12,4% der Befragten einen Arbeitsplatz vermitteln.“²⁴¹ Der oben erwähnte hohe Stellenwert jedweder Praxiskontakte wurde auch von anderen Forschern 24 Jahre später noch expliziert. Homfeldt und Schulze Krüdener sahen beispielsweise das Praktikum im Kontext der universitären Ausbildung „nicht nur in seiner zentralen Bedeutung für die Gestaltung des Studiums [...], sondern auch in Bezug auf die Berufseinmündung: Studierende können Berufsfelder gleichsam von innen kennenlernen und durch Kontakte rechtzeitig und effektiv gute Beziehungsnetze für einen späteren Berufsstart knüpfen.“²⁴² In Bamberg gestaltet sich die Situation bis 1993 in Anlehnung an die bundesweiten Ergebnisse ganz ähnlich: „In der Art der erfolgreichen Stellensuche spielen Beziehungen jeglicher Art eine entscheidende Rolle. Allein 78 ProbandInnen (42,4%) geben an, über Praktikumsbeziehungen oder andere Kontakte und Beziehungen zu ihrer Stelle gelangt zu sein. Daneben stellen auch die Antworten auf Zeitungsanzeigen (50 Nennungen = 27,2%) sowie unaufgeforderte Bewerbungen (33 Nennungen = 17,9%) eine erfolgsversprechende Alternative dar. Das Arbeitsamt (17 Nennun-

²⁴¹ Merz in: Der Pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 6. Jg. 1998, Heft 4, Seite 209-210

²⁴² Homfeldt, Schulze Krüdener 2000, Seite 2

gen = 9,2%) sowie sonstige Bemühungen (6 = 0,6%), eine Stelle zu bekommen, spielen dem gegenüber eine untergeordnete Rolle.“²⁴³

- Anzahl der und Gründe für einen Stellenwechsel

„Der Großteil der Pädagoginnen mündet, wenn man eine Übergangsarbeitslosigkeit bis zu sechs Monaten nach Studienabschluss als „normale“ Sucharbeitslosigkeit versteht, relativ schnell in den Beruf ein. Nur eine verschwindende Minderheit nimmt gar kein Beschäftigungsverhältnis auf. Allerdings ist die Fluktuationsrate sehr hoch. Viele der Absolventinnen wechseln ihre Stelle zwei- bzw. sogar dreimal. Die durchschnittliche Verweildauer beträgt ungefähr 2,5 Jahre.“²⁴⁴ Krüger und Grunert sprechen von „nur 9 Prozent der AbsolventInnen [, die; Anmerkung der Verfasserin] nach dem Diplom in ein nicht-pädagogisches Arbeitsfeld übergewechselt sind.“²⁴⁵ Die weiteren Ergebnisse der beiden Autoren lassen allerdings Zweifel daran aufkommen, ob der Diplompädagoge um die Jahrtausendwende tatsächlich beruflich sinnvoll und adäquat verortet war, denn: „Die Absolventen des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft in Halle wurden auch gefragt, ob sie aus ihrer Sicht eine Tätigkeit entsprechend der Qualifikation eines/r Diplom-Pädagogen/in ausüben. Diese Frage [... wurde; Anmerkung der Verfasserin] nur von knapp der Hälfte der AbsolventInnen bejaht.“²⁴⁶ Eine hohe vielleicht sogar steigende Anzahl an Stellenwechseln unter den Diplompädagogen dürfte daher in diesem Kontext nicht verwundern, sondern lediglich ihre auch aktuell noch schwierige Positionierung auf dem Arbeitsmarkt dokumentieren.

In Bamberg herrscht bis 1993 folgendes Bild vor: Ein Drittel der Befragten (32,7%) vollzieht zwischen Studium und aktueller Tätigkeit bislang keinen Wechsel, fast ein weiteres Drittel (29,4%) hat bereits einmal gewechselt, fast ein Fünftel (19,7%) hat bereits zweimal gewechselt und ein annähernd weiteres

²⁴³ Beeke 1993, Seite 112

²⁴⁴ Merz-Göckel, Auferkorte, Honvehlmann, Prochnow-Karl 2001, Seite 202

²⁴⁵ Krüger, Grunert in: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen 1998, Heft 4, Seite 202

²⁴⁶ Krüger, Grunert in: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen 1998, Heft 4, Seite 203

Fünftel (18,1%) hat bereits öfter als zweimal die Stelle gewechselt.²⁴⁷ Die Gründe sind vielfältig und liegen zum Teil darin, zunächst auf eine ältere Profession zurückgegriffen zu haben, von Gelegenheitsjobs in ein reguläres Arbeitsverhältnis zu gelangen oder aus einer Arbeit, für die man überqualifiziert ist, herauszukommen.²⁴⁸

- Relevanz von Zeitarbeit für Pädagogen

Der Vollständigkeit halber sollte in der hier geplanten Studie nach Stellen gefragt werden, die über eine Zeitarbeitsfirma liefen. Möglicherweise wirkte sich ja der bundesweite Trend der Zeitarbeit, der inzwischen auch die akademischen Berufe eingeholt hatte, für Diplompädagogen ebenfalls positiv oder negativ auf ihre Tätigkeiten aus. Die Zeitarbeit konnte in diesem Kontext vielleicht als ein Sprungbrett in eine adäquate Position genutzt werden oder hinterließ eher einen negativen Beigeschmack. Vergleichbare Literatur zum Thema konnte nicht recherchiert werden, und sowohl bundesweit als auch speziell für Bamberg ist der Begriff von Zeitarbeit 1993 noch weitestgehend unbekannt. Daher liegen hier keine grundlegenden Vergleichswerte vor.

- Dauer und Umfang der bisherigen Erwerbstätigkeit

Ein Jahr nach dem Examen befinden sich nach den Ergebnissen des HIS-Absolventenpanels aus dem Jahr 2005 46% der Absolventen der Erziehungswissenschaft in leitender oder wissenschaftlicher Position, 19% sehen sich als qualifizierte Angestellte, 18% arbeiten auf Honorarbasis und 15% sind Arbeiter oder ausführende Angestellte, Beamte sind in dieser Gruppe nicht vertreten.²⁴⁹ Für die geplante Bamberger Studie (Vergleichswerte aus 1993 liegen nicht vor), soll dieser Punkt abgefragt werden, um eine Vergleichbarkeit zwischen dieser Dauer und einer damit einhergehenden Berufszufriedenheit herstellen zu können. Möglicherweise reicht dazu das Ende des Studiums als Merkmal aus. Dies gilt es, an späterer Stelle zu prüfen.

²⁴⁷ Vergleiche Beeke 1993, Seite 109

²⁴⁸ Vergleiche Beeke 1993, Seite 109

²⁴⁹ Vergleiche Kerst, Rauschenbach, Weishaupt, Wolter, Zürchner in: Tillmann, Rauschenbach, Tippelt, Weishaupt 2008, Seite 80

Von Maydell kann zudem deutliche Verschiebungen hinsichtlich der Berufsfelder in Relation zu Abschlussjahrgängen herausfiltern: „am auffälligsten ist, dass unter den Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen, die ihr Diplom bereits vor 10 und mehr Jahren erworben haben, der Anteil derer, die im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe tätig sind, deutlich niedriger ist als unter denen, die das Diplom später erworben haben. Umgekehrt ist in den Berufsbereichen der Sozialarbeit und der Betreuung, Beratung und Therapie der Anteil derer, die ihr Diplom bereits vor zehn und mehr Jahren erworben haben, im Regelfall also auch länger im Beruf sind, deutlich größer als unter denen, die weniger als 10 Jahre im Beruf sind.“²⁵⁰

- Phasen der Arbeitssuche (Dauer und Häufigkeit einer Arbeitslosigkeit)

„Bei einer registrierten Arbeitslosigkeit von über zwei Millionen ist keine Gruppe mehr ausgenommen vom Risiko, einen²⁵¹ Arbeitsplatz zu finden oder die Stelle zu verlieren.“²⁵²

Bereits 1993 wurde für die Erhebung der Absolventen bis zu diesem Zeitpunkt darüber nachgedacht, wie Arbeitslosigkeit zu definieren ist. Damals hieß es: „Sie bezieht sich vordergründig auf eine Erwerbslosigkeit außerhalb einer Anstellung oder Verbeamtung, denn eine Mutter von mehreren Kindern, die einer gelegentlichen, geringfügig bezahlten Honorartätigkeit nachgeht, als arbeitslos zu bezeichnen, entspricht wohl kaum der Realität. Die weitere Verwendung dieses Begriffs begründet sich pragmatisch durch die gemeinhin als arbeitslos bezeichnete Erwerbslosigkeit, sie soll jedoch keinesfalls als abwertend oder unreflektiert verwendet verstanden werden.“²⁵³

„Weit mehr Frauen (70%) als Männer (57,4%) waren bzw. sind [bis 1993 in Bamberg; Anmerkung der Verfasserin] von Arbeitslosigkeit betroffen. Innerhalb der Gruppe derer, die bereits mit Arbeitslosigkeit konfrontiert waren, kann bei Männern (70,5%) weit mehr von einer kurzfristigen Arbeitslosigkeit, bis zu

²⁵⁰ Von Maydell 2003, Seite 51-52

²⁵¹[es soll wahrscheinlich ‚keinen‘ heißen; Anmerkung der Verfasserin]

²⁵² Stooß in: Bader, Habel, von Lüde, Metz-Göckel, Steuer 1987, Seite 272

²⁵³ Beeke 1993, Seite 181

einem Jahr, gesprochen werden als bei Frauen (48,9%), die häufiger von längeren Arbeitslosigkeitszeiten betroffen sind.“²⁵⁴ Die „Zahl derer, die bereits mehrfach von Arbeitslosigkeit betroffen waren, hat erheblich abgenommen [...]. Zeiten bis zu einem Jahr Arbeitslosigkeit haben von 49,1% auf 67,8% deutlich zugenommen, während längere Arbeitspausen von 50,9% auf 32,3% in gleichem Maße abgenommen haben. Die Schwerpunktab solventen aus Elementar- und Familienpädagogik und Sozialpädagogik haben häufiger mit Arbeitslosigkeit zu kämpfen, als die Absolventen aus dem Bereich Erwachsenenbildung (Schule sowieso, denn hier ging man vielfach einfach in den regulären Schuldienst zurück)²⁵⁵. „Noch deutlicher sind die Unterschiede der Konfrontation mit Arbeitslosigkeit in Hinblick auf die Einfach- und Mehrfachqualifizierten. 41,7% der Mehrfachqualifizierten und lediglich 18% der Einfachqualifizierten geben an, bisher kein Mal mit Arbeitslosigkeit konfrontiert worden zu sein. Mit der Unterscheidung zwischen grundständig und Aufbaustudierenden verhält es sich ähnlich: 51% der Aufbaustudierenden und nur 18,2% der grundständig Studierenden mußten keine Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit sammeln. Auch die unterschiedlichen Zeiträume der Arbeitslosigkeit verraten erhebliche Vorteile der Mehrfachqualifizierten und Aufbaustudierenden auf dem Arbeitsmarkt. Sie überwiegen lediglich in der Gruppe derer, die bis zu drei Monaten arbeitslos waren.“²⁵⁶

- Inhaltliche Merkmale der aktuellen Beschäftigung

Dass in den Anfängen der Entwicklung des Studiengangs über diesen nicht wirklich etwas bekannt war, belegt ein Zitat aus dem Jahr 1987: „Die aktuell beobachtbaren Diskrepanzen am Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen sind neben einem durchgreifenden strukturellen Wandel zu einem erheblichen Teil auf Fehlanpassungen in den Orientierungen der jeweiligen Marktpartner – Hochschule und Hochschulabsolventen einerseits und potentielle Beschäftiger andererseits – zurückzuführen. Mit anderen Worten: Die derzeitige Situation

²⁵⁴ Beeke 1993, Seite 181-182

²⁵⁵ Vergleiche Beeke 1993, Seite 182

²⁵⁶ Beeke 1993, Seite 182

am Markt für hochqualifizierte Arbeitskräfte ist weniger durch ein Auseinanderfallen von Angebot und Nachfrage infolge fehlenden ‚Bedarfs‘ gekennzeichnet als durch fehlende Innovationsbereitschaft beider Marktseiten. Die Menge der Hochschulabsolventen, die jetzt und in den kommenden Jahren auf den Arbeitsmarkt drängt, ist als personelle Innovation großen Ausmaßes aufzufassen. Ihre Durchsetzung muß als ein komplexer sozialer Prozeß verstanden werden. Wie dieser Prozeß abläuft, ist entscheidend von den Orientierungen der Qualifikationsanbieter und -nachfrager abhängig.“²⁵⁷ Allgemein den Hochschulabsolventen als ‚personelle Innovation‘ zu bezeichnen, reicht jedenfalls nicht aus. Zu den inhaltlichen Tätigkeitsmerkmalen werden daher im Folgenden Adressaten, Kontexte, Methoden und der normativ-pragmatische Bezug zur Arbeit sowie Mitbewerber beziehungsweise Konkurrenten und die Zufriedenheit mit der aktuellen beruflichen Situation gerechnet. Zu den formalen Tätigkeitsmerkmalen werden daher im Folgenden Stellenmodus und -sicherheit sowie das Jahreseinkommen gezählt.

- Adressaten, Kontexte, Methoden und normativ-pragmatischer Bezug der Arbeit

Die Merkmale zu ausgeübtem Beruf und Branche der Erwerbstätigkeit von Erziehungswissenschaftlern wird beispielsweise von Kerst, Rauschenbach, Weishaupt, Wolter und Zürchner eher unübersichtlich in ausgeübten Beruf und Wirtschaftszweig untergliedert. Zu den Wirtschaftszweigen zählen Soziale Dienstleistungen, wie Jugend-, Altenpflege, Umweltdienste, Drogenberatung), Private Aus- und Weiterbildung, Sonstige Dienstleistungen, Schulen, Gesundheitswesen, Hochschulen, Berufs-, Wirtschaftsverbände, Parteien, Vereine, internationale Organisationen, Kirchen, Glaubensgemeinschaften, Allgemeine öffentliche Verwaltung (Bund, Länder, Gemeinden, Sozialversicherung) und sonstige. Unter ausgeübtem Beruf nennen die Autoren Sozialarbeiter, -pädagogen, Lehrer (allgemein/ -berufsbildende Schulen, Erwachsenenbildung), Erziehungswissenschaftler, Arbeits-, Berufsberater, Heilpädagogen, Erzieher

²⁵⁷ Busch, Hommerich in: Bader, Habel, von Lüde, Metz-Göckel, Steuer 1987, Seite 84

und sonstige.²⁵⁸ Interessant ist auch die Frage nach der Bedeutung des Hochschulabschlusses für die berufliche Tätigkeit und Tätigkeitsadäquanz²⁵⁹. Lediglich 24% der Erziehungswissenschaftler gaben auf diese Frage an, dass ihr Abschluss zwingende Voraussetzung für die Einstellung war. 32% sagten aus, dass ihr Abschluss die Regel für die Stelle sei, 25% besagten, dass ihr Abschluss von Vorteil aber nicht die Regel sei und 19% gaben an, dass ihr Studienabschluss keine Bedeutung für ihre Einstellung hatte. Hinsichtlich der Adäquanz der beruflichen Tätigkeit sprechen 36% von einer Volladäquanz, 21% von einer nur vertikalen Adäquanz, 13% von einer nur fachlichen Adäquanz und 30% von einer Inadäquanz.²⁶⁰

Haupttätigkeiten der Arbeit können beispielsweise analog zu Merz in der Gewichtung absteigend Erziehung und Betreuung, Lehre und Unterricht, Beratung, Konzipierung Entwicklung und Planung, Behandlung und Therapie oder auch Referententätigkeit sein.²⁶¹ Bamberger Absolventen aus den ersten 20 Jahren äußerten sich bezüglich ihrer Arbeitsinhalte ganz ähnlich: An oberster Stelle steht die Beratung, gefolgt von Organisation, Lehre Unterricht, Betreuung, Ausbildung/Schulung, Planung, Verwaltung und Erziehung.²⁶² Hinsichtlich der Adressaten rangieren Erwachsene an erster Stelle mit knapp 30%, Jugendliche mit 23%, Kinder mit 14% und alte Menschen mit 12%.²⁶³

²⁵⁸Vergleiche Kerst, Rauschenbach, Weishaupt, Wolter, Zürchner in: Tillmann, Rauschenbach, Tippelt, Weishaupt 2008, Seite 82

²⁵⁹ Übernommene Fußnote aus: Kerst, Rauschenbach, Weishaupt, Wolter, Zürchner in: Tillmann, Rauschenbach, Tippelt, Weishaupt 2008, Seite 83: „Die Adäquanz der Tätigkeit wird im Wesentlichen durch Einschätzungen bestimmt, in welcher Weise eine Tätigkeit im Hinblick auf die Position, die fachlichen Anforderungen und das Niveau der Arbeitsaufgaben als angemessen beurteilt wird. Volladäquat sind Tätigkeiten, die in allen drei Dimensionen angemessen sind, vertikale Adäquanz ist positional und vom Niveau her angemessen, jedoch nicht oder nur schwach im Hinblick auf das studierte Fach. Zur Konstruktion der Adäquanzvariable vgl. auch Fehse/Kerst 2007.“

²⁶⁰Vergleiche Kerst, Rauschenbach, Weishaupt, Wolter, Zürchner in: Tillmann, Rauschenbach, Tippelt, Weishaupt 2008, Seite 83

²⁶¹ Vergleiche Merz in: Der Pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 6. Jg. 1998, Heft 4, Seite 209-210

²⁶² Vergleiche Beeke 1993, Seite 162

²⁶³ Vergleiche Beeke 1993, Seite 113

- Mitbewerber/Konkurrenten

Hinsichtlich potentieller Mitbewerber beziehungsweise Konkurrenten hat sich die Lage für Pädagogen deutlich zu ihren Gunsten gewandelt. Dass erste Generationen überhaupt Arbeit gefunden haben, liegt in der Tatsache begründet, dass kaum jemand von ihnen allein auf das Pferd Diplompädagogik gesetzt hat. Sehr anschaulich belegen Müller und Palmen 1976 diesen Umstand, wenn sie schreiben: „Auf die Frage, ob für die jetzige Tätigkeit das Diplomzeugnis erforderlich ist, antworteten 57% der Befragten mit nein.“²⁶⁴ „[...] für die Diskussion der Substitutionsproblematik ist es wichtiger, Informationen darüber zu bekommen, welche Berufsgruppen sich neben dem Diplompädagogen um die Stelle bewerben. [...] folgende Berufsgruppen [sind; Anmerkung der Verfasserin] als Konkurrenten für Diplompädagogen zu finden [...]: Diplompolitologen, Diplompöychologen, Diplomsoziologen, Juristen, Kunsterzieher, Lehrer, Theologen, Sozialarbeiter (mit Zusatzausbildung), Volks- und Betriebswirte, Praktiker ohne spezielle Qualifikation.“²⁶⁵ Diese Situation hat sich verändert. Die eigene Studie von 1993 kommt zwar noch zu dem Ergebnis, dass lediglich knapp 5% der Probanden sich auf einer Stelle verortet sehen, die ausschließlich von Diplompädagogen belegt werden kann, doch bereits von Maydell kann im Jahr 2003 deutlich herausstellen, dass es hier einen Wandel gegeben hat, auch wenn dieser mit einem lachenden und einem weinenden Auge zu betrachten ist: „Gemeinsam ist den Absolventinnen und Absolventen des Diplom-Studiengangs Pädagogik also nicht nur das Studium. Gemeinsam ist ihnen auch, dass sie pädagogische Berufe ausüben. Auch dies war keineswegs prognostizierbar. ‚Diplom-Pädagoge‘ zu sein ist eben keine Berufsbezeichnung. Sie besagt für sich betrachtet wenig über die Berufstätigkeiten der Absolventinnen und Absolventen des Diplom-Studiengangs Pädagogik. Der inhaltliche Zusammenhang zwischen Pädagogik-Studium und pädagogischer Berufstätigkeit

²⁶⁴Müller, Palmen in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 271

²⁶⁵Müller, Palmen in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 272

ist, das belegt unsere Untersuchung, ganz überwiegend gegeben. Seine berufsqualifizierende Funktion hat der Diplom-Studiengang Pädagogik, gemessen an den pädagogischen Berufen der Absolventinnen und Absolventen, in dieser Hinsicht entsprechend erfüllt. Das bedeutet allerdings nicht zugleich, dass die Absolventinnen und Absolventen des Diplom-Studiengangs Pädagogik ihre Tätigkeit auch in allen Fällen als eine ‚akademische‘ interpretieren oder bewerten. Die Notwendigkeit eines wissenschaftlichen Studiums – das das Diplom-Studium dem eigenen Anspruch nach ist – für die Ausübung der eigenen Berufstätigkeit wird von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen in den verschiedenen pädagogischen Arbeitsbereichen sehr unterschiedlich bewertet. [...] Die wissenschaftliche Qualifikation, die der Diplom-Studiengang – dem eigenen Anspruch nach – vermittelt, wird in diesen Berufen allerdings nicht durchgängig als notwendig betrachtet.“²⁶⁶

Wenn also nach konkurrierenden Berufsgruppen gefragt wird, so muss dabei zum einen horizontal nach vergleichbar universitär Ausgebildeten geguckt werden, wie Psychologen, Lehrer, Soziologen oder Theologen. Konkurrenten aus diesen Fachbereichen deuteten auf eine hohe Bedeutung der wissenschaftlichen Qualifikation hin. Es sollte aber auch vertikal nach praxisnäheren Ausbildungen wie der fachhochschulischen Ausbildung in Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Sozialwesen oder der Erzieher-Ausbildung geguckt werden. Eine derart gelagerte Konkurrenz deutete dann auf eine geringere Bedeutung der wissenschaftlichen Qualifikation hin.

- Zufriedenheit mit der aktuellen beruflichen Situation

Kerst, Rauschenbach, Weishaupt, Wolter und Zürchner stellten zum Thema Berufszufriedenheit explizit ausgewählte Aspekte der beruflichen Tätigkeit ab. Dazu summierten sie Tätigkeitsinhalte, berufliche Position, Verdienst/Einkommen, Arbeitsbedingungen, Aufstiegsmöglichkeiten, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, Raum für Privatleben, Arbeitsplatzsicherheit, Qualifikationsangemessenheit, Ausstattung mit Arbeitsmitteln, Möglichkeit,

²⁶⁶ Van Maydell 2003, Seite 75-76

eigene Ideen einzubringen, Arbeitsklima und Familienfreundlichkeit.²⁶⁷ Dabei kommen die Autoren zu folgender Schlussfolgerung: „Die beschäftigungspolitisch vergleichsweise problematische Situation in der Erziehungswissenschaft spiegelt sich in den individuellen Urteilen zur Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Berufstätigkeit wider [...]. Weniger zufrieden zeigen sich die Erziehungswissenschaftler bezüglich ihrer beruflichen Position und der Qualifikationsangemessenheit ihrer Tätigkeit. Hier schlägt sich die relativ hohe Quote inadäquat Beschäftigter nieder. Aber auch hinsichtlich des Einkommens, der Aufstiegsmöglichkeiten und der Ausstattung sind die Erziehungswissenschaftler nur unterdurchschnittlich zufrieden. Die Unzufriedenheit mit dem Einkommen kann mit der hohen Teilzeitquote zusammenhängen, aber auch damit, dass Magister- oder Diplom-Pädagogen oft solche Positionen übernehmen, deren Bezahlung sich an einem Fachhochschul- (Sozialpädagogik, Sozialarbeit) oder manchmal auch Fachschulabschluss (Erzieher) orientiert. [...] Diese bei einem erheblichen Teil der Erziehungswissenschaftler erkennbare eher skeptische Einschätzung der Qualität ihrer beruflichen Tätigkeiten beeinflusst auch ihre Haltung gegenüber dem eingeschlagenen Bildungsweg. So ist die Bindung an das studierte Fach und die gewählte Hochschule bei den Erziehungswissenschaftlern signifikant niedriger als im Durchschnitt. Nur die Hälfte von ihnen würde sich erneut für das Fach entscheiden“.²⁶⁸

In gleicher Ausprägung würden sich auch Bamberger Absolventen der ersten vier Generationen wieder für dieses Studium entscheiden. Anders antworten sie 1993 auf die Frage danach, wie zufrieden sie mit ihrer derzeitigen beruflichen Situation sind: 69 von 326 Probanden bekunden auf diese Frage eine Unzufriedenheit. 257 von 326 Probanden bezeichnen sich als zufrieden mit der aktuellen beruflichen Situation.²⁶⁹

²⁶⁷ Vergleiche Kerst, Rauschenbach, Weishaupt, Wolter, Zürchner in: Tillmann, Rauschenbach, Tippelt, Weishaupt 2008, Seite 85

²⁶⁸ Vergleiche Kerst, Rauschenbach, Weishaupt, Wolter, Zürchner in: Tillmann, Rauschenbach, Tippelt, Weishaupt 2008, Seite 85

²⁶⁹ Vergleiche Beeke 1993, Seite 123

- **Formale Merkmale der aktuellen Beschäftigung**

Unter die formalen Merkmale sind im Folgenden Stellenmodi, Jahreseinkommen, und Arbeitslosigkeit beziehungsweise Arbeitssuche gefasst. Dabei soll zwar – analog zur Studie von 1993 – unterschieden werden, zwischen berufsadäquater und berufsfremder Tätigkeit, und die Unterscheidung zwischen berufsadäquat und -fremd wird dabei den Absolventen überlassen. Die Grenzen werden in diesem Kontext jedoch als fließend betrachtet, denn – so müsste man sich konsequent weiter fragen – in welchem beruflichen Kontext findet weder Erziehung noch Bildung statt? Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass es kaum einen berufsfremden Einsatz für Pädagogen gibt. Die neben dem fachlichen Wissen während des Studiums erworbenen Schlüsselqualifikationen werden daher an späterer Stelle von Bedeutung sein.

- **Stellenmodus und -sicherheit der aktuellen Tätigkeit**

Nach dem HIS-Absolventenpanel, Jahrgang 2005, 1. Befragung ein Jahr nach dem Examen befinden sich zu diesem Zeitpunkt 29% in einem unbefristeten Arbeitsverhältnis, 48% in einem befristeten, 17% arbeiten auf Honorarbasis und 1% in einem Ausbildungsverhältnis. 38% von ihnen arbeiten in Vollzeit, 44% in Teilzeit, 18% ohne feste Arbeitszeit. Der Anteil derer, die im öffentlichen Dienst tätig sind, beträgt 52%, Beamte gehören nicht dazu.²⁷⁰ Damit erweist sich für einen Großteil der von Kerst, Rauschenbach, Weishaupt, Wolter und Zürchner herauskristallisierten Absolventen die Stelle eher als unsicher und für einen ebenso hohen Anteil in Teilzeit ausgeprägt. Dies lässt wiederum leichte Zweifel an der Etablierung des Diplompädagogen auf dem Arbeitsmarkt zu, die sich beim Blick auf das Einkommen von Pädagogen noch deutlicher bestätigen:

- **Jahreseinkommen**

Wenn Müller und Palmer 1978 auch zu dem Ergebnis kommen, dass die Mehrzahl der Pädagogikabsolventen ausbildungsadäquat bezahlt wird, dann darf da-

²⁷⁰ Vergleiche Kerst, Rauschenbach, Weishaupt, Wolter, Zürchner in: Tillmann, Rauschenbach, Tippelt, Weishaupt 2008, Seite 80

bei nicht außer Acht gelassen werden, dass die von den Autoren befragten Absolventen den ersten Generationen entspringen und viele von ihnen in den Schuldienst und möglicherweise Wissenschaftsdienst treten. Entsprechend der vielen Absolventen, die nach ihrem Pädagogikstudium im (Hoch-) Schuldienst wiederzufinden sind, entspricht auch die Besoldung einem damals akademischen Standard: 55% werden demnach nach BAT III oder besser besoldet und 45% nach BAT IVb oder schlechter bzw. nach einem vereinbarten Honorar.²⁷¹

Das Einkommen der Absolventen der Erziehungswissenschaft ein Jahr nach Studienende beträgt im dritten Quartal nach Studienende *30.900 Euro brutto im Jahr*. Dies ist das Ergebnis einer HIS-Absolventenpanel-Studie aus dem Jahr 2006.²⁷² Damit liegen Diplompädagogen zwar über dem deutschen Durchschnittslohn von 2006 (der geschätzt bei 26.765,- Euro liegt²⁷³), aber im Vergleich zu anderen Akademikergruppen, kann von einer ausbildungsadäquaten Entlohnung nicht die Rede sein (vgl. Abb. 1). Der Unterschied zwischen Männern und Frauen lässt diese Schere noch weiter auseinanderklaffen: „Frauen mit akademischem Abschluss verdienen weit weniger als ihre männlichen Kollegen. Dies gilt für Beschäftigte aller Abschlussarten – vom Bachelor an der Fachhochschule über den Master an der Universität bis hin zur Promotion. Im Durchschnitt beträgt die Gehaltslücke („Gender Pay Gap“) 21,5 Prozent. Dieses Ergebnis präsentiert das WSI-Tarifarchiv der Hans-Böckler-Stiftung anlässlich des "Equal Pay Day" am 23. März 2012. Der in den USA 1966 initiierte und 2008 erstmals auch in Deutschland veranstaltete Aktionstag zielt auf die Entgeltgleichheit zwischen Männern und Frauen. Das Ergebnis beruht auf einer Online-Umfrage des LohnSpiegel, an der rund 10.200 Beschäftigte mit akademischem Abschluss sich beteiligt haben.“²⁷⁴

²⁷¹ Vergleiche Müller, Palmen in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 271

²⁷²Vergleiche Kerst, Rauschenbach, Weishaupt, Wolter, Zürchner in: Tillmann, Rauschenbach, tippelt, Weishaupt 2008, Seite 80

²⁷³ Vergleiche BMF, © Statista 2014

²⁷⁴Vergleiche BMF, © Statista 2014

Die Schere zerbricht letztlich mit Zunahme des Lebensalters: „Je älter die Beschäftigten mit akademischem Abschluss sind, umso größer wird der Gender Pay Gap [...] Akademikerinnen im Alter zwischen 25 und 30 Jahren verdienen 15,2 Prozent weniger als Männer dieser Altersgruppe. [...] Im Alter zwischen 36 und 40 Jahren steigt die Gehaltslücke auf 18,4 Prozent. [...] In der Altersgruppe von 46 bis 50 Jahren erreicht der Gender Pay Gap 25,3 Prozent. [...] Bei Beschäftigten, die älter als 50 Jahre sind, liegt die Gehaltslücke mit 25,1 Prozent gleichfalls am oberen Ende.²⁷⁵

Von Maydell untersuchte ebenfalls Merkmale hinsichtlich der ökonomischen Dimension der aktuellen Berufssituation von Diplompädagogen und resümiert unter anderem: „So sind die befragten Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen ihren Antworten auf diese Frage nach zu urteilen kaum oder höchstens eingeschränkt der Auffassung, dass ihr [...] ... Einkommen ... der Aufgabe angemessen‘ [...] sei.“²⁷⁶ Allerdings bewerten Pädagogen aus den Bereichen Schule sowie Forschung und Lehre ihre diesbezügliche Situation weit besser als Pädagogen aus allen anderen von Maydell untersuchten Bereichen. Dies bezieht sich auch auf die Stellensicherheit. Hier hat vor allem die Schule die Nase deutlich vorn, während alle anderen Bereiche hier schlechtere Einschätzungen abgeben.²⁷⁷

Bamberger Absolventen werden in der Studie von 1993 zunächst hinsichtlich der Merkmalsausprägungen zu ihrem Einkommen in Gruppen zusammengefasst: „Als ausbildungsadäquate Bezahlung wird [...] eine Bezahlung nach A 12 bis A 16 sowie nach BAT I bis BAT III verstanden. Unter einer untertariflichen Bezahlung werden A 10 bis A 11 sowie BAT IV und BAT V summiert, und schließlich beinhaltet die in Relation zur Ausbildung unzumutbare Bezahlung Angaben von BAT VI bis BAT X.“²⁷⁸ Die Studie von 1993 vernachlässigt Angaben zum monatlichen Bruttoeinkommen, da diese als ungenau und verzerrend

²⁷⁵Vergleiche BMF, © Statista 2014

²⁷⁶ Von Maydell 2003, Seite 57

²⁷⁷ Vergleiche von Maydell 2003, Seite 56

²⁷⁸ Beeke, 1993, Seite 177

ausgewertet werden²⁷⁹. Bei einer erneuten Erhebung empfiehlt es sich, nach einem Jahresbruttoeinkommen zu fragen, damit alle Einkommensarten wie

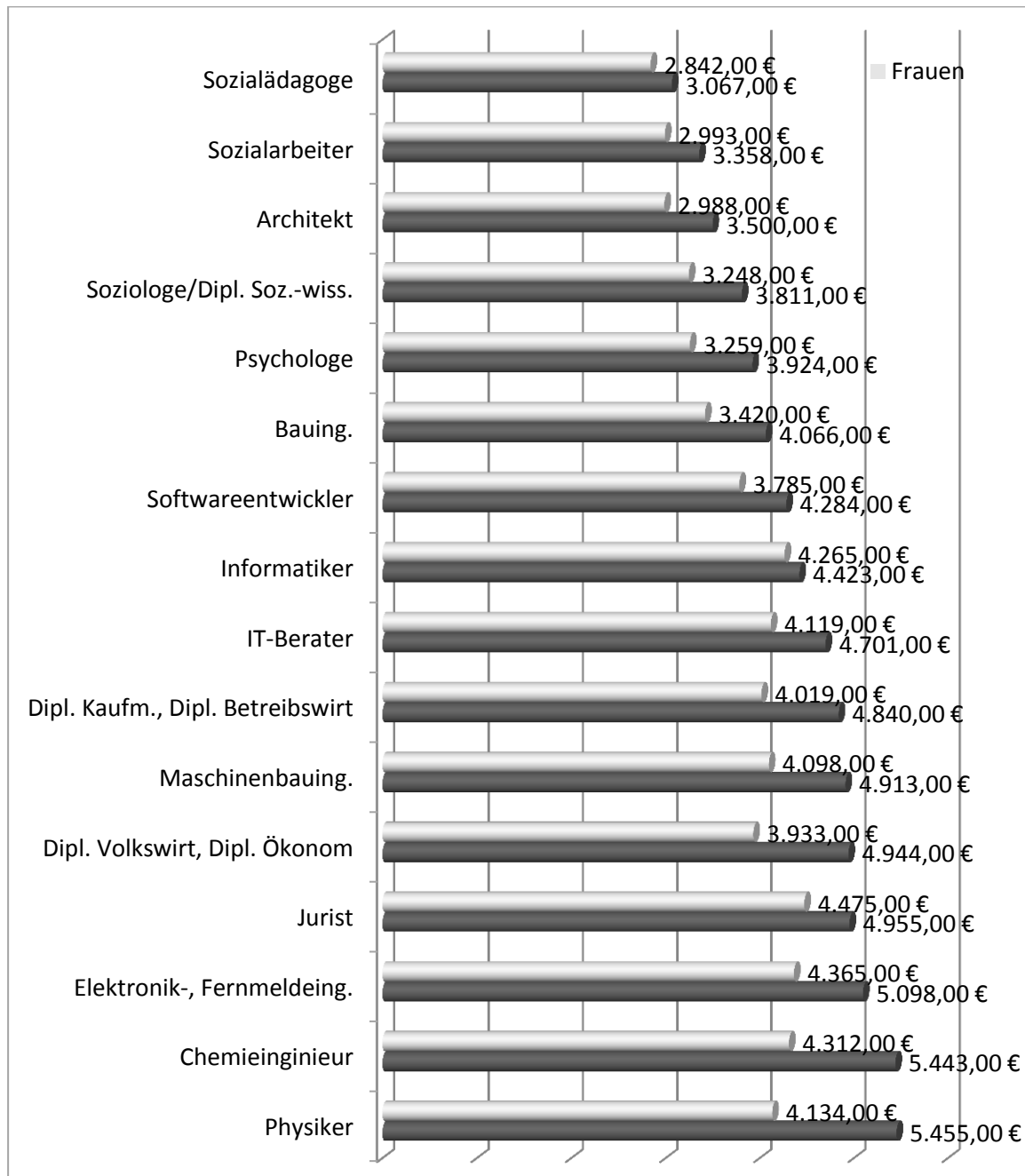


Abb.1 Monatsbruttolohnspiegel für Akademiker im Vergleich²⁸⁰

zum Beispiel Arbeitslohn und Honorar vergleichbar werden. Herausgestellt werden kann bereits 1993, dass Frauen signifikant schlechter bezahlt werden als

²⁷⁹ Vergleiche Beeke 1993, Seite 177

²⁸⁰ Vergleiche <http://www.lohnspiegel.de/main/zusatzinformationen/akademiker-innen>, aufgerufen am 31.01.2014

Männer²⁸¹, dass ferner die erste Generation deutlich besser bezahlt wird, als alle nachfolgenden (hier ist die Rückkehr in den Schuldienst zu beachten!)²⁸², dass es eine Tendenz von der ersten zur vierten Generation dahin gibt, dass die Arbeit der in der Praxis erprobten, mehrfachqualifizierten, männlichen Diplompädagogen allmählich zunehmend ausbildungsadäquat vergütet wird.²⁸³ Diese unterschiedlichen Entwicklungen lassen sich nicht nur hinsichtlich des Einkommens herausstellen, sondern auch anhand des Merkmals Häufigkeit und Dauer der Arbeitslosigkeit:

- Arbeitslosigkeit, Arbeitssuche

Hinsichtlich der Entwicklung der bundesweiten Akademikerarbeitslosigkeit in von Rauschenbach und Zürchner ausgewählten Fachrichtungen aus den Jahren 1983 bis 1999 gibt es zweifelsfrei Erfreuliches für Pädagogen zu resümieren. Während Ingenieure, Architekten, Juristen, Ärzte und Wirtschaftswissenschaftler eine zahlenmäßig absolute Steigerung der Arbeitslosigkeit hinnehmen müssen, bleibt diese für Hauptfachpädagogen relativ konstant, für Gymnasiallehrer sinkt sie sogar deutlich in den oben genannten Jahren und auch für Psychologen nimmt die Zahl der Arbeitslosen eher ab als zu.²⁸⁴ Die Autoren schreiben dazu: „Es gibt eine ganze Reihe von akademischen Berufen, die in den 90er Jahren offenbar weitaus mehr Schwierigkeiten hatten in den Arbeitsmarkt zu münden als Pädagogen mit einem Diplom- oder Magister-Abschluß. So verzeichneten bspw. die Architekten, Juristen und Wirtschaftswissenschaftler in dem zurückliegenden Jahrzehnt eher einen Anstieg der Arbeitslosigkeit, während für Pädagogen seit Anfang der 90er Jahre ein allmählicher Rückgang festgestellt werden kann“.²⁸⁵ Wie erwähnt spricht dies deutlich von einer Etablierung der Profession Diplompädagoge in den Arbeitsmarkt.

²⁸¹ Vergleiche Beeke 1993, Seite 177

²⁸² Vergleiche Beeke 1993, Seite 178

²⁸³ Vergleiche Beeke 1993, Seite 178

²⁸⁴ Vergleiche Rauschenbach, Zürchner in: Otte u.a. 2000, Seite 63 in Anlehnung an Daten des Statistischen Bundesamtes

²⁸⁵ Rauschenbach, Zürchner in: Otte u.a. 2000, Seite 62

Auch für Bamberger Absolventen dürfte sich diesbezüglich einiges verändert haben. 1993 heißt es dazu nach den eigenen Recherchen noch: „Neben der berufsfremden Tätigkeit stellt Arbeitslosigkeit eine oft leidige Alternative zur Beschäftigung als Diplom-PädagogeIn dar. Die vorliegenden Ergebnisse belegen, daß sie unter den Diplom-PädagogInnen ein weitverbreitetes Phänomen ist. Aus 280 validen Antworten geht hervor, daß 178 ProbandInnen (63,6%) bereits einmal oder öfter arbeitslos waren. [...] Nun ist aber die Anzahl der Arbeitslosigkeit allein wenig aussagekräftig. Inwiefern es sich dabei um eine kurze Überbrückungsarbeitslosigkeit handelt geht aus der folgenden Darstellung hervor: [...] In 81,8% der Fälle (144 Nennungen) umfaßt die gesamte Arbeitslosigkeit – die ProbandInnen wurden gebeten, die Zeiträume bei mehrfacher Arbeitslosigkeit zusammenzufassen – nicht mehr als 2 Jahre. Bei 32 AbsolventInnen geht die Dauer darüber hinaus bis zu einer Angabe von knapp 11 Jahren. Auch hier sind wiederum Einschränkungen zu machen, denn es ist ja durchaus denkbar, daß die Arbeitslosigkeit auf freiwilliger Basis beruht. Daher wurde neben Anzahl und Dauer auch noch den wichtigsten Gründen für die längste zusammenhängende Phase der Arbeitslosigkeit gefragt.“²⁸⁶ Fast 50% der von Arbeitslosigkeit betroffenen Probanden gibt in diesem Kontext die Aussichtslosigkeit, eine Stelle zu bekommen, als Grund für die Arbeitslosigkeit an.²⁸⁷ „Auch das subjektive Empfinden, überqualifiziert zu sein, ist mit 51 Nennungen (28,8%) recht stark ausgeprägt. Einen weiteren Grund stellt die Unerfahrenheit der AbsolventInnen (42 Nennungen = 23,7%) dar.“²⁸⁸

„Nach Geschlecht lassen sich sowohl in der Anzahl als auch in der Dauer von Arbeitslosigkeit signifikante Unterschiede ermitteln. Weit mehr Frauen (70%) als Männer (57,4%) waren bzw. sind von Arbeitslosigkeit betroffen. Innerhalb der Gruppe derer, die bereits mit Arbeitslosigkeit konfrontiert waren, kann bei Männern (70,5%) weit mehr von einer kurzfristigen Arbeitslosigkeit, bis zu einem Jahr, gesprochen werden als bei Frauen (48,9%), die häufiger von längeren

²⁸⁶ Beeke 1993, Seite 121

²⁸⁷ Vergleiche Beeke 1993, Seite 121

²⁸⁸ Beeke 1993, Seite 121

Arbeitslosigkeitszeiten betroffen sind.“²⁸⁹ Im Verlauf der Generationen sinkt die Arbeitslosigkeit.²⁹⁰ Deutliche Unterschiede zeigen sich auch zugunsten der Mehrfachqualifizierten gegenüber Einfachqualifizierten.²⁹¹ Von Maydell stellt 2003 eine fünfprozentige Arbeitslosenquote heraus, die sich aus prozentual weniger Frauen (4%, n=260) als Männern (6%, n=93) zusammensetzt. Das ist selten und relativiert sich allenfalls dann, wenn man die Zahlen der Nichterwerbstätigen aus familiären Gründen (8% Frauen und 2% Männern) in die Betrachtung miteinfließen lässt.²⁹² Insgesamt resümiert von Maydell zu Recht: „Am Anfang unserer Untersuchung hatte die verbreitete Vorstellung vom Pädagogik-Studium als einem Studium für die Arbeitslosigkeit gestanden. Sie hat sich erneut als falsch erwiesen. Unsere Untersuchung hat – ebenso wie andere - gezeigt, dass die berufliche Integration von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen in den Arbeitsmarkt trotz möglicher Probleme beim Übergang vom Studium in den Beruf überwiegend gelungen ist. Das war angesichts fehlender Berufsperspektiven bei der Einführung des Studiengangs keineswegs sicher. Die Arbeitslosigkeit ist nicht das primäre Problem der Absolventinnen und Absolventen der Diplom-Studiengangs Pädagogik. Ein Problem bilden eher, wie unsere Untersuchung ebenfalls zeigt, häufig ökonomisch ungesicherte Arbeitsverhältnisse und eine überwiegend als zu niedrig bewertete Bezahlung der erwerbstätigen Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen.“²⁹³

Die dargestellt günstigen Entwicklungen für Diplompädagogen auf dem Arbeitsmarkt werden erst durch die subjektive Wahrnehmung und Verarbeitung als erfolgreich oder Misserfolg verbucht. Daher macht es unstrittig Sinn, sich in einem die Dispositionen abschließenden Kapitel damit zu befassen, wie Absolventen des Fachs Diplompädagogik ihr Studium rückblickend beurteilen.

²⁸⁹ Beeke 1993, Seite 181-182

²⁹⁰ Vergleiche Beeke 1993, Seite 182

²⁹¹ Vergleiche Beeke 1993, Seite 182

²⁹² Von Maydell 2003, Seite 31

²⁹³ Von Maydell 2003, Seite 73

Zusammenfassung:

Berufseinstieg und -verlauf haben sich für Diplompädagogen deutlich zu ihren Gunsten gewandelt und provozieren unter Studierenden bereits Vorhaben und Erwartungen, die möglicherweise zukunftsweisend sind. Dies zeigt sich in folgenden Aspekten:

- Erste Tätigkeiten nach dem Studium werden weniger als Notlösungen gesehen sondern vielmehr als hilfreiche Orientierungspunkte genutzt, sich im Anschluss gezielt zu verorten.
- Die Zeit zwischen Studienende und erster Tätigkeit hat sich dadurch subjektiv verkürzt, dennoch werden Erkundigungen und Informationen hinsichtlich der beruflichen Verortung des Pädagogen bereits vor dem Studium empfohlen, um Missverständnisse und Fehleinschätzungen zu vermeiden.
- Unter den Bewerbungsarten spielen Kontakte aus Praktikum und anderen Kontexten eine große Rolle. Bei der Vielzahl der Absolventen und einem inzwischen gewachsenen Bekanntheitsgrad der Profession kann sich der reguläre Weg der schriftlichen Bewerbung durchsetzen.
- Zum einen sprechen formale Tätigkeitsmerkmale für berufsadäquate Einsätze der Diplompädagogen. Dabei machen Stellenwechsel, Zeitarbeit und Phasen der Arbeitsuche letztlich deutlich, wie es um die Implementierung des Diplompädagogen in den Arbeitsmarkt steht. Lediglich vermutet werden kann in diesem Kontext, dass Frauen und Einfachqualifizierte sowie Berufsunerfahrene gegenüber ihren Pendants auch weiterhin benachteiligt sind; dies legen bisherige Ergebnisse nahe.
- Zu den inhaltlichen Tätigkeitsmerkmalen von Pädagogen gehören Adressaten, Kontexte, Methoden und der normativ-pragmatische Bezug zur Arbeit sowie Mitbewerber beziehungsweise Konkurrenten und die Zufriedenheit mit der aktuellen beruflichen Situation. Bei den Methoden werden Tendenzen zur Polarisierungen in zwei Richtungen vernommen: zum einen in Richtung beraten, helfen, betreuen, heilen zum anderen in

Richtung organisieren, entscheiden, leiten. Konkurrenten kommen aus verschiedenen akademischen und anderen Berufsgruppen, und die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation wächst proportional zur Stellensicherheit und trotz schlechter Bezahlung.

2.4.5 Beurteilung des Pädagogikstudiums aus Absolventenperspektive

Die Lehre der Erziehungswissenschaft ist an vielen Hochschulen und Universitäten zugleich als Nebenfach für das Lehramtsstudium und als Hauptfach für (die letzten) Diplom- und Magisterpädagogen und die zunehmende Zahl der Bachelor- und Masterpädagogen verortet. „Die Erziehungswissenschaft hat ihre heutigen [Stand 2003; Anmerkung der Verfasserin] Konturen als Wissenschaftsdisziplin erst in den letzten 25 Jahren entwickelt. Im Zuge der bundesweit fast durchgängigen Umwandlung der Pädagogischen Hochschulen in Universitäten bzw. deren Integration in Universitäten sowie des Auf- und Ausbaus der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge ist die Erziehungswissenschaft fast unbemerkt zu einem der am stärksten nachgefragten Studienfächer in Deutschland geworden. Dabei haben sich zugleich die Relationen innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Dreiecks Diplom – Magister – Lehramt verschoben.“²⁹⁴

Bereits 2000 stellen Otto und andere Autoren fest, dass zwar zahlenmäßig die Studierenden eines Lehramtes weit überwiegen (1998 etwa 4/5 Lehramt und 1/5 Diplom/Magister), dass jedoch vor allem die Diplompädagogik zum „Kern der universitären Lehraufgaben geworden“²⁹⁵ ist und Magister- und Diplompädagogik „die Mehrheit der personellen Ressourcen in der Erziehungswissenschaft“ an sich binden.²⁹⁶ „Trotz vielfältiger Skepsis und Bedenken in der Vergangenheit vollzog die Erziehungswissenschaft in punkto Studium und Lehre mit unwiderruflicher Vehemenz einen Gestaltwandel: von einer ausschließlichen Festlegung auf die Rolle eines ‚Dienstleistungserbringers‘ für die Lehr-

²⁹⁴ Otto u. a. 2000, Seite 44

²⁹⁵ Otto u. a. 2000, Seite 44

²⁹⁶ Vergleiche Otto u. a. 2000, Seite 44

amtsstudiengänge im Rahmen der akademischen Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zu einem eigenständigen, attraktiven und anhaltend stark nachgefragten Profil als universitärer Hauptfachanbieter. Nur in der Koexistenz und in der wechselseitigen Anerkennung von Hauptfach- und Lehramtsausbildung als jeweils eigenständige Aufgabe in Studium und Lehre kann mithin die künftige Identität und das spezifische Profil der Erziehungswissenschaft als akademische Disziplin und als universitäres Fach liegen.²⁹⁷ Die Autoren stellen weiterhin fest, dass sich der Magisterstudiengang Pädagogik inzwischen auch aus seinem Schattendasein neben dem Diplomstudiengang befreit hat und „unter Angebots Gesichtspunkten zu einer wichtigen Alternative geworden“²⁹⁸ ist.

Otto unterstreicht diese Entwicklung gemeinsam mit Zedler an anderer Stelle und begründet zugleich die Entwicklung hin zur Ausdifferenzierung in Teil- und Anwendungsbereiche und die damit einhergehende Bedeutung Praxisorientierung im Studium: „Die enorme Expansion der Hauptfachstudiengänge hat zu einer grundlegenden Veränderung der Studien-, Lehr- und Forschungssituation in der Erziehungswissenschaft geführt. Innerhalb des Qualifikationsdreiecks ‚Diplom-Magister-Lehramt‘ haben sich völlig neue Relationen ergeben, die zu einer Ausweitung der wissenschaftlichen Grundlagen der Erziehungswissenschaft sowie zu einer entsprechenden Verbreiterung in den theoretischen Analysen, empirischen Methoden und professionsbezogenen Verfahren beigetragen haben. Bundesweit gesehen, beansprucht die Ausbildung in den Diplom- und Magisterstudiengängen den Hauptteil universitärer Lehre. Damit verbunden ist eine vergleichsweise starke Differenzierung der Erziehungswissenschaft in Studienrichtungen und Anwendungsbereiche sowie eine steigende Bedeutung von Kompetenzerwerb und Berufsqualifikation.“²⁹⁹

An anderer Stelle machen die Autoren auf ein damit korrespondierendes schwerwiegendes Problem aufmerksam: „Während [jedoch; Anmerkung der

²⁹⁷ Otto u. a. 2000, Seite 45

²⁹⁸ Otto u. a. 2000, Seite 45

²⁹⁹ Otto, Zedler in: Otto u.a. 2000, Seite 16

Verfasserin] die Studiennachfrage für Diplom- und Magisterstudiengänge in den letzten 25 Jahren um das Zweieinhalbfache zunahm, verringerte sich im gleichen Zeitraum der Bestand an erziehungswissenschaftlichen Professuren um 25%. Im krassen Gegensatz zum Anstieg der Studiennachfrage seit Anfang der 90er Jahre wurden allein zwischen 1992 und 1997 knapp 10 Prozent der erziehungswissenschaftlichen Professuren gestrichen. Geringe Zuwächse bei den Mitarbeiterstellen konnten die Verluste bei den Professuren nicht ausgleichen. Wie die zuletzt verfügbaren Zahlen zum Personalbestand der Erziehungswissenschaft von 1998 zeigen, hat sich die rückläufige Entwicklung noch einmal beschleunigt. Im Vergleich zu benachbarten sozialwissenschaftlichen Fächern weist die Erziehungswissenschaft im Personalbereich eine deutliche Schlechterstellung auf, die es zu bereinigen gilt, wenn die Aufgaben in Lehre und Forschung in einer vertretbaren Qualität erfüllt werden sollen.³⁰⁰ Allein dieser Missstand dürfte sich bei der rückwirkenden Vergabe von Schulnoten für einzelne Teilbereiche des Studiums auswirken, insgesamt gilt es, diesen Missstand bei der Beurteilung des Studiums nicht aus den Augen zu verlieren.

- Schulnoten für Teilbereiche des Studiums

Emanzipation und Selbstverantwortlichkeit als pädagogische Ziele in der Anwendung und Vermittlung an spätere Klientel zu lehren heißt auch, sie dem lernenden Pädagogikstudenten zeitgleich zu gewähren. Doch schon Kant erkannte bereits die dieser Aufgabe innewohnenden Paradoxie: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen.“³⁰¹ Wenn Kant 1803 gewusst hätte, dass es 200 Jahre später einen Studiengang gibt, der sich seines Problems auf disziplininterne wissenschaftliche Weise zu

³⁰⁰ Otto, Zedler in: Otto u.a. 2000, Seite 17

³⁰¹ Kant 1803 zitiert in: Fuchs-Rechlin 2010, Seite 60

nähern versucht, hätte er die aktuelle Problematik nicht besser beschreiben können. Zu einem Studium gehören – wie zu einer anschließenden Berufstätigkeit auch – Arbeitsinhalte, die man mehr oder weniger gerne vollzieht. Sich einer Studien- und Prüfungsordnung für Diplompädagogik zu unterziehen bedeutet, sich ihrem Zwang zu unterwerfen. Gleichzeitig soll genau dieses Studium nach voraussetzendem gesteigertem Interesse seiner Studierenden zu größtmöglicher Autonomie und Eigeninitiative motivieren, denn dadurch erreicht man – vor allem in diesem Fach – einen doppelten Lerneffekt: Zum einen weiß ein universitär ausgebildeter Hauptfachpädagoge dann mit Autonomie und Eigeninitiative selbst gezielt umzugehen und erweist sich damit als außerordentlich berufsfähig, zum anderen kann er so ausgestattet ganz automatisch nachempfinden, wie sich seine spätere Klientel bei der Anleitung zu zunehmender Autonomie und Eigenständigkeit selbst erleben wird.

Wenn für das Studium Diplompädagogik also Schulnoten für die einzelnen Bereiche abgefragt werden, so können diese zunächst nicht für sich allein eine Aussage zum oben genannten Lernerfolg abbilden, aber in der Relation zu anderen bilden sie einen von mehreren Indikatoren zur rückblickenden Beurteilung des Studiums. Eine vergleichbare Entsprechung in der Literatur konnte allenfalls bei Fuchs-Rechlin gefunden werden, wenn sie das professionelle Selbstverständnis in Relation zur Berufstätigkeit³⁰² oder auch in Relation zum Faktor Zeit³⁰³ (zwischen Studium und aktueller Berufsausübung) setzt. In diesem Falle wäre danach zu fragen, ob sich die Notenverteilung je nach Inhalten, Adressaten und/oder Verdienst und Berufszufriedenheit oder Dauer der Berufstätigkeit verändert und dadurch weniger an eigentlichen Studieninhalten festzumachen ist.

Weniger die Notenvergabe als vielmehr die klare Herausstellung von wichtigen Kenntnissen für Diplompädagogen, die die originäre Ausbildung oftmals zwar begleiten, sie jedoch nicht bedingen, stellen Tarnai, Pfuhl und Bergmann her-

³⁰² Vergleiche Fuchs-Rechlin 2010, Seite 91

³⁰³ Vergleiche Fuchs-Rechlin, 2010, Seite 92

aus. Die Autoren kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass Beratungsmethoden (60,7%), psychologische Kenntnisse (80,7%), betriebswirtschaftliches Management (77,3%) und Kenntnisse in EDV/neue Medien (79,5%) von den befragten Absolventen als wichtig eingestuft werden, während breites pädagogisches Grundwissen (32,8%), spezielles pädagogisches Fachwissen (22,5%), empirische Forschungsmethoden (12,3%), selbst pädagogische Handlungsmethoden (35,9%), Wissen über die pädagogischen Institutionen/Organisationen (10,9%) sowie Didaktik und Curriculum Entwicklung (27,2%) als eher unwichtig eingestuft werden. Selbst andere Wissensbereiche wie soziologische Kenntnisse (44,5%), Verwaltungskennntnisse, Wissen über administrative Abläufe (62,5%) und juristische Kenntnisse (57,7%) oder Englischkenntnisse (56,1%) werden als bedeutsamer eingestuft, als die originären Ausbildungsinhalte.³⁰⁴

Für die geplante Untersuchung der Bamberger Absolventen sollten daher die Hauptfächer (Allgemeine Pädagogik, Schwerpunkte, Empirie), die Bezugswissenschaften (Psychologie und Soziologie), die Wahlpflichtfächer (in ihrer Vielfalt), die Praktika und praktischen Inhalte des Studiums genauer betrachtet werden. Erst in der späteren Kombination mit der Frage nach bedeutsamen und defizitären Inhalten des Studiums lässt sich gegebenenfalls eruieren, ob der schwierige Auftrag vom angemessenen Gebrauch von Freiheit und Zwang aus Absolventensicht erledigt wird.

- Zufriedenheit mit dem Studium

Eine allgemeine Bewertung hinsichtlich Attraktivität und Qualität des Studiums lässt sich sinnvoll und vielfach mit anderen Studien vergleichbar mit der Frage – beispielsweise analog zu Mägdefrau – ermitteln, ob Absolventen des Fachs sich erneut für ihr Studium entscheiden würden. „Die Frage ist eine rein hypothetische, die lediglich versucht, das Maß der Zustimmung der Absolvent(inn)en zu ‚ihrer‘ Hochschule zu ermitteln. Allerdings bestimmen oft ganz andere Gründe die Wahl einer bestimmten Hochschule, die nichts mit der Qualität der Studieneinrichtung zu tun haben, sondern sich [...] eher aus berufli-

³⁰⁴ Tarnai, Pfuhl, Bergmann in <https://dokumente.unibw.de>

chen Zwängen ableiten oder durch familiäre Bindungen bestimmen. Daher kann eine solche Frage nur als Teil eines Fragenkomplexes zur Beurteilung der Hochschule und des Studiengangs formuliert werden, so wie es auch in der vorliegenden Studie geschehen ist. Die Frage lautete: ‚Wenn Sie sich nochmals entscheiden könnten, würden Sie wieder ein Diplomstudium in Erziehungswissenschaft beginnen?‘ [...] Die Frage bejahen für dieselbe Hochschule und dieselbe Studienrichtung mehr als die Hälfte der Befragten (55%), aber ein Viertel würde heute aus den verschiedensten Gründen eine völlig andere Ausbildung oder ein anderes Studium wählen. Zusammen mit den 7%, die wieder in Freiburg das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium belegen würden, nur mit einer anderen Studienrichtung, findet sich also eine direkte Zustimmung von 62% der Befragten.“³⁰⁵

Zu ganz ähnlich ernüchternden Ergebnissen hinsichtlich der nochmaligen Wahl des Studiums kommt auch von Maydell: Von insgesamt 335 befragten Oldenburger Hauptfachpädagogen antworteten nur 54 Prozent mit ja auf die Frage: „Würden Sie sich heute noch einmal für den Diplom-Studiengang Pädagogik entscheiden?“³⁰⁶ Nimmt man nur einmal die offensichtlich außerordentlich zufriedenen Schulpädagogen sowie die Pädagogen aus Forschung und Lehre aus diesen Berechnungen heraus, so sinkt die rückblickende Zufriedenheit mit dem Studium unter 50 Prozent (49,9%) 42 Prozent (46 Prozent ohne Schul- und Hochschulpädagogen) verneinen diese Frage. Sie würden sich nicht noch einmal für ein Diplompädagogikstudium entscheiden.³⁰⁷

Die Zufriedenheit mit dem Studium „wird einerseits stark von der Erwartungshaltung an das Studium beeinflusst. Andererseits hat die Zufriedenheit mit der derzeitigen beruflichen Situation und der Nützlichkeit des Studiums im Erwerbsleben einen Einfluss auf die Beurteilung des Studiums. Die universitären SozialpädagogInnen sind vergleichsweise unzufrieden mit ihrem Studium [...]. Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurde bei den FachhochschulabsolventIn-

³⁰⁵ Mägdefrau 2000, Seite 177-179

³⁰⁶ Von Maydell 2003, Seite 71

³⁰⁷ Vergleiche von Maydell 2003, Seite 71

nen nur diejenigen untersucht, die auch die allgemeine Hochschulreife besitzen und sich demzufolge ebenso für ein universitäres Studium hätten entscheiden können. Zwei Drittel der FachhochschulabsolventInnen geben an, sich wieder für ein Fachhochschulstudium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zu entscheiden. Hier scheinen die Erwartungshaltungen an das Studium mit dem, was das Studium bietet, im Vergleich zu den anderen Studienprofilen am ehesten überein zustimmen. Für diese Teilgruppe ist das Studium für die aktuelle Tätigkeit auch am nützlichsten. Demgegenüber sind ca. 59 % der universitären SozialpädagogInnen mit ihrem Studium (Diplom- und Magisterabschluss) zufrieden. Dennoch würden im Nachhinein aus dieser Gruppe fast 20% sogar an einer Fachhochschule studieren.“³⁰⁸

„Grundsätzlich ist bei Untersuchungen zur rückblickenden Beurteilung des Studiums die Frage zu berücksichtigen, ob unterschiedliche Bewertungen durch die Absolvent(inn)en auf Unterschiede in den Ausbildungsbedingungen an der Hochschule, oder aber auf die unterschiedlichen biographischen Erfahrungen, zum Beispiel durch berufliche Präqualifikationen, zurückzuführen sind.“³⁰⁹ Mägdefrau kommt letztlich in diesem Zusammenhang zu dem Ergebnis, „daß das Diplomstudium in den Deutungen der Befragten rückblickend offenbar nicht als adäquate Vorbereitung für die vielfältigen Berufsfelder erlebt wird. Ursachen für diese für die ausbildende Hochschule als unbefriedigend einzuschätzende Beurteilung können u.a. Platzierungsprobleme am Arbeitsmarkt nach Abschluß des Studiums, Praxisschock-Erlebnisse beim Übergang in den beruflichen Alltag oder auch die Praxisferne der Ausbildung sein. Letzteres wird untermauert durch die hohe Zahl derer, die den Praxisbezug zum Studium für nicht ausreichend halten (über 80% der Befragten)“³¹⁰

Die positive Bewertung der von Mägdefrau untersuchten Absolventen beschränkt sich auf wenige Merkmale. So schreibt sie etwa: „Lediglich bei den Items ‚genug Kontakt zu Lehrenden‘, ‚gute Ausstattung der Bibliothek‘ und

³⁰⁸ Seeling in Krüger, Rauschenbach 2004, Seite 127

³⁰⁹ Mägdefrau 2000, Seite 179

³¹⁰ Mägdefrau 2000, Seite 181

„angemessenes Theorieniveau“ erreichen die positiven Bewertungen die 40%-Marke bzw. überschreiten sie. Bei allen anderen Items erreicht die Zustimmung ca. 30% oder liegt sogar niedriger: so werden die „Übersichtlichkeit des Studiums“ oder auch die „Betreuung durch Professor(inn)en“ von einem guten Drittel der Studierenden positiv bewertet, während die überfüllten Lehrveranstaltungen“ keineswegs so oft eine Rolle spielten, wie vielleicht erwartet.“³¹¹

Die Zufriedenheit mit dem Studium wandelt sich jedoch nicht erst nach dem Studium, sondern prägt sich bereits während des Studiums aus. Dies stellt aktuell auch Fuchs-Rechlin heraus, wenn sie schreibt: „Gerade Studierende haben oft mit der Frage, was denn das Wesen der Pädagogik sei, über welche spezifischen Handlungskompetenzen sie nach dem Studium der Pädagogik verfügen bzw. verfügen sollten. So wird nicht nur bei Studierenden und damit den zukünftigen Professionsvertreter/innen, sondern auch in der Öffentlichkeit – zumindest im Hinblick auf außerschulische pädagogische Aktivitäten – ein gewisses Maß an Unwissenheit bzw. Unentschiedenheit ‚kultiviert‘ (vgl. Vogel 1999; Papenkort 1997)“.³¹²

Von einer ausreichenden Zufriedenheit hinsichtlich ihres Studiums zu sprechen, wäre nach den dargestellten Ergebnissen vermessen. Im Gegenteil besteht nach wie vor eine (zu) hohe Unzufriedenheit mit dem Studium. Auch Bamberger Diplompädagogik-Absolventen bis 1993 bekunden zur Hälfte, sich nicht noch einmal für das Studium zu entscheiden.

- Bedeutung des Studiums und anderer Kenntniszugewinne

1976 begründen Arbeitgeber die Ablehnung eines Stellenbewerbers damit, dass er ungenügend qualifiziert sei, man keinen Bedarf habe, der Bewerber über zu wenig Praxiserfahrung verfüge oder zu hohe Gehaltsforderungen stelle bzw. aus politischen Gründen.³¹³ An dieser Stelle wird deutlich, wie wichtig die unterschiedlichen Sichtweisen sind. Während die Diplompädagogen der ersten

³¹¹ Mägdefrau 2000, Seite 181

³¹² Fuchs-Rechlin 2010, Seite 13

³¹³ Vergleiche Müller, Palmen in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 271 273

Stunde überwiegend aus der Praxis heraus in das Studium münden, rechtfertigen Arbeitgeber ihre Ablehnung mit einem Argument, das so keinen Bestand hat. Heutige Begründungen, die Bewerber verfügen über zu wenig Praxiserfahrung, machen möglicherweise mehr Sinn, damals wäre mehr Information hilfreich gewesen. Fehlt die Praxis heute, so steht sie nicht im Gegensatz zur Theorie oder zu theoretischen Kenntnissen, sondern wird im Ideal als sinnvolle und zweckdienliche Ergänzung zur Theorie gesehen. Als Gegensatz betrachtet „eignet sich der Begriff ‚Praxiserfahrung‘ dazu, besonders an den Hochschulen als Schreckgespenst und Fetisch zugleich zu dienen. Eine Zentrierung des Problems der Berufsperspektive der Diplompädagogen auf das ‚Praxisproblem‘ geht u. E. an der Problematik vorbei.“³¹⁴

Unter dem Titel „Erwartungen an die berufliche Zukunft: Studierende“ resümieren Keiner, Kroschel, Mohr und Mohr: „Die befragten Studierenden sind überwiegend der Auffassung, daß das Studium der Diplompädagogik alleine nicht diejenige Qualifikation vermittelt, die auch eine entsprechende Anstellung erwarten läßt. Drei Viertel hat die Absicht, das Diplom mit weiteren Zusatzqualifikationen, meist einer spezialisierten, handlungs-, oft therapeutisch orientierten Zusatzausbildung (43%) oder einem Zweitstudium (26%) anzureichern. Diese Absicht einer Zusatzqualifizierung läßt sich weder auf diffuse Berufsvorstellungen noch auf das Interesse zurückführen, Studieren als Lebensform zu verlängern. Als strategisches Motiv zielt sie darauf, den individuellen Kompetenzraum auszuweiten und zugleich sich gegenüber potentiellen Arbeitgebern bzw. Kunden mit spezifisch ausweisbaren Qualifikationen und Zertifikaten zu markieren. Zugleich sind solche Markierungsabsichten mit Beschäftigungsoptionen verknüpft, die sich nicht bruchlos mit normativen Entwürfen von Normalarbeitsverhältnissen und einem traditionellen Bild von diplompädagogischen Anstellungsverhältnissen in Einklang bringen lassen. 50% der Studierenden wünschen sich eine freiberufliche Tätigkeit mit eigenem Büro bzw. ei-

³¹⁴Müller, Palmen in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3, Seite 274

gener Praxis oder bevorzugen freie Mitarbeit auf Honorarbasis. Die immer wieder als schwierig bezeichnete Lage auf dem Arbeitsmarkt scheint sich nicht in beruflichen Sicherheitsbedürfnissen niederzuschlagen. Entsprechend bevorzugen die befragten Studierenden künftige Handlungsformen, die nur geringe institutionelle, insbesondere schulaffine Bindungen aufweisen. Sie zentrieren sich auf der einen Seite um Aufgaben, denen der direkte persönliche bzw. der Fallbezug zugrunde liegt, auf der anderen Seite um Aufgaben in Management und Organisation. Der von Studierenden favorisierte pädagogische Handlungstyp läßt sich als offen, interaktiv, fall- und prozeßorientiert und weniger als formalisiert, standardisiert und produktorientiert charakterisieren. Organisieren und Managen erweisen sich dabei als Handlungsformen, die projektiv den diplompädagogisch-allgemeinen, feldübergreifenden und -unspezifischen Handlungsraum kennzeichnen. [...]. Diese Befunde deuten einen Wandel im beruflichen Selbstverständnis an, demzufolge Diplompädagogen ihre Beschäftigungsinteressen eher risikobereit und offensiv, aber auch in individualisierter Wettbewerbsperspektive vertreten.“³¹⁵ Diese Befunde der genannten Autoren deuten zudem darauf hin, dass sich die hochschulische Ausbildung in eine durchaus sinnvolle Richtung begeben hat, denn Risikobereitschaft und Offensive deuten als neue (vielleicht auch schon bestehende) Merkmale darauf hin, dass die zukünftigen Absolventen eigeninitiativ und selbstverantwortlich handeln werden. In diesem Kontext antworten Bamberger Diplompädagogen, die zwischen 1973 und 1993 ausgebildet wurden, auf die Frage „Welche Inhalte des Studiums/Studienformen erscheinen Ihnen rückblickend besonders bedeutsam?“ mit überwiegender Mehrheit mit „Psychologie“. Die Lehrinhalte der Bezugswissenschaft werden deutlich wichtiger eingestuft als alle anderen Studieninhalte. Dies deutet auf ein Defizit des Hauptstudiums hin, das bereits an anderer Stelle herausgestellt wird und sich offensichtlich durch die Generationen hindurchschlängelt. Dies tritt unter dem folgenden Stichpunkt erneut zutage:

- Bedeutsame und defizitäre Anteile des Studiums

³¹⁵ Keiner, Kroschel, Mohr und Mohr in Zeitschrift für Pädagogik 1997, Heft 5, Seite 807-808

Unter dem Titel „Wichtige Studieninhalte und Arbeitsfelder“ fassen Tarnai, Pfuhl und Bergmann zusammen: „Die Absolventen des Diplom-Studiengangs Pädagogik wurden auch nach der Wichtigkeit von Studieninhalten während des Studiums anhand einer vorgegebenen Liste befragt [...]. Es zeigt sich, dass sowohl bei Absolventen der Universität der Bundeswehr als auch bei denen der Landesuniversitäten das psychologische Fachwissen mit 84,4% bzw. 88,8% als besonders wichtig angesehen wird (vgl. Grunert & Seeling, 2003). An zweiter Stelle rangieren ebenfalls bei beiden Stichproben Wissen, das in Praktika, Praxisprojekten oder Projektstudien erworben werden kann (UniBw: 68,7%, LU: 80,4%). Danach folgen bei den Absolventen der Landesuniversitäten Studieninhalte wie ‚Klientenzentrierte Ansätze‘ (73,9%), ‚Handlungsanleitendes Wissen‘ (71,5%) und ‚Erziehungswissenschaftliches Fachwissen‘ (72,5%). weitaus weniger werden die Studieninhalte ‚Forschungsmethoden‘ (35,8%), ‚Administratives und rechtliches Wissen‘ (35,5%) sowie ‚Forschungsprojekte‘ (28,2%) als wichtig bewertet. In dieser positiveren Bewertung handlungsanleitender Studieninhalte vor theoretisch-wissenschaftlichem Wissen durch die ehemaligen Studierenden der Landesuniversitäten sehen Grunert und Seeling (2003) ein nach wie vor bestehendes Strukturproblem des Studiengangs Diplom-Pädagogik. Trotz der Konzeption als wissenschaftliches Studium mit Praxisanteilen kann bis heute das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis und die Art und Weise der Integration dieser beiden Wissensformen nicht abschließend geklärt werden (Grunert & Seeling, 2003).³¹⁶ Diese Ergebnisse dokumentieren die Notwendigkeit einer hohen Frustrationstoleranz auf Seiten der Lehrenden wie auch auf Seiten der Lernenden. Während die einen lernen, ohne dieses Wissen notwendig zu gebrauchen, lehren die anderen mit dem Wissen, dass die von ihnen vermittelten Inhalte nicht als notwendig erachtet werden. Auch Seeling zieht letztlich diese traurige Bilanz: „Neben der beschriebenen Studienmerkmale wurde auch die retrospektive Frage nach der Bewertung der Wichtigkeit verschiedener Wissensbereiche im Studium gestellt [...] Kaum Unterschiede zwischen den drei

³¹⁶ Tarnai, Pfuhl, Bergmann in: <https://dokumente.unibw.de>; heruntergeladen am 24.06.2013

Studienabschlüssen [gemeint sind: Uni (ohne Soz.-Päd.), Uni (nur Soz.-Päd.) und FH; Anmerkung der Verfasserin] zeigen sich in den Studieninhalten ‚psychologisches Fachwissen‘ und ‚handlungsanleitendes Wissen‘. Diese waren unabhängig von der Studienart für die Befragten gleich wichtig. Dabei steht das ‚psychologische Fachwissen‘ generell in allen drei Studienprofilen mit an erster Stelle.³¹⁷ Dabei variieren Studieninhalte an den fast 50 Standorten in Deutschland hinsichtlich ihrer Schwerpunkte ebenso wie hinsichtlich ihrer Praxisorientierung und schmälern die Möglichkeit von Vergleichen. Grunert und Seeling bilanzieren: „Die Uneinheitlichkeit des erziehungswissenschaftlichen Studiengangs kann nun aber kaum noch als Startschwierigkeit deklariert werden, sondern wurde in der Folgezeit eher mit der Situation innerhalb der Disziplin Erziehungswissenschaft begründet“.³¹⁸

Die Vermittlung von berufsbefähigenden Kenntnissen scheitert mancherorts auch am Betreuungsschlüssel. Otto und Zedler bemängeln diesen Sachstand sehr klar, wenn sie schreiben: „Die Diskrepanz zwischen Studiennachfrage und Personalbestand hat zu teilweise skandalösen Betreuungsrelationen in der Lehre geführt. Derzeit entfallen in Durchschnitt auf eine erziehungswissenschaftliche Professur rund 57 Hauptfachstudierende und 226 Lehramtsstudierende; 1982 waren es noch 17 Hauptfachstudierende und 118 Lehramtsstudierende. Unter Einbeziehung des akademischen Mittelbaus kamen 1997 auf eine erziehungswissenschaftliche Lehrkraft durchschnittlich 29 Studierende. Demgegenüber entfielen in den Wirtschaftswissenschaften 1997 auf eine hauptamtliche Lehrkraft 26 Studierende, in der Psychologie 14 und in den Sozialwissenschaften 24; zum gleichen Zeitpunkt lag die über alle Disziplinen hinweg gemessene Betreuungsrelation an Wissenschaftlichen Hochschulen bei 1 : 8. Wird die Binnenvarianz der an einzelnen Hochschulstandorten vorhandenen Betreuungsrelation mit berücksichtigt, verschlechtern sich die genannte Betreuungsrelation

³¹⁷ Seeling in: Krüger, Rauschenbach 2004, Seite 125

³¹⁸ Grunert, Seeling in: Krüger, Rauschenbach 2001, Seite 40-41

nen in der Erziehungswissenschaft teils noch um ein Vielfaches.“³¹⁹ Ungünstige Betreuungssituation und Unwichtigkeit der Lehrinhalte aus Sicht der Absolventen bedingen sich dabei möglicherweise gegenseitig. Auch Maydell stellt letztere deutlich heraus: 43 Prozent der von Maydell befragten Pädagogen sehen sich in Berufsfeldern tätig, für die sie das Universitätsstudium als eher unwichtig einschätzen. Lediglich 58 Prozent der Befragten vertreten hierzu klar die Ansicht, dass ihr Studium für ihre Berufstätigkeit notwendig ist. Im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe scheint eine diesbezügliche Unzufriedenheit am stärksten ausgeprägt.³²⁰ Diese Zahlen machen insgesamt keinen Hehl daraus, dass das aktuelle Pädagogikstudium Mängel und Defizite aufweist.

Dies soll auch für Bamberger Absolventen erneut geprüft werden. Defizite nahmen ihre Vorgänger aus den Jahren 1973 bis 1993 vor allem im zu geringen Praxisbezug, in der Vermittlung von zu wenigen praktischen Kompetenzen, in zu kurzen Praktikumszeiten und im Mangel an speziellen Bildungsinhalten wie BWL/Management, Recht, Beratung/ Gesprächsführung wahr.³²¹

- Kompetenzen/Schlüsselqualifikationen aus dem Studium

Das professionelle Selbstverständnis des Pädagogen steht im Verhältnis zu seinem beruflichen Habitus, der prinzipiell Systemcharakter besitzt, hier jedoch zur Vereinfachung von anderen differenziert betrachtet wird.³²² Damit ist er mit dem herkömmlichen Begriff der Schlüsselqualifikationen vergleichbar. Die „spezifisch Bourdieu´sche Ausrichtung, nämlich die Dominanz der in der Primärsozialisation erworbenen habituellen Strukturen“³²³, ist mehr oder weniger zu Recht in den Hintergrund geraten. „Ein Grund hierfür liegt sicherlich in den theoretisch eingeschränkten Veränderungs- bzw. Entwicklungspotentialen eines einmal ausgebildeten Habitus im Erwachsenenalter [...]. Dabei wird die Frage von Veränderbarkeit oftmals auf eine dichotome Ja-Nein-Antwort reduziert, ob-

³¹⁹ Otto, Zedler in: Otto u.a. 2000, Seite 17

³²⁰ Vergleiche von Maydell 2003, Seite 67

³²¹ Vergleiche Beeke 1993, Seite 128

³²² Vergleiche Fuchs-Rechlin 2010, Seite 41

³²³ Fuchs-Rechlin 2010, Seite 41

wohl es sich eher um eine Frage des Ausmaßes bzw. der graduellen Unterschiede handeln dürfte. Die prinzipielle Ablehnung eines Erweiterungspotentials der Schlüsselqualifikationen machte im Kontext der Pädagogen-Ausbildung auch wenig Sinn. Das Bamberger Studienangebot im Schwerpunkt Andragogik geht jedenfalls davon aus, dass der berufliche Habitus des angehenden Pädagogen graduell erweiterbar, das heißt prinzipiell lehr- und lernbar ist, denn andernfalls wäre das Angebot der Kompetenzseminare in Frage zu stellen. Habitus wird als „System dauerhafter Dispositionen“³²⁴, „d.h. als ein System der Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata [betrachtet], das dazu geeignet ist, eine Vielzahl unvorhersehbarer Praxisformen, die alle der gleichen Logik folgen, zu generieren und das an die objektiven Strukturen ihrer Erzeugung optimal angepasst ist.“³²⁵ Zur Beantwortung dieser Frage können hierunter die von den Absolventen explizit genannten Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen herangezogen werden, die sie nach eigener Einschätzung im Studium erworben haben. Wenn Krüger und Grunert auch 1998 noch von einer breiten „Front“ im Kontext der beruflichen Platzierung sprechen, dann klingen darin sicherlich noch die Kämpfe nach, die die ersten Generationen der Diplompädagogen auf dem Arbeitsmarkt zu führen hatte, um Arbeitgeber und auch Klientel von ihren fachlichen und sozialen Kompetenzen zu überzeugen. Dieses „Spektrum der Arbeitsfelder reicht von der Heimerziehung, Beratung und Jugendarbeit bis hin zur Fort- und Weiterbildung, zur Behindertenarbeit und zur Resozialisierung.“ Als wertvolle Schlüsselqualifikationen werden daher auch Eigenschaften oder Ressourcen betrachtet, die den Pädagogen als Lobbyisten seines Fachs qualifizieren.

- Empfehlungen an aktuell Studierende

Aus den Empfehlungen, die Absolventen aktuell Studierenden ihres Fachs geben, lassen sich weitere Kriterien hinsichtlich einer gelingenden Berufsvorbereitung herausfiltern. Eine Entsprechung in der Literatur kann nicht ermittelt

³²⁴ Bourdieu 1976, Seite 165 f. zitiert in: Fuchs-Rechlin 2010, Seite 42

³²⁵ Fuchs-Rechlin 2010, Seite 42

werden. Eine Hinzunahme konzentriert sich auf die Vergleichbarkeit zu der Studie von 1993. Bereits damals wird danach gefragt, welche Ratschläge/Empfehlungen die Absolventen die jetzt Studierenden mit auf den Weg geben würden. Folgende Antworten werden in der Reihenfolge ihrer Häufigkeiten genannt: „Wert auf praktische Erfahrungen legen“ (97 x genannt), „Praxiskon-takte suchen und pflegen“ (52 x genannt), „Zusatzqualifikationen erwerben“ (50 x genannt), „Doppelstudium/ Zusatzausbildung“ (38 x genannt), „Eigeninitiati-ve/Engagement“ (30 x genannt), „andere Ausbildung wählen“ (28 x genannt), „fachübergreifend studierend“ (26 x genannt), „Nutzung der eigenen Persön-lichkeitsbildung“ (21 x genannt), „Spezialisierung auf bestimmte Arbeitsfelder“ (20 x genannt). Erst der letzte der Punkte, die 20mal oder öfter genannt werden, bezieht sich auf konkrete Inhalte des Pädagogikstudiums. Bildhaft gesprochen lautet also eine sehr deutliche übergeordnete Empfehlung damals bereits, über den Tellerrand zu blicken. Diese Empfehlungen gilt es erneut zu erheben und mit den hier vorgestellten Ergebnissen in Relation zu setzen.

- Voraussetzungen des wissenschaftlichen Personals

Wenn von Maydell in seiner Untersuchung zu dem Ergebnis kommt, dass die wichtigste Qualifikationsanforderung für pädagogische Berufe die Persönlich-keit ist³²⁶, dann dürfte schnell klar sein, dass dies auch vom wissenschaftlichen Personal in der Ausbildung gewünscht und/oder erwartet wird. Darüber kann auch nicht hinwegtäuschen, dass von Maydell vor allem für die unterrichtenden und lehrenden Bereiche weitere sehr wichtige Faktoren ermitteln kann: „Ein Vergleich [... zwischen den einzelnen Berufsfeldern; Anmerkung der Verfasse-rin] zeigt darüber hinaus, dass die Bewertung dieser Faktoren in den verschie-denen Berufsbereichen differiert. Die in der Schule bzw. in Lehre und For-schung tätigen Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen bewerten die Bedeutung der fachlichen Qualifikationen durch das Studium höher als die in den anderen Berufsbereichen tätigen Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen.“³²⁷ Vor allem

³²⁶ Vergleiche von Maydell 2003, Seite 61

³²⁷ Von Maydell 2003, Seite 61-61

in diesen Bereichen haben die Pädagogen in doppelter Hinsicht Vorbildfunktion und tragen daher eine hohe Verantwortung, derer sie in ihrem Auftreten und in ihrer Persönlichkeit zu erkennen sein sollten.

