

**„Es wird sich schon was ergeben,
hab´ ich mir gedacht.“**

**Studium und Beruf
Marburger Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen der
Studienrichtung Erwachsenenbildung und außerschulische
Jugendbildung der Jahrgänge 1981 bis 1991**

INAUGURAL-DISSERTATION

zur

Erlangung der Doktorwürde

des

Fachbereichs Erziehungswissenschaften
der Philipps-Universität Marburg/Lahn

vorgelegt von

Andrea Fink-Jacob

aus Bad Hersfeld

Marburg/Lahn 2009

Vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg als
Dissertation angenommen am: 4. Juni 2010

Abschluss der mündlichen Prüfung am: 5. Juli 2010

Betreuer: Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nüssli von Rein
2. Gutachter: Prof. Dr. Willi Wolf

Den Marburger Absolventinnen und Absolventen des Diplom-Pädagogikstudiums mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung gewidmet, die durch ihre Beteiligung an der Studie ihre Erfahrungen anderen zugänglich gemacht haben.

Inhaltsverzeichnis

<i>Einleitung und Vorwort</i>	5
1 Bezugsrahmen und Entwicklung der Fragestellung	10
1.1 Ausbildung und Beruf in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung	10
1.1.1 Einrichtung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums mit Schwerpunkt EB/aJb	10
1.1.2 Konzeption des Diplom-Pädagogikstudiums mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung	18
1.1.2.1 Die Rahmenordnungen von 1969 und 1981	18
Exkurs zur Zusammenlegung von „Erwachsenenbildung“ und „außerschulischer Jugendbildung“ zu einer Studienrichtung	22
1.1.2.2 Die Marburger Diplomprüfungsordnungen von 1973 und 1984	26
1.1.3 Passungsprobleme zwischen Ausbildung und Beruf in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung	30
1.1.4 Zusammenfassung	51
1.2 Konkretisierung der zentralen Fragestellungen und zeitliche Eingrenzung	55
1.3 Verbleibsforschung über Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen: Forschungsstand und Forschungsbedarf	60
1.3.1 Zur Notwendigkeit von Verbleibsforschung	60
1.3.2 Vorliegende Studien und ihre Fragestellungen	62
1.3.3 Forschungsstand und Forschungsbedarf	65
1.3.4 Zusammenfassung	94
2 Methodische Anlage der Untersuchung	96
2.1 Festlegung der Erhebungsverfahren	96
2.2 Das Untersuchungsfeld	98
2.3 Entwicklung und Erprobung der Erhebungsinstrumente	101
2.3.1 Zur Konzeption des Fragebogens	101
2.3.2 Der Interviewleitfaden	107
2.4 Durchführung der Datenerhebung	109
2.4.1 Adressenrecherche	109
2.4.2 Fragebogenversand und -rücklauf	111
2.4.3 Durchführung der Interviews	113

2.5	Aufbereitung der Daten und Auswertung	117
2.5.1	Erfassung und Auswertung der Fragebogendaten	117
2.5.2	Aufbereitung und Auswertung der Interviewdaten	120
2.6	Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Erhebungsinstrumente	121
2.7	Repräsentativität der Stichprobe	124
2.8	Erste "Stimmen" der Absolventinnen und Absolventen zu der Verbleibsstudie	128
3	<i>Ergebnisse der Untersuchung</i>	130
3.1	Die Befragten vor, während und am Ende ihres Diplomstudiums	132
3.1.1	Sozialstatistische Beschreibung der Stichprobe	133
3.1.2	Vorqualifikationen	137
3.1.2.1	Art der Hochschulzugangsberechtigung	138
3.1.2.2	Formale Vorqualifikationen	139
3.1.2.3	Praxisvorerfahrungen	143
3.1.3	Das Diplomstudium	146
3.1.3.1	Grundständiges Studium oder „Aufbaustudium“?	146
3.1.3.2	Studiendauer	148
3.1.3.3	Gesamtnote	152
3.1.3.4	Wahlpflichtfächer	154
3.1.3.5	Zusatzfächer	157
3.1.3.6	Themenschwerpunkte	157
3.1.3.7	Praxiserfahrungen	160
3.1.3.8	Zusätzliche formale Qualifikationen	170
3.1.4	Zusammenfassung und Diskussion: Die Befragten am Ende ihres Diplom-Pädagogikstudiums	173
3.2	Berufseinmündung	177
3.2.1	Der Übergang von der Hochschule in den Beruf	177
3.2.1.1	Wege der Stellenfindung	179
3.2.1.2	Beginn der Stellensuche	189
3.2.1.3	Bewerbungshäufigkeit	193
3.2.1.4	Dauer der Stellensuche	197
3.2.1.5	Arbeitslosigkeit unmittelbar nach dem Diplomstudium	201
3.2.1.6	Weiterqualifizierung unmittelbar nach dem Diplomstudium	209
3.2.2	Wo und wie sind sie verblieben? – Die erste Stelle nach dem Diplom	211
3.2.2.1	Institutionen und Arbeitsfelder	211
3.2.2.2	Berufsbezeichnung/Art der Tätigkeit:	220
3.2.2.3	Arbeitgeber/Träger	224
3.2.2.4	Arbeitsumfang, Vertragsart und Bezahlung	226
3.2.3	Zusammenfassung und Diskussion: Die Berufseinmündung	233

3.3 Die derzeitige berufliche Situation	237
3.3.1 Arbeitslosigkeit zum Befragungszeitpunkt	238
3.3.2 Erwerb zusätzlicher formaler Qualifikationen im Berufsverlauf	241
3.3.2.1 Promotion	242
3.3.2.2 Weiterbildungen/Zusatzausbildungen	243
3.3.2.3 Umschulung	248
3.3.2.4 Sonstige Weiterqualifizierungen	251
3.3.3 Stellenwechsel nach dem Diplom	252
3.3.4 Derzeitige Berufstätigkeit	255
3.3.4.1 Institutionen und Arbeitsfelder	255
3.3.4.2 Berufsbezeichnung/Art der Tätigkeit	262
3.3.4.3 Arbeitgeber/Träger	266
3.3.4.4 Arbeitsumfang, Vertragsart und Bezahlung	269
3.3.5 Derzeitige Arbeitsaufgaben und Tätigkeitsschwerpunkte	279
3.3.6 Als Diplom-Pädagogin / Diplom-Pädagoge richtig eingesetzt und zufrieden?	288
3.3.7 Zusammenfassung und Diskussion: Die derzeitige berufliche Situation	297
3.4 Nutzen des Diplomstudiums mit Schwerpunkt EB/aJb aus Sicht der Befragten und ihre Vorschläge zur Veränderung des Studiums	303
3.4.1 Der Nutzen des Studiums für die derzeitige berufliche Tätigkeit aus der Retrospektive der Befragten	304
3.4.1.1 Allgemeine Einschätzung der Befragten aus der postalischen Erhebung	304
3.4.1.2 Differenzierte Einschätzung aus den Interviews mit Absolventinnen und Absolventen	307
3.4.1.2.1 Vorbemerkung - oder: Mögliche Gründe für die Schwierigkeit, den Nutzen des Diplom-Pädagogikstudiums zu benennen	315
3.4.1.2.2 Erste Grundannahme: Fachübergreifende, allgemeine methodische Kompetenzen	321
3.4.1.2.3 Zweite Grundannahme: Persönliche Entwicklung und allgemeine soziale Kompetenzen	328
3.4.1.2.4 Dritte Grundannahme: Fachspezifische pädagogische Kompetenzen	343
3.4.2 „Ich würde wieder Diplom-Pädagogik studieren, aber ...“ - Was die Befragten selbst rückblickend betrachtet anders machen würden	364
3.4.3 Notwendige Veränderungen am Diplom-Pädagogikstudium aus der Sicht seiner Absolventinnen und Absolventen	371
3.4.3.1 Methodische Vorbemerkungen	371
3.4.3.2 Die Veränderungsvorschläge der Marburger Absolventinnen und Absolventen	374
3.4.3.2.1 Curriculare Struktur	378
3.4.3.2.2 Studieninhalte und -ziele	387
3.4.3.2.3 Praxisbezug	399
3.4.3.2.4 Lehre und Betreuung	409
3.4.3.2.5 Rahmenbedingungen	414
3.4.3.2.6 Alternativen	417
3.4.4 Zusammenfassung : Rückblickende Bewertung des Studiums und Veränderungsvorschläge der Absolventinnen und Absolventen	421

4. Schlussfolgerungen _____ 426

Literatur _____ 445

Abbildungsverzeichnis _____ 482

Tabellenverzeichnis _____ 484

Abkürzungsverzeichnis _____ 485

Anhang

Erklärung

Einleitung und Vorwort



Diese Karikatur ist vor wenigen Jahren in einer Zeitschrift für Erwachsenenbildung erschienen¹. Nehmen wir einmal an, „Herbert“ wäre Diplom-Pädagoge und hätte den Schwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung (EB/aJb) studiert. Dann würde zumindest das düstere, wenngleich übertriebene, Szenario passen, mit dem zuweilen auch nach fast vierzig Jahren, seit es das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium gibt, die beruflichen Perspektiven für die Absolventinnen und Absolventen gezeichnet werden. Beim – zugegebenermaßen mit einem „Augenzwinkern“ verbundenen – Betrachten dieses Bildes kommen einem zum Beispiel Fragen wie diese in den Sinn:

- Wie sieht die berufliche Situation von Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen, die den Schwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung studiert haben, tatsächlich aus? Sitzen sie, wie „Herbert“, arbeits- und perspektivlos auf der Straße?
- In welchen Beschäftigungsverhältnissen und unter welchen Beschäftigungsbedingungen sind die Absolventinnen und Absolventen tätig? Angestellt oder zum Beispiel, so wie „Herbert“, freiberuflich mit eigenem „Bildungsinstitut“?
- Welchen Nutzen hat das Diplom-Pädagogikstudium mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung für eine berufliche Tätigkeit in der außerschulischen Bildung? Oder ist vor allem „Praxis- und Le-

¹ In: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, 51 (2005) 2, S. 53. Hrsg.: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE). Der Nachdruck der Karikatur erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Zeichners, Gerhard Mester.

Das Schild „Dipl. Päd. EB/aJb“ am Revers von „Herbert“ wurde von mir ergänzt (AFJ).

benserfahrung“ in bestimmten Bereichen, so wie offensichtlich bei „Herbert“, von Bedeutung?

- ... und ist das überhaupt Erwachsenenbildung, was „Herbert“ da vor hat? Oder ist es eher soziale Arbeit? Oder beides?

Inzwischen gibt es eine ganze Reihe von Studien, die das Bild vom arbeits- und perspektivlosen Diplom-Pädagogen widerlegen – und zwar Studien über Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen im Allgemeinen und über Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung Sozialpädagogik im Besonderen. Über die Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung, über ihren beruflichen Verbleib nach dem Studium und zu der Frage, wie sie im Nachhinein betrachtet den Nutzen des Studiums für ihre berufliche Tätigkeit einschätzen, gibt es für die 80er und beginnenden 90er Jahre erst wenige Erkenntnisse. Klar scheint nur, dass die Zweckmäßigkeit eines grundständigen Studiums der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung von Anfang an umstritten und ohnehin die Arbeitgeberseite an der Etablierung des Studienganges nicht beteiligt war. Es war keineswegs sicher, ob und wie die Absolventinnen und Absolventen Aufnahme in das Beschäftigungssystem finden würden. Dieser Studiengang war und ist bis heute nicht die einzige Zugangsmöglichkeit zu einer Tätigkeit in der außerschulischen Bildung. Eine Doppelqualifikation – unterrichtsfachlich *und* pädagogisch, am besten kombiniert mit ausreichend Lebenserfahrung – gilt nach wie vor als wünschenswertes Idealprofil für eine Tätigkeit in diesem Bereich, der sich selbst zunehmend entgrenzt und mit anderen pädagogischen Teilbereichen überschneidet. Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung müssen also damit leben, dass es weder *die* Ausbildung für eine Tätigkeit in der außerschulischen Bildung, noch *das* Berufsfeld Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung gibt. Es gibt für sie keinen exklusiven Berufszugang in klar definierte Arbeitsfelder. Vielmehr existieren zahlreiche Alternativen (wie z.B. Zusatz-, Aufbau- und Ergänzungsstudiengänge), deren Absolventinnen und Absolventen von der Berufspraxis zuweilen angeblich auch eher gewollt sind. Erwachsenenbildung findet schon lange nicht mehr überwiegend in der Volkshochschule statt, sondern hat sich zunehmend entinstitutionalisiert. Organisierte Weiterbildung ist inzwischen nur noch *ein* Bestandteil eines pluralen Feldes und immer mehr Lebensbereiche werden pädagogisiert. Gesellschaftliche Veränderungen haben Auswirkungen auf die außerschulische Bildung, die längst zur Notwendigkeit lebenslangen Lernens geworden ist, und auf die Aufgaben und Qualifikationsanforderungen der dort Tätigen.

Aus all dem ergeben sich für meine Untersuchung *zwei Hauptfragestellungen*:

- 1) Wo sind die Absolventinnen und Absolventen des Diplom-Pädagogikstudiums mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung beruflich verblieben? und
- 2) Wie bewerten sie den Nutzen des Studiums für ihre berufliche Tätigkeit im Nachhinein?

Zur Aktualität der vorliegenden Studie:

Hierbei ist anzumerken, dass sich diese Fragen auf Absolventinnen und Absolventen des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums mit dem Studienschwerpunkt EB/aJb beziehen, die ihr Studium zwischen 1981 und 1991 an der Philipps-Universität in Marburg abgeschlossen haben und Ende 1992 bzw. Anfang 1993 von mir befragt worden sind. Die empirische Basis meiner Arbeit bezieht sich also auf einen Untersuchungszeitraum, der mittlerweile lange zurück liegt. Inzwischen hat sich vieles verändert – sowohl auf dem Arbeitsmarkt wie auch in der hochschulischen Ausbildung. So hat es an der Philipps-Universität Marburg zwischenzeitlich weitere Reformen des Diplom-Pädagogikstudiums gegeben, die sich in einer neuen Diplom-Studien- und Prüfungsordnung (1997) niedergeschlagen haben. Vor allem aber wird es mein „Forschungsobjekt“ – das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium – in absehbarer Zeit nicht mehr geben: Spätestens bis zum Jahre 2010 sollen erziehungswissenschaftliche Bachelor- und Masterstudiengänge allerorten das Diplom-Pädagogikstudium abgelöst haben. Insofern ist zu berücksichtigen, dass die vorliegende Arbeit heute zwar nur noch eingeschränkt aktuell ist, dass sie aber trotzdem immer noch wichtige Hinweise für künftige Studienreformen liefert.

Meine Arbeit ist inhaltlich wie folgt aufgebaut:

Im *ersten Teil* werde ich zunächst den Bezugsrahmen meiner Studie und die Entwicklung der Fragestellung darstellen. Im *zweiten Teil* werde ich die methodische Anlage der Untersuchung vorstellen und das Untersuchungsfeld eingrenzen bevor ich im *dritten Teil* die Ergebnisse meiner Studie auswerten werde. In einem abschließenden *vierten Teil* werde ich dann aus all dem Schlussfolgerungen ziehen für die künftige Ausgestaltung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge.