1993 wird nach Wünschen hinsichtlich weiterer Studieninhalte gefragt. Lediglich 2 von 623 Nennungen bekunden, keine weiteren Wünsche diesbezüglich zu haben. Viele beziehen sich auf Kenntnisse in BWL/VWL (83 Nennungen), viele auf praxisorientierte Inhalte (71), Gesprächsführung/ Beratung (62 Nennungen), Recht, Erfahrungsaustausch mit Praxis, EDV, (mit je 34 Nennungen), therapeutische Inhalte (31 Nennungen), Verwaltung (26 Nennungen). Trainingskurse (25 Nennungen), Sozialmanagement (20 Nennungen)³²⁸. Mit weit weniger Nennungen, dennoch erwähnenswert tauchen hier Wünsche nach einer anerkannten Berufsbezeichnung (3 Nennungen) sowie die Aufklärung über den Beruf (2 Nennungen) auf.³²⁹ Die so formulierten Wünsche kann man bei einer Folgeuntersuchung auch auf die Frage konzentrieren, welche Voraussetzungen das wissenschaftliche Personal erfüllen soll. Dies fördert andere ergänzende Informationen zutage.

Zusammenfassung:

In der Relation zwischen Studium und Beruf lassen sich in mehrfacher Hinsicht Zwiespalt und Heterogenität erkennen. Die zahlenmäßige Überlegenheit der Lehramtsstudierenden darf dabei nicht darüber hinwegtäuschen, dass die grundständig Pädagogik-Studierenden das wissenschaftliche Personal in weit höherem Maße beanspruchen, als die Schulpädagogen. Bei einer rückblickenden Beurteilung des Studiums durch Absolventen macht es Sinn, sich auf folgende Punkte zu konzentrieren:

- Schulnoten für Teilbereiche des Studiums
- Zufriedenheit mit dem Studium

³²⁸ Vergleiche Beeke 1993, Seite 130

³²⁹ Vergleiche Beeke 1993, Seite 130

- **Einschätzung der Bedeutung des Studiums und anderer Kenntniszugewinne**
- **Frage nach bedeutsamen Inhalten des Studiums**
- **Frage nach Defiziten des Studiums**
- **Erworbene Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen**
- **Empfehlungen an aktuell Studierende**
- **Vorraussetzungen des wissenschaftlichen Personals**

Schlechte Schulnoten sprechen dabei für sich selbst, ebenso die Zufriedenheit und nochmalige Wahl des Studiums. Die Einschätzung der Bedeutung des Studiums im Vergleich zu anderen Kenntniszugewinnen kann dabei als Gradmesser für eine erlernte Beschäftigungsfähigkeit gesehen werden, Bedeutsame Inhalt und Defizite weisen auf konkrete Punkte hin, während darüber hinaus im Studium erworbene Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen zeigen, was das Studium neben seiner rein fachlichen Ausbildung zu leisten im Stande ist. Die sich letztlich anschließenden Empfehlungen an Studierende und gewünschten Voraussetzungen des wissenschaftlichen Personals weisen nochmals auf andere Weise darauf hin, wo bereits fundierte Aspekte im Studium zu verorten sind, und wo es Missstände gibt.

3 Verdachtsdiagnose

Zur deduktiven Prüfung bestehender Theorien in den Themenkomplexen beruflicher Verbleib, Berufszufriedenheit und rückblickende Beurteilung des Studiums von Diplompädagogen werden im Folgenden Hypothesen gebildet, die es mit der geplanten quantitativ-empirischen Studie zu Bamberger Absolventen zwischen 1990 und 2011 zu falsifizieren gilt. Weitere Fragestellungen konzentrieren sich daran anschließend auf die induktive Generierung von Wissen. Dabei geraten vor allem die beschriebenen Herausforderungen in den Blick.

Mein Forschungsinteresse ist durch eine, meiner Untersuchung hinterlegte Fragestellung gekennzeichnet. Ich frage mich, ob solche Studiengänge mit hohem akademischen Anspruch, hoher Studierendenzahl und andererseits aber relativ heterogenem Berufsbild so verbessert werden können, dass sie dem Anspruch des Berufsfeldes wie den Wünschen der Studierenden näher kommen. Wie kann durch einen Studiengang auch das Berufsbild des Pädagogen in der Öffentlichkeit verbessert werden?

Die Beantwortung dieser Fragen lässt sich selbstverständlich nicht im Kontext einer Dissertation bewerkstelligen, aber die Überprüfung der im Folgenden genannten Hypothesen und die Beantwortung der im Anschluss daran gestellten Fragen geben wertvolle Hinweise für einen entsprechenden Reflexions- und Entwicklungsprozess.

3.1 Hypothesenbildung für eine deduktive Forschung

Im Folgenden werden die Hypothesen der nachfolgenden Untersuchung vor dem Hintergrund der einleitenden Analyse des Forschungsstands formuliert. Eine Hypothese ist in seiner ursprünglich griechischen Wortbedeutung zunächst nichts anderes, als eine Unterstellung oder Behauptung, die (noch) nicht bewiesen werden konnte. Erst wenn entsprechende Prüfungen vorgenommen werden, anhand derer die Hypothese zu verifiziert ist, kann sie als allgemein gültige Aussage betrachtet werden. Im Folgenden handelt es sich also um noch

unbestätigte Aussagen, die es gilt, im Rahmen einer sich anschließenden empirischen Untersuchung zu überprüfen. Da sich meine Studie ausschließlich auf den Diplomstudiengang in Bamberg bezieht, sind die Hypothesen eng auf diesen bezogen und decken nicht das Feld aller Diplompädagogikstudiengänge ab.

1. *Das Studium der Diplompädagogik in Bamberg wird zunehmend als grundständiges Studium zur Berufsvorbereitung wahrgenommen.*

Bamberger Diplompädagogik-Absolventen sehen in ihrem Studium zunehmend eine grundständige Berufsausbildung. Dies äußert sich darin, dass der Anteil derer, die ein weiteres Studium oder eine weitere nicht-akademische Berufsausbildung absolviert haben, im Vergleich der Absolventen aus der Studie von 1993 deutlich geringer geworden ist.³³⁰

2. *Das Studium der Diplompädagogik wird von den Absolvierenden als eine überwiegend defizitäre Berufsvorbereitung wahrgenommen. Absolvierende der Diplompädagogik versuchen dieses wahrgenommene Defizit durch nachfolgend weitere Qualifizierungen zu kompensieren.*

Bamberger Diplompädagogen sehen in ihrer Ausbildung ein hohes Defizit an praxisorientierter und praktischer Ausbildung. Dieses Defizit wird proportional zu seiner Wahrnehmung von den Absolventen mit weiteren theoretisch fundierten beruflichen Qualifikationen eigenständig kompensiert. Diese manifestieren sich vor allem in weiteren Zusatzqualifikationen³³¹, die zunehmend der Herstellung von Berufsfähigkeit dienen. Zusätzlich dazu sorgen Bamberger Diplompädagogen für ein hohes Maß an weiterer Praxiserprobung bereits vor, während und/oder nach ihrem Studium. Die so Praxiserfahrenen sind durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- ✓ ein hohes Maß an freiwilligen Praktika während des Studiums
- ✓ fachspezifische Beschäftigungen vor und/oder während des Studiums
- ✓ Praktikum und/oder Ehrenamt nach dem Studium

³³⁰ Vergleiche dazu Beeke 1993, Seite 102 - 205

³³¹ Vergleiche Beeke 1993, Seite 146-148

3. *Entsprechend der Ausdifferenzierung des Berufsbilds lassen sich inzwischen typische Tätigkeitsschwerpunkte für Diplompädagogen identifizieren.*

Für Bamberger Diplompädagogen haben sich typische Tätigkeitsschwerpunkte verfestigt. In Anlehnung an die Studie von 1993 sind diese Tätigkeitsschwerpunkte in der mengenmäßig abnehmend genannten Reihenfolge: Beratung, Organisation, Lehre/Unterricht, Betreuung, Ausbildung/Schulung, Planung, Verwaltung, Erziehung.³³²

4. *Absolvierende des Studiums der Diplompädagogik sehen sich am Arbeitsmarkt in Konkurrenz zu benachbarten Berufen*

Bamberger Diplompädagogen befinden sich auch nach 40 Jahren auf den Arbeitsmarkt noch häufig in horizontaler wie auch vertikaler Konkurrenz mit benachbarten Berufsgruppen. Analog der Studie von 1993 sind dies vor allem Sozialpädagogen, die an der Fachhochschule ausgebildet wurden, gefolgt von Psychologen, Lehrern, Soziologen, Theologen, Erziehern, Heilpädagogen, Akademikern mit Zusatzausbildung(-en) und Therapeuten.³³³

5. *Auf dem Arbeitsmarkt der Diplompädagogen können Frauen, Personen mit kaum Praxiserfahrung und Einfachqualifizierte als Risikogruppen identifiziert werden.*

Als Risikogruppen auf dem Arbeitsmarkt lassen sich erneut trotz anteilig deutlichem Überhang Frauen sowie Praxisunerfahrene und Einfachqualifizierte herausstellen.³³⁴ Dies äußert sich wie folgt: Alle drei Gruppen sind häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen und finden schlechtere Arbeitsbedingungen vor, als Männer und/oder Mehrfachqualifizierte und/oder Praxiserprobte. Die schlechteren Arbeitsbedingungen prägen sich vor allem in folgenden Merkmalen aus:

- ✓ Berufseinmündungsdauer,
- ✓ Stellenwechsel,
- ✓ Zeitarbeit,
- ✓ Einkommen,

³³² Vergleiche Beeke 1993, Seite 162

³³³ Vergleiche Beeke 1993, Seite 116

³³⁴ Vergleiche Beeke 1993, Seite 172-183

- ✓ Stellensicherheit,
- ✓ Stellenmodus,
- ✓ Stellenumfang,
- ✓ Tätigkeitsmerkmale,
- ✓ Konkurrenten.

6. *Bamberger Diplompädagogen äußern sich über ihr Studium überwiegend unzufrieden.*

Bamberger Diplompädagogen sind – so wird schließlich vermutet – nach wie vor unzufrieden mit ihrer absolvierten universitären Ausbildung. Dies äußert sich darin, dass sie ihr Studium zu einem hohen Prozentsatz bei nochmaliger Gelegenheit nicht noch einmal wählen würden. Diese Unzufriedenheit korreliert zudem mit der Nennung vieler Defizite an praktischen und praxisorientierten Ausbildungsanteilen im Studium.³³⁵ Wie – so wird in diesem Kontext ebenfalls zu prüfen sein – wird das Diplompädagogikstudium rückblickend beurteilt? Die Merkmale bedeutsame Inhalte und Defizite in der universitären Ausbildung, Schulnoten für Teilbereiche des Studiums und die erneute Wahl des Fachs Pädagogik geben dazu Auskunft.

3.2 Fragestellungen zur induktive Erkenntnisgewinnung

Die oben dargelegten Hypothesen resultieren aus dem Vorhaben der Langzeituntersuchung Bamberger Diplompädagogik-Absolventen, denn erste Fragestellungen und Vermutungen konnten in der 1993 angelegten Studie bereits bestätigt werden und sollen hier untermauert werden. Weitere Fragestellungen ergeben sich aus den Veränderungen der letzten 20 Jahre und können daher zunächst nur induktiv erforscht werden. Für das übergeordnete Forschungsinteresse sind sie jedoch ebenso relevant, wie die aufgestellten Hypothesen. Folgende Themen beziehungsweise Fragen ergeben sich:

7. *Spiegelung der Forschungsorientierung der Disziplin durch Anstieg empirischer Diplomarbeiten*

³³⁵ Vergleiche dazu Beeke 1993, Seite 123-133

Ein erstes weiteres Erkenntnisinteresse bezieht sich auf die Reaktion der Absolventen auf die zunehmende Forschungsorientierung ihrer Ausbildungsstätte. Gefragt wird daher: Spiegelt sich die gestiegene Forschungsorientierung der Bamberger Pädagogikausbildung sowohl in der Allgemeinen Pädagogik wie auch in den einzelnen Schwerpunkten und Studienrichtungen von den Absolvierenden durch eine Zunahme der empirischen Diplomarbeiten im Verlauf der letzten 20 Jahre wider?

8. Methoden der erfolgreichen Stellensuche

In der Bamberger Studie von 1993 kann ein erstaunlich hoher Anteil (42,4%) derer herausgestellt werden, dessen Stelle aus der Nutzung von Kontakten und/oder Beziehungen beziehungsweise der Praktikumsstelle resultiert. Zusammengenommen nehmen sie einen größeren Stellenwert ein, als die (schriftliche) Antwort auf eine Zeitungsanzeige (27,2%).³³⁶ Eine erfolgreiche Etablierung des Bamberger Diplompädagogen auf dem Arbeitsmarkt zeigt sich jedoch auch unter anderem darin, dass die schriftliche Bewerbung gegenüber den Praxiskontakten an Bedeutung zunimmt. Dies gilt es in der vorliegenden Studie zu prüfen.

9. Veränderung der Berufseinmündungsphase zugunsten der Absolventen

Hat sich die Berufseinmündungsphase für Bamberger Diplompädagogen nach objektiven beziehungsweise subjektiven Merkmalen verbessert? Objektiv deuten die Angaben zu ersten Tätigkeiten nach dem Studium, zu Zeiten der Arbeitssuche, zur Anzahl der Stellenwechsel, zu Gründen für etwaige Stellenwechsel und zur Zeitarbeit auf eine Verbesserung beziehungsweise Verschlechterung hin. Subjektiv sprechen die Berufszufriedenheit und auch die Studienzufriedenheit für eine verbesserte beziehungsweise verschlechterte Berufseinmündung.

³³⁶ Vergleiche Beeke 1993, Seite 112

10. Ausbildungsadäquate Verortung Bamberger Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt

Werden Diplompädagogen inzwischen ausbildungsadäquat eingesetzt und vergütet? Diese Frage lässt sich mit den Merkmalen, Adressaten, Kontexte, Tätigkeitsmerkmale und Bezüge der Arbeit sowie dem Einkommen beantworten.

11. Berufszufriedenheit der Bamberger Diplompädagogik-Absolventen

Die Berufszufriedenheit der Bamberger Absolventen müsste sich nach der zunehmenden Frequentierung des Studiums und den damit einhergehenden steigenden Absolventenzahlen deutlich erhöht haben. Hommerich stellt hinsichtlich der Berufszufriedenheit heraus, „daß eine große Differenz zwischen faktischer Platzierung im Beschäftigungssystem und den individuellen Berufswünschen“ der Diplompädagogen besteht.³³⁷ Im Kontext der vorliegenden Studie wird zum einen geprüft, inwiefern sich die Berufszufriedenheit unter den Bamberger Absolventen verändert. In der Bamberger Studie von 1993 konnte ein Anteil von 78,8 Prozent herausgestellt werden, der sich als berufszufrieden bezeichnet, 21,2 Prozent bezeichnen sich als berufsunzufrieden.³³⁸ Zum anderen wird erneut geprüft, von welchen Faktoren das Ausmaß einer Berufszufriedenheit beziehungsweise Berufsunzufriedenheit bedingt wird.³³⁹

12. Empfehlung des Pädagogikstudiums als berufsvorbereitende Ausbildung

Ein letztes Forschungsinteresse bezieht sich auf die oben genannte übergeordnete Frage der Legitimation eines Massenstudienfachs. Anhand der Empfehlungen und Tipps, die Bamberger Absolventen an aktuell in Bamberg Studierende und an das wissenschaftliche Personal geben, lässt sich ablesen, ob das Pädagogikstudium – vor allem im Sinne einer berufsvorbereitenden Ausbildung – weiterempfohlen werden kann oder nicht. Dazu werden Kriterien, wie die Notenvergabe für die einzelnen Studienbereiche genutzt und konkrete Empfehlungen an heute Studierende und an das wissenschaftliche Personal sowie gewünschte Voraussetzungen, die letzteres haben sollte, abgefragt.

³³⁷ Hommerich 1984, Seite 175, zitiert in: Beeke 1993, Seite 81

³³⁸ Vergleiche Beeke 1993, Seite 122

³³⁹ Vergleiche Beeke 1993, Seite 80-81

Zur Prüfung der oben genannten einzelnen Hypothesen und Fragestellungen gilt es nun, sich mit der Planung und Durchführung einer erneuten Befragung Bamberger Diplompädagogik-Absolventen genauer zu befassen. Dazu folgt ein Kapitel zur Methodologie der Arbeit, in dem wissenschaftstheoretische Vorüberlegungen, die Konzeption eines geeigneten Fragebogens, Vortestverfahren sowie die Positionierung des Forschenden eine Rolle spielen.

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit befasst sich im Folgenden empirischen Teil mit der Beantwortung folgender Fragen: Erhält ein in Bamberg ausgebildeter Hauptfachpädagoge eine gleichermaßen universitär fundierte wie berufsbefähigende Ausbildung? Diese übergeordnete Frage konkretisiert sich in den Annahmen,

- dass das Studium von den meisten als grundständige Ausbildung betrachtet wird,
- dass Defizite wahrgenommen und selbstverantwortlich kompensiert werden,
- dass die Tätigkeitsschwerpunkte im Beruf vor allem beratend und organisierend sind,
- dass Pädagogen in hohem Maße der Konkurrenz von Absolventen anderer Studiengänge ausgesetzt sind,
- dass Frauen, Praxisunerfahrene und Einfachqualifizierte auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt werden und
- dass es nach wie vor eine hohe Unzufriedenheit mit dem Studium unter den Absolventen gibt, die anhand der rückblickenden Betrachtung der Absolventen spezifiziert wird.

Gefragt wird darüber hinaus nach dem Maß, in dem die disziplinterne Forschungsorientierung durch die Zunahme von empirischen Abschlussarbeiten honoriert wird, welche Methoden eine erfolgreiche Stellensuche versprechen, ob sich die Berufseinmündungsphase zugunsten der Absolventen verändert, diese sich berufsadäquat auf dem Arbeitsmarkt verorten können, wie berufszu-

frieden sie letztlich sind und ob in diesem Kontext das Pädagogikstudium in Bamberg als berufsvorbereitende Ausbildung weiterempfohlen werden kann.

4 Methodologie der Arbeit

4.1 Wissenschaftstheoretische Vorüberlegungen

Methode entstammt dem Griechischen und meint in seiner ursprünglichen Bedeutung das Nachgehen, der Weg zu etwas hin. Aus dem Lateinischen sind *methodus*, *via*, *regula* etc. überliefert und bedeuten „ein nach Mittel und Zweck planmäßiges (methodisches) Verfahren, das zu technischer Fertigkeit bei der Lösung theoretischer wie praktischer Aufgaben führt.“³⁴⁰ Dabei gilt die Methode als „Charakteristikum für die wissenschaftlichen Verfahren und damit – *pars pro toto* – als Kennzeichen der Wissenschaft selbst. Den Wissenschaften geht als Teil der Logik (im weiteren Sinne) eine Methodenlehre (Methodologie) voraus, die den wichtigsten Teil der Wissenschaftstheorie bildet. Dabei hat die Wissenschaftstheorie das Erbe der klassischen Erkenntnistheorie in der philosophischen Tradition mit dem Anspruch angetreten, die geeigneten Werkzeuge speziell für die Grundlagen der Einzelwissenschaften bereitzustellen.“³⁴¹ Letztlich „ist generell dabei zu beachten, daß erst, wenn Zweifel auftreten, Methoden zur Behebung des Zweifels erforderlich werden, die den (Wieder-) Erwerb einschlägiger Sicherheit, verlässlicher Orientierung im Handeln und Denken zur Folge haben sollen“.³⁴²

Methodologische oder auch wissenschaftstheoretische *Überlegungen*³⁴³ sind dann zwingend anzustellen, wenn es darum geht, einer geplanten Studie ein sinnvolles und nachvollziehbares Fundament zu bauen und die durch Verwendung sinnvoller Methoden gewonnenen Ergebnisse zum Erhalt beziehungsweise des Erwerbs von oben genannter Sicherheit und Orientierung auch nutzbar zu machen. Dazu befasste sich die Autorin nicht nur mit der Planung und Durchführung der Studie, sondern vor allem mit den Fragestellungen, die die vorliegende

³⁴⁰ Mittelstraß 1984, Seite 876

³⁴¹ Mittelstraß 1984, Seite 876

³⁴² Mittelstraß 1984, Seite 876

³⁴³ Analog zu Opp 2005, Seite 10 werden die Begriffe Methodologie und Wissenschaftstheorie hier synonym verwendet.

Untersuchung leiteten.³⁴⁴ „[E]ine Beschäftigung mit der Methodologie [ist] auch deshalb sinnvoll [...], weil sie die Mängel fragwürdiger, implizit akzeptierter Methodologien offenlegt und damit zu einer verbesserten sozialwissenschaftlichen Praxis beiträgt.“³⁴⁵ Die vorliegenden Ergebnisse basieren daher analog zu Mägdefrau „auf der Logik des empirischen Forschungsparadigmas mit dem Ziel des Erklärens von Phänomenen bzw. des Aufdeckens überindividueller Zusammenhänge.“³⁴⁶

Sozialwissenschaftliche Aussagen sollen nach Möglichkeit einen hohen Informationsgehalt haben, präzise sein und strengen Prüfungen unterzogen worden sein. Zudem sollen sie für eine möglichst große Gruppe Gültigkeit besitzen. Diese Kriterien der Methodologie dienen der Orientierung für jede wissenschaftliche Arbeit.³⁴⁷ Methodisch wird aus diesen Überlegungen heraus ein quantitativ empirisches Verfahren gewählt. Damit können möglichst „objektive Erkenntnisse“ für die Absolventen des Studiengangs Diplompädagogik in Bamberg gewonnen werden, die gleichzeitig messbar, tabellierbar, klassifizierbar sind und sonstigen Anwendungen statistischer Methoden³⁴⁸ unterzogen werden können.

Ein Wort in diesem Kontext zur Forschungsethik: Laut Miethe lässt sich „konstatieren, dass es für Forschung in der Erziehungswissenschaft eine ausreichende Basis für eine ethisch verantwortliche Forschung gibt. Die zentralen Probleme sind in den jeweiligen Richtlinien und im Ethik-Kodex beschrieben. Dass hier nicht jedes in der Forschungspraxis entstehende (Detail-)Problem erfasst werden kann, liegt in der Natur der Sache, sind Forschungsprozesse doch nicht immer im vorab hundertprozentig hinsichtlich Verlauf und Ergebnis planbar“³⁴⁹

³⁴⁴ Vergleiche Mägdefrau 2000, Seite 83

³⁴⁵ Opp 2005, Seite 17

³⁴⁶ Mägdefrau 2000, Seite 83

³⁴⁷ Vergleiche Opp 2005, Seite 16

³⁴⁸ Vergleiche Abel, Möller, Treumann 1998, Seite 10

³⁴⁹ Miethe in: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Heft 47, 24. Jahrgang 2013, Seite 14

„Die aktuelle Entwicklung zeigt [jedoch; Anmerkung der Verfasserin], dass sich aufgrund [...der; Anmerkung der Verfasserin] internationalen Entwicklungen aus der Nichtexistenz von Institutional Boards Probleme für empirische (qualitative und/oder quantitative) Forschung in der Erziehungswissenschaft ergeben können, wenn: • interdisziplinär geforscht wird mit Fachdisziplinen, in denen derartige Genehmigungsverfahren üblich sind (z.B. Medizin, Psychologie, Ernährungswissenschaft, u.a.). • International geforscht wird in und mit Ländern, in denen auch für die Erziehungswissenschaft solche Genehmigungsverfahren üblich sind. Dies betrifft Länder wie die USA, Kanada, Großbritannien, Australien, aber beispielsweise auch viele afrikanische Länder. • Internationale Zeitschriften vor Publikation die Genehmigungsnummer der Boards einfordern, da selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass empirische Forschung nur dann durchgeführt werden kann, wenn Projekte diesbezüglich geprüft wurden. Das Nichtvorliegen einer solchen Genehmigung kann ggf. die Publikation in einer internationalen Zeitschrift verzögern oder gar verhindern.“³⁵⁰

Hinsichtlich dieser drei Punkte gilt für die vorliegende Studie folgendes: • Es sollen zwar auch die Studieninhalte von Psychologie und Soziologie von den befragten Absolventen beurteilt werden, doch diese beiden Merkmale bedürfen von Seiten der jeweiligen Wissenschaften keiner separaten Genehmigung, da sie als Teil der pädagogischen Ausbildung zu verstehen sind; • die geplante Studie befasst sich selbsterklärend mit deutschlandweiten Absolventenstudien. Zwar wäre ein Vergleich mit Österreich und der Schweiz als weitere deutschsprachige Länder durchaus interessant, auf diese Idee wird jedoch zugunsten der Eingrenzung anderwärtigen Ausufers verzichtet; • Denklogisch gibt es zum Thema keine beziehungsweise kaum fremdsprachig beziehungsweise international relevante Literatur beziehungsweise kann und soll dergleichen nicht recherchiert werden. Somit erübrigt sich auch der oben aufgeführte dritte Punkt.

³⁵⁰Miethe in: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Heft 47, 24. Jahrgang 2013, Seite 15

Hinzu kommt, dass die quantitative Forschung von diesen Kriterien möglicherweise weniger betroffen ist, als Feldstudien oder qualitative Erhebungen. Miethe bestätigt dies, wenn sie schreibt: „Da gerade die Forschung mit qualitativen Daten ein besonders sensibles Feld darstellt (vgl. für eine zusammenfassende Darstellung Miethe 2010), wurde der Ethik-Kodex im Jahre 2006 durch Empfehlungen für den Umgang mit qualitativen Daten ergänzt (vgl. DGfE 2006).“³⁵¹

Die Zahl der Studierenden des Fachs Diplompädagogik in Bamberg steigt von 1973 bis 1987 stetig an, sinkt in den Jahren danach zunächst rapide und steigt seit Beginn der neunziger Jahre mit leichten Schwankungen kontinuierlich wieder an (1992 sind es 312 immatrikulierte Pädagogikstudierenden; 2006 sind es bereits 984; bis 2010 sinkt diese Zahl auf 726, und 2011 erreicht die Zahl der Pädagogikstudierenden in Bamberg mit 1.247 ihren Höchststand und sinkt bis 2013 auf 1.038). Die Umstellung vom Diplom- zum Bachelorabschluss und auch die Absorbierung der doppelten Abiturjahrgänge sind in den oben genannten Zahlen zwar enthalten, werden jedoch bei den folgenden Absolventenzahlen nicht weiter berücksichtigt. Entsprechend den Studierendenzahlen steigen auch die Absolventenzahlen von 1992 bis heute stetig: Im Zeitraum von 1992 bis 1996 schließen 144 Diplompädagogen ihr Studium erfolgreich ab, im Zeitraum von 1997 bis 2001 sind dies 261, im weiteren Verlauf von 2002 bis 2006 353 und von 2007 bis 2012 653. Insgesamt sind dies 1.411 Diplompädagikabsolventen.

Zu fragen ist nun, wie man bei den Mengen an Absolventen

- *Soziodemographie,*
- *Qualifizierungsverhalten vor, während und nach dem Pädagogikstudium,*
- *Berufseinmündung, -verlauf und -zufriedenheit sowie*
- *die rückblickende Beurteilung des Studiums*

³⁵¹Miethe in: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Heft 47, 24. Jahrgang 2013, Seite 14

so erforscht, dass man repräsentative Ergebnisse erhält. Dazu bleibt bei der Menge der Absolventen und dem Vorhaben einer Vollerhebung letztlich nur der „Königsweg der Befragung“³⁵², die quantitative Erhebung via Fragebogen. Eine sinnvollere Alternative zu diesem Instrument liegt aktuell nicht vor, zumal die hier geplante Studie bei diesem Vorhaben einige nicht unerhebliche Vorteile in sich birgt:

- Es handelt sich um eine Vollerhebung der 1.411 Absolventen, die im Zeitraum von 1990 bis 2011 ihr Pädagogik-Studium in Bamberg abgeschlossen haben. Bei einem annehmbaren Rücklauf kann man daher von gesicherten Ergebnissen sprechen und Antworten auf die forschungsleitenden Fragen als entsprechend repräsentativ bezüglich der Grundgesamtheit auffassen.
- Die aktuelle Vollerhebung nimmt konkreten Bezug auf eine Studie von 1993, in der – ebenfalls via Vollerhebung – die bis dahin 925 Absolventen von 1973 (erster Abschlussjahrgang nach Einführung des Studiengangs in Bamberg) bis 1993 befragt wurden. Dies erlaubt bei entsprechendem Rücklauf, langfristige Aussagen über die oben genannten Sachverhalte zu machen.
- Beide Studien werden von ein und derselben Person durchgeführt. Dies erhöht die Vergleichbarkeit allein schon dadurch, dass beide Studien in ihrer Gesamtheit vorliegen. Zudem können dadurch einzelne Items besser in Relation gesetzt werden.
- Geplant wurde die Versendung eines einleitenden Anschreibens einschließlich des auszufüllenden Fragebogens. Dieser Fragebogen in Papierform konnte alternativ und von forschender Seite präferiert von den Absolventen online bearbeitet werden. Dieses Vorgehen soll im Nachfolgenden genauer erklärt und dargestellt werden.

³⁵² Kriz/Lisch 1988, S. 10

4.2 Anschreiben zum Fragebogen

Die Einleitung eines Fragebogens findet sich in der Regel in dem vorangestellten Anschreiben zum Fragebogen. Das Anschreiben hat zu folgenden beim Angeschriebenen auftretenden Fragen bereits im Vorfeld Antworten gegeben, um eine möglichst hohe Antwortbereitschaft zu erreichen:

- ✓ Wer führt die Befragung durch? (Institution, Anschrift, Funktion des Forschenden)
- ✓ Wer ist verantwortlich, an wen kann ich mich wenden? (verantwortliche Personen gegebenenfalls mit E-Mail-Adresse und/oder Telefonnummer benennen)
- ✓ Welchen Zweck beziehungsweise welches Ziel wird mit der Untersuchung verfolgt? (Grund für die Befragung und Nutzen für den Erhebenden)
- ✓ Wer wird befragt? (Personenkreis, Anzahl und gegebenenfalls Kriterien der Auswahl)
- ✓ Was passiert mit den Ergebnissen? (Ankündigung der ausschließlich anonymen statistischen Auswertung der Daten und Gewährleistung eines vertraulichen Umgangs mit den Daten)
- ✓ Einsichtnahme der Ergebnisse (Angabe von entsprechenden Möglichkeiten)
- ✓ Wieviel Zeit muss für die Beantwortung investiert werden? (Einschätzung der Zeit und/oder Anzahl der Fragen)³⁵³

Neben diesen dergestalt weitestgehend berücksichtigten Kriterien im verwendeten Anschreiben (siehe Anhang) war zudem die Verwendung eines ursprünglich farbigen Fotos vom Markushaus geplant, das allerdings zum Zeitpunkt des Versandes des Fragebogens angesichts der zu erwartenden Kosten schwarzweiß verschickt wurde. Alle befragten Bamberger Pädagogikabsolventen haben im Markushaus studiert und sollten sich mit dem Bild besser an ihre Zeit dort er-

³⁵³ Vergleiche <http://www.fragebogen.de/aufbau-des-fragebogens.htm>, aufgerufen am 05.11.2012

innern können. Gezielte Absicht bei der Verwendung des Fotos war es, sowohl positive als auch negative Erinnerungen bei den Absolventen hervorzurufen und damit in jedem Fall die Antwortbereitschaft zu erhöhen. Außerdem sollte mit dem Bild der Ausbildungsstätte implizit darauf verwiesen werden, dass die Befragten sich ausschließlich auf die Inhalte ihres Studiums konzentrieren und weniger auf Erinnerungen, die als studienbegleitend nachrangig zu betrachten sind. Die offene Einleitung „Pädagogik studiert und nun ...“ resultierte aus den bereits sehr heterogenen positiven wie negativen Äußerungen aus der Studie von 1993. Die Haltung zur Profession „Pädagoge“ und zu seiner Entwicklung sollte damit nach Möglichkeit neutral gehalten bleiben. Alle weiteren Inhalte des Briefes entsprechen einem, im oben aufgeführten Sinne, regulären Anschreiben zu einem sich daran anschließenden Fragebogen. Die angekündigte Möglichkeit und Bitte, online zu antworten, wurde deutlich hervorgehoben. Die unliebsame Beantwortung per Brief wird zum einen dadurch und zum zweiten bereits durch einen weggelassenen Antwortbriefbogen sowie die Formulierung „...online keinesfalls möglich sein sollte...“ zu genüge dargestellt.

4.3 Formale Kriterien des Fragebogens

Der verwendete Fragebogen sollte so verschickt werden, dass die derart angesprochenen Bamberger Absolventen sich motiviert fühlen, zu antworten. Mit dem Anschreiben und dem beschriebenen Foto wurde der Fragebogen verschickt. Dies sollte gewährleisten, dass zunächst das Anschreiben in Augenschein genommen und möglichst gelesen wird, und erst danach der Fragebogen betrachtet wird. Im Fragebogen galt es, die einzelnen Fragen gut lesbar (Schriftart und Schriftgröße) und in ansprechender Weise strukturiert darzustellen. Dazu wurde die Schriftart Arial und eine Schriftgröße 12 benutzt. Lediglich die Ausfüllhinweise erscheinen in Schriftgröße 10 auf dem Papier. „Beim Format des Fragebogen [sic] sollte man sich an gewohnte Standards halten, um Irritationen zu vermeiden. Wird der Fragebogen auf Papier herausgebracht,

sollte DIN A4 bzw. DIN A5 gewählt werden.“³⁵⁴ Die eigentlich gewählte Größe des DIN A4 Formates wird beim Versand analog der online gegebenen Hinweise und zugunsten der Finanzierbarkeit auf DIN A5 verkleinert. „Das Layout“ so heißt es an unten angegebener Quelle weiter, „sollte den Befragten führen und unterstützen. Deshalb ist eine übersichtliche und großzügige Gestaltung wichtig. Dabei muß man einen Mittelweg finden zwischen mehreren Seiten mit großzügigem Platzangebot einerseits und weniger Seiten mit kompaktem Aufbau andererseits, die dann bei herkömmlicher Form billiger in der Produktion und im Versand sind.“³⁵⁵ Vor allem zugunsten der – wie weiter unten beschrieben – Wirtschaftlichkeit wird der Fragebogen letztlich auf doppelseitig bedrucktem Papier verschickt.

Zwar wird zur finanziellen Unterstützung des Forschungsvorhabens bei der Forschungskommission ein Antrag auf Finanzierung gestellt, doch unabhängig von dieser Entscheidung, wird zugunsten der Wirtschaftlichkeit beim Entwurf des Fragebogens darauf geachtet, Anschreiben und Fragebogen auf drei DIN-A4-Seiten verschicken zu können, um mit einem Porto von 0,55 Cent auszukommen. Dies erfordert die Akzeptanz einer Reduzierung der geplanten Fragenmenge und gezielte Abwägungsarbeit hinsichtlich der Fragen, die letztlich gestellt werden. Ein sich so rechtfertigender doppelseitiger Druck des Fragebogens und die von Forscherseite gewünschte und möglicherweise damit unterstrichene Alternative der Nutzung des Online-Fragebogens statt der Rücksendung des Papierfragebogens, lassen die so geplante Wirtschaftlichkeit somit erschwinglich erscheinen.

Die einzelnen Fragenkomplexe sind sowohl auf dem Papier wie auch im Online-Fragebogen von den einzelnen Fragen abgehoben, so dass der Befragte sich gut orientieren kann, in welchem Bereich er sich gerade befindet. Die einzelnen Frage beinhalten fett markierte Worte oder Wortteile in den Sätzen, die denen

³⁵⁴<http://www.fragebogen.de/aufbau-des-fragebogens.htm>, aufgerufen am 05.11.2012

³⁵⁵<http://www.fragebogen.de/aufbau-des-fragebogens.htm>, aufgerufen am 05.11.2012

sich unter Zeitdruck wählenden Lesern die Möglichkeit offeriert, sich nur anhand des Fettgedruckten durch den Fragebogen zu arbeiten.

Über die schließlich aus der Befragung resultierende Zahl der Antwortverweigerer lässt sich nur spärlich spekulieren. Um die Zahl der Nicht-Erreichbaren, die man ansonsten fälschlicherweise sehr leicht den Antwortverweigerern zuschreibt, in etwa eruieren zu können, werden die Briefe an die Absolventen auf dem Umschlag mit dem Hinweis „Wenn unzustellbar zurück“ versehen. Dies erhöhte zwar die Kosten um einen geringen Betrag (etwa 40 Euro), erbrachte jedoch den großen Vorteil die Nichterreichbaren neben den Antwortverweigerern separat zu erschließen. Im Falle einer hohen Anzahl der Nichterreichbaren, wäre an anderer Stelle darüber nachzudenken, wie zukünftige Absolventenstudien besser gewährleistet werden können.

4.4 Inhaltliche Kriterien des Fragebogens

Inhaltlich wird bei der Entwicklung des Fragebogens darauf geachtet, zwischen der Befragung von 1993 und der neuen eine Vergleichbarkeit herstellen zu können. Dies bedeutet, dass zur Konzipierung des neuen Fragebogens auf den alten zurückgegriffen wird und sofern möglich und sinnvoll mit gleichen oder ähnlichen Fragen gearbeitet wird. Dabei gilt es aber auch, die antizipierten und im theoretischen Teil bereits angeklungenen Veränderungen der letzten 20 Jahre zu berücksichtigen. Zum Beispiel ist bereits zu diesem Zeitpunkt abzusehen, dass Pädagogik inzwischen weit öfter als grundständige und einzige Berufsausbildung gewählt wird, als noch vor zwanzig Jahren. Zudem scheint sicher, dass die Merkmale Alter oder berufliche Erfahrungen vor dem oder während des Studiums analog dazu deutlich verändert ausgeprägt sind und sich zum Beispiel das zusätzliche Qualifizierungsverhalten der Absolventen möglicherweise damit korrespondierend verändert hat. Darauf gilt es bei der inhaltlichen Konzipierung des Fragebogens gesondert zu achten. Insgesamt notwendig und sinnvoll ist in diesem Kontext die erneute Aufnahme von geschlossenen, teiloffenen und offenen Fragen. Damit haben sich bereits 1993 aussagekräftige Reak-

tionen ergeben. Die Auswertung vereinfachende Antwortvorgaben zu machen (mehr geschlossene Fragen zu entwickeln), ist vor dem Hintergrund der Studie von 1993 diesmal weit öfter möglich und leicht umsetzbar, da aus der alten Studie etliche Antworten aus offenen Fragen diese geschlossene Form inzwischen zugleich provozieren und zulassen. Bezüglich der Beantwortung der offenen und teiloffenen Fragen kommt die Möglichkeit der Online-Beantwortung dabei jenen zugute, die sich im Handschriftlichen inzwischen schwerer tun, als mit dem Tastschreiben.

Damit wird letztlich ein Fragebogen konzipiert, der sich analog zu den bereits genannten fünf Bereichen erschießt und damit auch mit der Studie von 1993 in Relation steht. Dabei wird schnell deutlich, dass „Die Konstruktion eines Fragebogens für die schriftliche Befragung [...] mehr Sorgfalt und Vorarbeit [erfordert; Anmerkung der Verfasserin] als beispielsweise für ein Interview, da im Normalfall während der Befragung keine Rückfrage durch den Befragten stattfinden kann. Es steht kein Hilfsmittel in Form eines Interviewers zur Verfügung“.³⁵⁶ Allein die Erstellung der ersten inhaltlichen Fragen wirft dabei schon Schwierigkeiten auf, denn: „Eine wesentliche Bedeutung kommt nach Dillman (1978, S.122 f) der ersten Frage zu. Mit ihr wird die Motivation und das Engagement zur Beantwortung des gesamten Fragebogens angeregt. Auf ihre Erstellung sollte deshalb besondere Sorgfalt angewendet werden.“³⁵⁷ Stringent der geplanten Struktur Soziodemographie, Qualifizierungsverhalten vor, während und nach dem Pädagogikstudium, Berufseinmündung, -verlauf und -zufriedenheit sowie die rückblickende Beurteilung des Studiums folgend, müssten in den ersten Fragen also soziodemografische Daten erhoben werden. Dies erweist sich in aller Regel als zu vertraulich für einsteigende Frage und wird daher in der geplanten schriftlichen Befragung an das Ende des Fragebogens gestellt. Die ersten Fragen beziehen sich somit auf das Qualifizierungsverhalten vor Beginn des Studiums, konkret wird zunächst nach dem Jahr der

³⁵⁶<http://www.fragebogen.de/aufbau-des-fragebogens.htm>, aufgerufen am 05.11.2012

³⁵⁷<http://www.fragebogen.de/aufbau-des-fragebogens.htm>, aufgerufen am 05.11.2012

HZB gefragt. Bei dieser Frage wird davon ausgegangen, dass sie schnell und einfach erinnert wird und dass mit Bestehen des Abiturs oder vergleichbarer Hochschulzugangsberechtigungen Stolz und Freude aufkommen, die Motivation und Engagement gleichermaßen erhöhen. Alle weiteren Fragen schließen sich sinnlogisch und den Themenbereichen entsprechend an. Eine detaillierte Besprechung zur Entstehung aller Frage erscheint an dieser Stelle wenig sinnvoll. Diese wird an späterer Stelle lediglich dann herausgestellt, wenn sich die Fragestellung im Nachhinein als ungünstig oder ungenau herausgestellt hat. Im Übrigen wird auf den im Anhang befindlichen Fragebogen verwiesen. Der Fragebogen ist in seiner Fragen- und Themenreihenfolge letztlich zeitchronologisch aufgebaut und beinhaltet folgende Themenbereiche:

- Zunächst sollen von den Befragten *Angaben zu Inhalten und Zeiten vor dem Studium* gemacht werden. Dazu wird nach Zeitpunkt, Art und Bundesland der HZB gefragt. Dies wird in der alten Studie nicht erschlossen und entzieht sich damit einem späteren Vergleich. Ferner wird – wie in der alten Studie auch – nach Beschäftigungen vor der Aufnahme des Pädagogikstudiums gefragt. Damit lassen sich bei ausreichender Beantwortung langzeitigen Tendenzen abzeichnen. Neu gefragt wird wiederum nach Hauptgründen beziehungsweise dem Zeitpunkt der Entscheidung für das Pädagogikstudium.
- In einem zweiten Teil sollen von den Probanden dann – analog zur alten Studie – *Angaben zum Pädagogik-Studium und zu sonstigen Qualifikationen* gemacht werden. Wann haben die Absolventen angefangen zu studieren, welche Fächer haben sie gewählt, wie stark engagiert zeigen sie in Ihrem Studium? Dazu wird – neu hinzugenommen – auch nach der Ernsthaftigkeit, mit der studiert wurde, gefragt. Der alten Studie wiederum entsprechend lauten die Fragen nach freiwilligen Praktika während des Studiums, fachspezifischen und -unspezifischen Tätigkeiten, zusätzlichen Studiengängen, Berufsausbildungen und/oder Zusatzqualifikationen.

- In einem dritten Teil des Fragbogens, beginnend auf Seite 3 unten auf der Papierversion, wird den Befragten die Möglichkeit offeriert, *Angaben zum Berufseinstieg und -verlauf nach dem Studium* zu machen. Gefragt wird hier nach der direkten Einmündung (analog der alten Studie), Übergangszeiten (analog der alten Studie), Art der Stellensuche (analog der alten Studie), Anzahl der Stellenwechsel (analog der alten Studie), Anteil der Zeitarbeitsfirmen (neu), fachspezifischen und fachunspezifischen Tätigkeiten (analog der alten Studie), Dauer der aktuellen Beschäftigung (neu), Gründe für Stellenwechsel (neu), Adressaten, Kontext und Methoden der Arbeit (analog der alten Studie), dem normativ-pragmatischen Bezug (analog der alten Studie), Berufsgruppen, die für diese Tätigkeit ebenfalls in Frage kommen (analog der alten Studie) und dem Jahreseinkommen (das Einkommen wurde in der Studie von 1993 mit der Frage nach der tarifliche Eingruppierung eruiert, jedoch soll für die neue Studie nach dem Jahresbruttoeinkommen gefragt werden, um es mit Daten des statistischen Bundesamtes vergleichbar zu machen und alle Befragten, somit auch Freiberufler, Honorarkräfte und Gemischt-Tätige, die beispielsweise zur Hälfte angestellt und zur Hälfte freiberuflich tätig sind, zu erfassen; eine Vergleichbarkeit ist damit nicht mehr gegeben). Und – weil eher sensibel – schließlich wird nach Häufigkeit und Dauer einer etwaigen Arbeitssuche gefragt.
- Im vierten Teil bekommen die Absolventen die Gelegenheit, *Angaben zur Relation zwischen Studium und Beruf* zu machen. Zunächst sollen dazu für die direkten und indirekten Anteile des Studiums Noten gegeben werden können. Explizit werden dazu die Studienanteile: Pädagogik, Schwerpunkt, Empirie, Psychologie, Soziologie, Wahlpflichtfach, Praktika, praktische Inhalte, Universität Bamberg allgemein, Studienort Bamberg allgemein gewählt (dies ist neu). Die Fragen nach der nochmaligen Entscheidung für das Studienfach Diplompädagogik (alt), den Studienort (neu) sowie Einschätzungsfragen für die Bedeutung von Studium und

sonstigen Qualifizierungen folgen (alt). Fragen nach bedeutsamen und defizitären Inhalten (alt) können in direkten und indirekten Fragen größtenteils offen beantwortet werden.

- Im fünften Teil werden schließlich die *soziodemografischen Daten* erhoben. Hier sind von Interesse: Geschlecht (alt), Alter (alt), Familienstand (neu), Wohnverhältnis zu anderen Personen (neu), Verdienstverteilung der im Haushalt lebenden Personen (neu), Entfernungen zwischen Heimatort, Studienort, Wohnort und Arbeitsort (jeweils neu).

Der Vergleichbarkeit halber werden die offenen Fragen zur rückblickenden Beurteilung des Studiums am Schluss des inhaltlichen Teils vor den Fragen zur Person entsprechend den Fragen von 1993 in etwa beibehalten. Die Auswertung wird dadurch zwar ungenauer und um ein Vielfaches arbeitsaufwendiger und intensiver, macht aber den Vergleich zu 1993 dafür um einiges leichter. Eine abschließende Frage, ob eine Frage vermisst wird, soll den Fragebogen abrunden und beenden. Damit wird vom Prinzip her zudem gewährleistet, dass alle Angaben, die jeder Einzelne machen will, entweder im Rahmen des Fragenkomplexes gemacht werden konnten oder aber die vermissten Interessen zumindest angedeutet werden können. Um die forschungsleitenden Fragen letztlich gut prüfen zu können, werden im Fragebogen insgesamt zum einen direkte Fragen beispielsweise nach Motivation für das Studium, Zufriedenheit oder Defiziten des Studiums gestellt. Zum anderen soll durch indirekte Fragen, wie der nach der prozentualen Einschätzung der Ernsthaftigkeit, mit der das Studium absolviert wurde, beispielsweise nach dem Engagement der ehemaligen Studenten geforscht werden.

So entsteht letztlich ein Fragebogen mit insgesamt 77 geschlossenen und acht offenen Fragen. Elf der geschlossenen Fragen brauchen von den Absolventen jeweils nur beantwortet werden, wenn sie vorher mit „ja“ geantwortet haben. Diese Varianten macht der Wegfall der teiloffenen Fragen notwendig. Dieser Wegfall der teiloffenen Fragen, die in der Konzeption zunächst als durchaus sinnvoll und hilfreich eingeschätzt werden, resultiert aus der zum Konzeptions-

zeitpunkt unmöglichen Aufnahme teiloffener Fragen in die online-Befragung mit dem vom Rechenzentrum der Universität Bamberg zu Verfügung gestellten Programm EvaSys.

Wer den Fragebogen trotz mehrfacher impliziter wie expliziter Hinweise auf die gewünschte Online-Beantwortung auf dem Papier ausfüllt, der tut sich sicherlich schwer damit, die in dieser Fragebogenform gewählten Antwortvorgaben der in einer-, zehner- und zum Teil hunderter-Reihen anzukreuzenden Zahlen (beginnend bereits mit Frage 1.1. nach Jahreszahl) zu verstehen Diese auf den ersten Blick kompliziert erscheinende Form ist auf Grund der zeitgleichen online-Befragung nicht anders zu bewerkstelligen. EvaSys als Befragungsprogrammvariante zu nutzen, bringt diesen Nachteil mit sich, macht jedoch auch den großen Vorteil der Online-Befragung erst möglich. In der im Anhang abgebildeten Maske der zeitgleichen online-Befragung sehen die Möglichkeiten, auf diese Fragen zu antworten, letztlich ganz anders aus und gestalten sich um ein Vielfaches leichter (siehe Anhang).

Ein weiterer jedoch nicht so gravierender Unterschied der Papierform des Fragebogens im Vergleich zur elektronischen, der die Antwortbereitschaft weniger beeinflussen dürfte, ist die Tatsache, dass Antwortende bei der online-Befragung die Anzahl der Fragen nicht ohne weiteres ausmachen können, es sei denn, sie zählen die Fragen im Einzelnen nach. Während die Papierform die Nummern voranstehen hat, ist dies bei der elektronischen Form nicht gegeben. Ähnlich potentieller Erfahrungen bei der Zensus-Umfrage³⁵⁸ kann man den Papierfragebogen zur Orientierung nutzen, um dann online leicht und bequem antworten zu können.

Sowohl auf dem Papier als auch im Online-Modus ist es schließlich bei einer seriösen Befragung unerlässlich, einen vielfachen herzlichen Dank für die Unterstützung der Antwortenden zu bekunden. Hier unterscheiden sich die beiden Fragebogenformen kaum voneinander. Ebenso verhält es sich mit dem

³⁵⁸ Zensus befragte im Frühjahr 2012 alle Hauseigentümer in Deutschland bezüglich Ihrer Immobilien.

Hinweis, der Forscherin bei Interesse an den Ergebnissen eine entsprechende E-Mail zu senden.

Ein weiterer nicht unerheblicher Unterschied zwischen den beiden Formen liegt schließlich darin, dass das versendete Papier schwarz-weiß bedruckt ist, während in der Online-Maske die Überschriften beispielsweise dunkelblau und gelb unterlegt sind und die einzelnen Fragen in zwei unterschiedlichen blau/grauen Tönen voneinander abgegrenzt werden. Auch hier erscheint der Online-Fragebogen um ein Vielfaches ansprechender als das Papier. Die Möglichkeit des einfachen Herunter- und wieder Heraufscrollens am Bildschirm tut sicherlich ein Übriges, um die Zahl der Online-Antwortenden im Vergleich zu den postalisch Antworten zu erhöhen.

4.5 Expertenvalidierung

Bevor der eigentliche Fragebogen an die Absolventen verschickt werden konnte, wurden fünfundzwanzig Experten durch die Versendung eines Anschreibens und eines sich dahinter befindlichen Fragebogens mit der Bitte um kritische Betrachtung und Beantwortung des Fragebogens gebeten, diesen zu validieren. Expertenvalidierung und auch anschließender Pretest haben die Aufgabe, „das Instrument [des Fragebogens] auf seine Anwendbarkeit und Vollständigkeit zu überprüfen. Vor allem die Verständlichkeit der Fragen in einem Fragebogen ist [dadurch] zu ermitteln“.³⁵⁹ Dies erwies sich im Nachhinein als durchaus sinnvoll und hilfreich, denn selbst wenn von den 25 Sendungen lediglich 14 zurückkamen, so enthielten diese 14 kritischen Antwortbögen und E-Mails (darunter einige Kollegen vom Lehrstuhl, die mir zusätzlich persönliche Rückmeldungen gaben) derart wesentliche Veränderungsvorschläge, dass insgesamt 17 der 85 Items daraufhin nochmals verändert wurden. Im Anschluss an die Expertenvalidierung fand ein Pretest statt.

³⁵⁹ Abel, 1998, Seite 30

4.6 Pretest und Terminierung der Befragung

Die Konzeption des Fragebogens im Zeitraum von Mai bis September 2011 verleitete zunächst zu dem Vorhaben, bereits im Herbst 2011 die Fragebögen an die Absolventen zu verschicken. Aufgrund zeitlicher Probleme wurde die Absolventenbefragung von Herbst 2011 auf einen späteren Termin, auf Winter 2011/2012 verschoben. Diese Verschiebung brachte insofern den Vorteil mit sich, dass viele der ehemaligen Absolvierenden zu diesem Zeitpunkt zuhause sein würden und genau diese Heimatadressen der Befragung zugrunde lagen. Von daher wurden die Fragebogen am 15. Dezember 2011 versandt und die Rücksendung bis zum 15.01.2012 erbeten. Damit wurde erreicht, dass gleichermaßen ehemalige Studierende, die ihre Heimatadresse angegeben hatten wie diejenigen, die mit aktueller Adresse von der Studierendenkanzlei geführt wurden, erreicht werden konnten. Die gewählte Laufzeit von einem Monat erschien dabei sinnvoll und passend.

4.7 Positionierung der Forschenden

Die von der Autorin angestrebte Befragung Bamberger Diplompädagogik-Absolventen erfordert deren Positionierung aus mehrfacher Sicht: Zum einen gehört die Autorin – und das ist in der empirischen Sozialforschung keinesfalls unüblich – selbst zu der untersuchten Berufsgruppe. Daraus resultiert ein Involviert Sein und möglicherweise auch eine Befangenheit, die offen gelegt werden soll, um Missverständnissen vorzubeugen. Zum zweiten geht die Autorin bereits mit gezielten – möglicherweise unwissenschaftlichen – Sichtweisen und Interessen an die Forschungslage heran, weil sie die Vorgängerstudie 1993 bereits durchgeführt hat. In der damaligen Studie konnte die allgemein pessimistische Haltung vieler Absolventen herausgestellt werden. Zum dritten fließen die von der Autorin im Verlauf der letzten 20 Jahre gesammelten Berufserfahrungen als Diplompädagogin auf dem Arbeitsmarkt nicht nur in Form der Teilnahme an der Befragung ein, sondern kanalisieren und beeinträchtigen auch

das bereits vorangehende und letztlich in der Auswertung gewichtete Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit.

Die oben dargestellten Ausführungen positionieren die Autorin zudem als eine wissenschaftliche Pragmatikerin, die entsprechend ihrer grundständigen Ausbildungen in Krankenpflege, Sozialwesen und Diplompädagogik kontinuierlich dem Prinzip „Learning by doing“ gefolgt ist. Die zusätzlichen Aus- und Weiterbildungen im Rundfunkjournalismus, in der systemischen Beratung, Therapie und Supervision, in der Finanzberatung oder die aktuelle Promotion und letztlich die Verortung als hauptberufliche Dozentin an einer Berufsakademie können in diesem Kontext als die konsequente Weiterführung der erworbenen Kenntnisse ihres Pädagogikstudiums angesehen werden. Dieses eigene Involviert-Sein in das Themenfeld wird im Verlauf der Untersuchung durch Formen der Selbstdistanzierung, z.B. in wissenschaftlichen Interpretationsgruppen und in der Diskussion mit Fachkollegen zu kontrollieren versucht.

Nach erfolgter Befragung im Zeitraum 15. Dezember 2011 bis 15. Januar 2012 werden im Folgenden die Ergebnisse in ihrer Häufigkeitsverteilung und in einem weiteren Schritt nach den einzelnen Merkmalsausprägungen der Soziodemographie, des Qualifizierungsverhaltens, hinsichtlich Berufseinmündung, -verlauf und Zufriedenheit sowie der rückblickenden Beurteilung des Studiums durch die Bamberger Diplompädagogik-Absolventen dargestellt. Sofern die vielfachen Erfahrungen der Autorin in die Darstellung beziehungsweise anschließende Diskussion der Ergebnisse einfließen, werden diese als solche selbstreflexiv kenntlich gemacht.

Zusammenfassung

Die Untersuchung wurde als hypothesenprüfende Untersuchung mittels eines Fragebogens angelegt. Der Fragebogen nimmt Anregungen einer zuvorgehenden Untersuchung aus dem Jahr 1993 auf, in dem einige Fragen wiederholt werden, um einen zeitlichen Trend abschätzen zu können. Andere Fragen wur-

den – entsprechend des dargestellten Forschungsstandes – neu hinzugenommen.

Das Anschreiben für die Studie wurde nach entsprechenden Kriterien verfasst. Die Erhebung wurde als Totalerhebung aller Absolvierenden des Diplompädagogikstudiums der Jahre 1992 bis 2011 angelegt und mit Hilfe der Studierendenkanzlei verschickt. Vor Versendung wurden die Fragebogenentwürfe durch eine Expertenvalidierung sowie einen Pretest geprüft. Dabei wurden wertvolle Hinweise gegeben, die zur Verbesserung des Fragebogens beitrugen. Da die Forscherin selbst in den Untersuchungsgegenstand involviert ist, wurde dieser Sachverhalt reflektiert und durch die Mitarbeit von Kollegen bei der Interpretation der Daten kontrolliert.

5 Soziodemographie Bamberger Diplompädagogik-

Absolventen

Im theoretischen Teil wird bereits deutlich, dass im empirischen Teil von zwei Studien die Rede ist. Eine ältere Studie stammt aus dem Jahr 1993 und resultiert aus einer Befragung der damals insgesamt 925 Diplom-Pädagogen, die von 1973 bis 1993 in Bamberg erfolgreich ausgebildet wurden. Die neuere Studie, die im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, befasst sich mit den 1.411 Diplompädagogik-Absolventen, die von 1992 bis 2011 erfolgreich in Bamberg ausgebildet wurden. Wenn also im Folgenden in den Diagrammen lediglich von Studie von 1993 und Studie von 2012 die Rede ist, dann sind mit der Studie von 1993 die ersten Absolventengenerationen der in Bamberg ausgebildeten Diplompädagogen (1973 bis 1977 = erste Generation, 1978 bis 1982 = zweite Generation, 1983 bis 1987 = dritte Generation und 1988 bis 1992 = vierte Generation) und mit der Studie von 2012 die jüngeren und letzten Generationen der Bamberger Diplompädagogik-Absolventen (1992 bis 1996 = fünfte Generation, 1997 bis 2001 = sechste Generation, 2002 bis 2006 = siebte Generation und 2007 bis 2011 = achte Generation) gemeint.

5.1 Rücklauf und damit korrespondierende Repräsentativität der Studie

Repräsentativität meint im Kontext einer empirischen Studie die möglichst genaue Wiedergabe der im Hinblick auf die Forschungsfrage relevanten Merkmale der Grundgesamtheit im Gefüge der Untersuchungseinheit. Fehler hinsichtlich der Auswahl einer zufälligen Stichprobe schließen sich bei der hier vorliegenden Arbeit aus, da beide Studien eine Vollerhebung darstellen.

Im Folgenden wird die Grundgesamtheit der Studie von 2012 genauer dargestellt. Zwischen 1992 und 1996 werden in Bamberg 144 Diplompädagogen erfolgreich ausgebildet. Zwischen 1997 und 2001 beträgt die Zahl der Absolventen 261, in den fünf Folgejahren von 2002 bis 2006 sind es 353 Diplompädagogen, die examiniert den Studiengang verlassen und von 2007 bis 2011 steigt die

Zahl auf 653 Absolventen. Dies ergibt die Gesamtzahl von 1.411 erfolgreich in Bamberg ausgebildeten Diplompädagogen zwischen 1992 und 2011. Diejenigen von den letztlich 1.303 angeschriebenen Absolventen, die aufgrund ihrer Unerreichbarkeit nicht an der Studie teilnehmen können, werden im Folgenden als eine zufällig entstandene Gruppe betrachtet. Ebenso wird mit den fehlenden 108 Absolventen aus der Grundgesamtheit von 1.411 Absolventen, die zwar in Bamberg zwischen 1992 und 2011 ihr Diplompädagogikstudium erfolgreich abschließen können, die jedoch von Seiten der Studierendenkanzlei nicht im Adressenverzeichnis geführt sind, denn von dort aus stehen für die Untersuchung lediglich 1.303 Adressen von Absolventen zur Verfügung.

Um die Einschätzung einer hier vorliegenden Repräsentativität zu gewährleisten, werden für die vorliegenden Ergebnisse Rücklauf und Grundgesamtheit in Relation gesetzt. Bei der Studie von 1993 ist die Repräsentativität auf Grund der hohen Zahlen der Antwortenden gegeben. Von insgesamt 925 Absolventen können 676 postalisch erreicht werden. Die Anzahl der unzustellbaren Rückläufe beträgt 249. Von den 676 postalisch erreichten Bamberger Absolventen antworten 349, das entspricht einem Anteil von über der Hälfte (51,6%) der erreichten Personen beziehungsweise etwa 38 Prozent (37,7 %) der Grundgesamtheit (siehe Abb. 2).

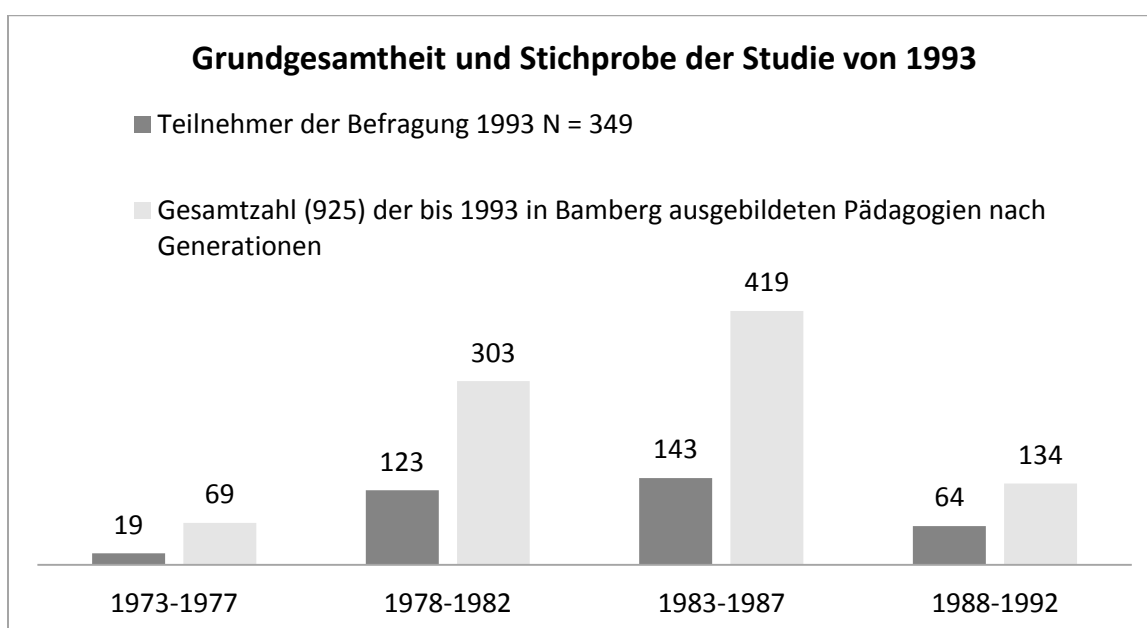


Abb. 2 Grundgesamtheit und Stichprobe der Studie von 1993 nach Generationen

Bei der neueren Studie von 2012 ist der Rücklauf deutlich geringer. Von 1.303 angeschriebenen Absolventen werden 830 postalisch erreicht. Die Anzahl der unzustellbaren Rückläufe beträgt also 477. Von den maximal erreichten Bamberger Absolventen antworten 203 Probanden. Dies entspricht einem Viertel (25%) bezogen auf die maximal erreichten Pädagogen, also knapp der Hälfte des Rücklaufs von 1993. In Bezug auf die Grundgesamtheit von 1.411 Absolventen sind dies knapp 15 Prozent (14,4%), die sich den Generationen entsprechend verteilen (siehe Abb. 3).

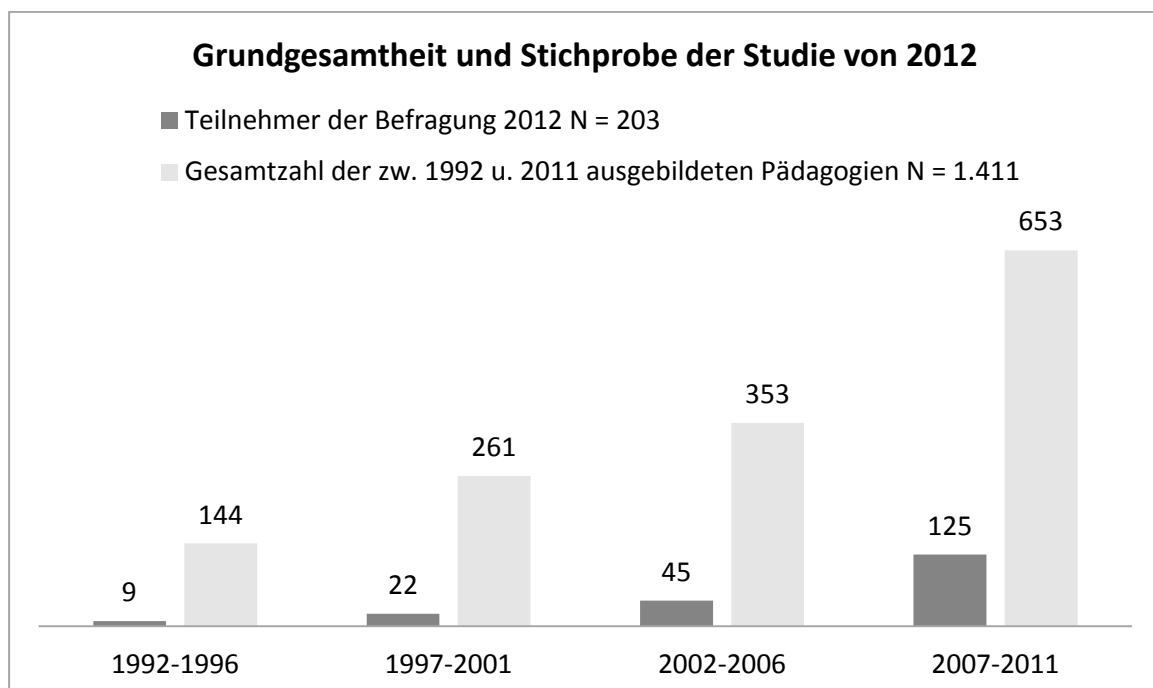


Abb. 3 Grundgesamtheit und Stichprobe der Studie von 2012 nach Generationen

Auf die einzelnen Jahre verteilt ergibt sich hinsichtlich der Repräsentativität folgendes Bild: Von 1992 bis 1996 steigt der Anteil der Absolventen kontinuierlich an (6, 12, 25, 27, 74) zwischen 1997 und 2001 steigt dieser Anteil nach Einschnitt wiederum an (41, 42, 49, 58, 71), jedoch nicht mehr so deutlich wie zuvor, und in den fünf darauffolgenden Jahren zwischen 2002 und 2006 stagniert die Anzahl beinahe (75, 67, 57, 77, 77). Seitdem erfährt der Studiengang Diplompädagogik in Bamberg erneut eine deutliche Expansion. Zwischen 2007 und 2011 liegen die Zahlen der Absolventen überwiegend im dreistelligen Bereich (134, 83, 154, 138, 164). Die Antworten zur Befragung spiegeln diese Entwick-

lung in etwa wieder (vgl. Abb. 4). Von daher ist die Stichprobe nicht nur in ihrer Grundgesamtheit, sondern auch über die Verteilung der Generationen in etwa repräsentativ.

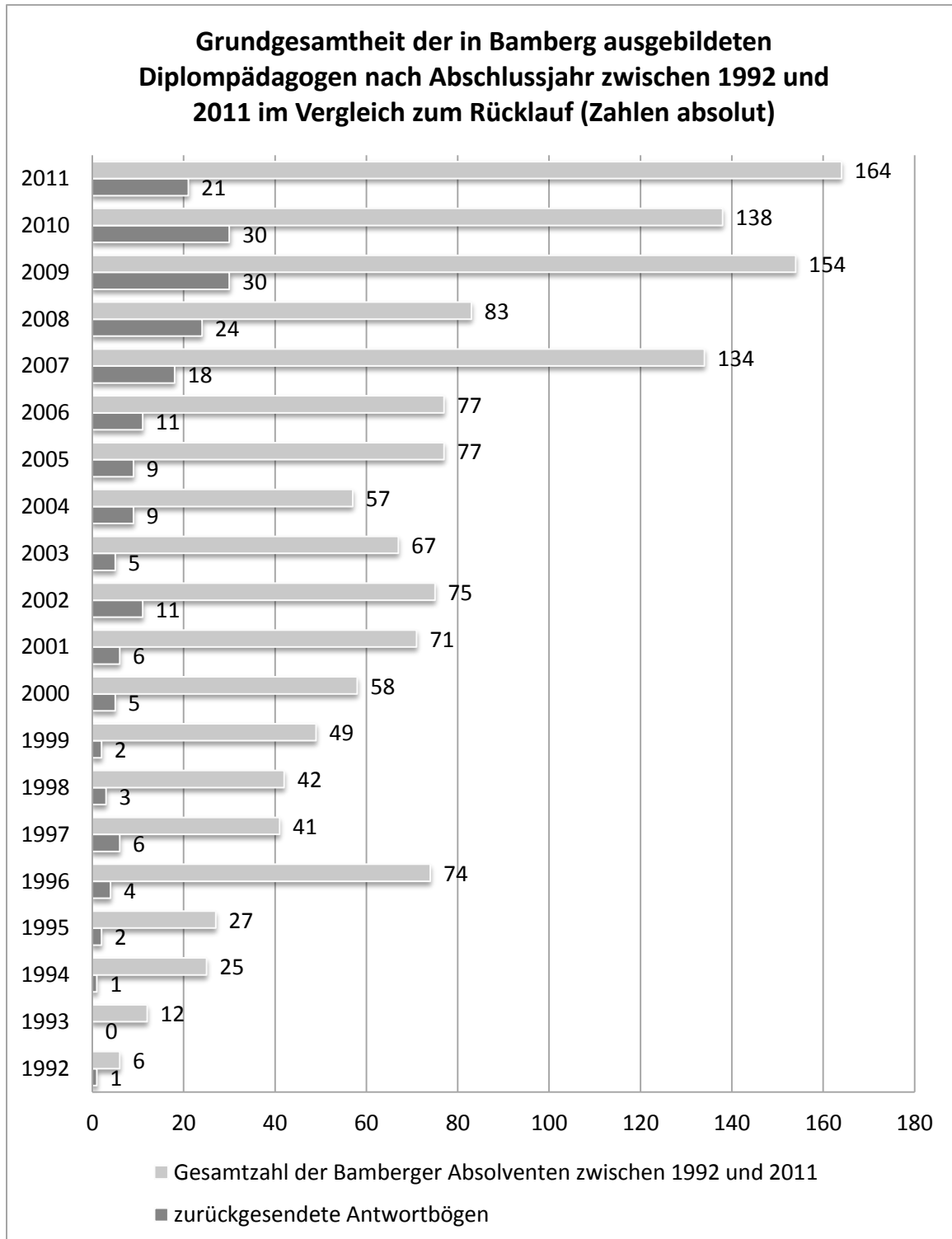


Abb. 4 Grundgesamtheit und Stichprobe der Studie von 2012 nach Abschlussjahr der Absolventen

5.2 Geschlechtsspezifika unter Bamberger Absolventen

Die nun folgenden soziodemografischen Daten der beiden Studien von 1993 und 2012 vergleichen zu wollen, ist zwar im Sinne einer Langzeitstudie ein zweifelsfrei sinnhaftes Interesse, allerdings wird beim Blick auf die persönlichen Angaben schnell deutlich, dass dies nicht ohne weiteres möglich ist. Die Verteilung der Geschlechter und die unterschiedliche Altersstruktur der älteren Generationen (1973-1993) und der jüngeren Generationen (1992-2011) sind so unterschiedlich, dass hierauf bei einem dennoch angestellten Vergleich verwiesen werden muss.

Der Anteil der Geschlechter hat sich im Verlauf der Entwicklung des Studiengangs kontinuierlich verändert. Die Absolventen-Generationen von 1992 bis 2011 spiegeln dieses Verhältnis deutlich. Überwog zu Zeiten der Einrichtung des Studiengangs der Anteil der Männer, waren in den Jahren 1992 bis 2011 rund vier Fünftel (79%) der Absolvierenden weiblich und rund ein Fünftel (21%) männlich (siehe Abb. 5).

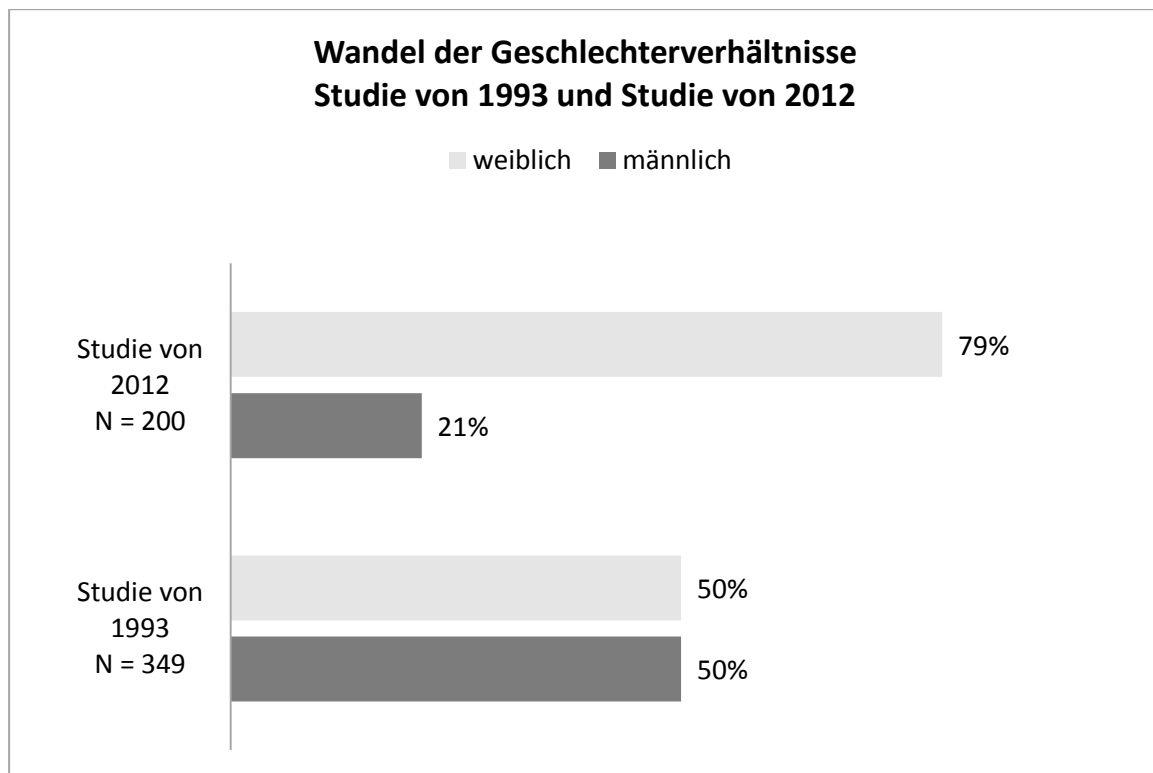


Abb. 5 Wandel der Geschlechterverhältnisse anhand der Studien von 1993 und 2011

Dies entspricht zum einen dem allgemeinen Trend, nach dem Frauen insgesamt die Universitäten in Deutschland für sich „erobert“ haben³⁶⁰, zum zweiten entspricht auch der deutliche Überhang der Frauen in der Pädagogikausbildung dem bundesweiten Trend. Dieser zunehmende Trend, wie ihn die Ergebnisse von Huber 2001 und Faulstich-Wieland und Horstkemper 2012 herausstellen können³⁶¹, zeigt sich auch für Bamberger Absolventen im Wandel beim Blick auf die Anteile von Männern und Frauen in den einzelnen Generationen sehr deutlich.

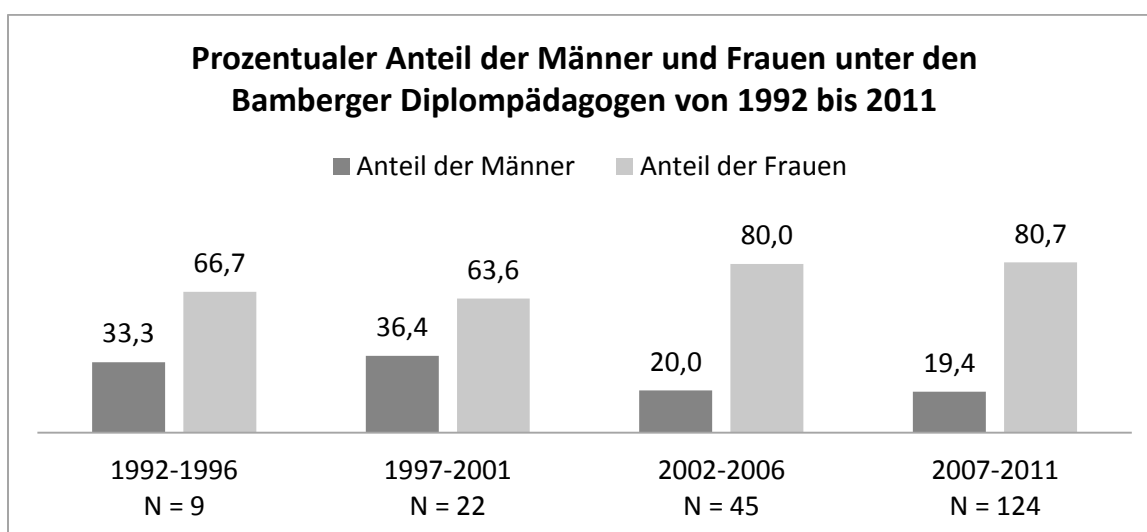


Abb. 6 Prozentualer Anteil der Männer und Frauen unter den Bamberger Diplompädagogen von 1992 bis 2011

Zwar nehmen auch die Männer zahlenmäßig als Absolventen zu (von 1992 bis 1996: 3 von 9 = 33,3%, von 1997 bis 2001: 8 von 22 = 36,4%, von 2002 bis 2006: 9 von 45 = 20% und von 2007 bis 2011: 24 von 124 = 19,4%), doch wie die Prozentzahlen in den Klammern zeigen, bei weitem nicht in dem Maße, wie die Frauen in den gleichen Zeiträumen (6 von 9 = 66,6%, 14 von 22 = 63,6%, 36 von 45 = 80% und 100 von 124 = 80,6%) anzahlmäßig steigen. Bereits in der dritten und vierten Generation (2002-2006 und 2007-2011) stellen die Männer nur noch jeweils *ein Fünftel* der Bamberger Diplompädagogik-Absolventen (siehe Abb. 6).

³⁶⁰ Vergleiche Hochschule auf einen Blick, Ausgabe 2012

³⁶¹ Vergleiche Huber in: Krüger, Rauschenbach 2001, Seite 24 und Faulstich-Wieland, Horstkemper in: Thole, Faulstich-Wieland, Horn, Weishaupt, Zürchner 2012, Seite 193

5.3 Zugehörigkeit zu Altersgruppen und Absolventengenerationen

Ebenfalls kaum eine Überraschung zeigt sich im Vergleich der beiden Studien beim sehr deutlichen Wandel der Altersgruppen der Absolventen. Vor 20 Jahren sind die meisten der Antwortenden 35 bis 39 Jahre alt (49,9%). Dies resultiert zum einen daraus, dass ab 1984 bis 1992 der Studiengang Diplompädagogik in Bamberg hinsichtlich der Absolventenzahlen deutlich sinkt³⁶², dies ist ohne Zweifel aber auch der Tatsache geschuldet, dass viele der Absolventen bereits vorab ein anderes Studium (wie beispielsweise Lehramt oder Sozialpädagogik an der Fachhochschule) absolviert haben. Die neueren Generationen haben dies – wie an späterer Stelle zu zeigen sein wird – nicht und beginnen daher häufiger direkt nach dem Abitur mit dem Pädagogikstudium. Daher sind aus der aktuellen Studie von 2012 die meisten Absolventen noch unter 30 Jahre alt (44,8%), also im Vergleich zur alten Studie sehr jung (vgl. Abb.7).

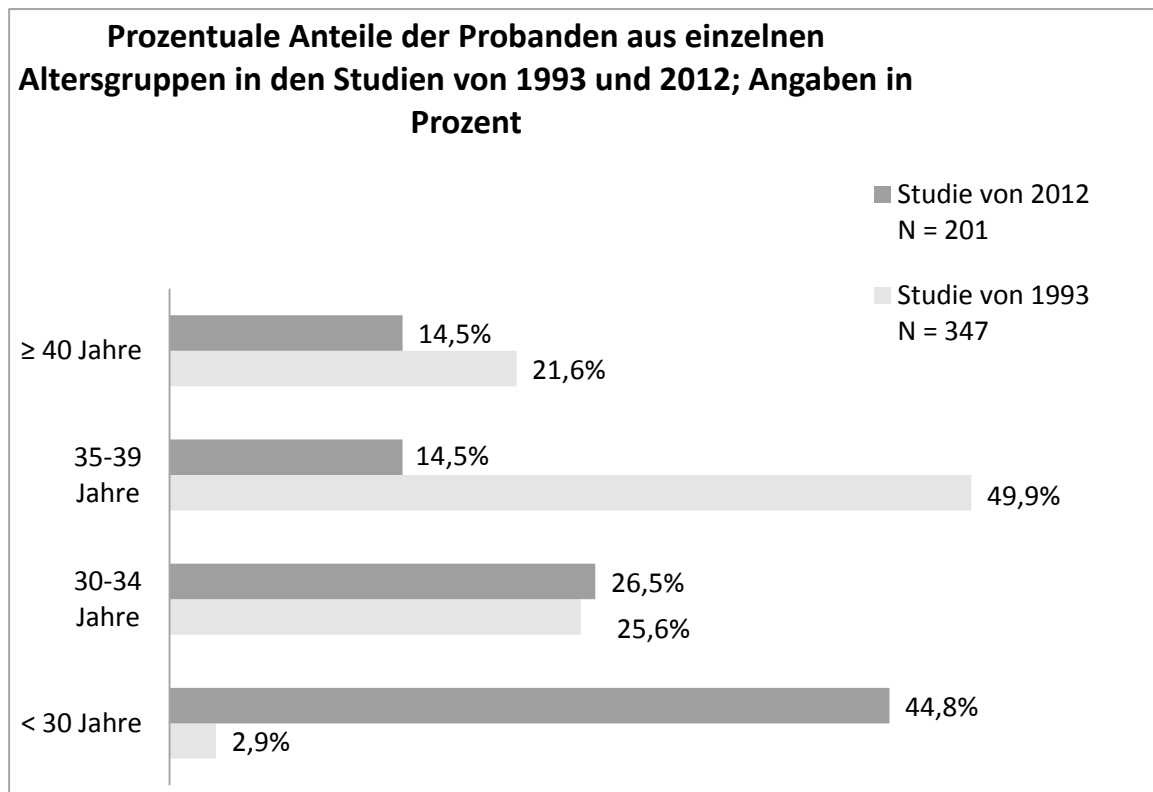


Abb. 7 Prozentuale Anteile der Probanden aus einzelnen Altersgruppen in den Studien von 1993 und 2012

³⁶² Vergleiche Beeke 1993, Seite 98

Dies birgt – wie oben bereits angesprochen – einige Schwierigkeiten hinsichtlich der weiteren vergleichenden Interpretation der Daten, die es zu berücksichtigen gilt, denn erstens sind Karriereverläufe der jüngeren Probanden erst noch im Anfang begriffen und die beruflichen Eckdaten verändern sich mit höherer Wahrscheinlichkeit noch mehr und öfter als bei den älteren Probanden der Studie von 1993. Zum zweiten sind die Stellen der jüngeren Absolventen möglicherweise auch noch nicht so hoch dotiert, wie die, die 35- bis 39jährige Pädagogen bis 1993 sicherlich vielfach bereits innehaben.

Hinsichtlich der Generationszugehörigkeit im Vergleich zum Alter der Absolventen wird im Rahmen der Verdachtsdiagnosen die Vermutung aufgestellt, dass sich das Alter der Absolventen proportional zum Studienabschlussjahr verringert.

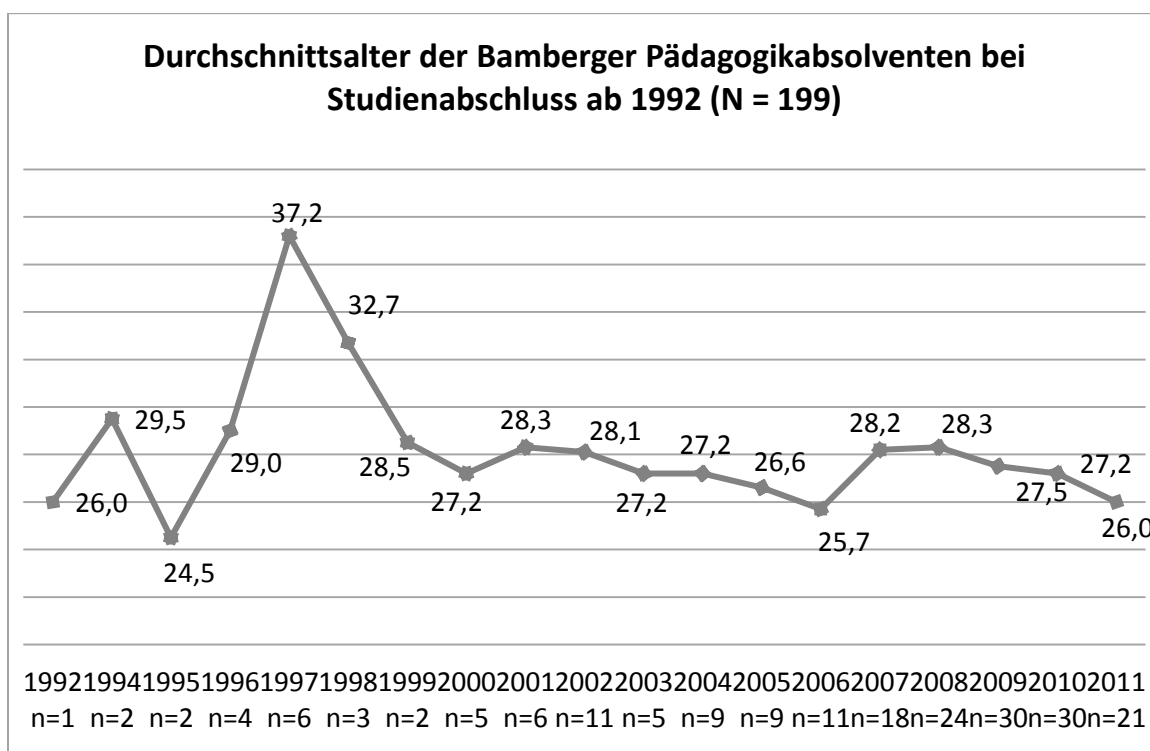


Abb. 8 Durchschnittsalter der Bamberger Pädagogikabsolventen bei Studienabschluss ab 1992

Zwar kann ab dem Jahr 1997 eine deutliche Alterssenkung konstatiert werden, sieht man jedoch einmal von den geringen Fallzahlen Anfang der 1990er Jahre sowie von dem letzten Absolventenjahrgang, in dem selbsterklärend nur sehr junge Absolventen vertreten sein können, ab, dann kann eine solche Entwick-

lung bei den Bamberger Absolventen nicht eindeutig bestätigt werden. Trotz der Spitzenwerte in den Jahren 1997 von einem Durchschnittsalter von 37,2 Jahren und 1998 von 32,7 Jahren, deutet die grafisch dargestellte Entwicklung eher darauf hin, dass sich das Alter bei Abschluss des Studiums in den letzten 20 Jahren – dieser beiden Jahre ungeachtet – kaum verändert hat (siehe Abb. 8). Das Durchschnittsalter der Männer (N = 43) bei Abschluss des Studiums liegt mit 28,6 Jahren deutlich über dem Durchschnittsalter der Frauen (N = 155) bei Abschluss des Studiums mit 26,0 Jahren.

5.4 Familienstand, Kinderzahl, Wohnverhältnisse

Neu erhoben und daher nicht vergleichbar mit der Studie von 1993 sind Merkmale wie der *Familienstand* und damit die Anzahl der Ledigen mit zwei Drittel (66 %) im Vergleich zu den Verheirateten mit knapp einem Drittel (32 %). Geschieden beziehungsweise verwitwet sind in den neuen Generationen jeweils nur ein Prozent. Hier mit der alten Studie vergleichen zu wollen, macht selbsterklärend keinen Sinn, da bereits die Altersstruktur auf andere Ergebnisse, sprich höhere Zahlen der Eheschließungen, Scheidungen beziehungsweise der Verwitweten unter den Probanden aus der Studie von 1993 schließen lässt.

Ebenso uninteressant scheint ein Vergleich der *Kinderzahl*. Auf Grund der jungen Altersgruppen haben fast drei Viertel (72,4 %) der jüngeren Absolventengenerationen (noch) keine Kinder. Dem deutschlandweiten Trend folgend haben fast alle anderen (bislang) ein oder zwei Kinder (25,6%). Ein Absolvent (0,5%) hat sich für drei bis fünf Kinder entschieden. Mehr als fünf Kinder hat keiner der Antwortenden aus den jüngeren Generationen.

Interessant dazu im Vergleich scheint die *Anzahl der Personen, die im Haushalt* der Bamberger Pädagogikabsolventen leben. Ein Drittel der Probanden (32,5%) aus der Studie von 2012 leben zum Befragungszeitraum ohne weitere Personen im Haushalt (siehe Abb.9). Der Pädagoge der jüngeren Generationen folgt auch

hier dem bundesweiten Trend der Zunahme von Ein- bis Zwei-Personen-Haushalten.³⁶³

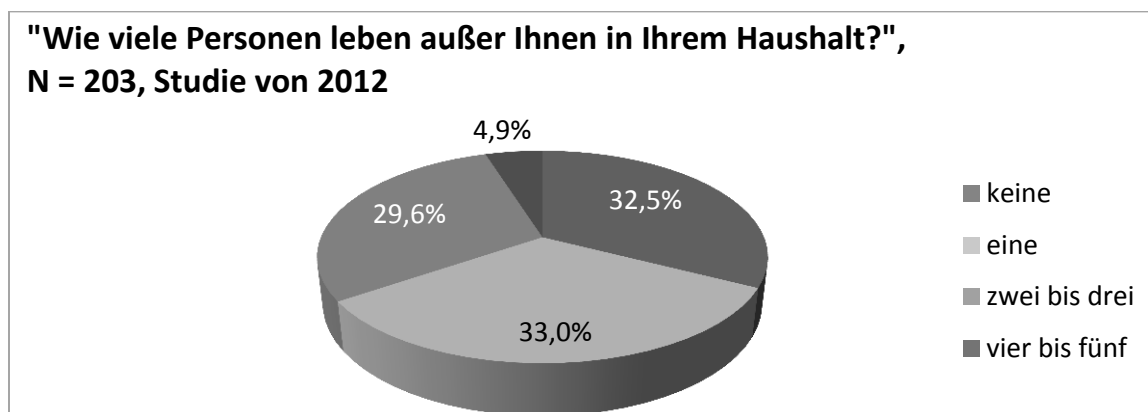


Abb. 9 Anzahl der im Haushalt lebenden Personen unter Bamberger Pädagogikabsolventen, Studie von 2012

Da heute auch zur Familie alternative Wohnformen an Bedeutung gewinnen, werden die Probanden ferner danach gefragt, in *welchem Verhältnis zu anderen sie aktuell wohnen*. Daraus resultieren folgende eher verwirrende Antworten. Nicht einmal mehr ein Viertel der Befragten (23,6%) gibt an dieser Stelle an, alleine zu wohnen (vgl. Abb. 10). An vorangegangener Stelle nach weiteren Personen im Haushalt gefragt, geben noch ein Drittel der Antwortenden an, es lebten keine weiteren Personen mit ihnen im Haushalt (vgl. dazu nochmals Abb. 9).

Auf beide Fragen haben alle 203 Befragungsteilnehmer geantwortet. Erst bei der Sichtung dieser Ergebnisse fällt daher auf, dass die eigentlichen Informationen, die eruiert werden sollten, nicht zutage getreten sind. Die eigentliche Frage, wie viele Pädagogen sich in einer festen Partnerschaft befinden, wird zum Beispiel fälschlicherweise mit der Antwortvorgabe „mit Partner/-in wohnend“ gleichgesetzt. Eine feste Partnerschaft muss jedoch nicht zwangsläufig mit einem gemeinsamen Haushalt verbunden sein. Die Zahl derer, die in einer festen Partnerschaft leben, kann daher die knapp 63 Prozent überschreiten und ist somit nicht eindeutig.

³⁶³ Vergleiche DIE WELT vom 11.07.2013

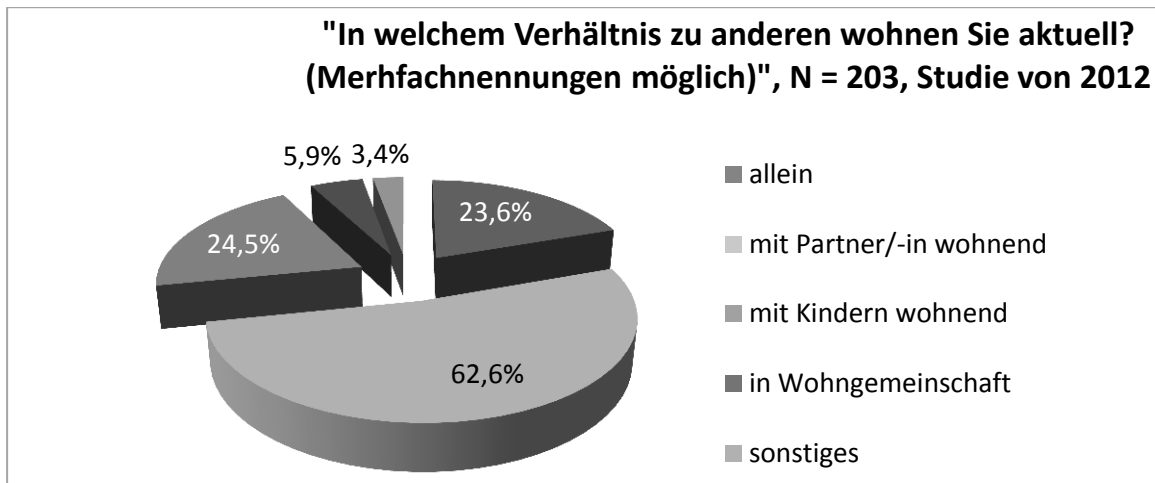


Abb. 10 Wohnverhältnis Bamberger Pädagogen zu anderen Familienmitgliedern und/oder Freunden, Studie von 2012

Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, dass etwa ein Drittel der Probanden allein lebt, knapp zwei Drittel der Probanden mit dem Partner zusammenlebt und alternative Wohnformen sich zwar ausprägen, jedoch in ihrer Anzahl deutlich nachrangig zu betrachten sind.

5.5 Entfernungen zwischen Heimat, Studien-, Wohn- und Arbeitsort

In der Studie von 1993 wird nach der Entfernung vom Studienort Bamberg zum aktuellen Wohnort gefragt. Damals stellt sich heraus, „daß der weitaus größte Teil der befragten Bamberger Diplom-PädagogInnen (75,7 %) das Bundesland Bayern nach dem Studium [...] nicht verlassen hat oder zurückgekehrt ist. Insgesamt sind sogar 21,2 % [...] immer noch oder wieder in Bamberg anzusiedeln und 43,3 % [...] leben im übrigen Franken. Bei dennoch beachtlichen 22,3 % [...] reichte die geographische Flexibilität über die Grenzen Bayerns hinaus.“³⁶⁴

In der neuen Studie werden genauere Entfernungen erfragt, die sich weniger auf die einzelnen Bundesländer oder Regionen konzentrieren. Die Entfernungen, die die Absolventen zwischen Heimatort, Studienort, Wohn- und Arbeitsort zurücklegen, bilden dabei einen Indikator dafür, wie flexibel und mobil die Absolventen sich zeigen. Dabei wird zunächst hypothetisch davon ausgegangen,

³⁶⁴Beeke 1993

dass proportional zur Entfernung auch die oben genannten Eigenschaften, wie Flexibilität und Mobilität, wachsen. Aus diesem Grund wird im Fragebogen ganz explizit im Einzelnen nach den Entfernungskilometern zwischen Heimatort und Bamberg, Bamberg und aktuellem Wohnort, aktuellem Wohnort und Heimatort und schließlich nach der Entfernung zwischen aktuellem Wohnort und aktuellstem Arbeitsort gefragt. Folgende Ergebnisse lassen sich aus den Antworten zusammenfassen:

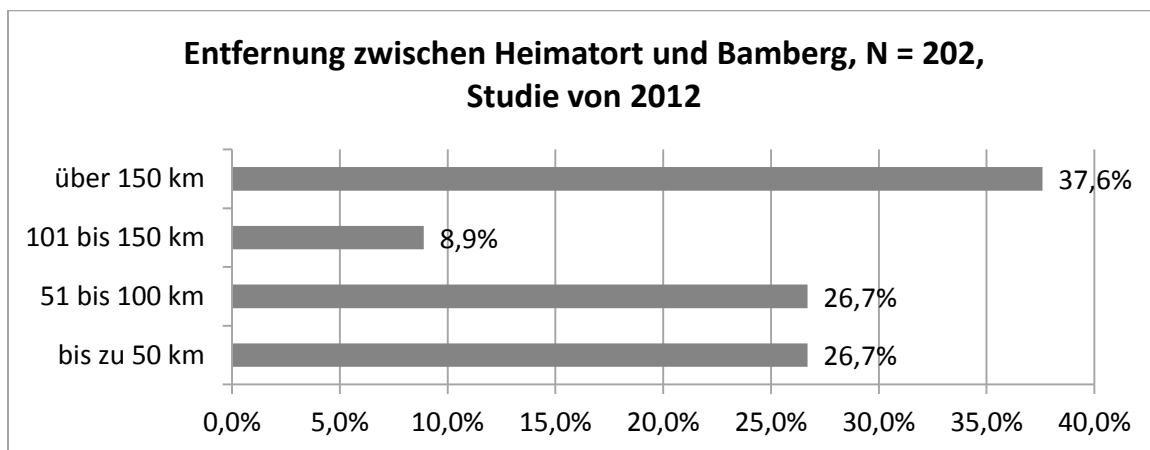


Abb. 11 Entfernungen zwischen Heimatort und Bamberg, Studie von 2012

Weit mehr als ein Drittel (37,6%) der 202 Probanden legen den Antworten zufolge mehr als hundertfünfzig Kilometer zwischen ihrem Heimatort und dem Studienort Bamberg zurück. Weitere 8,9 Prozent kommen aus einer Heimat, die 101 bis 150 Kilometer weit von Bamberg entfernt ist. 26,7 Prozent fahren 51 bis 100 Kilometer weit von Bamberg in die Heimat und ein weiteres gutes Viertel (26,7%) fährt lediglich bis zu 50 Kilometer weit von Bamberg nach Hause. Vor allem für die letztgenannte Gruppe besteht die bequeme Möglichkeit zwischen Heimat und Studienort Bamberg zu pendeln. Knapp drei Viertel (73,3%) der in Bamberg ausgebildeten Pädagogen hätten dafür unbequem viele Entfernungskilometer (über 50 Kilometer für einen Weg) in Kauf nehmen müssen (siehe Abb. 11).

Gleich hoch ist der Anteil derer, für die Bamberg und der aktuelle Wohnort mehr als hundertfünfzig Kilometer auseinanderliegen (37,6%). Weit höher (34,2%) ist der prozentuale Anteil der Probanden, die aktuell bis zu maximal 50

Kilometer weit weg von ihrem einstigen Studienort Bamberg wohnen (siehe Abb. 12).

Diese Entfernungen verändern sich bei den Angaben der Distanz zwischen aktuellem Wohnort und dem Heimatort. Nur noch 28,5 Prozent der Bamberger Pädagogikabsolventen aus den letzten Generationen zeigen sich dergestalt flexibel und mobil, dass sie weitere als 150 Kilometer von zuhause entfernt wohnen, wenn es also darum geht, den Heimatort dauerhaft zu verlassen. Weit über die Hälfte der Probanden (54,0%) wohnen aktuell nicht weiter als 50 Kilometer von ihrem einstigen Heimatort entfernt (siehe Abb. 13).

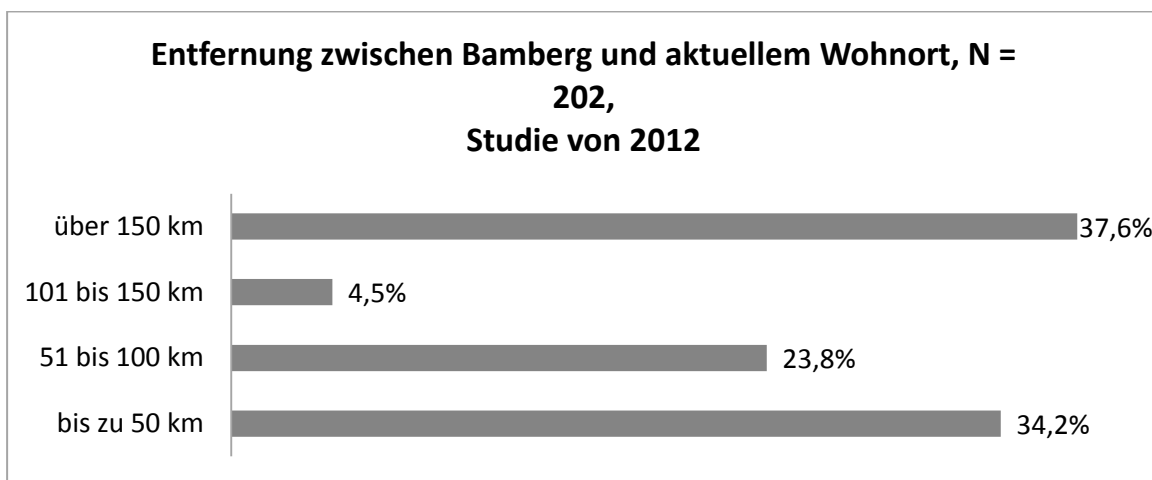


Abb. 12 Entfernungen zwischen Bamberg und aktuellem Wohnort

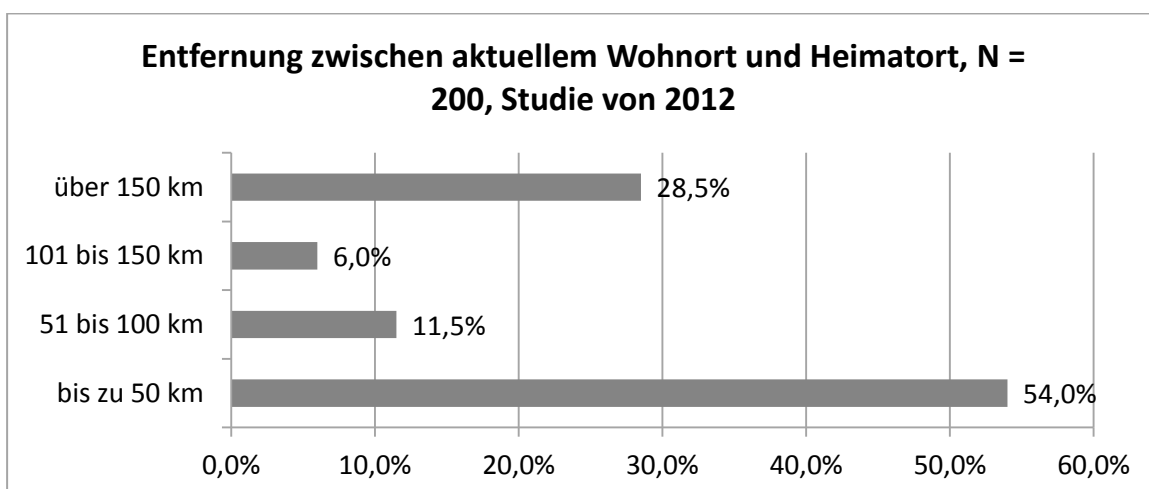


Abb. 13 Entfernungen zwischen aktuellem Wohnort und Heimatort

Parallel dazu werden die Absolventen im Fragebogen danach gefragt, in welchem Bundesland sie ihre HZB erworben haben. Zwei Drittel (66,5%) der neu-

en Generationen stammen demnach aus *Bayern*. Ein Drittel von ihnen ist „zugereist“. Diese Zahlen sind mit denen von 1993 nicht direkt vergleichbar. Zwar lässt sich eine höhere Flexibilität und Mobilität vorsichtig konstatieren, diese findet jedoch ihre Grenzen, denn 174 von 200 Antwortenden (87%) geben an, ihr Abitur in Bayern oder einem an Bayern angrenzenden Bundesland gemacht zu haben, also in *Baden-Württemberg* (mit 13 Nennungen), *Hessen* (mit 5 Nennungen), *Thüringen* (mit 6 Nennungen) oder *Sachsen* (mit 15 Nennungen). Möglicherweise spielt die damit dennoch verbleibende Heimatnähe während des Studiums eine weiterhin mitentscheidende Rolle bei der Auswahl des Studienortes. 26 Absolventen stammen aus weiter entfernt liegenden Bundesländern, darunter *Berlin* mit drei Nennungen, *Brandenburg* mit drei Nennungen, *Niedersachsen* mit sechs Nennungen, *Nordrhein-Westfalen* mit acht Nennungen, *Rheinland-Pfalz* mit einer Nennung, *Sachsen-Anhalt* mit drei Nennungen und *Schleswig-Holstein* mit einer Nennung dokumentieren eine hohe Mobilität hinsichtlich der Wahl des Studienortes. Andere Einflussfaktoren wie Ranking, Ruf der Universität oder sonstige subjektive Kriterien spielen sicher weitere Rollen bei der Entscheidung für Bamberg als Studienort. *Bremen*, *Hamburg*, *Mecklenburg-Vorpommern* und das *Saarland* sind im Rahmen der Stichprobe 2012 nicht vertreten.

Auf einen letzten Punkt zur Festlegung der Mobilität der neuen Absolventen zielt die Frage nach der *Anzahl der Kilometer, die den aktuellen Wohnort vom aktuellsten Arbeitsort trennten*, ab: 70 Prozent (70,1%) fahren den Angaben zufolge nicht weiter als 25 Kilometer zur Arbeit. Fast jeder Fünfte (19,3%) nimmt eine Anfahrt von 25 bis 50 Kilometern in Kauf und mehr als einer von zehn Absolventen (10,7%) fahren eigenen Angaben zufolge weiter als 50 (in einem Fall bis zu 360) Kilometer vom Wohnort zum Arbeitsort (vgl. Abb. 14). Die Mobilität spielt offensichtlich eine große Rolle in den jüngeren Generationen. Inwiefern sie freiwillig oder gezwungenermaßen in Kauf genommen wird, kann und soll hier nicht weiter verfolgt werden.

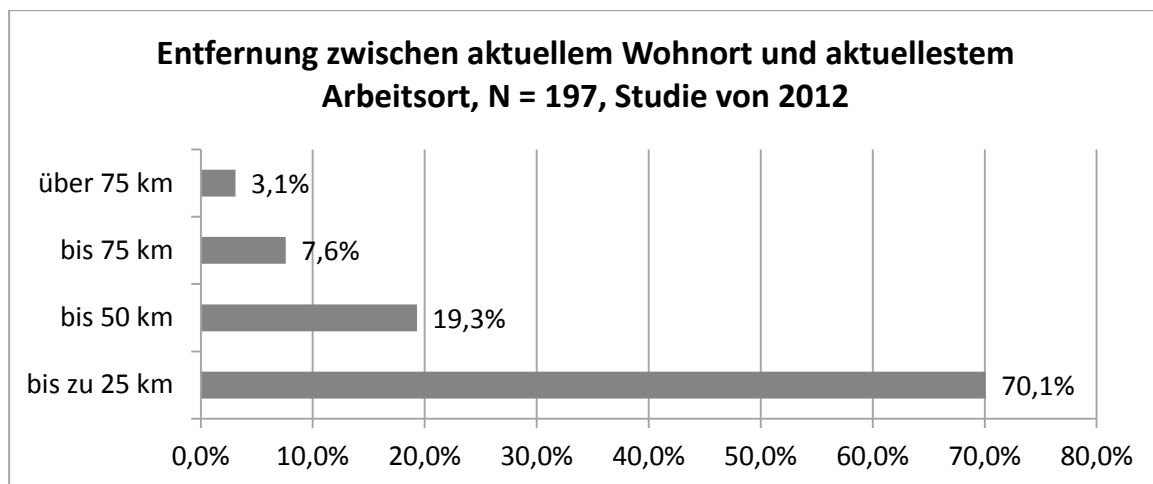


Abb. 14 Entfernungen zwischen aktuellem Wohnort und aktuellstem Arbeitsplatz, Studie von 2012

Summiert man alle zurückgelegten Entfernungskilometer der einzelnen Probanden und vergleicht die so erhaltenen Werte mit den einzelnen Generationen, kann sich eine vermutete Steigerung der Mobilität jedoch nicht herauskristallisieren. Die Werte zeigen eine eher gegenläufige Tendenz: Der durch die Summe der unterschiedlichen Entfernungskilometer ermittelte Wert liegt für die Bamberger Pädagogikabsolventen-Generation zwischen 1992 und 1996 im Durchschnitt bei 732, in der darauffolgenden Generation zwischen 1997 und 2001 bei 452 in der dritten Generation zwischen 2002 und 2006 bei 404 und in der letzten Generation zwischen 2007 und 2011 bei 458. Diese Werte gehen zudem mit einer sinkenden Standardabweichung von 534 über 404 und 360 hin zu 359 einher (vgl. Tab. 1).

Tab.1 Mobilität der Bamberger Absolventen im Generationenvergleich

Mobilität im Generationenvergleich	Generation von 1992 bis 1996	Generation von 1997 bis 2001	Generation von 2002 bis 2006	Generation von 2007 bis 2011
Durchschnittliche Entfernungen insg.	732	452	404	458
Standardabweichungen	534	404	360	359

5.6 Hauptverdiener im Haushalt unter Bamberger Pädagogen

Auf die Frage, ob die Absolventen *Hauptverdiener im Haushalt* sind, werden drei Antwortvorgaben gemacht. Gut 40 Prozent (40,2%) der Bamberger Pädagogen geben daran orientiert an: „Ja, die Einkünfte etwaiger anderer Personen sind wesentlich geringer.“ Über ein Drittel (35,1%) der Absolventen antwortet „Nein, mein Einkommen ist im Vergleich zu anderen Personen im Haushalt wesentlich geringer.“ Und etwa jeder vierte Absolvent (24,7%) gibt an: „Weder/noch, wir verdienen ungefähr gleich viel/wenig.“ (siehe Abb. 15).

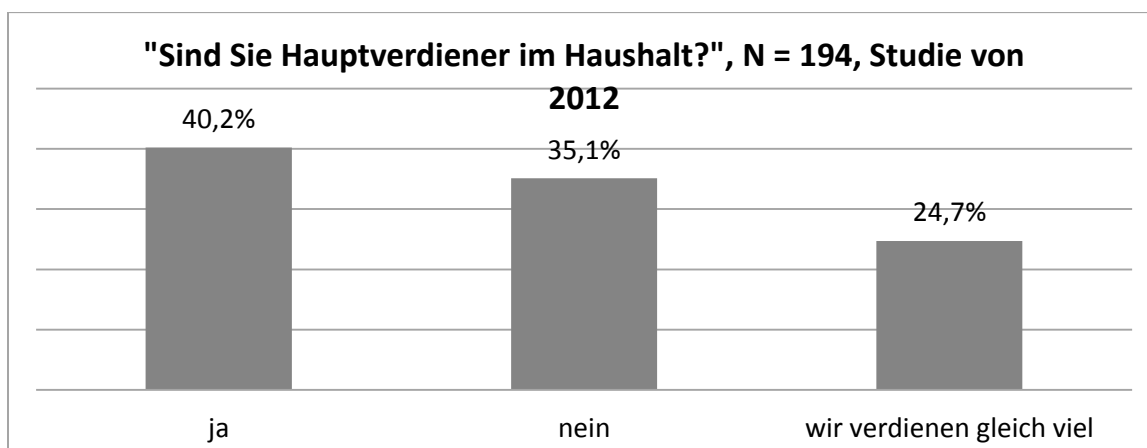


Abb. 15 Anteil der Hauptverdiener im Haushalt unter den Bamberger Pädagogen

Frauen sind in diesem Kontext in der Gruppe der weniger als der Partner verdienenden deutlich überrepräsentiert (43,8% der Frauen gegenüber 9,3% der Männer), während die Männer die Gruppe der Hauptverdiener deutlich dominieren (60,5% der Männer gegenüber 32,8% der Frauen; siehe Abb. 16).

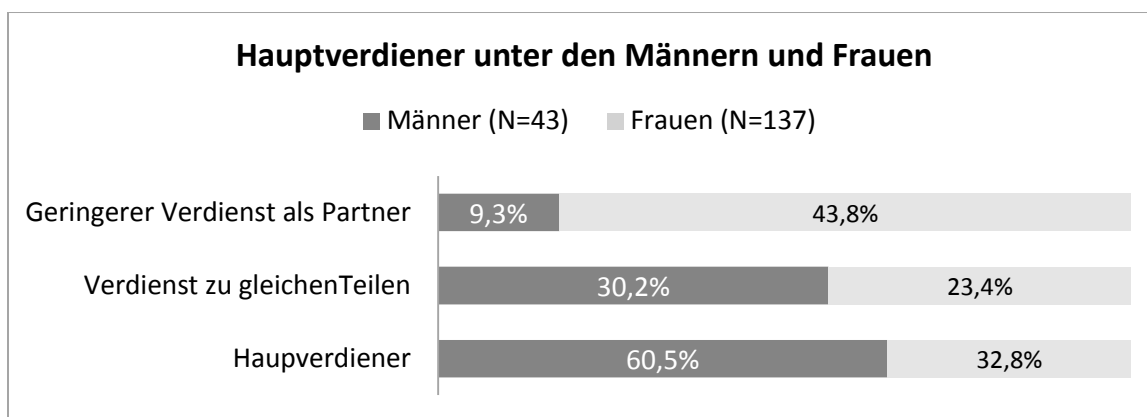


Abb. 16 Anteil der Hauptverdiener im Haushalt nach Geschlecht

Im Folgenden werden Inhalte und Zeiten vor dem Pädagogikstudium der Bamberger Absolventen, Angaben zu ihrem Ausbildungs- und weiteren Qualifizierungsverhalten, zum Berufseinstieg und -verlauf nach dem Pädagogikstudium in Bamberg sowie Angaben zur Relation zwischen Pädagogikstudium und aktuellem Beruf nicht nur nach Häufigkeiten sondern direkt im Vergleich unterschiedlicher Merkmalsausprägungen betrachtet. Dabei dienen vor allem die oben dargestellten Häufigkeitsverteilungen hinsichtlich Geschlecht, Absolventenjahrgang, Alter und Hauptverdiener als Merkmale, die miteinander in Relation gesetzt werden. Weitere wichtige Unterscheidungskriterien folgen im nächsten Kapitel und beinhalten Angaben zu Praxiserfahrungen sowie Einfach- und Mehrfachqualifizierungen. Hier wird an entsprechender Stelle unterschieden zwischen dem Maß der Praxiserfahrungen und der Menge der Mehrfachqualifizierungen, erstere beziehen sich somit auf praktische und praxisorientierte Anteile, die zusätzlich zum Studium gemacht wurden oder beziehen sich auf Mehrfachqualifizierungen, die sich qua definitionem eher auf theoretisch fundierte Bereiche beziehen.

Zusammenfassung

Die Häufigkeitsverteilungen innerhalb der Untersuchungseinheit zeigen folgende Ergebnisse. Die Repräsentativitätskriterien sind nicht in dem Maße erfüllt, wie sie aus der Studie von 1993 erreicht werden können, dennoch lassen die Ergebnisse nach einem erzielten Rücklauf von knapp 15% aus der vorgenommenen Vollerhebung 1.411 in Bamberg ausgebildeter Diplompädagogen Aussagen vorsichtig zu. Schwieriger gestaltet sich ein direkter Vergleich der beiden von der Autorin unternommenen Bamberger Studien, da vor allem die Altersstruktur deutliche Unterschiede aufweist. Zwar zeigen sich auch im Wandel der Geschlechter signifikante Veränderungen, jedoch dürften sich diese weniger auf die weiteren Ergebnisse auswirken, als die dargestellt unterschiedlichen Altersstrukturen. Hinsichtlich der Wohnverhältnisse Bamberger Absolventen können keine eindeutigen Aussagen erzielt werden, erste Ergebnisse zu

einer gestiegenen Mobilität zeichnen sich in den Entfernungskilometern zwischen Heimatort, Studienort, aktuellem Wohn- und Arbeitsort nicht ab, sondern weisen eher auf einen Rückgang der Mobilität hin. Rund 37 Prozent der Bamberger Absolventen sind Hauptverdiener in dem Haushalt, in dem sie leben. Dabei sind die Frauen den Männern gegenüber in dieser Gruppe deutlich unterrepräsentiert und in der Gruppe der geringer verdienenden deutlich überrepräsentiert.

6 Bamberger Absolventen vor ihrem Pädagogikstudium

Das Studium der Diplompädagogik in Bamberg (heute: Bachelor- und Masterpädagogik) hat sich in der Zusammensetzung seiner Absolventen deutlich verändert. Zum einen studieren dieses Fach überwiegenden Teil Frauen, zum anderen – und dieses Kriterium wird im Folgenden immer wieder zu berücksichtigen sein – sind die die antwortenden Probanden, die inzwischen nach erfolgreichem Studium verabschiedet werden, deutlich jünger, als die antwortenden Probanden aus der Studie von 1993. Innerhalb der neuen Generationen verändert sich die Altersstruktur – auch dies konnte gezeigt werden – nicht gravierend, allenfalls lohnte es, die Jahrgänge 1997 und 1998 separat zu betrachten. In diesen beiden Jahrgängen sind die Absolventen bei Studienabschluss durchschnittlich deutlich älter (zwischen durchschnittlich 32,7 und 37, 2 Jahre alt) als in allen anderen Generationen der neueren Studie von 2012 (zwischen durchschnittlich 24,5 und 29,5 Jahre alt).

Im Folgenden werden die Motivation für die Aufnahme des Pädagogikstudiums, der Zeitpunkt der Entscheidung für dieses Studium, berufliche Präqualifikationen und die Dauer zwischen Erwerb der HZB und Studienbeginn genauer betrachtet. Hier werden – wie im vorangegangenen Kapitel auch – zunächst die Häufigkeiten dargestellt, im Anschluss daran wird jeweils, sofern als sinnvoll und notwendig erachtet, nach einzelnen Merkmalen unterschieden.

6.1 Motivation für die Aufnahme des Pädagogikstudium

Die Motivation für die Aufnahme des Studiums lässt sich mit der direkten Frage nach den Hauptgründen für die Aufnahme des Pädagogikstudiums eruieren. Die derart Befragten bekommen dazu Antwortvorgaben, die in folgendem Umfang genannt werden: knapp zwei Drittel (63,2%) der Bamberger Absolventen gibt an, in erster Linie *an der Arbeit mit Menschen interessiert* zu sein. Dies ist ein erstes und eindeutiges Indiz dafür, dass Bamberger Pädagogikabsolventen in erster Linie aus berufsbezogenen Motiven studieren und nicht des Geldes we-

gen. Knapp ein Drittel (30,5%) nennt den Grund, in einem anderen Fach keinen Studienplatz bekommen zu haben. Hier werden die Fächer Psychologie 44mal, Sozialpädagogik 30mal und Medizin 4mal genannt. Leider – so muss an dieser Stelle konstatiert werden – fallen auf die Antwortkategorie „sonstiges“ 21,7%. Hier wäre eine ursprünglich geplante teiloffene Frage mit der Antwortvorgabe „sonstiges, und zwar ...“ weit aufschlussreicher gewesen. Wie erwähnt fällt diese Möglichkeit dem großen Vorteil der Onlinebefragung anheim. Zum Beispiel kann sich hinter dieser hohen Zahl der Probanden, die sonstige Gründe für die Aufnahme der Pädagogikstudiums angeben, die einst von Müller und Palmer herauskristallisierte Eigentümlichkeit des Diplomstudiums verbergen, dass viele Praktiker das Studium zur Weiterqualifizierung einer bereits vorhandenen Profession nutzen³⁶⁵.

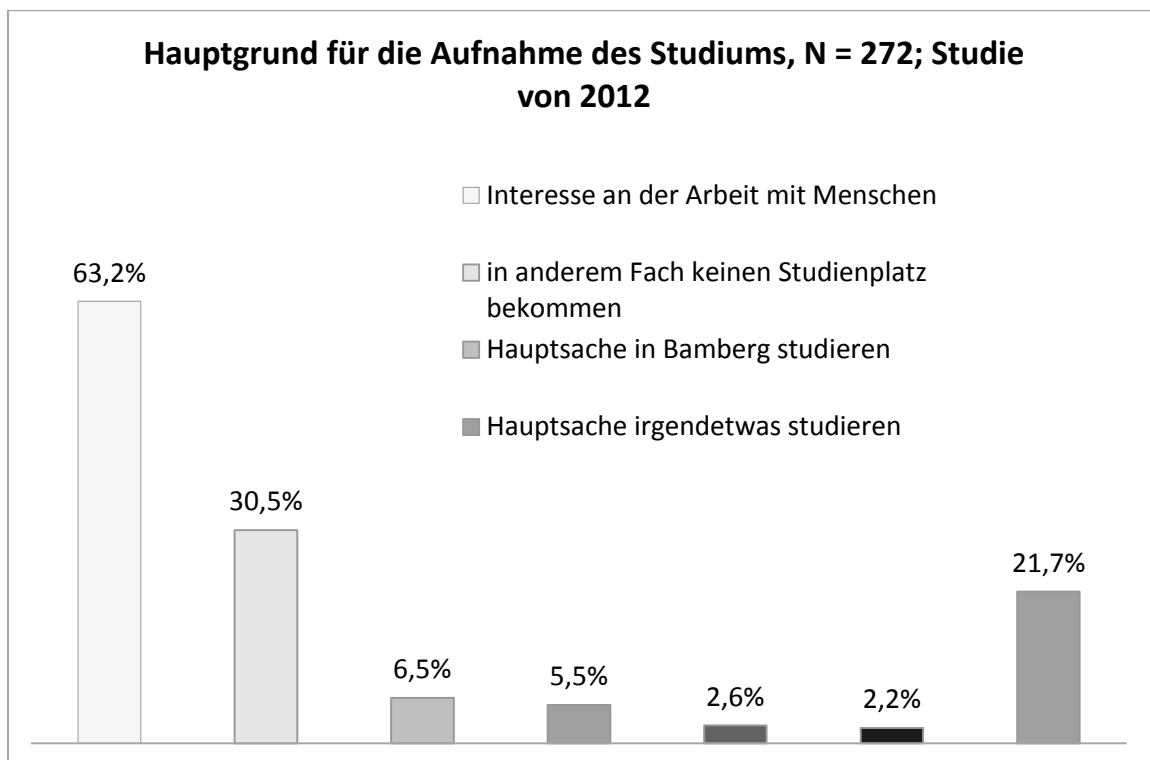


Abb. 17 Motivation für die Aufnahme des Pädagogikstudiums in Bamberg

Mehr als jeder fünfzehnte Proband (6,5%) will hauptsächlich in Bamberg, mehr als jeder 18te Proband hauptsächlich irgendetwas, rund jeder 40ste nutzt des

³⁶⁵ Vergleiche Müller, Palmer in: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3

Pädagogikstudium in Bamberger hauptsächlich dazu, von zuhause weg zu kommen oder mit Freunden zusammenzubleiben (vgl. Abb. 17). Summiert man einmal die prozentualen Anteile aller Gründe, die nichts mit der bewussten Entscheidung für das Diplompädagogikstudium zu tun haben, so bekunden 47,3 Prozent der Nennungen ein eher geringes Interesse am Pädagogikstudium. Allein für 30,5 Prozent der Probanden kann dabei der eigentliche Studienwunsch nicht umgesetzt werden. Die Disziplin Diplompädagogik avanciert in diesen Fällen zum Auffangbecken für Gestrandete (möglicherweise desillusionierte oder gar frustrierte) Parkstudierende beziehungsweise Absolventen, die bereits zu Beginn ihres Studiums mit hoher Unzufriedenheit belastet sind.

6.2 Zeitpunkt der Entscheidung für das Pädagogikstudium

Schon im theoretischen Teil ist die Rede davon, dass Menschen, die sich für ein Pädagogikstudium an einer Universität entscheiden, sich der Kriterien bewusst sein sollten, die eine solche Entscheidung mit sich bringt. Die Frage nach dem *Zeitpunkt der Entscheidung für den Studiengang Pädagogik* zielt darauf ab, in Erfahrung zu bringen, wie durchdacht die getroffene Entscheidung ist. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass eine späte Entscheidung, also überwiegend nach dem Studium, mit ersten Erfahrungen in der Arbeit mit Menschen einhergeht und daher möglicherweise durchdachter oder fundierter ist.

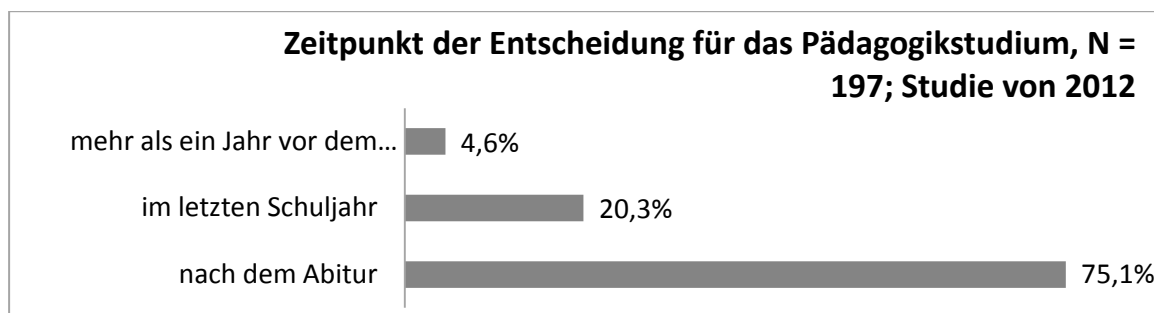


Abb. 18 Zeitpunkt der Entscheidung für das Pädagogikstudium, Studie von 2012

Die Probanden antworten darauf wie folgt. Der tatsächlich weitaus größte Teil, nämlich drei von vier Absolventen (75,1%), hat sich erst nach dem Abitur für den Studiengang Pädagogik entschieden. Rund 20 Prozent (20,3%) haben sich

während des letzten Schuljahres entschieden, Pädagogik zu studieren, und nur knapp jeder 20ste (4,6%) hat sich bereits vor dem Abitur für das Diplompädagogikstudium entschieden (vgl. Abb. 18).

Ob die Annahme, der dergestalt fundierten Entscheidung zutrifft, hängt davon ab, welchen Beschäftigungen zwischen Erwerb der HZB und Beginn des Pädagogikstudiums nachgegangen wird.

6.3 Beschäftigungen vor dem Pädagogikstudium

Von denjenigen oben erwähnten (148 Absolventen), die sich nach dem Abitur entschieden haben, werden allein 194 Nennungen zu einer Tätigkeit vor dem Pädagogikstudium gemacht. Insgesamt werden zu dieser Frage 327 Nennungen gemacht. Dabei haben vor allem die praktischen Erfahrungen vor dem Studium großes Gewicht. Mägdefrau schreibt dazu: „Die Vorqualifikationen der Absolvent(inn)en des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs sind berufsbiographisch hoch bedeutsam, weil sie entscheidenden Einfluss auf die Einstellungschancen haben. Viele Anstellungsträger berücksichtigen bei der Entscheidung über eine Einstellung vor allen Dingen den Nachweis von Praxiserfahrung. Deshalb wird in Absolventenstudien heute standardmäßig die Vorqualifikation erhoben.“³⁶⁶

Fast alle Bamberger Absolventen (201) machen Angaben zu ihren beruflichen Präqualifikationen. Diese verteilen sich wie folgt: 45 Nennungen der insgesamt 201 Probanden (22,4%) beziehen sich darauf, vorab etwas anderes studiert zu haben, 19,9 Prozent geben kund, dass vorab ein Praktikum absolviert wurde, 19,4 Prozent der Probanden sind keiner weiteren Beschäftigung vor dem Studium nachgegangen, 16,4 Prozent haben vorab einen Wehr- oder Zivildienst geleistet, ebenso viele (16,4%) bekunden, vor ihrem Studium einer fachunspezifischen Beschäftigung nachgegangen zu sein. Lediglich 13,4 Prozent der Probanden sind eigenen Angaben zufolge vor ihrem Studium erwerbslos beziehungsweise machen Urlaub. Vereinzelt werden von einer Person bis zu fünf Antwort-

³⁶⁶ Mägdefrau 2000, Seite 139

ten gegeben. 12,9 Prozent befinden sich vorab in einer Ausbildung oder Lehre, Beinahe ebenso viele (12,4%) absolvieren vorweg ein freiwilliges Jahr, elf Prozent nutzen den Übergang für einen Auslandsaufenthalt, 9,5 Prozent gehen bereits vorab einer fachspezifischen Beschäftigung nach, zwei Prozent engagieren sich in Haushalt beziehungsweise bei der Kinderbetreuung, sieben Prozent gehen sonstigen Beschäftigungen nach, bevor sie ihr Studium der Diplompädagogik beginnen (vgl. Tab. 2).

Tab.2 Beschäftigungen der Bamberger Pädagogen vor ihrem Pädagogikstudium

„Geben Sie bitte an, welchen Beschäftigungen Sie nach Beendigung der regulären Schulzeit und vor dem Pädagogik-Studium hauptsächlich nachgegangen sind (Mehrfachnennungen möglich).“ Die nachfolgenden Angaben in der Tabelle beziehen sich auf den prozentualen Anteil der 201 Probanden, die insgesamt 327 Nennungen abgeben.	
Anderes Fach studiert	22,4%
Praktikum	19,9%
Keine weitere Beschäftigung	19,4%
Wehr- oder Zivildienst	16,4%
Fachunspezifische Beschäftigung	16,4%
Erwerbslos/Urlaub	13,4%
Ausbildung/Lehre	12,9%
Freiwilliges soziales oder ökologisches Jahr	12,4%
Auslandsaufenthalt	11,0%
Fachspezifische Beschäftigung	9,5%
Kinderbetreuung/Haushalt	2,0%
Sonstiges	7,0%

Interessant scheint in diesem Kontext die genauere Betrachtung der an der Arbeit mit Menschen Interessierten hinsichtlich ihrer Entscheidung für das Studium. Von denen, die sich vor oder während des Abiturs bereits für das Pädagogikstudium entschieden haben, bekunden mehr als neun von zehn Probanden (92%), diesen Studiengang aus Interesse an der Arbeit mit Menschen ge-

wählt zu haben (N = 49). Unter jenen (N = 148), die sich erst zu einem späteren Zeitpunkt entschieden haben, bekunden dieses Interesse nur noch gut jeder Achte von Zehn (81,8%). Dieses Ergebnis überrascht und lässt vermuten, dass bei den bereits praxiserprobten Studienanfängern das pauschale Interesse an der Arbeit mit Menschen spezielleren Gründen weicht.

6.4 Dauer zwischen Abitur und Studienbeginn in Bamberg

Ferner verändert hat sich die Zeitspanne zwischen Abitur und Aufnahme des Studiums. Im Durchschnitt 15,8 Jahre beziehungsweise 12 Jahre lassen sich die ersten (1971 bis 1980) beziehungsweise die darauf folgenden Abiturjahrgänge (1981 bis 1985) Zeit, vom Zeitpunkt des Abiturs aus betrachtet ihr Studium zu beginnen.

Dieses Ergebnis ist auf Grund der geringen Fallzahlen (vier Abiturienten aus den Jahrgängen 1971 bis 1980 und sieben Abiturienten aus den Jahrgängen 1981 bis 1985) nicht ohne weiteres verallgemeinerbar. Dennoch lässt sich anhand der darauf folgenden Zahlen festhalten, dass die Zeit zwischen dem Erwerb der HZB und der Aufnahme des Pädagogikstudiums kürzer geworden ist. Abiturienten zwischen 1986 und 1990 (N = 9) lassen sich im Durchschnitt 3,2 Jahre Zeit, ihre Nachfolger von 1991 bis 1995 (N = 25) 2,1 Jahre, danach 1996 bis 2000 (N = 53) steigt die Zahl wieder etwas an auf 2,3 Jahre und ab 2001 beträgt die Zeitspanne zwischen Erwerb der HZB und Aufnahme des Pädagogikstudiums unter einem Jahr (0,7 Jahre bei den Abiturienten von 2001 bis 2005; N = 93). Im letzten genannten Abiturjahr (2006) fangen alle sechs Antwortenden in dem Jahr ihr Studium an, in dem sie die Hochschulreife erworben haben (vgl. Abb. 19). Auch diese letzten Ergebnisse könne nicht repräsentativ gesehen werden, da diejenigen, die 2006 ihre Hochschulreife erworben haben und noch nicht sofort mit dem Studium begonnen haben, selbsterklärend noch gar nicht erfasst sein können, da sie entweder noch studieren und somit nicht zu den Absolventen gehören, oder ihr Studium erst in der Zukunft aufnehmen werden.

Erst bei der Betrachtung der deutlichen Verringerung der Dauer zwischen Abitur und Studienbeginn wird deutlich, dass damit selbsterklärend auch eine Abnahme der beruflichen Vorqualifikationen einhergeht.

Die ursprüngliche Kritik seitens der Arbeitgeber, Diplompädagogen seien praktisch nicht genügend für den Arbeitsmarkt qualifiziert, gewinnt damit an Gewicht. Dies kann bedeuten, dass praktische Anteile an anderer Stelle, während oder nach dem Studium, gesammelt werden. Dies gilt es unter anderem in einem nächsten Kapitel zum Ausbildungs- und weiteren Qualifizierungsverhalten Bamberger Diplompädagogen zu erschließen. Vor allem in dem Zeitraum zwischen 1991 und 2005 belegen die hohen Fallzahlen (25, 53, 93), dass die Zeit, die Pädagogikstudierende nach dem Abitur bis hin zum Studium verstreichen lassen, kürzer wird. Auch wenn in der Soziodemographie aufgrund der zu unterschiedlichen Fallzahlen keine eindeutigen Ergebnisse hinsichtlich der Verjüngung der Absolventen herausgestellt werden kann, belegen diese Zahlen doch genau diesen Sachverhalt und verdienen damit an späterer Stelle wiederum Berücksichtigung.

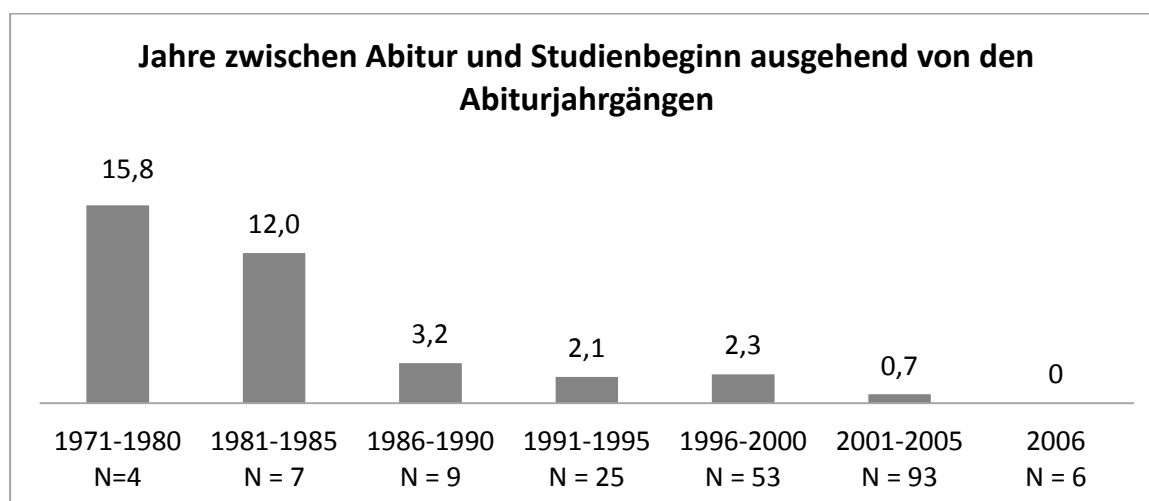


Abb. 19 Jahre zwischen Abitur und Studienbeginn ausgehend von den Abiturjahrgängen

Zusammenfassung:

Ursprünglich wird das Diplompädagogikstudium häufiger zur beruflichen Weiterqualifizierung nach bereits absolvierter Erstausbildung und zur theoretischen Fundierung bisheriger Praxiserfahrungen genutzt. Die unter Bamberger Pädagogik

gogikabsolventen der neueren Generationen ausgeprägte Motivation zum Studium, an der Arbeit mit Menschen interessiert zu sein, widerspricht dem zunächst nicht, auch wenn sich diese nach ersten einschlägigen Berufserfahrungen leicht senkt. Viele studieren bereits vor ihrem Pädagogikstudium ein anderes Fach, sind fachspezifisch oder unspezifisch beschäftigt, leisten ein Praktikum, Wehr- oder Zivildienst, freiwilliges soziales oder ökologisches Jahr. Auch eine vorherige Ausbildung oder Lehre oder der Auslandsaufenthalt gehören zu den Beschäftigungen vor Aufnahme des Studiums. Dabei fällt auf, dass sich die Dauer zwischen erworbener HZB und Beginn des Pädagogikstudiums deutlich verkürzt. Damit einher geht eine Verminderung der beruflichen Präqualifikationen, die an späterer Stelle möglicherweise zu kompensieren ist oder sich nachteilig auswirkt.

7 Das Ausbildungs- und Qualifizierungsverhalten Bamberger Diplompädagogen

Bevor das Augenmerk auf das Studien- und sonstige Qualifizierungsverhalten der examinierten Bamberger Diplompädagogen gelenkt wird, hier zunächst die Studienanfänger im Fach Diplompädagogik für Bamberg im Überblick: In den Jahren 1993 bis einschließlich 2007³⁶⁷ starten nach Angaben der Bamberger Studierendenkanzlei 2.226 Studierende im ersten Fachsemester ihr Studium Diplompädagogik. Davon sind 1.756 Frauen und 470 Männer. Bis zum Ende des Studienangebots Diplompädagogik in Bamberg verbucht der Studiengang entsprechend der Abbildung 20 eine deutliche Zunahme vor allem unter den weiblichen Studierenden, während die männlichen Studierenden tendenziell weniger werden.

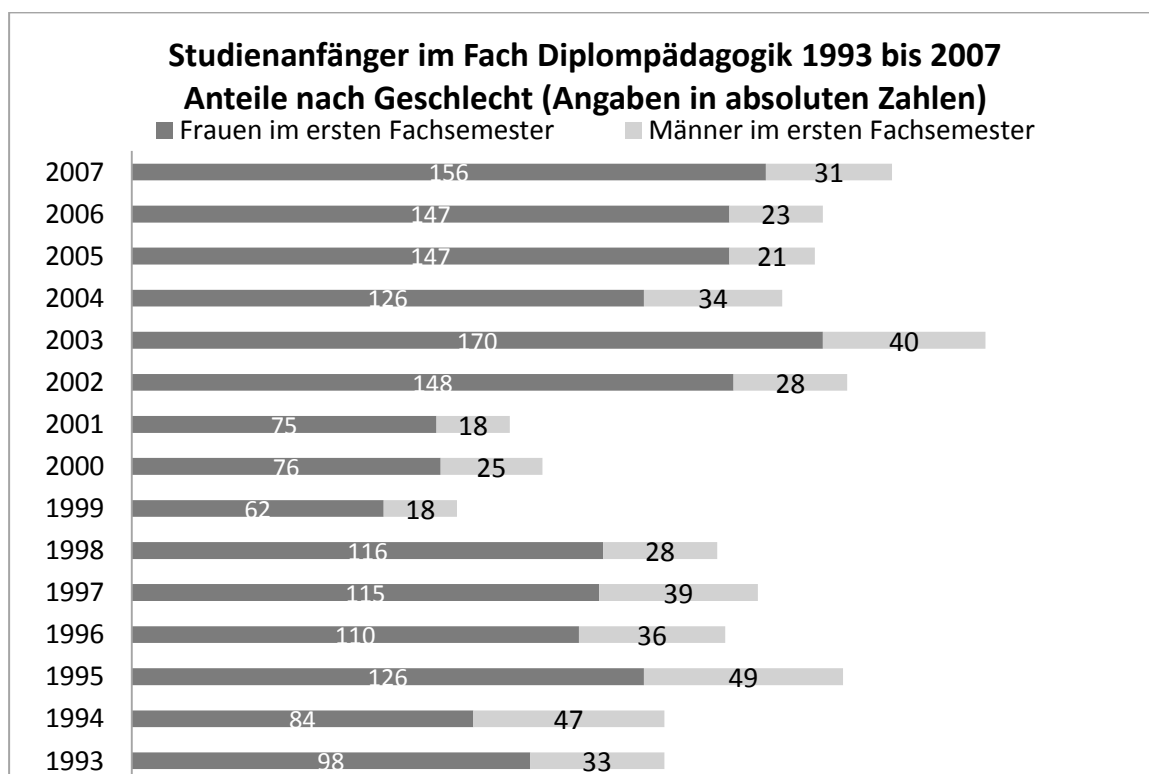


Abb. 20 Studienanfänger im Fach Diplompädagogik in Bamberg 1993 bis 2007 nach Geschlecht

³⁶⁷ 2008 wird nicht mehr mit eingerechnet, da in diesem Jahr nur noch für ein Semester der Einstieg möglich ist und die angegebenen Jahre sich auf die Studienanfänger im Sommer- sowie Wintersemester beziehen.

Studieren die Bamberger Pädagogikabsolventen, also diejenigen, die ihr Studium in einem nächsten Schritt dann auch beenden schnell, normal lang oder lang?³⁶⁸ Wie viele ihrer Kommilitonen brechen das Studium vorzeitig ab, und wie viele ihrer Kommilitonen erhalten tatsächlich, so wie sie selbst, letztlich das Zertifikat? Wie nutzen sie die angebotenen Schwerpunkte im Studium? Gibt es Unterschiede zwischen Männern und Frauen in der Schwerpunktwahl? Wie breit wird die Wahlpflichtfachwahl gefächert? Wie ernsthaft wird studiert? Welche Methoden dominieren die Vorgehensweise in der Diplomarbeit? Welche weiteren Qualifizierungen erwerben Bamberger Diplompädagogen um sich auf einen Beruf vorzubereiten oder sich im Wissen und Können zu festigen? Diesen Fragen wird in dem nun folgenden Kapitel auf den Grund gegangen. Dabei werden zum einen die Häufigkeitsverteilungen dargestellt, zum anderen einzelne Merkmalsausprägungen miteinander in Relation gesetzt.

7.1 Studienabbruch- und Erhaltquote

Die *Studienabbruchquote* für den Bamberger Studiengang Diplompädagogik zu ermitteln, gestaltet sich nach telefonischer Auskunft der Studierendenkanzlei als keinesfalls exakt durchführbar da viele Studierende die Angewohnheit besäßen, sich nicht ordnungsgemäß von ihrem Studium abzumelden, wenn sie ohne Examen aufhören zu studieren oder sich für ein anderes Fach oder eine andere Universität entscheiden. Dieses Verhalten der Studienabbrecher ist zum Teil nachvollziehbar und verständlich, da der Studienabbruch in vielen Fällen als Misserfolg erlebt und daher ungern nach außen getragen wird. Daher wird zunächst alternativ nach bundesweiten Ergebnissen gesucht, die Auskunft über Abbruchquoten an Universitäten und Fachhochschulen, zwischen Abschlussarten und unterschiedlichen Fächergruppen geben:

Bis zum Absolventenjahrgang 2004 weisen Fachhochschulen hinsichtlich ihrer Abbruchquoten niedrigere Werte auf, als Universitäten bis zu diesem Zeitpunkt. Unter den Studienanfängern von 1992 bis 1994 wird für Fachhochschu-

³⁶⁸ Vergleiche Seeling in Krüger, Rauschenbach 2004, Seite 124

len eine Abbruchquote von 20 Prozent, für Studienanfänger zwischen 1995 und 1997 eine Abbruchquote von 22 Prozent, für Studienanfänger zwischen 1997 und 1999 eine Abbruchquote von 17 Prozent ermittelt. Für Studienanfänger an Universitäten zwischen 1992 und 1994 beträgt die Abbruchquote 24 Prozent, bei Studienanfängern zwischen 1995 und 1997 26 Prozent, bei Studienanfängern zwischen 1997 und 1999 24 Prozent. Bei dem Absolventenjahrgang von 2006 (Studienanfänger aus den Jahren 1999 bis 2001) verschiebt sich dieses Verhältnis zugunsten der Universitäten (Abbruchquote an der Fachhochschule beträgt 22 Prozent, an der Universität 20 Prozent). Dennoch bleibt ernüchternd festzuhalten, dass mehr als jeder fünfte Studienanfänger in Deutschland sein Studium ohne Abschluss beendet (siehe Abb. 21).

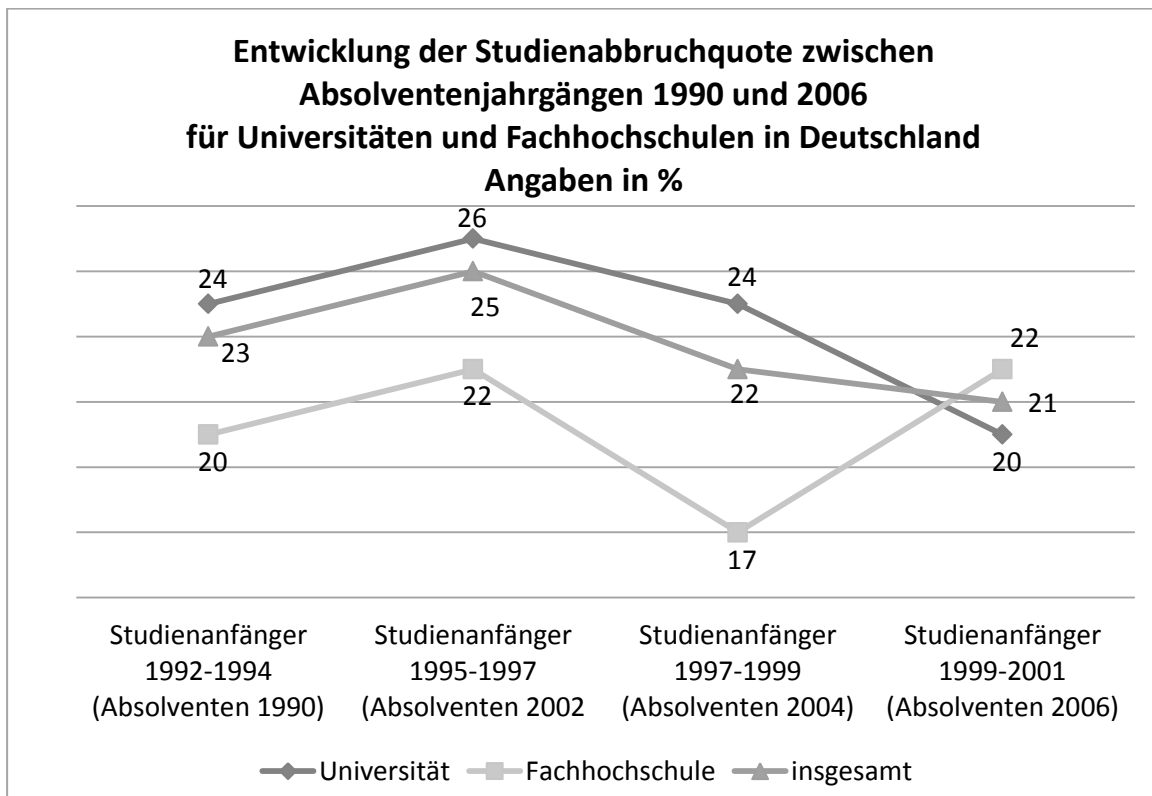


Abb. 21 Entwicklung der Studienabbruchquote zwischen Absolventenjahrgängen 1990 und 2006 für Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland³⁶⁹

Diese Zahlen liegen in den darauffolgenden Jahren statistisch auch zu Ungunsten der Pädagogen deutlich höher (26, 25 und 23 Prozent), wenn man die Ab-

³⁶⁹ Vergleiche Heublein, Schmelzer, Sommer in: HIS: Projektbericht Februar 2008, Seite 4

schlussarten Diplom/Magister der Abschlussart Staatsexamen (7, 10, 11) gegenüberstellt (vgl. Abb. 22).

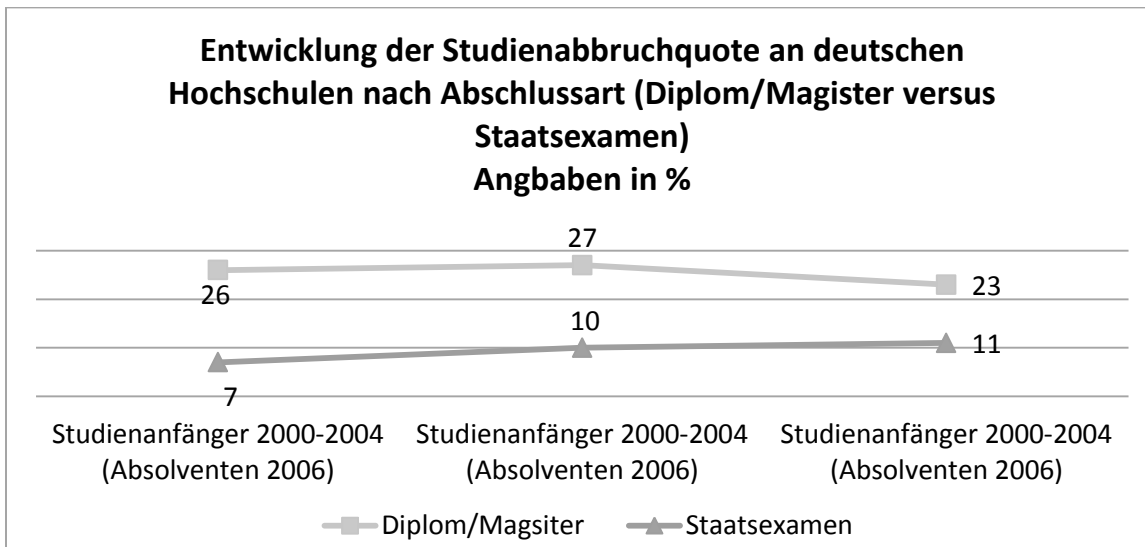


Abb. 22 Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen nach Abschlussart³⁷⁰

In den Sozialwissenschaften wird das Studium hinsichtlich der Bezugsgruppe der Absolventen von 2010 prozentual seltener abgebrochen (Abbruchquote = 18%) als beispielsweise in den Wirtschaftswissenschaften (Abbruchquote = 27%).³⁷¹ Dass an anderer Stelle die Wirtschaftswissenschaften einschließlich Sozialwesen³⁷² beziehungsweise Pädagogik mit Sport³⁷³ eine jeweils gemeinsame Kategorie bilden, macht eine weitere gezieltere Differenzierung zum Fach (Sozial-)Pädagogik unmöglich. Dass jedoch die Studienabbruchquoten je nach Fachbereich stark variieren, zeigt schon allein ein Blick auf die Lehramtsstudiengänge mit einer Abbruchquote gemessen an den Absolventen von 2010 von 6% (hier gilt es zu berücksichtigen, dass die Quote vorab durchgängig bei etwa

³⁷⁰Vergleiche Heublein, Richter, Schmelzer, Sommer in: HIS:-Forum Hochschule 3/2012, Seite 11

³⁷¹Vergleiche Heublein, Richter, Schmelzer, Sommer in: HIS:-Forum Hochschule 3/2012, Seite 20

³⁷²Vergleiche Heublein, Richter, Schmelzer, Sommer in: HIS:-Forum Hochschule 3/2012, Seite 22

³⁷³Vergleiche Heublein, Richter, Schmelzer, Sommer in: HIS:-Forum Hochschule 3/2012, Seite 19

13% liegt) und auf die Mediziner, die seit den Absolventen von 1999 bis hin zu 2010 die 10%-Marke nicht überschreiten.³⁷⁴

Tab.3 Erhaltquoten unter den Bamberger Diplompädagogikstudierenden, resultierend aus den Anfängerjahren 1993 bis 2006 und den Absolventenjahrgängen 1999 bis 2012

Anfänger				Absolventen			Erhaltquoten	
<i>Jahr</i>	Zahlen absolut	Anteil Frauen	Anteil Frauen in %	<i>Jahr</i>	Zahlen absolut	Anteil Frauen	In %	Anteil Frauen in %
1993	131	98	74,8	1999	49	31	37,4	31,6
1994	132	84	63,6	2000	58	45	43,9	53,6
1995	175	126	72,0	2001	71	48	40,6	38,1
1996	146	110	75,3	2002	75	64	51,4	58,2
1997	154	115	74,7	2003	67	48	43,5	41,7
1998	144	116	80,6	2004	57	45	39,6	38,8
1999	80	62	77,5	2005	77	61	96,3	98,4
2000	101	76	75,2	2006	77	65	76,2	85,5
2001	93	75	80,6	2007	134	112	144,1	149,3
2002	176	148	84,1	2008	83	72	47,2	48,6
2003	210	170	81,0	2009	154	129	73,3	75,9
2004	160	126	78,8	2010	118	105	73,8	83,3
2005	168	147	87,5	2011	164	136	97,6	92,5
2006	170	147	86,5	2012	120	97	70,6	66,0
	114,3	78,0	78,5		93,1	75,6	<u>66,8</u>	68,7

Die Definition eines Studienabbrechers führt letztlich zu der Annahme, dass für die vorliegende Arbeit die *Erhaltquote* ebenso hohe wenn nicht gar höhere Aussagekraft besitzt, weil sie für Pädagogen bereits an anderer Stelle explizit ermittelt werden konnte und daher Vergleiche angestellt werden können: Fuchs

³⁷⁴Vergleiche Heublein, Richter, Schmelzer, Sommer in: HIS:-Forum Hochschule 3/2012, Seite 30

ermittelt für die Absolventenjahrgänge 1999 bis 2002 beispielsweise eine durchschnittliche Erhaltquote in erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengängen von 44 Prozent.³⁷⁵ Für Bamberger Absolventen werden nach gleichen Kriterien die Erhaltquoten für die Absolventenjahrgänge von 1999 bis 2012 ermittelt. Tabelle 3 gibt Aufschluss darüber, wie sich in Bamberg eine deutlich höhere durchschnittliche Erhaltquote von 66,8 Prozent unter den in Bamberg ausgebildeten Diplompädagogen beziehungsweise von 68,7 Prozent unter den darunter befindlichen Frauen im Einzelnen errechnet³⁷⁶ (vgl. Tab. 3).

Die dementsprechend berechnete Erhaltquote bei den männlichen Probanden der in Bamberg ausgebildeten Diplompädagogen beträgt für den gleichen Zeitraum 63,1 Prozent, liegt also mit fast sechs Prozentpunkten (5,6%) deutlich unter der Erhaltquote der Frauen.

7.2 Dauer des Pädagogikstudiums in Bamberg

Das Studium für Bamberger Diplompädagogen ist inzwischen kürzer beziehungsweise die Studierenden nehmen sich weniger Zeit zum Studieren. Die Abiturjahrgänge zwischen 1971 und 1980 studieren im Schnitt noch sieben Jahre, Abiturienten aus den Jahrgängen 1981 bis 1985 benötigen 6,9 Jahre, die nächste Abiturientengeneration (1986 bis 1990) 5,9 Jahre, eine folgende (1991 bis 1995) 5,6 Jahre, danach (1996 bis 2000) 5,4 Jahre, ebenso die Absolventen der Abiturjahrgänge 2001 bis 2005, und die Abiturienten von 2006 benötigten noch genau fünf Jahre für ihr Studium (diese letzte Gruppe wurde aus der grafischen Darstellung herausgenommen, da sie das Bild mit ausschließlich „schnell studierenden Absolventen“ verfälscht, denn Studierende, die länger als fünf Jahre für ihr Studium brauchen, haben zum Befragungszeitpunkt ihr Studium noch gar nicht abgeschlossen) (siehe Abb. 23).

³⁷⁵ Fuchs in Krüger, Rauschenbach 2004, Seite 46

³⁷⁶ Die Angaben basieren auf den Daten, die die Bamberger Studierendenkanzlei zur Verfügung stellt.

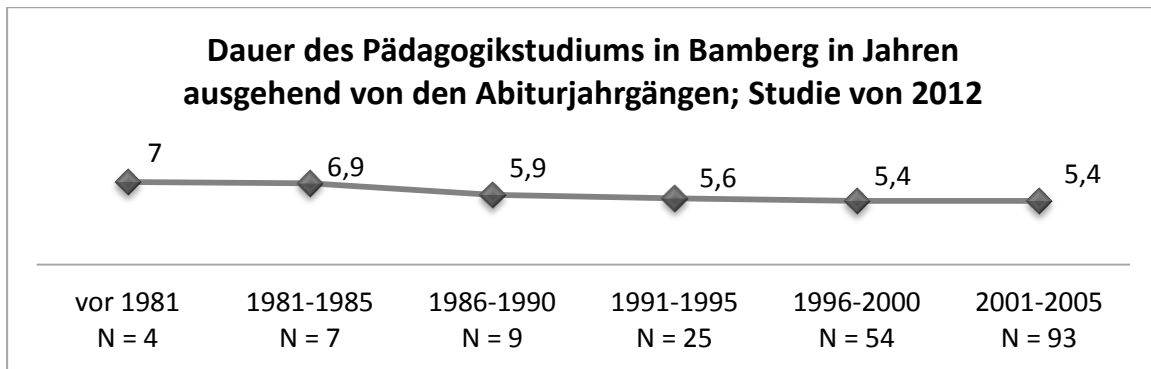


Abb. 23 Dauer des Pädagogikstudiums in Bamberg in Jahren ausgehend von den Abiturjahrgängen, Studien von 2012

Noch deutlicher und eindeutiger wird diese Entwicklung, wenn man sich die Studiendauer ausgehend vom Zeitpunkt des Studienbeginns anschaut. Nimmt man einmal die geringe Fallzahl ($N = 2$) der Probanden, die von 1982 bis 1986 ihr Diplompädagogikstudium begonnen haben, und die im Schnitt zehn Jahre lang studiert haben, heraus, so bleibt die Entwicklung hin zum strafferen Studium dennoch auffällig.

Nachfolgende Generationen studieren von 1987 bis 1991 durchschnittlich 6,4 Jahre, Studienanfänger zwischen 1992 und 1996 durchschnittlich 6,1 Jahre, Studienanfänger zwischen 1997 und 2001 im Schnitt 5,6 Jahr und Studienanfänger zwischen 2002 und 2006 im Schnitt 5,4 Jahre. Diese Zahlen sind insgesamt etwas ungenau, da hinsichtlich Beginn und Ende des Studiums lediglich nach der Jahreszahl gefragt wird und nicht nach dem genauen Zeitpunkt oder nach Winter- beziehungsweise Sommersemester (vgl. Abb. 24).

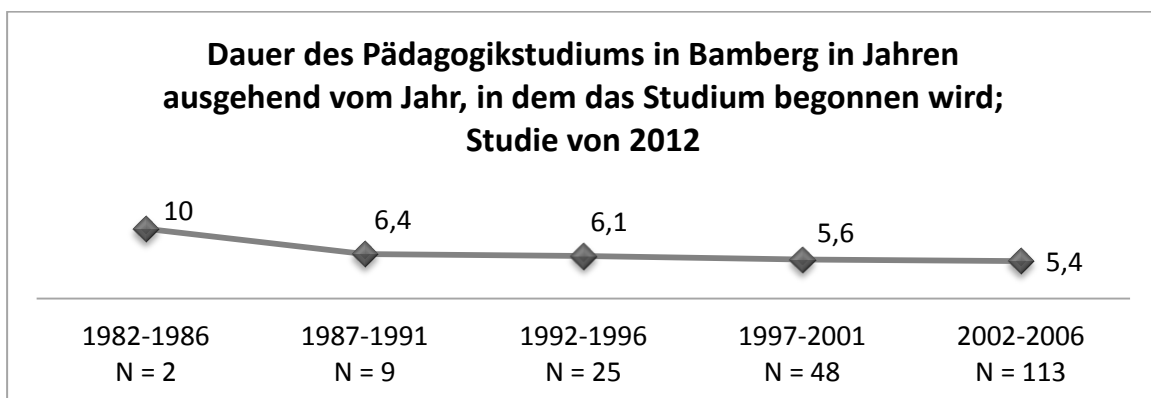


Abb. 24 Dauer des Pädagogikstudiums in Bamberg in Jahren ausgehend vom Jahr, in dem das Studium begonnen wird; Studie von 2012

Frauen studieren in diesem Kontext generationsübergreifend zügiger als ihre männlichen Kollegen. Die weiblichen Probanden benötigen im Durchschnitt 5,5 Jahre für ihr Studium, ihre männlichen Kollegen (43 Probanden) nehmen sich im Schnitt 5,8 Jahre Zeit für das Diplompädagogikstudium.

7.3 Schwerpunktwahl der Bamberger Absolventen

Als der Diplomstudiengang Pädagogik in Bamberg (analog deutschlandweit) eingerichtet wird, herrschen andere Vorstellungen und Bedingungen als heute. Die erste Generation der Bamberger Diplom-Pädagogen (1973 bis 1977) wählt in hohem Maße den Studienschwerpunkt „Schulpädagogik“, da man den Studiengang ursprünglich unter anderem quasi als Aufbaustudium für Lehrer konzipiert hat, die sich mit diesem Studiengang weiterqualifizieren können und sollen. Die dergestalt ausgebildeten Pädagogen sollen gezielt pädagogische Aufgaben an den Schulen und dafür weniger Unterricht übernehmen. Das 1969 in der Rahmenordnung proklamierte Ziel, vor allem im Sinne der damals von der SPD favorisierten Schulreform³⁷⁷, pädagogische Experten als Beratungslehrer aufzubauen, die sich nicht nur auf den Unterricht spezialisieren, sondern zum Beispiel auf die Schullaufbahnberatung, oder die Lehrer mit zusätzlicher Qualifikation darstellen sollen, die sich an der Planung und Mitkontrolle von didaktischen Experimenten in Zusammenarbeit mit Forschungsinstituten beteiligen können³⁷⁸, dieses hochgesteckte Ziel kann nach den politischen Entwicklungen der Folgejahre so nicht realisiert werden. Hier findet also – wenn man es so sehen will – eine „Überproduktion“ an diplomierten Schulpädagogen statt, die hinterher nicht gebraucht wird und die die im Anfang dieser Arbeit genannten sehr pessimistischen Buchtitel der Kollegen der ersten Generationen provozieren.

In anderen von der sogenannten Furckkommission herausgearbeiteten Praxisfeldern, wie Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Erwachsenenbildung und außer-

³⁷⁷ Gesamtschulen statt der Dreizügigkeit – Hauptschule, Realschule, Gymnasium

³⁷⁸ Vgl. Furck 1968

schulische Jugendbildung, Betriebliches Ausbildungswesen und schließlich Sonderpädagogik gelingt bundesweit die Umsetzung weit besser, weil es hier tatsächliche Bedarfe gibt. Furck und andere nehmen ursprünglich für alle fünf Bereiche, also auch für den Bereich (Gesamt-)Schule, an, dass in ihnen „sowohl Bedarf [herrscht; Anmerkung der Verfasserin] als auch Stellen vorhanden [sind; Anmerkung der Verfasserin]“³⁷⁹, lediglich „in geringem Ausmaß auch [...] Bereiche [tangiert werden; Anmerkung der Verfasserin], in denen zwar ein Bedarf herrscht, die zugehörigen Stellen aber erst noch geschaffen werden müssen.“³⁸⁰ Die Bamberger Pädagogikstudierenden der ersten Generationen reagieren entsprechend. Bereits nach einer Studie von 1987, die Lohwasser am Lehrstuhl für Pädagogik in Bamberg unternimmt³⁸¹, sinkt der Anteil der Schulpädagogen unter den Absolventen stark.³⁸² Dies bestätigt sich in der eigenen Studie von 1993 erneut. Lediglich in den ersten beiden Generationen der Bamberger Diplompädagogen (1973-1977 und 1978-1982) verzeichnet der Schwerpunkt „Schulpädagogik“ einen Zuwachs, danach sinkt seine Nachfrage rapide und wird bereits in der vierten Generation (1988-1993) als Schwerpunkt von den Absolventen faktisch nicht mehr gewählt.