„Die wissenschaftlich tätige Praktikerin“ oder: Der lange Weg bis zur Fertigstellung dieser Arbeit:

Mit der Fertigstellung meiner Dissertation war ich lange beschäftigt. Das lag sicherlich zu einem Großteil daran, dass ich, die ich selbst Diplom-Pädagogin mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung bin, die beiden disziplinär beabsichtigten beruflichen Ausrichtungen, die der Studienabschluss eröffnet, über Jahre hinweg parallel ausgeübt habe:

- die Option, wissenschaftlich tätig zu sein, indem ich über den beruflichen Verbleib von Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen der Studienrichtung Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung geforscht und darüber diese Doktorarbeit angefertigt habe.
- die Option, pädagogisch praktisch zu arbeiten, indem ich bereits vor Beendigung meines Studiums zunächst in der außerschulischen Jugend(bildungs)arbeit tätig geworden bin und parallel zur Arbeit an meiner Promotion immer auch in der pädagogischen Praxis – erst in der außerschulischen Jugendbildung, dann in der Mädchen- und heute in der Frauen- und Gleichstellungsarbeit - gearbeitet habe. Zeitweise nur auf Honorarbasis, dann mit halber und seit fast zehn Jahren in einer leitenden Funktion mit voller Stelle. Eine

Funktion, die, das kommt noch hinzu, immer wieder im Blickpunkt der (politischen) Öffentlichkeit steht und von dieser zuweilen kritisch beäugt wird. Eine Tätigkeit, die viel Kraft erfordert und bei der das „Bohren dicker Bretter“ zum Alltag gehört. Und eine Tätigkeit letztendlich, bei der wissenschaftliche Erkenntnisse unerlässlich sind für die praktische Arbeit.

Dabei habe ich die Vielfalt sehr geschätzt, einerseits wissenschaftlich arbeiten und forschen zu können, andererseits aber auch praktisch pädagogisch tätig sein zu können. Ob ich damit eine „typische“ Vertreterin einer zwischen Wissenschaft und Praxis „unentschiedenen Profession“ (Nittel 1995) bin, sei dahingestellt. Sicher hat für mich dabei eine Rolle gespielt, dass mir beides – das wissenschaftliche *und* das praktische Arbeiten – Spaß macht. Beides hat zudem, jeweils zu unterschiedlichen Zeiten, dazu gedient, mir berufliche Perspektiven zu schaffen und zu sichern und den Lebensunterhalt zu verdienen. Auch für mich war die außerschulische Jugend(bildungs)arbeit (mit Überschneidungen zum sozialpädagogischen Bereich) ein „typisches“ berufliches Einstiegsfeld - wie für viele andere Absolventinnen und Absolventen des Diplom-Pädagogikstudiums ebenfalls. Das wird im Ergebnisteil der vorliegenden Arbeit deutlich werden (vgl. Kap. 3.2.2).

Und natürlich habe ich berufsbegleitende Fortbildungen absolviert, um dabei das zu lernen, was mir das Studium nicht vermittelt hat und – ohne die begleitende berufliche Praxis - auch nicht vermitteln konnte (z.B. eine mehrjährige Weiterbildung in systemischer Beratung).

Aber die Fertigstellung der Promotion erfordert – ähnlich wie das Studium selbst - letztendlich auch den „Umgang mit Ungewissheiten“ (Keiner u.a. 1997), Ungewissheiten vor allem im Hinblick auf die berufliche Zukunft, auf neue Chancen und Möglichkeiten. Sicher haben mich diese Ungewissheiten (unbewusst) manchmal zaudern lassen, die Arbeit abzuschließen.

Um die Dissertation nach so einem langen Zeitraum zu Ende bringen zu können, war es notwendig, bei der verwendeten Literatur einen „Schnitt“ zu machen. Das bedeutet, Veröffentlichungen, die nach 2000/2001 erschienen sind, habe ich in der Regel nur noch zur Kenntnis genommen, aber nicht mehr inhaltlich verwendet.¹ Dies wäre ansonsten ein endloses Unterfangen geworden.

Danksagung:

Dass ich den wissenschaftlichen Teil meiner Tätigkeit in Form dieser Doktorarbeit (doch noch) fertig gestellt habe, habe ich vor allem Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein, dem Erstgutachter meiner Arbeit, sowie Herrn Prof. Dr. Willi Wolf, meinem Zweitgutachter, zu verdanken. Beide haben mich nicht nur fachlich gut betreut und mich immer wieder motiviert, die Arbeit abzuschließen, sondern haben

¹ Der langen Zeitspanne zwischen Datenerhebung und Abschluss meiner Arbeit ist auch die Tatsache geschuldet, dass im vorliegenden Text sowohl die „alte“ wie auch die „neue“ Rechtschreibung verwendet werden: Grundsätzlich ist der Text nach den Regeln der neuen Rechtschreibung verfasst. Ausnahmen bilden allerdings die Textpassagen, in denen ich wörtlich aus vorliegender Literatur zitiere. Wörtliche Literaturzitate habe ich entsprechend der üblichen Zitierregeln nicht nur wort-, sondern auch buchstabengetreu wiedergegeben - das heißt, wenn sie in „alter“ Rechtschreibung geschrieben waren, dann wurden sie auch so übernommen.

auch viel Geduld mit mir gehabt, als mein aufreibender (und manchmal „übvoller“) Vollzeitjob als Frauenbeauftragte und Leiterin eines kommunalen Frauenbüros es mir vor allem in den letzten Jahren doch sehr schwer gemacht hat, die notwendige Zeit für die Fertigstellung meiner Dissertation aufzubringen. Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. Nuissl von Rein danke ich zudem recht herzlich für die Betreuung der Doktorandinnenrunden am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), bei dem ich im Rahmen des Hochschulsonderprogramms II des Bundes für zweieinhalb Jahre angestellt war. Ohne diese Förderung wäre die Durchführung der Untersuchung nicht möglich gewesen. Ein ganz besonderer Dank geht auch an meine beiden Doktorandinnen-Kolleginnen von damals, Frau Dr. Bettina Thöne-Geyer und Frau PD Dr. Monika Kil. Mit beiden verbinden mich viele konstruktive Diskussionen und gegenseitige Ermutigung. Danke auch an die (ehemalige) Abteilung „Forschung und Fortbildung“ des DIE – allen voran Frau Elisabeth Fuchs-Brüninghoff – für die freundliche Aufnahme.

Herrn Prof. Dr. Klaus Ahlheim danke ich dafür, dass er mich damals ermutigt hat, diese Arbeit zu beginnen. Zu Dank bin ich außerdem Herrn Dr. Bardo Heger und Frau Dr. Anna Brake verpflichtet, die mir geholfen haben, die Klippen der Statistik zu überwinden. Ein weiterer Dank geht an Frau Beate Baldauf und Herrn Harald Schomburg von der Universität/GH Kassel, die mir wertvolle Anregungen für die Fragebogenkonstruktion gegeben haben. Dank gebührt ebenso den Mitarbeiterinnen des Prüfungsamtes am Fachbereich 21 der Philipps-Universität Marburg, insbesondere Frau Waltraud Röder-Spangenberg, die mir bei der Adressenrecherche behilflich war und den Fragebogenrücklauf entgegengenommen hat.

Ein herzliches Dankeschön schließlich auch an Lisa Bauknecht und Jutta Fink, die mir bei der aufwändigen Transkription der Interviews behilflich waren, und an meinen Bruder Bernd Fink, der mir in Sachen Powerpoint eine gute „Online-Unterstützung“ aus dem fernen Berlin war. Danke außerdem an Hedwig Busch-Hettwer, die mich vor allem in der Endphase meiner Arbeit dabei unterstützt hat, meinen Blick auf das Ziel zu fokussieren und - systemisch gesehen - das „große Ganze“ im Auge zu haben.

Meinem Arbeitgeber danke ich, dass er es mir ermöglicht hat, in den letzten Wochen der Fertigstellung dieser Arbeit meine Arbeitszeit zu reduzieren. Und meiner Kollegin, Else Kranz-Kroker, vielen Dank dafür, dass sie mir in dieser Zeit dienstlich den Rücken frei gehalten hat.

Ein ganz besonders lieber Dank geht an meinen Mann Gerhard, der mich bei manchem Computerproblem unterstützt, mir die vielfältigen Möglichkeiten von Excel aufgezeigt und der vor allem mit viel Geduld die Fertigstellung meiner Doktorarbeit abgewartet und auf manche Stunde gemeinsamer Freizeit verzichtet hat. Und Danke an Felix für seine treue Gesellschaft in all den Jahren ...

Vor allem bedanke ich mich aber bei den Marburger Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung, die bereit waren, den umfangreichen Fragebogen zu beantworten und für ausführliche Leitfadeninterviews zur Verfügung zu stehen. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen!

1 Bezugsrahmen und Entwicklung der Fragestellung

In Kap. 1.1 werde ich Ausbildung und Beruf in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung darstellen, in Kap. 1.2 meine Fragestellungen herleiten und konkretisieren sowie in Kap. 1.3 einen Überblick über den Stand der Verbleibsforschung und den Forschungsbedarf im Hinblick auf Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen zum Zeitpunkt des Beginns meiner Erhebung geben.

1.1 Ausbildung und Beruf in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung

Seit 1969 gibt es das Diplom-Pädagogikstudium, und bereits ebenso lange wird über Sinn oder Unsinn dieses Studienganges diskutiert. Zwar hat sich mittlerweile die Erkenntnis durchgesetzt, dass sich der Studiengang auf dem Arbeitsmarkt etabliert hat und seine Absolventinnen und Absolventen durchaus Beschäftigung finden, wenngleich sogenannte „Normalarbeitsverhältnisse“ zunehmend seltener werden (vgl. z.B. Bahnmüller u.a. 1988). Aber Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen wird dennoch immer wieder der Vorwurf gemacht, sie seien beispielsweise im Vergleich zu Sozialpädagoginnen und -pädagogen von der Fachhochschule zu praxisfern ausgebildet, und jene seien noch dazu „billiger“. Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb wird zudem vorgeworfen, dass ihnen ein „Fach“ fehle (vgl. z.B. Rauschenbach 1994, S.277; Gieseke 1989).

Um die Schwierigkeiten und Vorbehalte zu verstehen, denen Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen im Allgemeinen und Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung EB/aJb im Besonderen von Anfang an begegnen, werde ich zunächst die Entstehungsbedingungen des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums in wesentlichen Zügen¹ rekonstruieren und dabei mein besonderes Augenmerk auf die Erwachsenenbildung und die außerschulische Jugendbildung richten (Kap. 1.1.1). Im Anschluss daran werde ich den Studiengang in seinen Grundzügen beschreiben, damit deutlich wird, welches Qualifikationsprofil er bezogen auf die Erwachsenenbildung und die außerschulische Jugendbildung hervorbringen soll (Kap. 1.1.2). Im nachfolgenden Kapitel werde ich mich der beruflichen Praxis in der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Jugendbildung zuwenden und darstellen, auf welche Schwierigkeiten die Absolventinnen und Absolventen angesichts der Einrichtungsbedingungen und der Konzeption des Studienganges in der Praxis treffen (Kap. 1.1.3). Eine Zusammenfassung (Kap. 1.1.4) wird die Darstellung der Ausbildungs- und der beruflichen Seite in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung beschließen.

1.1.1 Einrichtung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums mit Schwerpunkt EB/aJb

Die Konferenz westdeutscher Universitätspädagogen, in der die Lehrstuhlinhaber und habilitierten Hochschullehrer der Pädagogik zusammengeschlossen waren, hatte

¹ Ausführlich sind die Hintergründe der Entstehung des Studienganges bereits in zahlreichen Veröffentlichungen dargestellt worden (vgl. z.B. Nieke 1978, Müller 1984).

nach mehrjährigen Diskussionen im Mai 1966 einen Antrag an die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Westdeutsche Rektorenkonferenz (WRK) zur Einleitung des Verfahrens zur Erstellung einer Rahmenordnung für eine Diplom-Prüfung im Fach Pädagogik gestellt.¹ Diesem Antrag entsprechend wurde dann ein Fachausschuss für die Diplomprüfungsordnung der Pädagogik - die sogenannte „Furck-Kommission“, benannt nach ihrem Vorsitzenden, Prof. Dr. C.-L. Furck - eingerichtet, die eine Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft erarbeitet hat. Diese Rahmenordnung wurde am 20. März 1969 von der Kultusministerkonferenz verabschiedet und hatte alsbald die Einrichtung erziehungswissenschaftlicher Diplomstudiengänge an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zur Folge.

Die mit der Verabschiedung dieser Rahmenordnung und der Einrichtung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums verbundenen Hintergründe, Ziele und Interessen waren vielfältig. Sie lassen sich – vereinfachend gesagt – unterscheiden in

- a) praxis- und berufsfeldbezogene Zielsetzungen sowie
- b) hochschulpolitische und disziplininterne Gründe.

Beide hängen eng miteinander zusammen.

Praxis- und berufsfeldbezogene Zielsetzungen:

Ein wichtiges Argument für die Einführung einer Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft im oben genannten Antrag der Universitätspädagogen² war – so Nieke (1978, S. 14) - dass ein erheblicher Bedarf an praxisbezogen ausgebildeten professionellen Pädagogen in der Schule und – vor allem – in außerschulischen Bereichen behauptet wurde. Bildungspolitiker und Universitätspädagogen glaubten aufgrund der damaligen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen, einen Bedarf für erziehungs- und sozialwissenschaftlich ausgebildete Expertinnen und Experten erkennen zu können und die staatliche Politik hatte die Erwartung, „weitreichende Reformen im Erziehungs-, Bildungs- und Sozialwesen mit Hilfe der Wissenschaft

¹ Vgl. Nieke (1978, S.13), der ein entsprechendes Aktenstudium im Archiv der Westdeutschen Rektorenkonferenz vorgenommen hat, um die Einrichtung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums anhand von Originalakten nachvollziehbar zu machen. Vgl. auch Adamski 1975, S.4.; Gängler 1994, S.240 ff.)

² Die Konferenz westdeutscher Universitätspädagogen begründete im Jahre 1966 ihren oben erwähnten Antrag zur Erstellung einer RO für ein erziehungswissenschaftliches Diplomstudium damit, dass es in der außerschulischen Pädagogik bislang keinen eigenen wissenschaftlichen Hochschulabschluss gebe, obwohl ein Bedarf an akademisch gebildeten Führungskräften dort seit langem bestehe. Bislang müsse dieser Bedarf entweder mit Doktoren und Magistern gedeckt werden, bei denen der Grad ihrer pädagogischen Qualifizierung aber eher zufällig und von individuellen Fächerkombinationen und Dissertationsthemen abhängig sei, oder mit Diplom-Psychologen, Diplom-Soziologen oder Juristen, bei denen der Grad der pädagogischen Qualifizierung genauso zufällig und von persönlichen Interessen abhängig sei. Ein geordneter und auf verbindlichen Grundlagen und wählbaren Schwerpunktgebieten beruhender Studiengang für akademisch qualifizierte Pädagogen, die nicht Lehrer seien, sei nach Auffassung der Fachvertreter nur durch eine Diplomordnung zu erreichen (vgl. Adamski 1975, S.4 f.).

bewerkstelligen zu können“ (Jütting/Scherer 1987, S.405; vgl. auch Nieke 1978, S.29).¹

Dass solche Reformen für notwendig gehalten wurden, liegt am politischen und gesellschaftlichen Hintergrund der damaligen Zeit: Die Anwerbung von Gastarbeitern aus Südeuropa, beschleunigter technischer Wandel und damit verbunden schnellerer Verfall des in der Schule erworbenen Wissens, verschärfter Konkurrenzkampf auf dem Weltmarkt, Massenentlassungen im Kohlebergbau, der Sputnik-Schock und die von Georg Picht prophezeite Bildungskatastrophe hatten - so schlussfolgert Siebert (1994a, S.58) - „eine Aufwertung der Erwachsenenbildung als flexibles Instrument der Sozial- und Wirtschaftspolitik zur Folge: Ein ausgebautes System der Weiterbildung sollte durch einen Zweiten Bildungsweg zur ‘Ausschöpfung von Begabungsreserven’ und durch ein berufliches Fortbildungsangebot zur Modernisierung des gesellschaftlichen Qualifikationsniveaus beitragen“ (vgl. auch Wolgast 1996, Nieke 1978).