Die ursprüngliche Idee von Furck und anderen, bereits examinierte und berufstätige Lehrer und Ausbilder im erzieherischen und bildenden Segment mit diesem Studiengang weiter zu qualifizieren, erklärt unter anderem auch das hohe Alter der ersten Generationen. Schon in der zweiten Generation (von 1978 bis 1983) lässt sich die Schulpädagogik von den drei weiteren in Bamberg angebotenen Schwerpunkten (Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik und Familien- und Elementarpädagogik) den obersten Rang ablaufen und die Zahl derer, die das Pädagogikstudium als grundständige Qualifikation ansehen, steigt entsprechen.

³⁷⁹ Furck 1968, S. 14

³⁸⁰ Furck 1968, S. 14

³⁸¹ Vergleiche Lohwasser 1987

³⁸² Lohwasser in: bag-mitteilungen Nr. 34 1989, Seite 39

Dies erklärt schließlich auch, warum der Schwerpunkt in der neuen Studie nicht mehr auftaucht und die verbleibenden drei Schwerpunkte fast zu gleichen Teilen von den Absolventen belegt werden. Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass sich hinter dem Berufsbild „Sozialpädagoge“ immer noch das klarste und vielseitigste Berufsbild abzeichnet und/oder der universitäre Studiengang mit diesem Schwerpunkt den eigentlichen Wunsch nach einem Fachhochschulstudium am bestem kompensiert. Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung beziehungsweise Andragogik nehmen in der Wahlfrequenz von den ersten (1973-1993) bis hin zu den letzten Generationen (1990-2012) im Verhältnis zu den anderen beiden Schwerpunkten leicht ab (von 33,8% über 33,2% bis hin zu 32%), während Familien- und Elementarpädagogik bei den jüngeren Bamberger Diplompädagogik-Absolventengenerationen einen deutlichen Zuwachs verbuchen kann (von 18,4% über 18,9% bis hin zu 28,1%) und mit den anderen beiden Schwerpunkten inzwischen beinahe aufschließt (vgl. Abb. 25³⁸³).

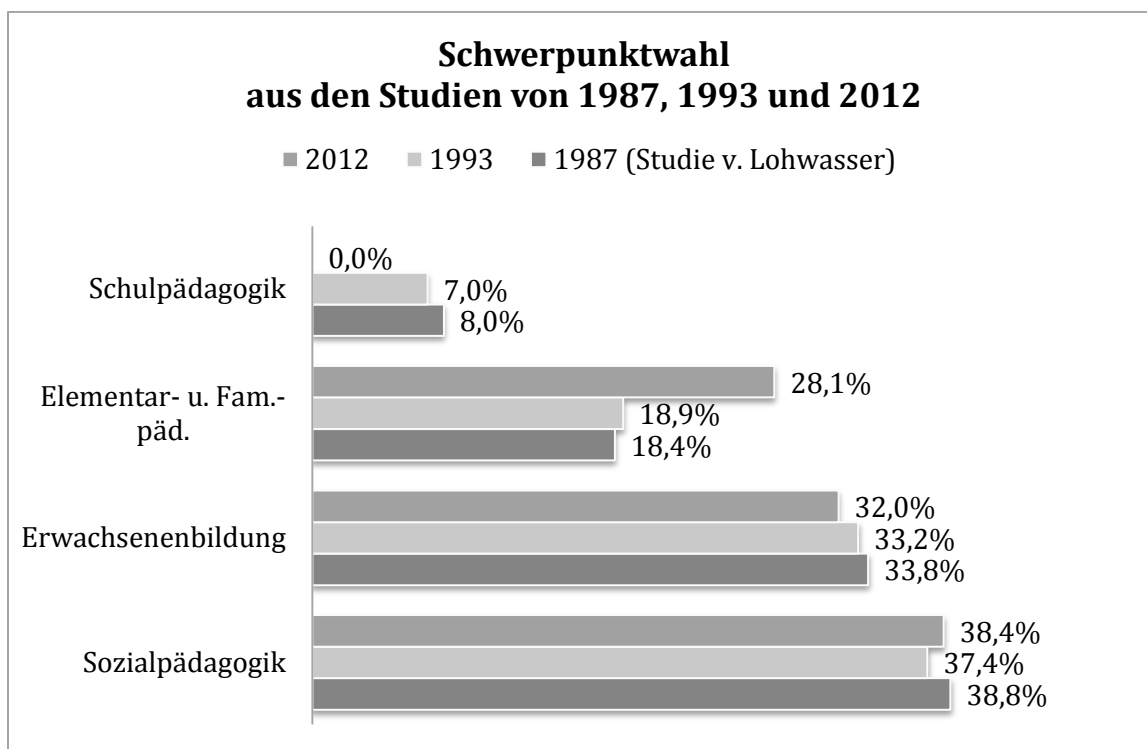


Abb. 25 Schwerpunktwahl der Bamberger Diplompädagogen Studien von 1987, 1993 und 2011 im Vergleich

³⁸³ Vergleiche dazu Lohwasser zitiert in Beeke 1993, Seite 99

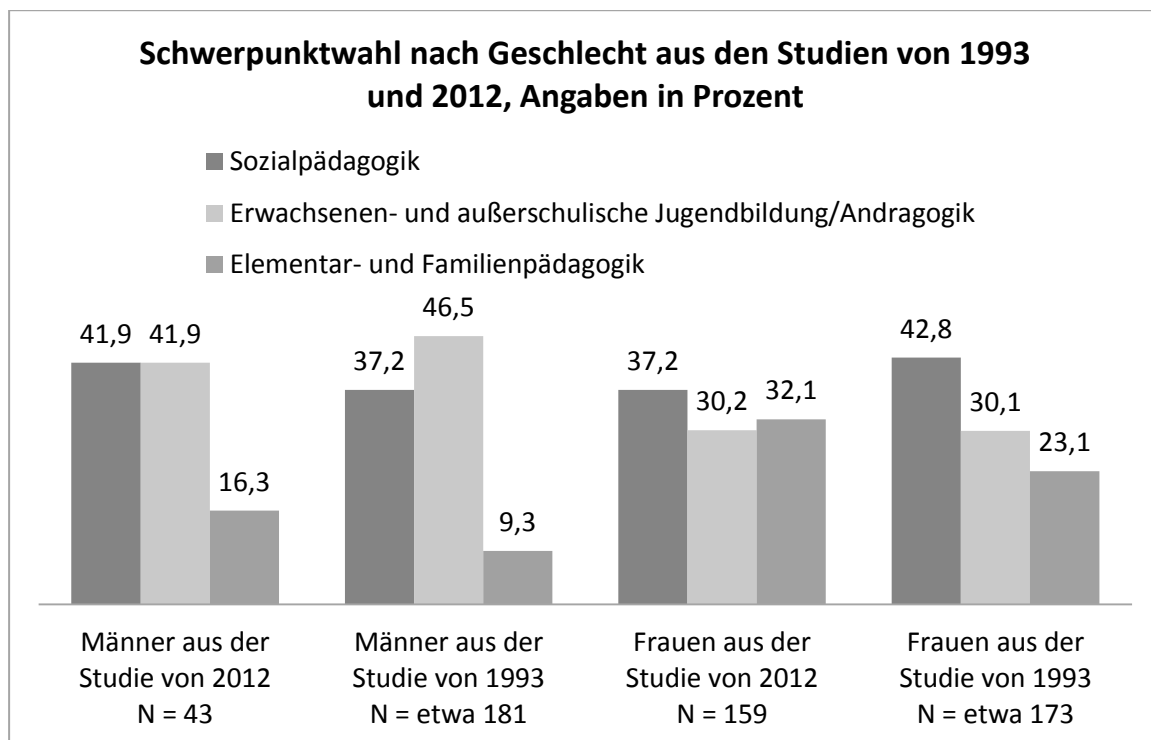


Abb. 26 Schwerpunktwahl nach Geschlecht aus den Studien von 1993 und 2012

Nach Geschlechtern aufgeteilt heißt es in der Studie von 1993: „Auch innerhalb der Schwerpunktwahl trennten sich die Geschlechter in ihrem Präferenzverhalten. Während weit mehr Frauen als Männer die Studienrichtung Elementar- und Familienpädagogik [etwa 40 Frauen und 17 Männer³⁸⁴; Anmerkung der Verfasserin] sowie Sozialpädagogik [etwa 74 Frauen und 65 Männer; Anmerkung der Verfasserin] gewählt haben, fanden Männer offenkundig mehr Gefallen an den Schwerpunkten Erwachsenen- und außerschulische Jugendbildung [etwa 81 Männer und 52 Frauen; Anmerkung der Verfasserin] sowie Schulpädagogik [etwa 23 Männer und 7 Frauen; Anmerkung der Verfasserin]“.³⁸⁵

Auch in der Studie von 2012 können hinsichtlich dieses Merkmals deutliche Präferenzen festgestellt werden: Danach entscheiden sich die Männer zu gleich großen Teilen deutlich häufiger für die Schwerpunkte Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung (jeweils 41,9%) als für den Schwerpunkt Elementar- und

³⁸⁴ Es werden die etwaigen Werte aus der Graphik 32 „Anteil der Männer und Frauen an den einzelnen Schwerpunkten“ aus Beeke 1993, Seite 138 zur Ermittlung dieser etwaigen Werte herangezogen; Genauere Zahlen können nicht rekonstruiert werden.

³⁸⁵ Beeke 1993, Seite 138

Familienpädagogik (16,3%). Letzterer wird von den Frauen in etwa ebenso stark frequentiert (32,1%) wie die anderen beiden Schwerpunkte (Andragogik 30,2% und Sozialpädagogik 37,7%) (vgl. Abb. 26).

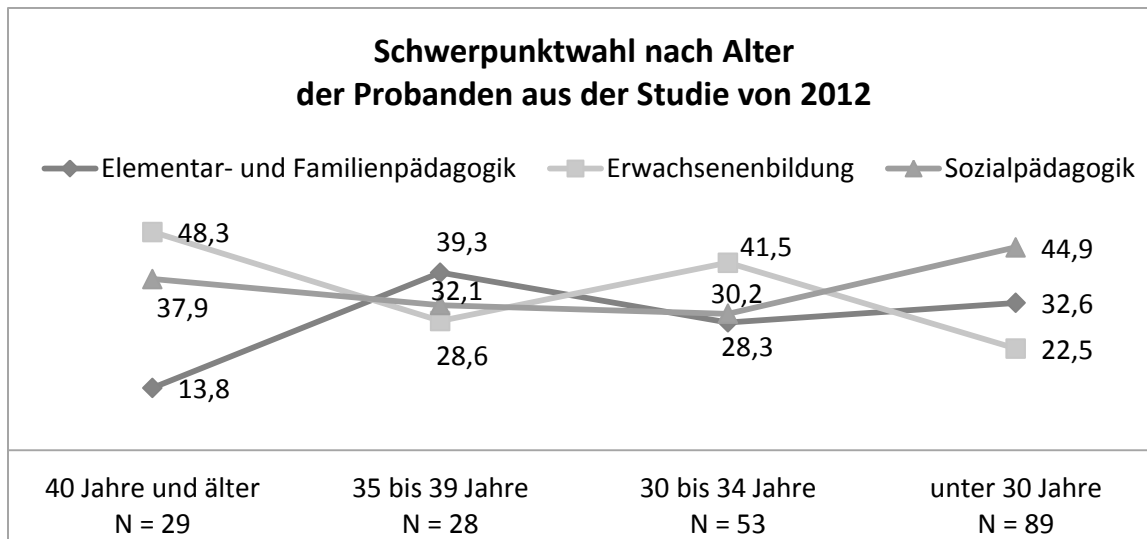


Abb. 27 Schwerpunktwahl nach Alter der Probanden aus der Studie von 2012

Bei der Unterscheidung nach Alter und Generationen hinsichtlich der Schwerpunktwahl fallen unterschiedliche Entwicklungen auf (vergl. Abb. 27 und 28): Zum einen reduziert sich der prozentuale Anteil derer, die den Schwerpunkt Erwachsenenbildung wählen von 48,3 Prozent unter den 40jährigen und älteren Probanden auf weniger als die Hälfte unter den unter 30jährigen Probanden (22,5 Prozent).

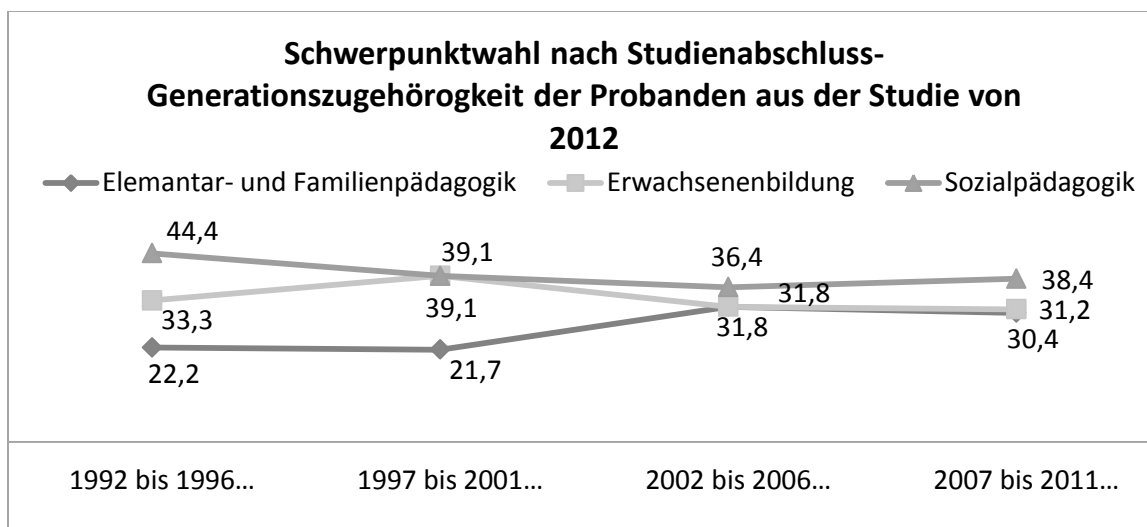


Abb. 28 Schwerpunktwahl nach Studienabschluss-Generationszugehörigkeit der Probanden aus der Studie von 2012

Entgegengesetzt verläuft die anteilige Wahl des Schwerpunktes Familien- und Elementarpädagogik von 13,8 Prozent bei den 40jährigen und älteren Probanden auf 32,6 Prozent bei den unter 30jährigen. Der Schwerpunkt Sozialpädagogik wird von den unter 30jährigen am häufigsten gewählt (44,9 Prozent) und gewinnt damit leicht an Bedeutung für die Probanden, von 33,5 Prozent unter den 40jährigen und älteren Probanden auf 44,9 Prozent bei den unter 30jährigen Probanden.

Nach Generationen bleibt die anteilige Wahl des Schwerpunktes Erwachsenenbildung in etwa gleich (33,3 Prozent, 39,1 Prozent, 31,8 Prozent und 31,2 Prozent), leichte Verluste beim prozentualen Anteil, mit dem dieser Schwerpunkt gewählt wird, verzeichnet nach Generationen unterschieden die Sozialpädagogik (1992 bis 1996 = 44,4 Prozent, 1997 bis 2001 = 39,1 Prozent, 2002 bis 2006 = 36,4 Prozent, 2007 bis 2011 = 38,4 Prozent) und deutliche Gewinne verzeichnet der Schwerpunkt Familien- und Elementarpädagogik hinsichtlich der Frequenz mit der er gewählt wird (1992 bis 1996 = 22,2 Prozent, 1997 bis 2001 = 21,7 Prozent 2002 bis 2006 = 31,8 Prozent, 2007 bis 2011 = 30,4 Prozent).

7.4 Die Vielfalt der Wahlpflichtfächer

Die Entscheidung für ein klassisches (analog der oben genannten Schwerpunkte) oder eher untypisches Wahlpflichtfach (fachübergreifend) wird als weiteres Indiz für die universitäre Denkweise der Absolventen und für ein entsprechend vielseitiges Interesse im Sinne eines „über den Tellerrand schauen“ gesehen. Erstaunlicherweise geben über die Hälfte der Absolventen an, ihr Wahlpflichtfach in einem anderen als dem klassischen, d.h. als Bezugsdisziplin der Pädagogik mit fachlicher Nähe zu beschreibenden, Bereich absolviert zu haben. Ein Vergleich mit Werten von 1993 ist bezüglich dieses Items nicht möglich, da die damaligen Absolventen die Möglichkeit der Mehrfachnennungen offensichtlich falsch verstehen. Auf eine Auswertung wird 1993 daher verzichtet.

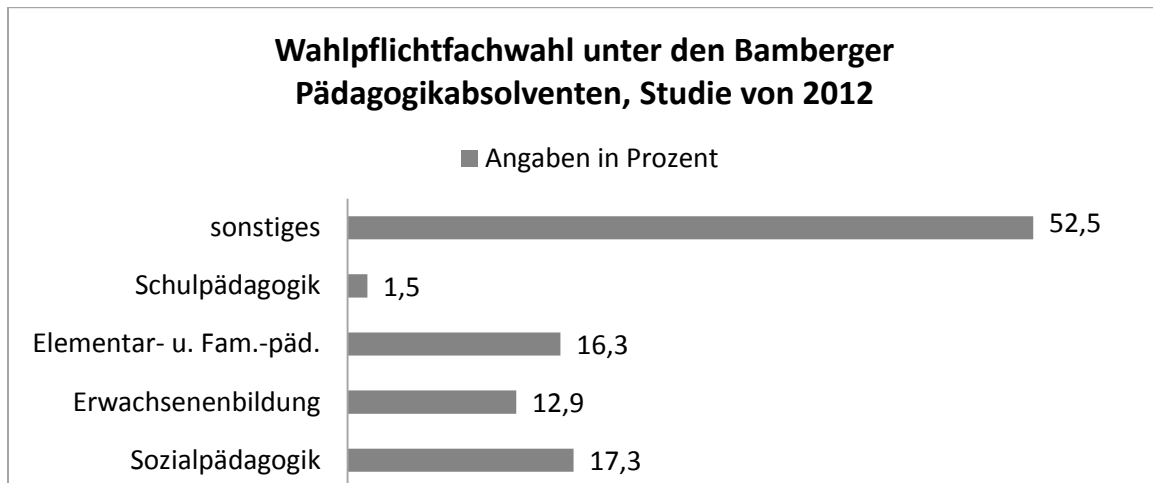


Abb. 29 Wahlpflichtfachwahl der Bamberger Pädagogikabsolventen ab 1992

Dieses Mal werden die Absolventen gebeten, nur eine Antwort zu geben. Dadurch treten folgende Ergebnisse zutage. Weit über die Hälfte der Befragten (52,5%) wählt ein Wahlpflichtfach aus einem sonstigen Bereich, der nicht einem der klassischen Schwerpunktfächer angehört (vgl. Abb. 29).

Wie bereits erwähnt, sind der Wahl dieser Wahlpflichtfächer universitätsin- und -extern keine Grenzen gesetzt und können durch die vielen in Bamberg angesiedelten Fakultäten, und auch durch die Nähe zu anderen fränkischen Universitäten entsprechend vielfältig sein. Eine Auflistung macht daher wenig Sinn. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass Absolventen der jüngeren Generationen offensichtlich weit über den Tellerrand schauend flexibel und interessenorientiert studieren.

7.5 Wahl weiterer Schwerpunkte oder Wahlpflichtfächer

Aufschlussreich hinsichtlich des Engagements, mit dem studiert wird, scheint die Frage, inwiefern die Bamberger Diplompädagogikabsolventen freiwillig weitere Schwerpunkte oder Wahlpflichtfächer belegen, denn hier sprechen viele positive Antworten für ein erhöhtes Engagement und Zusatzqualifizierungsverhalten der Pädagogen. Fast jeder vierte der 185 Antwortenden (23,3%) gibt in diesem Zusammenhang an, weitere Schwerpunkte beziehungsweise Wahlpflichtfächer belegt zu haben. Die Bemühungen um Qualifikationen über das

Pflichtstudium hinaus werden damit von den Absolventen deutlich mehr als notwendig unter Beweis gestellt.

7.6 Ernsthaftigkeit, mit der Pädagogik in Bamberg studiert wird

Etwas überrascht hinsichtlich der von den neuen Generationen der Bamberger Pädagogen gemachten Angaben: Danach gefragt, wie ernst sie ihr Studium genommen haben und auf die Bitte, dies in Prozenten auszudrücken, äußern sich die Probanden wie folgt: Zwei Drittel aller Probanden (135 = 66,7%) nehmen den eigenen Einschätzungen zufolge ihr Studium sehr ernst, 24 Absolventen studieren nach diesem Prinzip mit einer Ernsthaftigkeit von 80 Prozent.

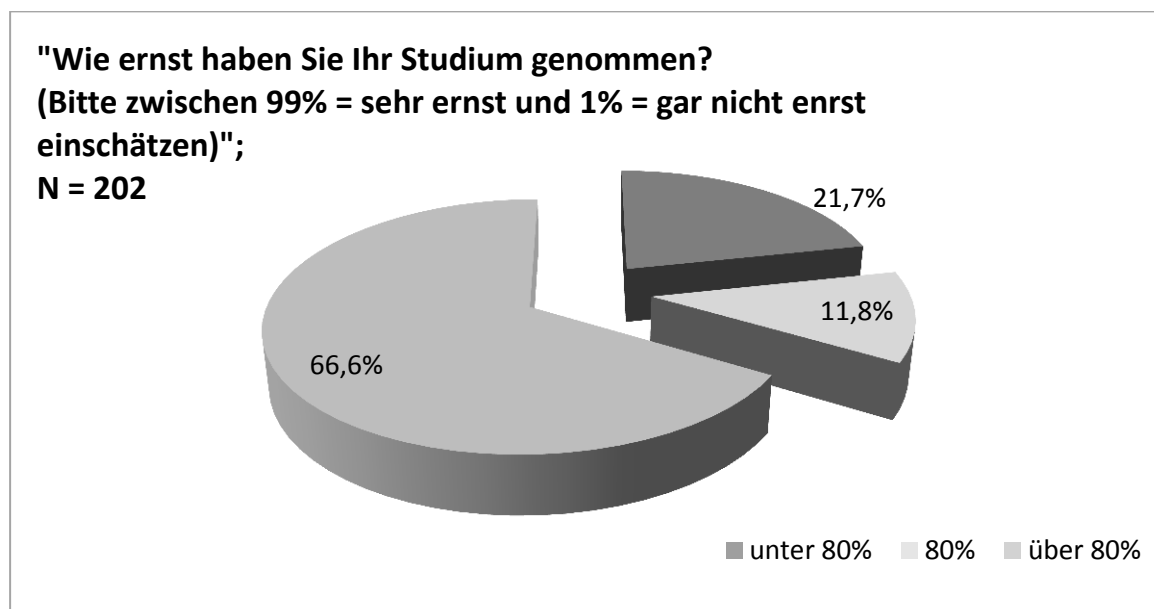


Abb. 30 Ernsthaftigkeit mit der Bamberger Absolventen Diplompädagogik studieren

Lediglich gut jeder Fünfte (21,7%) begnügt sich mit einer Ernsthaftigkeit des Studiums unter 80 Prozent (vgl. Abb. 30). Dies bedeutet: Bamberger Absolventen engagieren sich nach eigener Einschätzung – so kann man den Ergebnissen zufolge schlussfolgern – weit über die regulären Maße hinaus um die Kenntniszugewinne in ihrem Fachgebiet. Bei einer durchschnittlichen Ernsthaftigkeit des Studiums von 85,7% (N = 201) nehmen die weiblichen Absolventen der Diplompädagogik in Bamberg ihr Studium tendenziell ernster (86,6%, N = 158), als ihre männlichen Kollegen (82,2%, N=43) es tun.

7.7 Methodischer Schwerpunkt der Diplomarbeit

Ein weiteres Merkmal zum Studienverhalten, das indirekt auch die Wertschätzung der Forschungsorientierung, speziell empirischen Sozialforschung, seitens der ehemals Studierenden erkundet, zeichnet sich in den Antworten zur Frage danach, wo der methodische Schwerpunkt der Diplomarbeit liegt, ab. Eine hohe Zahl an empirischen Arbeiten kann dabei neben anderen nicht gefragten Merkmalen eine hohe Wertschätzung dieser Methoden darlegen. Beinahe 40 Prozent der Absolventen (39,9 %) schreiben eine empirische Arbeit, davon knapp 13 Prozent (12,8 %) eine empirisch-quantitative und rund 27 Prozent (27,1 %) eine empirisch-qualitative Arbeit (siehe Abb. 31): Die 77 Abschlussarbeiten, die vorrangig empirisch angefertigt werden, verteilen sich prozentual wie folgt:

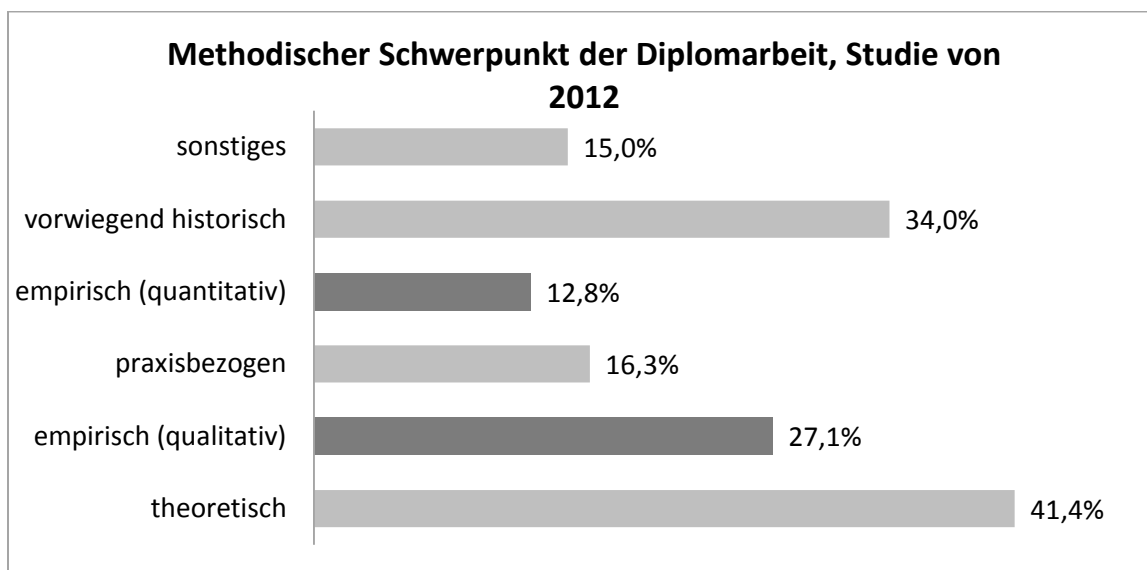


Abb. 31 Methodischer Schwerpunkt der Diplomarbeit unter Bamberger Absolventen, Studie von 2012

In der ersten Generation der Bamberger Pädagogikabsolventen überwiegen die empirischen Arbeiten unter den Probanden (N = 9) gegenüber den nicht empirischen Arbeiten (55,6 Prozent empirische Arbeiten versus 44,4 Prozent nicht empirischer Arbeiten). In allen darauffolgenden Generationen überwiegen die nicht empirischen Arbeiten (66,7 Prozent, 65,2 Prozent und 59,4 Prozent) ge-

genüber den empirischen, in der letzten Generation mit 59,4 Prozent nicht empirischen Arbeiten gegenüber 40,6 Prozent empirischen Arbeiten (vgl. Abb. 32).

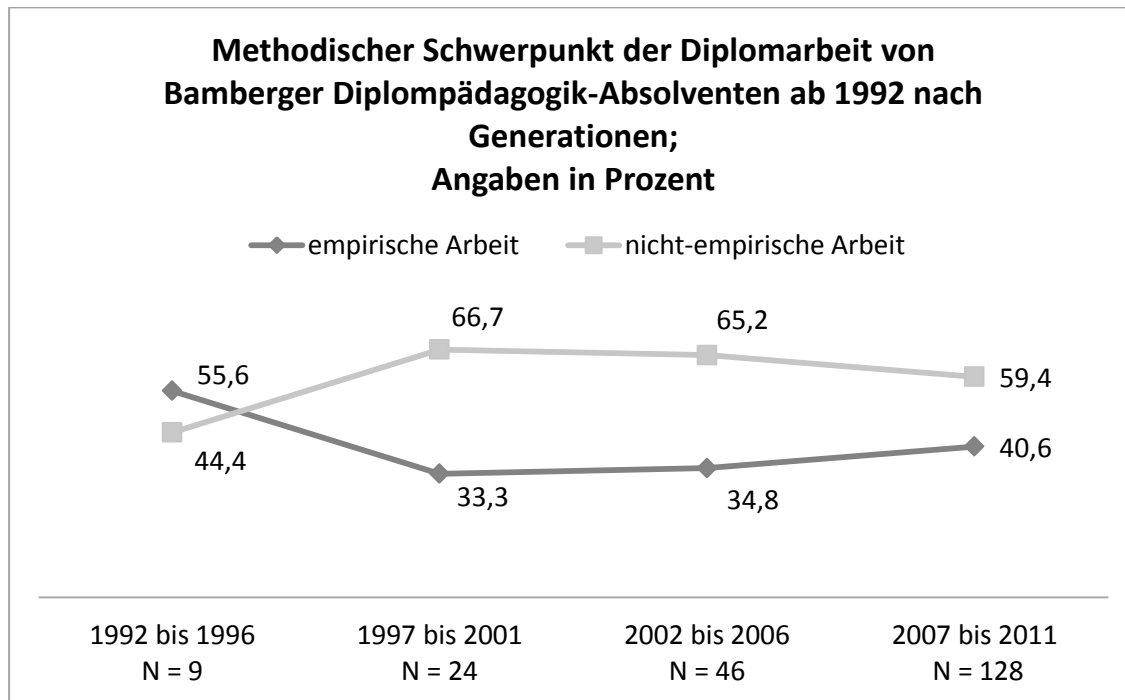


Abb. 32 Methodischer Schwerpunkt der Diplomarbeit von Bamberger Diplompädagogik-Absolventen ab 1992 nach Generationen

Die allmählich wieder steigende Tendenz der Diplomarbeiten mit vorwiegend empirischer Methode wird deutlicher, wenn man die Altersgruppen miteinander vergleicht: Klaffen unter den 40jährigen und älteren bis hin zu den 30 bis 34jährigen die geringe Anzahl der empirischen gegenüber der hohen Anzahl der nicht empirischen Arbeiten noch deutlich auseinander, nähern sich diese Prozentwerte in der Altersgruppe der unter 30jährigen beinahe zu gleichen Teilen an. Die jüngeren Absolventen scheuen demnach den Umgang mit Zahlen und Graphiken weniger, als es die älteren Absolventen tun. 48,4 Prozent der unter 30jährigen wählen eine empirische Methode zur Anfertigung ihrer Diplomarbeit (vgl. Abb. 33). Dabei überwiegen die Frauen mit einem Anteil von 41,8 Prozent gegenüber den Männern mit einem Anteil von 31 Prozent. Die Männer, die sich für eine empirische Arbeit entscheiden, wählen dann häufiger als Frauen eine quantitative Arbeit (46,2 Prozent gegenüber 29,7 Prozent; vgl. Abb. 34).

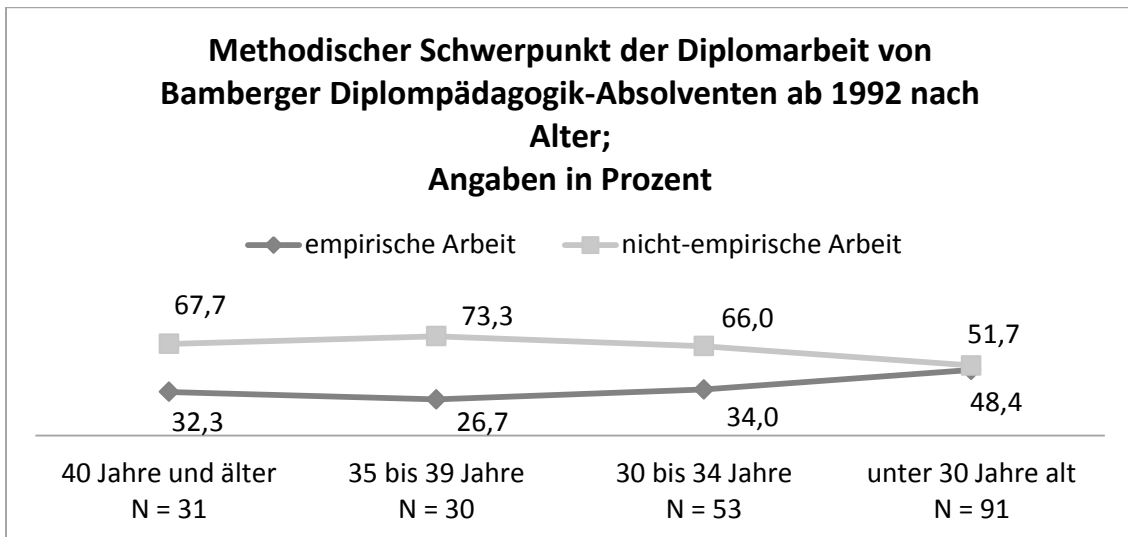


Abb. 33 Methodischer Schwerpunkt der Diplomarbeit von Bamberger Diplompädagogik-Absolventen ab 1992 nach Alter

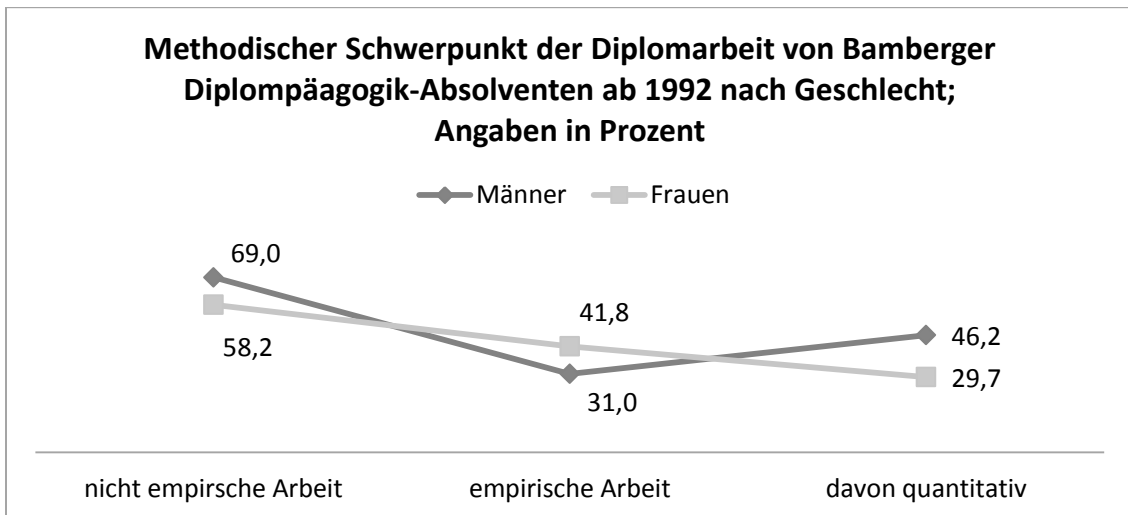


Abb. 34 Methodischer Schwerpunkt der Diplomarbeit von Bamberger Diplompädagogik-Absolventen ab 1992 nach Geschlecht

7.8 Weitere berufliche Qualifizierungen der Bamberger Pädagogen

Bamberger Diplompädagogik-Absolventen erarbeiten sich neben dem Studium weitere berufliche Qualifizierungen, die von der eintägigen Fortbildung bis hin zur mehrjährigen Zusatzqualifikation zum Beispiel in Beratung, Therapie und/oder Supervision reichen kann. Daher gilt es zunächst, das zusätzliche Qualifizierungsverhalten der Bamberger Absolventen in Art und Umfang herauszufiltern. Es werden dazu zunächst alle zusätzlich zum Studium gesammel-

ten beruflichen Qualifikationen in ihrer Häufigkeit dargestellt. Zu ihnen gehören:

- ✓ Fachspezifische Beschäftigungen vor dem Studium und während des Studiums
- ✓ Zusätzliche freiwillige Praktika vor, während und nach dem Pädagogikstudium
- ✓ Weitere nicht-akademische Berufsausbildungen
- ✓ Weitere Studiengänge
- ✓ Sonstige Zusatzqualifikationen

Im Anschluss daran werden zur Unterscheidung von praxiserprobten versus nicht-praxiserprobten beziehungsweise mehrfach- und einfachqualifizierten Diplompädagogen weitere Merkmalsgruppierungen vorgenommen.

Auf eine erste Frage, welcher *Beschäftigung* die Absolventen *vor ihrem Studium* nachgegangen sind, wird wie folgt reagiert: Lediglich jeder fünfte Proband (19,2 %) gibt an, keinerlei Beschäftigung vor dem Studium nachgegangen zu sein. Diese 39 Probanden beginnen überwiegend, mit einem Anteil von 87,2 Prozent, in dem Jahr ihr Studium, in dem sie ihre HZB erworben haben. Ihr ‚nicht-beschäftigt-sein‘ beschränkt sich also auf wenige Monate.

Vier der verbleibenden ‚Unbeschäftigten‘ vor dem Studium fangen mit einem Jahr Verzögerung an zu studieren, und einer bleibt zwei Jahre lang ‚unbeschäftigt‘, bevor er seine HZB durch den Beginn des Pädagogikstudiums nutzt. 27 der Bamberger Absolventen geben eine Erwerbslosigkeit für die Zeit vor dem Studium an, für 14 von ihnen resultiert diese folgerichtig aus einer beziehungsweise mehreren vorangegangenen Beschäftigungen im Rahmen eines Praktikums (10 Probanden), eines Auslandsaufenthaltes (5 Probanden), einer fachunspezifischen Beschäftigung (4 Probanden), einer fachspezifischen Beschäftigung beziehungsweise einer Ausbildung oder dem Wehrdienst (jeweils 2 Probanden), aus einem anderen vorab studierten Fach beziehungsweise aus der Kinderbetreuung oder einem freiwilligen sozialen oder ökologischem Jahr (jeweils 1 Proband). Für 16 weitere Probanden erklärt sich die Angabe einer Er-

werbslosigkeit vor dem Studium den gemachten Angaben zufolge nicht, denn sie geben keine weiteren Beschäftigungen vor dem Studium an. Möglicherweise müssen sie damit eher den vor dem Studium ‚unbeschäftigten‘ Probanden hinzugerechnet werden. Diese Angaben sind daher ungenau (vgl. Abb. 35). Auf die spätere Unterscheidung von Praxiserprobten und Nicht-Praxiserprobten nehmen diese Angaben entsprechend kaum Einfluss.

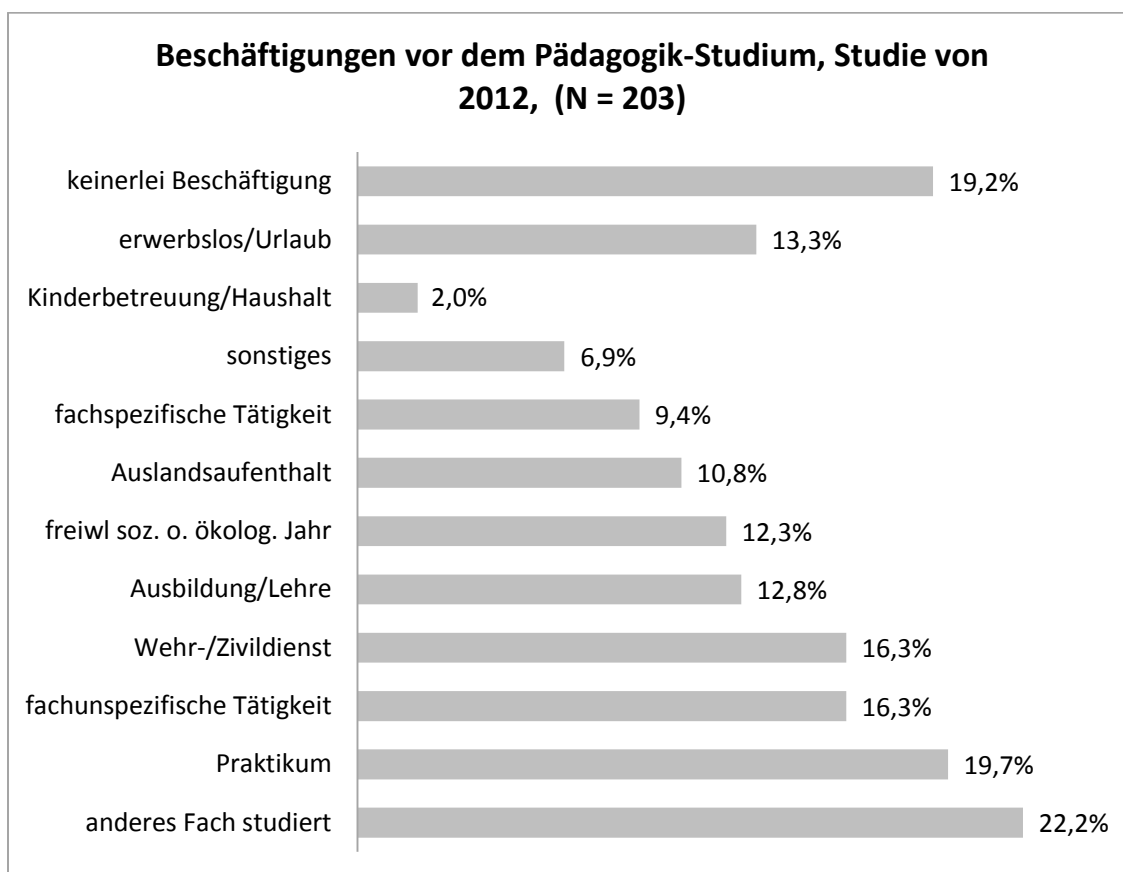


Abb. 35 Art der Beschäftigung vor dem Pädagogikstudium, Studie von 2012

45 der Probanden insgesamt (22,2%) haben vor Beginn ihres Pädagogikstudiums bereits ein anderes Fach studiert. Insgesamt ist die Zahl derer, die vor Aufnahme des Fachstudiums eine weitere berufliche Qualifikation durch Beschäftigungen wie Praktikum (40 Probanden = 19,7%), fachunspezifische Tätigkeit beziehungsweise Wehr- oder Zivildienst (jeweils 33 Probanden = 16,3%), Ausbildung/Lehre (26 Probanden = 12,8%), freiwilliges soziales oder ökologisches Jahr (25 Probanden = 12,3%), Auslandsaufenthalt (22 Probanden = 10,8%), fachspezifische Tätigkeit (19 Probanden = 9,4%) oder Sonstiges (6,9%)

erworben hat, enorm hoch und deutet darauf hin, dass Bamberger Pädagogikabsolventen sich vielfach und in unterschiedlicher Weise bereits vor Studienbeginn beruflich engagieren. Eine derart hohe und vielschichtige Merkmalsausprägung der Beschäftigung vor dem Studium konnte 1993 nicht ermittelt werden und überrascht daher. Im Gegenteil lassen die Ergebnisse der ersten Generationen bis 1993 den Verdacht entstehen, dass berufliche Qualifikationen vor dem Studium bis zu diesem Zeitpunkt konstant an Bedeutung verlieren.³⁸⁶ Dies können die neuen Ergebnisse nicht bestätigen.

Auf die damalige Frage „Waren Sie vor Ihrem Pädagogik-Studium berufstätig?“ antworten die ersten Generationen der Pädagogen wie folgt: Rund zwei Drittel (64,5%) der damals Befragten geben an, vor dem Pädagogikstudium nicht erwerbstätig gewesen zu sein. Die verbleibenden Absolventen sind zu knapp 18 Prozent (17,5%) fachfremd und zu gut 16 Prozent (16,3%) fachspezifisch beschäftigt. Sechs Befragte geben damals an, vor dem Studium sowohl einschlägig als auch fachfremd tätig zu sein. Ein direkter Vergleich in diesem Bereich ist schwierig, da in der neueren Studie Antwortvorgaben gemacht werden und in der alten Studie offen zu antworten ist. Dennoch – dies ist eindeutig – steigt die Zahl derer, die bereits vor dem Studium Praxiserfahrung sammeln, enorm an (vgl. Abb. 36).

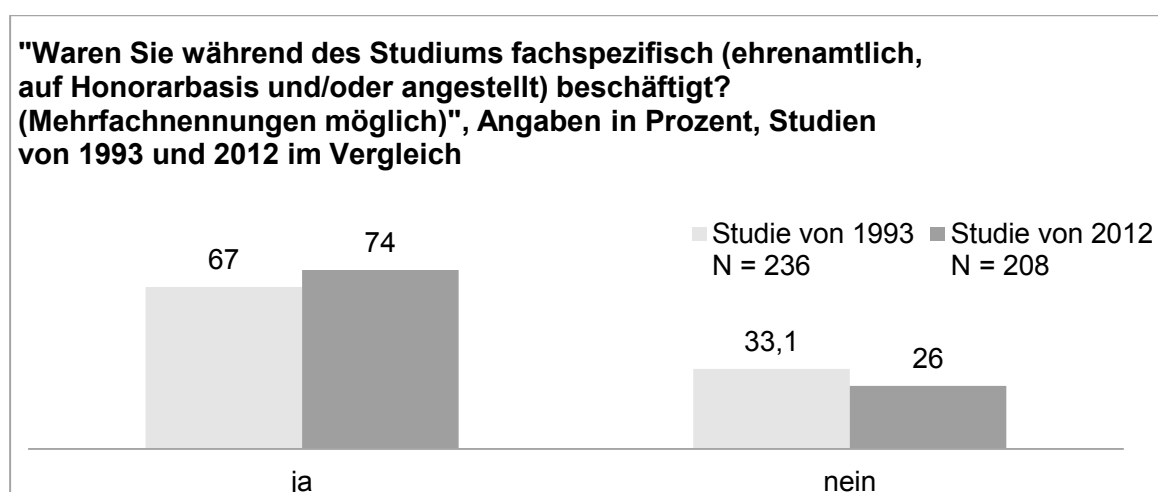


Abb. 36 Anteil an fachspezifischer Beschäftigung während des Studiums, Studien von 1993 und 2012 im Vergleich

³⁸⁶ Vergleiche Beeke 1993, Seite 144

Auch *während des Studiums* ist ein Großteil der Befragten aus der Studie von 1993 wie auch aktuell nach den Ergebnissen aus der Studie von 2012 fachspezifisch (Studie von 1993 = 67% und Studie von 2012 = 74%; siehe erste Abb. unten) und/oder fachfremd (Studie von 1993 = 34,9% und Studie von 2012 61,1%; siehe Abb. 37) *beschäftigt*.

Diese Beschäftigungen im Studium verteilen sich wie folgt: Knapp drei Viertel der neuen Generationen (74%) gibt an, während des Studiums – und diese Frage stellt sich für die Probanden direkt nach den Angaben zu freiwilligen Praktika und schließt selbige explizit aus – fachspezifisch tätig gewesen zu sein. Nicht ganz so hoch, aber immer noch erstaunlich engagiert wirkt die Anzahl derer aus den neuen Generationen, die während des Studiums fachfremd tätig sind: Rund 60 Prozent der Absolventen (59,5%) arbeiten während ihres Studiums in einem fachfremden Bereich (vgl. Abb. 37). Nimmt man diese Art der Beschäftigung ebenfalls als eine Art der zusätzlichen Qualifikation, dann haben sich die Bamberger Absolventen aller Generationen vor und während ihres Studiums in einem erstaunlich hohen Maße zusätzlich zu ihrem Studium durch fachspezifische und fachunspezifische Tätigkeiten weiterqualifiziert.

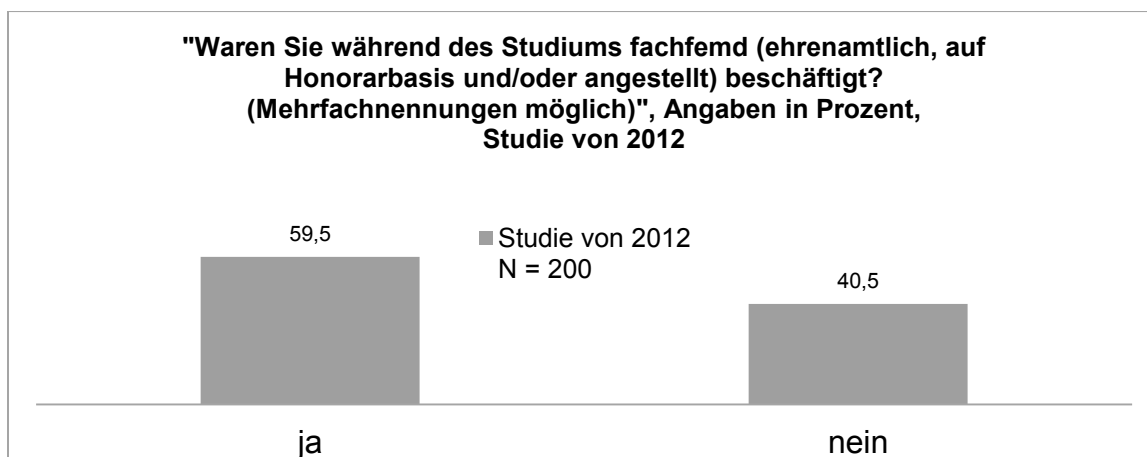


Abb. 37 Anteil fachfremder Beschäftigung während des Studiums, Studie von 2012

Die Absolventen der Generationen von 1973 bis 1993 können zum Vergleich zwar graphisch aufgrund ungenauer Messwerte nicht abgebildet werden, dennoch verrät der Blick auf die Graphik und die Textauswertung folgendes:

Durchschnittlich mehr als ein Drittel der Bamberger Diplompädagogik-Absolventen zwischen 1973 und 1993 arbeitet neben dem Studium in Teil- oder Vollzeit unabhängig davon, ob fachfremd oder fachspezifisch.³⁸⁷ Von ihnen sind die meisten Beschäftigungen Ferienjobs (145 Nennungen von 269 Antwortenden)³⁸⁸, die bequem in den Semesterferien geleistet werden können, gefolgt von einer Beschäftigung als studentische Hilfskraft (91 Nennungen von 269 Probanden). „Beachtenswert scheint - neben diesen zeitlich durchaus mit dem Studium zu vereinbarenden Möglichkeiten des Nebenerwerbs – die Anzahl derer, die einschlägig teilzeit (56) sowie einschlägig vollzeit (56) beschäftigt waren. Diese Absolventen zeigen die Möglichkeit auf, daß das Studium auch neben einer Berufstätigkeit – quasi nebenbei – absolvierbar ist. Ebenso tun dies diejenigen, die fachfremd teilzeitbeschäftigt (34), fachfremd vollzeitbeschäftigt (12) sowie freiberuflich (8) tätig sind“.³⁸⁹

So lobenswert, weil engagiert, die fachspezifische und fachfremde Arbeit während des Studiums nun auch sein mag, so hat sie doch auch eine Kehrseite der Medaille: Ab einem hohen Engagement (vgl. weiter unten) sprechen wir von durchschnittlich 28 Tagen fachspezifischer Arbeit beziehungsweise 33 Tagen fachfremder Arbeit in Vollzeit neben dem Studium (N = 125). Dies scheint im Rahmen eines Ferienjobs oder stundenweise über die Zeit des Studiums gut machbar. Ab einem sehr hohen Engagement sprechen wir schon von durchschnittlich 84 Tagen fachspezifischer Arbeit beziehungsweise 88 Tagen fachfremder Arbeit jeweils in Vollzeit (N = 44). Auch dies ist innerhalb von fünf bis sechs Jahre noch auf die Semesterferien zu verlagern, oder stundenweise in der Woche abzuleisten und vermag die Konzentration auf das Studium noch positiv zu beeinflussen. Jedoch bei einem außergewöhnlich hohen Engagement sprechen wir von durchschnittlich 215 Tagen fachspezifischer Arbeit beziehungsweise 184 Tagen fachfremder Arbeit in Vollzeit (N = 30), die von den Probanden neben dem Studium geleistet wird. Hier drängt sich der Eindruck auf, dass das

³⁸⁷ Vergleichen Beeke 1993, Seite 145

³⁸⁸ Vergleichen Beeke 1993, Seite 107 bis 108

³⁸⁹ Beeke 1993, Seite 108

Studium nicht nur für die ersten Generationen zwischen 1973 und 1993 sondern auch für die nächsten Generationen zwischen 1992 und 2011 tatsächlich ganz einfach nebenher abzuleisten ist und die Absolventen eher unter- als überfordert sind. Dieser Eindruck schlägt sich unweigerlich negativ auf die Wahrnehmung der Qualität des Studiums nieder, denn – so müsste man im unmittelbaren Vergleich dazu beispielsweise ermitteln – wie viele Erzieher können sich neben ihrer Ausbildung erlauben, sechs bis acht Monate in Vollzeit oder vergleichbar intensiv zu arbeiten?

In die Richtung der zusätzlichen praktischen Qualifizierungen geht auch die Frage nach *weiteren freiwilligen Praktika* während des Studiums. Die Absolventen antworten darauf wie folgt: Lediglich rund zwei von fünf Absolventen der neuen Generationen (39,9%) engagieren sich in diesem Bereich nicht über den Pflichtteil hinaus. Drei von fünf Absolventen (60,1%) sehen offensichtlich die Notwendigkeit weiterer Praktika und leisten diese während ihres Studiums ab. 1993 sieht dieses Verhältnis weniger engagiert aus. Damals absolviert die Hälfte der Studierenden (50,4%) keine weiteren Praktika und deutlich weniger als die Hälfte (45,7%) qualifiziert sich damit weiter³⁹⁰ (vgl. Abb. 38).³⁹¹

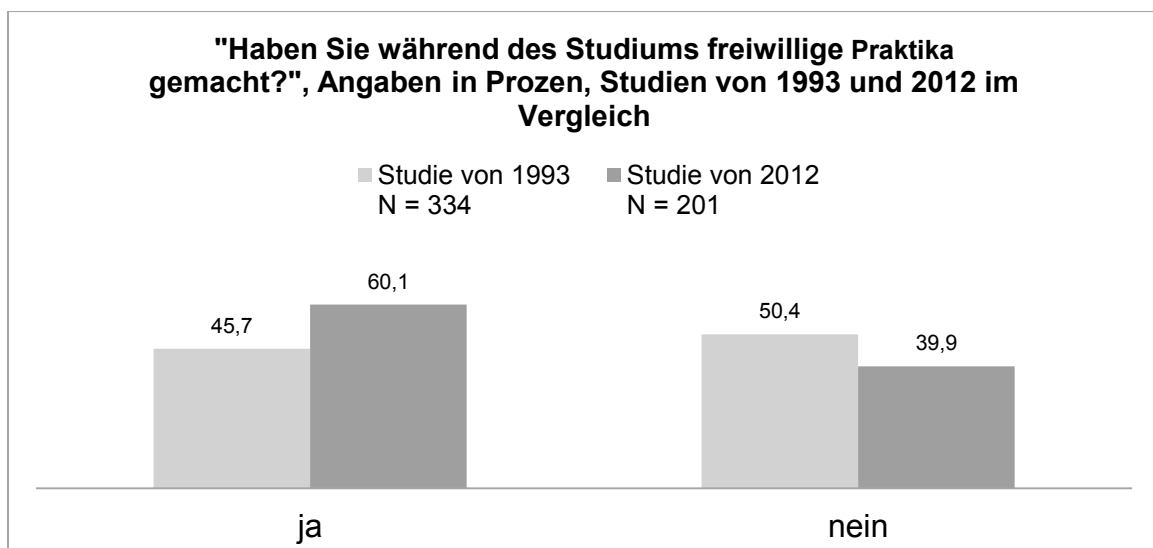


Abb. 38 Anteil der freiwilligen Praktika während des Studiums, Studie von 1993 und 2012 im Vergleich

³⁹⁰ Vergleiche Beeke 1993, Seite 101

³⁹¹ Vergleiche dazu auch Beeke 1993, Seite 101

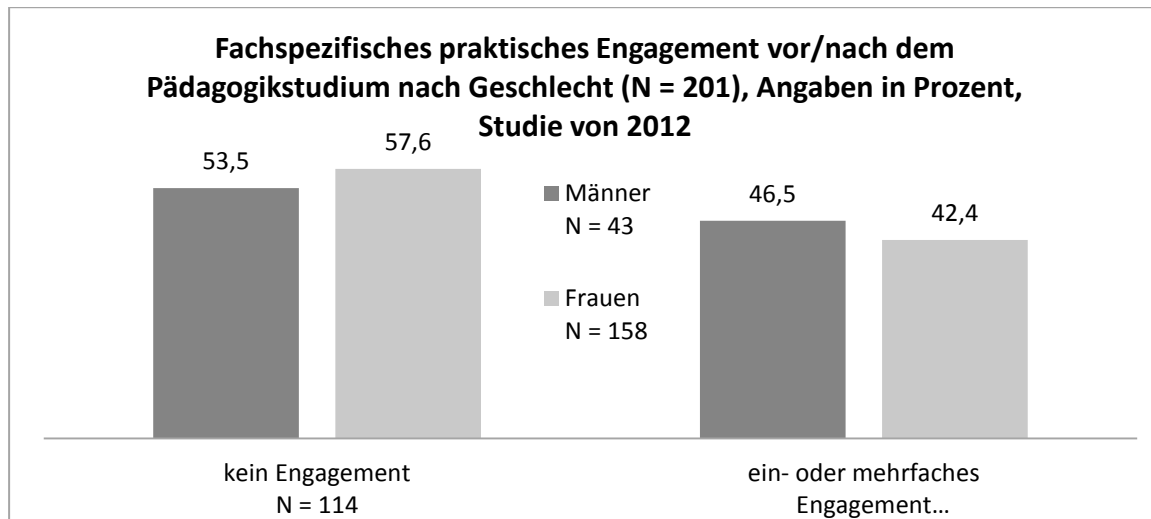


Abb. 39 Fachspezifisches praktisches Engagement vor/nach dem Pädagogikstudium nach Geschlecht

Das praktische Engagement der Probanden vor, während und nach ihrem Studium verteilt sich wie folgt auf Frauen und Männer unter den Bamberger Diplompädagogen: Zunächst wird unterschieden zwischen einem *fachspezifischen Engagement vor und/oder nach dem Studium*. Ein solches Engagement summiert sich aus positiven Antworten hinsichtlich eines Praktikums vor oder nach dem Pädagogikstudium, eines freiwilligen sozialen oder ökologischen Jahres sowie einer fachspezifischen Tätigkeit vor dem Studium und/oder einer ehrenamtlichen Tätigkeit nach dem Studium. 91 Frauen und 23 Männer unter den Probanden der Studie von Bamberger Diplompädagogik-Absolventen haben keine dieser Merkmalsausprägungen. 53 Frauen und 16 Männer verfügen über eine entsprechende Ausprägung eines solchen Engagements vor beziehungsweise nach ihrem Studium, und 14 Frauen und 4 Männer weisen zwei entsprechende Engagement-Ausprägungen auf (siehe Abb. 39). Bamberger Absolventen qualifizieren sich also neben theoretisch fundierten (Zusatz-) Ausbildungen auch praktisch fundiert weiter. Diese im Folgenden (*Praxis-*) *Erprobten* manifestieren sich in den Merkmalsausprägungen: In der Intensität messbares Engagement lässt sich aus den Angaben freiwilliger Praktika und/oder fachspezifischer Beschäftigungen während des Pädagogikstudiums herauskristallisieren. Dazu werden zum einen die Anzahl der Wochen, in denen ein freiwilliges Praktikum

während des Studiums absolviert wird, gezählt und zum anderen die Wochenstunden mit der Anzahl der angegebenen Monate multipliziert und hinzu-summiert, in denen die Probanden fachspezifisch gearbeitet haben. Dies erlaubt zwar keine weiteren konkreten Rechnungen jedoch Einstufungen vorzunehmen, die sich wie folgt ausprägen:

- ✓ Praktika (Punktwert 1) und/oder berufsspezifische Tätigkeit (Punktwert 1) und/oder Freiwilliges Jahr (Punktwert 1) vor dem Studium (Punktwerte maximal 3) und/oder
- ✓ *freiwillige Praktika* während des Studiums, dessen Punktwerte sich nach Wochenangaben richten und den Angaben zufolge von 2 bis 300 Wochen reichen und/oder
- ✓ *fachspezifische Berufstätigkeit* während des Studiums, dessen Punktwerte sich aus der Multiplikation von angegebenen Stunden mit der Anzahl der Monate, in denen die Beschäftigung ausgeübt wurde, ergeben und den Angaben zufolge von 15 bis 2.800 Punktwerte reichen und/oder
- ✓ *Praktikum* (Punktwert 1) oder *ehrenamtliche Tätigkeit* (Punktwert 1) nach dem Studium (Punktwerte maximal 2)

Die so verteilten Punktwerte resultieren aus der Annahme, dass ein Praktikum, ein freiwilliges soziales Jahr oder eine berufsspezifische Tätigkeit vor oder nach dem Studium in aller Regel ausschließlich geleistet wird, während vergleichbare Tätigkeiten während des Studiums mit diesem einhergehen und daher per se von einem hohen Engagement zeugen. Insgesamt wird anhand dieser Kriterien daher unterschieden zwischen den Ausprägungen

- ✓ Kein weiteres praktisch-orientiertes Engagement (Punktwert = 0),
- ✓ Geringes oder niedriges praktisches Engagement (Punktwerte zwischen 1 und 9)
- ✓ Mittleres praktisches Engagement (Punktwerte zwischen 10 und 99)
- ✓ Hohes praktisches Engagement (Punktwerte zwischen 100 und 499)
- ✓ Sehr hohes praktisches Engagement (Punktwerte zwischen 500 und 999)

- ✓ Außergewöhnlich hohes praktisches Engagement (Punktwerte über 1.000)

Keinerlei entsprechendes Engagement während des Studiums ist lediglich bei 12 Frauen und 3 Männern zu erkennen. Ein geringes Engagement (Werte unter 10) lassen 20 Frauen (7,6%) und 7 Männer (7,0%) durchblicken. Ein mittleres Engagement (Werte 10 bis unter 100) zeigen 45 Frauen (12,7%) und 8 Männer (16,3%). Ein hohes Engagement (Werte von 100 bis unter 500) ist bei 52 Frauen (32,9%) und 13 Männern (30,2%) zu erkennen, ein sehr hohes Engagement (Werte von 500 bis unter 1.000) zeigen 17 Frauen (10,8%) und 8 Männer (18,6%). Schließlich kann bei 12 Frauen (7,6%) und 4 Männern (9,3%) von einem außergewöhnlich hohen praktischen Engagement (Werte über 1.000) während des Studiums gesprochen werden (vgl. Abb. 40).

Die seitens der Universität gebotenen theoretischen Studieninhalte werden somit von den Absolventen vielfach und mit hohem Engagement durch praktische Erfahrungen komplettiert beziehungsweise ergänzt.

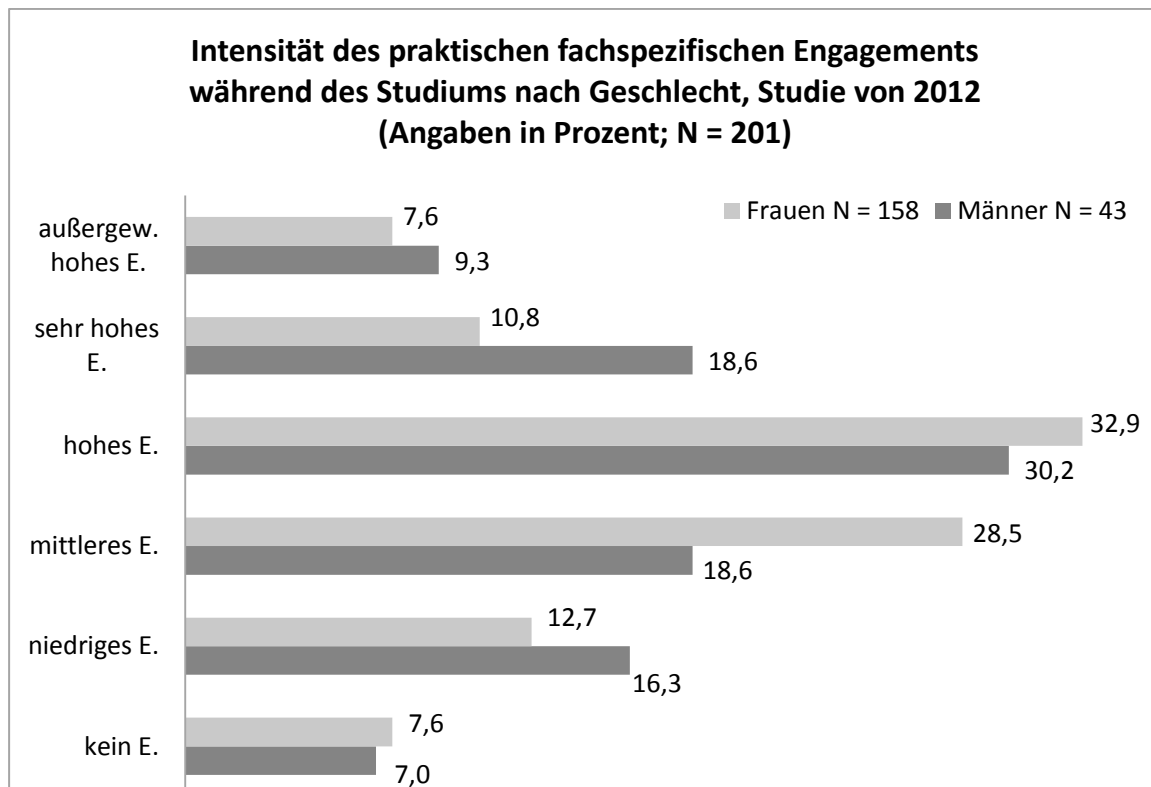


Abb. 40 Intensität des praktischen fachspezifischen Engagements während des Studiums nach Geschlecht, Studie von 2012

Weiter oben klang bereits an, dass dieses erstaunlich hohe praktisch-orientierte Engagement der Probanden vor allem während des Studiums die Frage aufwirft, was alles neben dem universitären Studium der Diplompädagogik zu schaffen ist und wie dies dennoch zum Erfolg des Studiums führen kann. Das weiter oben dargestellte Engagement im Kontext von Praktika während des Studiums erstreckt sich bis zu einer Länge von maximal 300 Wochen. Selbst wenn man 52 Wochen statt 44 pro Jahr zu Grunde legt, hat ein solcherart engagierter Diplompädagogikstudent 5,8 Jahre während seines Studiums ein Praktikum absolviert.³⁹² Es drängt sich unweigerlich der Verdacht auf, dass das Studium der Pädagogik beispielsweise im Vergleich zu einer Erzieherausbildung wenig zeitintensiv ist, wenn 10 Prozent der Bamberger Diplompädagogik-Absolventen (20 Probanden) zusätzlich zu ihrem Pflichtpraktikum von 12 Wochen³⁹³ 50 Wochen und länger weitere freiwillige Praktika absolvieren können.

Neben diesem berufspraktischen Engagement sind im Kontext von Mehrfachqualifizierungen die theoretischen Kenntniszugewinne von Interesse, die vor, während oder nach dem Pädagogikstudium gewonnen werden. Folgende Merkmale und Merkmalsausprägungen werden in diesem Sinne einer *theoretisch fundierten beruflichen Mehrfachqualifizierung* zugeordnet:

- ✓ weiteres *abgeschlossenes oder wahrscheinlich noch abzuschließendes Studium*, zudem oder alternativ:
- ✓ weitere *abgeschlossene oder wahrscheinlich noch abzuschließende nicht-akademische Berufsausbildung*, zudem oder alternativ:
- ✓ weitere *abgeschlossene oderwahrscheinlich noch abzuschließende Zusatzausbildung*.

³⁹² Im Kontext einer nächsten Studie sollten meines Erachtens unbedingt genauere Zeitangaben zu den einzelnen Tätigkeiten während des Studiums ermittelt werden.

³⁹³ Vergleiche Prüfungsordnung für den Diplomstudiengang Pädagogik der Universität Bamberg 2008, danach sind für die Zulassung zur Vordiplomprüfung der Nachweis über 2 x 4 Wochen Praktikum und für die Zulassung zur Diplomprüfung 6 Wochen Praktikum nachzuweisen.

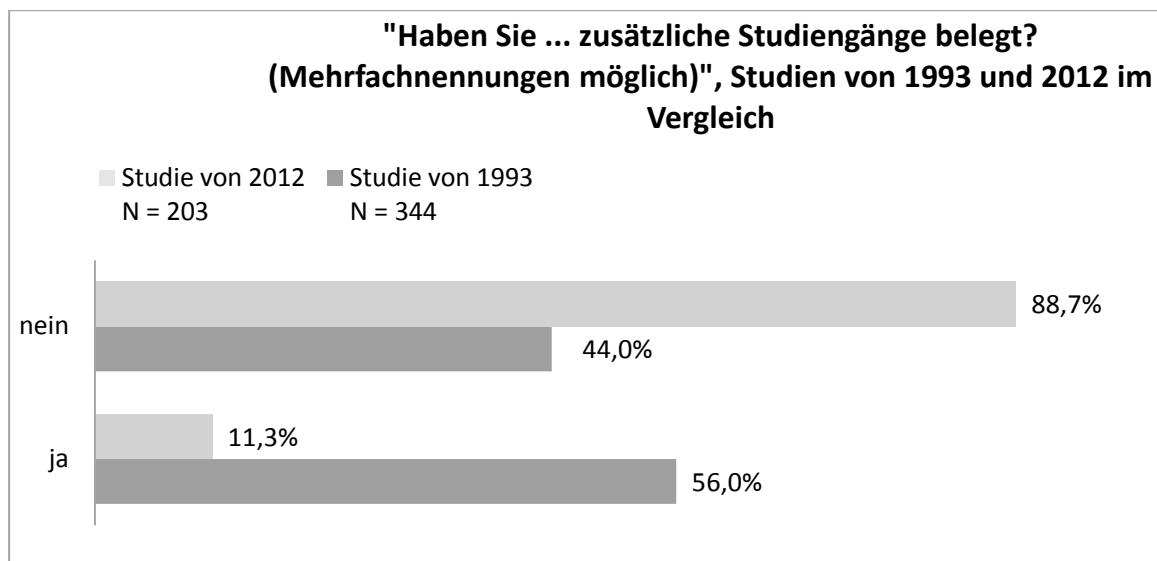


Abb. 41 Zusätzliche Studiengänge unter den Bamberger Absolventen von 1973 bis 2012

Gefragt wird daher zunächst nach zusätzlichen Studiengängen neben dem Pädagogikstudium. Knapp neun von zehn Probanden (88,7%) aus der Studie von 2012 geben an, keine weiteren Studiengänge zu belegen oder belegt zu haben (siehe Abb. 41). Etwa jeder 15te (6,4%) der Absolventen hat ein weiteres Studium abgeschlossen und rund jeder 20ste (4,9%) der Absolventen antwortet mit „ja, aber (noch) nicht abgeschlossen“. Zusammen umfassen diese beiden Antwortkategorien etwa jeden neunten Absolventen (11,3%), eine zwar immer noch hohe Zahl derer, die sich mit einem weiteren Studium teilweise oder vollständig qualifizieren. Dennoch bleibt festzuhalten, dass sich die Zahl der ausschließlich Pädagogikstudierenden im Vergleich zur Studie von 1993 von 44 auf 88,7 Prozent mehr als verdoppelt hat. Von den 344 Probanden aus der Studie von 1993 haben 196 ein weiteres Studium angefangen, lediglich neun von ihnen haben dieses Studium nicht abgeschlossen³⁹⁴ (vgl. Abb. 41). Die Zahlen aus der Studie von 2012 sind beim erneuten Blick auf die Nennungen zu Beschäftigungen vor dem Pädagogikstudium als ungenau zu bewerten, denn dort geben 22,2 Prozent von 203 Probanden an, vor dem Pädagogikstudium etwas anderes studiert zu haben. Sollte dieser Wert stimmen, dann wäre der prozentuale Anteil derer, die ein weiteres Studium ganz oder teilweise absolviert haben in Relation zur Stu-

³⁹⁴ Vergleiche Beeke 1993, Seite 103

die von 1993 zwar in etwa gleich geblieben, es gilt jedoch als gesichert, dass die Probanden aus der Studie von 1993 ihr zusätzliches Studium zu einem weitaus höheren Anteil auch abgeschlossen haben.

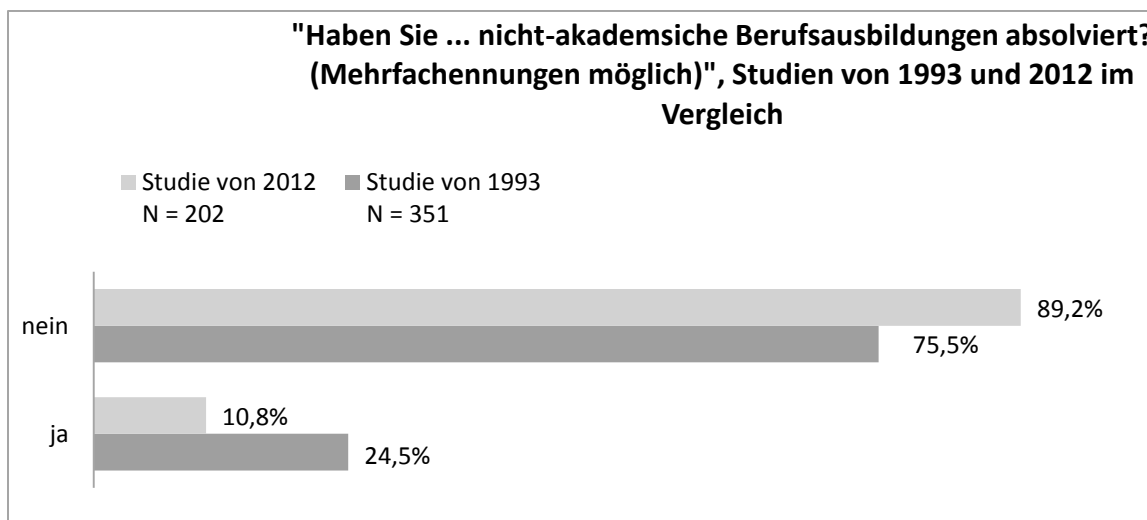


Abb. 42 Weitere nicht akademische Berufsausbildungen unter den Bamberger Absolventen von 1973 bis 2012

Ebenfalls deutlich nimmt die Zahl derer ab, die neben dem Studium eine *weitere nicht-akademische Berufsausbildung* vorzuweisen haben. 1993 ist noch beinahe jeder vierte Absolvent (24,5%) mit einer weiteren nicht-akademischen Berufsausbildung ausgestattet. Unter den jüngeren Generationen der Diplompädagogen prägt sich dieses Merkmal nur noch bei jedem zehnten Absolventen aus (10,8%; siehe Abb. 42). Elf der 21 positiven Nennungen hinsichtlich einer weiteren Berufsausbildung nicht-akademischer Art beziehen sich dabei auf den sozialen Bereich (1993 sind es 40 Nennungen), sechs auf den kaufmännischen Bereich (1993 sind dies 24 Nennungen), drei auf den technischen Bereich (14) und eine Nennung bezieht sich auf den Bereich Natur und Landwirtschaft (1993 sind dies 4).

Signifikant anders sieht es aus, wenn man die Zahlen der Probanden aus den Studien von 1993 und 2012 miteinander vergleicht, die *sonstige Zusatzqualifikationen* erwerben: Sind es in der Studie von 1993 nur knapp ein Drittel (33,0%), die sich auf dem Wege der Aneignung spezieller Bildungsinhalte Zusatzqualifizieren, sind es 2012 weit über die Hälfte der Absolventen (53,9%), die sich auf

diesem Wege weitere spezielle Bildungsinhalte aneignet oder erlernt (siehe Abb. 43). Dazu gehören den Angaben zufolge und nach Häufigkeit der Nennungen die Kategorien *spezielle Bildungsinhalte* (37 Nennungen), *Beratung* (32 Nennungen), *Therapie und Supervision* (16 Nennungen), *Gesundheitswesen* (10 Nennungen) und *Journalismus* (3 Nennungen). Auf die Kategorie „sonstiges“ entfallen rund 45 Nennungen. Bedenkt man an dieser Stelle ferner, dass die Generationen aus der Studie von 2012 ja noch um einiges jünger sind, als die Generationen aus der Studie von 1993 der Bamberger Pädagogen, dann steht hier zu vermuten, dass vor allem in diesem Bereich zusätzliche Qualifikationen als sehr hilfreich auf dem Wege zur Herstellung von Berufsfertigkeit und -fähigkeit gesehen werden und im Laufe der Berufsverläufe auch noch weit häufiger genutzt werden, als es die hier festgestellten 53,9 Prozent dokumentieren.

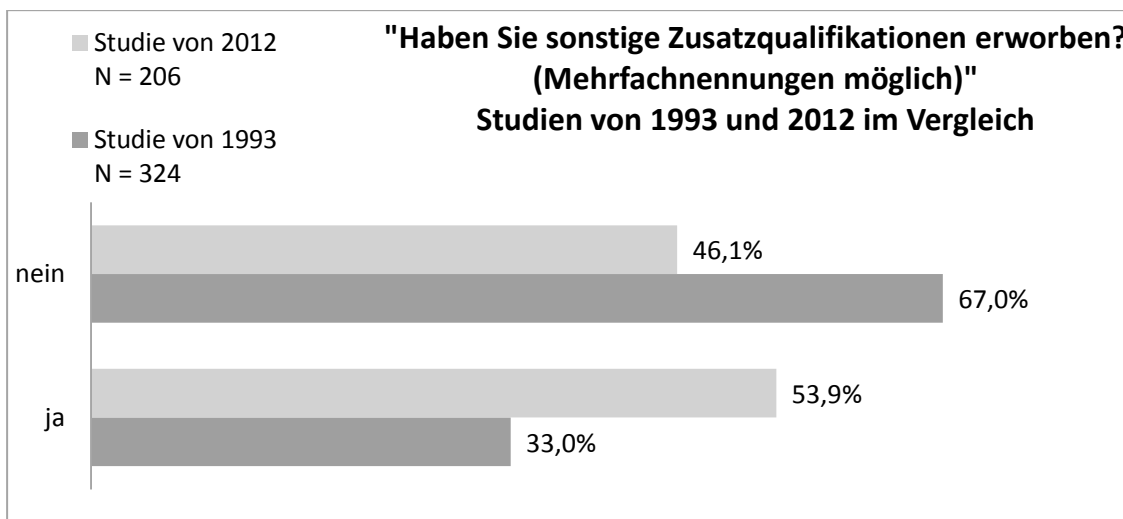


Abb. 43 Sonstige Zusatzqualifikationen unter den Bamberger Absolventen von 1973 bis 2012

Unterscheidet man die theoretisch-fundierte beruflichen Qualifikationen der Bamberger Diplompädagogik-Absolventen nach Geschlecht, so fällt auf, dass Männer (90,7%) deutlich mehr Gebrauch von entsprechenden Angeboten machen, als Frauen (62,0%). Am deutlichsten dominieren sie dabei die Absolventen, die neben ihrem Pädagogikstudium ein weiteres Studium absolviert haben. Jeder fünfte Mann (20,9%) unter den Bamberger Absolventen zwischen 1992 und 2012 weist dieses Merkmal auf, während lediglich jede 25ste Frau (3,8%)

damit dienen kann. Weniger deutlich dominieren die Männer (14,0%) die Gruppe der mit einer weiteren nicht-akademischen Berufsausbildung ausgestatteten Bamberger Diplompädagogen gegenüber ihren weiblichen Kollegen (8,7%). Verschwindend gering sind im Gegensatz dazu die Unterschiede bei den Zusatzqualifikationen (Männer 55,8% und Frauen 49,3%). Dieser letztgenannte Bereich scheint für Frauen wie für Männer gleichermaßen wichtig zu sein (vgl. Abb. 44).

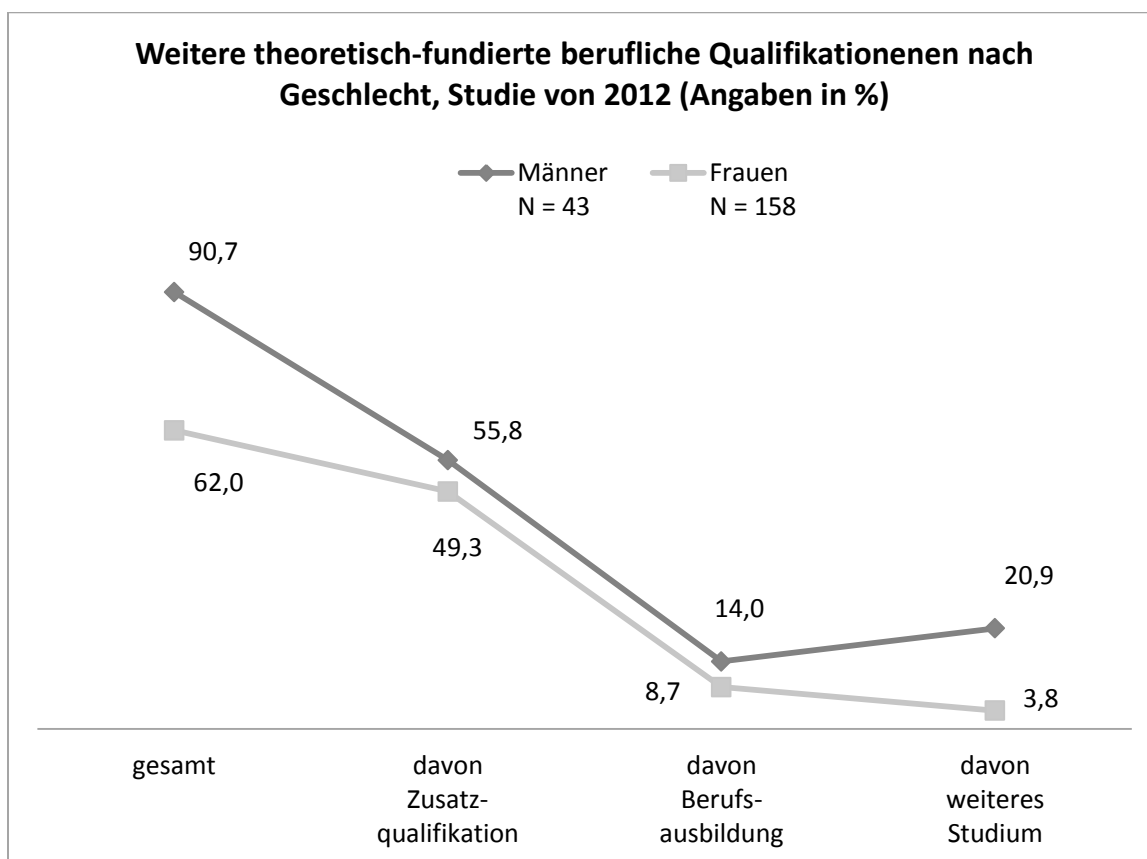


Abb. 44 Weitere theoretisch fundierte Qualifikationen nach Geschlecht, Studie von 2012

Über die letzten vier Generationen der Bamberger Diplompädagogen gesehen verdoppelt sich der Anteil der Frauen (1992 bis 1996 = 20,0 Prozent; 1997 bis 2001 = 35,7 Prozent; 2002 bis 2006 = 44,4 Prozent und 2007 bis 2011 = 42,0 Prozent), die keine weitere theoretisch-fundierte berufliche Qualifikation erworben hat, während dieser Anteil bei den Männern (1992 bis 1996 = 66,7 Prozent; 1997 bis 2001 = 25,0 Prozent; 2002 bis 2006 = 33,3 Prozent und 2007 bis 2011 = 36 Prozent) tendenziell sinkt. Diese Entwicklung zeichnet sich auch in

der Abnahme der mehrfach theoretisch-fundiert zusätzlich ausgebildeten Frauen (40,0 Prozent; 21,4 Prozent; 11,1 Prozent und 7,0 Prozent) unter den Bamberger Absolventen ab. Die Zahl der Frauen, die sich mit einer weiteren beruflichen Qualifikation theoretischer Art ausstatten, steigt demgegenüber leicht an (1992 bis 1996 = 40,0 Prozent; 1997 bis 2001 = 42,9 Prozent; 2002 bis 2006 = 44,4 Prozent und 2007 bis 2011 = 51 Prozent). Für die Männer unter den Diplompädagogen, die zwischen 1992 und 2011 in Bamberg ausgebildet wurden, nähern sich die Anteile der unterschiedlichen Ausprägungen eher an: In der letzten Generation 2007 bis 2011 hat fast jeder vierte männliche Absolvent (24 Prozent) ein weiteres Studium absolviert, mehr als jeder Dritte (36 Prozent) ist ohne weitere theoretisch fundierte berufliche Qualifikation und 40 Prozent von ihnen qualifizieren sich mit einer weiteren theoretisch-fundierten Ausbildung weiter (vgl. Abb. 45).

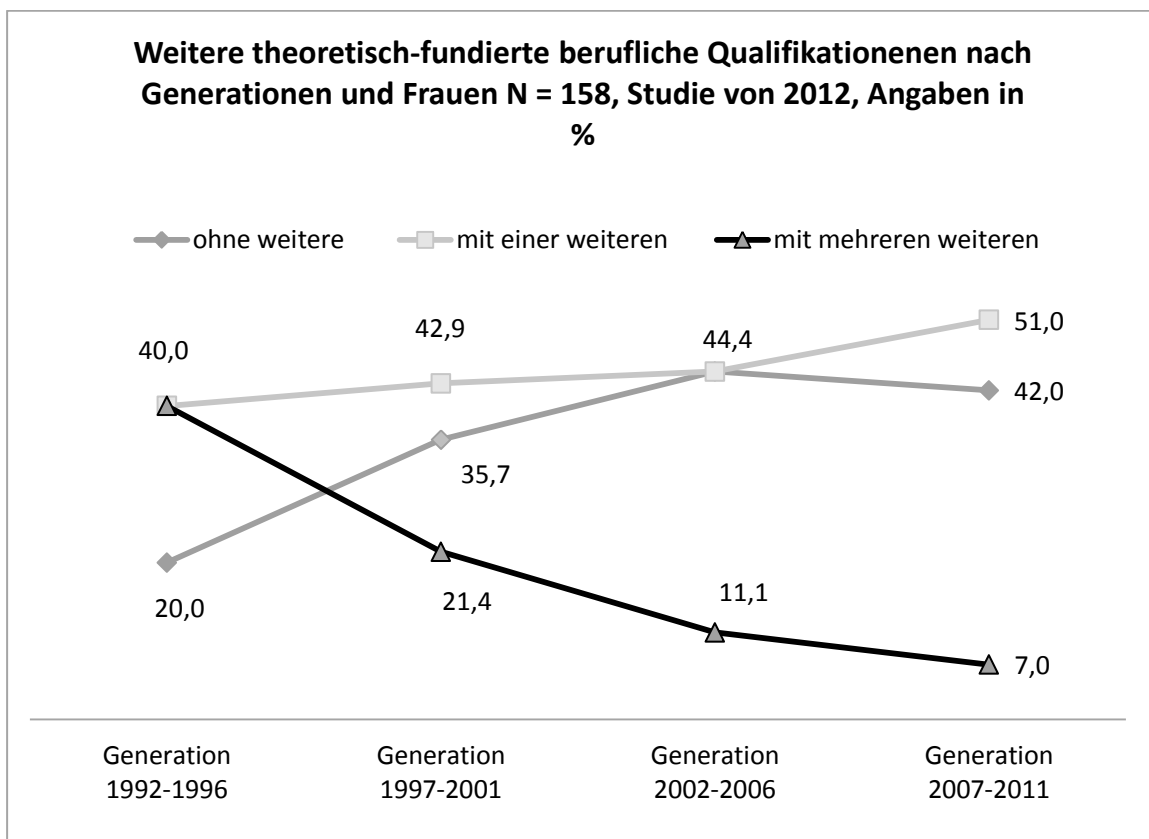


Abb. 45 Weitere theoretisch fundierte berufliche Qualifikationen nach Generationen unter den Frauen aus der Studie von 2012

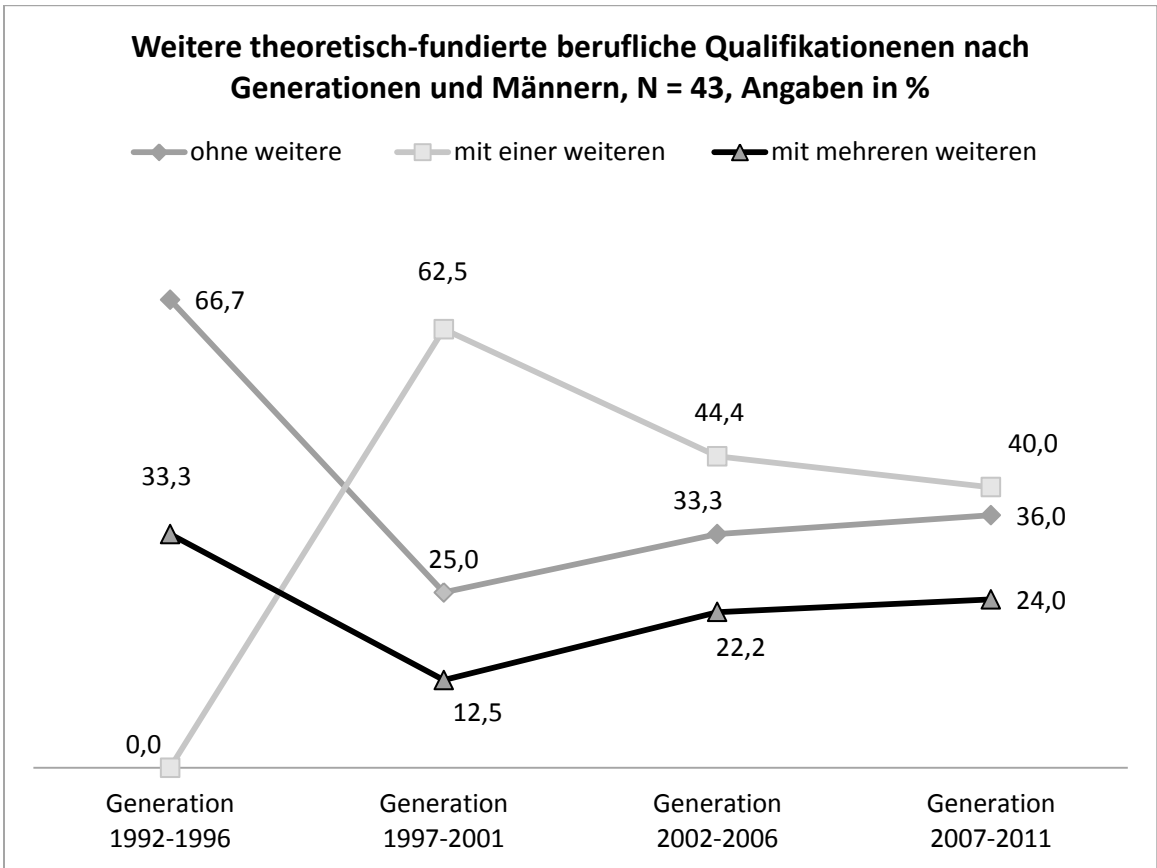


Abb. 46 Weitere theoretisch fundierte berufliche Qualifikationen nach Generationen unter den Männern aus der Studie von 2012

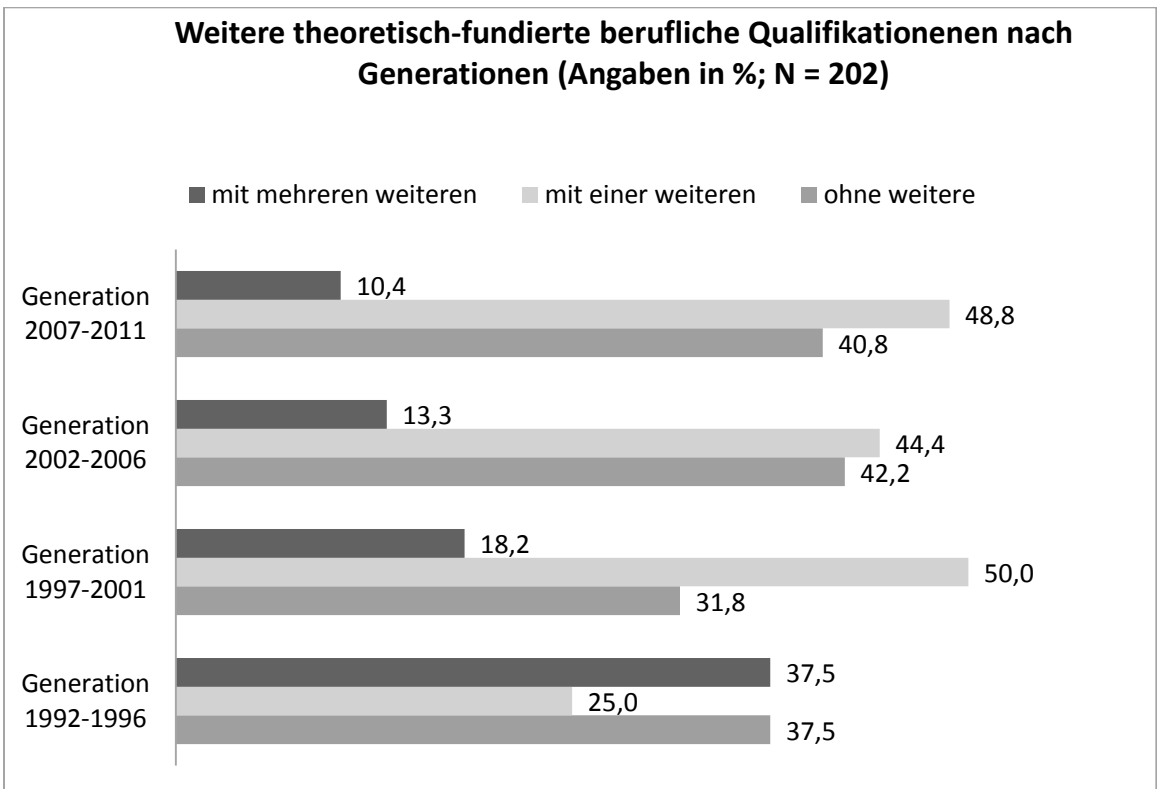


Abb. 47 Weitere theoretisch-fundierte berufliche Qualifikationen nach Generationen

Unterscheidet man das weitere theoretisch-fundierte berufliche Qualifizierungsverhalten ferner nach Generationen ab 1992 insgesamt, so kann zunächst nicht überraschen, dass mit zunehmender zeitlicher Distanz zum Studium auch die Anzahl derer steigt, die sich mehrfach in oben dargestellter Weise theoretisch fortbilden (10,4% in der jüngsten Generation, 13,3% in der Generation von 2002 bis 2006, 18,2% in der Generation von 1997 bis 2001 und 37,5% in der Generation von 1992 bis 1996). Das lebenslange Lernen ist erklärtes Erziehungs- und Bildungsziel für alle Menschen und wird vielfach explizit im Kontext des Studiums gelehrt. Das vielfache theoretisch-fundierte berufliche Qualifizierungsverhalten der in Bamberg ausgebildeten Diplompädagogen entspricht damit letztlich nur dem gelebten Vorbild. Die Entwicklung der prozentualen Anteile derer, die eine weitere theoretisch-fundierte berufliche Qualifizierung aufweisen steigt tendenziell von der ersten (1992 bis 1996) bis zur vierten (2007 bis 2011) Generation an, ja verdoppelt sich beinahe (25%, 50%, 44,4% und 48,8%; vgl. Abb. 47).

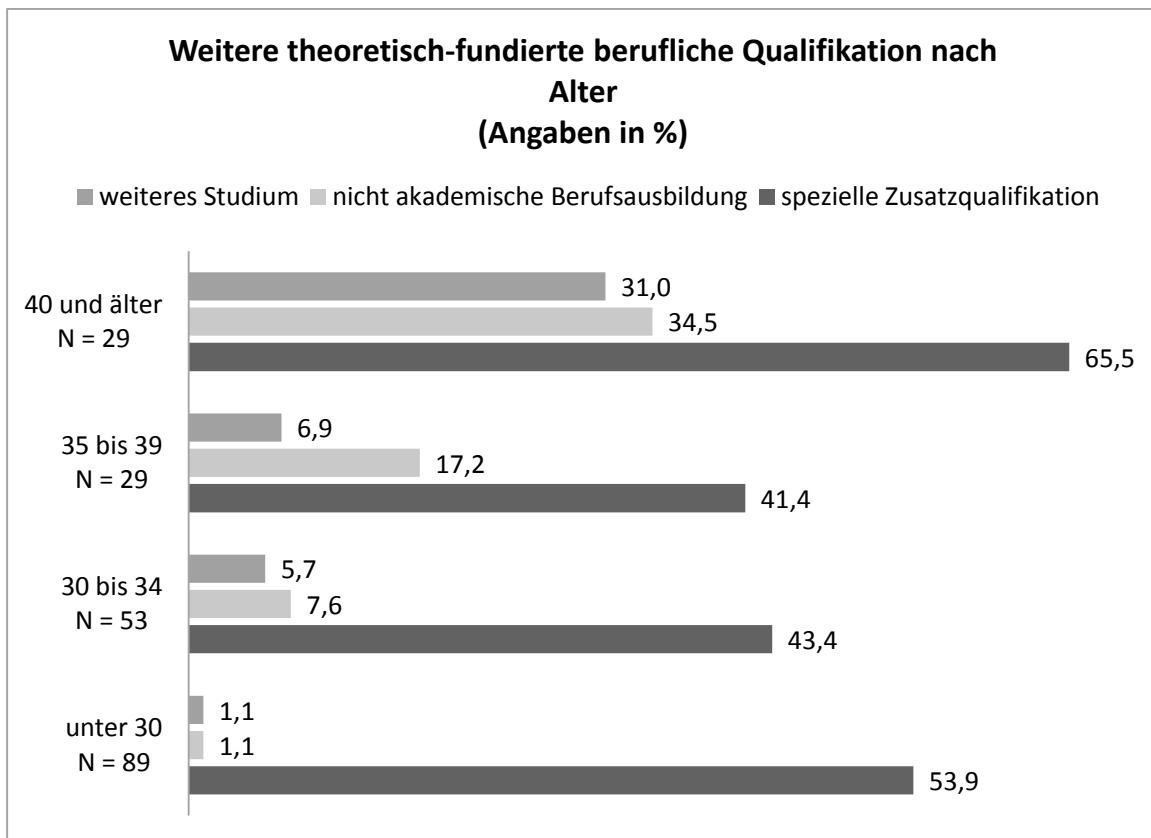


Abb. 48 Weitere theoretische Qualifikationen nach Alter

Diese Steigerung bezieht sich, vergleicht man die Altersstufen miteinander, vor allem auf spezielle Zusatzqualifikationen, die bereits zeitlich nahe dem abgeschlossenen Diplompädagogikstudium absolviert werden und damit eher der Herstellung als weniger dem Erhalt einer Berufsfähigkeit dienen. In der Gruppe der unter 30jährigen geben knapp 54 Prozent (53,9%) an, über eine solche Zusatzausbildung zu verfügen beziehungsweise eine solche noch abzuschließen. Dieser hohe Anteil wird nur durch die 40jährigen und älteren Probanden übertroffen. Unter ihnen haben zwei von drei Absolventen (65,5%) eine spezielle Zusatzqualifikation erworben (vgl. Abb. 48)

Zusammenfassung

Die Zahlen der in Bamberg studierenden Pädagogen nehmen tendenziell zu. Das Ausbildungs- und Qualifizierungsverhalten Bamberger Pädagogikabsolventen ist dabei ebenso heterogen und vielfältig, wie die beruflichen Möglichkeiten, die sich nach dem Studium eröffnen. Diese Heterogenität mag für einen herausgestellt hohen Anteil an Studierenden bereits dazu führen, dass das Studium ohne Abschluss beendet wird. Genaue Zahlen sind für Bamberg nicht zu ermitteln. Bundesweit bricht etwa jeder 20ste Absolvent sein Studium ab. Je nach Kontext spricht man von Abbruchquoten oder Erhaltquoten. Die für Bamberger Diplompädagogen ermittelte Erhaltquote liegt mit 66,8 Prozent deutlich über dem bundesweiten Durchschnitt von 44 Prozent. Im weiteren Studienverhalten der Bamberger Absolventen zeigt sich zudem, dass die Dauer des Studiums sinkt und sich die Schwerpunktwahl auf die drei Angebote zu etwa gleichen Teilen konzentriert, Frauen dabei deutlich häufiger Familien- und Elementarpädagogik wählen, als Männer. Die erfolgreichen Absolventen nehmen die Heterogenität auch im Kontext der Wahlpflichtfächer und weiterer Fächerwahlen als Herausforderung an. Dabei studieren sie mit einem außerordentlich hohen Maß an Ernsthaftigkeit. Eine tendenzielle Annahme der wachsenden Forschungsorientierung in ihrer Disziplin zeichnet sich auch im zunehmenden

Gebrauch empirischer Methoden im Kontext der Diplomarbeiten Bamberger
Diplompädagogik-Absolventen ab.

Die Verschiebung statt einer prognostizierten Verringerung der weiteren praktischen und theoretisch-fundierten beruflichen Qualifizierungen Bamberger Diplompädagogen deutet bereits darauf hin, dass das Studium allein auch heute noch zu wenig auf einen späteren Beruf vorbereitet. Zwar nehmen weitere Studiengänge und nicht-akademische Berufsausbildungen anteilig von Generation zu Generation ab, aber sowohl berufsspezifische wie -fremde Tätigkeiten während des Studiums, als auch freiwillige Praktika und vor allem sich anschließende Zusatzqualifikationen werden deutlich mehr. Letztere werden dabei – dieser Verdacht drängt sich auf – vielfach bereits zur Herstellung einer Berufsfähigkeit und damit im Kontext der Berufseinmündungsphase absolviert. Dies deutet in mehrfacher Weise auf eine ungenügende Berufsvorbereitung durch das Studium hin. Zum einen werden die theoretisch-fundierten beruflichen Zusatzqualifikationen zur Herstellung statt zum Erhalt von Berufsfähigkeit und -fertigkeit genutzt, zum anderen deuten enorm hohe praktisch-orientierte Beschäftigungen während des Studiums tendenziell darauf hin, dass das Studium (zu) viel Zeit dafür bietet und somit möglicherweise zu einfach beispielsweise im Vergleich zu einer Erzieherausbildung ist.

8 Bamberger Diplompädagogen auf dem Arbeitsmarkt

Im theoretischen Teil werden folgende Aspekte der beruflichen Verortung von Diplompädagogen in Deutschland herausgestellt: Ein ursprünglicher Pessimismus hinsichtlich ihrer beruflichen Verortung wandelt sich mit den Jahren hin zu optimistischen Sichtweisen, die sich bereits bei noch unsicheren ersten Tätigkeiten nach dem Studium manifestieren. Diese werden als Erprobungsphasen, ähnlich einem Referendariat bei Lehrern betrachtet, um sich über weitere berufliche Schritte und Interessenslagen bewusst zu werden. Dabei scheinen Kontakte, die bereits während des Studiums entstanden sind, wichtig für eine erfolgreiche Stellensuche. Ferner sollen formale und inhaltliche Aspekte der aktuellen Tätigkeit ergründet werden. Zu den formalen Aspekten werden Stellenmodus, Zeitarbeit, Stellensicherheit und Jahreseinkommen gezählt. Hinsichtlich der inhaltlichen Merkmale der aktuellen Tätigkeit werden Adressanten, Tätigkeitsbereiche beziehungsweise -kontexte, häufig angewandte Methoden und der normativ-pragmatische Bezug für die Tätigkeit der Bamberger Pädagogen genauer betrachtet. Ein weiteres Kapitel befasst sich zum einen mit Konkurrenten und Mitbewerbern von Bamberger Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt, zum zweiten mit Phasen der Arbeitslosigkeit und berufsfremder Tätigkeit, die unter anderem ja auch als Ausweichmöglichkeit für eine drohende Arbeitslosigkeit gesehen werden kann. Ein abschließendes Kapitel beinhaltet das Thema Berufszufriedenheit unter den in Bamberg ausgebildeten Diplompädagogen.

Bei allen Merkmalen werden – analog der vorangegangenen Kapitel – nach Möglichkeit und Sinnhaftigkeit Unterscheidungen hinsichtlich der Geschlechts-, Generations-, Alters- und Schwerpunktzugehörigkeit getroffen. Ferner werden die Gruppen der Einfach- und Mehrfachqualifizierten sowie der Praxiserprobten und Praxisunerprobten in Bezug zu den einzelnen Merkmalen unterschieden.

8.1 Erste Tätigkeiten nach dem Studium

Die Berufseinmündung der Bamberger Pädagogikabsolventen aus den neueren Generationen ab 1992 gestaltet sich erfreulich optimistisch: Auf eine erste Frage zur Berufseinmündung: „*Welcher Art ist/war Ihre erste Tätigkeit nach dem Pädagogik-Studium?*“ werden folgende Antworten erzielt: Beinahe zwei Drittel der Absolventen (62,6%) gehen nahtlos vom Studium in ein Beschäftigungsverhältnis über. Ein Drittel (32,5%) sieht sich zunächst als arbeitsuchend. Im Vergleich zu den Absolventen aus der Studie von 1993 kehrt sich das Verhältnis in der Studie von 2012 der direkt Erwerbstätigen nach dem Studium zu den Arbeitsuchenden beinahe um. Sind es in der Studie von 1993 knapp zwei Drittel (63,5%), die zunächst nach dem Studium arbeitslos sind, so können sich unter den neuen Generationen aus der Studie von 2012 knapp zwei von drei Absolventen (62,6%) direkt nach dem Studium bereits in den Arbeitsmarkt integrieren. Nach genaueren alternativen Beschäftigungen, wie dies in der aktuellen Studie erfragt wird 1993 noch nicht gefragt, daher gibt es zu den anderen Kategorien keine Angaben. Festzuhalten bleibt bereits an dieser Stelle, dass sich der Einstieg für Pädagogen der neueren Generationen in eine entgeltliche Beschäftigung wesentlich leichter darstellt, als vor 20 Jahren (vgl. Abb. 49). Inwiefern sich dies auf die Berufszufriedenheit der Absolventen aus den jüngeren Generationen positiv ausgewirkt, soll an späterer Stelle erhoben werden.

Beim Vergleich der Männer und Frauen hinsichtlich der direkten Einmündung in eine Erwerbstätigkeit nach dem Studium liegen Frauen mit 63,1 Prozent leicht vor den Männern mit 60 Prozent, eine Benachteiligung ist damit in diesem Kontext nicht zu erkennen. Die niedrigeren Werte bei der Erwerbstätigkeit (siehe Abb. 50) im Vergleich zur Gesamtheit (siehe Abb. 49) resultieren daraus, dass von einigen wenigen Probanden zwar eine direkte Erwerbstätigkeit nach dem Studium, gleichzeitig jedoch ein bis drei Monate zwischen Studium und Beginn der Beschäftigung angegeben werden. Für den hier vorgenommenen Vergleich zwischen den Frauen und Männern werden die genannten Monate zu

Grunde gelegt (vgl. Abb. 50). Signifikante Unterschiede zwischen Männern und Frauen hinsichtlich der Dauer der Arbeitslosigkeit nach dem Studium können ebenfalls nicht ermittelt werden. Auch hier kann daher nicht von Benachteiligung gesprochen werden.

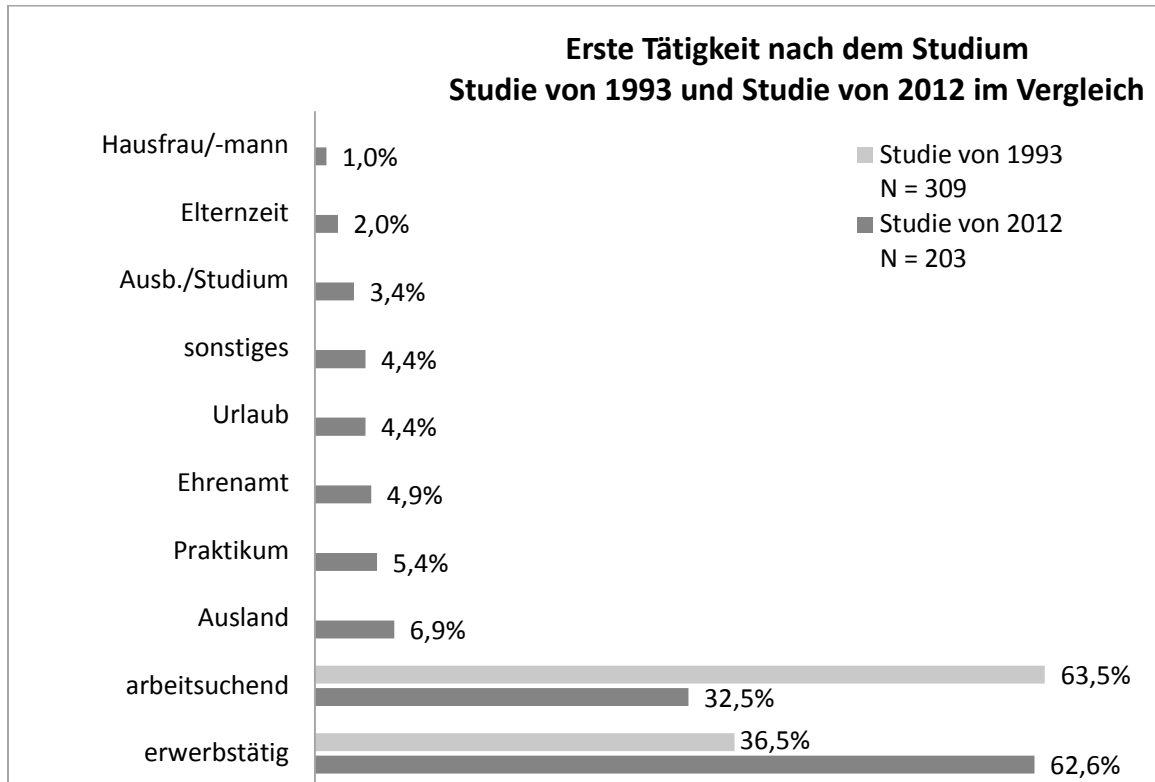


Abb. 49 Erste Tätigkeit nach dem Studium; Studie von 1993 und Studie von 2012 im Vergleich³⁹⁵

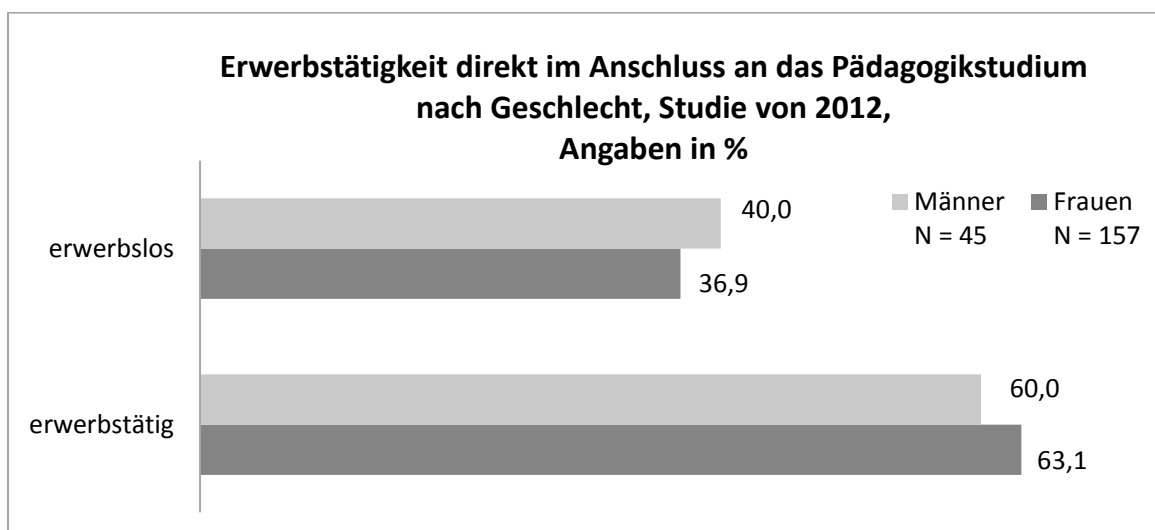


Abb. 50 Erwerbstätigkeit direkt im Anschluss an das Pädagogikstudium nach Geschlecht, Studie von 2012

³⁹⁵ Vergleiche Beeke 1993, Seite 109

Das oben erwähnte Drittel der Pädagogen aus der Studie von 2012, das direkt nach dem Studium noch keine Anstellung hat, beziehungsweise die zwei Drittel der älteren Generationen aus der Studie von 1993, finden schließlich in nachfolgenden Zeitintervallen Arbeit (vgl. Abb. 51): 1993 lautet die entsprechende Frage: „Wie viel Zeit lag zwischen Ihrem Studium und Ihrem ersten berufsadäquaten Einsatz?“

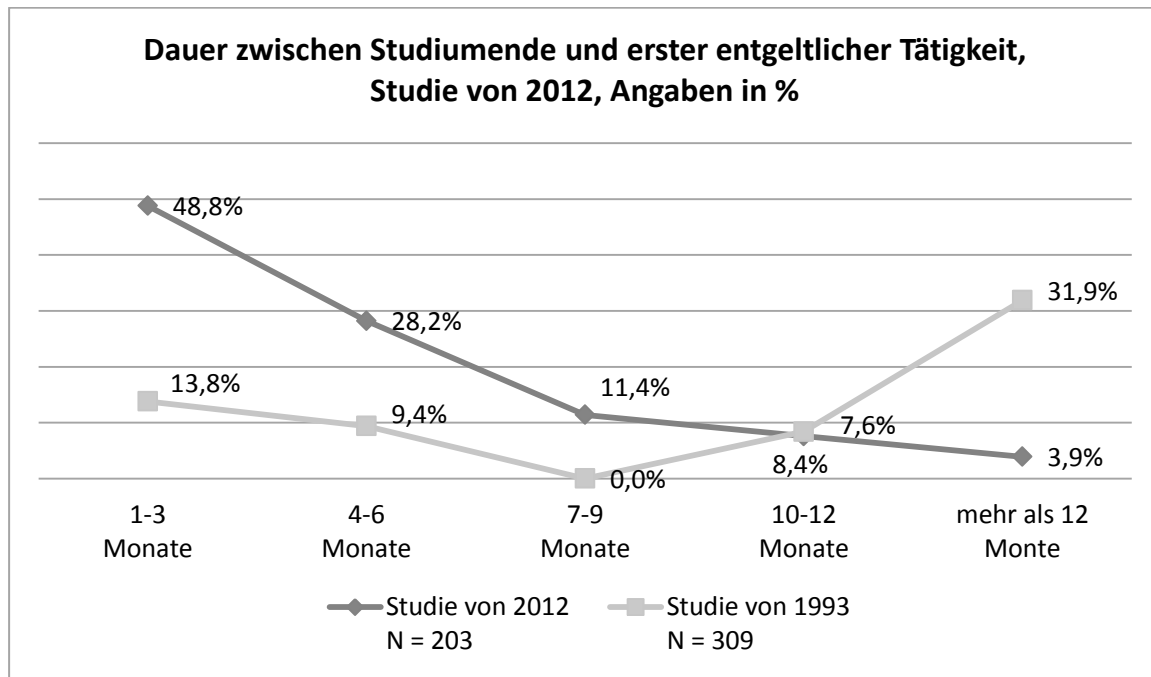


Abb. 51 Dauer zwischen Studiumende und erster entgeltlicher Tätigkeit, Studie von 2012

Die meisten der arbeitssuchenden Pädagogen aus den ersten Generationen bis 1993 (31,9%) brauchen länger als zwölf Monate, um berufsadäquat eingesetzt zu werden. Erfreulicher gestalten sich die Ergebnisse der neuen Studie von 2012: Folgende Frage wird in der Studie von 2012 gestellt: „Wie viele Monate lagen zwischen Ende des Pädagogik-Studiums und Ihrer ersten entgeltlichen Tätigkeit?“ Beinahe die Hälfte der jüngeren Generationen (48,8%) platziert sich den Antworten zufolge innerhalb der ersten drei Monate auf dem Arbeitsmarkt. Das ist 1993 dazu im Vergleich noch weit weniger der Fall (13,8%). Da Pädagogik von den neueren Generationen zunehmend grundständig und ausschließlich als Berufsqualifikation gewählt wird, kann hier jedoch noch nicht davon ausgegangen werden, dass eine erste entgeltliche Arbeit der Absolventen von 1992 bis

2011 auch berufsadäquat ist. Weitere knapp drei von zehn Absolventen (28,2%) der jüngeren Generationen im Vergleich zu einem von zehn (9,4%) der älteren Generationen können sich spätestens nach sechs Monaten in den Arbeitsmarkt integrieren. Und letztlich nur knapp vier Prozent (3,9%) der neuen Generationen brauchen länger als ein Jahr, um nach dem Studium ihren Einstieg in die Berufswelt zu finden (vgl. Abb. 51). 1993 braucht fast jeder dritte Absolvent länger als ein Jahr (das geht den damaligen Angaben zufolge bis zu neun Jahren), bis er erstmals berufsadäquat arbeitet. Bei dieser Entwicklung kann inzwischen – das ist deutlich – auch keine Rede mehr davon sein, dass Diplompädagogen vielfach von (Langzeit-)Arbeitslosigkeit betroffen sind. Nicht wenige der erwerbslosen Absolventen engagieren sich zudem im Rahmen von Auslandsaufenthalt (6,9%), Praktikum (5,4%) ehrenamtlicher Tätigkeit (4,9%), Urlaub (4,4%), Ausbildung/Studium (3,4%) oder Elternzeit (2%) nach dem Studium, dies wird weiter oben bereits deutlich. Wie gelangen die Absolventen zu ihren ersten Stellen nach dem Studium?

8.2 Arten der erfolgreichen Stellensuche

Entgegen dem einfachen Interesse der Studie von 1993, aus dem heraus lediglich nach *einer* Art der erfolgreichen Stellensuche gefragt wird, wird in der Studie von 2012 diese Frage in zwei gesplittet: „*Wie sind Sie zu Ihrer ersten vertraglichen Stelle nach dem Pädagogik-Studium gelangt?*“ scheint vor allem hinsichtlich der Berufseinmündung relevant und aufschlussreich (vgl. Abb. 52). Mit über der Hälfte der Nennungen (51,7%) steht für die Absolventen seit 1992 die schriftliche Bewerbung als erfolgreichstes Instrument der Stellensuche vornan. Weit abgeschlagen davon mit Nennungen durch lediglich jeden fünften Absolventen (20,7%) folgen bereits bestehende Kontakte.

Rechnet man zu diesen Kontakten bei gleichzeitiger Berücksichtigung dessen, dass um nur eine Nennung gebeten wurde, die Praktikumsstelle (7,9%) und neuere Kontakte (durch Tagungen, Messen oder Fortbildungen) mit immerhin zwei Prozent (2%) hinzu, dann findet beinahe jeder dritte Absolvent der neuen

Generationen (30,6%) seine Anschlussbeschäftigung nach dem Studium über Kontakte, die er vor oder während seines Studiums aufbaut. Dies dokumentiert erneut eine hohe Relevanz von Kontakten zum Arbeitsmarkt bei der Suche nach einer Beschäftigung nach dem Studium. Und dies dokumentiert, dass für die Verortung auf dem Arbeitsmarkt vor allem die Absolventen selbst die Verantwortung und das entsprechende Engagement übernehmen.

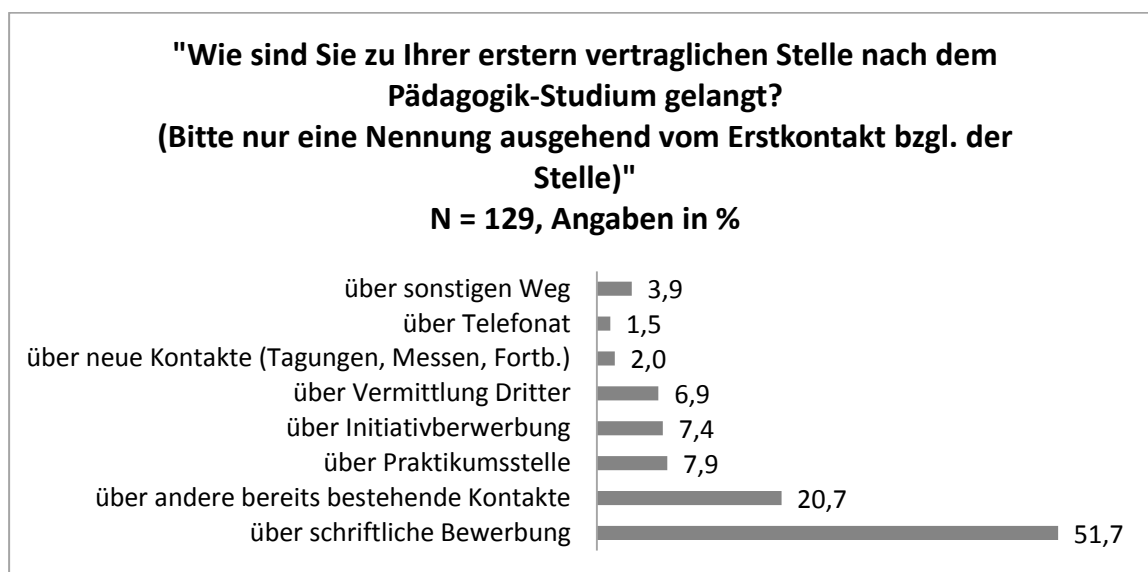


Abb. 52 Erfolgreiche Art der Stellensuche für Einstiegsbeschäftigung nach dem Pädagogikstudium

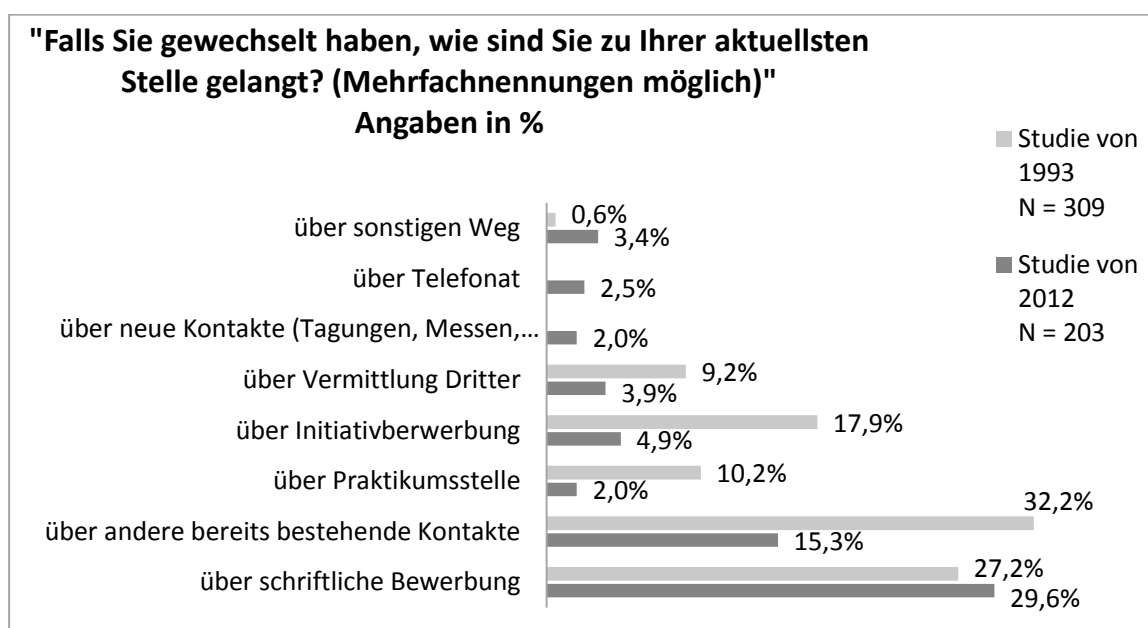


Abb. 53 Erfolgreiche Art der Stellensuche für weitere Stellen, Studien von 1993 und 2012 im Vergleich

Ganz ähnlich gestaltet sich die *Art der Suche nach der aktuellsten Tätigkeit* für die Absolventen seit 1992: Auch hier nimmt die schriftliche Bewerbung den weitaus größten Raum (29,6%) ein. 1993 sind dies etwas weniger (27,2%) (vgl. Abb. 53). Im Vergleich mit den Absolventen bis 1993 fällt zudem auf, dass damals „andere bereits bestehende Kontakte“ eine deutlich wichtigere Rolle spielen als unter Absolventen zwischen 1992 und 2011. Fast jeder dritte Absolvent der ersten Generationen (32,2%) verschafft sich über diesen Weg seine Beschäftigung. Die Vermutung, dass es sich dabei zu einem nicht unerheblichen Anteil um den vorherigen Arbeitgeber Schule handelt, liegt vor allem für die Schulpädagogen der ersten Generationen sehr nahe.

Festzuhalten ist, dass neben der unbestrittenen und inzwischen größer gewordenen Bedeutung der schriftlichen Bewerbung für die Pädagogen der Aufbau von Kontakten vor, während und auch nach dem Studium immer noch sehr wichtig für das berufliche Fortkommen ist. Die Nutzung solcher Kontakte und Netzwerke oder deren Herstellen scheint in den letzten zwanzig Jahren abgenommen zu haben. Den Ergebnissen zufolge ist die schriftliche Bewerbung weit in den Vordergrund gerückt, eine Entwicklung, die darauf hindeutet, dass das Berufsbild des Diplompädagogen Arbeitgebern bekannt ist. Seine Professionalität etabliert sich auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich und seine Kompetenzen sind anhand einer (unpersönlichen) schriftlichen Bewerbung erkennbar.

8.3 Formale Kriterien einer adäquaten Beschäftigung für Pädagogen

Formale Aspekte eines adäquaten Berufseinsatzes für Bamberger Diplompädagogen dokumentieren sich zum Beispiel am Ausmaß von Zeitarbeit und Stellenwechsel unter den Absolventen, anhand zeitlicher und sonstiger Vertragsregelungen der Stelle, zum Beispiel der Stellensicherheit oder bei der Betrachtung des Jahreseinkommens. Diese formalen Kriterien sind in höherem Maße objektiv hinsichtlich der Frage, ob ein Absolvent entsprechend seines Studiums eingesetzt ist, als es die sich in einem nächsten Kapitel anschließenden inhaltlichen Ausprägungen der Beschäftigung, wie Adressaten, Kontexte, Methoden

oder normativ-pragmatische Bezüge der Arbeit, sein können. In diesem Kontext wird auch die Berufszufriedenheit als eher subjektiv gegenüber den formalen Kriterien betrachtet. Daher wird den nun folgenden formalen Aspekten der Arbeitssituation von Bamberger Diplompädagogik-Absolventen eine hohe Relevanz zugeschrieben.

8.3.1 Stellenwechsel und Zeitarbeit

Aus den Generationen von 1992 bis 2011 haben bislang lediglich gut 50 Prozent der Befragten (110 von 203) die Stelle gewechselt (vgl. Abb. 54). Davon haben wiederum gut die Hälfte (52,7%) erst einmal, weitere knapp dreißig Prozent (27,3%) bereits zweimal ihre Stelle gewechselt und weitere knapp fünfzehn Prozent (14,5%) dreimal. Indirekt informiert die Zahl der Stellenwechsel zum einen über die erfolgreiche Etablierung des Berufsbildes Diplompädagoge auf dem Arbeitsmarkt. Die dahinterstehende Vermutung lautet: Je weniger Stellenwechsel vollzogen werden, desto eindeutiger ist die erste Stelle bereits auf einen Pädagogen und seine Vorstellungen gemünzt. Zum anderen wird durch die Anzahl der Stellenwechsel auch über die Zufriedenheit der Absolventen mit ihren Stellen informiert. Die Vermutung lautet: Je weniger Wechsel vollzogen werden, desto zufriedener sind die Absolventen mit ihrem beruflichen Einsatz. Konkret wird gefragt: *„Wie oft haben Sie die Stelle nach Beendigung des Pädagogik-Studiums gewechselt?“* Auf diese Frage antworten 110 Probanden, so dass davon auszugehen ist, dass rund

46 Prozent (45,8%) zum Befragungszeitpunkt ihre noch erste Stelle besetzen. Die einzelnen Zahlen mit den Generationen von 1973 bis 1993 zu vergleichen, macht auf Grund der unterschiedlichen Altersstrukturen wenig Sinn. Dennoch überrascht ein derart herausgefiltertes Ergebnis: Zwar besetzen noch mehr Absolventen der jüngeren Generationen ihre ersten Stellen, 45,8% der Generationen aus der Studie von 2012 im Vergleich zu 32,7% der Generationen aus der Studie von 1993, aber in allen anderen Sparten unterscheiden sich die Absol-

venten bis 1993 im Vergleich zu denen zwischen 1992 und 2011 kaum voneinander.

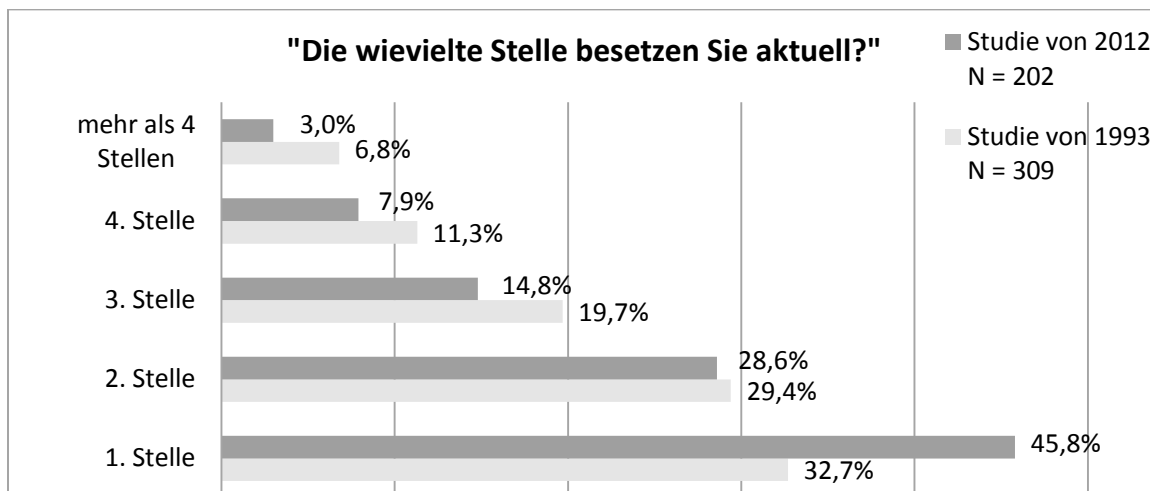


Abb. 54 Anzahl der bisherigen Stellenwechsel, Studien von 1993 und 2012 im Vergleich

Es wird offensichtlich eher und öfter gewechselt, als noch vor zwanzig Jahren. Dem kann die Information entnommen werden, dass heutige Absolventen flexibler, möglicherweise jedoch auch unzufriedener sind, und eventuell berufsinaquater eingesetzt werden, als die ersten Generationen der Bamberger Diplompädagogen (vgl. Abb. 54). Der Vergleich zwischen Frauen und Männern weist keine signifikanten Unterschiede auf auch wenn Männer durchschnittlich etwas häufiger wechseln (1,9mal) als Frauen (1,7mal; vgl. Tab. 4).

Tab.4 Anteile der Stellenwechsler unter den Männern und Frauen der Bamberger Pädagogikabsolventen

Stellenwechsel	Anzahl wechselnder Absolventen	Anzahl der Wechsel	Durchschnittliche Häufigkeit der Wechsel
Männer	23 von 43	= 44	1,9 mal
Frauen	85 von 158	= 146	1,7 mal

Die Stellenwechsel resultieren in den meisten Fällen aus dem Vorhaben, sich beruflich weiter zu entwickeln (21,3%), aus der Unzufriedenheit mit der Arbeit

(21%), aus der Befristung der Stelle (20,6%) und aus einem zu geringen Einkommen (13,8%). Weitere nachrangige Gründe sind Wohnortwechsel (7,1%), zu starke Belastung (5,5%) beziehungsweise zu geringe Auslastung (4%) oder sonstige Gründe (6,7%; vgl. Abb. 55)

Ein erfreuliches Ergebnis stellt in diesem Kontext die geringe Anzahl der von Zeitarbeit betroffenen Absolventen dar. Bamberger Pädagogikabsolventen sind demzufolge kaum von Zeitarbeit betroffen. Lediglich sieben Absolventen (4,2%) geben an, dass eine ihrer Stellen über eine Zeitarbeitsfirma verläuft beziehungsweise verlaufen ist. Fünf betroffene Frauen liegen dabei mit 4,1 Prozent noch leicht hinter zwei betroffenen Männern mit 5,6 Prozent. Die geringen Fallzahlen lassen keine Verallgemeinerungen zu (vgl. Abb. 56).

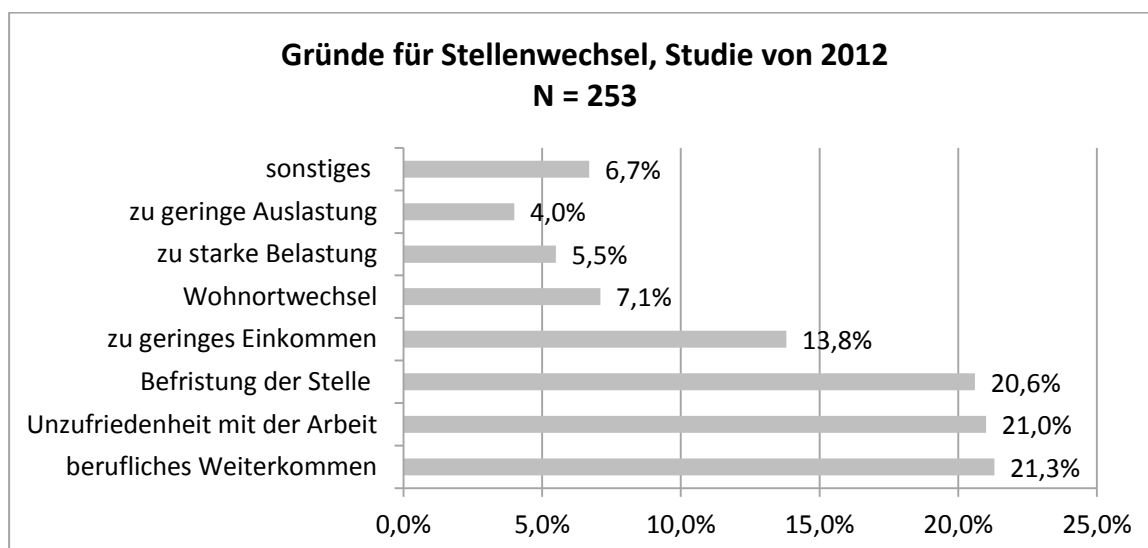


Abb. 55 Gründe für Stellenwechsel, Studie von 2012

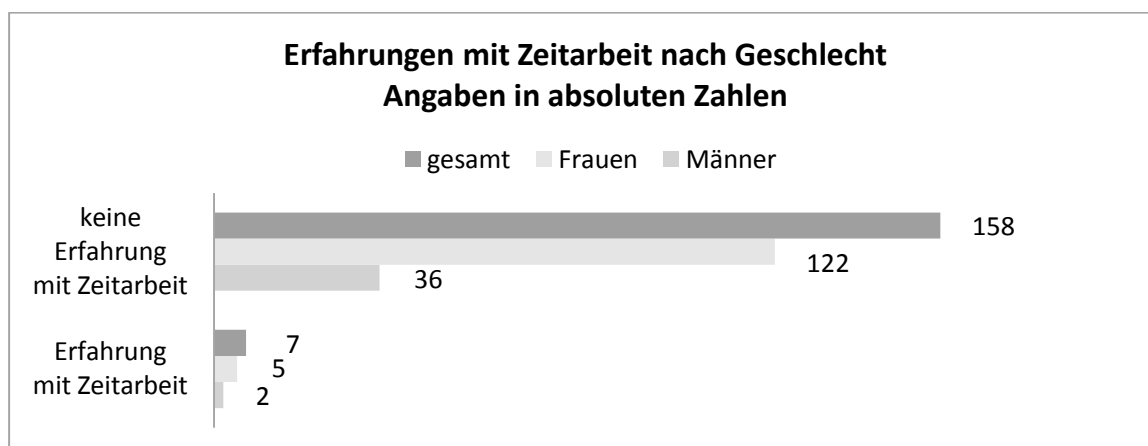


Abb. 56 Erfahrungen der Bamberger Diplompädagogik- Absolventen mit Zeitarbeit nach Geschlecht

8.3.2 Zeitliche Regelungen der Stelle

Weit über die Hälfte (53,6%) der in Bamberg zwischen 1992 und 2011 ausgebildeten Diplompädagogen befindet sich zum Befragungszeitpunkt in einem unbefristeten Arbeitsverhältnis. Weitere rund 37 Prozent (37,4%) befinden sich in einem befristeten Arbeitsverhältnis. Auf Honorarbasis arbeitet ein Bruchteil der Absolventen (6,4%) und die Verbeamtung (2,5%) sowie das Ehrenamt (2%) spielen für Pädagogen der neueren Generationen kaum mehr eine Rolle (vgl. Tab. 5).

Tab.5 Stellensicherheit unter Bamberger Diplompädagogik-Absolventen nach Geschlecht

Stellensicherheit N = 211	Vertragsart der aktuellen Beschäftigung	Prozentuale Anteile ins- gesamt	Anteil Frauen N = 158	Anteil Männer N = 43
eher sicher:	Unbefristetes Arbeitsverhältnis (gilt als sicher)	53,6%	53,9	52,3
	Verbeamtet (gilt als sicher)	2,4%	1,2	6,8
Gesamt		56,0%	55,1	59,1
eher unsicher	Befristetes Arbeitsverhältnis (gilt eher als unsicher)	36,0%	35,8	36,4
	Auf Honorarbasis beschäftigt (gilt eher als unsicher)	6,2%	7,3	2,3
Gesamt		42,2%	43,1	38,7
nicht be- rücksichtigt	Ehrenamtlich tätig (wird nicht mitberechnet)	1,9%	1,8	2,3

Der Anteil der Frauen an den eher sicheren, weil unbefristeten oder verbeamteten Arbeitsverhältnissen liegt mit 55,1 Prozent leicht hinter dem Anteil der Männer mit 59,1 Prozent. Analog dazu befinden sich Frauen mit einem Anteil von 43,1 Prozent häufiger in einem eher unsicheren, weil befristeten oder auf Honorarbasis bestehenden Arbeitsverhältnis, als ihre männlichen Kollegen mit 38,7 Prozent (vgl. Tab. 5).

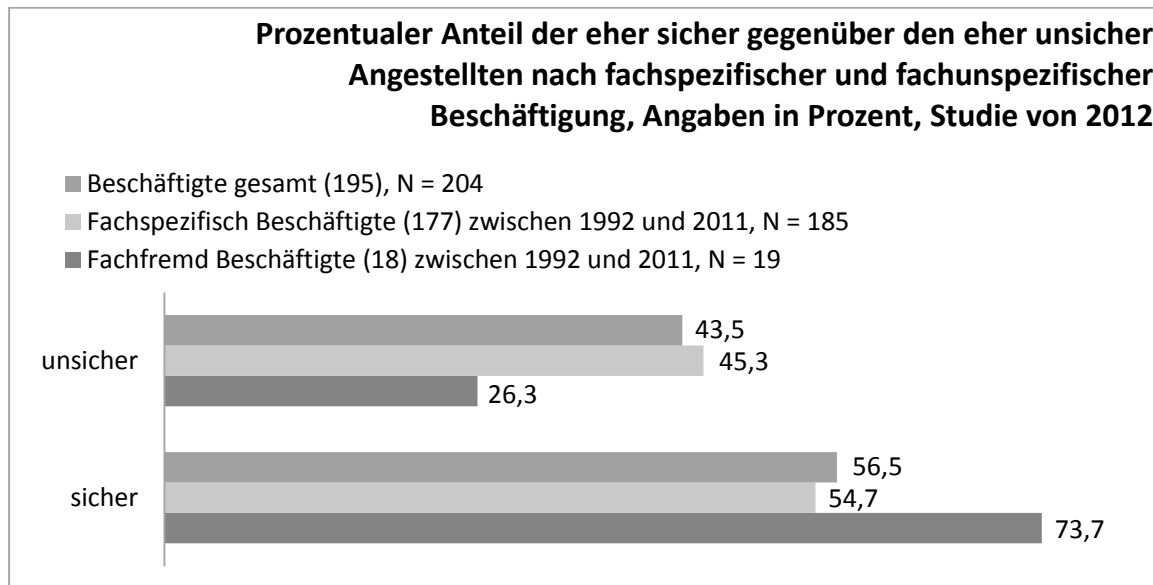


Abb. 57 Anteil der sicher bzw. unsicheren Arbeitsverhältnisse nach fachspezifischer und fachfremder Tätigkeit

Vergleicht man den prozentualen Anteil der eher sicher gegenüber den eher unsicher Angestellten nach fachspezifischer und fachfremder Beschäftigung, so verschiebt sich die Stellensicherheit deutlich zugunsten der fachfremd Beschäftigten: Fast drei von vier (73,7 Prozent) von ihnen befinden sich in einem sicheren Arbeitsverhältnis, während lediglich gut jeder zweite (54,7 Prozent) der fachspezifisch Beschäftigten Bamberger Diplompädagogen in einem sicheren Arbeitsverhältnis steht (vgl. Abb. 57). Die Stellensicherheit korreliert dabei mit der Dauer der Beschäftigung. Während die unsicher beschäftigten Bamberger Diplompädagogik-Absolventen im Durchschnitt 2,1 Jahre ihrer aktuellen Tätigkeit nachgehen, befinden sich die sicher beschäftigten Bamberger Diplompädagogik-Absolventen im Durchschnitt bereits 4,8 Jahre in ihrem aktuellen Beschäftigungsverhältnis.

8.3.3 Fachspezifische Arbeit und Stellensicherheit

Betrachtet man die fachspezifisch Beschäftigten genauer, so lassen sich hinsichtlich der aktuellen Beschäftigung zwar deutliche Vorteile für diejenigen herausstellen, die sich während des Studiums, vor oder nach dem Studium praktisch-orientiert über das geforderte Maß hinaus engagiert haben. Hier gilt in etwa: Je höher das praktisch-orientierte Engagement während des Studiums vorher oder danach, desto höher die Wahrscheinlichkeit einer fachspezifischen (von 62,2% bei den nicht weiter engagierten bis hin zu 80% bei den außergewöhnlich hoch engagierten Bamberger Diplompädagogen) oder einer fachfremden Beschäftigung (von 2,7% bei den nicht weiter engagierten bis hin zu 10% bei den außergewöhnlich hoch engagierten Bamberger Diplompädagogen) und desto geringer die Gefahr der Erwerbslosigkeit (von 35,1% bei den nicht weiter engagierten bis hin zu 10% bei den außergewöhnlich hoch engagierten Bamberger Diplompädagogen). Die enorm hohe Zahl der aktuell Arbeitssuchenden resultiert in diesem Kontext aus der vielfachen Angabe der Probanden, zwar fachspezifisch und/oder fachfremd beschäftigt, dennoch auf der Suche nach Arbeit zu sein. Hier verbirgt sich möglicherweise eine Unzufriedenheit mit der aktuellen beruflichen Situation (vgl. Abb. 58).

Jedoch gerät dieses erste Bild einer möglichen Vorteilsgewinnung durch ein steigendes praktisch-orientiertes Engagement während des Studiums, davor oder danach ins Wanken, wenn man sich die Angaben zur Dauer der Erwerbslosigkeit unter den Probanden genauer anschaut. Bamberger Diplompädagogik-Absolventen, die sich während des Studiums, davor oder danach nicht weiter praktisch-orientiert engagieren, sind im Durchschnitt zeitlich am wenigsten von Erwerbslosigkeit betroffen (1,8 Monaten); vgl. Abb. 59).

Alle Engagierten, von gering bis hin zu außergewöhnlich hoch engagiert, weisen hinsichtlich dieses Merkmals deutlich höhere Werte auf; bei geringem Engagement durchschnittlich 3 Monate, bei mittlerem und hohem Engagement durchschnittlich jeweils 2,9 Monate, bei sehr hohem Engagement durchschnittlich

lich 3,6 Monate und bei außerordentlich hohem Engagement 3,1 Monate im Durchschnitt. Das praktisch-orientierte Engagement in Kombination mit dem Diplompädagogikstudium dient demnach nicht dem Schutz vor einer Erwerbslosigkeit nach dem Studium und kann diese auch nicht senken, sondern erhöht sie tendenziell eher noch (vgl. Abb. 59).

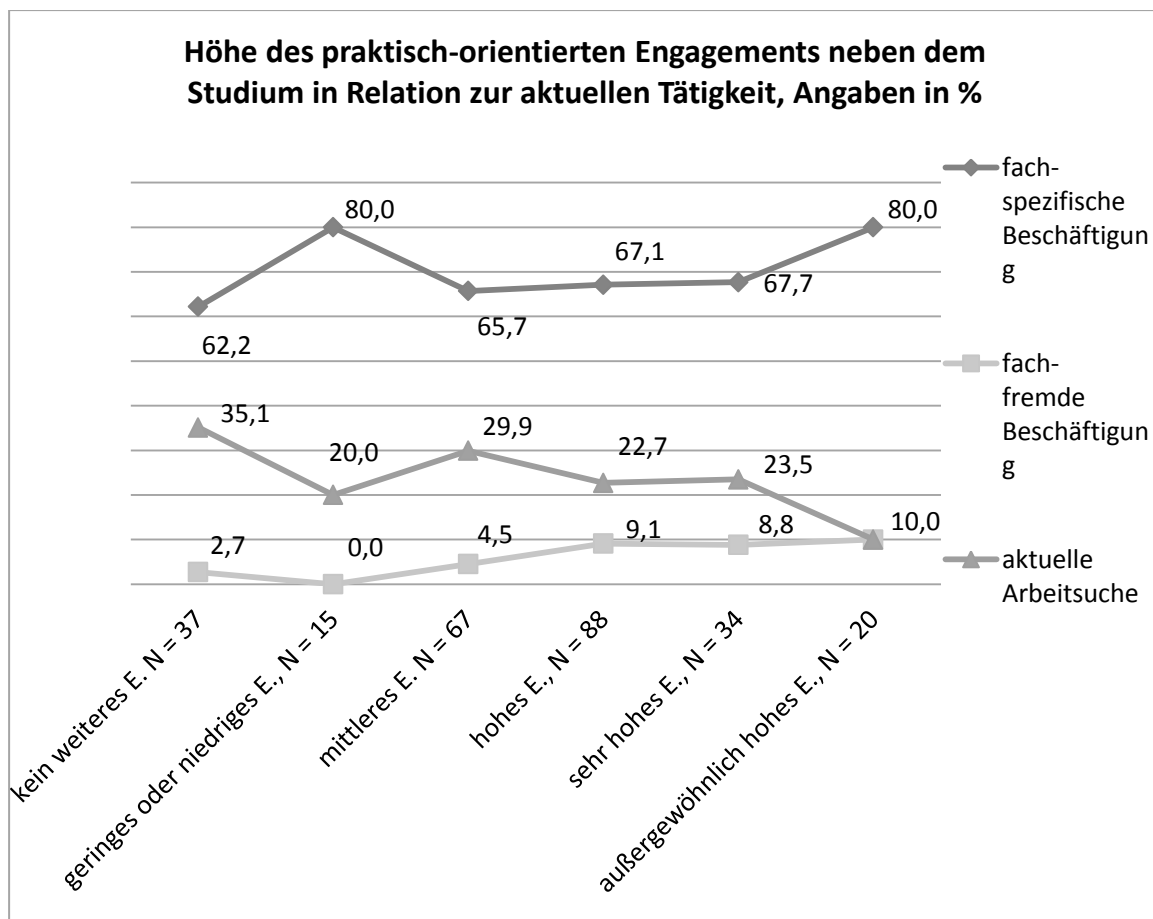


Abb. 58 Höhe des praktisch-orientierten Engagements neben dem Studium in Relation zur aktuellen Tätigkeit

Dieses Bild verändert sich beim Blick auf die zusätzlich gemachten theoretisch-fundierten beruflichen Qualifikationen der Bamberger Pädagogikabsolventen vor allem dann, wenn man sich dieses Merkmal in einfacher Ausprägung betrachtet. Während Pädagogen ohne weitere theoretisch-fundierte berufliche Qualifikation aktuell zu gut zwei Drittel (68,6%) fachspezifisch beschäftigt, und knapp 30 Prozent (29,7%) auf der Suche nach Arbeit sind, sind drei von vier (75,2%) der in einfacher Ausprägung zusätzlich theoretisch fundiert weiterqua-

lifizierten Probanden fachspezifisch beschäftigt und lediglich gut jeder fünfte von ihnen (22%) alternativ oder parallel dazu auf der Suche nach Arbeit (vgl. Abb. 60).

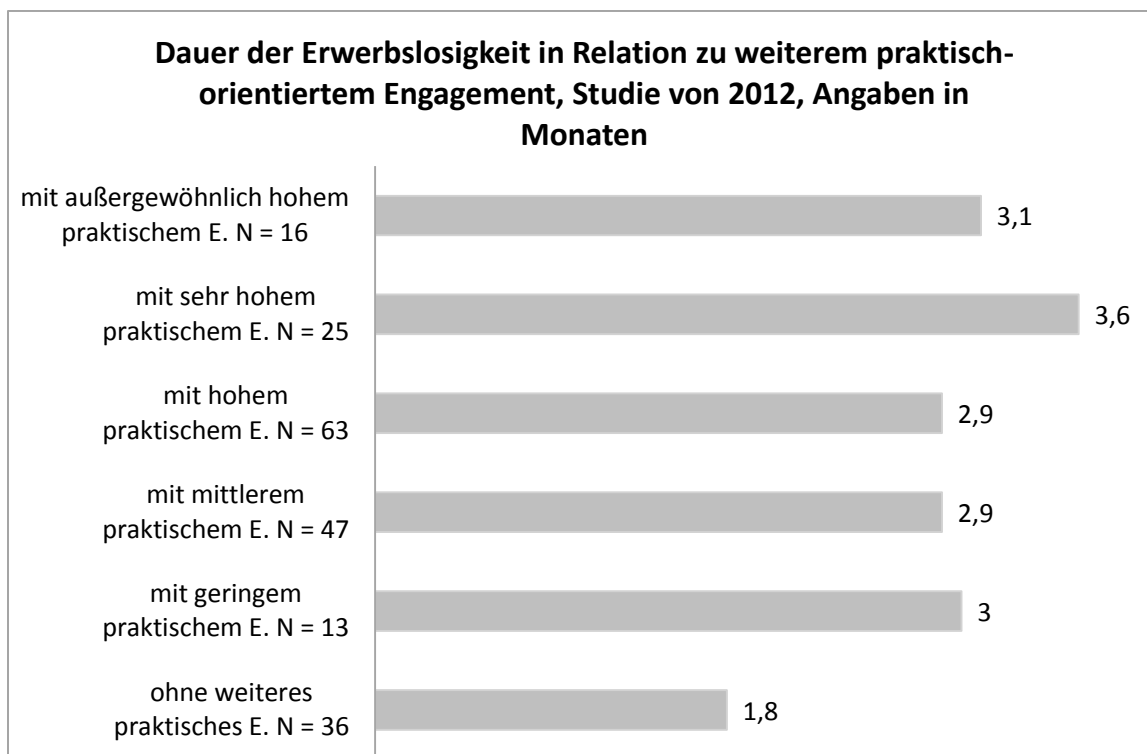


Abb. 59 Dauer der Erwerbslosigkeit in Relation zu weiterem praktisch-orientiertem Engagement, Studie von 2012

Dieses Bild der Vorteilsgewinnung bei dem Erwerb einer weiteren theoretisch-fundierten beruflichen Qualifikation bleibt im Gegensatz zu den praktisch-orientiert Engagierten bestehen, wenn man die durchschnittliche Dauer der Erwerbslosigkeit der Probanden miteinander vergleicht. Die theoretisch-fundiert nicht weiter qualifizierten Bamberger Diplompädagogen sind im Durchschnitt 2,9 Monate von Erwerbslosigkeit betroffen. Ihre mit einer weiteren theoretisch-fundierten Qualifikation ausgestatteten Kollegen nur 2,7 Monate und die mehrfach dergestalt weiterqualifizierten 2,4 Monate. Hier vermag das Engagement, mit dem theoretisch-fundierte Qualifikationen neben dem Studium erworben werden, dem Schutz vor Erwerbslosigkeit zu dienen (vgl. Abb. 61).

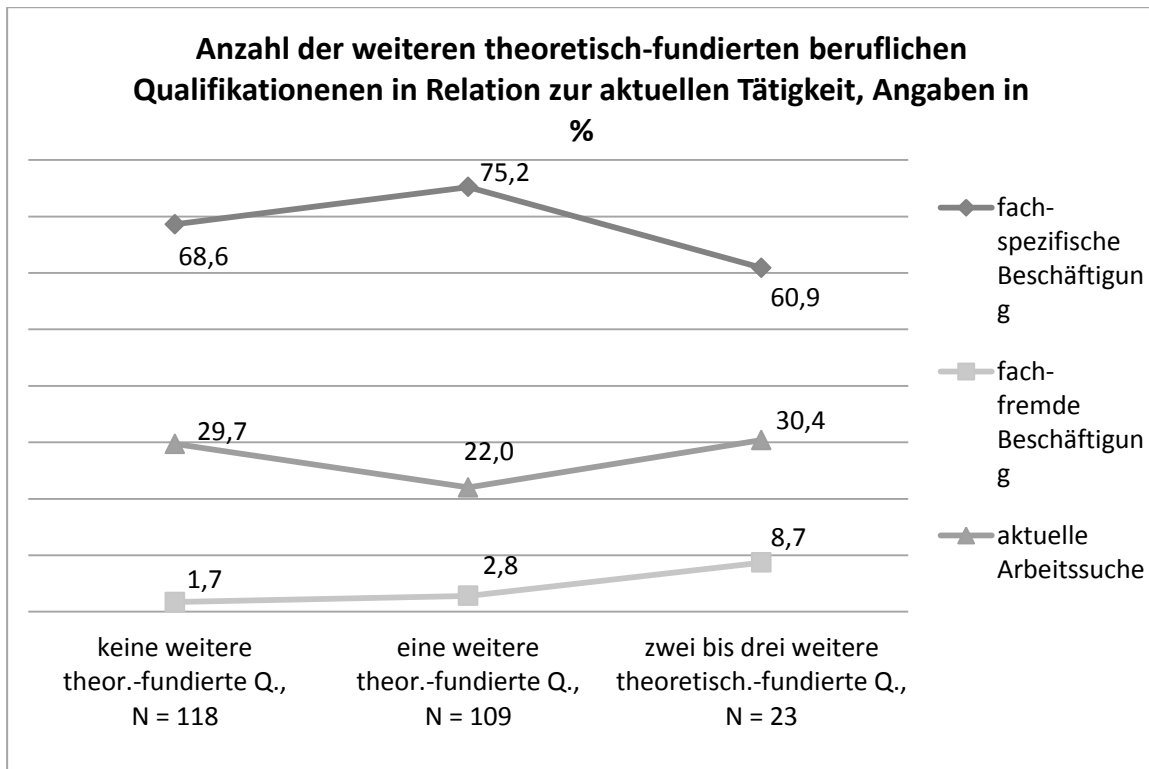


Abb. 60 Anzahl der weiteren theoretisch-fundierten beruflichen Qualifikationen in Relation zur aktuellen Tätigkeit

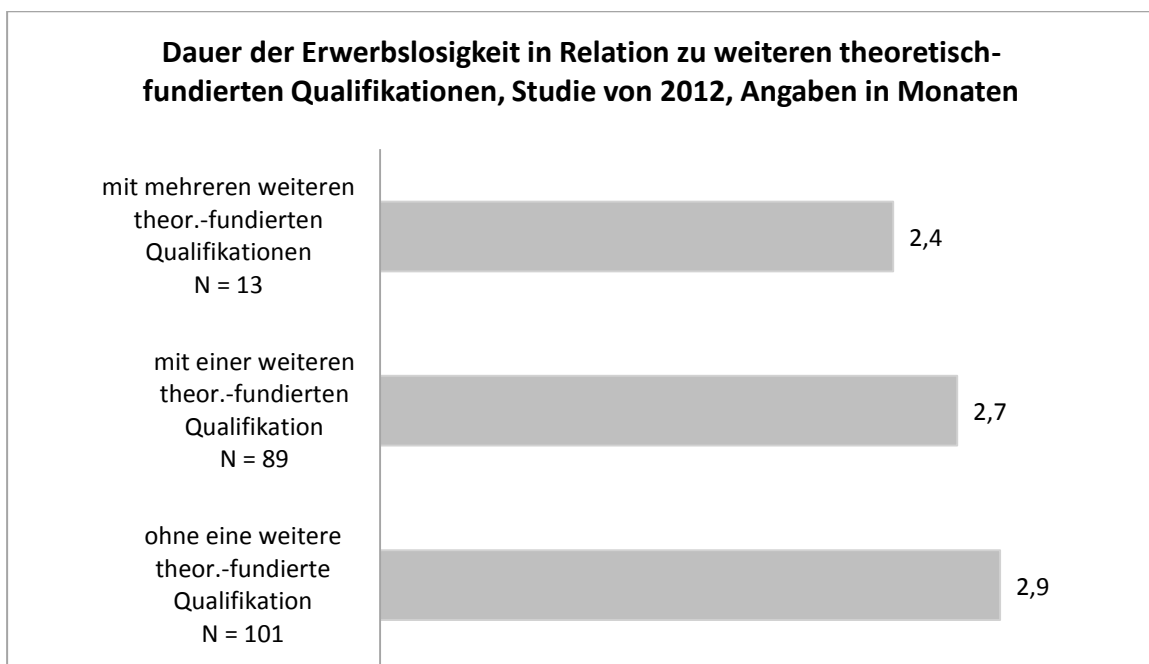


Abb. 61 Dauer der Erwerbslosigkeit in Relation zu weiteren theoretisch-fundierten Qualifikationen

Weiter oben wurde herausgestellt, dass vor allem der Anteil derer, die eine weitere spezielle Zusatzqualifikation, wie beispielsweise Beratung, Therapie oder

Supervision absolvieren, wächst, während die Anteile derer, die eine weitere nicht-akademische Berufsausbildung oder ein weiteres Studium aufweisen, sinkt. Nimmt man dementsprechend einmal nur die Probanden mit weiterer spezieller Zusatzqualifikation heraus und vergleicht diese mit den Probanden, die hinsichtlich dieses Merkmals keine weitere Ausprägung besitzen, dann fällt zum einen auf, dass sich der Anteil der aktuell auf Arbeitssuche befindlichen zwar von 36 Prozent bei den nicht weiter qualifizierten auf 30 Prozent bei den speziell weiter qualifizierten verringert, dieser Anteil jedoch weiterhin sehr hoch erscheint. Zudem sticht bei der graphischen Darstellung ins Auge, dass der Anteil der fachfremd Beschäftigten bei einer absolvierten speziellen Zusatzqualifikation von 3 auf 22 Prozent steigt. In diesem Kontext wird die zusätzliche theoretisch fundierte Qualifikation offensichtlich dazu genutzt, sich fachfremd auf dem Arbeitsmarkt zu verorten, denn auch der Anteil der fachspezifisch tätigen steigt durch die spezielle Zusatzqualifizierung nicht etwa, sondern sinkt um ein Prozent von 89 auf 88 Prozent (vgl. Abb. 62).

Die Annahme einer Verbesserung oder Vereinfachung der Berufseinmündung und dem beruflichen Verlauf für Diplompädagogen seit der Verabschiedung der ersten Absolventengenerationen zeigt sich unter anderem darin, wie viele von ihnen fachspezifisch berufstätig sind und wie sicher die besetzten Stellen sind:

Es wird bei der Darstellung der Ergebnisse deutlich, dass mehr als durchschnittlich 19 von 20 (96,1%) aller Bamberger Diplompädagogik-Absolventen der neuen Generationen von 1992 bis 2011 den eigenen Angaben zufolge aktuell beschäftigt sind. Die meisten von ihnen (87,2%) finden in diesem Zusammenhang nicht nur Arbeit, sondern platzieren sich erfolgreich im pädagogischen Bereich. Interessant wird nun sein, die fachspezifischen Einsätze hinsichtlich der entgeltlichen Ausprägungen zu vergleichen, dokumentieren diese doch eindeutig die Wertschätzung des Diplompädagogen auf dem Arbeitsmarkt.

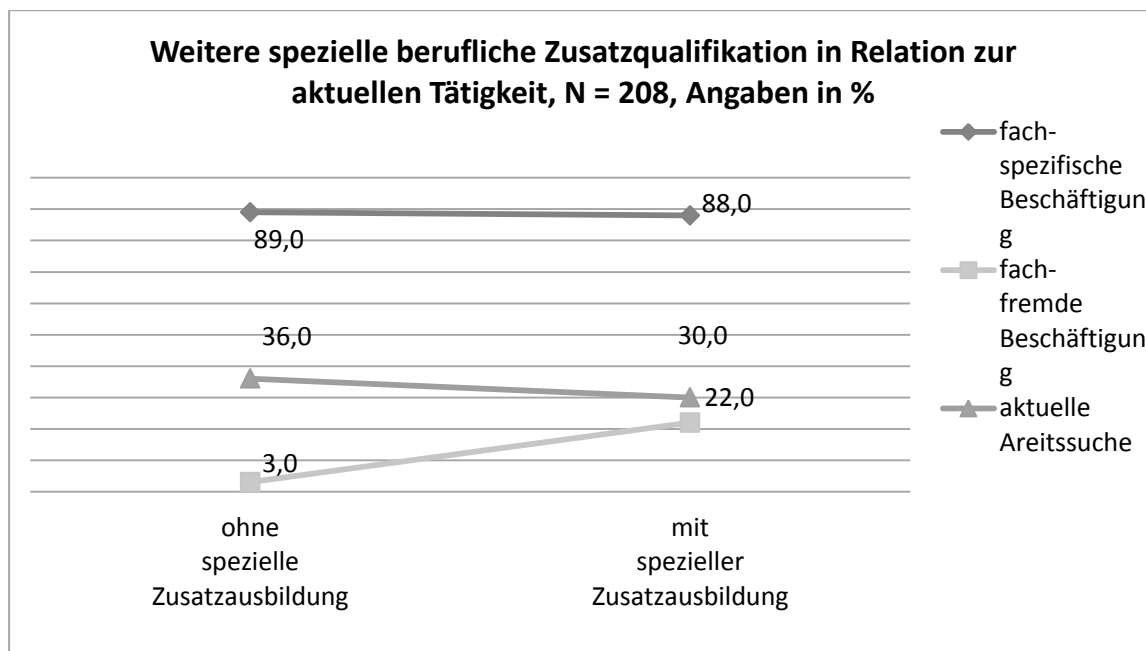


Abb. 62 Weitere spezielle berufliche Zusatzqualifikation in Relation zur aktuellen Tätigkeit

8.3.4 Einkünfte der Bamberger Pädagogen

Weiteres formales Tätigkeitsmerkmal ist der Verdienst. Auf die Frage „Welchem Jahreseinkommen (brutto) ist/war Ihre aktuellste Tätigkeit am ehesten zuzuordnen?“ werden eindeutige Antworten auf die Hypothese, der Pädagoge sei unterbezahlt, erwartet. Laut Statistischem Bundesamt verdient ein Sozialpädagoge (dort namentlich zusammengefasst mit einem Heimleiter) im Durchschnitt 37.107 Euro im Jahr 2006. Vergleicht man diesen Durchschnittswert mit den Angaben der Bamberger Diplompädagogen unter der Maßgabe, dass inzwischen sechs Jahre vergangen sind und der Wert mindestens bei 38.000 Euro liegt, so lässt sich festhalten, dass jener tendenziell deutlich zu wenig verdient, denn zwei von drei Absolventen (66,3%) geben an, nur bis zu unter 36.000 Euro im Jahr zu verdienen. Gut jeder achte Absolvent (12,1%) liegt nahe dem Durchschnittsverdienst mit 36.000 bis 42.000 Euro, und nur gut jeder fünfte Absolvent (21,6%) verdient diesen Angaben zufolge mehr als der Durchschnitt seiner Kollegen bundesweit (vgl. Abb. 63).