Dementsprechend wird im 1970 vom Deutschen Bildungsrat vorgelegten Strukturplan für das Bildungswesen, der einen „Minimalkonsens“ (Nieke 1978, S.28) der damaligen Diskussionen darstellt, die Weiterbildung² als eigenständiger vierter Bildungssektor verstanden (vgl. auch Vath 1979, S.109). Die erste Bildungsphase sei ohne ergänzende Weiterbildung unvollständig (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S.199), und mit ihrer Einbeziehung in das Bildungssystem werde „der wachsenden Bedeutung des ständigen Weiterlernens entsprochen; Weiterbildung unterliegt damit der öffentlichen Verantwortung wie alle anderen Teile des Bildungswesens“ (ebd., S.208). Eine Integration der Erwachsenenbildung in das öffentliche Bildungswesen, ihre finanzielle Förderung und damit ihre Institutionalisierung hatte bereits zehn Jahre zuvor der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen³ in seinem Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ gefordert. Dieses Gutachten löste in fast allen westdeutschen Bundesländern Gesetzesinitiativen und Planungsaktivitäten aus (vgl. Siebert 1994a, S.59). Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre sind in den meisten Bundesländern Gesetze zur Erwachsenenbildung verabschiedet worden, die zu einem Ausbau des vierten Bildungssektors beigetragen haben.

Man ging damals davon aus, dass der Mensch alles lernen könne, wenn seine Lernprozesse nur richtig organisiert seien (vgl. Nezel 1992, S.45). Durch die Einführung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums sollten „die qualifikatorischen Voraussetzungen für eine umfassende Reorganisation, quantitative Ausweitung und qualitative Differenzierung des gesamten Bereichs pädagogischer und sozialer Dienstleistungen geschaffen werden“ (Hommerich 1984, S.34), und auch Expertin-

¹ Kritische Stimmen argumentierten allerdings schon damals, dass „bei den Bemühungen um die Einführung des Diploms in erster Linie ... die Status- und Entwicklungsprobleme der Erziehungswissenschaft selbst motivbildend waren“. Diese seien zwar als Reflex gesellschaftlicher Entwicklungen zu sehen, aber für den behaupteten gesellschaftlichen Bedarf werde weder ein theoretischer, noch ein empirischer Nachweis erbracht (Auernheimer 1974a, S.48). Auf diese Aspekte komme ich im Abschnitt „hochschulpolitische und disziplinterne Gründe“ zurück.

² Die Begriffe „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ verwende ich synonym.

³ Der Deutsche Ausschuss wurde im Jahre 1953 konstituiert, nachdem der Deutsche Bundestag 1952 die Installierung einer Sachverständigeninstanz zur Förderung des Erziehungs- und Bildungswesens empfohlen hatte. 1965 wurde er aufgelöst und durch den Deutschen Bildungsrat ersetzt.

nen und Experten für die Organisation von Lernprozessen sollten dadurch qualifiziert werden können. Es ging bei der Einrichtung dieses Studiums unter anderem darum, „durch eine neuartige Kombination erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Qualifikationselemente Pädagogikstudenten nicht nur für Lehrtätigkeiten, sondern für neue Aufgaben im Bereich der Schule (z.B. Beratungslehrer), insbesondere aber auch für die Übernahme von Berufsrollen in außerschulischen Tätigkeitsfeldern (Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik/Sozialarbeit, Vorschulerziehung, betriebliches Ausbildungswesen) zu qualifizieren. Gerade für diese Bereiche wurde ein ganz erheblicher quantitativer Bedarf an Diplom-Pädagogen *geschätzt*, der gedeckt werden musste, um die in einer Vielzahl von Reformplänen fixierten Zielvorstellungen in Richtung eines Ausbaus pädagogischer Tätigkeitsfelder realisieren zu können“ (Busch/Hommerich 1980, S.94 f.; Hervorhebung von mir, AFJ). Insofern ist der Diplom-Pädagoge/die Diplom-Pädagogin ein Berufsbild, „das ‘offiziell’ von der Wissenschaft wie von der staatlichen Administration gewollt wurde“ (Jütting 1985, S.11).¹ Demzufolge – so identifiziert der Autor *ein* wesentliches Handicap des neuen Studienganges – ist seine Institutionalisierung zwar von angesehenen Repräsentanten des akademischen Betriebes und der staatlichen Hochschulverwaltung vorgenommen worden, das Beschäftigungssystem war an seiner Etablierung aber kaum beteiligt (vgl. ebd.). Anders ausgedrückt: Es wurde zwar ein gesellschaftlicher Bedarf an erziehungs- und sozialwissenschaftlich qualifizierten Absolventinnen und Absolventen unterstellt (vgl. z.B. Skiba, Lukas, Kuckartz 1984), aber aus der Praxis heraus wurde ein solcher offenbar nicht geäußert (vgl. z.B. Nieke 1978). Der Diplomstudiengang wurde eingerichtet, *ohne* vorher Qualifikationsanforderungen der Praxis zu eruieren.

Abgesehen davon, dass dies wohl ein schwieriges Unterfangen geworden wäre, weil es zum einen „keine verlässlichen Langfristprognosen (gibt), die hinreichend exakt beschreiben, welche Qualifikationen zukünftig tatsächlich benötigt werden“ (Bader u.a. 1987, S. 20), und zum anderen vermutlich die Qualifikationsanforderungen der verschiedenen Träger im Bereich der außerschulischen Bildung nicht einheitlich gewesen wären, gilt es folgendes zu bedenken: Koch u.a. bezeichnen es als “merkwürdige() Vorstellung, dass die Einrichtung eines neuen, grundständigen Studienganges erst dann statthaft sei, wenn vorangegangene Befragung von späteren, potentiellen Arbeitgebern der Absolventen dieses neuen Studienganges einen quantifizierbaren ‘Bedarf’ signalisiert hätten. Wäre” – so Koch u.a.(1977, S. 10 f.) – “diese Reihenfolge eingeführte (und vernünftige) Praxis, dann gäbe es heute mit Wahrscheinlichkeit weder Psychologen, noch Soziologen, Politologen, Ethnologen, Philosophen, Theaterwissenschaftler, Publizistikwissenschaftler ... ”²

Es gab zum Zeitpunkt der Einrichtung des Studienganges offenbar keine einheitlichen Vorstellungen und Erkenntnisse darüber, welche Tätigkeiten Absolventinnen

¹ Zur Institutionalisierung des Diplom-Pädagogikstudiums in einer Phase bildungspolitischer Reform-euphorie vgl. bspw. auch Jütting/Scherer 1987.

² Dass neue Studiengänge eingerichtet werden, ohne vorher den Bedarf des Arbeitsmarktes zu erkunden, trifft auch auf andere (jüngere) Studiengänge zu: etwa auf solche, die auf eine spätere Berufstätigkeit in den Medien, im Kulturmanagement oder im PR-Bereich von Unternehmen vorbereiten sollen. Auch hier – so Blamberger (1993, S.13) – bestehe Skepsis, ob die Praxis überhaupt Bedarf an Kulturwirten, Medienberatern oder Kulturmanagern habe.

und Absolventen der EB/aJb in der außerschulischen Bildungsarbeit¹ schwerpunktmäßig wahrnehmen sollten - vor allem „nicht-unterrichtliche Funktionen“ (Schulenberg 1972, S.20) oder in erster Linie lehrende Tätigkeiten (vgl. Furck 1968, S.10) - und welche Qualifikationen sie dementsprechend haben müssten. Es wundert daher kaum, dass es von Seiten potenzieller Anstellungsträger zum Teil ganz erhebliche Vorbehalte gegenüber Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen gab und zum Teil immer noch gibt (vgl. z.B. Rauschenbach 1994, S.277 f.). Im Hinblick auf Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb bestehen sie in erster Linie darin, dass ihnen vorgeworfen wird, ihnen fehle ein „Fach“, das sie im Rahmen ihrer Bildungsarbeit vermitteln könnten.

Außerdem kann - wie Jütting (1985, S. 12) feststellt - von einem Berufsfeld Erwachsenenbildung im Sinne von speziellen Arbeitsplätzen und einer nennenswerten Zahl von Beschäftigten Ende der 60er Jahre, also zum Zeitpunkt der Verabschiedung der RO, kaum gesprochen werden und ein konsensfähiges Ausbildungskonzept für eine hauptberufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung habe nicht vorgelegen. Schon aus diesem Grunde ist es wichtig zu fragen, was denn aus den Absolventinnen und Absolventen des Ausbildungskonzeptes „Diplom-Pädagogik mit Schwerpunkt EB/aJb“ geworden ist.

Das innovationsfreundliche, bildungsreformpolitische Klima der damaligen Zeit kam den Hochschulen im allgemeinen und der erziehungswissenschaftlichen Disziplin im besonderen offenbar gerade recht, denn es gab neben den praxis- und berufsfeldbezogenen Zielsetzungen auch hochschulpolitische und disziplininterne Gründe für die Einrichtung des Studienganges im Jahr 1969.

Hochschulpolitische und disziplininterne Gründe:

Ein wesentliches Argument der Fachvertreter für die Einführung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums war damals, dass eine „innere Weiterentwicklung“ der Erziehungswissenschaft notwendig sei. Nur wo Diplom-Arbeitsthemen in größerer Zahl und kontinuierlicher Folge an Hauptfachstudenten vergeben werden könnten, seien die Universitätsinstitute und Seminare auf die Dauer in der Lage, die für alle weiterführenden und höheren wissenschaftlichen Projekte als Voraussetzung und Absicherung unentbehrlich gewordene „Feldforschung“ im Gebiet des Erziehungswesens weiter voranzutreiben.²

Das Diplom-Pädagogikstudium wurde sowohl an Universitäten, als auch an Pädagogischen Hochschulen eingerichtet, und schon die Furck-Kommission (1968, S.12 f.) hatte betont, dass beide im Bezug auf diesen neuen Studiengang gleichberechtigt sein

¹ Wenn ich im folgenden den Begriff „außerschulische Bildung(sarbeit)“ verwende, umfasse ich damit die Erwachsenenbildung *und* die außerschulische Jugendbildung.

² Vgl. Antrag zur Einleitung des Verfahrens zur Erstellung einer RO für eine Diplom-Prüfung im Fach Pädagogik der Konferenz westdeutscher Universitätspädagogen an die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Westdeutsche Rektorenkonferenz (WRK) vom 2.5.1966 (zitiert nach Adamski 1975, S.5 f.). Siehe hierzu später auch Furck 1968, Nieke 1978, Busch/Hommerich 1980.

sollten. Für die Pädagogischen Hochschulen war mit der Einführung des neuen Studiengangs demnach eine Statusaufwertung verbunden, denn es "war ein deutlicher Schritt weg von der Pädagogischen Hochschule als einer reinen Lehrerbildungsstätte hin zur voll ausgestatteten erziehungswissenschaftlichen Hochschule" (Huppertz/Rumpf 1983, S.3). „Dieser Studiengang sollte damit zugleich Grundstein einer weitergehenden Hochschulreform in Richtung auf Gesamthochschulen sein“ und darüber hinaus „die fachpolitische Entwicklung der Disziplin Erziehungswissenschaft vorantreiben“ (Bahn Müller u.a. 1988, S.31). In den 60er Jahren habe eine Umorientierung stattgefunden von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu einer stärker die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen reflektierenden, sozialwissenschaftlich orientierten und sich empirisch vergewissernden Erziehungswissenschaft (vgl. ebd., siehe auch die Begründung der Furck-Kommission 1968). Von dem neuen Studiengang erhoffte man sich offenbar eine Konsolidierung der sozialwissenschaftlichen Ausrichtung, eine arbeitsfeldbezogene Differenzierung und einen weiteren Ausbau der Disziplin sowie die Sicherung des eigenen Nachwuchses (vgl. Bahn Müller u.a. 1988, S.31; auch Busch/Hommerich 1981, S.70). „Alle akademischen Disziplinen“ so Nieke (1978, S.20) – suchten „durch die Verantwortung für eine Berufsausbildung ihre Existenz abzusichern, zu rechtfertigen und Ansprüche nach größeren materiell-finanziellen Subsistenzmitteln zu legitimieren.“ Mit der Einführung eines berufsbezogenen Diplomstudienganges in Erziehungswissenschaft habe sich deshalb für die Fachvertreter die Hoffnung auf eine erhebliche Verbesserung der finanziellen Grundlagen ihrer eigenen Arbeit verbunden (ebd., S.21).

In dem (auch) statusbezogenen Interesse der akademischen Fachkultur, einen universitären, erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengang einzurichten, sieht Friebertshäuser (1992, S.162) zudem das Bestreben der Disziplin, „mit der bereits erfolgten Professionalisierung der PsychologInnen und SoziologInnen gleichzuziehen.“ Darüber hinaus komme dem neuen Studiengang angesichts der einsetzenden Krise des LehrerInnenberufes und dem damit verbundenen Rückgang der Studierendenzahlen eine kompensierende Funktion zu, da HochschullehrerInnen-Stellen aus der ehemaligen LehrerInnenausbildung für den neuen Studiengang genutzt und dadurch erhalten werden können (vgl. ebd.). Daher wundert es auch nicht, dass die Pädagogischen Hochschulen, traditionell für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zuständig, am frühesten und intensivsten mit der Einrichtung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums begonnen haben (vgl. Nieke 1978, S.21 und Schulze-Krüdener 1996, S.58).

Die spezifische Situation bei der Aufnahme des Studienganges in den Wissenschaftsbetrieb der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung:

Auf dem Hintergrund der dargestellten Ziele und Beweggründe wird dem Diplom-Pädagogikstudium insgesamt gesehen eine „rasche Aufnahme und Verbreitung im

Wissenschaftsbetrieb“ (Jütting/Scherer 1987, S.405)¹ bescheinigt. Bezogen auf die Erwachsenenbildung heben die Autoren jedoch hervor, dass es Mitte der 60er Jahre erst zwei Lehrstühle hierfür gegeben habe (an der FU Berlin seit 1958 und an der Ruhr-Universität Bochum seit 1965) und von einer sich entwickelnden „scientific community“ erst in Ansätzen die Rede gewesen sein könne. Insbesondere habe es über die universitäre Ausbildung des pädagogischen Personals in Einrichtungen der Erwachsenenbildung keine „herrschende Meinung“ in der Erwachsenenpädagogik gegeben. Selbst die beiden Lehrstuhlinhaber hätten unterschiedlich auf den neuen Studiengang reagiert: Während in Berlin der Diplomstudiengang alsbald eingerichtet worden sei, gebe es ihn in Bochum bis heute nicht (vgl. ebd., S.405 f.). Bei den vorbereitenden Überlegungen zur RO für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft seien die beiden Lehrstuhlinhaber nicht beteiligt gewesen (ebd., S.406); ihr spezifisches Wissen sowie abweichende konkurrierende Vorstellungen und Auffassungen über die wissenschaftliche Ausbildung von Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung im Umkreis dieser beiden Lehrstühle, bei Hochschullehrern an Pädagogischen Hochschulen und in den Einrichtungen und Verbänden der Erwachsenenbildung, insbesondere der Volkshochschulen, seien nicht zur Kenntnis genommen worden (ebd., S.407). „Vorhandene Widerstände und Vorbehalte“ - so Jütting und Scherer - „fakultative und alternative Vorstellungen in den außerschulischen Erziehungs-, Bildungs- und Sozialfeldern, sind nicht diskutiert worden“ (ebd., S.408). Somit sei eine latente Konfliktsituation sowohl innerhalb der sich bildenden, bzw. sich ausweitenden scientific community als auch zwischen denjenigen, die die Innovation „abnehmen“ sollten, nämlich potenziellen Arbeitgebern, entstanden.

An der Tatsache, dass das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung von Anfang an nur als eine von mehreren Möglichkeiten einer berufsfeldbezogenen Ausbildung angesehen wird, hat sich bis heute nichts geändert: Seit es den Diplomstudiengang gibt, gibt es parallel dazu eine Reihe von alternativen und fakultativen Studienmöglichkeiten.² Ein Hauptunterschied zwischen den einzelnen Studiengangsmodellen ist der jeweilige Anteil, den das Studium eines „Faches“ einnimmt (vgl. Jütting/Scherer 1987). Am Diplom-Pädagogikstudium mit dem Schwerpunkt EB/aJb ist nämlich immer wieder - nicht nur von Seiten der Anstellungsträger - moniert worden, dass es nicht ausreichend ein „Fach“ vermittele, das die in der außerschulischen Bildungsarbeit Tätigen im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit unterrichten könnten³ (vgl. ebd., S.417 f.; auch Arnold 1988a, S.146; Planungskommission Nordrhein-Westfalen 1972; Rauschenbach 1994, S.277).

Jütting und Scherer kommen zu dem Schluss, dass im Meinungsbild über den Diplom-Pädagogen selbst unter Erziehungswissenschaftlern ein negativer Eindruck vorherrsche und führen dies darauf zurück, dass eine bewusst und planvoll gestaltete

¹ Der Aufsatz von Jütting und Scherer ist in etwas modifizierter Form bereits im Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 10/1982 und Heft 11/1983 veröffentlicht worden.

² Vgl. hierzu bspw. die Übersicht "Universitäre Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Weiterbildungner" bei Arnold 1988a, S.142 ff.

³ Diesem Argument versucht beispielsweise das Zusatzstudium in Erwachsenenbildung Rechnung zu tragen, das aufbauend auf einem ersten Studienabschluss studiert werden kann und somit „eine für fachliche Erwachsenenbildung geeignete Doppelqualifikation“ sicherstellen soll (Arnold 1988a, S.146).

Einführung des Studiengangs in den Wissenschaftsbetrieb sowie ein bekannt Machen und ein geschlossenes Vertreten dieser Innovation durch die „scientific community“ im Berufsfeld nicht stattgefunden habe (Jütting/Scherer 1987, S.423).

Die Autoren deuten die bereits in den 70er Jahren erfolgten Novellierungsbemühungen und die Vorlage zusätzlicher Studienkonzepte von Seiten der Erwachsenenpädagogik und der Erwachsenenbildung „als Eingeständnis von Unzulänglichkeiten der Innovation und als Zugeständnis an die Erwartungen der Praxis“ (ebd., S.425). Allerdings hätten verschiedene Gruppierungen (vor allem DGfE und AUE) innerhalb der Disziplin widersprüchliche Novellierungskonzepte vertreten und die Disziplin habe dadurch dokumentiert, dass sie sich in zentralen Fragen uneinig sei. Außerdem hätten Fachvertreter deutlich gemacht, dass selbst im Falle einer Novellierung des Diplom-Pädagogikstudienganges zusätzliche Studiengangskonzepte für den Weiterbildungsbereich notwendig seien (ebd., S.434 ff.). Alles in allem – so das Resümee der Autoren Ende der 80er Jahre – sei letztendlich trotz aller Novellierungsbemühungen die RO von 1969 weitgehend in Kraft geblieben (ebd., S.430), alternative Studiengangskonzepte aber auch.

Busch/Hommerich (1980, S.96) geben ferner zu bedenken, dass die massenhafte Frequentierung des neuen Studienganges bereits in den ersten Ausbildungsjahren¹ die dringend notwendigen Bemühungen um eine Aufarbeitung der bereits zum Zeitpunkt der Einführung des Diplom-Pädagogikstudiums erkennbaren konzeptionellen Schwächen blockiert habe.

Zusammenfassend gesagt bestehen die spezifischen Bedingungen, unter denen das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium *mit der Studienrichtung EB/aJb* an den Hochschulen eingerichtet worden ist, darin, dass es sowohl auf Seiten der Hochschulvertreter, als auch auf Seiten potenzieller Anstellungsträger vom Konzept des Diplom-Pädagogikstudienganges abweichende Vorstellungen über die Ausbildung des Personals in der Erwachsenenbildung gab (und gibt), diese aber bei der Konzeption des Studienganges nicht berücksichtigt wurden. Parallel zu diesem neuen Studiengang wurden daher alternative Studiengangskonzepte entwickelt. Das Diplomstudium mit dem Schwerpunkt EB/aJb ist insofern zwar die einzige *grundständige* Studienmöglichkeit für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Jugendbildung, aber es ist nie zur einzigen Ausbildungsmöglichkeit und vor allen Dingen nie zur Zugangsvoraussetzung für eine Tätigkeit in diesen Feldern avanciert.

Nachdem ich dargestellt habe, aus welchen Gründen und auf welche Art und Weise das Studium eingerichtet worden ist, werde ich nun die Konzeption des Studienganges in ihren wesentlichen Grundzügen beschreiben und damit die Darstellung der

¹ Zur großen Nachfrage nach dem neu eingerichteten Diplomstudiengang schildert Auernheimer die Situation an der Universität Marburg zu Beginn der 70er Jahre wie folgt: „Die Studentenzahlen sind uns längst über den Kopf gewachsen. (...) Gegenwärtig haben 8 Professoren und 10 Leute des Mittelbaus, die selber noch Qualifikationszwängen unterliegen, rund 1400 Diplomstudenten in der Lehre zu `betreuen“ (Auernheimer 1974a, S.44; vgl. auch Bahn Müller u.a. 1988, S.29 f.; Altrichter 1979, S.117; Rauschenbach 1992).

„Ausbildungsseite“ vorerst abschließen. - Wie sollte ein Studium konzipiert sein, mit dem der unterstellte Bedarf nach erziehungs- und sozialwissenschaftlich ausgebildeten Expertinnen und Experten gedeckt, mit dem Fachleute für die Organisation von Lernprozessen und die Übernahme von Berufsrollen in außerschulischen Tätigkeitsfeldern herangebildet, mit dessen Hilfe die qualifikatorischen Voraussetzungen für eine Ausweitung und Differenzierung pädagogischer und sozialer Dienstleistungen geschaffen, darüber hinaus die Disziplin selbst weiterentwickelt, ausgebaut und in ihrem Fortbestand gesichert, erziehungswissenschaftliche Forschung vorangetrieben und der akademische Nachwuchs rekrutiert werden sollte?

1.1.2 Konzeption des Diplom-Pädagogikstudiums mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung

Um dieser Frage nachzugehen ist es notwendig, sich zum einen die Rahmenordnungen (RO) für das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium anzuschauen, innerhalb derer an den einzelnen Hochschulstandorten das Studium eingerichtet und inhaltlich ausgestaltet werden sollte (Kap. 1.1.2.1). Zum anderen ist es, um später die Befragungsergebnisse für den Hochschulstandort Marburg einordnen zu können, wichtig, sich einen Überblick zu verschaffen, wie das Studium dort im Befragungszeitraum vor dem Hintergrund der jeweiligen Rahmenordnungen konzipiert war (Kap. 1.1.2.2).

1.1.2.1 Die Rahmenordnungen von 1969 und 1981

Bis zum Beginn meiner Untersuchung liegen drei ROen für das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium vor: die erste aus dem Jahre 1969, eine zweite von 1981 und eine dritte aus dem Jahr 1989. Daneben gab und gibt es zahlreiche Novellierungsentwürfe (vgl. Jütting/Scherer 1987) und Kontroversen um die Ausgestaltung des Studienganges¹, die aber bis heute nicht den Eindruck erwecken, als sei sich die Disziplin - oder treffender gesagt - als seien sich die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen² einig über einen „Königsweg“ erziehungswissenschaftlicher Qualifizierung (vgl. Kap. 1.1.1). Die vorliegenden ROen sind zwar jede für sich als Weiterentwicklung der jeweils vorangegangenen zu verstehen. Zugleich stellt jede einzelne aber auch nur einen Minimalkonsens unterschiedlicher, zum Teil kontroverser Vorstellungen zur Konzipierung des Diplomstudienganges dar. Schon die Furck-Kommission hatte die Auffassung vertreten, dass eine RO so allgemein und formal gehalten sein müsse, dass ein gewisser Spielraum für die unterschiedlichen Wissenschaftsauffassungen der örtlichen Fachvertreter bestehen bleibe (vgl. Furck 1968, S.11, vgl. auch Furck 1997, S.198).

¹ Ein zentraler und viel diskutierter Aspekt ist beispielsweise die Frage nach der Realisierung des Praxisbezuges in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung. Schulze-Krüdener (1996, S.66 ff.) hat die Kontroverse um die Praxisrelevanz des Diplomstudiums nachgezeichnet.

² Bauer (1997, S.26) benutzt bewusst den Plural „Erziehungswissenschaften“, um deutlich zu machen, dass es sich bei dieser wissenschaftlichen Disziplin um eine Multi-Disziplin handele.

Ich werde im folgenden die erste RO von 1969 sowie die zweite aus dem Jahr 1981 jeweils in ihren Grundzügen darstellen, weil die beiden Marburger Studienordnungen, nach denen die Befragten studiert haben, an diese angelehnt sind (vgl. Kap. 1.1.2.2). Details der beiden Marburger Studien- und Prüfungsordnungen von 1973 und 1984 werde ich, wo nötig, im Ergebnisteil erläuternd einfügen.

Das Diplom-Pädagogikstudium sollte im Gegensatz zu den in den 60er Jahren vorhandenen Möglichkeiten eines Magister- oder Promotionsstudiums in Erziehungswissenschaft ausdrücklich „berufsbezogen“ sein (vgl. Jütting 1984, S.11). In der Begründung zur RO für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft heißt es demzufolge: „Seit vielen Jahren wird von den Fachvertretern übereinstimmend festgestellt, dass das Fehlen einer im Gegensatz zur Promotion oder der Magisterprüfung stärker berufsbezogenen Prüfung als Abschluss des erziehungswissenschaftlichen Studiums den legitimen Interessen und Bedürfnissen vieler Berufsfelder und Studenten nicht entspricht und zum Ausweichen in längere Studiengänge oder zu einer Verlagerung des Hauptstudiums auf ein Fach mit Diplomprüfung (Psychologie, Soziologie, Politologie) führt“ (Furck 1968, S.3). Die Furck-Kommission kommt zu dem Ergebnis, dass die vorhandenen Studienabschlüsse wie Promotion oder Magisterprüfung nicht an den Bedürfnissen der Praxis orientiert seien und demzufolge in allen Bereichen der angewandten Erziehungswissenschaft wissenschaftlich ausgebildete Experten fehlten (vgl. ebd., S.4). Durch das neu einzuführende Diplomstudium in Erziehungswissenschaft sollte daher folgenden Gesichtspunkten Rechnung getragen werden:

- „- Berufsbezogenheit des Studiums,
- Differenzierung der Prüfung nach Studienschwerpunkten,
- Sozialwissenschaftliche Orientierung des Studiengbietes“ (ebd.).

Welches jedoch die Bedürfnisse der Praxis sind, auf die hin der Diplomstudiengang qualifizieren sollte, wurde an keiner Stelle näher expliziert, geschweige denn vor Einrichtung des Studienganges erforscht (Kap. 1.1.1; vgl. auch Altrichter 1979, Skiba, Lukas, Kuckartz 1984).

Das Diplomstudium sollte - dies drückt sich in der Differenzierung nach Studienrichtungen aus - auf konkrete Arbeitsfelder bezogen sein (vgl. Bahnmüller u.a. 1988, S.32). Durch die Unterteilung in die Studienrichtungen

- „a) Schule
- b) Sozialpädagogik und Sozialarbeit
- c) Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung
- d) Betriebliches Ausbildungswesen
- e) Sonderpädagogische Einrichtungen“ (Furck 1968, S.4),

zwischen denen die Studierenden nach den Vorstellungen der Furck-Kommission im Hauptstudium wählen sollten, und durch die Integration von praktischer Ausbildung (gemeint sind wohl Praktika, Anm. AFJ) in das Studium (vgl. § 5 RO 1969) sollte die geforderte Berufsbezogenheit des Studienganges hergestellt werden (vgl. dazu u.a. Langenbach u.a. 1972, Skiba, Lukas, Kuckartz 1984 und Schulze-Krüdener 1996). Die Furck-Kommission ging davon aus, mit diesen fünf Studienrichtungen

„sowohl die zur Zeit relevanten Berufsfelder für Pädagogen als auch die gegenwärtig von der Erziehungswissenschaft erfüllbaren Ausbildungsaufgaben“ abgedeckt zu haben (Furck 1968, S.5). Zur sozialwissenschaftlichen Ausrichtung des neuen Studienganges sollten die beiden verpflichtenden Nebenfächer Psychologie und Soziologie beitragen (vgl. Nieke 1978, S.11).

„In der Diplomprüfung“ - so heißt es in § 1 der RO von 1969 recht allgemein - „soll festgestellt werden, ob der Kandidat gründliche Fachkenntnisse erworben hat und die Fähigkeit besitzt, nach wissenschaftlichen Methoden selbständig zu arbeiten“. Worin diese Fachkenntnisse im einzelnen bestehen sollen, wird jedoch kaum weiter ausgeführt und damit offensichtlich der konkreten Ausgestaltung und den jeweiligen Ressourcen und Möglichkeiten vor Ort überlassen.

Die Rahmenordnung von 1969:

Der RO von 1969 zufolge soll das Studium acht Semester umfassen: vier Semester Grundstudium, an dessen Ende eine benotete Vordiplomprüfung stehen soll, und vier Semester Hauptstudium, das mit der Diplomprüfung abgeschlossen wird. Im Grundstudium sollen die Fächer Erziehungswissenschaft und wahlweise Psychologie oder Soziologie studiert werden; außerdem muss eine Einübung in empirische Forschungstechniken und die Teilnahme an Lehrveranstaltungen in Jugend-, Sozial- und Schulrecht nachgewiesen werden (vgl. RO 1969, § 6). Genauere inhaltliche Festlegungen werden in der RO nicht gemacht. Ebenso wenig werden Anzahl und Umfang der zu erbringenden Leistungsnachweise, von Praktika, Übungen und Exkursionen verbindlich festgelegt. Allerdings scheinen die Möglichkeiten praktischer Ausbildungsanteile sehr breit zu sein: einerseits werden nirgendwo Anzahl und Umfang zu absolvierender Praktika verbindlich festgeschrieben; andererseits ist dem Antrag auf Zulassung zur Diplom-Vorprüfung „eine Bescheinigung über die Ableistung einer nach den örtlichen Prüfungsordnungen etwa erforderlichen praktischen Ausbildung“ (RO 1969, § 5.2) beizufügen. Die RO sieht zudem die Möglichkeit der Anerkennung von Studiensemestern in benachbarten Fachrichtungen und Lehramtsstudiengängen sowie dabei erbrachte Studien- und Prüfungsleistungen für die erziehungswissenschaftliche Vordiplomprüfung vor (vgl. RO 1969, § 7). „Bei Bewerbern, die bereits die erste Staatsprüfung für ein Lehramt bestanden haben, soll auf die Diplom-Vorprüfung verzichtet werden“ (RO 1969, § 15.2).