Von einer adäquaten Bezahlung sind den Ergebnissen zufolge die meisten Bamberger Diplompädagogik-Absolventen weit entfernt. Dabei sind Frauen

signifikant im Nachteil: Frauen und Männer unterschieden sich zwar im Verdienst von einander, jedoch auf den ersten Blick weniger deutlich, als dies die Ergebnisse von 1993 vermuten lassen. Damals sind ausschließlich Frauen von einer „unzumutbaren“ tariflichen Eingruppierung betroffen, und in dem Bereich der „untertariflichen“ Bezahlungen sind sie weit mehr vertreten als ihre männlichen Kollegen, während diese sehr deutlich in der Kategorie der „ausbildungsadäquaten“ Bezahlung vorne liegen. In der neuen Studie werden folgende drei Kategorien gebildet: Zum einen ein Jahresbruttoverdienst unter 36.000 Euro, hier sind zwei Drittel (66,0%) der Frauen wiederzufinden und 57,5 Prozent der Männer, zum zweiten 36.000 bis 42.000 Euro, dies entspricht in etwa dem bundesweit vergleichbaren Verdienst laut statistischem Bundesamt, hier sind die Männer (10,0%) und Frauen (11,8%) in etwa gleich stark vertreten, und zum dritten ein Jahresbruttoverdienst über 42.000 Euro, in dieser Kategorie finden sich 22,5 Prozent der Männer und 20,8 Prozent der Frauen wieder (vgl. Abb. 64).

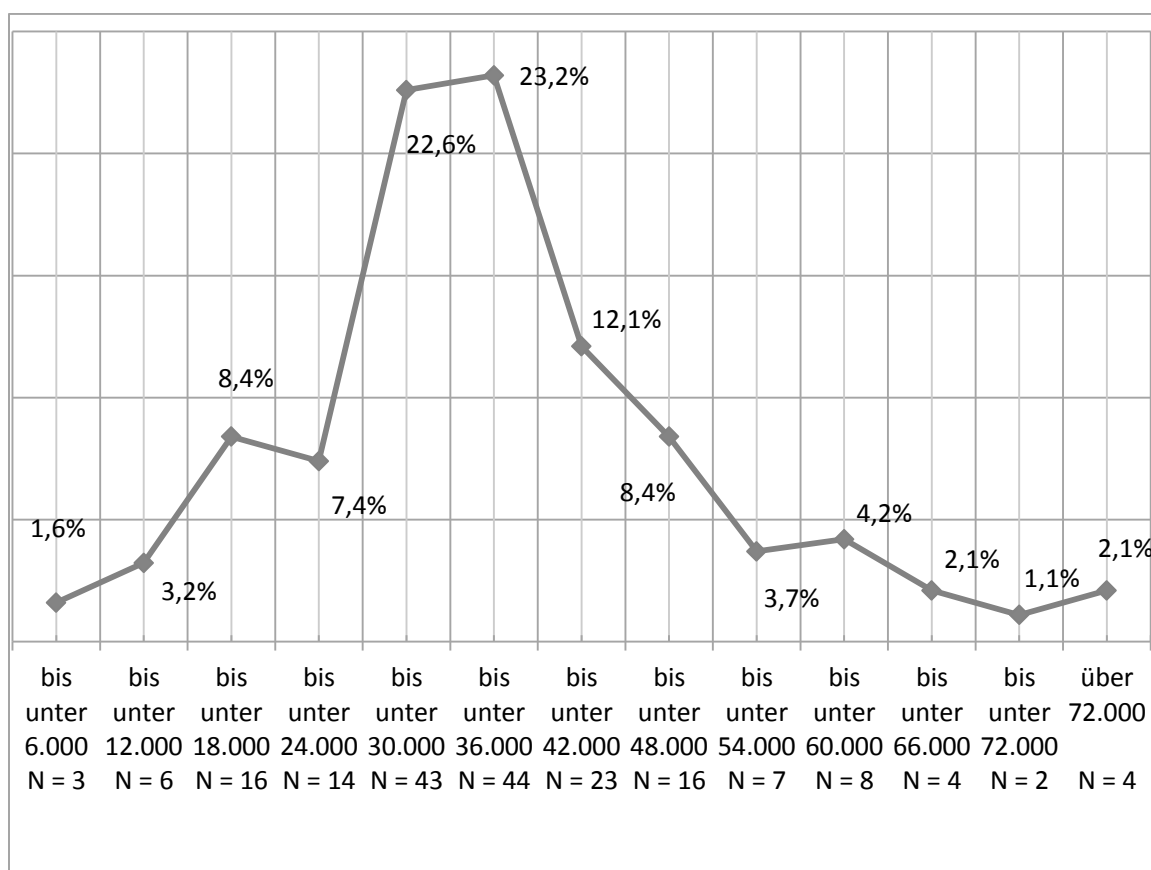


Abb. 63 Jahresbruttoverdienst der Bamberger Diplompädagogen

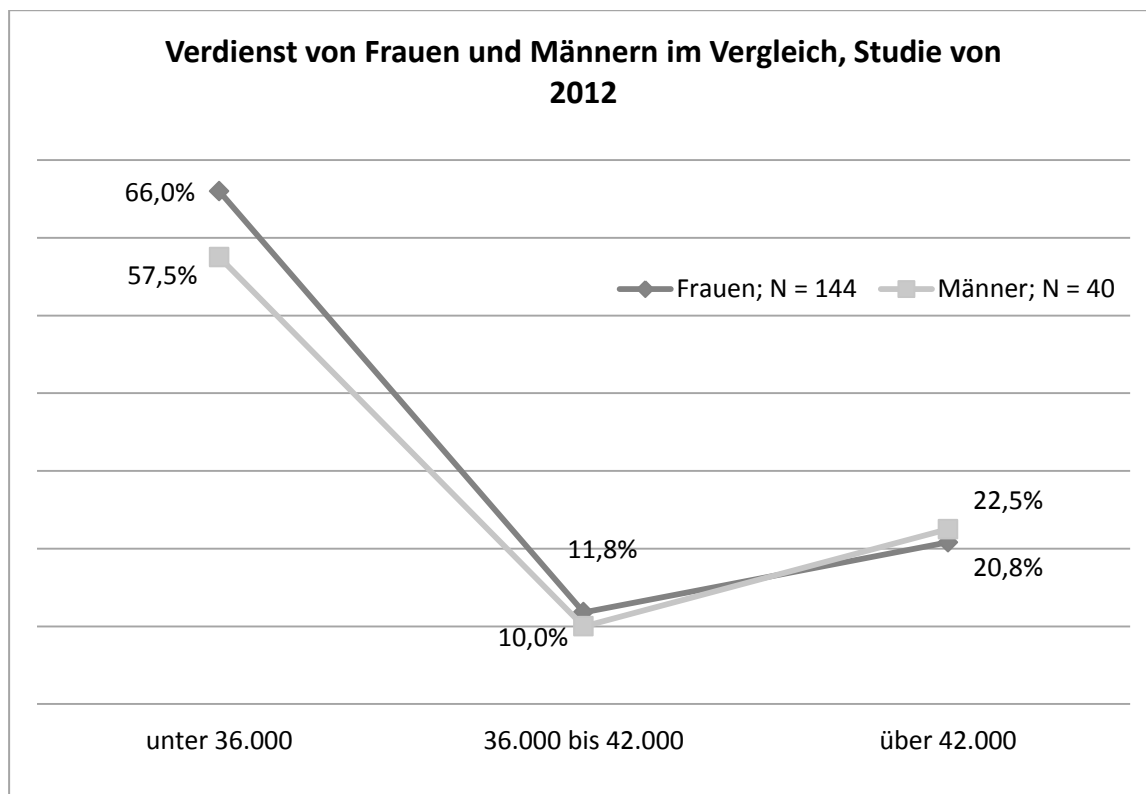


Abb. 64 Verdienst von Frauen und Männern unter den Bamberger Absolventen im Vergleich

Hier machen weitere Berechnungen Sinn: Frauen verdienen demnach signifikant schlechter als ihre männlichen Kollegen. Im Mittel verdienen Frauen 34.993 Euro brutto im Jahr (Standardabweichung = 13.314,54 Euro) und Männer 41.727 Euro (Standardabweichung = 16.107,72 Euro). Dieser Messeffekt bleibt auch dann signifikant, wenn nach Teilzeit- und Vollzeitbeschäftigung kontrolliert wird. Diese Ergebnisse weisen auf einen Suppressoreffekt hin, das heißt, die Tatsache, dass Frauen häufiger Teilzeit arbeiten, verschleiert ihren durchschnittlich geringeren Verdienst eher noch.

Die Einkünfte in den unterschiedlichen Altersgruppen zeichnet sich wie folgt ab: Bis zu einem Alter von 39 Jahren steigt die Anzahl der über 42.000 Euro verdienenden Probanden von 20 auf 30,8 Prozent. Entsprechend sinkt die Zahl der unter 36.000 Euro verdienenden von 66,3 auf 50 Prozent. Bei den 40 Jahre alten und älteren Probanden gibt es keine hochverdienenden und knapp 91 Prozent von ihnen geben an, weniger als 36.000 Euro brutto im Jahr zu verdienen (vgl. Abb. 65).

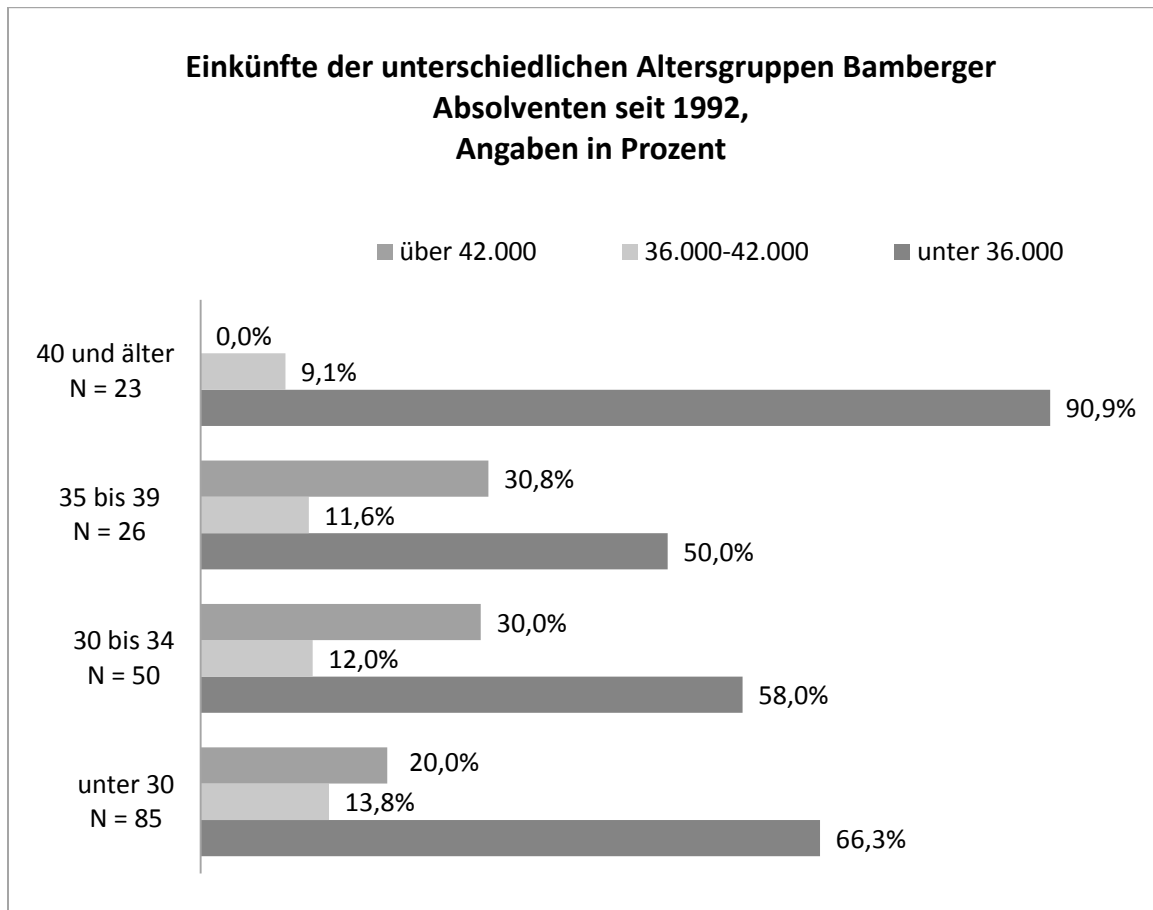


Abb. 65 Einkünfte der unterschiedlichen Altersgruppen Bamberger Absolventen ab 1992

Vergleicht man den bundesweiten statistischen Durchschnittsverdienst des Pädagogen (genaugenommen heißt er ja dort: Heimleiter, Sozialpädagoge) einmal mit anderen Akademikern aus dem Dienstleistungsgewerbe, stellt man schnell fest, dass das Pädagogikstudium ganz sicher nicht in erster Linie des Verdienstes wegen gewählt wird. Andere Dienstleister verdienen weit mehr als das Doppelte dessen, was ein Pädagoge im bundesweiten Durchschnitt verdient (siehe Abb. 66). Von einer akademikeradäquaten Vergütung ihrer Arbeit sind Bamberger Diplompädagogen somit noch weit entfernt.

Wie später noch zu zeigen sein wird, gibt es zudem einen Zusammenhang zwischen dem Jahresbruttoeinkommen der Bamberger Probanden und der Adäquatheit der Tätigkeitsfelder. Dazu werden im Folgenden zunächst inhaltliche Aspekte der aktuellen Beschäftigung in ihrer Häufigkeit und Relation zu anderen Merkmalen dargestellt.

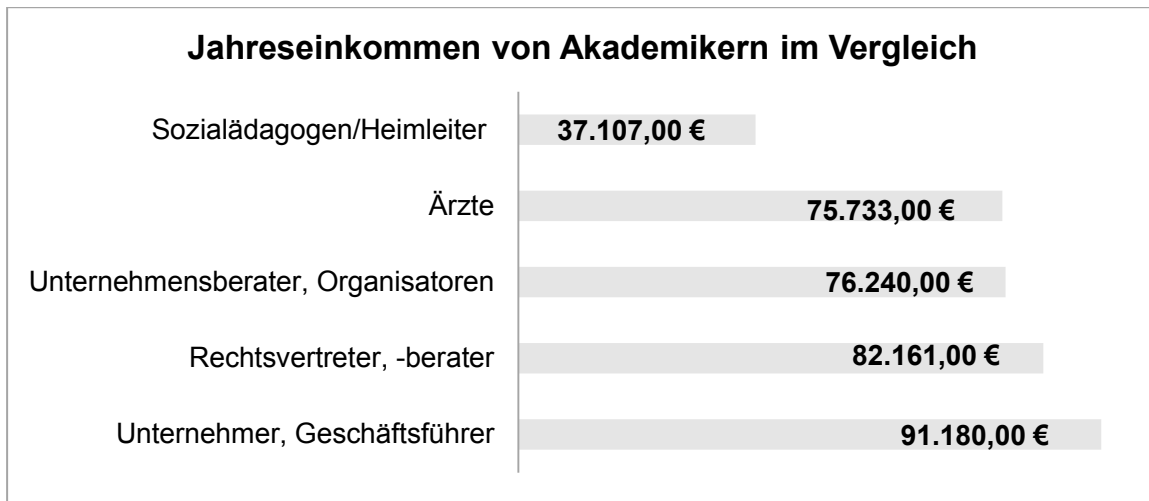


Abb. 66 Jahreseinkommen von Akademikern im Vergleich

8.4 Inhaltliche Aspekte der aktuellen Beschäftigung

In Bezug auf die inhaltlichen Tätigkeitsmerkmale der in Bamberger ausgebildeten Pädagogikabsolventen werden folgende Variablen und Merkmalsausprägungen genauer betrachtet: Adressaten der Tätigkeit, Kontexte, Methoden und normativ-pragmatische Bezüge der Arbeit. Hier lassen sich Unterscheidungen hinsichtlich eines eher berufsadäquaten Einsatzes versus einen eher berufsinadäquaten Einsatz herausstellen, die es dann gilt mit weiteren Variablen wie beispielsweise dem Verdienst in Relation zu stellen. Erst danach sollen in einem weiteren Kapitel die Konkurrenten für die Arbeit betrachtet werden. Auch sie geben Auskunft über die Berufsadäquanz. Das Kapitel sieben abschließend wird die Berufszufriedenheit der Bamberger Absolventen betrachtet.

8.4.1 Adressaten der Arbeit

In der neuen Studie von 2012 wird zunächst nach den *Adressaten der Arbeit* gefragt. Dabei werden eindeutige Antwortvorgaben gemacht, die der Studie von 1993 fehlen. Auf die 1993 offen gestellte Frage nach Adressaten der Tätigkeit werden 21 unterschiedliche Angaben gemacht, die zum Vergleich mit der neuen Studie auf die Vorgaben „Kinder“, „Jugendliche“, „Erwachsene“ und „alte Menschen“ reduziert werden.

Dadurch lassen sich alte und neue Studie miteinander vergleichen: Am deutlichsten zugenommen hat nach einer dergestalt vorgenommenen Kategorienbildung die Zahl der Absolventen, die mit Erwachsenen arbeitet (von 29,5% aus der Studie von 1993 bis hin zu 53,7% aus der Studie von 2012). Einen deutlichen Zuwachs verzeichnet auch die Arbeit mit Jugendlichen (von 22,6% auf 30,5%) und letztlich die Arbeit mit Kindern (von 13,7% auf 18,2%).

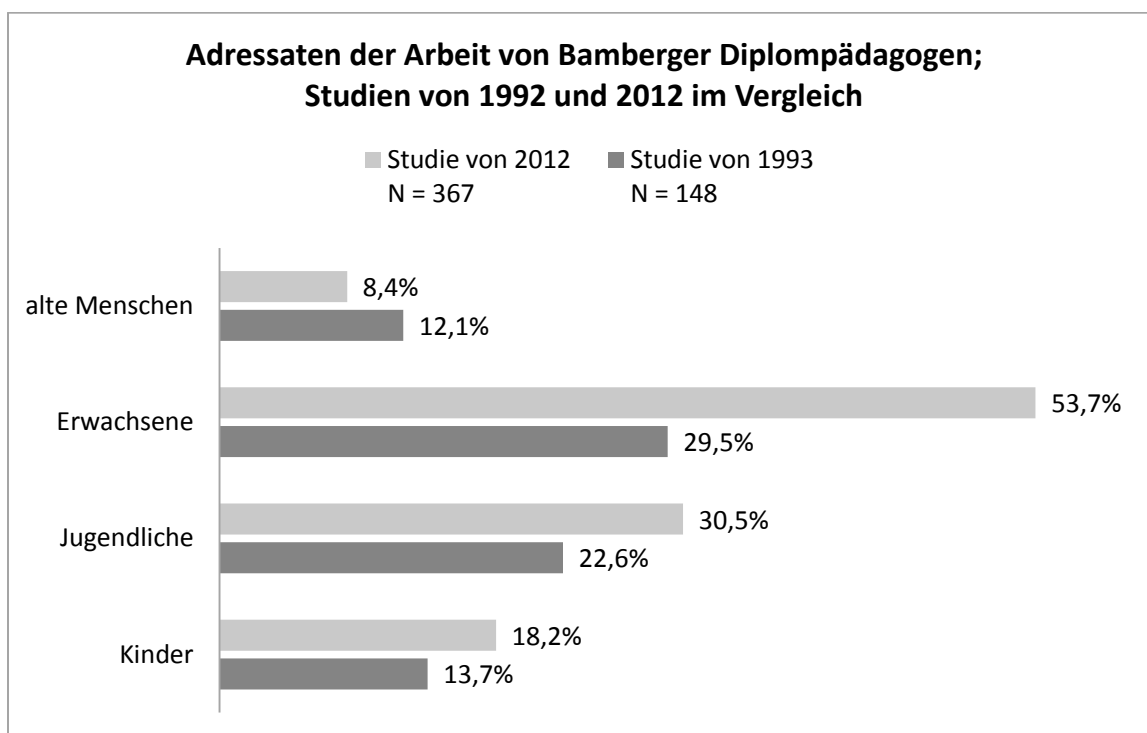


Abb. 67 Adressaten der Arbeit von Bamberger Diplompädagogen seit 1992

Alte Menschen scheinen als Klientel für Diplom-Pädagogen inzwischen weniger wichtig zu sein, denn den Nennungen zufolge verlieren alte Menschen als Klientel für Bamberger Pädagogen an Bedeutung (von 12,1% auf 8,4%). Diese Entwicklung erstaunt, denn hier wäre auf Grund der Zunahme des Anteils an alten Menschen in unserer Bevölkerung ein ebenso deutlicher Zuwachs wie in den anderen Bereichen nachvollziehbar³⁹⁶ (vgl. Abb. 67).

Vergleicht man demgegenüber die Generationen seit 1992 bis 2011 hinsichtlich der Klientel, mit der gearbeitet wird, verlieren Erwachsene seit der Jahrtausendwende bis heute kontinuierlich an Bedeutung (von 71,1% auf 55%), wäh-

³⁹⁶ Vergleiche Beeke 1993, Seite 113

rend Kinder bis zum Schulwechsel im gleichen Zeitraum kontinuierlich bedeutender für die Arbeit der in Bamberg ausgebildeten Pädagogen werden (von 10,5% auf 23,1%). Ältere Kinder bleiben in ihrer Bedeutung für Pädagogen in etwa gleich (20,0%, 15,8% 14,5% und 17,7%), während alte Menschen tendenziell eher an Bedeutung gewinnen (von 0% in der Generation zwischen 1992 bis 1996 über 2,6% in der zweiten Generation, 5,3% in der dritten Generation bis hin zu 5,0% in der vierten Generation; vgl. Abb. 68).

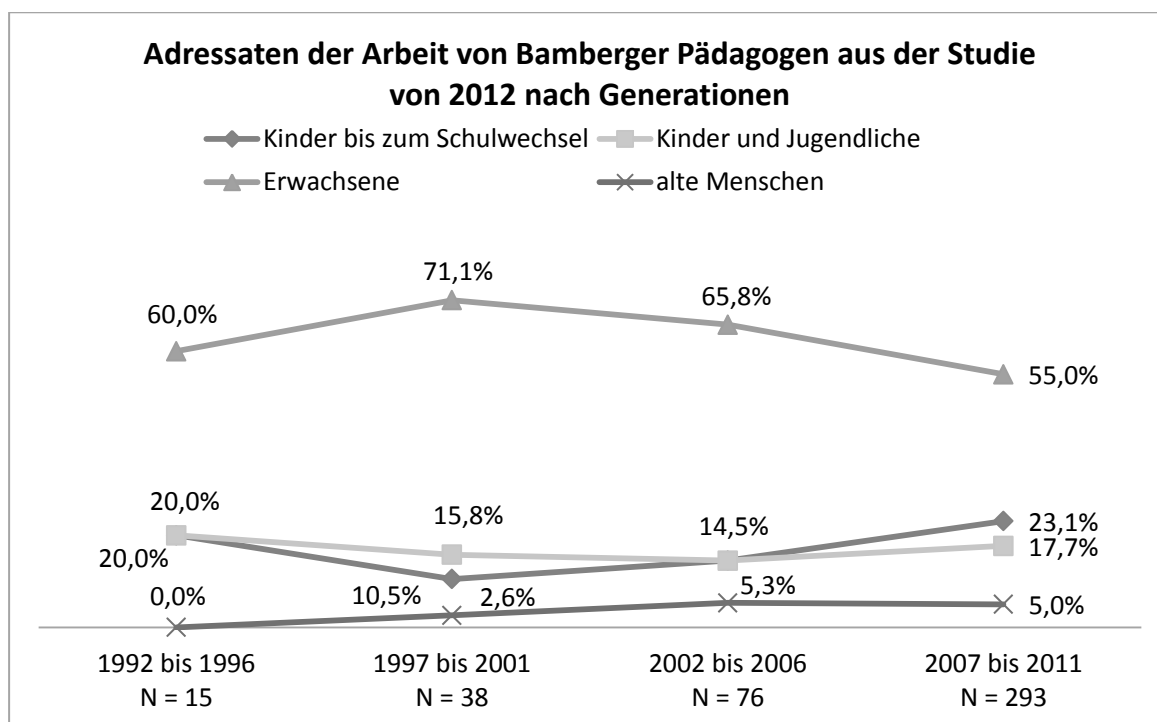


Abb. 68 Adressaten der Arbeit von Bamberger Pädagogen aus der Studie von 2012 nach Generationen

8.4.2 Kontexte der Arbeit

In einem nächsten Schritt wird gefragt, welchem *Kontext* sich die Tätigkeit am ehesten zuordnen lässt. Auch hier sind die neuen Daten klar, die alten auf Grund der im Nachhinein erstellten Kategorien ungenauer. Folgende Angaben werden dazu gemacht (siehe Abb. 69): Der Kontext *Beruf* beheimatet die meisten Absolventen (42,4%), die zwischen 1993 und 2011 in Bamberg Diplompädagogik studiert haben. Dies ist unter den Absolventen von 1973 bis 1993 noch nicht so (21,0%). Etwa jeder vierte Bamberger Diplompädagogik-Absolvent ar-

beitet im Kontext *Heim/Tagesstätte*. Diese Zahl scheint konstant (1993: 22,7% und 2011: 25%). Ganz ähnlich konstant prägen sich die für Bamberger Pädagogen relevante berufliche Kontexte *Familie* (1993: 18,5% und 2011: 21,7%), *Schule* (1993: 18,0% und 2011: 20,7%) und *Freizeit* (1993: 16,3% und 2011: 12,3%) aus. Die leichte Zunahme im Kontext Schule erklärt sich möglicherweise durch den noch neuen Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit. Beinahe halbiert hat sich die Relevanz des Kontextes (*Fach-*) *Hochschule*. Während 1993 jeder fünfte Absolvent (20,0%) in diesem Kontext beheimatet ist, finden sich unter den jüngeren Generationen nur nach 11,8% in diesem Kontext wieder³⁹⁷ (vgl. Abb. 69).

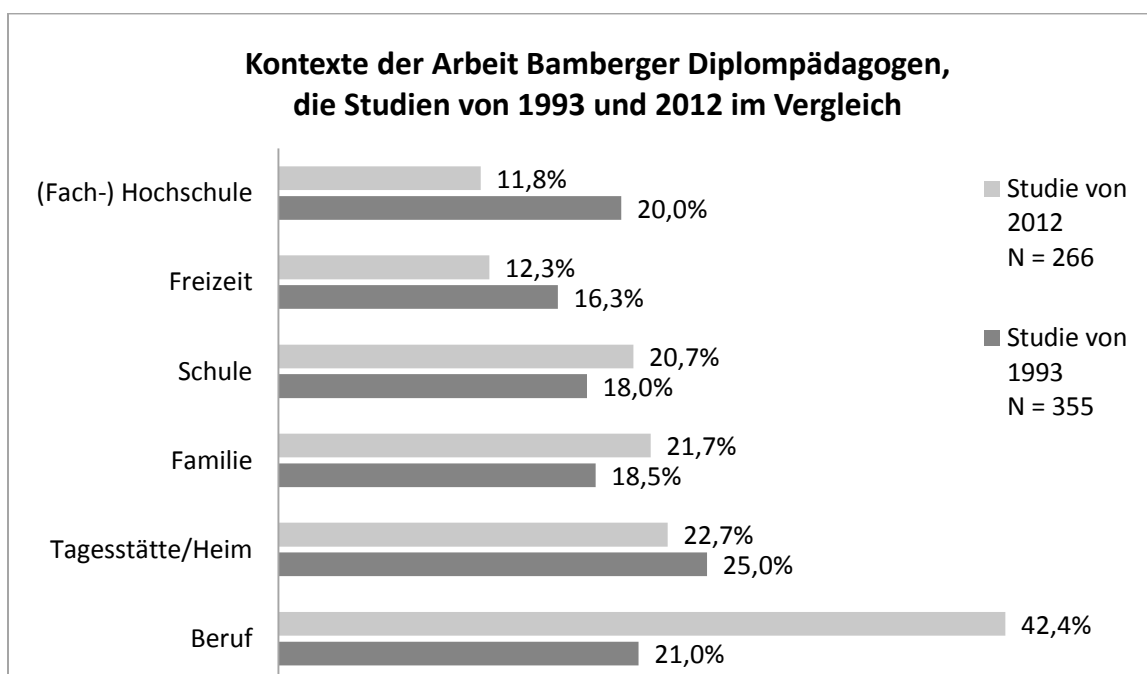


Abb. 69 Kontexte der Arbeit Bamberger Diplompädagogen, die Studien von 1993 und 2012 im Vergleich

Die Kontexte der Arbeit verändern sich nach Generationen aus der neuen Studie noch einmal deutlich zu Ungunsten der Bamberger Diplompädagogik-Absolventen hinsichtlich ihrer Beschäftigungsadäquanz:

Der Kontext Beruf bleibt mit einem kurzweilig starken Zuwachs für die Absolventen aus der Generation von 1997 bis 2001 konstant der mengenmäßig bedeutendste berufliche Zusammenhang für die Bamberger Diplompädagogen

³⁹⁷ Vergleiche Beeke 1993, Seite 112 - 113

(von 1992 bis 1996 = 30,8 Prozent, von 1997 bis 2001 = 43,3 Prozent, von 2002 bis 2006 = 32,3 Prozent und von 2007 bis 2011 = 30,4 Prozent). Der Kontext (Fach-)Hochschule verliert von der ersten bis zur vierten Generation sehr stark an Relevanz für die Bamberger Absolventen, auch wenn sich diese von der zweiten zur vierten langsam wieder aufzubauen scheint (von 1992 bis 1996 = 23,1 Prozent, von 1997 bis 2001 = 3,3, Prozent, von 2002 bis 2006 = 8,1 Prozent und von 2007 bis 2011 = 9,3 Prozent). Auch der Kontext der Familie gewinnt wieder an Bedeutung (von 1992 bis 1996 = 15,4 Prozent, von 1997 bis 2001 = 10,0 Prozent, von 2002 bis 2006 = 12,9 Prozent und von 2007 bis 2011 = 19,3 Prozent).

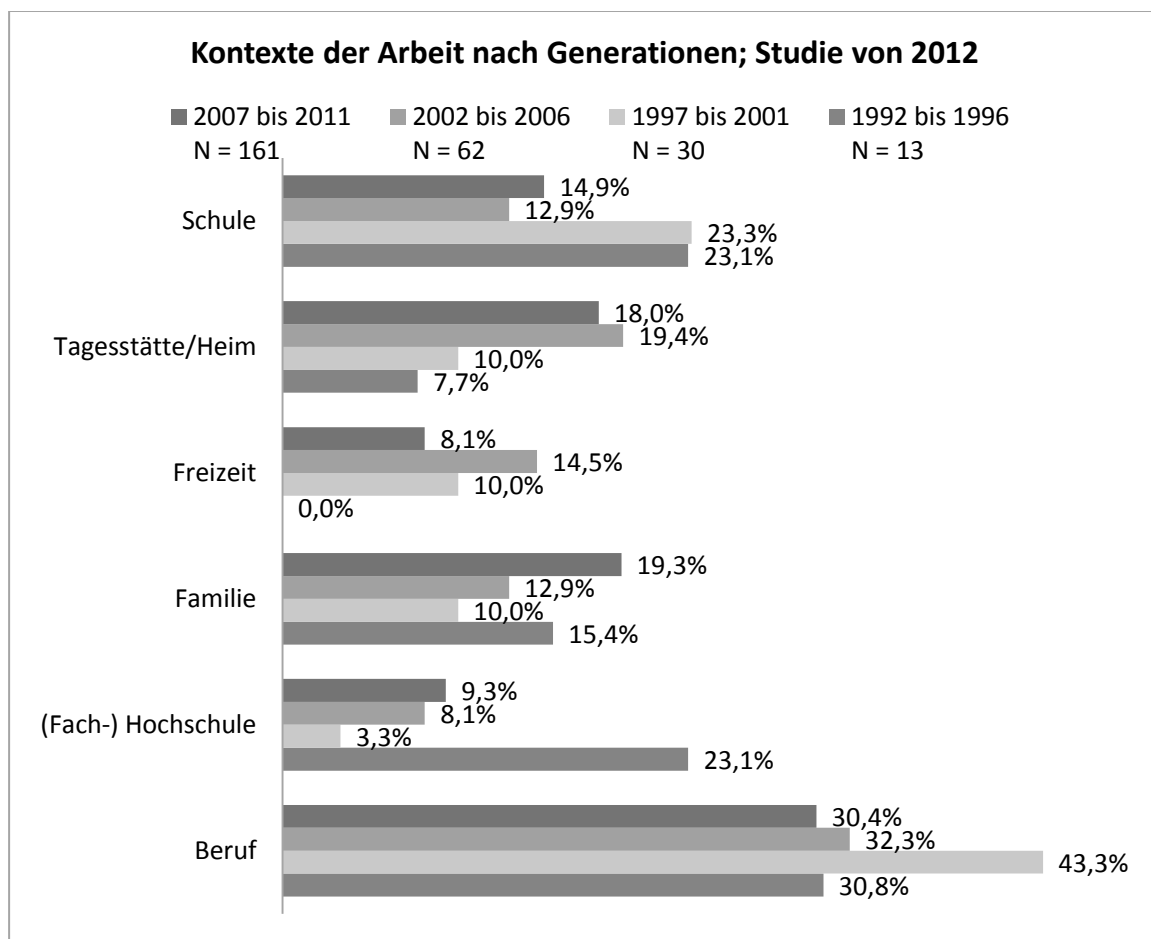


Abb. 70 Kontexte der Arbeit nach Generationen, Studie von 2012

Freizeit spielt hinsichtlich der mengenmäßigen Ausprägung als Arbeitskontext für Bamberger Diplompädagogik-Absolventen eine ebenso sekundäre Rolle wie der hochschulische Bereich (von 1992 bis 1996 = 0 Prozent, von 1997 bis 2001 =

10,0 Prozent, von 2002 bis 2006 = 14,5 Prozent und von 2007 bis 2011 = 8,1 Prozent). Sehr deutlich gewinnt dagegen der Kontext Tagesstätte/Heim für die Bamberger Diplompädagogik-Absolventen der letzten vier Generationen an Bedeutung (von 1992 bis 1996 = 7,7 Prozent, von 1997 bis 2001 = 10,0 Prozent, von 2002 bis 2006 19,4 Prozent und von 2007 bis 2011 = 18,0 Prozent).

Hier gilt es, hinsichtlich der später folgenden Methoden zu überprüfen, inwiefern es sich um berufsadäquate Einsätze in diesem Kontext handelt, oder die Bamberger Pädagogen eher inadäquat eingesetzt werden. Zu seinen Ungunsten verliert beispielsweise auch der Arbeitskontext Schule von den ersten Generationen (von 1992 bis 1996 = 23,1 Prozent beziehungsweise von 1997 bis 2001 = 23,3 Prozent) zu den letzten beiden Generationen (von 2002 bis 2006 auf 12,9 Prozent beziehungsweise 2007 bis 2011 auf 14,9 Prozent) deutlich an Relevanz für die in Bamberg ausgebildeten Pädagogen (vgl. Abb. 70).

8.4.3 Methoden der Arbeit

Als ein weiteres Kriterium für eine inhaltlich ausbildungsadäquate Verortung von Diplompädagogen können die Methoden gesehen werden, die Pädagogen überwiegend in ihrer Arbeit anwenden. Bei diesen am häufigsten verwendeten Methoden der Diplompädagogen der ersten Generationen im Vergleich zu den neueren Generationen fällt zunächst auf, dass sich seit 40 Jahren Beratung (1993: 56,8% und 2011: 56,2%) und Organisation (1993: 47,9% und 2011: 46,3%) als die am häufigsten angewandten Methoden unter den Bamberger Diplompädagogen festigen können. Dies deutet darauf hin, dass Bamberger Pädagogikabsolventen ausbildungsadäquat beschäftigt sind. Diese beiden Methoden deuten zudem darauf hin, auf welche Bereiche sich Veränderungen der Studienstrukturen konzentrieren sollten, sofern diese angedacht werden.

In zwei anderen Bereichen hat sich eher zum Nachteil der in Bamberg ausgebildeten Diplompädagogen auffällig etwas verändert: Zum einen hat sich der Anteil derer, die unterrichtend tätig sind, mehr als halbiert (von 34,7% in den ersten Generationen auf 15,3% in den letzten Generationen), und zum anderen

hat sich der Anteil derer, die erziehend tätig sind, mehr als verdoppelt (von 10% in den ersten Generationen auf 22,2% in den letzten Generationen)³⁹⁸.

Diese Ergebnisse sprechen eher davon, dass das Niveau der inhaltlichen Beschäftigung von Bamberger Diplompädagogen hin zum Erzieherstatus gesunken ist und sie mithin nicht ausbildungsadäquat beschäftigt sind (vgl. Abb. 71)

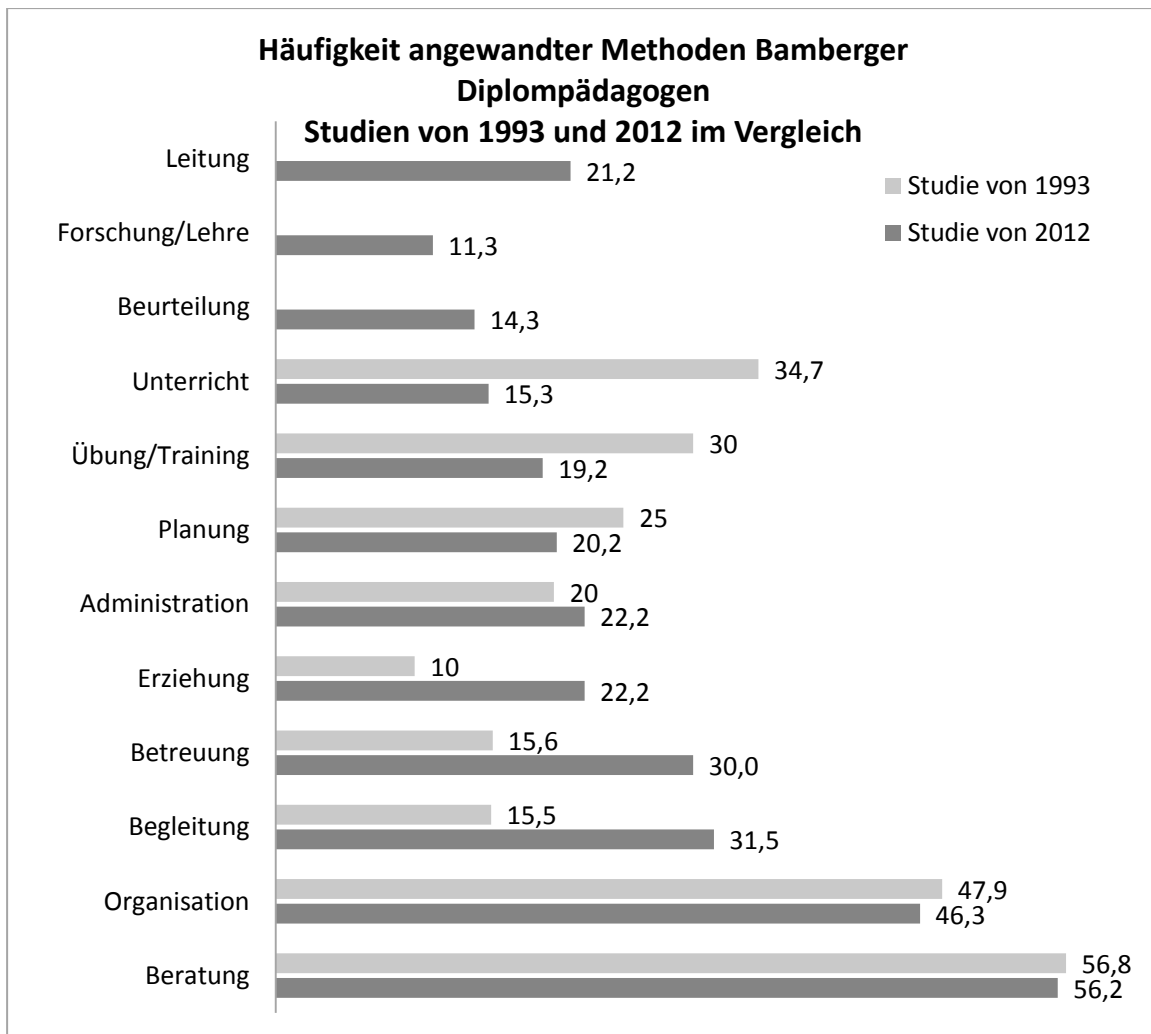


Abb. 71 Häufigkeit angewandter Methoden Bamberger Diplompädagogen, Studien von 1993 und 2012 im Vergleich

Aufgrund dieses Vergleichs der Studien von 1993 und 2012 und der daraus resultierenden ernüchternden Ergebnisse der möglichen Zunahme berufsinadäquater Methoden wird anhand der Daten aus der Studie von 2012 konkreter hinsichtlich der Probanden, die einer fachspezifischen Tätigkeit nachgehen,

³⁹⁸ Vergleiche Beeke 1993, Seite 161

und hierbei zwischen den einzelnen Tätigkeitsmerkmalen nach folgenden Ausprägungen unterschieden. Es werden drei Kategorien gebildet:

1. Nennungen zur Methode der Arbeit, die einer inhaltlich dem Studium adäquaten Tätigkeit entsprechen. Eine Zunahme in diesem Bereich spricht für die inhaltlich zunehmend erfolgreiche Verortung des Bamberger Diplompädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Hierunter werden gefasst:

- Administration
- Beratung
- Betreuung
- Organisation
- Pflege
- Übung/Training
- Unterricht
- Therapie

2. Nennungen zur Methode der Arbeit, die einer hoch verantwortlichen dem Studium adäquaten Tätigkeit entsprechen. Eine mengenmäßige Zunahme dieser Aufgaben deutet auf die zunehmend berufsadäquate Verortung des Bamberger Diplompädagogen hin. Hierunter werden gefasst:

- Forschung/Lehre
- Beurteilung
- Leitung
- Planung

3. Nennungen zur Methode der Arbeit, die einer eher dem Studium inadäquaten Beschäftigung entsprechen. Eine Zunahme in diesem Bereich widerspricht der oben erwähnten berufsadäquaten Verortung des Bamberger Diplompädagogen eher, als dass sie sie dokumentiert. Hierunter werden gefasst:

- Begleitung
- Erziehung

Diese willkürlich vorgenommene Unterteilung ist keinesfalls als eindeutig zu betrachten. So kann sich beispielsweise hinter der Methode Pflege zum einen auch eine leitende und damit hoch verantwortliche Tätigkeit verbergen, zum anderen kann dahinter auch eine eher inadäquate Beschäftigung stehen.

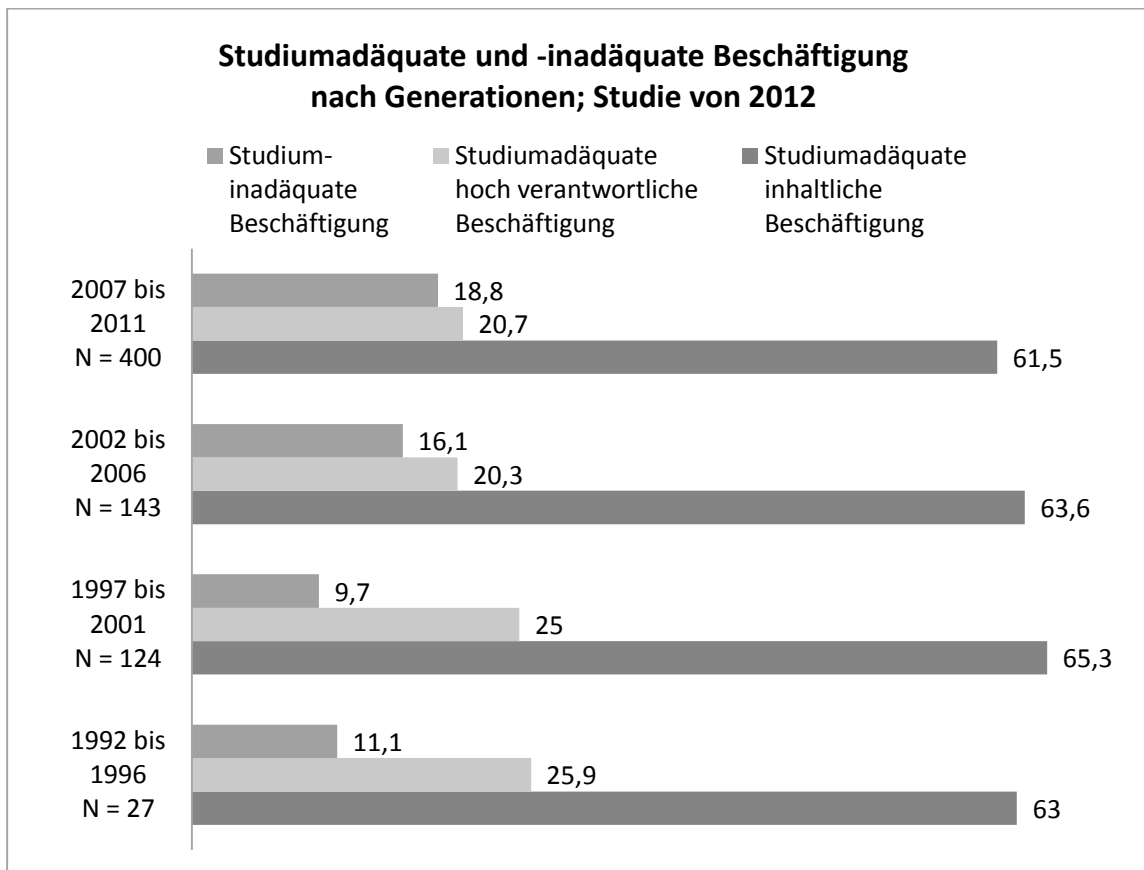


Abb. 72 Studiumadäquate und -inadäquate Beschäftigung nach Generationen; Studie von 2012

Die in der oben stehenden Abbildung (Abb. 72) zusammengefassten Ergebnisse sprechen dabei für sich. Der Anteil der inhaltlich adäquat Beschäftigten bleibt zwar beinahe konstant, in der ersten Generation bei 63,0%, in der zweiten Generation bei 65,3%, in der dritten Generation 63,6% und in der vierten Generation bei 61,5%, aber in dem Maße, in dem der Anteil der hoch verantwortlichen Tätigkeiten weniger wird (von 25,9%, über 25% und 20,3% bis hin zu 20,7%) steigt der Anteil der berufsinadäquaten Tätigkeiten (von 11,1% über 9,7% und 16,1% auf 18,8%). Diese Entwicklung widerspricht der Annahme, der Bamberger Diplompädagoge etabliere sich zunehmend erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Abb. 72).

Dabei sind Frauen ihren männlichen Kollegen gegenüber objektiv betrachtet deutlich im Nachteil. Der prozentuale Anteil der Männer, die mindestens einer beruflich inadäquaten Tätigkeit nachgehen, liegt in allen Generationen deutlich unter dem Anteil der Frauen (fünfte Generation: 33,3% Männer gegenüber 40,0% Frauen, sechste Generation: 0,0 % Männer gegenüber 28,6% Frauen, siebte Generation 33,3 % Männer gegenüber 44,4% Frauen und achte Generation: 32,0% Männer gegenüber 53,0% Frauen; vgl. Abb. 73)

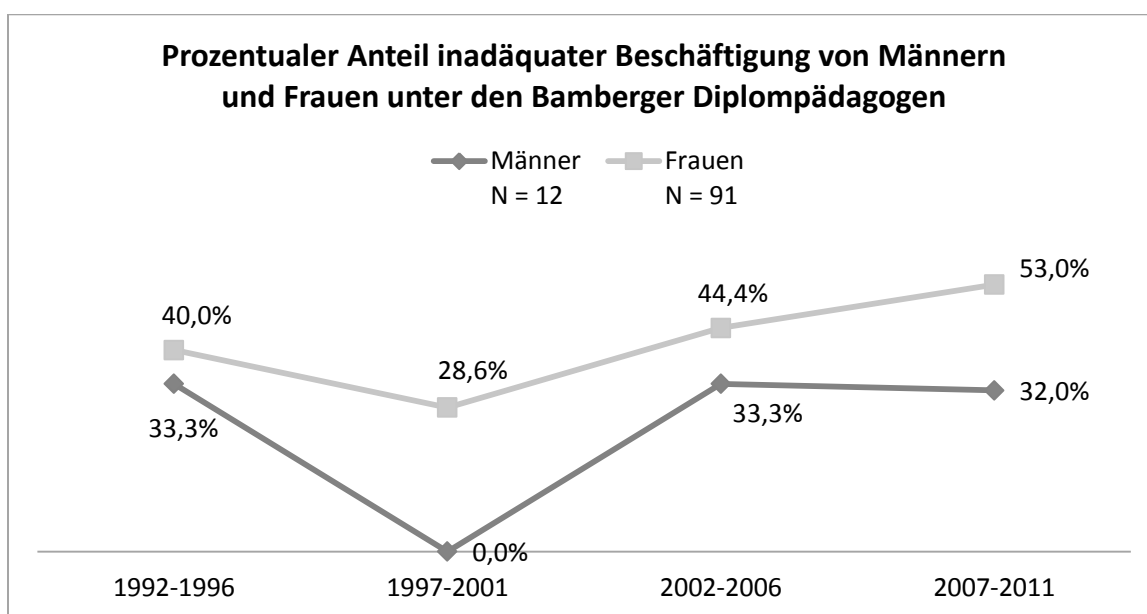


Abb. 73 Prozentualer Anteil inadäquater Beschäftigung von Männern und Frauen unter den Bamberger Diplompädagogen; Studie von 2012

Auch hinsichtlich des Jahresbruttoeinkommens unterscheiden sich diese Nennungen mit signifikanter Ausprägung: Bei der Nennung ausschließlich adäquater Tätigkeiten beträgt das Jahresbruttoeinkommen im Durchschnitt 40.673,08 Euro, die Standardabweichung beträgt 15.840,49 Euro. Bei Nennungen von mindestens einer inadäquaten Tätigkeit sinkt dieser Durchschnitt auf ein Jahresbruttoeinkommen von 31.685,39 Euro, die Standardabweichung beträgt hier 10.233,19 Euro. Die dergestalt gebildeten Gruppen deuten somit auch bei den oben beschriebenen Merkmalen auf eine Benachteiligung der Frauen unter den Bamberger Diplompädagogik-Absolventen hin. Die Ergebnisse der durchgeführten Tests sind signifikant.

8.4.4 Normativ-pragmatischer Bezug der Arbeit

Als ein letztes inhaltliches Kriterium der fachspezifischen Arbeit wird folgende Frage ausgewertet: „Welchem normativ-pragmatischen Bezug ist Ihre Tätigkeit zuzuordnen?“ Hier ist kein Vergleich zu 1993 möglich, da die Befragung von damals diese Frage nicht beinhaltet. Die Anteile, die im Rahmen von Mehrfachnennungen aus der neuen Studie entstehen, verteilen sich wie folgt:

42,9 Prozent der Bamberger Absolventen befassen sich mit der Integration beziehungsweise Inklusion ihrer Klientel, 37,4 Prozent mit der Partizipation, weitere 32,5 Prozent mit der Prävention, 25,6 Prozent mit der Instruktion, 20,7 Prozent mit Emanzipation, 19,7 Prozent mit Innovation, 15,8 Prozent mit Rehabilitation und 21,2 Prozent ordnen sich sonstigen normativ-pragmatischen Bezügen zu (siehe Abb. 74). Hinsichtlich der Bezüge Integration, Inklusion und Partizipation kann davon ausgegangen werden, dass es sich dabei um die Arbeit mit Randgruppen handelt, die integriert oder inkludiert werden sollen beziehungsweise am gesellschaftlichen Leben partizipieren sollen. Diese Aufgaben sind denen eines fachhochschulisch ausgebildeten Sozialarbeiters gleich, daher ist vor allem für diese Gruppe der Blick auf die Mitbewerber für die Stelle interessant. Dies wird in einem nächsten Kapitel Thema sein.

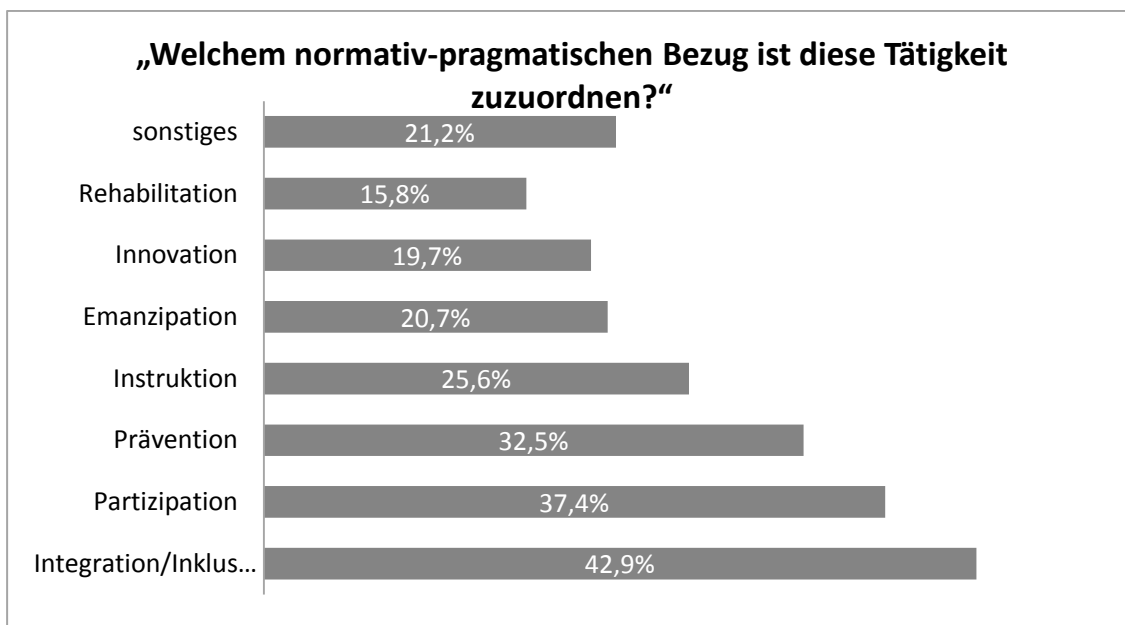


Abb. 74 Normativ-pragmatischer Bezug der Arbeit, Studie von 2012

8.5 Konkurrenten/Mitbewerber von Bamberger Pädagogen

Ein deutliches, objektiv verwertbares Merkmal für die berufsadäquate Einbettung der aktuellen Tätigkeit Bamberger Diplompädagogen stellt die zur eigenen Stelle bekundete Konkurrenzsituation beziehungsweise die Möglichkeit der Mitbewerber zur eingenommenen Stelle dar. Daher wird in der neuen Studie analog zur alten Studie gefragt: „Welche anderen Berufsgruppen (m/w) kommen für Ihre Tätigkeit in Frage?“ Hier sind Mehrfachnennungen möglich. Indirekt wird mit dieser Frage auch geklärt, welche konkreten Wissensgebiete des Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt faktisch abgefragt werden. Im Vergleich zu 1993 ergeben sich dabei zum Teil erhebliche Unterschiede. Trotz geringerer Probandenzahlen geben die Bamberger Pädagogen, die in der Studie 2012 geantwortet haben, 416 Nennungen ab. Aus der Studie von 1993 resultieren 143 Nennungen³⁹⁹

Um etwa zehn Prozent (von 59,6% aus der Studie von 1993 auf 69,0% aus der Studie von 2012) nimmt die Konkurrenz zu Sozialpädagogen, die an der Fachhochschule ausgebildet werden, zu. Aus beiden Studien geht hervor, dass diese am ehesten die Stellen Bamberger Diplompädagogen einnehmen können. Leicht abgenommen hat die Zahl der Pädagogen, dessen Stelle auch von Psychologen besetzt werden kann (von 43,4% aus der Studie von 1993 auf 38,9% aus der Studie von 2012). Sie bilden die zweitgrößte Konkurrenz für Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Eine eher ungünstige Entwicklung dokumentiert die Zahl der ebenfalls von Erziehern zu besetzenden Stellen. Sind es 1993 nur rund acht Prozent (7,9%) der Stellen damaliger Diplompädagogen, die auch von Erziehern besetzt werden können, sind es inzwischen mehr als dreimal so viel (27,1%). Jede fünfte Stelle, auf der ein in Bamberg ausgebildeter Diplompädagoge sitzt, kann diesen Angaben zufolge auch von einem Erzieher ausgefüllt werden. Dies spricht allenfalls für die Genügsamkeit des Bamberger Pädagogen, nicht aber für seine erfolgreiche, weil adäquate, Etablierung auf dem Ar-

³⁹⁹ Vergleiche Beeke 1993, Seite 164

beitsmarkt. Eine Zunahme der vertikalen Substitutionskonkurrenz deutet im Gegenteil auf eine Verschlechterung hin. Die Zahl der Lehrer als Konkurrenten hat sich erwartungsgemäß stark verringert (von 31,3% auf 17,2%), während eine neue Gruppe an Mitbewerbern hervorsteicht. BWL-er bzw. VWL-er können zu rund 16 Prozent (16,3%) die Stellen der Pädagogen einnehmen (vgl. Abb. 75).

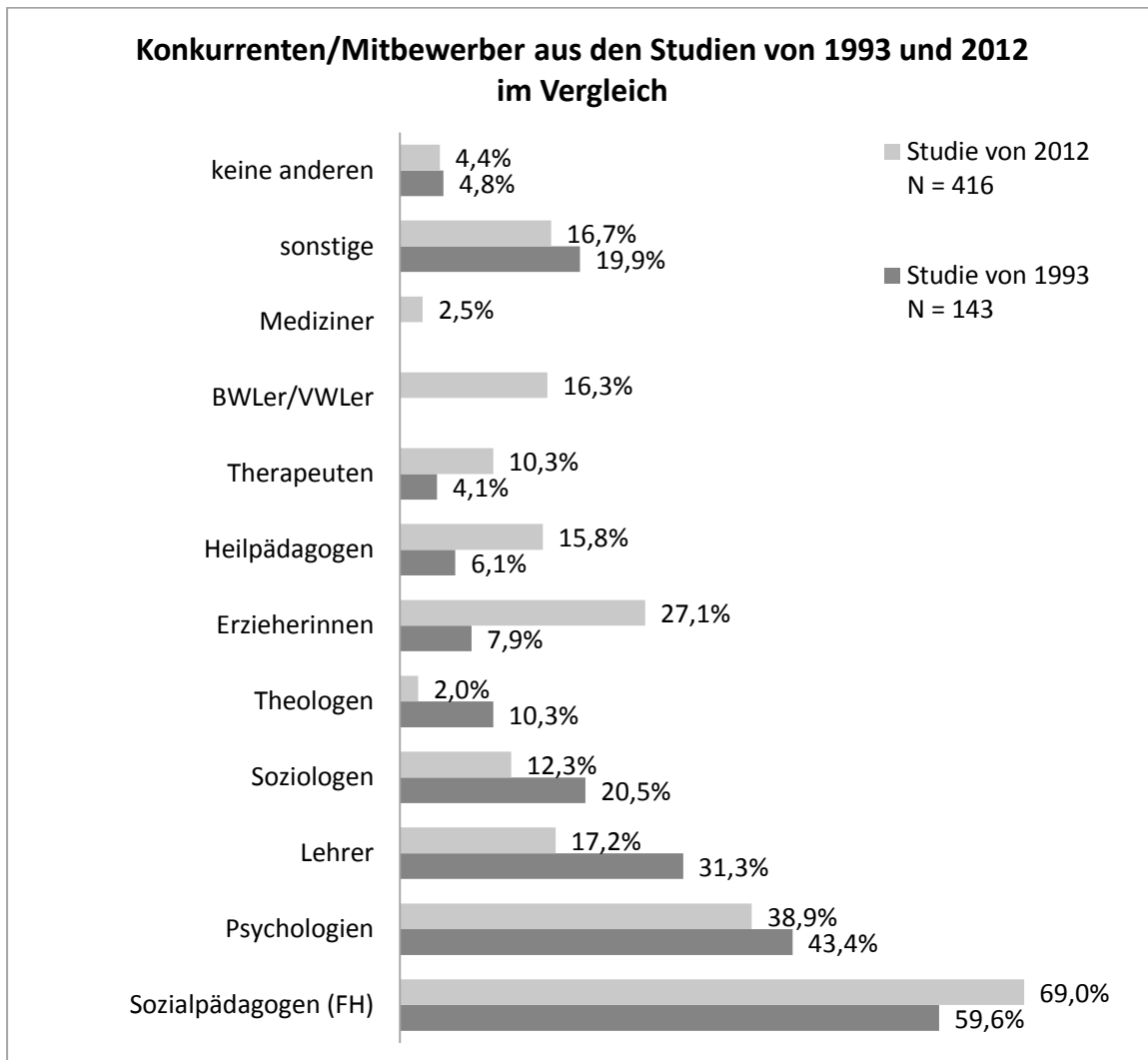


Abb. 75 Konkurrenten/Mitbewerber aus den Studien von 1993 und 2012 im Vergleich

Indirekt bedeutet dies zum einen eine nach wie vor sehr hohe horizontale Substitutionskonkurrenz, die zwar die Möglichkeiten der Pädagogen enorm offen hält, die im Umkehrschluss aber auch auf ein zu geringes Maß an Alleinstellungsmerkmalen von hauptberuflichen Pädagogen hindeutet. Ein prozentualer Anteil von lediglich 4,8 Prozent aus der Studie von 1993 beziehungsweise 4,4

Prozent aus der Studie von 2012 derer, dessen Stellen von keiner anderen Berufsgruppe eingenommen werden können, reduziert sich allenfalls auf die in Forschung und Lehre Tätigen, die vom Fach sein müssen. Außerhalb dieses hochschulischen Kontextes besetzt der Bamberger Diplompädagoge offensichtlich keine Stellen, die ausschließlich von ihm zu besetzen sind. Zum zweiten dokumentieren die Ergebnisse einmal mehr, dass die betriebswirtschaftlichen beziehungsweise volkswirtschaftlichen Kenntnisse enorm an Bedeutung für die Berufsgruppe Pädagoge zunehmen und damit zum standardisierten Ausbildungsinhalt im Rahmen des Pädagogikstudiums werden sollten.

Die Konkurrenten nach Männern und Frauen unter den Bamberger Diplompädagogik-Absolventen unterschieden zeigen, dass Frauen in allen Bereichen einer höheren Konkurrenzsituation ausgesetzt sind. Während jedoch der Unterschied im Kontext der horizontalen Konkurrenz verschwindend gering (Frauen 25,7% und Männer 24,1%) ist, sind Frauen auffallend häufiger von vertikaler Substitutionskonkurrenz (Frauen 36,4%, Männer 29,6%) betroffen, und hier deutlich mehr von der Konkurrenz durch Erzieher (Frauen 13,6%, Männer 11,1%; vgl. Abb. 76).

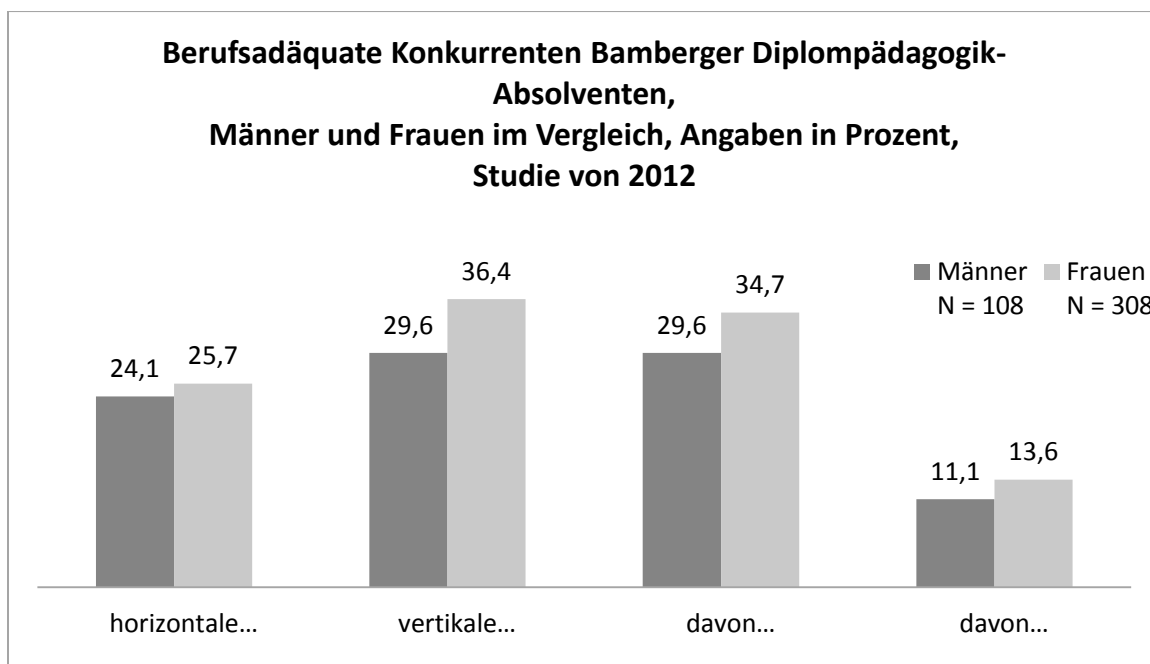


Abb. 76 Berufsadäquate Konkurrenten Bamberger Diplompädagogik-Absolventen, Männer und Frauen im Vergleich, Studie von 2012

Die Zunahme der vertikalen Konkurrenz ist dabei als logisch zu betrachten, sofern man die bisherigen Ergebnisse konsequent weiterdenkt. Bei der – wie aufgezeigt berechtigten– Annahme dass das Studium der Diplompädagogik sich einerseits als zu einfach und leicht, andererseits als zu praxisfern erweist, muss ein in fünf Jahren ausgebildeter Erzieher dem Diplompädagogen hinsichtlich der Einstellungskriterien nahekomen.

Eine Unterscheidung sowohl nach Generationen (vgl. Abb. 77) als auch nach Altersgruppen (vgl. Abb. 78) macht die Brisanz dieses Defizits noch deutlicher: Die jüngeren Generationen und Altersgruppen sind deutlich mehr von vertikaler Substitutionskonkurrenz betroffen als die älteren Abschlussgenerationen beziehungsweise Altersjahrgänge. 14,2 Prozent der Absolventen, die zwischen 2007 und 2011 ihr Studium beendet haben, sehen sich ihren Angaben zufolge auf Stellen, die auch von Erziehern besetzt werden könnten. Bei den Altersjahrgängen unter 30 Jahren sind es sogar 18,2 Prozent, die auf dergestalt dem Studium gemäß inadäquaten Stellen sitzen.

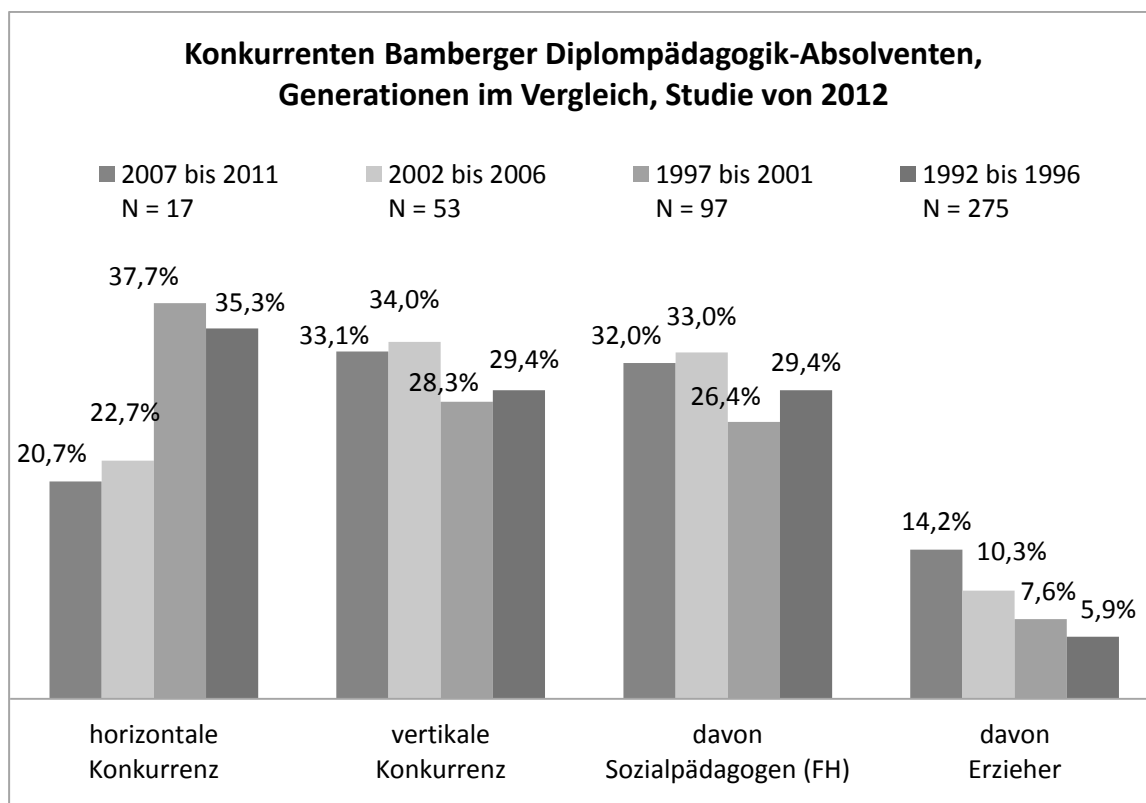


Abb. 77 Konkurrenten Bamberger Diplompädagogik-Absolventen, Generationen im Vergleich, Studien von 2012

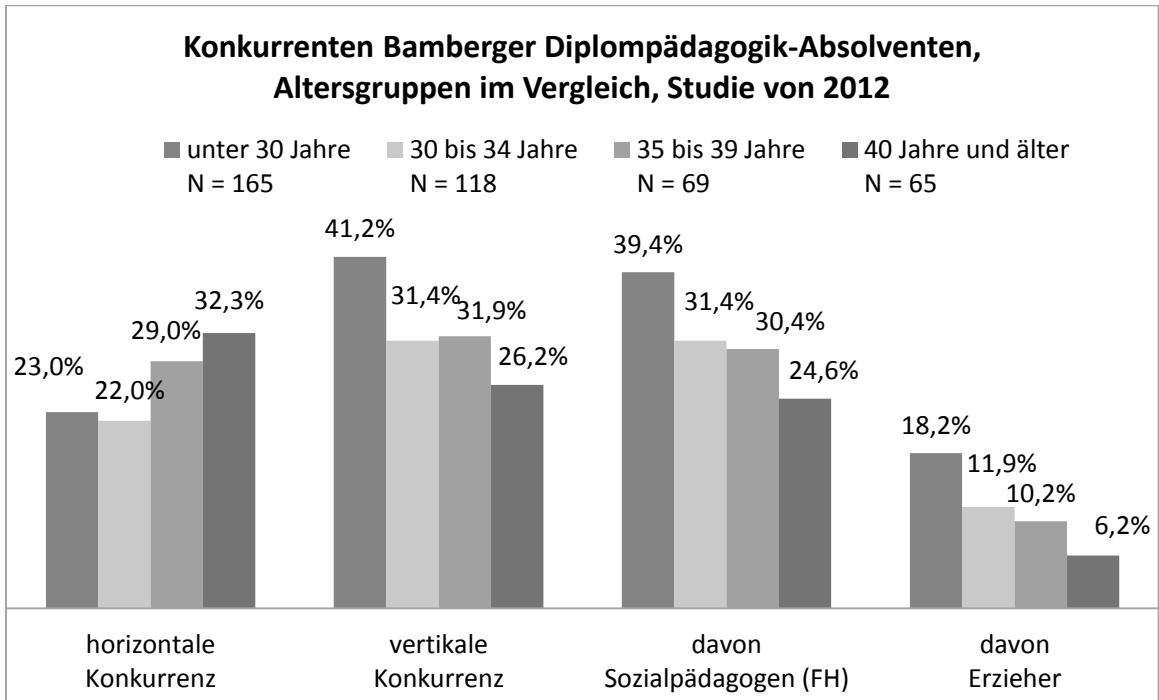


Abb. 78 Konkurrenten Bamberger Diplompädagogik-Absolventen, Altersgruppen im Vergleich, Studie von 2012

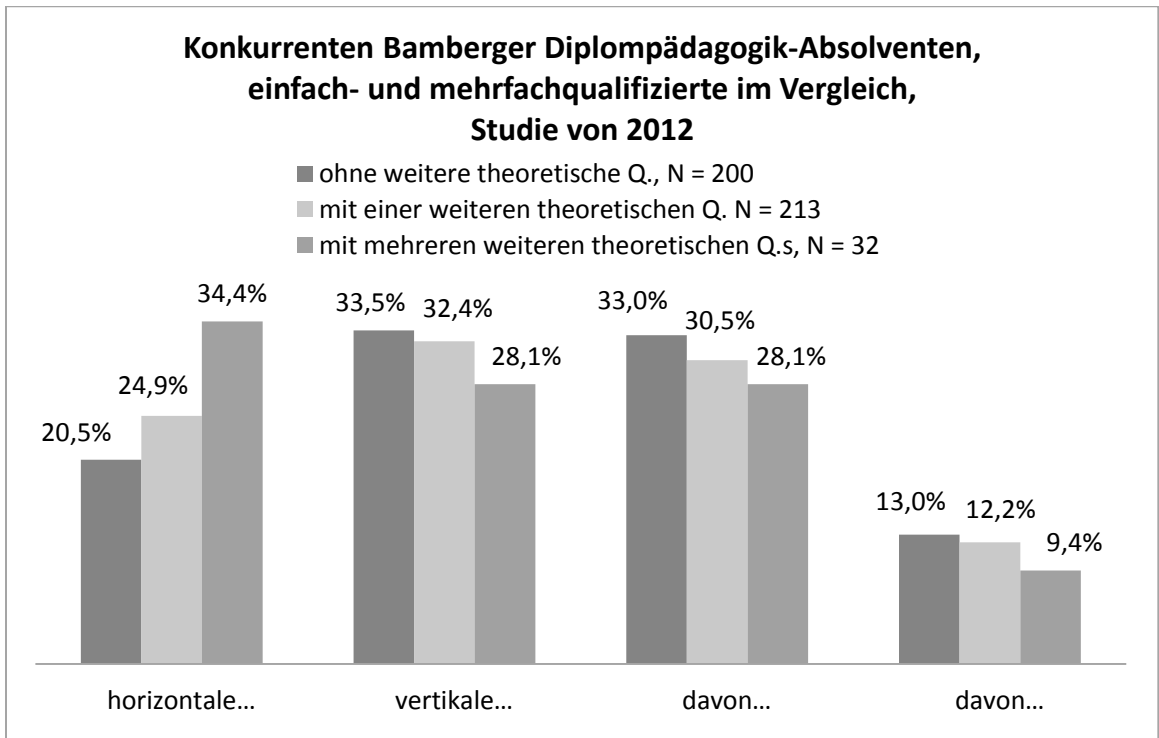


Abb.79 Konkurrenten der Bamberger Pädagogen nach Einfach- und Mehrfachqualifizierung

Diese Konkurrenzsituation verändert sich bei der Unterscheidung nach theoretisch-fundierten Einfach- und Mehrfachqualifizierten zwar zugunsten der mehrfachqualifizierten Bamberger Diplompädagogen durch die Abnahme ver-

tikaler Substitutionskonkurrenz und zeitgleiche Zunahme einer horizontalen Konkurrenz, dennoch nimmt immer noch beinahe jeder zehnte (9,4%) der Probanden, die sich mehrfach theoretisch-fundiert Zusatzqualifiziert haben, eine Stelle ein, die auch von einem Erzieher eingenommen werden könnte (vgl. Abb. 79). Dies spricht einmal mehr von fehlenden Alleinstellungsmerkmalen für Diplompädagogen und eines noch lange nicht abgeschlossenen Prozesses hinsichtlich einer dem Studium adäquaten Verortung des Pädagogen.

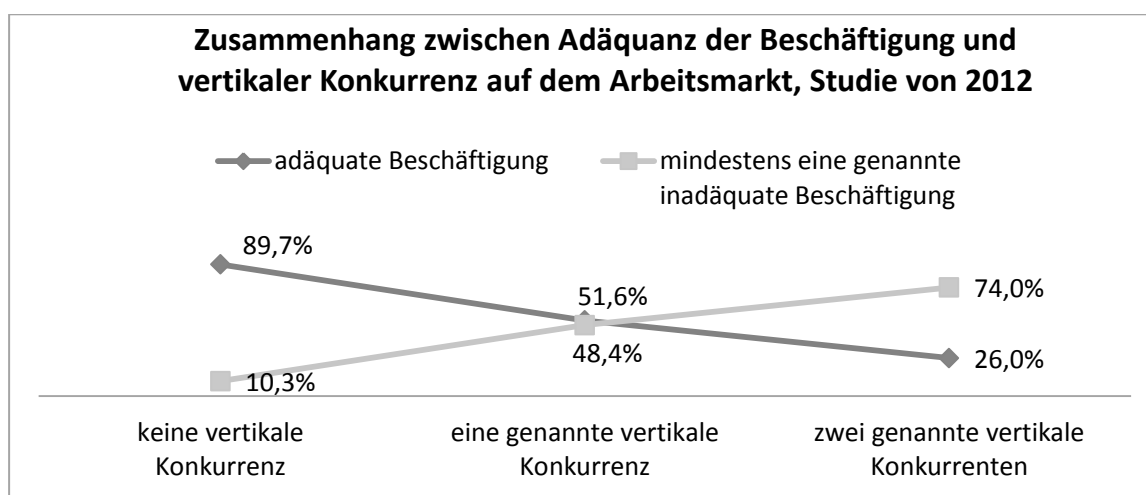


Abb. 80 Zusammenhang zwischen Adäquanz der Beschäftigung und vertikaler Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt

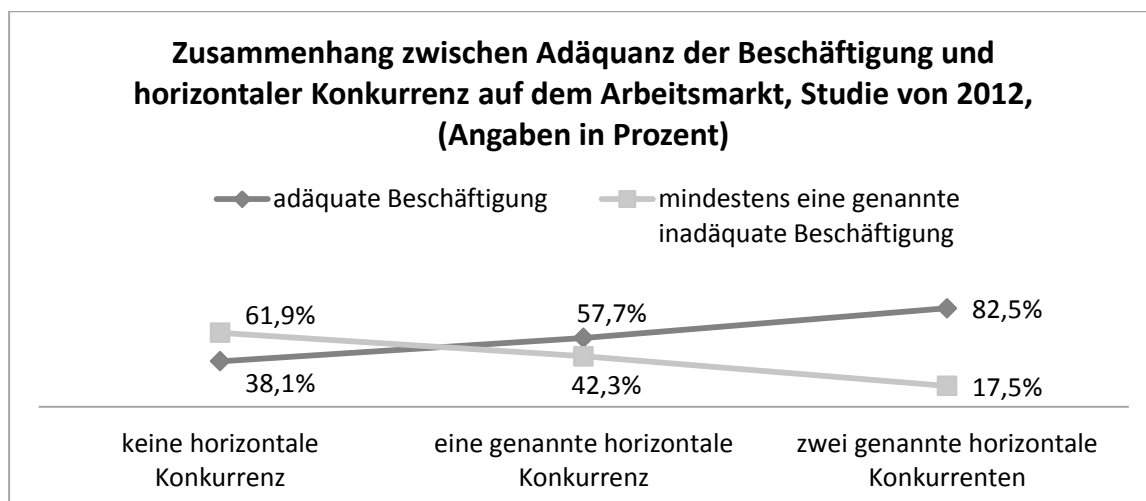


Abb. 81 Zusammenhang zwischen Adäquanz der Beschäftigung und horizontaler Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt

Hängt – so kann ferner weiter untersucht werden – die Adäquatheit der Beschäftigung der Bamberger Pädagogen mit dem Ausmaß an horizontaler und

vertikaler Konkurrenz zusammen? Ja. Als vertikale Konkurrenz werden – wie beschrieben – Sozialpädagogen, die an der Fachhochschule ausgebildet werden und Erzieher gesehen. Unter einer inhaltlich und/oder hochverantwortlich adäquaten Beschäftigung werden Tätigkeiten wie Administration, Beratung, Betreuung, Organisation, Pflege, Übung/Training, Unterricht und Therapie (inhaltlich) sowie Forschung/Lehre, Beurteilung, Leitung und Planung (hochverantwortlich) gezählt. Methoden der Arbeit, die einer eher dem Studium inadäquaten Beschäftigung entsprechen, sind Begleitung und Erziehung. Der untersuchte Zusammenhang zwischen Adäquatheit der Beschäftigung und dem Ausmaß an Konkurrenz gestaltet sich wie folgt: Je adäquater die Beschäftigung der in Bamberg ausgebildeten Diplompädagogen, desto geringer ist ihre vertikale Konkurrenz, und desto höher ist ihre horizontale Konkurrenz. Und umgekehrt: Je inadäquater die Beschäftigung der Bamberger Diplompädagogen, desto höher ist ihre vertikale Konkurrenz und desto niedriger ist ihre horizontale Konkurrenz. Diese Unterschiede sind signifikant (vgl. Abb. 80 und Abb. 81).

8.6 Berufszufriedenheit der Absolventen

Ein wenig objektivierbares subjektives Merkmal hinsichtlich eines berufsadäquaten Einsatzes von Bamberger Diplompädagogen befasst sich mit ihrer Berufszufriedenheit. Auf die Frage „Wie kennzeichnet sich Ihre aktuelle (berufliche) Situation für Sie persönlich?“ und mit der Bitte um lediglich eine Nennung geben die Probanden folgende Antworten: Zwei Drittel aller befragten Absolventen (66,7%) äußern sich zufrieden und ausdauernd bezüglich ihrer beruflichen Situation („gefällt mir, soll so bleiben“). Weitere gut zwanzig Prozent (20,9%) sind nach eigenen Angaben ebenfalls zufrieden, wollen dennoch wechseln. Der Wunsch trotz Zufriedenheit wechseln zu wollen, wird im Rahmen der Befragung nicht weiter konkretisiert. Hinter diesen Antworten können ganz unterschiedliche Motive stecken, ähnlich wie hinter dem Wunsch, die berufliche Situation möge trotz persönlicher Unzufriedenheit mit der Situation so bleiben, wie sie ist (2,5%). Daher werden für den nun folgenden Vergleich von

„Zufriedenen“ und „Unzufriedenen“ nur die Bamberger Absolventen herangezogen, die sich auch eindeutig zufrieden (66,7%) beziehungsweise unzufrieden (6,5%) äußern (siehe Abb. 82).