Das Hauptstudium ab dem 5. Semester setzt sich dann zusammen aus den Bereichen Erziehungswissenschaft I, Erziehungswissenschaft II, einem Wahlpflichtfach und Psychologie oder Soziologie - je nachdem, welches von beiden im Grundstudium nicht studiert worden ist. Erziehungswissenschaft I umfasst dabei „a) Allgemeine Grundlagen der Erziehungswissenschaft, b) ausgewählte wissenschaftliche Methoden, c) Voraussetzungen, Aufgaben und Formen der Erziehung und ihrer Erforschung“ (RO 1969, § 16.1). Erziehungswissenschaft II bezeichnet das Studium in einer der o.g. fünf Studienrichtungen (also u.a. in Erwachsenenbildung und außerschulischer Jugendbildung). Jeder Studienrichtung sind Wahlpflichtfächer zugeordnet, von denen die Studierenden eines auswählen sollen. Der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung werden in der RO von 1969 (§ 17.3) Politik-

wissenschaft, Soziologie, Philosophie, Theologie oder die Didaktik eines für die Erwachsenenbildung bedeutsamen Faches als mögliche Wahlpflichtfächer zugeordnet. Darüber hinaus können sich Studierende „in weiteren als den vorgeschriebenen Fächern einer Prüfung unterziehen (Zusatzfächer)“ und das Ergebnis in diesen Fächern ins Diplomzeugnis aufnehmen lassen. Noten aus Zusatzfächern sollen bei der Festsetzung der Gesamtnote aber nicht mit einbezogen werden (§ 21 der RO 1969).

Die Rahmenordnung von 1981:

Nach zahlreichen erfolglosen Novellierungsversuchen und Alternativvorschlägen (vgl. Jütting/Scherer 1987) ist im Jahre 1981 eine novellierte RO verabschiedet worden. Alles in allem betrachtet beinhaltet diese Novellierung jedoch keine grundlegenden Änderungen im Vergleich zu ihrer Vorgängerin – weder in inhaltlicher, noch in formaler Hinsicht. In der Studienrichtung EB/aJb hat offensichtlich auch der häufig vorgebrachte Kritikpunkt, dass den Absolventinnen und Absolventen ein Unterrichtsfach fehle, nicht dazu geführt, dass das Curriculum um ein solches ergänzt wurde. Die Regelung im Rahmen des möglichen Wahlpflichtfaches „Didaktik eines für die Erwachsenenbildung bedeutsamen Faches, dessen Studium bereits durch eine Prüfung abgeschlossen ist oder zugleich mit der Diplomprüfung abschließt“ (RO 1969, § 17.3 und RO 1981, § 17.2), wurde von der KMK und der WRK offenbar für ausreichend gehalten. Aussagen zu Art und Umfang praktischer Ausbildungsbestandteile enthält die RO von 1981 ebenso wenig wie ihre Vorgängerin. Eine Konkretisierung und Präzisierung inhaltlicher und praktischer Anforderungen wird den jeweiligen Prüfungs- und Studienordnungen vor Ort überlassen.

... keine grundsätzlichen Veränderungen:

Bezogen auf die diversen Novellierungsbemühungen um das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium mit der Studienrichtung EB/aJb stellen folglich auch Jütting und Scherer (1987, S. 430) fest, dass „die RO von 1969 und die damit verbundene Studienrealität der Erwachsenenbildung an den Hochschulen in der Bundesrepublik und in West-Berlin () weitgehend in Kraft (blieb).“ Zwar habe man gegenüber den Kritikern des Diplomstudiengangs darauf hinweisen können, dass man im Sinne einer Änderung und Verbesserung tätig geworden sei, jedoch seien die vorgeschlagenen Änderungen und Verbesserungen nicht realisiert, sondern es werde bis zum heutigen Tage weiter im Rahmen der kritisierten Ordnung ausgebildet (vgl. ebd.).

Rauschenbach bestätigt dies auch für die neueste der drei ROen von 1989, indem er feststellt: „Im Grunde genommen hat sich in punkto Ausbildung in den letzten 20 Jahren nichts grundsätzlich verändert, nichts ist erkennbar besser geworden, die neue RO von 1989 wurde praktisch nicht zur Kenntnis genommen (allerdings hat sie auch keine wirklich neuen Zeichen gesetzt ...)“ (Rauschenbach 1995, S.85). Die mit der RO von 1989 verbundenen „Hoffnungen auf eine stärkere disziplinäre Geschlossenheit der Erziehungswissenschaft“ haben sich demnach ebenfalls nicht erfüllt (Schulze-Krüdener 1996, S.65).

... keine einheitliche Struktur:

Im Ergebnis scheint es so zu sein, dass die teilweise unpräzisen und offen formulierten Regelungen der ROen dazu beitragen, dass „der Studiengang selbst alles andere als einheitlich strukturiert“ ist (Hamburger 1995, S.14). Lokal unterschiedliche Wissenschafts- und Studiengangsauffassungen, die allen gemeinsamen ROen erfolgreich trotzen, führen letztendlich dazu, dass sich die Erziehungswissenschaft „an den Universitäten derzeit als ein zersplittertes Fach darstellt, bei dem die lokalen Besonderheiten die Normalität sind, die disziplinären Gemeinsamkeiten hingegen eher die Ausnahme“ (Rauschenbach 1995, S.84 exemplarisch für die Sozialpädagogik). Viele Hochschulen - so Rauschenbach - zeichneten sich durch ein eigenes Profil aus, was zwar eine verständliche Reaktion auf die Berufseinmündungsprobleme Anfang der 80er Jahre, aber „gleichwohl eine wenig stabilisierende Maßnahme“ sei (ebd.). Eine überregionale Vergleichbarkeit scheint es demnach infolge eines fehlenden curricula- ren Grundkonsenses¹ bezüglich verbindlicher Ausbildungsanteile nicht zu geben, sondern die einzelnen Hochschulen zeichnen sich offenbar durch ein je individuelles Profil aus, und eine berufliche Identität der universitären Erwachsenenbildnerinnen und -bildner wird weder nach außen noch nach innen sichtbar (vgl. ebd.). Infolgedessen stellt Rauschenbach eine „gewisse() Beliebigkeit in der Lehre (fest), nach dem Grundsatz: ‘Gelehrt wird, was Spaß macht, was der/die Lehrende kann, was ihn/sie interessiert und worüber er/sie forscht‘“ (ebd.).

Ulrike, eine meiner Interviewpartnerinnen, bestätigt diese Einschätzung aufgrund ihrer eigenen Studiererfahrungen in Marburg:

„Also ich würde erst ´mal sagen, dass Marburg von seinem wissenschaftlichen Studienangebot her keine durchdachte Struktur hat, sondern das, was da irgendwie angeboten wird, und auch das, was inzwischen in der Studienordnung steht, ist soo sehr Ergebnis von persönlichen Präferenzen, ne, und so sehr geprägt durch diese einzelnen Nasen, die da lehren, dass ich sagen würde, das ist irgendwie ganz spannend und irgendwie auch qualifizierend, aber es ist sehr wenig durchdacht. So. Und gerade im Studiengang Erwachsenenbildung ist es ja so: Du studierst bei A. B. - Punkt. Und der prägt halt diesen ganzen Studiengang.“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.6)

Beliebig scheint darüber hinaus auch die Bezeichnung der Studienrichtung, um die es hier geht, und die Zuordnung der außerschulischen Jugendbildung an den einzelnen Hochschulen zu sein. Ich werde dies in einem kleinen Exkurs deutlich machen:

Exkurs zur Zusammenlegung von „Erwachsenenbildung“ und „außerschulischer Jugendbildung“ zu einer Studienrichtung

Die Zusammenlegung von Erwachsenenbildung und außerschulischer Jugendbildung in einer Studienrichtung wird weder in den Rahmenordnungen selbst, noch von Furck und seinen Kollegen in der Begründung zur 1969er RO thematisiert. Jedoch spricht sich die Kommission auch nicht gegen die Zusammenlegung aus, und das lässt den Schluss zu, dass sie sie nicht als zwei „divergierende Studienschwerpunkte“

¹ Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft (vgl. DGfE 1968) ist älter als der Diplom-Pädagogikstudiengang selbst, hat aber bisher nicht zu einem Konsens geführt.

betrachtet hat (Furck 1968, S.7). Allerdings wird bereits in den Furck'schen Ausführungen deutlich, dass eine trennscharfe Abgrenzung zwischen der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung auf der einen und der Sozialpädagogik und Sozialarbeit auf der anderen Seite schon damals nicht möglich war und es bis heute nicht ist (vgl. Kap. 1.1.3). Der Katalog von Berufsmöglichkeiten, den die Kommission beispielsweise den Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung Sozialpädagogik/Sozialarbeit zuschreibt, überschneidet sich sehr stark mit denen, die auch der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung zugeordnet werden (vgl. Furck, S.8 f.).

Vergleicht man bezogen auf den Studienschwerpunkt EB/aJb die Studiengangskonzeptionen verschiedener Hochschulen miteinander, dann stellt man fest, dass die Bezeichnungen der Studienrichtung keineswegs einheitlich sind. Einer Erhebung von Faulstich und Graeßner (1995) zufolge kann man an 39 Hochschulen in Deutschland im Rahmen des Diplom-Pädagogikstudiums den Schwerpunkt Erwachsenenbildung studieren. An manchen Studienorten heißt er „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ oder nur „Weiterbildung“. In Bamberg beispielsweise ist der „Lehrstuhl Erwachsenenbildung“ inzwischen in „Lehrstuhl Andragogik“ umbenannt worden (vgl. Reischmann 1996). Aber nur 11 von diesen 39 Hochschulen bieten Erwachsenenbildung zusammen mit außerschulischer Jugendbildung als Studienrichtung an¹. Zu diesen 11 Universitäten gehört auch die Philipps-Universität Marburg.

Die Zusammenfassung von Erwachsenenbildung und außerschulischer Jugendbildung in einer Studienrichtung ist, das macht nicht zuletzt diese unterschiedliche Handhabung deutlich, keineswegs unumstritten. Die außerschulische Jugendbildung wird in den Rahmenordnungen von 1969 und 1981 zwar neben der Erwachsenenbildung genannt, scheint aber ansonsten eher ein „Schattendasein“ zu führen. In der Stellungnahme der DGfE zur Diskussion und Beratung einer Neuordnung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft aus dem Jahre 1981 ist beispielsweise immer von der „Studienrichtung Erwachsenenbildung“ die Rede (ebd., z.B. S.20, S.28 f., S.41 ff.), obwohl sie laut RO von 1981 „Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung“ heißt. Die außerschulische Jugendbildung scheint in dieser Begründung bei der Studienrichtung Sozialpädagogik „gelandet“ zu sein (ebd., S.50 f.)². In der bislang letzten RO von 1989 heißt die Studienrichtung nunmehr „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“. Im Bezug auf die außerschulische Jugendbildung heißt es dort: „Weil in den dieser Studienrichtung (Erwachsenenbildung/Weiterbildung, AFJ) entsprechenden Tätigkeitsbereichen bzw. Institutionen auch außerschulische Bildungsveranstaltungen mit Jugendlichen stattfinden, kann im Rahmen dieser Studienrichtung auch ein Handlungsfeld 'außerschulische Jugendbildung' gewählt werden“ (RO 1989, S.66). Mit außerschulischer Jugendbildung wird in dieser Konzeption also offenbar nicht ein grundsätzlich anderes Arbeitsfeld, sondern in erster Linie eine andere Zielgruppe bezeichnet.

¹ Hierbei handelt es sich um eine Auszählung von mir (AFJ), die ich aufgrund der Angaben von Faulstich/Graeßner (1995) vorgenommen habe.

² Die Zuordnung der außerschulischen Jugendbildung zur Sozialpädagogik anstatt zur Erwachsenenbildung ist Schöffner (1983, S.49) zufolge in Plänen zur Revision des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft immer wieder gefordert worden.

Schaut man sich zudem an, wie „Jugend“ in verschiedenen Gesetzen¹ definiert wird, dann wird deutlich, dass die Übergänge zwischen den Zielgruppen der Erwachsenenbildung und jenen der außerschulischen Jugendbildung fließend sind. Schon das Hessische EBG aus dem Jahre 1974 hat vorgesehen, dass Erwachsenenbildungseinrichtungen unter anderem eng mit Einrichtungen der außerschulischen Jugendbildung zusammenarbeiten sollen (vgl. § 1.2 Hess. EBG). Dass sich Erwachsenenbildungseinrichtungen zunehmend auch an jugendliche Zielgruppen wenden, bestätigt beispielsweise ein Blick in die Programme verschiedener Volkshochschulen (vgl. z.B. auch Schöffner 1983, S.50). Hinsichtlich der Zielgruppen gibt es demnach von beiden Seiten Überschneidungen, die eine Abgrenzung von Erwachsenen- und außerschulischer Jugendbildung wenig sinnvoll erscheinen lassen (vgl. Wirth 1983, S.253) und eine Zusammenfassung in einer Studienrichtung nahe legen.

Überschneidungen gibt es auch bezüglich der Ziele der Bildungsarbeit mit Erwachsenen und Jugendlichen (vgl. Hess. EBG, VHS-Gesetz und Hess. JBFVG). Schöffner geht zudem davon aus, dass das Jugendalter nicht automatisch mit Unreife, das Erwachsenenalter nicht mit Reife gleichzusetzen sei. Bildungsarbeit verfolge daher sowohl bei Jugendlichen, als auch bei Erwachsenen das gleiche emanzipatorische Ziel: die Entwicklung und „Aushandlung“ von Identität (vgl. Schöffner 1983, S.49 ff., auch: Arnold 1997, S.188). Insofern seien Jugend und Erwachsensein „keine trennscharfen Kriterien für die Bildungsarbeit“ (Schöffner ebd., S.58). Die Zielgruppendiskussion in der Erwachsenenbildung habe diese Abgrenzung schon aufgebrochen. „Von daher“, so Schöffner, „steht auch der Begriff Erwachsenenbildung zur Disposition. Es ist zu überlegen, diesen durch einen anderen – durch ‘auerschulische Bildung’ - zu ersetzen, der die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen außerhalb der Institution Schule gleichermaßen umfaßt“ (ebd., S.58 f.).²

Darüber hinaus begründet Klemm (1990, S.20) die zunehmende Notwendigkeit von Bildung über alle Altersstufen hinweg mit gesellschaftlichen Herausforderungen wie „Verminderung der Arbeitslosigkeit, Humanisierung des Arbeitslebens, selbstbestimmte Nutzung erwerbsfreier Zeit sowie gesellschaftliche Mitbestimmung“ (ebd.).³

Neben ähnlichen Zielen und Überschneidungen in den Zielgruppen ist auch die Struktur der Tätigkeitsanforderungen in beiden Bereichen ähnlich (vgl. u.a. Baltes, Hoffmann 1975, S.138 f.): Sowohl in der Erwachsenen-, als auch in der außerschulischen Jugendbildung geht es um organisatorische, verwaltende, konzeptionelle, planende Aufgaben, aber auch um praktische Bildungsarbeit, sprich lehrende Tätigkeiten. Darüber hinaus hat der gesellschaftliche Wandel Auswirkungen auf beide Ar-

¹ Das Hessische Jugendbildungsförderungsgesetz (§ 1 JBFVG) von 1981 betrachtet Jugendliche und junge Erwachsene bis zum vollendeten 25. Lebensjahr als Zielgruppe außerschulischer Jugendbildungsarbeit, das novellierte JBFVG (§ 1) von 1997 sowie das Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1991 wollen sogar „Personen über 27 Jahre in angemessenem Umfang einbeziehen“ (§ 11 KJHG). Und auch bereits das Jugendwohlfahrtsgesetz (§ 5), Vorgängergesetz des KJHG, hat „Personen über 18 Jahre“ einbezogen.

² Vgl. Fußnote 1 auf S.14 meiner Arbeit.