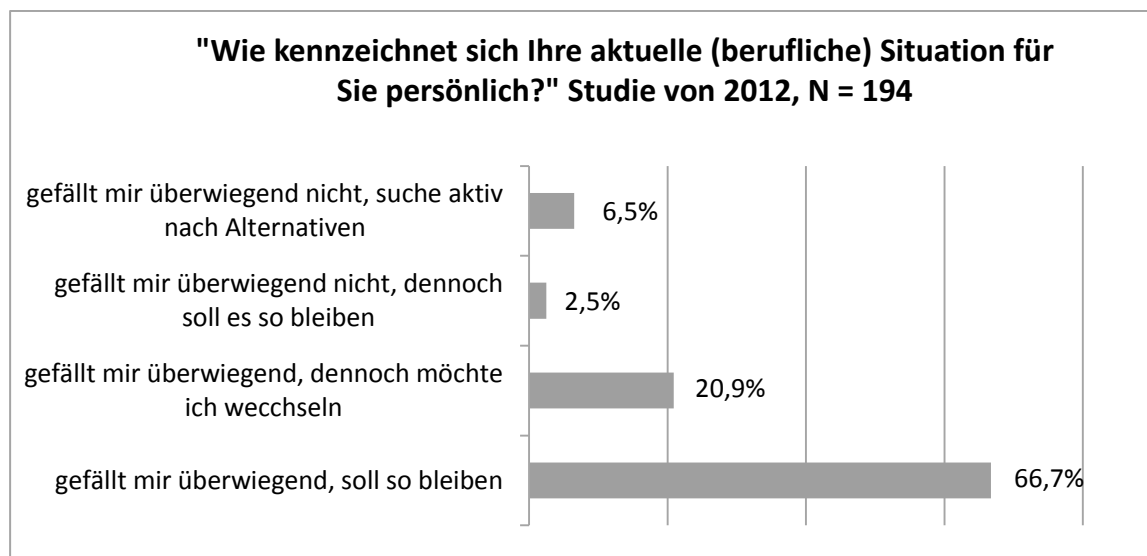


Abb. 82 Berufszufriedenheit der Bamberger Pädagogikabsolventen, Studie von 2012

Da 1993 lediglich danach gefragt wird, ob man zufrieden oder unzufrieden mit seiner beruflichen Situation ist, wird ein direkter Vergleich mit der Studie von 1993 erst dann möglich wenn, man die beiden Zwischenkategorien separat betrachtet. 257 Probanden äußern sich in der Studie von 1993 zufrieden und 69 als unzufrieden. Damals sind demnach vier von fünf Absolventen (79%) zufrieden und etwa einer von fünf (21%) unzufrieden. Nimmt man an, dass die 1993 geäußerte Zufriedenheit beziehungsweise Unzufriedenheit unbedingt gemeint ist, wie sie in der Studie von 2012 separiert wird, dann kann man zwar sicher davon ausgehen, dass die Unzufriedenheit mit der beruflichen Situation unter den Absolventen zwischen 1992 und 2011 gegenüber den Absolventen von 1973 bis 1993 geringer geworden ist, eine eindeutig gestiegene Zufriedenheit lässt sich jedoch nicht herausstellen. Im Gegenteil verbirgt sich hinter den Werten (66,7% aus der Studie von 2012 und 78,8% aus der Studie von 1993 eher eine Verschlechterung der Zufriedenheit, die nur durch die Hinzunahme der bedingt zufriedenen Probanden (20,9%) an Brisanz verliert (vgl. Abb. 83).

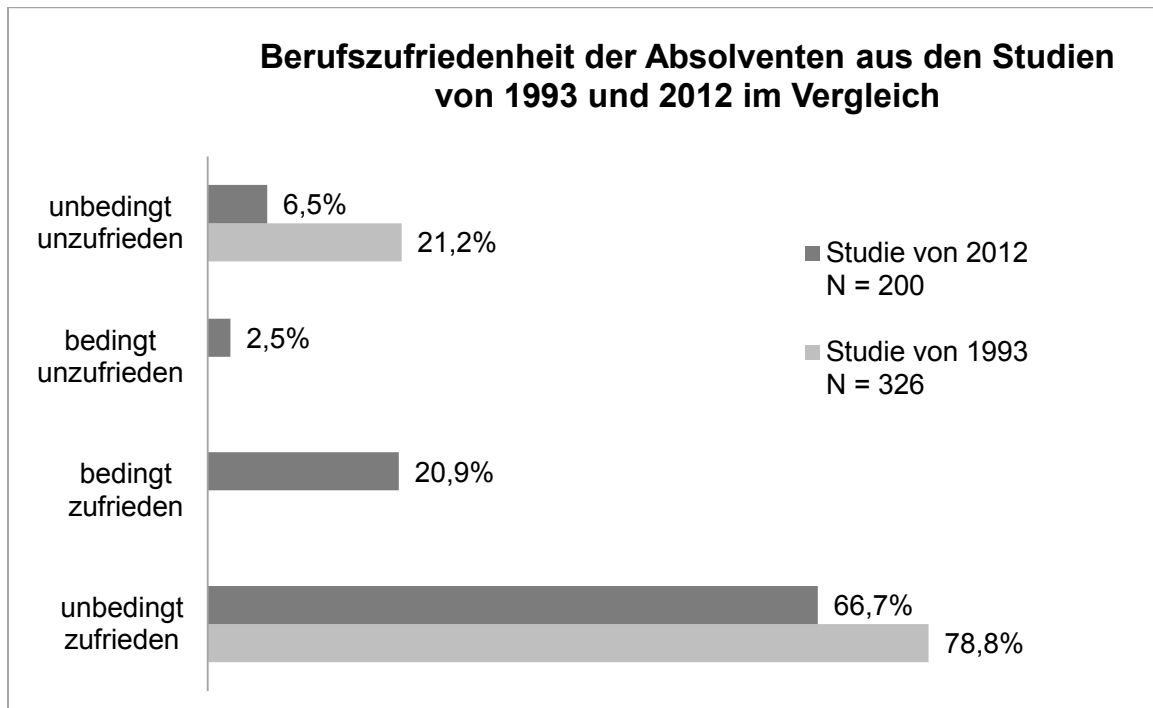


Abb. 83 Berufszufriedenheit der Absolventen, Studien von 1993 und 2012 im Vergleich

In der Studie von 1993 können keine signifikanten Unterschiede zwischen Frauen und Männern hinsichtlich ihrer Berufszufriedenheit festgestellt werden, obwohl Frauen beispielsweise deutlich schlechter verdienen als Männer, sind sie 1993 ebenso berufszufrieden, wie ihre männlichen Kollegen⁴⁰⁰. Dementsprechend kann es zunächst kaum überraschen, dass die erneute Unterscheidung der Zufriedenheit zwischen Frauen und Männern unter den jüngeren Generationen zwischen 1992 und 2011 ähnliche Ergebnisse zutage bringt, denn die Frauen stehen hinsichtlich ihrer Berufszufriedenheit mit 68,9 Prozent ihren männlichen Kollegen, die eine Berufszufriedenheit von 69,8 Prozent aufweisen, in nichts nach, wenn sie bekunden die aktuelle berufliche Situation gefalle ihnen und solle so bleiben (unbedingt zufrieden). Eine Überraschung resultiert eher daraus, dass Frauen unter den in Bamberg ausgebildeten Diplompädagogen trotz der für sie nachgewiesenen schlechteren Arbeitsbedingungen weit weniger in der Gruppe der bedingungslos unzufriedenen anzutreffen sind (6,0%), als ihre männlichen Kollegen (9,3%). Ihre möglicherweise verdeckte

⁴⁰⁰ Vergleiche Beeke 1993, Seite 184

Unzufriedenheit manifestiert sich allenfalls in dem Überhang in der Gruppe der bedingt (Un-) Zufriedenen (25,2% Frauen gegenüber 20,9% Männern; vgl. Abb. 84).

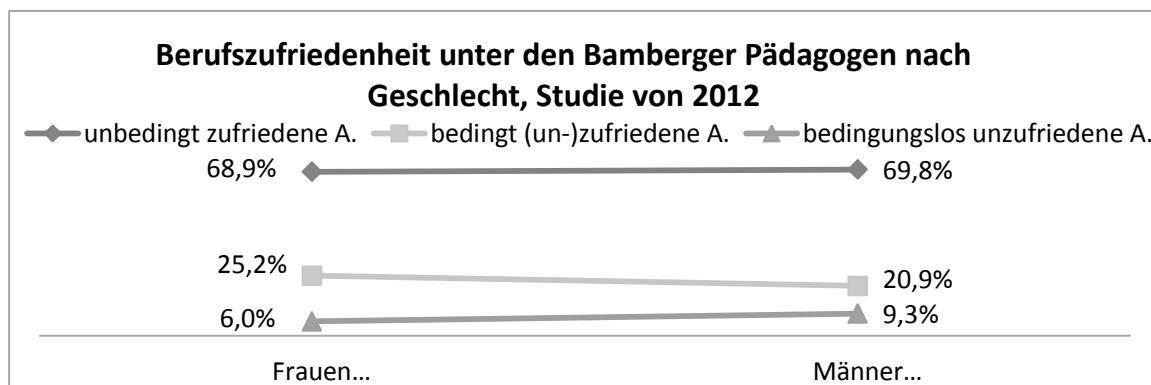


Abb. 84 Berufszufriedenheit unter den Bamberger Pädagogen nach Geschlecht, Studie von 2012

Die Berufszufriedenheit sinkt mit dem Alter der Probanden zunächst von 67,9 Prozent bei den unter 30jährigen auf 68,6 Prozent bei den 30- bis 34jährigen beziehungsweise 58,6 Prozent bei den 35- bis 39jährigen und steigt dann rapide an, auf 82,8 Prozent bei den 40jährigen und älteren Probanden. Entsprechend gegenläufig entwickeln sich die Anteile der bedingt (un-) zufriedenen Absolventen (von den jüngsten bis hin zu den ältesten 25%, 27,5%, 27,6% und 13,8%) und der unzufriedenen Absolventen (von den jüngsten bis hin zu den ältesten 7,1%, 3,9%, 13,8% und 3,5%). Bamberger Diplompädagogen, die 40 Jahre und älter sind, sind deutlich zufriedener, als die Probanden aus den jüngeren Altersgruppen (vgl. Abb. 85).

Auch nach Generationszugehörigkeit ist eine solche Veränderung eindeutig. In der ersten Generation von 1992 bis 1996 liegt die Zufriedenheit bei 88,9 Prozent, in der Generation von 1997 bis 2001 bei 72,7 Prozent, in der Generation von 2002 bis 2006 bei 71,1% und in der letzten Generation der Bamberger Pädagogen von 2007 bis 2011 nur noch bei 66,1 Prozent. Von der ersten bis zur vierten Generation sinkt die unbedingte Zufriedenheit somit um 20 Prozent, während die bedingte (Un-) Zufriedenheit von null Prozent in der ersten bis hinauf zu 26,3 Prozent in der jüngsten Generation heranwächst und die Anteile

bedingungslos unzufriedenen zwischen null und 13,6 Prozent in den einzelnen Generationen schwanken (vgl. Abb. 86).

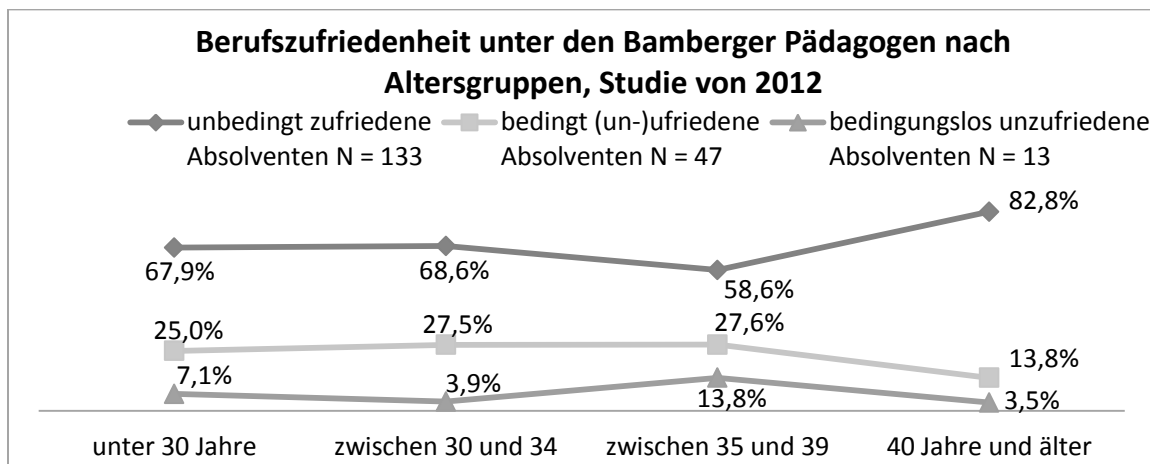


Abb. 85 Berufszufriedenheit unter den Bamberger Pädagogen nach Altersgruppen, Studie von 2012

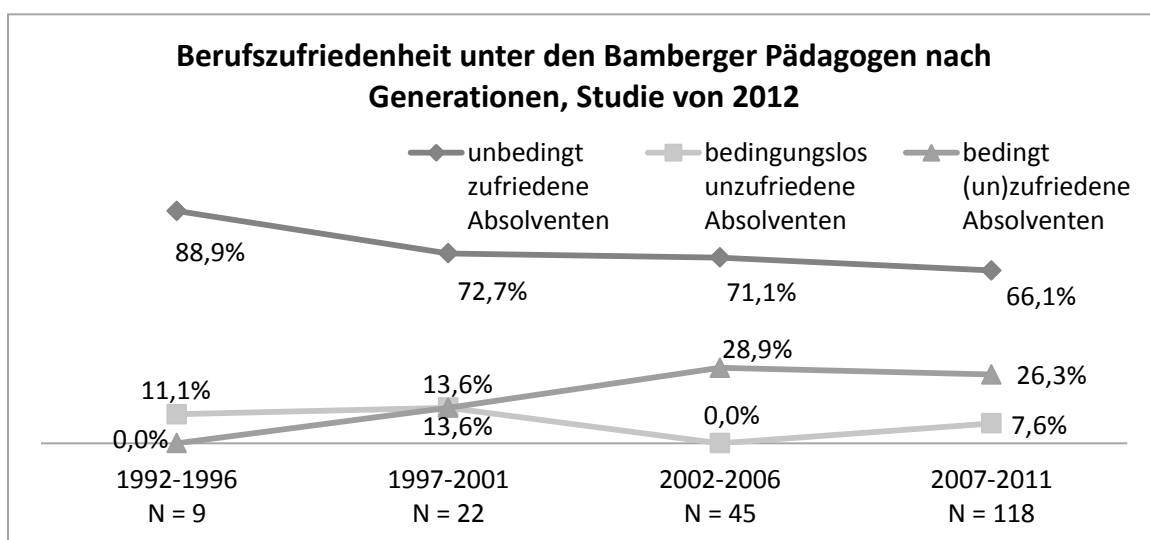


Abb. 86 Berufszufriedenheit unter den Bamberger Pädagogen nach Generationen, Studie von 2012

Feiner und dennoch eindeutig sind die Schwankungen nach dem Unterscheidungsmerkmal der berufsadäquaten beziehungsweise berufs inadäquaten Beschäftigung auszumachen. Hier gilt: Je verantwortlicher die Tätigkeit, desto höher ist die Berufszufriedenheit. Diese liegt bei den hoch verantwortlich eingesetzten Pädagogen bei 70,2 Prozent, bei den inhaltlich adäquat beschäftigten Bamberger Diplompädagogen 67,5 Prozent und bei den inadäquat beschäftigten Pädagogen nur noch bei 60,7 Prozent. Proportional dazu steigt die bedingte

(Un-) Zufriedenheit von 23,1 Prozent bei den hoch verantwortlich arbeitenden über 24,6 Prozent bei den inhaltlich adäquat verankerten bis hin zu 30,3 Prozent bei den inadäquat eingesetzten Probanden. Hinsichtlich einer explizit geäußerten eindeutigen Unzufriedenheit lassen sich keine Unterschiede ausmachen. Hier liegen die Prozentwerte zwischen 6,7 und 6,8 (vgl. Abb. 87).

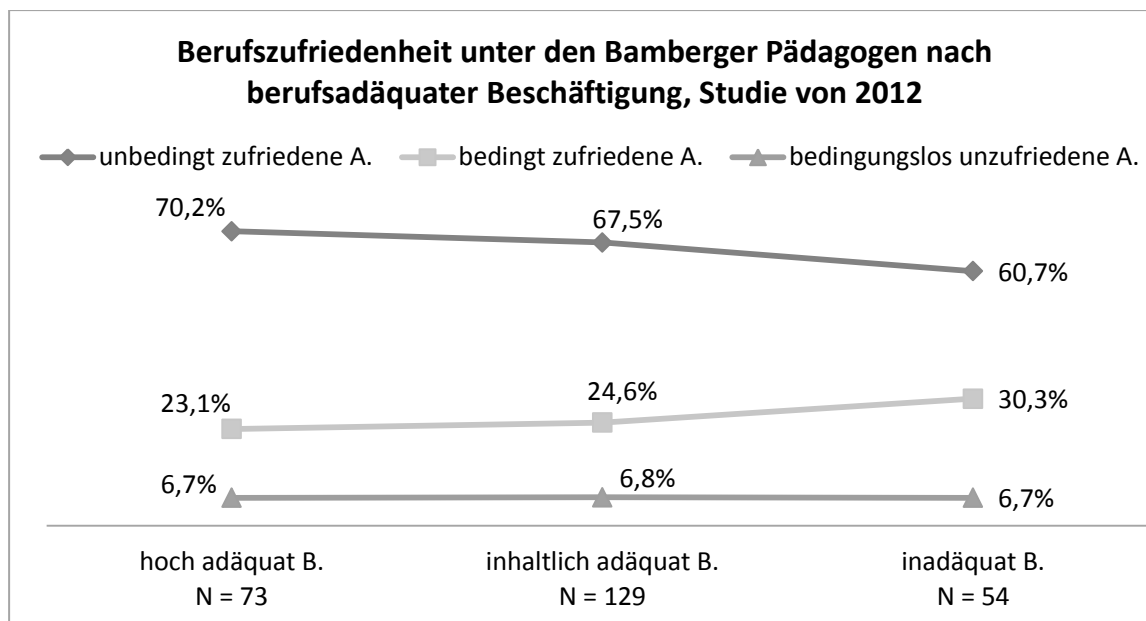


Abb. 87 Berufszufriedenheit unter den Bamberger Pädagogen nach berufsadäquater Beschäftigung, Studie von 2012

Die Berufszufriedenheit richtet sich auch nach der Höhe des Einkommens. Probanden unter den in Bamberg ausgebildeten Diplompädagogen, die unter 36.000 Euro brutto im Jahr verdienen, sind signifikant weniger unbedingt berufszufrieden (62,7%), als Probanden, die 36.000 bis 42.000 Euro verdienen (73,9%) und Probanden die 42.000 Euro und mehr verdienen (79,1%). Proportional dazu entwickelt sich die Spanne derer, die bedingt (un-) zufrieden sind von 27 Prozent bei den untertariflich bezahlten über 26,1 Prozent bei den in etwa tariflich bezahlten bis hin zu 14 Prozent bei den gut und sehr gut bezahlten Probanden. Bei den eindeutig unzufriedenen schwanken die Werte zwischen null und 8,7 Prozent (vgl. Abb. 88).

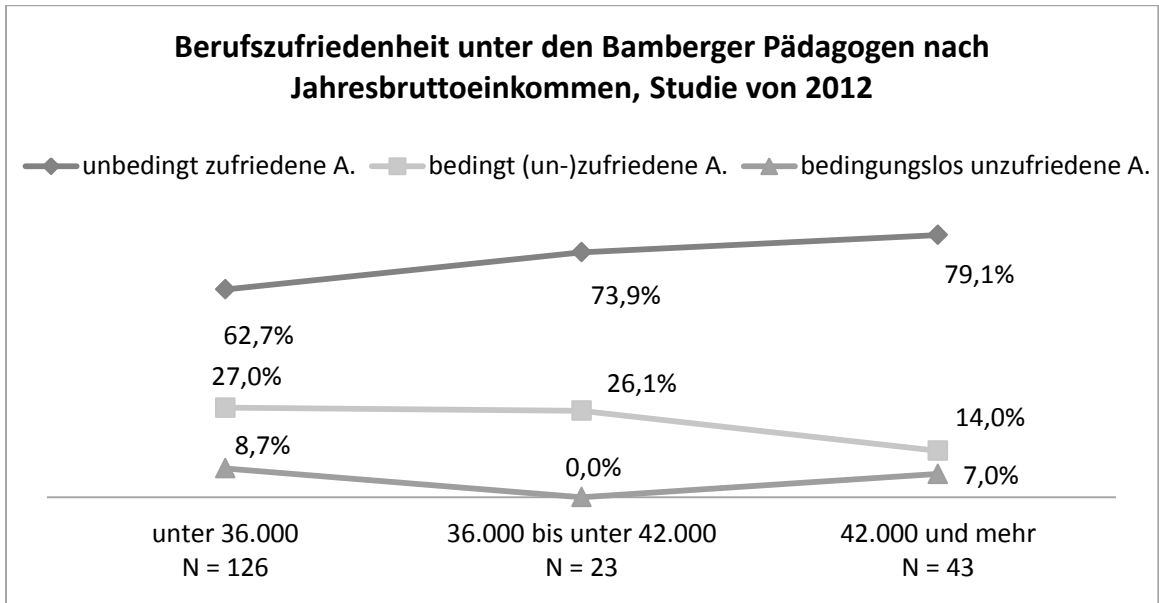


Abb. 88 Berufszufriedenheit unter den Bamberger Pädagogen nach Jahresbruttoeinkommen, Studie von 2012

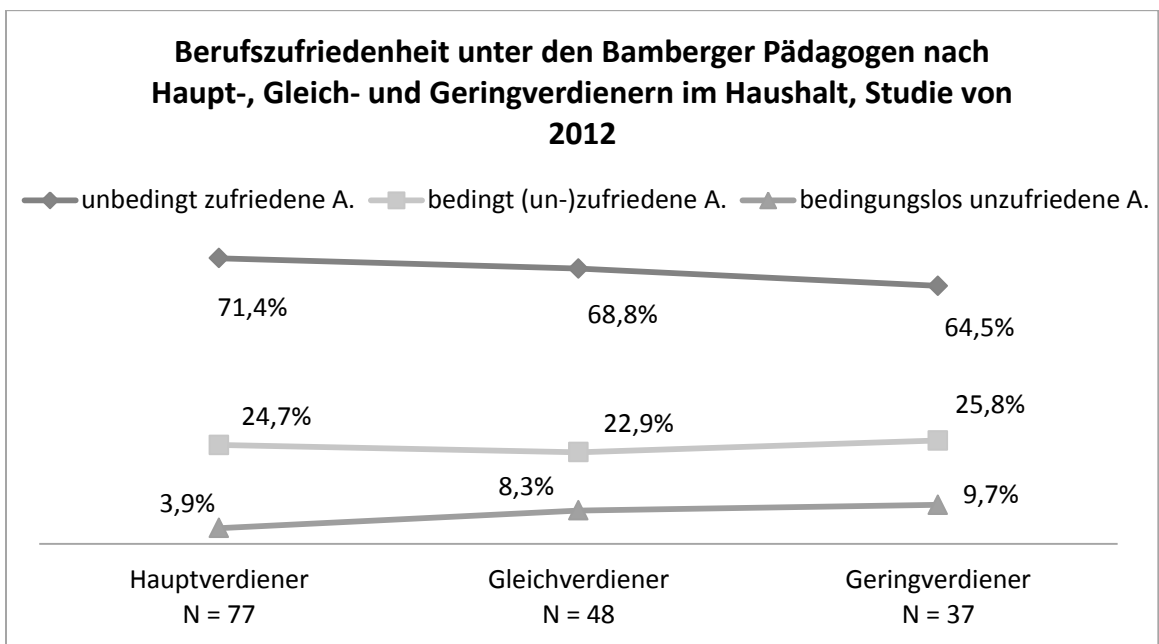


Abb. 89 Berufszufriedenheit unter den Bamberger Pädagogen nach Haupt-, Gleich- und Geringverdienern im Haushalt, Studie von 2012

Sofern ihr Verdienst als Hauptverdienst im Haushalt bewertet wird, liegt die Zufriedenheit bei 71,4 Prozent, bei Gleichverdienenden im Haushalt sinkt sie auf 68,8 Prozent und bei geringer als der Partner verdienenden sinkt die Zufriedenheit nochmals auf 64,5 Prozent. Hier steigen die Werte der eindeutigen

Unzufriedenheit proportional dazu von 3,9 Prozent über 8,3 Prozent auf 9,7 Prozent, während sich bei den bedingt (un-) zufriedenen keine nennenswerten Unterschiede zeigen (die Werte liegen zwischen 22,9% und 25,8%; vgl. Abb. 89).

Eine eindeutige Steigerung der Berufszufriedenheit kristallisiert sich dann heraus, wenn man die Probanden nach theoretisch-fundierte Einfach- und Mehrfachqualifizierten unterscheidet. Wer keine weitere theoretisch-fundierte Qualifikation absolviert hat, ist unzufriedener (Zufriedenheit bei 63,3%), als Probanden, die eine weitere theoretische Qualifikation (Zufriedenheit bei 68,9%) erworben haben. Zu 85,2 Prozent zufrieden sind Bamberger Diplompädagogen, die mehrere weitere theoretisch-fundierte Qualifikationen, wie weiteres Studium, weitere nicht-akademische Ausbildung und/oder weitere berufliche Zusatzqualifikationen erworben haben. Vor allem die Kurve der bedingt (un-) zufriedenen steigt entsprechend von 11,1 Prozent bei den mehrfach Zusatzqualifizierten über 23,3 Prozent bei den einfach Zusatzqualifizierten bis hin zu 29,5 Prozent bei den nicht theoretisch-fundierte weiterqualifizierten Bamberger Pädagogen (vgl. Abb. 90).

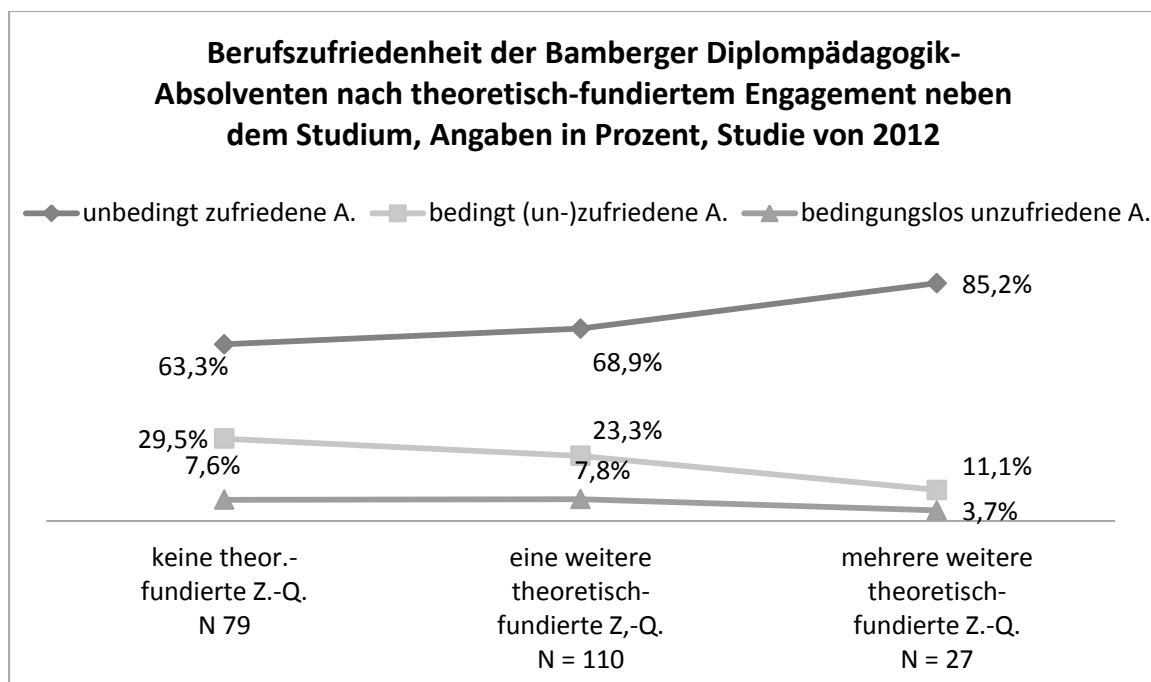


Abb. 90 Berufszufriedenheit der Bamberger Diplompädagogik-Absolventen nach theoretisch-fundierte Engagement neben dem Studium, Studie von 2012

Neben der Berufszufriedenheit ist die Zufriedenheit mit Inhalten des Studiums und eine fiktiven nochmaligen Wahl des Studiums von Interessen. Die oben nach Merkmalsausprägungen diagnostizierte Berufszufriedenheit beziehungsweise Berufsunzufriedenheit unter den in Bamberg ausgebildeten Diplompädagogen manifestiert sich auch in den Mengenangaben deren, die beispielsweise dieses Studium nochmals wählen oder ganz sicher nicht noch einmal wählen würden. Die rückblickende Beurteilung des Studiums ist daher Bestandteil eines abschließenden Kapitels.

Zusammenfassung

Bamberger Diplompädagogik-Absolventen haben es aktuell einfacher, sich in den Arbeitsmarkt zu integrieren und sich dauerhaft dort zu verorten als vor 20 Jahren. Folgende Merkmalskategorien werden dazu separat behandelt. Berufseinmündungsphase, formale und inhaltliche Aspekte der aktuellen Beschäftigung, Konkurrenten und Berufszufriedenheit.

➤ Berufseinmündungsphase:

Die Bamberger Pädagogik-Absolventen aus den letzten 20 Jahren sind zu zwei Drittel direkt nach ihrem Studium erwerbstätig, während ihre Vorgänger aus den Jahren 1973 bis 1993 nur zu einem Drittel nach dem Studium direkt erwerbstätig waren. Die jüngeren Generationen verorten sich bei nicht sofortiger Erwerbstätigkeit zudem sehr viel schneller in entgeltliche Arbeit, als ihre Vorgänger. Auch hier hat sich die Berufseinmündungsphase deutlich zum Vorteil der Bamberger Pädagogen entwickelt. Eine erfolgreiche Stellensuche verspricht inzwischen die schriftliche Bewerbung. Sie hat die ehemalige Relevanz bestehender Kontakte aus Zeiten vor oder während des Studiums als erfolgsversprechendste Methode der Stellensuche abgelöst.

➤ Formale Kriterien einer adäquaten Beschäftigung für Pädagogen

In Bamberg ausgebildete Diplompädagogen der letzten 20 Jahre wechseln ihre Stellen öfter, als es ihre Vorgänger aus den Jahren 1973 bis 1993 tun. Dabei wechseln Männer etwas häufiger als Frauen. Nur ein verschwindend geringer

Anteil der Bamberger Diplompädagogen aus den letzten 20 Jahren macht dabei Erfahrungen mit Zeitarbeit. Auch ihre vielfach sicheren weil unbefristeten Arbeitsverhältnisse deuten auf den Fortschritt hinsichtlich einer gelingenden Etablierung der Profession auf den Arbeitsmarkt hin. Dieses Maß an Sicherheit wächst jedoch vor allem für diejenigen Bamberger Absolventen, die sich fachfremd auf dem Arbeitsmarkt verorten. Dabei kommt ihnen weniger ihr praktisch-orientiertes als vielmehr ihr theoretisch-fundiertes Weiterqualifizierungsverhalten zugute, denn proportional zum praktisch-orientierten Engagement während des Studiums, davor oder danach wächst die Dauer etwaiger Erwerbslosigkeit, wohingegen diese Dauer proportional zum zunehmenden theoretisch-fundierten Qualifizierungsverhalten sinkt. Mit dem Abschluss spezieller Zusatzqualifikationen geht zudem eine Erhöhung fachfremder beruflicher Beschäftigungen einher. Hinsichtlich seines Verdienstes hinkt der Bamberger Pädagoge dem bundesweiten Durchschnitt hinterher. Vor allem Frauen sehen sich hier vermehrt benachteiligt. Sie verdienen monatlich brutto rund 500 Euro weniger als ihre männlichen Kollegen. Ein steigendes Alter bedeutet in diesem Kontext keine eindeutige Verbesserung. Allenfalls bis zu einem Alter von unter 40 Jahren kann dies konstatiert werden, danach verändert sich die Situation eher zu Ungunsten der Bamberger Absolventen. Im Vergleich zu anderen Dienstleistern verdient der Pädagoge bundesweit per se zu wenig.

➤ Inhaltliche Aspekte einer berufsadäquaten Beschäftigung von Pädagogen Adressaten der Tätigkeit Bamberger Diplompädagogik-Absolventen sind zu einem überwiegenden Teil erwachsene Menschen. Erst danach folgen der Menge nach Jugendliche, Kinder und alte Menschen. Dies erklärt den überwiegenden Kontext Beruf hinsichtlich der Arbeit der Bamberger Pädagogen. Vor allem hochschulische und schulische Kontexte haben für Diplompädagogen an Bedeutung verloren, während Tagesstätten und Heime ebenso wie Familien als Kontexte für Pädagogen bedeutender geworden sind. Die am häufigsten angewendeten Methoden Bamberger Diplompädagogen waren und sind gleichermaßen Beratung und Organisation. Beide werden neben anderen einer inhalt-

lich dem Studium adäquaten Tätigkeit zugeordnet, während es daneben hoch verantwortliche dem Studium adäquate Aufgaben, wie beispielsweise Leitung, Forschung oder Lehre gibt und dem Studium eher inadäquate Tätigkeiten, wie Begleitung oder Erziehung. Letztere werden über die Generationen hinweg betrachtet relevanter für Bamberger Diplompädagogik-Absolventen, während hoch verantwortliche Aufgaben über die Generationen hinweg tendenziell weniger werden. Frauen sind von dergestalt inadäquaten Beschäftigungen mehr betroffen als Männer. Hinsichtlich des normativ-pragmatischen Bezugs arbeiten Bamberger Pädagogen vor allem integrativ beziehungsweise inklusiv, partizipierend und präventiv.

➤ **Konkurrenten der Bamberger Diplompädagogen**

Bamberger Diplompädagogen haben vielfach Konkurrenz beziehungsweise Mitbewerber aus anderen Fachbereichen. Die wenigsten, allenfalls die mit Forschung und Lehre befassten, stehen keiner anderen Berufsgruppe als Konkurrenten gegenüber. Dabei wird zwischen horizontaler, weil gleichwertiger Konkurrenz und vertikaler, weil untergeordneter und dem Pädagogen weisungsunterstellter Substitutionskonkurrenz unterschieden. Letztere hat für Pädagogen deutlich zugenommen. Der Bamberger Diplompädagoge nimmt auch Stellen ein, die zu einem nicht unerheblichen Teil auch von Erziehern wahrgenommen werden könnten. Frauen sind den Männern gegenüber hinsichtlich einer vertikalen Substitutionskonkurrenz häufiger ausgesetzt. jüngere Absolventen ebenso. Tendenziell lässt sich die horizontale Konkurrenz erhöhen und zeitgleich die vertikale Substitutionskonkurrenz senken, indem zusätzliche theoretisch-fundierte berufliche Qualifikationen erworben werden. Je inadäquater die Beschäftigung, desto häufiger sind Bamberger Absolventen einer vertikalen Substitutionskonkurrenz ausgesetzt. Zugleich müssen bei Betrachtung dieser Entwicklung auch Zweifel an den Studieninhalten aufkommen.

➤ **Berufszufriedenheit der Bamberger Diplompädagogen**

Nach individueller Einschätzung der Bamberger Diplompädagogen sind diejenigen Probanden aus den letzten beiden Jahrzehnten nicht signifikant zufriedener als die Probanden aus den vorherigen Jahrzehnten.

dener, als jene, die zwischen 1973 und 1993 ausgebildet wurden. Zwar lässt sich eine Abnahme der eindeutig unzufriedenen herausstellen, aber die Zahl der eindeutig zufriedenen ist eher kleiner geworden. Ein Viertel der Probanden bewegt sich in einer Grauzone der bedingt zufriedenen beziehungsweise unzufriedenen. Nach diesen drei Gruppen unterscheiden sich Frauen und Männer kaum voneinander, die Zufriedenheit wächst jedoch mit dem Alter und mit zunehmender Distanz zum Studium deutlich. Auch die adäquate – und hier vor allem die hoch verantwortliche – Tätigkeit macht zufriedener. Wenig überraschend ist die Zunahme der Berufszufriedenheit nach Höhe des Verdienstes. Je mehr sich schließlich Bamberger Pädagogen theoretisch-fundiert fortbilden, desto zufriedener sind sie im Beruf.

9 Relation zwischen Studium und Beruf

Die weiter oben herausgestellte Berufszufriedenheit drückt sich indirekt auch in der rückblickenden Beurteilung und fiktiven Wiederwahl des Studiums aus. Bei einer hohen Zahl derer, die das Studium nicht noch einmal wählen würden, hieße die hohe Berufszufriedenheit jedoch, aus einer ursprünglichen Not eine Tugend gemacht zu haben. Dies soll im Folgenden näher untersucht werden.

Zur rückblickenden Beurteilung des Studiums werden daher die Probanden im Fragebogen zunächst gebeten, Noten für einzelne Inhalte des Studiums zu vergeben. Dabei werden folgende Bereiche genannt: Pädagogik, Schwerpunkt, Empirie, Psychologie, Soziologie, Wahlpflichtfächer, Praktika, praktische Inhalte, Universität Bamberg und Studienort Bamberg. In einem nächsten Schritt werden Angaben zur Zufriedenheit durch die nochmalige Wahl des Studiums beziehungsweise durch die nochmalige Wahl des Studienortes gemacht. Im Anschluss daran können die Probanden Anteile des Studiums benennen, die ihnen rückblickend besonders bedeutsam oder auch defizitär erscheinen. Für beide Bereiche gibt es neben geschlossenen Fragen auch die Möglichkeit, offen zu antworten. Ferner wird nach erworbenen Kompetenzen/ Schlüsselqualifikationen, Empfehlungen für aktuell Studierende und für das wissenschaftliche Personal gefragt. Die Befragten können zudem im Kontext offener Fragen Voraussetzungen nennen, die das wissenschaftliche Personal mitbringen soll. Folgende Ergebnisse treten zutage:

9.1 Schulnoten für studienrelevante Bereiche

Auf die Frage „Welche Schulnoten würden Sie für folgende Bereiche des Studiums jeweils vergeben?“ werden zehn verschiedene Bereiche genannt, die es in den Kategorien 1 (entsprechend der Schulnote „sehr gut“) bis 6 (entsprechend der Schulnote „ungenügend“) zu benoten gilt. Indirekt soll damit auch die Zufriedenheit der Absolventen mit den Teilbereichen abgefragt werden. Die Absolventen antworten wie folgt. Pädagogik wird von den Bamberger Diplompä-

dagogen lediglich mit der Durchschnittsnote „befriedigend“⁴⁰¹ (2,6) bewertet. Nur knapp jeder zehnte Proband (9%) vergibt die Note „sehr gut“ für diesen Bereich, knapp 40 Prozent (39,8%) vergeben ein „gut“, ein gutes Drittel (35,3%) vergibt die Note „befriedigend“, mehr als jeder Zehnte (12,4%) vergibt ein „ausreichend“ und drei Prozent benoten die Inhalte der Pädagogik mit „mangelhaft“. Ein Absolvent (0,5%) vergibt ein „ungenügend“ für diesen Bereich. Die Zufriedenheit mit dem Studium, speziell mit dem Hauptfach, scheint somit bereits nicht so hoch und nicht so selbstverständlich zu sein, wie die inzwischen erworbene Berufszufriedenheit der Absolventen (vgl. Abb. 91).

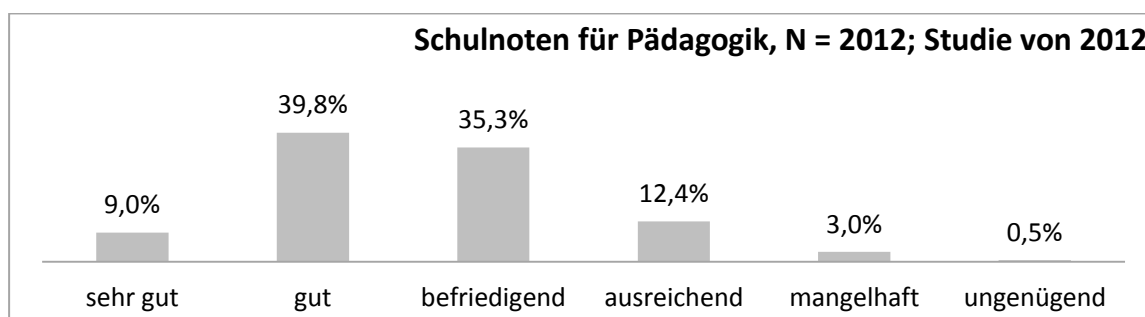


Abb. 91 Schulnoten für Pädagogik, Studie von 2012

Da der Schwerpunkt direkt im Anschluss zu benoten ist, ist davon auszugehen, dass bei der Schulnote für Pädagogik ausschließlich die Inhalte aus der Allgemeinen Pädagogik beurteilt werden. Dieser Bereich wird grundsätzlich von allen Diplompädagogik-Absolventen beziehungsweise ist von allen aktuell Studierenden im Rahmen der ersten Semester zu durchlaufen, bevor man sich für einen der drei Schwerpunkte entscheidet.

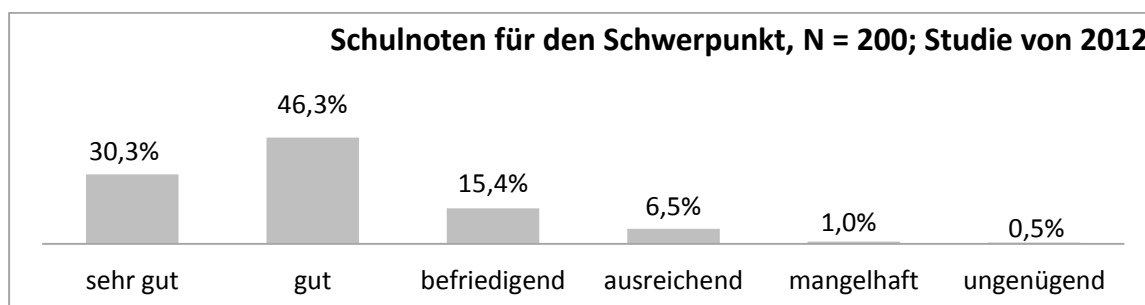


Abb. 92 Schulnoten für den Schwerpunkt, Studie von 2012

⁴⁰¹ In der Schule würde man wohlwollend von einem „befriedigend plus“ sprechen.

Der jeweilige Schwerpunkt wird von den Absolventen mit durchschnittlich gut (2,0) bewertet. Folgende Einzelbewertungen werden abgegeben: Gut 30 Prozent (30,3%) benoten den von ihnen belegten Schwerpunkt mit sehr gut, fast jeder Zweite (46,3%) vergibt die Schulnote gut, rund 15 Prozent (15,4%) befriedigend, und sechseinhalb Prozent (6,5%) bewerten ihn mit ausreichend. Drei Befragte sehen Mängel beziehungsweise eine ungenügende Leistung (1,0% mangelhaft und 0,5% ungenügend) bei dem von ihnen gewählten Schwerpunkt (vgl. Abb. 92). Die einzelnen Schwerpunkte variieren dabei deutlich in der Benotung. Der Schwerpunkt Sozialpädagogik erhält eine Durchschnittsnote von 2,5, der Schwerpunkt Erwachsenenbildung bekommt eine Durchschnittsnote von 1,7, und der Schwerpunkt Elementar- und Familienpädagogik schneidet mit einer Durchschnittsnote von 1,8 jeweils durch die Absolventen des Schwerpunktes ab. Bei der schlechten Bewertung des Schwerpunktes Sozialpädagogik verwundert die hohe Frequenz, mit der der Schwerpunkt dennoch gewählt wird.

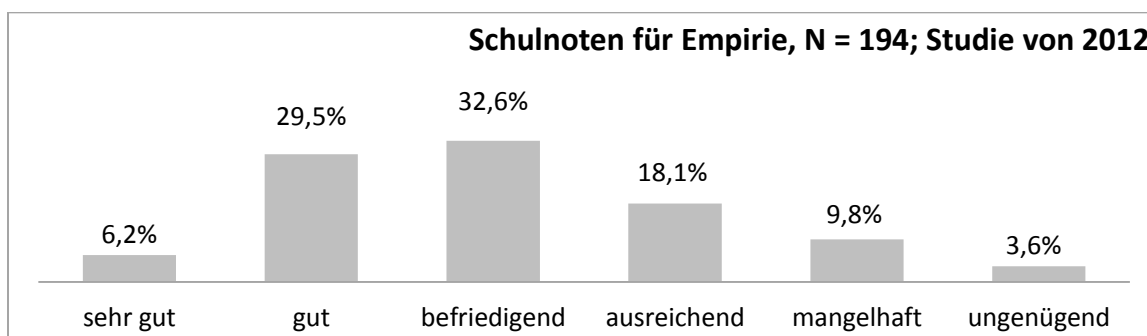


Abb. 93 Schulnoten für Empirie, Studie von 2012

Explizit von der Allgemeinen Pädagogik getrennt zu beurteilen ist die Empirie. Auch sie wird im Durchschnitt lediglich mit befriedigend (Note 3,1) bewertet. Die einzelnen Werte verteilten sich wie folgt: Rund sechs Prozent der Probanden (6,2%) vergeben ein sehr gut, knapp 30 Prozent der Probanden (29,5%) benoten die Empirie mit gut, knapp ein Drittel (32,6%) vergibt die Note befriedigend, rund 18 Prozent der Probanden (18,1%) bewerten diesen Bereich mit ausreichend, jeder zehnte Absolvent vergibt ein mangelhaft, und sieben Absolventen (3,6%) benoten die Empirie mit ungenügend (vgl. Abb. 93). Hohe Durch-

fallquoten in der Empirie sorgen möglicherweise für Unzufriedenheit und schlechte Benotungen.

Die Psychologie schneidet bei den Absolventen im Vergleich zur Allgemeinen Pädagogik, zum Schwerpunkt Sozialpädagogik und zur Empirie deutlich besser ab. Sie erhält eine gute Durchschnittsnote (2,1). Dabei fällt auf, dass die Noten mangelhaft und ungenügend von keinem Absolventen vergeben werden. Rund jeder Vierte (25,3%) vergibt hier ein sehr gut, beinahe jeder Zweite (47,5%) ein gut, jeder Fünfte (21,7%) ein befriedigend und lediglich jeder Zwanzigste (5,6%) ein ausreichend (vgl. Abb. 94).

Die Soziologie erhält eine befriedigende Durchschnittsnote (2,6), wobei die Verteilung der Notengebung mit der der Pädagogik in etwa identisch ist und hier daher nur noch einmal in ihrer prozentualen Verteilung aufgeführt wird (sehr gut: 10,3%, gut: 38,7%, befriedigend: 34%, ausreichend: 12,9%, mangelhaft: 3,6% und ungenügend: 0,5%; vgl. Abb. 95).

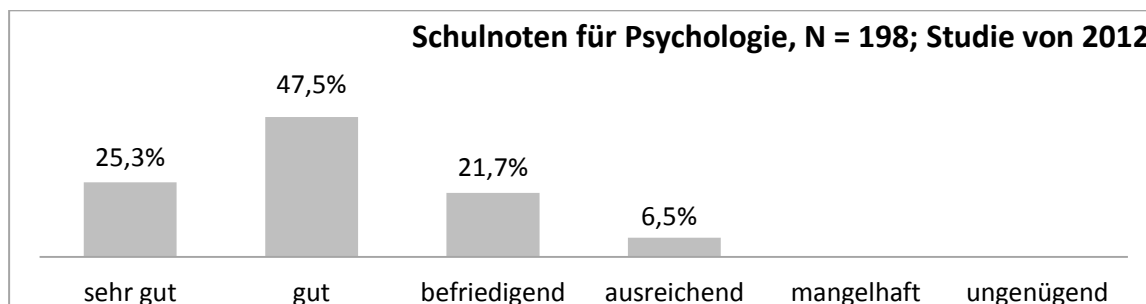


Abb. 94 Schulnoten für Psychologie, Studie von 2012

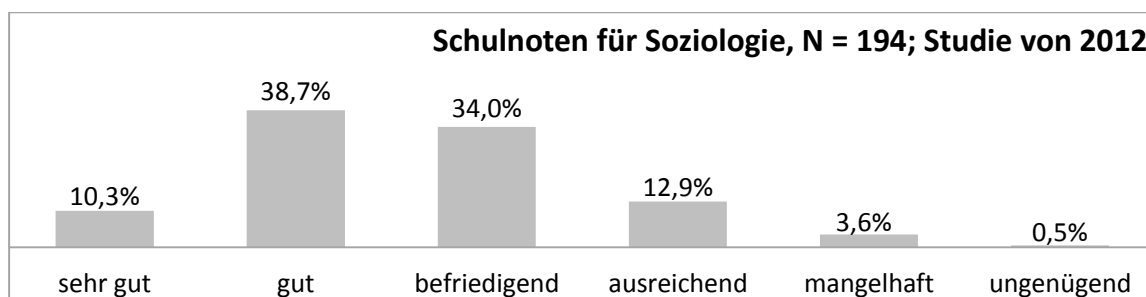


Abb. 95 Schulnoten für Soziologie, Studie von 2012

Die Wahlpflichtfächer schneiden wiederum mit gut (2,3) besser ab. Fast jeder vierte Absolvent (23,1%) benotet das von ihm belegte Wahlpflichtfach mit sehr gut, zweiundvierzig Prozent (41,7%) mit gut, einundzwanzig Prozent (21,1%)

mit befriedigend, knapp neun Prozent (8,5%) vergeben die Note ausreichend, vier Prozent (4%) mangelhaft und drei Absolventen (1,5%) ungenügend (vgl. Abb. 96).

Die Durchschnittliche Beurteilung der geleisteten Praktika liegt ebenfalls bei gut (2,2). Interessant ist hier, dass fast ein Drittel (32,5%) die Praktika mit sehr gut beurteilt, ein weiteres gutes Drittel (37,2%) die Note gut vergibt und der Rest sich kontinuierlich in etwa halbiert auf die nachfolgenden Noten befriedigend (15,7%), ausreichend (8,4%), mangelhaft (4,2%) und ungenügend (2,1%) verteilt (vgl. Abb. 97).

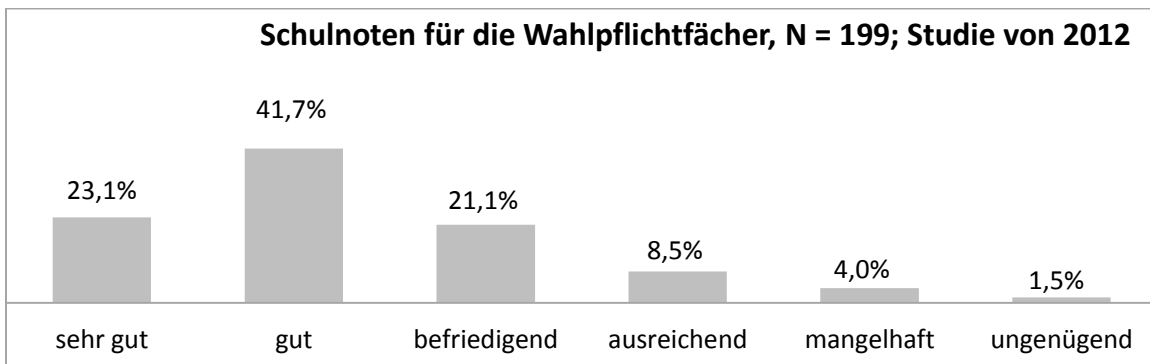


Abb. 96 Schulnoten für die Wahlpflichtfächer, Studie von 2012

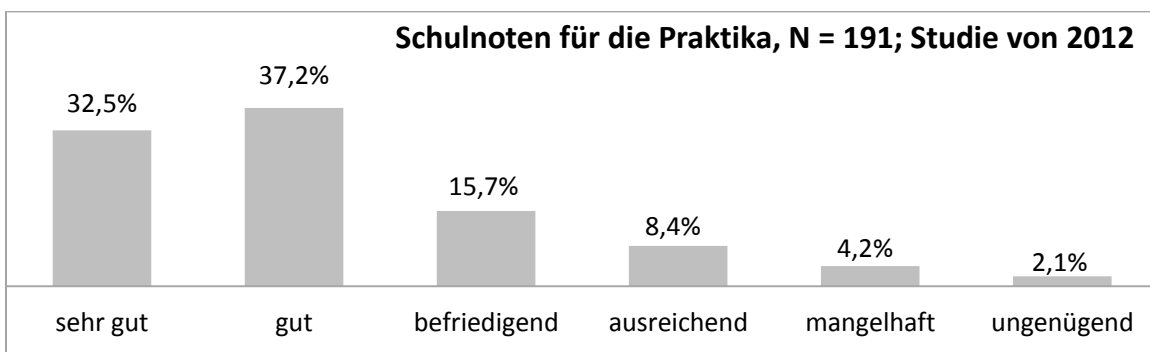


Abb. 97 Schulnoten für die Praktika, Studie von 2012

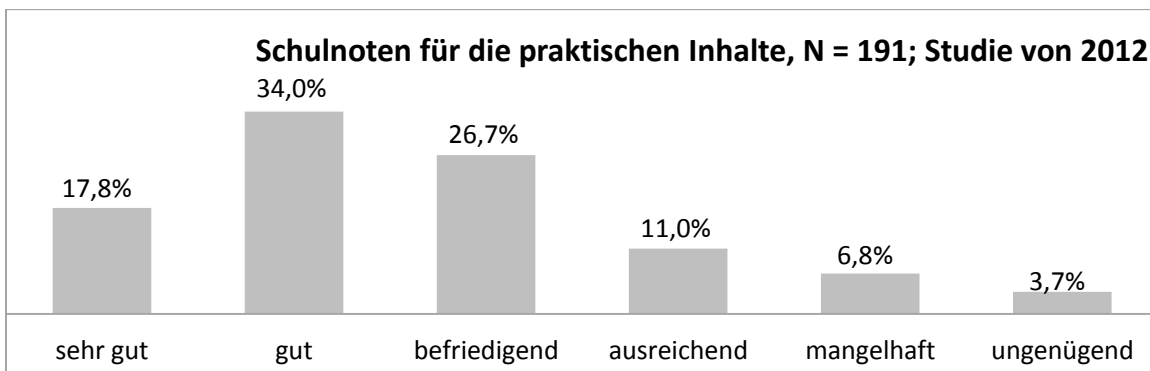


Abb. 98 Schulnoten für die praktischen Inhalte, Studie von 2012

Mit einer befriedigenden Beurteilung (Note 2,7) wiederum schlechter abschneidend fällt die Beurteilungen der praktischen Inhalte (z. B. Projekte, Projektseminare) aus (sehr gut: 17,8%, gut: 34%, befriedigend: 26,7%, ausreichend: 11%, mangelhaft: 6,8% und ungenügend: 3,7%). Jeder zehnte Absolvent benotet diesen Bereich mit mangelhaft oder ungenügend (vgl. Abb. 98)

Die Universität Bamberg allgemein erhält eine gute Bewertung (Note 2,4, vgl. Abb. 99) und am besten (Note 1,8) schneidet die Beurteilung des Studienortes Bamberg allgemein ab (vgl. Abb. 100).

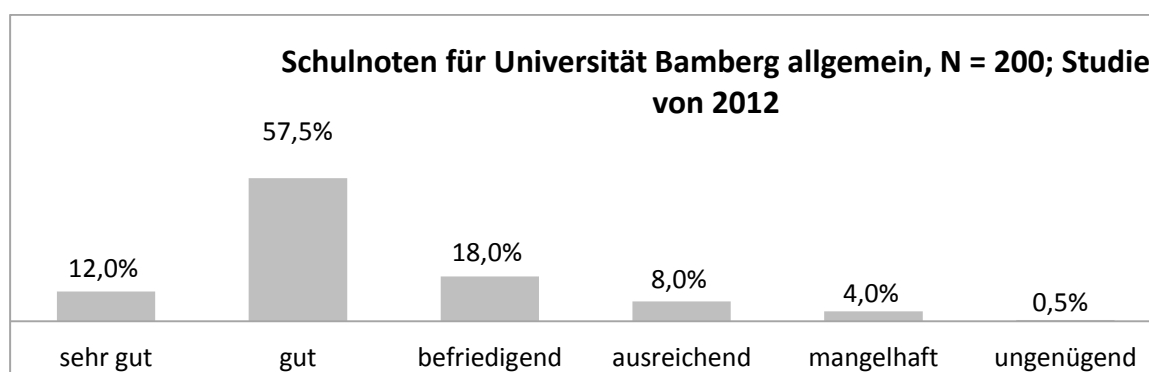


Abb. 99 Schulnoten für Universität Bamberg allgemein, Studie von 2012

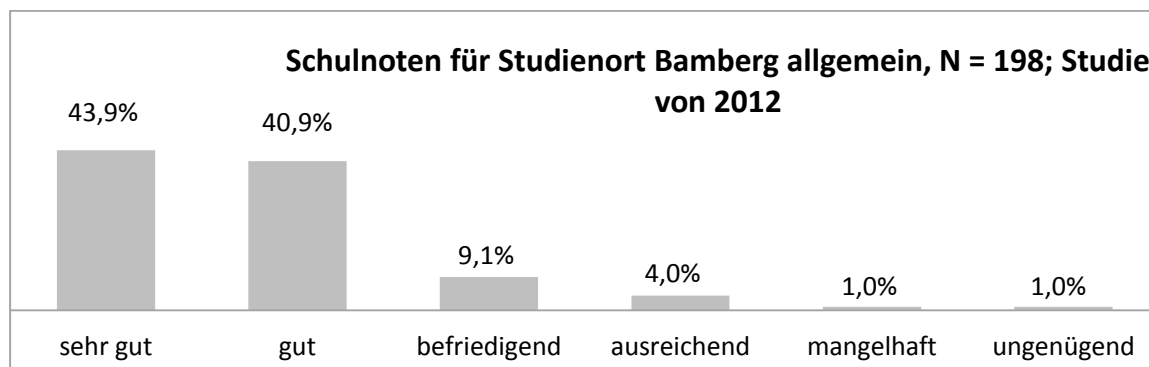


Abb. 100 Schulnoten für Studienort Bamberg allgemein, Studie von 2012

9.2 Nochmalige Entscheidung für das Pädagogikstudium

Eine latente Unzufriedenheit tritt möglicherweise auch bei der Frage zutage, ob man sich bei nochmaliger Wahlmöglichkeit nochmals für das Diplompädagogikstudium entscheiden würde, denn die Antworten darauf können als weitere Indikatoren für die persönliche (Berufs-) Zufriedenheit gesehen werden. Beim Vergleich der Antworten mit denen der älteren Generationen (von 1973 bis 1993) tritt eine erfreuliche Veränderung deutlich zutage: Knapp zwei Drittel der

Generationen von 1992 bis 2011 (64,6%) würden sich heute nochmals für das Studium Diplompädagogik entscheiden. In der Studie von 1993 bekundet diese erneute Wahl lediglich die Hälfte der Probanden (171 gegenüber 168 = 50,4%)⁴⁰² (vgl. Abb. 101).

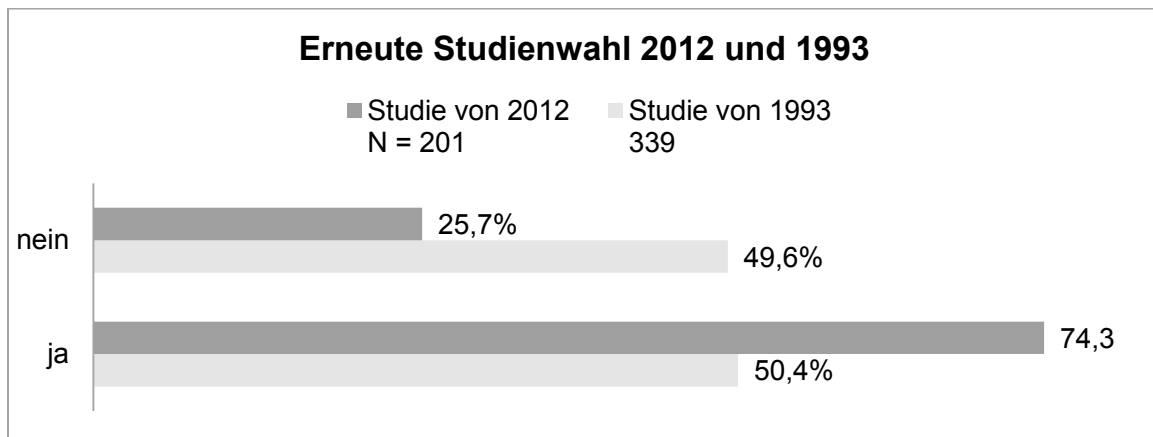


Abb. 101 Erneute Wahl des Studiums, Studien von 1993 und 2012 im Vergleich

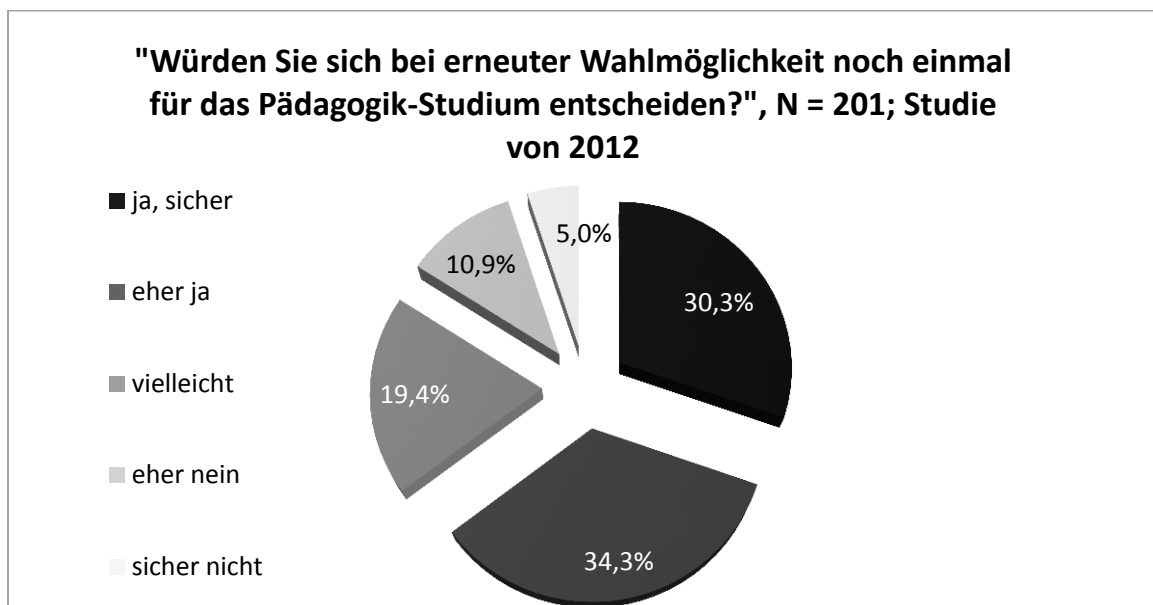


Abb.102 Nochmalige Entscheidung für ein Pädagogikstudium

Der aktuelle Anteil von knapp zwei Drittel (64,6%) derer, die sich nach der Studie von 2012 erneut für das Studium entscheiden würden, zeigt zwar, dass Bamberger Diplompädagogen mit ihrer Ausbildung tendenziell zufriedener werden, dennoch deutet der Anteil von rund 16 Prozent (15,9%) aller Probanden, die das Studium eher oder sicher nicht noch einmal wiederholen würde,

⁴⁰² Vergleiche Beeke 1993, Seite 123

nach wie vor auf eine gewisse Unzufriedenheit mit dem Studium hin und verdient nähere Beachtung (vgl. Abb. 102).

Summiert man die Wertungen der Probanden von

- 1 (= ja, ich würde mich sicher nochmals für das Pädagogikstudium entscheiden) über
- 2 (= ja, ich würde mich eher nochmals für das Pädagogikstudium entscheiden),
- 3 (= vielleicht würde ich mich nochmals für das Pädagogikstudium entscheiden),
- 4 (= nein, ich würde mich eher nicht noch einmal für des Pädagogikstudium entscheiden) bis
- 5 (= nein ich würde mich sicher nicht noch einmal für das Pädagogikstudium entscheiden),

und dividiert diese Summe durch die jeweilige Anzahl der Nennungen, erhält man Durchschnittswerte, die vergleichbar dem Schulnotensystem zu betrachten sind und Aussage darüber zulassen, mit welcher Intensität das Studium erneut gewählt würde, sofern es eine erneute Wahlmöglichkeit gäbe. Diese Durchschnittswerte variieren hinsichtlich einzelner Merkmalsausprägungen wie folgt: Wer direkt nach seinem Studium ohne Unterbrechung in ein entgeltliches Beschäftigungsverhältnis übergeht (N = 65), ist tendenziell zufriedener. Der nach oben gemachten Angaben berechnete Durchschnittswert beträgt in dieser Gruppe 2,1. Dieser Wert liegt in allen anderen Gruppen höher. Bei den Probanden, die ein bis drei Monate verstreichen lassen (müssen) bis sie zum ersten Mal nach Beendigung ihres Studiums entgeltlich arbeiten (N = 64) bei 2,3, bei einer derartigen Dauer von vier bis sechs Monaten (N = 36) bei 2,4 und auch bei denjenigen, bei denen die Dauer zwischen Studienende und erster entgeltlicher Tätigkeit länger als 6 Monate beträgt (N = 30), bleibt der Wert bei 2,4. Die fachspezifisch Beschäftigten, also diejenigen unter den Probanden, die ihr Studium im Beruf auch verwerten können, sind zufriedener. Ihr Wert liegt bei 2,2 (N =

177), während die fachfremd beschäftigten (N = 18) das Studium tendenziell weniger häufig noch einmal wählen würden. Ihr Wert liegt bei 2,7.

Stellensicherheit oder Abschlussgenerationen unterscheiden sich nicht beziehungsweise kaum voneinander. Anders sieht dies bei der Unterscheidung nach dem Geschlecht aus: Frauen (N = 157) würden sich signifikant klarer noch einmal für das Pädagogikstudium entscheiden (Wert 2,2), als ihre männlichen Kollegen (Wert 2,4). Ein ganz ähnlicher Wandel weg von der sicheren Wiederwahl des Studiums stellt sich auch bei der zunehmenden Distanz zum Studium und damit einhergehend zunehmender Berufserfahrung heraus. Berufseinsteiger, die erst null oder ein Jahr nach ihrem Studium beschäftigt sind (N = 63) würden sich bei nochmaliger Wahlmöglichkeit eher wieder für das Studium entscheiden (Wert = 2,1) als Erfahrene, die zwei bis drei Jahre (N = 55; Wert = 2,3), Erfahrene, die vier bis fünf Jahre (N = 32; Wert gleich 2,4) oder Erfahrene, die länger als fünf Jahre im Beruf stehen (N = 38; Wert = 2,4).

Noch deutlicher hängt die fiktive Wiederwahl des Pädagogikstudiums mit der aktuellen Berufszufriedenheit zusammen. Diejenigen Probanden, die angeben, ihnen gefalle die aktuelle berufliche Situation und diese solle so bleiben (N = 134), entscheiden sich mit einem nach oben genannten Kriterien ermittelten Wert von 2,0 für statt gegen das Studium. Diejenigen unter ihnen, denen die aktuellen berufliche Situation nicht gefällt und die daran etwas ändern wollen (N = 13), entscheiden sich mit einem Wert von 2,5 tendenziell eher gegen als für das Studium im Vergleich zu ihren berufszufriedenen Kollegen.

Am unzufriedensten sind die Probanden, die 35 bis 39 Jahre alt sind (N = 29; Wert 2,8), am zufriedensten sind diejenigen, die 40 Jahre und älter sind (N = 29; Wert 2,1) gefolgt von der Gruppe der unter 30jährigen (N = 90; Wert 2,2) und der Gruppe der 30 bis 34jährigen (N = 51; Wert 2,2).

Hinsichtlich der getroffenen Schwerpunktwahl unterscheiden sich die Probanden aus dem Schwerpunkt Elementar- und Familienpädagogik (N = 58; Wert 2,2) und Erwachsenenbildung (N = 64; Wert 2,2) nicht voneinander, ungünstiger sieht es für den Schwerpunkt Sozialpädagogik aus (N = 78; Wert 2,4). Letz-

terer führt weniger deutlich zu der Tendenz, das Studium bei nochmaliger Wahlmöglichkeit wiederzuwählen (vgl. Tab. 6).

Tab.6 Fiktive Wiederwahl des Pädagogikstudiums nach gewähltem Schwerpunkt, Studie von 2012

Fiktive Wiederwahl des Studiums nach Schwerpunkten	Elementar- und Familienpädagogik (N = 58)	Erwachsenen-Bildung (N = 64)	Sozialpädagogik (N = 78)
sicher ja	36,2%	34,4%	23,1%
eher ja	29,3%	31,3%	39,7%
Vielleicht	17,2%	20,3%	20,5%
eher nein	10,3%	9,4%	12,8%
sicher nein	6,9%	4,7%	3,9%

In einem nächsten Schritt gilt es, die einzelnen verwertbaren und weniger verwertbaren Inhalte des Studiums herauszufiltern. Dazu werden in einem nächsten Schritt die Antworten hinsichtlich der bedeutsamen Inhalte und Defizite im Kontext des Studiums ausgewertet.

9.3 Bedeutsame Inhalte des Studiums

Auf eine erste Frage zur Essenz der Studien- und weiterer Ausbildungsinhalte für Bamberger Diplompädagogik-Absolventen „Wie schätzen Sie die Bedeutung Ihrer Ausbildungen und Kenntniszugewinne für Ihre berufliche Tätigkeit jeweils ein?“ treten bei der Auswertung der Daten Schwierigkeiten hervor, die darauf hindeuten, dass möglicherweise die Fragestellung ungünstig weil nicht verständlich genug gewählt ist oder die Platzierung der Fragen an anderer Stelle günstiger gewesen wäre, denn, während sinnvollerweise 202 von 203 Probanden auf die Vorgabe „Pädagogik-Studium“ eine Einschätzung abgeben, tun dies bei der nächsten Antwortvorgabe „andere Studiengänge“ 150 Befragte, jedoch geben zeitgleich lediglich 23 Probanden (11,3%) an anderer Stelle im Fragebogen an, ein weiteres Studium belegt zu haben. Trotz eines nicht absolvierten

weiteren Studiums antworten hundertfünfzig Absolventen (74%) auf diese Frage. Dies ist ein verwirrendes Ergebnis, das vermuten lässt, dass die Frage anders verstanden wird, als sie gemeint ist. Möglicherweise haben auch mehr als nur 23 Probanden ein weiteres Studium belegt. Eine weitere Auswertung kann daher für diese Daten nicht vorgenommen werden. Ebenso verhält es sich mit den weiteren Antwortvorgaben. Lediglich 22 Probanden (10,8%) antworten an anderer Stelle im Fragebogen an, eine zusätzliche nicht-akademische Ausbildung belegt zu haben. Auf die oben genannte im Fragebogen gestellte Frage geben dennoch 131 Probanden eine Einschätzung zu (ihren) „anderen Ausbildungen“ ab. Diese Diskrepanz taucht ebenso bei den Zusatzausbildungen auf. 160 Probanden antworteten, aber lediglich 108 Probanden geben weiter oben an, Zusatzqualifikationen erworben zu haben. Die Antworten auf die Einschätzungsfragen zu weiteren Studiengängen, Ausbildungen und Zusatzqualifikationen bleiben daher für diese Arbeit unberücksichtigt.

Die Einschätzungen zum Pädagogikstudium und zu den praktischen Erfahrungen mit 194 Nennungen werden demgegenüber im Folgenden berücksichtigt, da sie wertvolle und verwertbare Hinweise hinsichtlich bedeutsamer Inhalte des Studiums liefern. Bei der Auswertung dieser Daten fällt auf, dass die praktischen Erfahrungen von den Probanden nicht nur deutlich wichtiger eingeschätzt werden, als einzelne Inhalte aus dem Pädagogik-Studium, sondern dass die praktischen Inhalte von den Probanden der Studie von 2012 auch als deutlich wichtiger eingestuft werden, als von den Probanden aus der Studie von 1993 (vergl. Abb.103). Sowohl die Inhalte des Pädagogikstudiums als auch die praktischen Erfahrungen haben für die jüngeren Generationen von 1992 bis 2011 im Vergleich zu den älteren Generationen zwischen 1973 und 1993 erheblich an Relevanz zugenommen. Während in der Studie von 1993 noch über die Hälfte (51,2%) der Probanden (N = 336) angibt, die Inhalte des Pädagogikstudiums seien für ihre berufliche Situation unbedeutend, spricht heute lediglich jeder Fünfte (20,8%) davon, dass die Inhalte aus seinem Pädagogikstudium für ihn unbedeutend seien (N = 201). Dies resultiert möglicherweise bereits aus der

Tatsache, dass das Pädagogik-Studium inzwischen weit häufiger als noch bis 1993 als ausschließliche Berufsausbildung genutzt wird.

Hinsichtlich der Einschätzung der Probanden zur Relevanz praktischer Erfahrungen während des Studiums wird noch einmal deutlich, wie viele der Bamberger Diplompädagogik-Absolventen das Studium als ausschließliche Berufsausbildung verwenden. Inzwischen vertreten annähernd alle Absolventen (96,9%) die Auffassung, dass die praktischen Erfahrungen bedeutsam für ihre aktuelle berufliche Situation sind (siehe Abb. 104). Sie unterstreichen mit ihren Angaben die Notwendigkeit, nicht nur die Möglichkeiten des Erwerbs an praktischen Erfahrungen während des Studiums zu erhöhen, sondern diese auch qualitativ zu steigern. Das Nachdenken über eine gezielte angeleitete Praktikumsbegleitung während des Studiums, nach Möglichkeit über die Pflichtpraktika hinaus, mindestens jedoch für diese und gegebenenfalls die Netzwerkarbeit mit seriösen und soliden Praktikumsbetrieben sind erste Ansätze, diesen Bereich sinnvoll und an den Absolventen orientiert zu kultivieren.

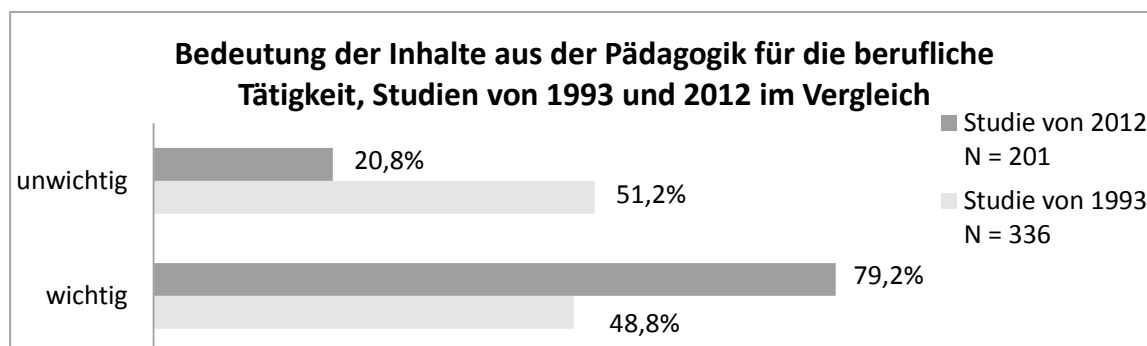


Abb. 103 Bedeutung der Inhalte aus der Pädagogik für die berufliche Tätigkeit, Studien von 1993 und 2012 im Vergleich

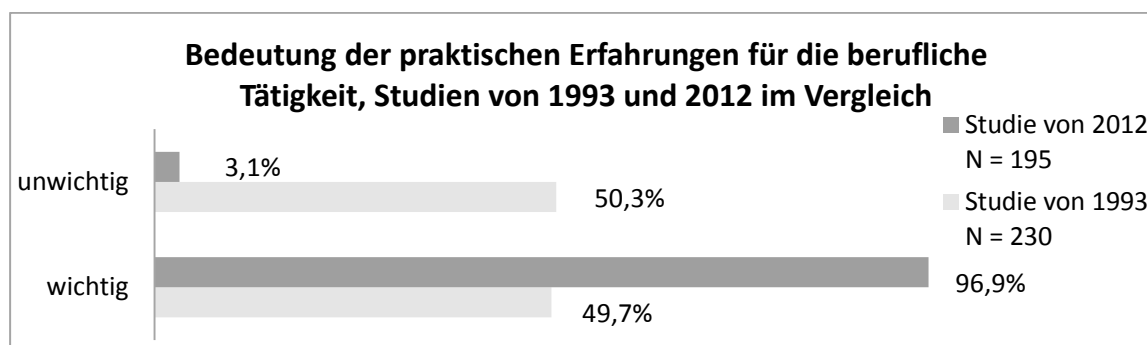


Abb. 104 Bedeutung der praktischen Erfahrungen für die berufliche Tätigkeit, Studien von 1993 und 2012 im Vergleich

Eine zweite Frage zu den Inhalten des Studiums lautet wie folgt: „Welche Anteile des Studiums erscheinen Ihnen rückblickend besonders bedeutsam oder hilfreich?“ Die Antworten auf diese Frage korrelierten in den drei am stärksten vertretenen Kategorien auffällig mit denen von 1993. In der Studie von 1993 werden die aus einer offenen Frage resultierenden Angaben der Probanden in acht Kategorien gruppiert⁴⁰³. Diese tauchen in ähnlicher Form in der Fragestellung der Studie von 2012 als geschlossene Frage auf und lassen sich somit in Relation setzen (vgl. Abb. 104).

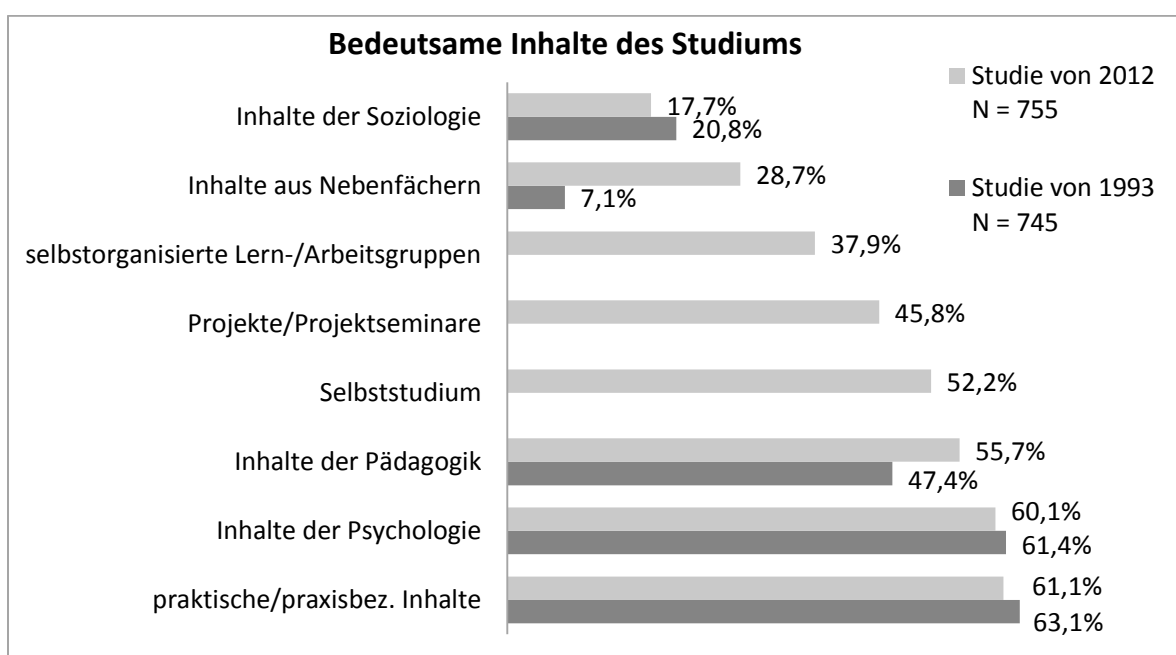


Abb. 105 Bedeutsame Inhalte des Studiums

Sowohl in der Studie von 1993 (N = 745) als auch in der Studie von 2012 (N = 755) kristallisieren sich vor allen anderen die praktischen und praxisbezogenen Inhalte als besonders bedeutsam für die Absolventen heraus (1993 = 63,1% und 2012 = 61,1%). Die Inhalte der Psychologie werden in der Studie von 1993 (61,4%) und auch in der Studie von 2012 (60,1%) jeweils als wichtiger eingestuft als die Inhalte aus dem Hauptfach Pädagogik (Studie von 1993 = 47,4% und Studie von 2012 = 60,1%). Die Zunahme der Relevanz pädagogischer Inhalte konstatiert einen Bedeutungszuwachs des Fachs um 8,3 Prozent. Daneben ha-

⁴⁰³ Vergleiche Beeke 1993, Seite 126 bis 127

ben sich in den vergangenen 20 Jahren neue Bereiche etabliert, die von den Absolventen als wichtig und relevant eingeschätzt werden. Gemeint sind vor allem die Bereiche „Selbststudium“ (52,2%) und „selbstorganisierte Lern-/Arbeitsgruppen“ (37,9%). Ähnlich verhält es sich bezüglich der Antworten auf die offene Frage nach bedeutsamen Inhalten des Pädagogikstudiums. Hier wird deutlich, dass die pädagogischen Inhalte mit 70 von 150 Nennungen (45,2%) bei offener Fragestellung die Inhalte der Psychologie mit 31 Nennungen (20%) weit hinter sich lassen. Die als wichtigste Kategorie wahrgenommener Inhalte ist auch bei offener Fragestellung der Bereich „praktische und praxisbezogene Inhalte“. Hierunter zählen Nennungen wie Zusatzqualifikationen, Seminare mit praktischem Bezug, zusätzliche Tätigkeiten, Exkursionen, Projektseminare, praxisbezogene Themen, praktische Erfahrungen, Kompetenzseminare, Praktika oder Studienfahrten. Dieser Bereich wird von 155 Probanden insgesamt 190mal genannt. Unter der neuen Kategorie „Selbststudium“ werden Nennungen, wie kritisches Denken, reflektieren, eigene Wissensaneignung, Selbstmotivation, Persönlichkeitsentwicklung, Eigenverantwortlichkeit, Hilfe zur Selbsthilfe, Lerngruppen, eigenes Bemühen und ähnliches mehr gefasst. Diese Kategorie wird von 155 Probanden 42mal genannte und spricht für eine hohe Eigenverantwortlichkeit und Selbstdisziplin der Bamberger Diplompädagogik-Absolventen, die sie sich während des Studiums aneignen (vgl. Abb. 105).