³ Baltes und Hoffmann sind hingegen im Jahre 1975 noch zu dem Schluss gekommen, dass zwar die Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Jugendbildung ähnlich seien, die Ziele der Arbeit in beiden Feldern aber zu unterschiedlich seien, als dass eine gemeinsame Ausbildung im Rahmen *einer* Studienrichtung gerechtfertigt sei (Baltes, Hoffmann 1975, S.138 f.).

beitsfelder und zieht veränderte Qualifikationsanforderungen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nach sich.

Sowohl in der Erwachsenenbildung als auch in der außerschulischen Jugendbildung gibt es Überschneidungen zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit. In den Blättern zur Berufskunde heißt es: „Die außerschulische Jugendbildung geschieht z.T. im Rahmen der Erwachsenenbildung, z.T. wird sie jedoch auch als Aufgabe der Sozialpädagogen angesehen. Offenbar überschneiden sich hier die Betätigungsfelder dieser beiden Richtungen der Pädagogik“ (Martin 1986, S.16; vgl. auch Martin 1981 und 1994; Bildungsgesamtplan 1973, S.68).

Nicht nur für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung, sondern auch in der außerschulischen Jugendbildung waren Notwendigkeit und Form einer eigenständigen Ausbildung lange Zeit umstritten (für die außerschulische Jugendbildung vgl. Rauschenbach 1991, S.620 f.). Über den Mangel an hauptberuflichem Personal bestand hingegen Konsens.

Darüber hinaus ist für keines der beiden Arbeitsfelder der Zugang zu einer hauptberuflichen Tätigkeit eindeutig geregelt und an bestimmte qualifikatorische Voraussetzungen geknüpft; einheitliche Berufsbilder gibt es für beide Bereiche nicht. Erst das Diplom-Pädagogikstudium bietet die Möglichkeit, sich in einem universitären Studiengang „auf direktem Wege“ (grundständig) für eine hauptberufliche Tätigkeit in der außerschulischen Bildung vorzubereiten. Nach wie vor sind in beiden Arbeitsfeldern neben einer kleineren Anzahl hauptamtlicher eine hohe Anzahl nebenberuflicher und ehrenamtlicher Kräfte tätig. Ein zunehmender Trend zur Verberuflichung und Akademisierung ist aber in beiden Arbeitsfeldern feststellbar; ebenso ein Trend zur Entgrenzung (vgl. z.B. Arnold 1997).

Dass sowohl die Erwachsenenbildung, als auch die außerschulische Jugendbildung über eine plurale Trägerstruktur verfügen (vgl. u.a. Bildungsgesamtplan 1973), dass die Teilnahme an den Veranstaltungen beider Bereiche durch das Prinzip der Freiwilligkeit gekennzeichnet ist (vgl. Wirth 1983, S.253), die Fluktuation auf Seiten der Teilnehmenden u.U. hoch ist und gesetzliche Regelungen zur finanziellen Absicherung und Förderung der Erwachsenen- und der außerschulischen Jugendbildung nahezu zur selben Zeit, nämlich Anfang der 70er Jahre, geschaffen worden sind, sind weitere Gemeinsamkeiten dieser beiden Arbeitsfelder. Darüber hinaus hält Wirth (ebd.) grundlegende didaktische Unterschiede zwischen erwachsenenspezifischen und jugendadäquaten Lern- und Arbeitsstilen für fragwürdig.

Aufgrund all dieser Gemeinsamkeiten scheint die Zusammenlegung beider Bereiche zu einer Studienrichtung EB/aJb, für die man sich auch in Marburg entschieden hat, gerechtfertigt.

Nun einige Anmerkungen zum individuellen Profil des Marburger Diplom-Pädagogikstudienganges und zu den beiden Marburger Diplomstudien- und Prüfungsordnungen, die für den von mir untersuchten Zeitraum von Bedeutung sind:

1.1.2.2 Die Marburger Diplomprüfungsordnungen von 1973 und 1984

Die erste Marburger Diplomprüfungsordnung für Pädagogik (DPO) trat am 1. November 1973 in Kraft; sie wurde abgelöst durch eine novellierte DPO vom 13. November 1984. Die erste ging – wie bereits erwähnt - auf die RO von 1969 zurück, die zweite auf die novellierte RO aus dem Jahre 1981.

Ich werde im folgenden deutlich machen, in welchen Punkten diese beiden Marburger Diplomprüfungsordnungen zum einen von den ROen abweichen und in welchen Punkten sie sich zum anderen voneinander unterscheiden. Auf Details der Marburger DPOen werde ich da, wo es für die Interpretation der Befunde notwendig ist, eingehen.

Die Marburger DPO von 1973 ist eng an die RO von 1969 angelehnt: der Wortlaut bzgl. der Regelungen zu den Prüfungsfächern der Diplom-Vorprüfung und der Diplom-Hauptprüfung sowie zur Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen zur Diplom-Hauptprüfung ist nahezu identisch. Identisch sind auch die für die Studienrichtung EB/aJb vorgesehenen Inhalte und zugeordneten Wahlpflichtfächer (§ 17 RO 1969, Abs.3, § 17 DPO 1973, Abs.3)¹. Die wesentlichen Unterschiede zur RO von 1969 bestehen in einer

- Erweiterung der Wahlpflichtfachmöglichkeiten (vgl. § 17, Abs. 2 der DPO 1973), so dass die Marburger Absolventinnen und Absolventen nach der DPO 1973 aus etwa 25 Wahlpflichtfächern auswählen konnten (vgl. Kattge 1995, S.23).
- Präzisierung von Art und Umfang der im Rahmen des Studiums zu absolvierenden Praktika (Grundstudium: „mindestens sechswöchiges pädagogisch relevantes Praktikum bzw. eine entsprechende Praxis“ (§ 5, Abs.2.4 der DPO 1973; Hauptstudium: „ein für die Studienrichtung () als relevant anerkanntes sechswöchiges Praktikum bzw. eine entsprechende Praxis“ (§ 14, Abs.2.3 der DPO 1973).
- „Lockerung“ der Prüfungsanforderungen: Im Gegensatz zu den Vorschlägen aus der RO wird zum Beispiel die Diplomvorprüfung nicht mit Noten von eins bis fünf bewertet (§ 11 RO 1969), sondern lediglich mit „bestanden“ und „nicht bestanden“ (§ 11 DPO 1973). Auch der Ersatz mündlicher Prüfungen durch andere Leistungsnachweise wie z.B. Hausarbeiten ist in der Marburger DPO 1973 im Gegensatz zur RO von 1969 ausdrücklich vorgesehen.

Der Vergleich der novellierten Marburger DPO von 1984 mit der novellierten RO von 1981 zeigt, dass hier die Hochschule offenbar stärker als zuvor für sich das Recht in Anspruch genommen hat, die konkrete Ausgestaltung vor Ort selbst zu übernehmen. Dies zeigt sich schon daran, dass der Wortlaut der Marburger DPO 1984 und der der RO von 1981 bei weitem nicht mehr so stark übereinstimmen wie der der Marburger DPO 1973 mit der RO von 1969:

¹ In Marburg sind mit Ausnahme der Studienrichtung „Betriebliches Ausbildungswesen“ alle in der RO vorgesehenen Studienrichtungen eingerichtet worden.

- So sind beispielsweise die Ziele und Prüfungsfächer (§ 10 DPO 1984) in der Marburger DPO etwas anders und zum Teil umfassender formuliert als in der RO von 1981.
- Auch nach der Marburger DPO von 1984 wird das Vordiplom – entgegen den Vorgaben in der 1981er RO – nicht mit Noten von eins bis fünf bewertet, sondern nach wie vor lediglich mit „bestanden“ und „nicht bestanden“.
- Was die Prüfungsleistungen angeht, so setzt auch die novellierte Marburger DPO von 1984 diese offenbar etwas niedriger an, als in der RO von 1981 vorgesehen und lässt zudem für mündliche Prüfungen auch Ersatzleistungen in Form von Hausarbeiten oder Klausuren zu. Verglichen mit der DPO 1973 sind jedoch die Prüfungsanforderungen in der DPO 1984 offenbar etwas verschärft worden.¹
- Während in den ROen von 1969 und 1981 die Studienrichtungen, ihre Inhalte und die den Studienrichtungen zugeordneten Wahlpflichtfächer identisch waren (vgl. Kap. 1.1.2.1), weichen die Bestimmungen der Marburger DPO 1984 (§ 18) in einigen Punkten von den Vorgaben der RO 1981 ab: Schon nach der Marburger DPO 1973 waren wesentlich mehr Wahlpflichtfächer möglich als in der RO 1969 vorgesehen. Da wundert es nicht, dass auch in der DPO 1984 nicht die in der RO 1981 beibehaltenen Wahlpflichtfächer übernommen worden sind, sondern fortan völlig andere angeboten werden: Die DPO 1984 sieht jetzt fünf Wahlpflichtfächer vor, die *nicht* bestimmten Studienrichtungen zugeordnet sind, sondern mit allen Studienrichtungen kombinierbar sind: Ausländerpädagogik, Betriebliche Bildung, Medienpädagogik, Öffentliche Erziehung und Rehabilitationspädagogik (§ 18, Abs.2 der DPO 1984). Die Bestimmung, dass auf Antrag „weitere Fächer (z.B. auch aus anderen Fachbereichen)“ als Wahlpflichtfächer anerkannt werden können (§ 18, Abs.3 der DPO 1984), erweitert auch hier wieder den Kanon der möglichen Wahlpflichtfächer und damit die Bandbreite der individuellen Schwerpunktsetzungen. Friebertshäuser (1992, S.177) wertet insbesondere die Einrichtung der Wahlpflichtfächer Ausländerpädagogik und Rehabilitationspädagogik als Versuch der akademischen Fachkultur, „mittels stärker berufsqualifizierender Angebote zu einer Verbesserung der Lage des Studiengangs beizutragen“ und die Chancen der Absolventinnen und Absolventen angesichts der damals schlechten Arbeitsmarktlage zu verbessern.
- Auch die novellierte RO 1981 überlässt die Regelungen zu den praktischen Ausbildungsbestandteilen der jeweiligen Ausgestaltung vor Ort. Die DPO 1984 sieht – ähnlich wie die von 1973 – je ein Praktikum im Grund- und im Hauptstudium von mindestens 240 Stunden Dauer vor (§ 6, Abs. 3.2 der StO 1984), das als sechswöchiges Blockpraktikum in der vorlesungsfreien Zeit oder als Langzeitpraktikum studienbegleitend absolviert werden kann

¹ Nach der DPO 1973 (§ 22, Abs.4) war es möglich, eine nicht bestandene Prüfung „durch eine mehr als ausreichende Leistung in einem anderen Prüfungsfach“ auszugleichen. Diese Regelung gibt es nach der DPO 1984 nicht mehr. Nach der DPO 1984 (§ 21) wird die Diplomarbeit grundsätzlich von zwei Gutachtern bewertet. Nach der DPO 1973 (§ 20, Abs.2) war ein zweiter Gutachter nur vorgesehen, wenn die Arbeit vom ersten Gutachter als „nicht ausreichend“ beurteilt worden war. Außerdem können nach der DPO 1984 (§ 19) keine qualifizierten Scheine mehr zum Ersatz von mündlichen Prüfungen herangezogen werden (=> zu den Unterschieden zwischen den beiden Marburger DPOen von 1973 und 1984 vgl. auch Kattge 1995).

und im Studium durch entsprechende Veranstaltungen vor- und nachbereitet wird.

Die praktischen Ausbildungsbestandteile sind damit in Marburg weder nach der ersten, noch nach der novellierten DPO besonders umfangreich. Friebertshäuser kommt zu dem Schluss, dass im Marburger Diplom-Pädagogikstudium weniger eine praktische Handlungskompetenz im Sinne praktischer Fähigkeiten eingeübt werde, „sondern eine besondere Kompetenz, sich im intellektuellen Raum zu bewegen. Problematisieren, Kritisieren und Diskutieren gehört dabei zu den eingeübten Fähigkeiten von Diplom-PädagogInnen“ (Friebertshäuser 1992, S.180). Die Autorin führt diese Schwerpunktsetzung darauf zurück, dass in Marburg eine Fachhochschultradition, die an anderen Standorten zur Einbeziehung von ehemaligen Berufspraktikerinnen und –praktikern im Diplom-Pädagogikstudiengang geführt habe, fehle (vgl. ebd.). Anhand einer Analyse der Studienordnung von 1984 weist die Autorin nach, dass im Marburger Diplomstudiengang die Praxisanteile gegenüber der Theorie nachrangig seien. Sie führt u.a. an, dass die Theorie-Seite vor allem von gut bezahlten Hochschul-Professoren vertreten werde, die Praxisveranstaltungen hingegen von externen Berufspraktikerinnen und –praktikern auf Mittelbau-Stellen mit befristeten Zeitverträgen und Qualifikationsmöglichkeiten, jedoch ohne Prüfungsberechtigung (vgl. ebd., S.181).

In der StO von 1984 ist allerdings erkennbar, dass im Vergleich zu ihrer Vorgängerin dort die Ausführungen vor allem zu den Zielsetzungen der Praktika einen größeren Raum einnehmen (§ 6, Abs.3.2 und § 11 der StO 1984). Vielleicht ist dies ein Hinweis darauf, dass man den praktischen Ausbildungsanteilen zumindest im Vergleich zu den Anfängen des Studiums nun größere Bedeutung beimisst.

DPO 1984: stärkere Strukturierung angestrebt

Ein Ziel der novellierten Marburger Studien- und Prüfungsordnung von 1984 war die stärkere Strukturierung des Studienganges. Das wird vor allem daran erkennbar, dass - ohne dass dies in der RO 1981 vorgesehen war - mit der StO 1984 fachbereichsinterne Belegbogen, sogenannte Testate, eingeführt werden, auf denen fortan per Unterschrift durch die Veranstaltungsleitung die Teilnahme an den Pflichtveranstaltungen des Grund- und des Hauptstudiums, die nicht durch Leistungsnachweise (Scheine) belegt sind, nachgewiesen werden muss (§ 13, Abs.7 der StO 1984). Friebertshäuser charakterisiert diese Novellierung und die Einführung der Testatbögen als ein Bemühen „um mehr Struktur und feste Vorgaben“ (Friebertshäuser 1992, S.177; vgl. auch Auernheimer 1995, S.3), das nötig geworden sei, um Reputationsproblemen des Studienganges zu begegnen. Die Testate¹ sollten nicht nur die Teilnahme an Lehrveranstaltungen vor der Meldung zur Prüfung sicherstellen und überprüfbar machen, sondern auch das Diplomstudium gegenüber Studierenden und Absolventinnen und Absolventen anderer Studiengänge abschließen und verhindern, dass das Diplom in Pädagogik quasi „nebenbei“ und ohne große Mühe neben einem anderen Studienab-

¹ Ab 1.11.1995 – so eine Information am „Schwarzen Brett“ vor dem Prüfungsbüro des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg – gibt es jedoch laut Beschluss des Fachbereichsrates ab sofort keine Testate mehr. Das gelte auch für die Nebenfächer und die Wahlpflichtfächer.

schluss noch mit erworben werden konnte. Die steigende Zahl von Studierenden, die Diplom-Pädagogik im Doppelstudium mit anderen Fächern kombinieren oder nach einem Sozialarbeitsstudium noch zusätzlich abschließen würden, würden nämlich das Ansehen des Faches bedrohen, indem sie das Pädagogikdiplom zu einer Zusatzqualifikation degradieren und dadurch das eigenständige Profil des Studiengangs gefährden würden (vgl. Friebertshäuser ebd.).

Wahlmöglichkeiten und individuelle Schwerpunktsetzungen:

Allerdings gehen die Meinungen darüber, ob das Marburger Diplom-Pädagogikstudium viele Wahlmöglichkeiten und Freiräume für die Verfolgung eigener Studieninteressen lasse (ebd., S.182) oder ob es einer starken „Rahmung“ mit vielen Pflichtveranstaltungen, aber wenig Wahlmöglichkeiten unterliege (Auernheimer 1995, S.12), auseinander. Aus meiner Sicht trifft beides zu: Zum einen haben die Studierenden eine ganze Reihe von Pflichtveranstaltungen zu absolvieren und Leistungsnachweise zu erbringen. Zum anderen haben sie aber im Rahmen dieses Pflichtprogramms eine Reihe von Wahlmöglichkeiten oder anders ausgedrückt: Es werden ihnen eine Reihe von Entscheidungen hinsichtlich ihrer Studieninhalte abverlangt. So müssen sie nicht nur eine Studienrichtung wählen, sondern auch das Wahlpflichtfach, Praktikumsfelder und –einrichtungen sowie die Form der Praktika. Die Studierenden müssen entscheiden, welches der beiden Nebenfächer Psychologie und Soziologie sie im Grund- und welches sie im Hauptstudium studieren wollen, sie können entscheiden, ob sie ein Zusatzfach studieren wollen, das im Zeugnis vermerkt werden kann, sie können das Thema ihrer Diplomarbeit wählen, teilweise auch die Form der abzulegenden Prüfungen. Die Prüfungsthemen werden mit den Prüferinnen und Prüfern vereinbart, und darüber hinaus besteht die Möglichkeit, sich Studienleistungen aus anderen Fächern auf Antrag anerkennen zu lassen. Alles in allem ist zwar ein grobes Gerüst in Form bestimmter Pflichtbereiche vorgegeben. Im Rahmen dieses Grobgerüsts sind jedoch vor allem im Hauptstudium (vgl. Auernheimer 1995, S.20 f.) eine ganze Reihe von Wahlmöglichkeiten und damit eine ganze Reihe von Möglichkeiten gegeben, eigene Interessen zu verfolgen, individuelle Schwerpunkte zu setzen und sich somit ein individuelles Qualifikationsprofil zu schaffen. Friebertshäuser (1992, S.185) sieht den wesentlichen Zweck des ihrer Ansicht nach wenig formalisierten Marburger Studienplanes darin, dass den Studierenden hierdurch „Zeit für sich“ gewährt werde - Zeit, in der „Selbstreflexion und Selbstanalyse“, „Persönlichkeitsbildung“ und „soziale Reifung“ als Voraussetzungen für soziale Kompetenz und späteres pädagogisches Handeln möglich werde. Das Zugeständnis, die Studienzeit auch als psychosoziales Moratorium zu betrachten und hierfür entsprechende Freiräume zu gewähren, wurzle – so Friebertshäuser (ebd.) - in der geisteswissenschaftlichen Tradition des Marburger Studiengangs. Dementsprechend werde auch von offizieller Seite ein erweitertes Verständnis des Studierens propagiert, eine Vorstellung vom Studium, die nicht nur den interessen geleiteten Besuch von Veranstaltungen anderer Fachbereiche mit in Betracht ziehe, sondern auch das „Leben um das Studium herum“, das Leben in der Stadt Marburg, kurz: die *Studienzeit* insgesamt in den Blick nehme. Das bedeutet aber zugleich, dass es sozusagen in die Verantwortung der Studierenden gestellt wird, was sie jeweils aus ihrem Studium und aus ihrer

Studienzeit machen, wie breit sie ihre Interessen streuen, in welchen Bereichen sie sich möglicherweise spezialisieren und engagieren und dergleichen mehr.

Diese Ausführungen mögen genügen, um zum einen die (Rahmen-)Konzeption des Studienganges nachvollziehbar zu machen. Zum anderen ist deutlich geworden, in welchen relevanten Punkten die beiden Marburger Prüfungs- und Studienordnungen a) von den jeweiligen Rahmenordnungen abweichen und in welchen Punkten b) sie sich voneinander unterscheiden. Außerdem wurden bereits einige inhaltliche und strukturelle Probleme der Ausbildung angesprochen, die ich im folgenden Kapitel unter Einbeziehung der beruflichen Seite weiter ausführen werde.

1.1.3 Passungsprobleme zwischen Ausbildung und Beruf in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung

Die Umstände, unter denen das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium mit dem Schwerpunkt EB/aJb eingerichtet worden ist, implizieren eine Reihe von „Passungsproblemen“¹, die zwischen Ausbildung und beruflicher Tätigkeit in der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Jugendbildung bestehen und die den Absolventinnen und Absolventen die Einmündung in den Beruf erschweren. Dabei gibt es neben einer Reihe von „speziellen“ Passungsproblemen, die insbesondere Ausbildung und Beruf in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung betreffen, und die ich im folgenden ausführlicher darstellen werde, einige „generelle“, die das Verhältnis von Hochschule und Beschäftigungssystem im Allgemeinen betreffen und nicht nur - aber auch - für Studium und Berufspraxis im Bereich der außerschulischen Bildung gelten.

„Generelle“ Passungsprobleme zwischen Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem:

Die Literaturlage zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem ist äußerst komplex und umfangreich und hat in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder Akzentverschiebungen durchgemacht (vgl. bspw. Teichler 1983). Zu den generellen Passungsproblemen, die daher hier nur ganz kurz und exemplarisch benannt werden sollen, gehört aber sicherlich neben der Schwierigkeit, dass zukünf-

¹ „Passung“ im eigentlichen Wortsinne meint, dass etwas zueinander passt, übereinstimmt, miteinander harmoniert, sich füreinander eignet usw. (vgl. Duden "Bedeutungswörterbuch", 2. völlig neu bearb. u. erw. Aufl. – Mannheim; Wien; Zürich: Bibliographisches Institut, 1985. S. 482). In die Erwachsenenbildung wurde der Begriff von Tietgens und Weinberg (Tietgens/Weinberg 1971, S.34 und S.269) eingeführt. Die Autoren meinen damit, dass die Aufbereitung des Lernstoffes in Beziehung gebracht werden müsse zu der Lernkapazität Erwachsener, dass der Lernstoff mit anderen Worten so reduziert und mit Rücksicht auf die Lernkapazität Erwachsener aufgebaut werden müsse, dass er zu dieser passe (vgl. ebd., S.34).

Übertragen auf das Verhältnis von Ausbildung und beruflicher Tätigkeit in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung verstehe ich unter „Passung“, inwieweit beide zueinander passen, sprich: inwieweit das Studium darauf vorbereitet, den Tätigkeits- und Qualifikationsanforderungen im beruflichen Alltag gerecht zu werden, oder - andersherum formuliert - inwieweit die Tätigkeits- und Qualifikationsanforderungen der Praxis jene sind, auf die die Ausbildung vorbereitet. Wenn hier von *Passungsproblemen* die Rede ist, dann sind damit die Aspekte gemeint, die die Passung zwischen erziehungswissenschaftlichem Diplomstudium, Schwerpunkt EB/aJb, und beruflicher Tätigkeit in jenen Arbeitsfeldern erschweren.

tige Entwicklungen des Arbeitsmarktes für Hochschulabsolventinnen und –absolventen sowie entsprechende Qualifikationsanforderungen schwer prognostizierbar sind (vgl. Teichler 1983, S.72 f., auch Hartung / Kraiss 1990, S.198), auch und zuvorderst die Frage, inwieweit es überhaupt Aufgabe der Hochschule sein kann und sein sollte, auf eine Vielfalt von (sich immer wieder verändernden) Berufstätigkeiten vorzubereiten (vgl. u.a. Teichler ebd., S.64). Hartung / Kraiss (ebd., S.181 f.) bspw. kommen zu dem Schluss, dass eine Berufsvorbereitung in dem Sinne, die erworbenen wissenschaftlichen Kenntnisse anzuwenden und in konkretes Handeln umzusetzen herkömmlich nicht als Aufgabe der Universität gelte. „Die traditionellen Studiengänge, die mit dem Staatsexamen abschließen (z.B. Medizin, Jura, Lehramtsstudiengänge) kennen denn auch“ – so die Autoren (ebd.) – „nach Abschluß des Studiums – durchgängig eine `zweite´ oder `praktische´ Phase der Ausbildung, ohne die der Beruf des Arztes, Richters, Rechtsanwalts oder Lehrers nicht ausgeübt werden kann.“ Für die Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit in der außerschulischen Bildung gibt es – und das leitet bereits zu den „speziellen“ Passungsproblemen über – eine solche „praktische Ausbildungsphase“ im Anschluss an die Hochschulausbildung nicht (vgl. hierzu auch Nuissl 2000, S.4 f.).

Passungsprobleme zwischen Ausbildung und Beruf in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung¹:

Zwei grundlegende Aspekte im Hinblick auf die Passung von Ausbildung und Beruf in der außerschulischen Bildung sind bereits angesprochen worden:

- 1) die Ausbildung für eine berufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Jugendbildung gibt es nicht und
- 2) das Berufsfeld EB/aJb gibt es ebenfalls nicht.

Ich werde nun darlegen, welche Einzelaspekte hiermit verbunden sind, die die Berufseinmündung sowie die berufliche Tätigkeit von Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen der Studienrichtung EB/aJb möglicherweise beeinflussen und welche Fragestellungen sich daraus für die vorliegende Arbeit ableiten lassen:

- ◆ Uneinheitliches Berufsbild und unklares Qualifikationsprofil:

Ein „Berufsbild“ ist nach Georg u.a. (1995, S.48) ein „Verzeichnis (Berufsbeschreibung) des Arbeitsgebietes und der während der Ausbildung zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse eines Berufes.“ Schaub und Zenke (1995, S.62) fassen den Begriff weiter als “Zusammenfassung der Arbeitsaufgaben, der dafür erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der sozialen Merkmale, die sich mit

¹ Hierbei werden sich sicherlich weitere „generelle“ Passungsprobleme, also solche, die keineswegs nur für das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium bestehen, mit solchen vermengen, die insbesondere für Ausbildung und Beruf in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung gelten. Mir kommt es jedoch im folgenden nicht auf eine Abgrenzung „genereller“ und „spezieller“ Passungsprobleme an, sondern darauf, die Situation im Bereich der außerschulischen Bildung darzustellen.

einem Beruf nach allgemeiner gesellschaftlicher Übereinkunft auf gewisse Dauer verbinden (Bildungsstand des Berufsinhabers, gesellschaftliches Ansehen, Einkommen, Lebenslage, Arbeitsfeld, Grad der Verantwortung und Mitbestimmung im Beruf).“

Es geht mir hier weder darum zu entscheiden, welche Definition - neben den beiden genannten gibt es eine Reihe weiterer - die angemessenere ist, noch darum, ob die Merkmale, die einen Beruf ausmachen, bei einer Tätigkeit in der Erwachsenen- oder der außerschulischen Jugendbildung gegeben sind. Nuissl beispielsweise ist der Meinung, dass es den Beruf Erwachsenenpädagogik gar nicht gebe, weil wichtige Merkmale, die einen Beruf ausmachten (z.B. staatlich anerkannte, überbetriebliche Ausbildung, allgemein gültige Berufsbezeichnung, Berufsbild, abgegrenztes Berufsfeld, Berufsverband), nicht existierten (vgl. Nuissl 1999a, S.2 ff.).

Ich definiere „Berufsbild“ als ein Merkmal eines Berufes, das mindestens zwei Gesichtspunkte umfasst:

- a) die Beschreibung der Arbeitsaufgaben - hier: die Arbeitsaufgaben in der Erwachsenenbildung und in der außerschulischen Jugendbildung - und
- b) die für deren Wahrnehmung erforderlichen und demzufolge in einer Ausbildung zu vermittelnden Kenntnisse und Fähigkeiten. Letztere bezeichne ich – in Anlehnung an Schaub/Zenke (1995, S.287)¹ – als Qualifikationsprofil.

Die Aspekte „uneinheitliches Berufsbild“ und „unklares Qualifikationsprofil“ stelle ich nun in ihren Zusammenhängen dar.

Ein einheitliches Berufsbild des Diplom-Pädagogen oder der Diplom-Pädagogin gibt es aus mehreren Gründen nicht: Zum einen sah bereits die RO aus dem Jahre 1969 fünf verschiedene Studienrichtungen vor, durch die Expertinnen und Experten für den gesamten pädagogisch-sozialen Bereich qualifiziert werden sollten. Sozialpädagog/inn/en, Sonderpädagog/inn/en, Erwachsenenbildner/innen, betriebliche Ausbilder/innen, Expert/inn/en für überwiegend nicht-unterrichtliche Aufgaben im Schulwesen - sie alle sollen im Rahmen ein und desselben Studienganges, nur in verschiedenen Studienrichtungen, ausgebildet werden. Zweitens bietet nicht jede Hochschule alle fünf Schwerpunkte an, sondern manche haben eigene Studienrichtungen konzipiert (z.B. Freizeitpädagogik, Vorschulerziehung, Medienpädagogik, Ausländerpädagogik usw.²) und damit die Bandbreite der Qualifizierungsmöglichkeiten unter dem „Dach“ des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudienganges weiter ausdifferenziert. Ob diese individuellen, hochschulspezifischen Studiengangprofile bloß die Unübersichtlichkeit des Qualifikationsprofils verstärken oder mit Blick auf die Anforderungen aus Wissenschaft und beruflicher Praxis erforderlich sind, soll hier nicht diskutiert werden.³

¹ „Qualifikation“ ist nach Schaub/Zenke (ebd.) „allgemein die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Bewältigung konkreter Anforderungen in Alltag und Beruf erforderlich sind.“

² Vgl. die Zusammenstellung in den „Blättern zur Berufskunde“ (Martin 1986, S.66 ff.).

³ Baethge, Hartung, Husemann und Teichler (1986, S.63) geben jedenfalls zu bedenken, dass "heute () die Hochschulen weniger denn je darauf vertrauen (können), dass in einer Fachrichtung jeweils ei-

Den Diplom-Pädagogen oder *die* Diplom-Pädagogin gibt es jedenfalls nicht - allenfalls Diplom-Pädagogen und -Pädagoginnen dieser und jener Studienrichtung oder, anders ausgedrückt: Absolventinnen und Absolventen, die sich – vermutlich - durch die Wahl einer bestimmten Studienrichtung auf die Tätigkeit in einem entsprechenden Arbeitsfeld vorbereiten wollten. Aber selbst bei den einzelnen Studienrichtungen kann man nicht zwangsläufig davon ausgehen, dass alle, die EB/aJb studiert haben, auch dieselben Inhalte studiert haben. Zu unterschiedlich sind die jeweiligen Studien- und Prüfungsordnungen an den einzelnen Hochschulen.¹ Darüber hinaus ist das Studium kaum verschult, d.h. die Auswahl- und Gestaltungsmöglichkeiten der Studierenden bei der Zusammenstellung ihres individuellen Studienplanes sind groß (vgl. Kap. 1.1.2.2). Die Studienanforderungen basieren sehr stark auf individuellen Absprachen und Regelungen zwischen Studierenden und Lehrenden (Engler 1993, S.153).