9.4 Defizite des Studiums

In einem nächsten Abschnitt wird nach Defiziten des Studiums gefragt. „In welchen Bereichen des Studiums sind aus Ihrer Sicht Defizite festzumachen?“ In der nachfolgenden Auswertung werden die von den Probanden aus der Studie von 2012 gemachten Angaben in der Reihenfolge der bereits weiter oben gewählten Anordnung der bedeutsamen Inhalte des Studiums beibehalten (vgl. Abb. 105). Die meisten Defizite trägt demnach die Pädagogik (56,2%) mit sich. Sie hat den 1993 weit vorne liegenden Bereich der praktischen und praxisbezogenen Inhalte (2012 = 39,4%) weit hinter sich gelassen.

Dies rechtfertigt einen gezielten Blick auf die Antworten der offenen Frage „Was genau haben Sie während des Studiums am meisten vermisst?“ Drei große Bereiche bilden sich dabei heraus:

- **Praxis, praktischer Bezug** – 106 von 156 Probanden (68,0%) vermissen eigenen Angaben zufolge den Bezug zur Praxis beziehungsweise die Praxis selbst während des Studiums. Die Darstellung und Verknüpfung von Praxisfeldern mit der Universität wird dabei ebenso vehement gefordert wie praxisbezogene Methoden oder Seminare.
- **Platz, Zeit, Betreuung** – 77 Nennungen von 156 Probanden (49,4%) bemängeln, nicht genügend betreut worden zu sein beziehungsweise nicht genügend Platz oder Zeit bekommen zu haben. Vor allem überfüllte Vorlesungs- und Seminarräume und die Betreuung durch das wissenschaftliche Personal werden von den Absolventen angeprangert.
- **Spezielle Bildungsinhalte** – 39 Nennungen von 156 Probanden (25%) beziehen sich auf diese Kategorie, die sich gelegentlich nur unscharf von der ersten Kategorie (Praxis, Praxisbezug) trennen lässt, ob es um Nennungen wie BWL, Aktualität oder Methodenseminare geht, schwingt auch der Praxisbezug in den Antworten mit, der sich wiederum nur unscharf von der ersten Kategorie trennen lässt (vgl. Abb. 106).

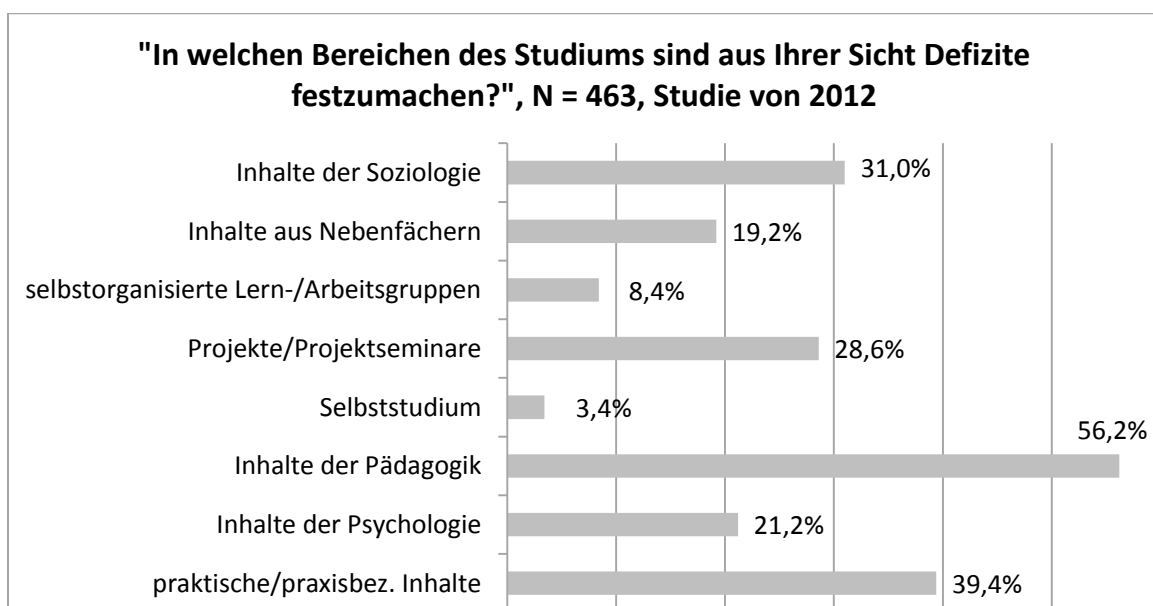


Abb. 106 Defizite des Studiums, Studie von 2012



Abb. 107 Konkrete Defizite des Studiums, Studie von 2012

9.5 Im Studium erworbene Kompetenzen/Schlüsselqualifikationen

Nach den Fragen nach bedeutsamen Inhalten und Defiziten des Studiums, die sich vordergründig auf die Inhalte des Studiums beziehen, wird ferner gefragt „Welche Kompetenzen/ Schlüsselqualifikationen haben Sie neben der rein fachlichen Wissensaneignung im Studium erworben?“. Die Ergebnisse legen eine Kategorisierung nach den bereits erwähnten sach-/fachlichen, sozialen, methodischen und letztlich persönlichen Handlungskompetenzen⁴⁰⁴ nahe.

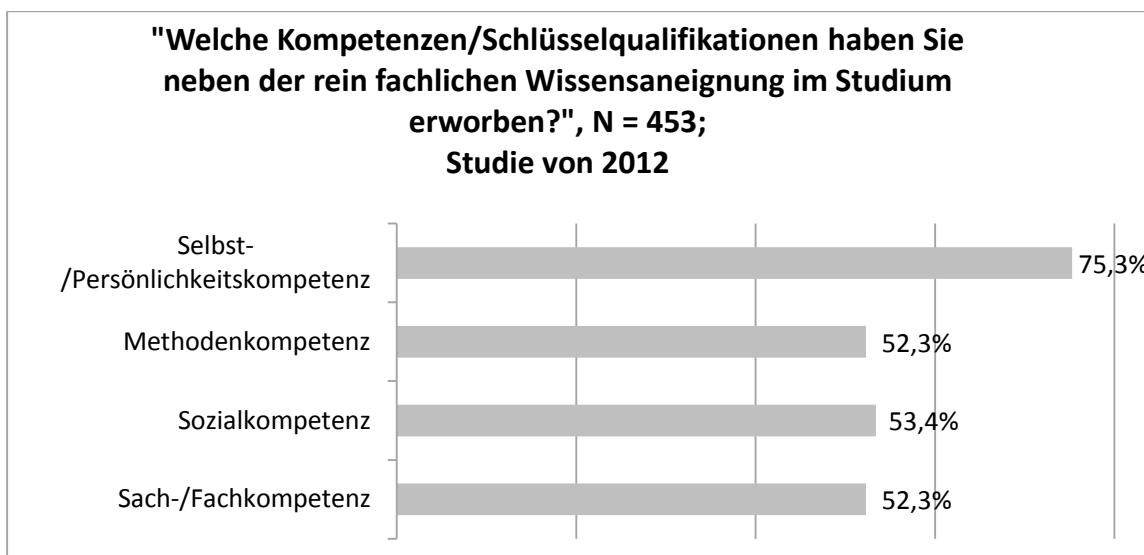


Abb. 108 Kompetenzerwerb während des Studiums, Studie von 2012

⁴⁰⁴ Vgl. Raithel, Dollinger, Hörmann 2009, S. 40

Die Selbst- beziehungsweise Persönlichkeitskompetenz sticht im Rahmen der Auswertung deutlich hervor und überragt alle anderen Kompetenzen. Von insgesamt 174 Antwortenden werden 453 unterschiedliche Nennungen herausgefiltert, die sich wie folgt verteilen: Tatsächlich wird die Kategorie „Persönlichkeitskompetenz“ öfter genannt als es Antwortende gibt. 178 Nennungen von 174 Probanden beziehen sich auf die Selbst- und/oder Persönlichkeitskompetenz. Zu dieser Kategorie werden Antworten, wie etwa „Ich habe gelernt pünktlich zu sein“ ebenso gezählt, wie Eigeninitiative, Selbständigkeit, Selbstdisziplin, Selbstbewusstsein, Durchsetzungsvermögen, (Eigen-) Verantwortungsübernahme oder Selbstorganisation. Die drei weniger genannten Kategorien tauchen mit etwa gleicher Häufigkeitsverteilung in den Antworten der Probanden auf, Sozialkompetenz 93mal (53,4%%), Sach- bzw. Fachkompetenz 91mal (52,3%) und Methodenkompetenz ebenfalls 91mal (52,3%) (vgl. Abb. 107)

9.6 Empfehlungen an aktuell Studierende

In der Studie von 1993 wird die Frage gestellt „Welche Ratschläge/Empfehlungen würden Sie jetzt Studierenden mit auf den Weg geben?“. In der aktuellen Studie von 2012 wird diese Frage leicht abgewandelt: „Welche Empfehlungen würden Sie den aktuell Studierenden gerne mit auf den Weg geben?“ Die Ergebnisse lassen sich miteinander in Relation setzen. In der Studie von 1993 antworten 287 Probanden (82,2%) mit insgesamt 631 Nennungen. In der aktuellen Studie von 2012 antworten 176 Probanden (86,7%) mit insgesamt 432 Nennungen. Die mit Abstand meisten Nennungen, 109 von 176 (61,9%) beziehen sich aktuell auf die Empfehlung, in welcher Form auch immer, einen Praxisbezug herzustellen. Dies steht bereits 1993 schon an erster Stelle, allerdings nicht in dem Ausmaß. Die Empfehlung, einen Praxisbezug herzustellen wird damit vehementer. An zweiter Stelle steht in der Studie von 1993 die Empfehlung, Zusatzqualifikationen zu erwerben (23,4%). In der Studie von 2012 werden diese an vierter Stelle mit etwa gleicher Prozentzahl (21,6%) genannt. In der Studie von 1993 liegen die Hinweise, das persönliche

Engagement zu nutzen und Eigeninitiative zu entwickeln an dritter Stelle (10,5%). In der Studie von 2012 meinen deutlich über 40 Prozent der Befragten (42,0%), dass es Sinn macht, die persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten zu nutzen und eigeneinitiativ zu sein. Eine fünfte Empfehlung aus der Studie von 1993 wird zusammengefasst unter der Kategorie „die persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten nutzen“ (6,8%).

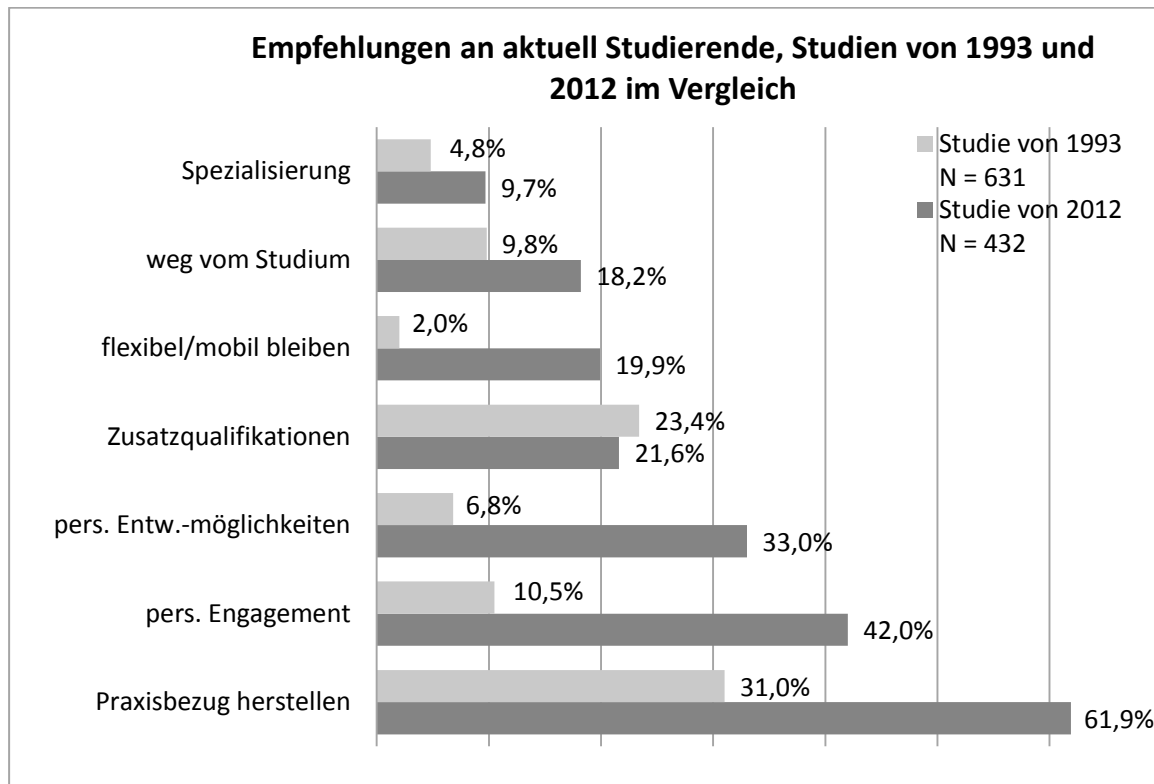


Abb.109 Empfehlungen an aktuell Studierende; Studie von 1993 und Studie von 2012 im Vergleich

In der Studie von 2012 sehen ein Drittel der Antwortenden (33,0%) diese Empfehlung als sinnhaft und wertvoll an. An vierter Stelle mit fast neun Prozent (8,9%) – also fast jeder zehnte Absolvent aus der Studie von 1993 empfiehlt dies – steht die bittere Empfehlung, sich vom Studium abzuwenden, das Studium allein reiche nicht aus und/oder man solle etwas anderes lernen. In der Studie von 2012 wird diese Empfehlung in 32 von 176 Nennungen (18,2%) erneut ausgesprochen. Die Zahl derer, die zu einer anderen Ausbildung raten beziehungsweise aus dessen Sicht das Studium nicht ausreicht, hat sich somit mehr als verdoppelt. Fast jeder fünfte Absolvent rät inzwischen entweder vom Studi-

um ab oder empfiehlt weitere Qualifikationen, um berufsfähig zu werden beziehungsweise zu sein. Die Empfehlung, sich zu spezialisieren, wird in der Studie von 1993 etwa von jedem 20sten Probanden (4,8%) gegeben, in der Studie von 2012 prozentual betrachtet doppelt so oft (9,7%), während lediglich zwei Prozent (2,0%) in der Studie von 1993 raten, flexibel und mobil zu bleiben. Dies empfiehlt in der neuen Studie von 2012 rund jeder fünfte Proband (19,9%; vgl. Abb. 108).

9.7 Tipps an wissenschaftliche Mitarbeiter und ihre Voraussetzungen

Zwei letzte offen gestellte Fragen beziehen sich abschließend auf die für die Ausbildung verantwortlichen wissenschaftlichen Mitarbeiter in der Pädagogik in Bamberg. Zum einen werden die Diplompädagogen, die in Bamberg zwischen 1992 und 2012 ausgebildet wurden, gefragt, „Welche Voraussetzungen sollten wissenschaftliche Lehrkräfte Ihrer Meinung nach erfüllen“. Anhand der vielfachen Nennungen werden im Nachhinein fünf verschiedene Kategorien gebildet, die in etwa widerspiegeln, was die Probanden ihren ehemaligen hochschulischen Ausbildern mit auf den Weg geben:

- *Interesse am Tun* haben, Liebe zum Fach entwickeln, den Studierenden mehr Empathie entgegenbringen, die Aneignung von mehr Sozialkompetenz, Fähigkeit zur Motivation, Selbstreflexion, Humanismus (optimistischeres Menschenbild, Wertneutralität), Bereitschaft für mehr und Steigerung der Beratungskompetenz, Offenheit und Neugierde. Diese und vergleichbare Antworten werden 125mal genannt.
- Grundgerüst an *Präsentationstechniken*: Dazu werden didaktische Fähigkeiten, Lehrkompetenz, Rhetorik und Lehrpersönlichkeit gezählt. Nennungen wie diese werden 101mal genannt.
- *Bezug zur Praxishalten*: Dieser Punkt wird vielfach direkt genannt. Darunter wird zum Beispiel gefasst: Berufsfelder kennen, berufliche Perspektiven bieten können, eigene Erfahrungen aus der Praxis haben. Die Anzahl der Nennungen beträgt 100.

- *Fachkompetenz und Forschungstätigkeit*, beispielsweise durch Bezug zu internationalen Diskursen, breites Theoriewissen, ausreichende Kenntnisse in Wissenschaftstheorie und Empirie, Wissens-/Forschungsdrang und nicht nur den eigenen Fachbereich zu beherrschen. Die Anzahl der Nennungen beträgt 64.
- *Zeit, Betreuung, Anwesenheit und Erreichbarkeit*, hierzu werden neben den klaren Antworten auch gezählt: Dialogbereitschaft, der Fachschaft Rechenschaft ablegen, Bereitschaft zu Lernbegleitung und Teilnehmerorientierung, genannt insgesamt 41mal (vgl. Abb. 109).

Zum anderen und sehr ähnlich, weil auch die Fragestellungen eng zusammenhängen, sind die Antworten auf die Frage „Welche Empfehlungen würden Sie den wissenschaftlichen Mitarbeitern m/w gerne mit auf den Weg geben?“. Auch hier ergeben sich aus den Antworten in etwa die oben genannten Kategorien:

- *Interesse am Tun zeigen*, hier wird beispielweise auch genannt: Schwächen zulassen, Spaß bei der Arbeit haben und zeigen. Diese und ähnliche Meldungen werden 34mal genannt.
- *Eigene Präsentationstechniken vertiefen*, hinzu kommen Antworten wie Studenten mehr einbeziehen, Inhalte spannender gestalten, Diskussionsmöglichkeiten schaffen (27 Nennungen)
- *Praxisbezug*: Praxisbeispiele, mehr praxisnahe Inhalte, Kooperation mit Praxisfeldern, von der Uni weg in die Praxis (41mal genannt)
- *Fachkompetenz/Forschungstätigkeit*: vielfältige Lehrformen und Lehrmethoden, Zuhören, Interdisziplinarität, aktuelle Entwicklungen im Auge haben (18mal genannt)
- *Zeit Betreuung, Anwesenheit, Erreichbarkeit*: keinen rausschmeißen, Unterstützung, Peoplemanagement (31mal genannt; vgl. Abb. 110)

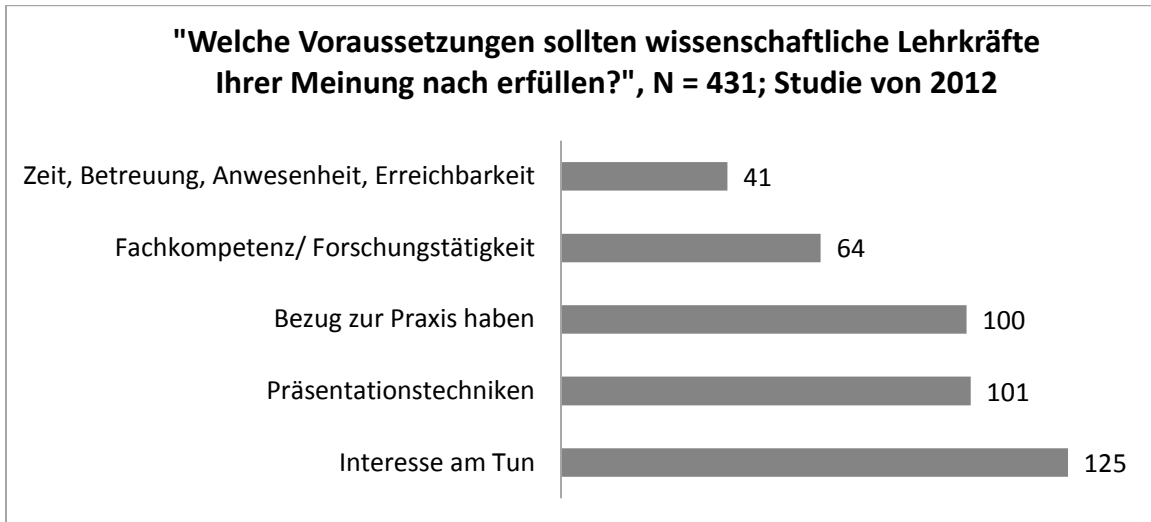


Abb. 110 Voraussetzungen der wissenschaftlichen Lehrkräfte, Studie von 2012



Abb. 111 Empfehlungen an das wissenschaftliche Personal, Studie von 2012

Die von den Probanden zu beiden Fragen gemachten Angaben lassen vielfache Frustration und wenig Wertschätzung hinsichtlich ihrer Ausbilder erkennen. Die Kritik der Absolventen richtet sich in der mengenmäßigen Reihenfolge auf den zu geringen Praxisbezug der Ausbilder, auf ein zu geringes Interesse am Tun, auf eine zu stark ausgeprägte Abwesenheit beziehungsweise schlechte Erreichbarkeit und einer damit einhergehenden zu geringen Betreuung, auf mangelnde Präsentationstechniken und schließlich auf mangelnde Fachkompetenz und Forschungstätigkeit. Die von den Absolventen zu genüge nachgezeichnete

hohe eigene Verantwortung und ihr ebenso hohes Selbstmanagement während des Studiums– so liest man aus den letzten beiden Antworten heraus – wird letztlich auch nur konsequenterweise vom wissenschaftlichen Personal gefordert (vgl. Abb. 111).

Zusammenfassung

In Bamberg ausgebildete Diplompädagogen bewerten die im Hauptstudium absolvierten Schwerpunkte Elementar- und Familienpädagogik sowie Erwachsenenbildung und die Bezugswissenschaft Psychologie anhand von Schulnoten signifikant besser, als die Inhalte der Allgemeinen Pädagogik, den Schwerpunkt Sozialpädagogik, die Bezugswissenschaft Soziologie und die Empirie. Auch die von ihnen absolvierten Praktika, die größtenteils nicht oder kaum von universitärer Seite begleitet sind, werden weit besser benotet, wobei dessen Fehlen oder mangelnde Ausdifferenzierung zeitgleich vehement bemängelt wird. Ganz sicher erneut für das Studium würden sich daher 30,3 Prozent der Befragten entscheiden. Jeder 20ste würde sich sicher nicht noch einmal für Diplompädagogik entscheiden. Die Zufriedenheit mit dem Studium hat damit zwar deutlich zugenommen, aber immer noch jeder fünfte Absolvent betrachtet die Inhalte aus der Pädagogik für die spätere Tätigkeit als unwichtig. Weit wichtiger sind den Absolventen praktische Erfahrungen und Inhalte aus der Psychologie. Analog dazu sind nach Bamberger Absolventenmeinung in der Pädagogik die meisten Defizite verankert. Am meisten vermisst wird dabei ein Bezug zur Praxis. Den größten Kompetenzerwerb sehen die Bamberger Diplompädagogik-Absolventen hinsichtlich ihrer eigenen Persönlichkeit und Selbstkompetenz und nicht etwa in einer durch das Studium herausgebildeten Methoden-, Sozial- oder Fachkompetenz. Fast zwei Drittel von ihnen empfehlen daher auch den aktuell Studierenden für sich selbst einen Praxisbezug zum Studium herzustellen und eigene Entwicklungsmöglichkeiten zu nutzen. Vom wissenschaftlichen Personal wünschen sie sich vor allem mehr Interesse am Tun, mehr Wertlegung auf Präsentationstechniken und einen adäquaten Bezug zur Praxis.

10 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse

Es gilt nun anhand der gewonnenen Ergebnisse aus Literaturrecherche und der vorgenommenen empirischer Untersuchung der Bamberger Diplompädagogik-Absolventen, die formulierten Hypothesen zu fundieren beziehungsweise zu verwerfen und die weiterführenden Fragen zu beantworten. Nachfolgend werden daher zunächst die Ergebnisse im Überblick zusammenfassend dargestellt. Dazu werden die Hypothesen und Fragestellungen in ihrer Reihenfolge genannt und diskutiert. In einem abschließenden Kapitel wird eine kritische Zusammenfassung vorgenommen und der Versuch eines Ausblicks für die Pädagogik als Disziplin und Profession unternommen.

10.1 Antworten auf die forschungsleitenden Hypothesen

Folgende forschungsleitenden Hypothesen wurden im Vorfeld der empirischen Untersuchung zur Prüfung aufgestellt:

- *Das Studium der Diplompädagogik in Bamberg wird zunehmend als grundständiges Studium zur Berufsvorbereitung wahrgenommen.*
- *Das Studium der Diplompädagogik wird von den Absolvierenden als eine überwiegend defizitäre Berufsvorbereitung wahrgenommen. Absolvierende der Diplompädagogik versuchen dieses wahrgenommene Defizit durch weitere Qualifizierungen zu kompensieren.*
- *Entsprechend der Ausdifferenzierung des Berufsbilds lassen sich inzwischen typische Tätigkeitsschwerpunkte für Diplompädagogen identifizieren.*
- *Absolvierende des Studiums der Diplompädagogik sehen sich am Arbeitsmarkt in Konkurrenz zu benachbarten Berufen*
- *Auf dem Arbeitsmarkt der Diplompädagogen können Frauen, Personen mit kaum Praxiserfahrung und Einfachqualifizierte als Risikogruppen identifiziert werden.*
- *Bamberger Diplompädagogen äußern sich über ihr Studium überwiegend unzufrieden.*

10.1.1 Grundständiges Pädagogikstudium zur Berufsvorbereitung

Bamberger Diplompädagogik-Absolventen wählen das Pädagogikstudium zunehmend als grundständige Berufsqualifikation. Dies wird zunächst daran deutlich, dass sich die Zeiten zwischen dem Erwerb der HZB und dem Studienbeginn signifikant verkürzen. Dadurch werden die zeitlichen Ressourcen für Präqualifikationen geringer. Dies wird zudem daran deutlich, dass die Anzahl derjenigen, die ein weiteres Studium oder eine weitere nicht-akademischen Berufsausbildung absolvieren, deutlich sinkt. In der Konsequenz bedeutet dies, dass das universitäre Pädagogikstudium zunehmend als Vorbereitung auf einen Beruf gesehen und als solches absolviert wird. Bamberger Pädagogen wollen sich – dies wird auch anhand der Rückmeldungen auf die offen gestellten Fragen deutlich – mit ihrem Studium berufsfähig machen.

10.1.2 Defizitäre Berufsvorbereitung und dessen Kompensation

Bamberger Diplompädagogen messen in ihrer Ausbildung der praxisorientierten und praktischen Ausbildung eine hohe Bedeutung bei. Die Bestätigung dieser Hypothese findet sich zum einen in den Prozentwerten, die hinsichtlich der Bedeutung der Inhalte aus der Pädagogik für die berufliche Praxis und den ebenso ermittelten Prozentwerten, die hinsichtlich der Bedeutung der praktischen Erfahrungen für die berufliche Tätigkeit herausgestellt werden können. Knapp 80 Prozent (79,2%) sehen die Inhalte aus der Pädagogik als bedeutsam und hilfreich für die berufliche Praxis an. Beinahe alle Probanden (96,9%) sehen die praktischen Erfahrungen für die berufliche Praxis als gleichermaßen bedeutsam und hilfreich an. Zeitgleich wird von über einem Drittel der Probanden vor allem die Praxis beziehungsweise der praktische Bezug als defizitär im Kontext des Studiums gesehen. Dieses Defizit äußert sich darüber hinaus indirekt in den Angaben zu bedeutsamen Inhalten des Studiums, denn hier geben die Probanden beider Studien an, die Inhalte der Psychologie seien für sie bedeutsamer und hilfreicher, als es die Inhalte aus der Pädagogik vermögen.

Viele der in Bamberg ausgebildeten Diplompädagogen kompensieren dieses Defizit an praxisorientierter Ausbildung zum einen mit theoretisch-fundierten Zusatzqualifikationen und/oder zum anderen mit einem über das geforderte Maß hinausgehenden praktischen Engagement (von 45,7% freiwilliger Praktika in den Jahren 1973 bis 1993 auf 60,1% freiwilliger Praktika in den Jahren 1992 bis 2011)⁴⁰⁵. Daneben beziehen sich die meisten gegebenen Empfehlungen an aktuell Studierende darauf, einen Praxisbezug während des Studiums herzustellen (61,9%), persönliches Engagement zu entwickeln (42%), die eigenen Entwicklungsmöglichkeiten zu nutzen (33%) und Zusatzqualifikationen zu erwerben (23,4%). In diesem Kontext kann also durchaus von einer eigenverantwortlichen und selbstorganisierten Kompensation des hinsichtlich praktischer Anteile als defizitär wahrgenommenen Studiums gesprochen werden.

Die dergestalt Einfach- und Mehrfachqualifizierten verändern sich zwar in ihrer Zusammensetzung, ihr hohes Engagement neben dem Studium bleibt jedoch bestehen. Dies äußert sich wie folgt: Der Anteil der Absolventen, die das Studium als ausschließliche Qualifikation für eine anschließende Berufstätigkeit wählen, steigt proportional zum ‚Alter‘ des Studiengangs, während Absolventen, die sich mehrfach qualifizieren – und hier in erster Linie die, die ein zusätzliches Studium oder eine zusätzliche nicht-akademische Ausbildung absolvieren - weniger werden.⁴⁰⁶ Die Absolventen, die neben dem Pädagogikstudium ein weiteres Studium belegt beziehungsweise absolviert haben, reduzieren sich den Ergebnissen zufolge von 56 Prozent unter den Absolventen der Studie von 1993 auf 11,3 Prozent der Absolventen aus der Studie von 2012. Ebenso sinkt der Anteil derer, die neben dem Studium eine weitere nicht akademische Berufsausbildung gemacht haben, von 24,5 Prozent aus der Studie von 1993 auf 10,8 Prozent aus der Studie von 2012. Neben dieser Reduktion der Absolventen, die doppelt studiert und/oder nicht-akademisch berufsausbildet sind, erhöht sich die Zahl der Bamberger Pädagogikabsolventen, die weitere beziehungswei-

⁴⁰⁵ Vergleiche Beeke 1993, Seite 146-148

⁴⁰⁶ Vergleiche Beeke 1993, Seite 146-148

se sonstige Zusatzqualifikationen erwerben, von 33,0 Prozent aus der Studie von 1993 auf 53,2 Prozent aus der Studie von 2012 enorm. Vor allem bei dieser prozentualen Zunahme gilt es, das noch junge Alter der untersuchten Abschlussgenerationen von 1992 bis 2012 (Durchschnittsalter 27 Jahre) zu beachten, denn die Abschlussgenerationen zwischen 1973 und 1993 sind bereits deutlich älter (Durchschnittsalter 36 Jahre), als die neu untersuchten Probanden. Spezielle Zusatzqualifikationen für die berufliche Laufbahn dürften demnach weiter zunehmen.

10.1.3 Typische Tätigkeitsschwerpunkte

Für Bamberger Diplompädagogen lassen sich typische Tätigkeitsschwerpunkte ermitteln. In Anlehnung an die bereits vielfach zitierte Studie von 1993 sind diese Tätigkeitsschwerpunkte in der mengenmäßig abnehmend genannten Reihenfolge: Beratung, Organisation, Lehre/Unterricht, Betreuung, Ausbildung/Schulung, Planung, Verwaltung, Erziehung.⁴⁰⁷ Auch diese Hypothese lässt sich zumindest hinsichtlich der beiden dominierenden Methoden bestätigen. Bamberger Diplompädagogen beraten (1993 = 56,8% und 2012 56,2%) und organisieren (1993 = 47,9% und 2012 = 46,3%) zu überwiegenden Anteilen. Damit bleiben die beiden am häufigsten praktizierten Methoden der in Bamberg ausgebildeten Diplompädagogen bestehen. Andere Bereiche haben sich dagegen zum Teil deutlich gewandelt: Unterricht sowie Übung und Training sind als Methoden zu über der Hälfte beziehungsweise auf zwei Drittel reduziert in den Hintergrund gerückt, während Begleitung, Betreuung und Erziehung sich in ihrer methodischen Relevanz für Bamberger Pädagogen in etwa verdoppelt haben. Einiges deutet in diesem Kontext darauf hin, dass in Bamberg ausgebildete Diplompädagogen weniger studien- oder berufsadäquat arbeiten, als noch vor 20 Jahren. Der Blick auf die horizontale und vertikale Konkurrenz verschärft diese Sichtweise:

⁴⁰⁷ Vergleiche Beeke 1993, Seite 162

10.1.4 Horizontale und vertikale Konkurrenz

Bamberger Diplompädagogen befinden sich auf dem Arbeitsmarkt häufig in horizontaler wie auch vertikaler Substitutionskonkurrenz mit anderen benachbarten Berufsgruppen. Diese Hypothese scheint sich nicht nur zu bestätigen, sondern die Mitbewerber werden demnach vielfältiger. Analog der Studie von 1993 sind die Mitbewerber der Bamberger Diplompädagogen auf dem Arbeitsmarkt vor allem Sozialpädagogen, die an der Fachhochschule ausgebildet wurden. In der Studie von 1993 beträgt ihr Anteil knapp 60 Prozent in der Studie von 2012 bereits knapp 70 Prozent. Weitere große Gruppe an Mitbewerbern sind Psychologen. In der Studie von 1993 zu rund 43 Prozent in der Studie von 2012 rund 39 Prozent.

In der Studie von 1993 folgen in ihrer Relevanz als Konkurrenten für Pädagogen Lehrer, Soziologen, Theologen, Erzieher, Heilpädagogen, Akademiker mit Zusatzausbildung(-en) und Therapeuten.⁴⁰⁸ Die Menge der Konkurrenz hat sich seit der Studie von 1993 nicht verändert wohl aber die Ausprägungen. Während die horizontale Konkurrenz in etwa gleichbleibend ist, allenfalls noch weitere Berufsgruppen wie BWLer/VWLer (16,3%) oder Mediziner (2,5%) hinzugewinnt, steigt die vertikale Substitutionskonkurrenz signifikant an. Sozialpädagogen, die an der Fachhochschule ausgebildet wurden, werden zu etwa 10 Prozent häufiger als Konkurrenten genannt (Anstieg von 59,6% auf 69%), und – und das ist das eigentlich alarmierende Zeichen – Erzieher werden beinahe viermal häufiger (statt 7,9% inzwischen 27,1%) als Konkurrenten der Bamberger Diplompädagogen genannt. Damit verbindet sich eine Aufwertung der Erzieherausbildung bei zeitgleicher Abwertung des Pädagogikstudiums. Ähnlich der wohlwollenden (zu guten) Notenvergaben in der Pädagogen-Ausbildung kann dies als Zeichen eines Qualitätsverlustes gesehen werden. Möglicherweise – so wird im Verlauf der Untersuchung vermutet – hat dieser Qualitätsverlust Auswirkungen auf die unten genannten Risikogruppen auf dem Arbeitsmarkt.

⁴⁰⁸ Vergleiche Beeke 1993, Seite 116

10.1.5 Risikogruppen auf dem Arbeitsmarkt

Als Risikogruppen auf dem Arbeitsmarkt lassen sich Frauen und Einfachqualifizierte den Ergebnissen zufolge nur bedingt herausstellen, denn es gibt durchaus erfreuliche Entwicklungen: So sind Frauen zunächst häufiger als ihre männlichen Kollegen im direkten Anschluss an das Pädagogikstudium erwerbstätig (63,1% Frauen gegenüber 60% Männern). Frauen wechseln weniger häufig als Männer unter den Bamberger Probanden ihre Stellen, 1,7mal wechseln die Frauen im Vergleich zu 1,9mal die Männer. Von Zeitarbeit sind beide Gruppen gleichermaßen kaum betroffen (4,2%). In diesen Punkten kann nicht davon gesprochen werden, dass Frauen den Männern gegenüber benachteiligt sind.

Anders sieht dies bei folgenden Merkmalsausprägungen aus: Frauen befinden sich zu einem geringeren Anteil in einem sicheren Arbeitsverhältnis (55% der Frauen gegenüber 59% der Männer). Dabei liegen die Männer mit sieben Prozent vor allem bei der Verbeamtung deutlich vor den Frauen mit einem Prozent. Wesentlich deutlichere und signifikante Benachteiligung finden Frauen hinsichtlich ihrer Vergütung vor. Während die männlichen Absolventen unter den Bamberger Diplompädagogen im Durchschnitt knapp 42.000 Euro brutto im Jahr verdienen kommen die Frauen in dieser Gruppe auf einen jährlichen Bruttodurchschnittsverdienst von rund 35.000 Euro. Diese Ergebnisse haben Voll- und Teilzeitbeschäftigungen bereits miteinbezogen. Der Verdienst von Frauen ist somit signifikant geringer, als der von Männern unter den in Bamberg ausgebildeten Diplompädagogen. Damit korreliert ein höherer prozentualer Anteil unter den Frauen, die einer den Methoden nach eher inadäquaten Beschäftigung, wie Begleitung oder Erziehung nachgehen. Allein bei den Probanden, die zwischen 2007 und 2011 ihr Studium abgeschlossen haben, arbeiten 53 Prozent der Frauen und 32 Prozent der Männer dergestalt inadäquat. Dementsprechend sind Frauen auch häufiger vor allem vertikaler Substitutionskonkurrenz zu Sozialpädagogen, die an der Fachhochschule ausgebildet

wurden (Frauen 34,7%, Männer 29,6%) und Erziehern (Frauen 13,6, Männer 11,1%) ausgesetzt. Damit sind Frauen unter den Bamberger Pädagogikabsolventen auch aktuell als Risikogruppe auf dem Arbeitsmarkt zu betrachten, denn sie treffen faktisch schlechterer Arbeitsbedingungen an.

Hinsichtlich Einfach- und Mehrfachqualifizierten wird bei der Untersuchung zwischen einem praktisch-orientierten Maß an Engagement neben dem Studium und einem theoretisch fundierten Engagement unterschieden. Für diejenigen Bamberger Diplompädagogen, die sich praktisch-orientiert stark engagieren, können Vorteile hinsichtlich ihrer späteren Beschäftigung ermittelt werden. Tendenziell sinkt die Notwendigkeit einer aktuellen Arbeitssuche mit steigendem praktisch-orientiertem Engagement (von 35,1% auf 10%). Ebenso steigt bei Anstieg des praktisch-orientierten Engagements auch der Anteil derer, die fachfremd (von 2,7% auf 10%) und der Anteil derer, die fachspezifisch (von 62,2% auf 80%) beschäftigt sind. Betrachtet man jedoch die Dauer etwaiger Arbeitslosigkeitszeiten, so steigt diese mit wachsendem praktisch-orientiertem Engagement von durchschnittlich 1,8 Monaten auf 3,6 beziehungsweise 3,1 Monate bei sehr hohem beziehungsweise außergewöhnlich hohem praktisch-orientiertem Engagement.

Anders und signifikant bevorteilt zeigen sich diejenigen Bamberger Diplompädagogik-Absolventen, die sich theoretisch-fundiert weiterqualifizieren. Mit Zunahme ihres Engagements sinkt die durchschnittliche Dauer der Arbeitslosigkeit von 2,9 Monate auf 2,4 Monate im Durchschnitt. Mit einer speziellen Zusatzausbildung verorten sie sich deutlich häufiger im Kontext einer fachfremden Beschäftigung (3,0% der Nicht-spezial-Zusatzausgebildeten gegenüber 22% der speziell Zusatzausgebildeten) und sind auch weniger von der Notwendigkeit einer aktuellen Arbeitssuche betroffen (36% der Nicht-spezial-Zusatzausgebildeten gegenüber 30% der speziell Zusatzausgebildeten)⁴⁰⁹. Einen Vorteil verbuchen die theoretisch-fundiert Mehrfachqualifizierten auch

⁴⁰⁹ Die hohe Zahl der Arbeitssuchenden resultiert aus den parallelen Angaben, in Arbeit zu stehen und dennoch Arbeit zu suchen.

hinsichtlich abnehmender vertikaler (28,1% der mehrmals mehrfach- gegenüber 33,5% der einfachqualifizierten) und deutlicher Zunahme horizontaler Konkurrenz (20,5% der Probanden ohne weitere Qualifikation gegenüber 34,4% der Probanden mit mehreren weiteren Qualifikationen).

Die aufgezeichneten Benachteiligungen für Frauen relativieren sich, wenn man ihre Berufszufriedenheit hinzunimmt: Frauen sind mit 68,9 Prozent beinahe ebenso zufrieden, wie ihre männlichen Kollegen mit 69,8 Prozent. Trotz nachgewiesener schlechterer Arbeitsbedingungen sind Frauen unter den in Bamberg ausgebildeten Diplompädagogen sogar weniger unzufrieden, als ihre männlichen Kollegen, sofern man ausschließlich die bedingungslos unzufriedenen Probanden hernimmt (6% Unzufriedenheit unter den Frauen und 9,3% Unzufriedenheit unter den Männern). Wie äußert sich dem gegenüber die rückblickende Zufriedenheit mit dem Studium?

10.1.6 Unzufriedenheit mit dem Studium

Wenige Bamberger Diplompädagogen sind nach wie vor unzufrieden mit ihrem Pädagogikstudium. Dies äußert zum einen darin, dass sie ihr Studium bei nochmaliger Gelegenheit eher nicht (10,9%) beziehungsweise sicher nicht (5%) noch einmal wählen würden. Knapp zwei Drittel würden es bei nochmaliger Wahl sicher nochmals (30,3%) oder eher nochmals (34,3%) wählen. Ein Zusammenhang zwischen dem Maß der Unzufriedenheit und zunehmenden Nennung von Defiziten an praktischen und praxisorientierten Ausbildungsanteilen kann dabei nicht eindeutig ermittelt werden.

10.2 Fragestellungen zur induktive Erkenntnisgewinnung

Folgende forschungsleitende Fragen zur induktiven Erkenntnisgewinnung wurden darüber hinaus im Vorfeld der empirischen Untersuchung zur Prüfung gestellt:

- *Spiegelt sich die Forschungsorientierung der Disziplin durch einen Anstieg empirischer Diplomarbeiten im Verlauf der letzten 20 Jahre wider?*

- *Welche Vorgehensweisen führen zu einer erfolgreichen Stellensuche*
- *Hat sich die Berufseinmündungsphase für Bamberger Diplompädagogen nach objektiven beziehungsweise subjektiven Merkmalen verbessert?*
- *Werden Diplompädagogen inzwischen ausbildungsadäquat eingesetzt und vergütet?*
- *Hat sich die Berufszufriedenheit der Bamberger Diplompädagogik-Absolventen erhöht?*
- *Welche Einschätzungen und Empfehlung an ein Pädagogikstudium als berufsvorbereitende Ausbildung werden von Absolventen gegeben?*

10.2.1 Widerspiegelung der Forschungsorientierung

Beinahe 40 Prozent (39,9%) der Probanden legen den methodischen Schwerpunkt ihrer Diplomarbeit in ein empirisches Verfahren. Zwar spricht sich die Generation zwischen 1992 und 1996 noch am deutlichsten für diese Verfahren (55%) aus, aber der Trend hin zu empirischen Arbeiten nimmt in den Generationen danach erneut zu, von 33,3 Prozent in der nachfolgenden Generation über 34,8 Prozent in der dritten Generation bis hin zu 40,6 Prozent in der jüngsten Generation der Bamberger Pädagogikabsolventen. Deutlicher zeigt sich die Akzeptanz empirischer Methoden im Kontext der Diplomarbeiten beim Blick auf das Alter der Probanden. Von 32,3 Prozent bei den 40 Jahre und älteren Probanden über 26,7 Prozent bei den 35 bis 39jährigen über 43 Prozent bei den 30 bis 34jährigen bis zu 8,4 Prozent bei den unter 30jährigen Probanden nimmt die Wahl einer empirischen Methode für die Diplomarbeit zu. Dabei wählen Männer zwar seltener eine solche Vorgehensweise als Frauen (31% gegenüber 41,8%), aber die Männer, die eine empirische Arbeit schreiben, entscheiden sich dann auch weit häufiger für eine quantitatives Verfahren (46,2% gegenüber 29,7%). Die Forschungsorientierung der Bamberger Pädagogenausbildung wird also von den Probanden durch die Zunahme empirischer Arbeiten durchaus honoriert.

10.2.2 Methoden der erfolgreichen Stellensuche

Hinsichtlich der Methoden einer erfolgreichen Stellensuche hat die schriftliche Bewerbung die hohe Relevanz bereits bestehender Kontakt abgelöst. Der noch vor 20 Jahren erstaunlich hohe Anteil derer, dessen Stelle aus der Nutzung von Kontakten und/oder Beziehungen beziehungsweise der Praktikumsstelle resultiert (1993 sind dies 42,4% gegenüber 27,2% schriftlicher Bewerbungen) reduziert sich inzwischen auf einen Anteil 30,6 Prozent gegenüber 51,7 Prozent derer, die über die schriftliche Bewerbung ihre erste Stelle finden. Die aktuelle Stelle resultiert bei den Probanden seit 1992 zu 29,6 Prozent aus der schriftlichen Bewerbung und nur mehr zu 19,3 Prozent aus Kontakten der oben beschriebenen Art. Dies kann als Zeichen der Etablierung des Bamberger Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt betrachtet werden. Dazu bedarf es weiterer Kriterien, die sich im Kontext der Berufseinmündungsphase ausprägen:

10.2.3 Veränderung der Berufseinmündungsphase

Die Frage, ob sich die Berufseinmündungsphase für Bamberger Pädagogikabsolventen zu ihren Gunsten verändert hat, kann zunächst klar mit ja beantwortet werden. Dies macht sich allein an den Zahlen derer fest, die direkt nach dem Studium in Arbeit sind. Fast zwei Drittel (62,6%) gehen vom Studium nahtlos in ein entgeltliches Beschäftigungsverhältnis über. Dieser Anteil betrug in der Studie von 1993 noch 36,5 Prozent. Entgegengesetzt haben sich die Zahlen der Arbeitssuchenden von 63,5 Prozent aus der Studie von 1993 bis 32,5 Prozent aus der Studie von 2012 zugunsten der Bamberger Pädagogen entwickelt. Die Zeiten, die die Arbeitssuchenden brauchen, um Arbeit zu finden, deuten auf eine ebenso erfreuliche Entwicklung hin: Beinahe die Hälfte der neuen Generationen (48,8%) hat sich innerhalb der ersten drei Monate in Arbeit gebracht. Weiteren 28,2 Prozent gelingt dies innerhalb eines halben Jahres, ein verschwindend geringer Anteil von 3,9 Prozent verbleibt nach einem Jahr in der Arbeitssuche. 1993 beträgt allein der Anteil derer, die sich auch nach einem Jahr noch auf der Suche nach Arbeit befinden, 31,9 Prozent. Diese Zahlen sprechen von der

positiven Verortung des Bamberger Diplompädagogik-Absolventen in den Arbeitsmarkt im Anschluss an sein Studium. Doch diese Medaille hat zwei Seiten: Eine sich herauskristallisierte Erhöhung der Stellenwechsel unter den Bamberger Probanden geht in den allermeisten Fällen mit einer expliziten beziehungsweise impliziten Berufsunzufriedenheit einher und relativiert damit die Ergebnisse einer erfreulich positiven Berufseinmündungsphase.

10.2.4 Ausbildungsadäquate Verortung auf dem Arbeitsmarkt

Die erfreulichen Ergebnisse einer erfolgreichen Einmündung nach absolviertem Pädagogikstudium in den Arbeitsmarkt der Bamberger Pädagogen relativieren sich weiter zu seinen Ungunsten, wenn man den Grad seiner ausbildungsadäquaten Verortung genauer betrachtet. Zwar macht der Bamberger Pädagoge – den Ergebnissen zufolge – kaum Erfahrungen mit Zeitarbeit (4,2%) und seine Stellen sind zu einem überwiegenden Teil sicher (55,6%), jedoch bezieht sich die Stellensicherheit vor allem auf jene (73,7%), die sich nach dem Studium fachfremd in den Arbeitsmarkt integrieren. Für die außergewöhnlich hoch praktisch Engagierten während des Studiums reduziert sich zwar die aktuelle Notwendigkeit einer Arbeitssuche, die Zeiten einer Erwerbslosigkeit sind bei den praktisch stark Engagierten jedoch mehr, als bei jenen, die kein weiteres Engagement gezeigt haben. Hinsichtlich dieser Zeiten wird der theoretisch fundiert weiterqualifizierte eher belohnt, bei ihm verringern sich die Zeiten je nach Engagement. Der mit einer speziellen Zusatzqualifikation ausgestattete driftet jedoch auch oftmals (von 3% Probanden ohne auf 22% Probanden mit) in eine fachfremde Beschäftigung ab. Das Studium amortisiert sich in diesen Fällen möglicherweise nicht.

Das Ausweichen auf anderen Berufstätigkeiten erklärt sich möglicherweise schon, wenn man die Einkünfte der Bamberger Diplompädagogen näher betrachtet. Sie hinken dem bundesweiten Durchschnitt deutlich hinterher, denn zwei von drei Probanden (66,3%) verdienen ihren Angaben zufolge unter 36.000 Euro brutto im Jahr (der bundesweite Durchschnittsverdienst liegt bei

36.000 bis 42.000 Euro) Die Klientel Erwachsene und der Kontext Beruf in der aktuellen Arbeit der Bamberger Pädagogen sprechen zunächst dafür, dass er ausbildungsadäquat verortet ist. Beim Blick auf Studium adäquate beziehungsweise inadäquate Beschäftigungen ist eine Zunahme der inadäquaten Beschäftigung festzustellen, die sich vor allem bei den Frauen und bei den jüngeren Probanden niederschlägt. Entsprechend vergrößert sich die vertikale Konkurrenz für Frauen und Jüngere und jüngste Absolventenjahrgänge. Diese Entwicklungen sprechen eher gegen eine berufsadäquate Verortung des Bamberger Diplompädagogen auf dem Arbeitsmarkt.

10.2.5 Berufszufriedenheit der Bamberger Absolventen

Bamberger Pädagogikabsolventen beurteilen ihre aktuelle Situation überwiegend positiv. Zwei Drittel der Probanden bekunden eine uneingeschränkte Berufszufriedenheit („gefällt mir, soll so bleiben“). Eine Verbesserung zur Situation von 1993 kann anhand der Ergebnisse jedoch nicht eindeutig herausgestellt werden, denn im direkten Vergleich sinken zwar die Zahlen der Unzufriedenen von 21,2 Prozent auf 6,5 Prozent, aber auch die Zahlen der Zufriedenen sinken von 78,8 Prozent auf 66,7 Prozent. Eindeutig unzufriedener sind im Vergleich die Männer (9,3%) gegenüber den Frauen (6,0%) unter den Bamberger Absolventen. Offensichtlich steigt die Berufszufriedenheit ab einem Alter von 40 Jahren rapide an (von 67,9%, 68,6% und 58,6% auf 82,8%). Diese Entwicklung zeigt sich im Generationenvergleich noch deutlicher (von 66,1%, 71,1%, 72,7% auf 88,9% in der Generation von 1992 bis 1996). Berufszufriedenheit ist daneben auch eine Sache des beruflichen Einsatzes: Je verantwortlicher der in Bamberg ausgebildete Diplompädagoge im Kontext der Methoden, die er verwendet eingesetzt wird, desto berufszufriedener ist er. Und – dies kann selbsterklärend nicht überraschen – je höher sein Jahresbruttoverdienst, desto berufszufriedener ist der in Bamberg ausgebildete Pädagoge. Die Verantwortung nimmt er auch als Hauptverdiener berufszufriedener wahr, als seine (vielfach weiblichen) Kollegen, die weniger verdienen als andere im Haushalt lebende Personen. Sein

theoretisch-fundiertes Engagement lässt sich der Bamberger Pädagoge ebenfalls ideell durch eine höhere Berufszufriedenheit entgelten.

10.2.6 Empfehlungen der Absolventen an Studierende und Ausbilder

1993 und auch 2012 sprechen sich die Probanden der jeweiligen Studien dafür aus, aktuell Studierende mögen für sich eigenmotiviert einen Praxisbezug zum Studium herstellen (61,9%), sich persönlich engagieren (42%) und die eigenen Entwicklungsmöglichkeiten nutzen (33%)⁴¹⁰. Weitere als nicht unerheblich in ihrem Gewicht zu beachtende Empfehlungen beziehen sich darauf, die aktuell Studierenden mögen Zusatzqualifikationen erwerben (21,6%), flexibel und mobil bleiben (19,9%) und sich eher weg vom Studium bewegen (18,2%). Letztgenannte Empfehlungen, sich vom Studium zu distanzieren haben sich im prozentualen Anteil beinahe verdoppelt und bekunden erneut eine implizite Unzufriedenheit mit dem Studium.

Auf der anderen Seite wünschen sie die Bamberger Probanden von ihren wissenschaftlichen Ausbildern mehr Interesse am Tun (29%), bessere Präsentationstechniken (23,4%), einen Bezug zur Praxis (23,3%), Fachkompetenz und Forschungstätigkeit (14,9%) und Zeit, Betreuung, Anwesenheit und Erreichbarkeit (9,5%). Damit kritisieren die Probanden indirekt, dass sich das wissenschaftliche Personal vielfach zu wenig selbst reflektiert.

⁴¹⁰ Die angegebenen Prozentwerte beziehen sich auf die Studie von 2012

11 Ausblick

Die vorliegende Untersuchung eröffnet einige Perspektiven für die bundesweit vollzogene Umstellung vom Diplom auf Bachelor und Master. Exemplarisch sehen diese Perspektiven wie folgt aus:

- Die Spannung zwischen dem Anspruch einer theoretisch-fundierten universitären Ausbildung und einer qualitativ hochwertigen Praxisvorbereitung bedarf einer steten Ausbalancierung.
- Der Pädagoge sieht sich in seiner Praxis zum Teil Statusfragen gegenüber: So stellen sich beispielsweise Fragen nach einer namentlichen Einheitlichkeit für den berufstätigen Pädagogen, nach transparenten Alleinstellungsmerkmalen für seine Tätigkeit und für seine beruflichen Positionen, die dann auch ausschließlich von ihm eingenommen werden können.
- Es stellt sich für den handelnden Pädagogen letztlich auch immer die Frage nach einer allgemeingültigen pädagogischen Grundhaltung. Die Weiterentwicklung der Fachhochschule in Hinblick auf die Ausweitung deren Studienangebots auf Master-Niveau wird die Frage nach dem Profil des universitären Masters und der Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt neu stellen.
- Die Befunde der vorliegenden Studie verweisen nochmals mehr auf die hohe Bedeutung der Qualität der Lehre. Hier gilt es die didaktischen Kompetenzen quer durch alle Statusgruppen hinweg zu verbessern sowie das universitäre Qualitätsmanagement der Lehre weiter auszubauen.
- Den berechtigten Absolventenerwartungen einer Herstellung und Gewährleistung von Berufsfähigkeit (Employability) ist für die Weiterentwicklung von BA-Studiengängen konzeptionell neu (und nicht einfach nur mit einer Modularisierung des alten Diplomstudiengangs) zu begegnen.

- Ein weiteres Feld der Profilierung der Universität könnte darin liegen, ein kontinuierliches Weiterbildungsangebot für Pädagogen zu entwickeln und damit sich auf dem Markt der Zusatzqualifikationen entsprechend zu platzieren.
- Die Eingangsberatung der Studierenden ist zu verbessern. Pädagogik kann daher aktuell als berufsvorbereitendes Studium nur für diejenigen weiterempfohlen werden, die sich den Herausforderungen des Studiums *bewusst* sind.
- Die Forschungsorientierung in der Pädagogik hat sich konsequent zu extrahieren. Zum einen entwickelt sie sich sinnvollerweise in die schulische Richtung mit Schwerpunkten wie Unterricht, Bildung und Lernen, und zum anderen – hier sehen Bamberger Absolventen Defizite – in Richtung methodischer Kompetenzen wie Beratung und/oder Organisation, in den Kontext Beruf und den damit zusammenhängenden Adressaten vor allem der Erwachsenen und schließlich in den normativ-pragmatischen Kontext von beispielsweise Integration und Inklusion. Dieses sind die Themen, mit denen sich zukünftige Bachelor- und Masterpädagogen in ihrem Berufsalltag zu befassen haben werden.
- Gezielt ausgebaute Bachelor- und/oder Masterstudiengänge zum Beispiel für einen „Bachelor/Master in pädagogischer Beratung“, „Bachelor/Master in pädagogischer Organisation“, „Bachelor/Master für Berufspädagogik“, „Bachelor/Master für soziales Management“ oder „Bachelor/Master für Integration und Inklusion“ sind mögliche Antworten auf die Veränderungswünsche und Empfehlungen der Absolventen. Unabhängig davon, wie sich die Lehr- und Forschungsorientierungen in Bamberger letztlich ausprägen, gehören praktische Anteile und kontinuierliche Praxisbezüge nach wissenschaftlichen Standards (die zu schaffen in manchen Bereichen ebenfalls ansteht) in jedem Fall zu einer zukunftsorientierten und sinnvollen universitären Pädagogen-Ausbildung.

12 Literaturverzeichnis

- Abel, J., Möller, R., Treumann, K.-P.; Einführung in die empirische Pädagogik. Stuttgart 1998
- Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, 18 (1987) 3
- Bader, R., Habel, W., von Lüde, R., Mertz-Göckel, S., Steuer, E. (Hrsg.): Studenten im Schatten des Arbeitsmarktes: Studienwahl, Studium und Berufseinmündung zwischen Wunschtraum und Realitätssinn. Frankfurt a. Main 1987
- bag-mitteilungen: Zeitschrift der Bundesarbeitsgemeinschaft der Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen e.V. Nr. 34 1989
- Bahn Müller, R. Rauschenbach, T., Trede, W., Bendele, U.: Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit in einem Beruf im Wandel. Weinheim, München 1988
- Bahn Müller, R., Rauschenbach, T., Trede, W., Bendele, U.: Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt. Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit in einem Beruf im Wandel. Weinheim, München 1988
- Beeke, Studium und Beruf Bamberger Diplom-PädagogInnen – theoretische und empirische Befunde. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Bamberg 1993
- BMF, © Statista 2014
- Bundesagentur für Arbeit. Pädagoge/Pädagogin, aufgerufen am 12.06.2013
- Combe, A., Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt 1996
- Der Brockhaus in 15 Bänden, 2. durchgesehene und aktualisierte Aufl. Leipzig, Mannheim 2001, 2002
- Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen. 6. Jg. 1998/Heft 4
- DIE WELT vom 11.07.2013
- Eckert, T. (Hrsg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster, New York, München, Berlin 2007
- Ellwein, Thomas: Die Deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Königstein 1985 (gedruckt; Monographie)
- Empirische Pädagogik 1990 - 2010. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. 2. Institutionenbezogene empirische pädagogische Forschung. Landau 2010
- Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Heft 47, 24. Jg. 2013
- Feyerabend, P. Wider den Methodenzwang. Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1976
- Forum Hochschule 3 | 2012
- Forum Hochschule 3/2012

- Fuchs-Rechlin, K.: „Und es bewegt sich doch...“ Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen. Münster 2010.
- G. Gigerenzer und P. M. Todd mit der ABC Research Group: Simple heuristics that make us smart. Oxford University Press, New York 1999
- Giesecke, J., Heisig, J. P.: Höheres Risiko für Geringqualifizierte. Wie sich die berufliche Mobilität in Deutschland verändert hat. Berlin 2010
- Heublein, U., Schmelzer, R., Sommer, D.: Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006 im: HIS (= Hochschul Informations System GmbH): Projektbericht. Februar 2008
- Hierdeis, H., Knoll, J., Krejci, M.: Basiswissen Pädagogik Bd. II: Erzieherisches Handeln. München:
- Hochschule auf einen Blick, Ausgabe 2012
- Homfeldt, H. G., Schulze Krüdener, J. (Hrsg.): Praktikum im Schnittfeld von Disziplin, Profession und Berufsfeld. Eine Ortsbestimmung der berufspraktischen Ausbildung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft in Analyse und Bestandsaufnahme von Praktikumsleitungen. Trier 2000,
- Homfeldt, H. G., Schulze, J., Schenk, M. (Hrsg.): Lehre und Studium im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Ein Bestimmungsversuch vor Ort. Weinheim. 1995
- Hommerich, C.: Der Diplompädagoge - ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform. Frankfurt/Main 1984
- <http://www.fragebogen.de/aufbau-des-fragebogens.htm>, aufgerufen am 05.11.2012
- <http://www.idw-online.de>; aufgerufen am 12.04.2012
- <http://www.lohnspiegel.de/main/zusatzinformationen/akademikerinnen>, aufgerufen am 31.01.2014
- <http://www.mikitas.de>“ aufgerufen am 12.06.2013
- <http://www.planetwissen.de>; aufgerufen am 12.04.2012
- <http://www.studieren-studium.com/studium/Pädagogik> aufgerufen am 06.01.2013
- <http://www.Süddeutsche.de> vom 21.04.2011
- <http://www.umi.cs.tu-bs.de> aufgerufen am 12.04.2012
- <http://www.uni-bamberg.de/pädagogik>; aufgerufen am 24.06.2013
- <http://www.wissenschaftsrat.de>, aufgerufen am 12.06.2013
- <https://dokumente.unibw.de>, aufgerufen am 11.12.2013
- Konrad, F.-M., Sailer, M.: Homo educabilis. Studien zur Allgemeinen Pädagogik, Pädagogischen Anthropologie und Bildungsforschung. Münster, New York, München, Berlin 2007

- Kraus, K.: Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden 2007
- Kriz, J., Lisch, R.: Methoden-Lexikon für Mediziner, Psychologen, Soziologen. München: Psychologie 1988
- Kron, F.W.: Grundwissen Pädagogik. Paderborn 1996
- Krüger, H. H., Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. (7. durchgesehene Auflage) Opladen 2000
- Krüger, H. H., Rauschenbach T. (Hrsg.): Pädagogen in Studium und Beruf. Survey 2001. Weinheim/München 2004
- Krüger, H.-H., Rauschenbach, T. u.a.: Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim und München 2003
- Mägdefrau, J.: Diplom in Erziehungswissenschaft – was kommt danach? Eine Absolventenstudie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Oberried bei Freiburg i. Br. 2000
- Maydell, Jost von: Pädagogik als Beruf? Diplompädagoginnen und Diplompädagogen im Beruf. Oldenburg 2003
- Merckens, H., Rauschenbach, T. Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen. Leske und Budrich, Wiesbaden 2002
- Metz-Göckel, S., Auferkorte, N., Honvehlmann, B. Prochnow-Karl, K.: Diplom-Pädagoginnen unterwegs. Riskante Wege auf dem Arbeitsmarkt. Dortmund 2001
- Mittelstraß, J. (Hrsg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Bd. 2, Mannheim 1984
- Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1976, Heft 3
- Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit & Sozialpädagogik 1978, Heft 3
- Nittel, D.: Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Vorberuflichen in der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2000
- Opp, K.-D.: Methodologie der Sozialwissenschaften: Einführung in Probleme ihrer Theorienbildung und praktischen Anwendung. Wiesbaden 2005
- Otto, H.-U. u.a.: Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Fachs in der Bundesrepublik. Leske + Budrich, Opladen 2000
- Otto, H.-U., Zedler, P.: Zur Lage und Entwicklung des Faches Erziehungswissenschaft in Deutschland. Befunde und Konsequenzen des bundesweiten Datenreports. Opladen 2000
- Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Freiburg i. Br. 1964, 2. Aufl., München 1965

- Projektgruppe „Verbleibsforschung“: Wir haben einen Fuß in der Tür – immerhin“. Zum beruflichen Verbleib von Diplom-PädagogInnen des Studienschwerpunktes Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung. Hannover 1989
- Prüfungsordnung für den Diplom-Studiengang Pädagogik an der Otte-Friedrich-Universität Bamberg vom 30. März 1983 mit berücksichtigten Satzungsänderungen von 1989, 1992, 1995, 1998, 1999, 2001, 2004 und 2006; aufgerufen am 12.06.2013
- Raithel, J., Dollinger, B., Hörmann, G.: Einführung Pädagogik. Begriffe – Strömungen – Klassiker – Fachrichtungen. 3. Aufl. Wiesbaden 2009
- Rühl, M., Hoffmann, J.: Das AGG in der Unternehmenspraxis - Wie Unternehmen und Personalführung Gesetz und Richtlinien rechtssicher und diskriminierungsfrei umsetzen. Wiesbaden 2008
- Spiegel 31/1964: Georg Picht: Lücken der Nation
- Spiegel Online vom 12.09.2008
- Statistisches Bundesamt, Hochschulen auf einen Blick, 2012
- Studienordnung für den Diplom-Studiengang Pädagogik der Universität Bamberg, aufgerufen am 12.06.2013
- Thole, W. (Hrsg.) Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 4. Aufl. Wiesbaden 2012
- Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. 1. Aufl. Wiesbaden 2002
- Thole, W. (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim, München 1998
- Thole, W., Faulstich-Wieland, H., Horn, K.-P. Weishaupt, H., Zürchner, I.(Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2012
- Tillmann, K.-J., Rauschenbach, T., Tippelt, R., Weishaupt, H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2008. Opladen 2008
- Tippelt, R., Rauschenbach, T., Weishaupt, H.: Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden 2004
- Weißhuhn, G., Rövekamp, J., Große, Bildung und Lebenslagen - Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin 2004
- Wischmeier, I.: Berufseinstieg und Berufsverbleib Augsburger Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen. Opladen: Leske + Budrich. 2004
- Zeit online vom 28.05.2009
- Zeitschrift für Pädagogik 1997, Heft 5

- **Zentrale Studienberatung der Ludwig-Maximilians-Universität München; aufgerufen am 12.06.2011**
- **Zielsetzung des Lehrstuhls für Personal und Organisation der Bergischen Universität Wuppertal; aufgerufen am 12.06.2011**

13 Anhang

13.1 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Monatsbruttolohnspegel für Akademiker im Vergleich	126
Abb. 2 Grundgesamtheit und Stichprobe der Studie von 1993 nach Generationen	175
Abb. 3 Grundgesamtheit und Stichprobe der Studie von 2012 nach Generationen	176
Abb. 4 Grundgesamtheit und Stichprobe der Studie von 2012 nach Abschlussjahr der Absolventen	177
Abb. 5 Wandel der Geschlechterverhältnisse anhand der Studien von 1993 und 2011	178
Abb. 6 Prozentualer Anteil der Männer und Frauen unter den Bamberger Diplompädagogen von 1992 bis 2011	179
Abb. 7 Prozentuale Anteile der Probanden aus einzelnen Altersgruppen in den Studien von 1993 und 2012	180
Abb. 8 Durchschnittsalter der Bamberger Pädagogikabsolventen bei Studienabschluss ab 1992	181
Abb. 9 Anzahl der im Haushalt lebenden Personen unter Bamberger Pädagogikabsolventen, Studie von 2012	183
Abb. 10 Wohnverhältnis Bamberger Pädagogen zu anderen Familienmitgliedern und/oder Freunden, Studie von 2012	184
Abb. 11 Entfernungen zwischen Heimatort und Bamberg, Studie von 2012	185
Abb. 12 Entfernungen zwischen Bamberg und aktuellem Wohnort	186
Abb. 13 Entfernungen zwischen aktuellem Wohnort und Heimatort	186
Abb. 14 Entfernungen zwischen aktuellem Wohnort und aktuellstem Arbeitsort, Studie von 2012	188
Abb. 15 Anteil der Hauptverdiener im Haushalt unter den Bamberger Pädagogen	189
Abb. 16 Anteil der Hauptverdiener im Haushalt nach Geschlecht	189
Abb. 17 Motivation für die Aufnahme des Pädagogikstudiums in Bamberg	193
Abb. 18 Zeitpunkt der Entscheidung für das Pädagogikstudium, Studien von 2012	194
Abb. 19 Jahre zwischen Abitur und Studienbeginn ausgehend von den Abiturjahrgängen	198
Abb. 20 Studienanfänger im Fach Diplompädagogik in Bamberg 1993 bis 2007 nach Geschlecht	200
Abb. 21 Entwicklung der Studienabbruchquote zwischen Absolventenjahrgängen 1990 und 2006 für Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland	202
Abb. 22 Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen nach Abschlussart	203
Abb. 23 Dauer des Pädagogikstudiums in Bamberg in Jahren ausgehend von den Abiturjahrgängen, Studien von 2012	206
Abb. 24 Dauer des Pädagogikstudiums in Bamberg in Jahren ausgehend vom Jahr, in dem das Studium begonnen wird; Studie von 2012	206
Abb. 25 Schwerpunktwahl der Bamberger Diplompädagogen Studien von 1987, 1993 und 2011 im Vergleich	209
Abb. 26 Schwerpunktwahl nach Geschlecht aus den Studien von 1993 und 2012	210
Abb. 27 Schwerpunktwahl nach Alter der Probanden aus der Studie von 2012	211
Abb. 28 Schwerpunktwahl nach Studienabschluss-Generationszugehörigkeit der Probanden aus der Studie von 2012	211
Abb. 29 Wahlpflichtfachwahl der Bamberger Pädagogikabsolventen ab 1992	213
Abb. 30 Ernsthaftigkeit mit der Bamberger Absolventen Diplompädagogik studieren	214
Abb. 31 Methodischer Schwerpunkt der Diplomarbeit unter Bamberger Absolventen, Studie von 2012	215
Abb. 32 Methodischer Schwerpunkt der Diplomarbeit von Bamberger Diplompädagogik-Absolventen ab 1992 nach Generationen	216

Abb. 33 Methodischer Schwerpunkt der Diplomarbeit von Bamberger Diplompädagogik-Absolventen ab 1992 nach Alter.....	217
Abb. 34 Methodischer Schwerpunkt der Diplomarbeit von Bamberger Diplompädagogik-Absolventen ab 1992 nach Geschlecht.....	217
Abb. 35 Art der Beschäftigung vor dem Pädagogikstudium, Studie von 2012.....	219
Abb. 36 Anteil an fachspezifischer Beschäftigung während des Studiums, Studien von 1993 und 2012 im Vergleich.....	220
Abb. 37 Anteil fachfremder Beschäftigung während des Studiums, Studie von 2012	221
Abb. 38 Anteil der freiwilligen Praktika während des Studiums, Studie von 1993 und 2012 im Vergleich.....	223
Abb. 39 Fachspezifisches praktisches Engagement vor/nach dem Pädagogikstudium nach Geschlecht	224
Abb. 40 Intensität des praktischen fachspezifischen Engagements während des Studiums nach Geschlecht, Studie von 2012	226
Abb. 41 Zusätzliche Studiengänge unter den Bamberger Absolventen von 1973 bis 2012.....	228
Abb. 42 Weitere nicht akademische Berufsausbildungen unter den Bamberger Absolventen von 1973 bis 2012.....	229
Abb. 43 Sonstige Zusatzqualifikationen unter den Bamberger Absolventen von 1973 bis 2012.	230
Abb. 44 Weitere theoretisch fundierte Qualifikationen nach Geschlecht, Studie von 2012.....	231
Abb. 45 Weitere theoretisch fundierte berufliche Qualifikationen nach Generationen unter den Frauen aus der Studie von 2012.....	232
Abb. 46 Weitere theoretisch fundierte berufliche Qualifikationen nach Generationen unter den Männern aus der Studie von 2012	233
Abb. 47 Weitere theoretisch-fundierte berufliche Qualifikationen nach Generationen	233
Abb. 48 Weitere theoretische Qualifikationen nach Alter.....	234
Abb. 49 Erste Tätigkeit nach dem Studium; Studie von 1993 und Studie von 2012 im Vergleich	239
Abb. 50 Erwerbstätigkeit direkt im Anschluss an das Pädagogikstudium nach Geschlecht, Studie von 2012.....	239
Abb. 51 Dauer zwischen Studiumende und erster entgeltlicher Tätigkeit, Studie von 2012	240
Abb. 52 Erfolgreiche Art der Stellensuche für Einstiegsbeschäftigung nach dem Pädagogikstudium	242
Abb. 53 Erfolgreiche Art der Stellensuche für weitere Stellen, Studien von 1993 und 2012 im Vergleich.....	242
Abb. 54 Anzahl der bisherigen Stellenwechsel, Studien von 1993 und 2012 im Vergleich	245
Abb. 55 Gründe für Stellenwechsel, Studie von 2012	246
Abb. 56 Erfahrungen der Bamberger Diplompädagogik- Absolventen mit Zeitarbeit nach Geschlecht	246
Abb. 57 Anteil der sicher bzw. unsicheren Arbeitsverhältnisse nach fachspezifischer und fachfremder Tätigkeit	248
Abb. 58 Höhe des praktisch-orientierten Engagements neben dem Studium in Relation zur aktuellen Tätigkeit.....	250
Abb. 59 Dauer der Erwerbslosigkeit in Relation zu weiterem praktisch-orientiertem Engagement, Studie von 2012.....	251
Abb. 60 Anzahl der weiteren theoretisch-fundierten beruflichen Qualifikationen in Relation zur aktuellen Tätigkeit	252
Abb. 61 Dauer der Erwerbslosigkeit in Relation zu weiteren theoretisch-fundierten Qualifikationen	252
Abb. 62 Weitere spezielle berufliche Zusatzqualifikation in Relation zur aktuellen Tätigkeit ...	254
Abb. 63 Jahresbruttoverdienst der Bamberger Diplompädagogen.....	255
Abb. 64 Verdienst von Frauen und Männern unter den Bamberger Absolventen im Vergleich.	256
Abb. 65 Einkünfte der unterschiedlichen Altersgruppen Bamberger Absolventen ab 1992	257
Abb. 66 Jahreseinkommen von Akademikern im Vergleich	258
Abb. 67 Adressaten der Arbeit von Bamberger Diplompädagogen seit 1992.....	259

Abb. 68 Adressaten der Arbeit von Bamberger Pädagogen aus der Studie von 2012 nach Generationen.....	260
Abb. 69 Kontexte der Arbeit Bamberger Diplompädagogen, die Studien von 1993 und 2012 im Vergleich.....	261
Abb. 70 Kontexte der Arbeit nach Generationen, Studie von 2012	262
Abb. 71 Häufigkeit angewandter Methoden Bamberger Diplompädagogen, Studien von 1993 und 2012 im Vergleich	264
Abb. 72 Studiumadäquate und -inadäquate Beschäftigung nach Generationen; Studie von 2012.....	266
Abb. 73 Prozentualer Anteil inadäquater Beschäftigung von Männern und Frauen unter den Bamberger Diplompädagogen; Studie von 2012	267
Abb. 74 Normativ-pragmatischer Bezug der Arbeit, Studie von 2012.....	268
Abb. 75 Konkurrenten/Mitbewerber aus den Studien von 1993 und 2012 im Vergleich.....	270
Abb. 76 Berufsadäquate Konkurrenten Bamberger Diplompädagogik-Absolventen, Männer und Frauen im Vergleich, Studie von 2012.....	271
Abb. 77 Konkurrenten Bamberger Diplompädagogik-Absolventen, Generationen im Vergleich, Studien von 2012.....	272
Abb. 78 Konkurrenten Bamberger Diplompädagogik-Absolventen, Altersgruppen im Vergleich, Studie von 2012.....	273
Abb. 79 Konkurrenten der Bamberger Pädagogen nach Einfach- und Mehrfachqualifizierung.....	273
Abb. 80 Zusammenhang zwischen Adäquanz der Beschäftigung und vertikaler Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt	274
Abb. 81 Zusammenhang zwischen Adäquanz der Beschäftigung und horizontaler Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt.....	274
Abb. 82 Berufszufriedenheit der Bamberger Pädagogikabsolventen, Studie von 2012.....	276
Abb. 83 Berufszufriedenheit der Absolventen, Studien von 1993 und 2012 im Vergleich	277
Abb. 84 Berufszufriedenheit unter den Bamberger Pädagogen nach Geschlecht, Studie von 2012.....	278
Abb. 85 Berufszufriedenheit unter den Bamberger Pädagogen nach Altersgruppen, Studie von 2012.....	279
Abb. 86 Berufszufriedenheit unter den Bamberger Pädagogen nach Generationen, Studie von 2012.....	279
Abb. 87 Berufszufriedenheit unter den Bamberger Pädagogen nach berufsadäquater Beschäftigung, Studie von 2012.....	280
Abb. 88 Berufszufriedenheit unter den Bamberger Pädagogen nach Jahresbruttoeinkommen, Studie von 2012.....	281
Abb. 89 Berufszufriedenheit unter den Bamberger Pädagogen nach Haupt-, Gleich- und Geringverdienern im Haushalt, Studie von 2012.....	281
Abb. 90 Berufszufriedenheit der Bamberger Diplompädagogik-Absolventen nach theoretisch-fundiertem Engagement neben dem Studium, Studie von 2012	282
Abb. 91 Schulnoten für Pädagogik, Studie von 2012	288
Abb. 92 Schulnoten für den Schwerpunkt, Studie von 2012	288
Abb. 93 Schulnoten für Empirie, Studie von 2012	289
Abb. 94 Schulnoten für Psychologie, Studie von 2012.....	290
Abb. 95 Schulnoten für Soziologie, Studie von 2012	290
Abb. 96 Schulnoten für die Wahlpflichtfächer, Studie von 2012	291
Abb. 97 Schulnoten für die Praktika, Studie von 2012.....	291
Abb. 98 Schulnoten für die praktischen Inhalte, Studie von 2012	291
Abb. 99 Schulnoten für Universität Bamberg allgemein, Studie von 2012	292
Abb. 100 Schulnoten für Studienort Bamberg allgemein, Studie von 2012.....	292
Abb. 101 Erneute Wahl des Studiums, Studien von 1993 und 2012 im Vergleich	293
Abb. 102 Nochmalige Entscheidung für ein Pädagogikstudium.....	293
Abb. 103 Bedeutung der Inhalte aus der Pädagogik für die berufliche Tätigkeit, Studien von 1993 und 2012 im Vergleich	298

Abb. 104 Bedeutung der praktischen Erfahrungen für die berufliche Tätigkeit, Studien von 1993 und 2012 im Vergleich.....	298
Abb. 105 Bedeutsame Inhalte des Studiums	299
Abb. 106 Defizite des Studiums, Studie von 2012.....	301
Abb. 107 Konkrete Defizite des Studiums, Studie von 2012.....	302
Abb. 108 Kompetenzerwerb während des Studiums, Studie von 2012.....	302
Abb. 109 Empfehlungen an aktuell Studierende; Studie von 1993 und Studie von 2012 im Vergleich.....	304
Abb. 110 Voraussetzungen der wissenschaftlichen Lehrkräfte, Studie von 2012	307
Abb. 111 Empfehlungen an das wissenschaftliche Personal, Studie von 2012	307

13.2 Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Mobilität der Bamberger Absolventen im Generationenvergleich.....	188
Tab. 2 Beschäftigungen der Bamberger Pädagogen vor ihrem Pädagogikstudium.....	196
Tab. 3 Erhaltquoten unter den Bamberger Diplompädagogikstudierenden, resultierend aus den Anfängerjahren 1993 bis 2006 und den Absolventenjahren 1999 bis 2012.....	204
Tab. 4 Anteile der Stellenwechsler unter den Männern und Frauen der Bamberger Pädagogikabsolventen.....	245
Tab. 5 Stellensicherheit unter Bamberger Diplompädagogik-Absolventen nach Geschlecht	247
Tab. 6 Fiktive Wiederwahl des Pädagogikstudiums nach gewähltem Schwerpunkt, Studie von 2012.....	296

13.4 Anschreiben zum Fragebogen

Pädagogik studiert und nun ...

Empirische Erhebung zu Beruf und Zufriedenheit
Bamberger Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen



Bamberg 15.12.2011

Liebe Bamberger Pädagogik-
Absolventinnen und -Absolventen,

Bildquelle: Universität Bamberg

Im Rahmen eines Forschungsprojektes des Lehrstuhls für Pädagogik erforsche ich berufliche Situation, Berufszufriedenheit und rückblickende Beurteilung des Studiums der Bamberger Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen. Dazu benötige ich Ihre Unterstützung. Bitte rufen Sie beiliegenden Fragebogen **online** über folgenden Pfad auf und beantworten Sie die Fragen: <http://evasys.uni-bamberg.de/evasys/indexstud.php>

Ihre Tan/Losung lautet: J6EQU

Die erhobenen Daten werden **garantiert vertraulich** behandelt. Sie werden lediglich statistisch und nicht personenbezogen ausgewertet. Rückschlüsse auf einzelne Personen sind somit ausgeschlossen.

Sofern Ihnen die Beantwortung online keinesfalls möglich sein sollte, können Sie alternativ den beiliegenden Fragebogen ausfüllen und zurücksenden. Einsendeschluss und letzter Tag für die Beantwortung der Fragen **online** ist der **15.01.2012**

Sofern Sie an den Ergebnissen dieser Studie interessiert sind, finden Sie am Ende des Fragebogens einen entsprechenden Hinweis.

Ich hoffe und vertraue sehr auf Ihre Mithilfe, um die ich Sie nochmals bitte. Sie tragen damit aktiv zur Verbesserung der Lehre an der Universität Bamberg bei.

Mit freundlichen Grüßen



Mechthild Beeke

Bitte beantworten Sie nach Möglichkeit **alle Fragen**. Sofern Sie aktuell fachfremd arbeiten, beziehen sich die inhaltlichen Fragen auf Ihre letzte fachspezifische Tätigkeit.

13.5 Fragebogen in Online-Maske (erste Seite) und in Druckversion

Universität Bamberg 	
Otto-Friedrich-Universität Bamberg Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik	Mechthild Beeke Endfassung Dipl.-Päds Online
1 Angaben zu Inhalten und Zeiten vor Ihrem Päd.-Studium	
1.1 In welchem Jahr haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben? (Bitte geben Sie die letzten beiden Ziffern des betreffenden Jahres an)	<input type="text"/>
1.2 Welcher Art ist Ihre Hochschulzugangsberechtigung ? (Mehrfachnennungen möglich)	<input type="checkbox"/> allgemeine Hochschulreife <input type="checkbox"/> Fachhochschulreife <input type="checkbox"/> fachgebundene Hochschulreife <input type="checkbox"/> 3. Bildungsweg (Meister o.ä.)
1.3 In welchem Bundesland haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben? (Bitte nur eine Nennung) (maximal 99 Zeichen)	<input type="text"/>