Hinzu kommt, wie Altrichter (1979, S.117) Ende der 70er Jahre feststellte, dass „eine hinreichende präzise Abklärung zu anderen Studiengängen und ein Herausstellen des Spezifischen der pädagogischen Qualifikation () bisher nicht geleistet“ wurde. Insbesondere scheint keine Abgrenzung zu den sozialpädagogischen Fachhochschulstudiengängen erfolgt zu sein. „Zeitgleich“ – so Rauschenbach (1992, S.406 f.) – „wurden an den Universitäten und Fachhochschulen Anfang der 70er Jahre Studiengänge für einen z.T. gleichen Arbeitsmarkt eingeführt, *ohne* dass dies in irgendeiner Weise aufeinander abgestimmt worden wäre.“

Ausdruck eines fehlenden einheitlichen Berufsbildes in der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Jugendbildung ist zudem die Tatsache, dass auch die Berufsbezeichnungen äußerst vielfältig sind (vgl. u.a. Nuissl 1986). Oft ist die Berufsbezeichnung davon abhängig, bei welchem Träger jemand arbeitet (vgl. Gieseke 1994, S.282). In den Volkshochschulen ist gewöhnlich von hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, kurz HPM, die Rede. Daneben gibt es dort aber auch Fachbereichsleiterinnen und -leiter, Weiterbildungslehrerinnen und -lehrer und vor allem die (meist nebenberuflich tätigen) Kursleiterinnen und -leiter. In der betrieblichen Weiterbildung ist dagegen eher von Trainerinnen und Trainern, Coaches oder Dozentinnen und Dozenten die Rede. Bei Gewerkschaften heißen die für die Erwachsenenbildung und die außerschulische Jugendbildung Verantwortlichen Referentinnen und Referenten oder Teamerinnen und Teamer. Bei konfessionellen Trägern ist gewöhnlich ebenfalls von HPM und von Dozentinnen und Dozenten die

ne bestimmte Studienkonzeption die Antwort auf alle Anforderungen aus Wissenschaft und beruflicher Praxis darstellt. Erforderlich" - so die Autoren - "sind daher von Hochschule zu Hochschule unterschiedliche Lösungen. Nur eine wachsende *Vielfalt der Studienangebote* kann dem erweiterten Aufgabenspektrum von Hochschulabsolventen Rechnung tragen. So hat sich in der Vergangenheit gezeigt, dass Ansätze zur Studienreform immer dann überbürdet waren, wenn von ihnen erwartet wurde, jeweils für eine Fachrichtung eine *landesweite* oder *bundesweite, allgemeingültige Lösung* zu bieten." - Die geringe Durchsetzungskraft der diversen erziehungswissenschaftlichen Rahmenordnungen (vgl. Kap. 1.1.2.1) scheint diesen Einwand zu bestätigen. Ob die Vielfalt der vorhandenen erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsmöglichkeiten demzufolge eine angemessene Antwort auf die vielfältigen Qualifikationsanforderungen in der Praxis ist, kann hier nicht beantwortet werden.

¹ Die Studien- und Prüfungsordnung der Universität Gießen sieht beispielsweise neben Psychologie 19(!) weitere Nebenfachmöglichkeiten vor (vgl. DPO des Fachbereichs 04 Erziehungswissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen für den Studiengang Erziehungswissenschaft mit dem Abschluss Diplom-Pädagoge vom 20. April 1983).

Rede. Bei den Jugendbildungswerken in Hessen heißen die, die dort Seminare und Veranstaltungen für Jugendliche und junge Erwachsene bis 27 Jahre anbieten, Jugendbildungsreferentinnen und -referenten, nebenberuflich in der Seminararbeit Tätige werden Teamer und Teamerinnen genannt. Die Liste der unterschiedlichen Bezeichnungen ließe sich fortsetzen. Im wissenschaftlichen Zusammenhang nennt man die, die sich mit der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung befassen, auch Andragoginnen und Andragogen oder - übersetzt - Erwachsenenbildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler (vgl. Reischmann 1996).

Die unterschiedlichen Berufsbezeichnungen weisen zum Teil auch auf unterschiedliche Tätigkeitsschwerpunkte und Qualifikationsanforderungen hin (vgl. u.a. Vath 1979, zit. n. Nuissl 1986). Dass es in der Erwachsenen- und der außerschulischen Jugendbildung kein einheitliches Berufsbild gibt, liegt u.a. daran, dass hier die Tätigkeits- und Qualifikationsanforderungen vielfältig und unübersichtlich sind. Wenn man beispielsweise die Tätigkeiten mancher Sozialpädagoginnen oder Sozialarbeiter genauer analysiert, stellt man fest, dass auch sie außerschulische Bildungsarbeit leisten¹. Umgekehrt nehmen HPM, Teamerinnen oder Kursleiter teilweise auch sozialpädagogische Aufgaben wahr. Dies verweist auf einen Aspekt, auf den ich im Verlauf dieses Kapitels näher eingehen werde: auf die Überschneidung von Arbeitsfeldern und auf die Entgrenzung von Erwachsenenbildung und außerschulischer Jugendbildung.

Bei Einrichtung des Studiums war weder sicher, ob überhaupt Bedarf für erziehungs- und sozialwissenschaftlich qualifizierte Absolventinnen und Absolventen bestehen würde², noch bestand Konsens darüber, welche Tätigkeiten und Aufgaben diese übernehmen sollten (vgl. Kap. 1.1.1). Für die außerschulische Bildung bedeutet das, dass unterstellt worden ist, der (damals anstehende) Ausbau des Bildungswesens würde einen erhöhten Bedarf an hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern bedingen und ein grundständiges Studium mit dem Schwerpunkt EB/aJb würde von potentiellen Anstellungsträgern akzeptiert und aufgenommen werden. Dabei bestand weder Einigkeit darüber, welche Aufgaben die Absolventinnen und Absolventen wahrnehmen sollten, noch, woraufhin demzufolge ein solches Studium vorrangig ausbilden sollte. Sowohl die Fachvertreter, als auch die Anstellungsträger haben von Anfang an kein einheitliches Qualifikationsprofil vertreten (vgl. Jütting/Scherer 1987, S.446) und in bildungspolitischen Dokumenten kommen ebenfalls unterschiedliche Auffassungen zum Tragen. Ich will dies an einem Beispiel deutlich machen:

Tietgens bezeichnet das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesens aus dem Jahr 1960 als "Wende des Aufgabenverständnisses von der Improvisation zur Planung" (Alheit/Tietgens 1988, S.27). Man ging – wie erwähnt (vgl. Kap. 1.1.1) - in den 60er Jahren davon aus, dass der Mensch alles lernen könne, wenn seine Lernprozesse nur richtig organisiert seien (vgl. Nezel 1992, S.45). Im Ersten Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen heißt es beispielsweise, dass

¹ Vgl. hierzu die Ergebnisse vorliegender Verbleibsstudien, Kap. 1.3.3.

² Zur Unmöglichkeit, einen „objektiven Bedarf“ empirisch zu ermitteln vgl. Altrichter 1979, S.87 ff.

disponierende und dozierende Funktionen des Weiterbildungspersonals von gleicher Bedeutung seien. „Die disponierende Funktion erstreckt sich auf das –makrodidaktische- Feld der Planung und Organisation des Weiterbildungsangebotes, die lehrende Funktion auf das -mikrodidaktische- Feld des unmittelbaren Lehrens und Lernens“ (Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1972, S.86). Die disponierende Funktion - so wird in dem Bericht weiter festgestellt - sei charakteristisch für das pädagogische Personal des Weiterbildungsbereichs und sei ebenso ein pädagogisches Geschäft wie das Unterrichten selbst (vgl. ebd.). In der Furck'schen Begründung zur Rahmenordnung von 1969 ist aber im Katalog der Berufsmöglichkeiten für zukünftige Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb von der Organisation von Lernprozessen und damit von makrodidaktischen Aufgaben gar nicht die Rede (vgl. Furck 1968, S.10). Es fällt vielmehr auf, dass jener Katalog, der für die Studienrichtungen Schule und Sozialpädagogik/Sozialarbeit noch recht detailliert ist und konkrete Aufgaben und Funktionen benennt (vgl. ebd., S.7 f.), für die EB/aJb nur wenig differenziert ausfällt und noch dazu offenbar lehrende Tätigkeiten („Dozenten“, „Ausbilder“) in den Vordergrund stellt (vgl. ebd., S.10).¹ Ähnliches gilt im übrigen für das Berufsfeld „Betriebliches Ausbildungswesen“ (vgl. ebd.).

Rauschenbach (1994, S.290) unterscheidet „insgesamt 4 Typen möglicher Berufstätigkeit für Diplom-PädagogInnen“, die auch für Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung EB/aJb gelten:

1) „*Pädagogische Arbeit mit direktem Klientenkontakt*“ (ebd.): Hierzu zählen u.a. unterrichtende und beratende Tätigkeiten.

2) *Pädagogische Tätigkeit ohne direkten Klientenkontakt*: Hierunter fasst er „entweder die Leitung und Führung entsprechender Einrichtungen oder aber die Organisation der Fachdienste und Einrichtungen auf Stabsstellen und der Ebene des ‘mittleren Managements‘“ (ebd., S.290). „Es spricht“ - so Rauschenbach - „vieles dafür, dass dieser Tätigkeitstypus mit der Ausweitung und Ausdifferenzierung des öffentlichen Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens in den nächsten Jahren und mit der ansteigenden Zahl an Berufsjahren der ersten Generation an ausgebildeten Diplom-PädagogInnen weiter zunehmen wird“ (ebd., S.291)².

3) Als weiteren Bereich identifiziert Rauschenbach den „*Tätigkeitstypus der fachlichen Reproduktion des Wissens*“, will heißen: die Vermittlung pädagogischen Wissens „z.B. an Fach- und Berufsfachschulen bei der Ausbildung von Kinder-, Familien- und AltenpflegerInnen, an den Fachhochschulen und Wissenschaftlichen Hochschulen, in den zahlreichen Kursen in den Jugend- und Wohlfahrtsverbänden zur Schulung von Freiwilligen, in der betrieblichen Weiterbildung sowie generell in der Fort- und Weiterbildung von erstausgebildeten pädagogischen ExpertInnen, LehrerInnen, ErzieherInnen, SozialpädagogInnen, Diplom-PädagogInnen etc.“ (ebd.).

¹ Vgl. hierzu auch Buttler/Buttler 1974, S.15.

² Forschungsergebnisse von Ahlheim und Heger (1997, S.162) deuten bereits in diese Richtung: "Im Arbeitsalltag der Interviewten findet sich fast ausnahmslos ein klar konturiertes „Herzstück“ erwachsenbildnerischer Tätigkeit von Diplompädagogen. Es ist das disponierende Handeln, die Makrodidaktik, die den Großteil des Arbeitsalltags ausmacht".

4) Als vierten und letzten Tätigkeitsbereich macht er „die systematische *Herstellung von Forschungskompetenz* und die damit verbundene *Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses*“ aus (ebd.), kritisiert aber zugleich, dass dieser Bereich in den meisten Ausbildungskonzeptionen zu kurz komme (vgl. ebd., S.292).

Aus diesen vier Tätigkeitstypen leitet Rauschenbach folgende Qualifikationserfordernisse im Rahmen des Diplomstudiums ab: Kenntnisse aus dem Bereich des Fallverstehens, der Kasuistik, Beratung, Supervision, Didaktik usw. (Typ 1), administrative, institutionsbezogene und rechtliche Kompetenzen sowie Managementfähigkeiten und betriebs- und volkswirtschaftliche Kenntnisse (Typ 2) (vgl. ebd., S.290 f.)¹, „die Systematisierung fachlichen Wissens, die Fähigkeit zur Beobachtung des Systems der Sozial-, Bildungs- und Erziehungspraxis, aber auch ... die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung des Wissenschaftssystems“ (Typ 3) (ebd., S.291) sowie die bereits erwähnte „systematische *Herstellung von Forschungskompetenz*“ (Typ 4) (ebd.). Er zieht daraus den Schluss, „dass in der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachausbildung zugleich die wissenschaftlichen *und* die berufspraktischen Bestandteile deutlicher profiliert werden müssen“ (ebd., S.292).

Nittel attestiert dem Studium aufgrund seiner zugleich wissenschaftlichen und berufspraktischen Ausrichtung eine ambivalente curriculare Struktur, die darin bestehe, dass das Curriculum zwei unterschiedliche Optionen einer „geglückten Hochschulsozialisation“ eröffne: Die Studierenden könnten sich zum einen an der akademischen Fachkultur orientieren und durch die Entdeckung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse oder anderer Formen der Beteiligung am wissenschaftlichen Diskurs eine Identität als Wissenschaftler erwerben. Zum anderen könnten sie sich aber auch am Relevanzsystem der Berufskultur orientieren und statt Reflexions- primär Handlungswissen erwerben, „um später als Praktiker ihr mikro- und makrodidaktisches Können optimal zur Geltung zu bringen“ (Nittel 1995, S.42).² Und Martin rät angehenden Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen der Studienrichtung EB/aJb bereits Anfang der 70er Jahre, „außer einer soliden theoretischen und praktischen Ausbildung (gelenkte Praktika) auch die Lehrbefähigung in relevanten Unterrichtsfächern zu erwerben, die sie als Kursleiter und als Fachbereichsleiter dringend benötigen“ (Martin 1974, S.31).

Die Vorstellungen potentieller Arbeitgeber zum Qualifikationsprofil hauptamtlicher Erwachsenenpädagogen und -pädagoginnen gingen - so Jütting und Scherer (1987, S.447) - nach wie vor und aller Arbeitsplatzbeschreibungen und daraus ableitbarer Qualifikationsanforderungen zum Trotz von einer dominierenden Sach- und Unterrichtskompetenz aus. „Die durch empirische Studien gestützte Feststellung, dass hauptamtliche Erwachsenenpädagogen vor allem im disponierenden, planerischen Bereich tätig sind, die Ausbildung des Diplom-Pädagogen aufgrund der Vermittlung eines breiten erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Qualifikationsspektrums genau auf jene makrodidaktischen Kompetenzen hinzielt, wird“ - so die Autoren - „im

¹ Wie komplex allein der von Rauschenbach identifizierte Tätigkeitstyp 2 in der erwachsenenpädagogischen Praxis sein kann, wird in einer Übersicht von Gieseke (1994, S.300 f.) deutlich (vgl. auch Künzel 1994).

² Am Beispiel der Studienrichtung Sozialpädagogik/Sozialarbeit hat Lüders (1989) die Misere des „wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers“ dargestellt.

Zusammenhang mit der Ausbildungs- und Berufseinmündungsproblematik des Diplom-Pädagogen nur marginal thematisiert“ (ebd., S.419). Die Anerkennung des Stellenwerts disponierender Aufgaben hat sich demnach nie voll durchgesetzt (vgl. Tietgens 1988a, S.34). Mit anderen Worten: Im Berufsfeld herrscht offenbar die Meinung, dass mikrodidaktische Tätigkeiten (Lehrtätigkeiten) den Großteil der Arbeitsaufgaben von hauptberuflich in der Erwachsenenbildung Tätigen ausmachen und demzufolge ein „Fach“ studiert werden muss, das im Unterricht vermittelt werden kann und das unabdingbar ist, um bspw. einem Fachbereich vorzustehen. Die Bedeutung „fachlicher“ Kenntnisse überwiegt demnach häufig als Einstellungskriterium, während pädagogische Qualifikationen als (während der beruflichen Tätigkeit) nachholbar gelten (vgl. Gieseke 1989).

Inzwischen gibt es jedoch (auch neuere) empirische Belege dafür, dass sich die Realität dessen, was hauptberufliche Erwachsenenbildnerinnen und -bildner leisten, vor allem im makrodidaktischen, im planerisch-organisatorischen, Bereich abspielt (vgl. Gieseke 1989, Ahlheim/Heger 1997). Allerdings spielt sicherlich auch der Organisationsgrad einer Einrichtung für die Bandbreite der wahrzunehmenden Aufgaben eine Rolle (vgl. u.a. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1975, S.57): In einer kleinen Einrichtung werden die Aufgaben für jede einzelne Person vermutlich weniger spezialisiert und differenziert sein wie in einer großen, in der die Aufgabenteilung möglicherweise sehr viel größer ist. Vielleicht liegt es auch daran, dass alles in allem der Eindruck entsteht, dass „bisher () kein tragfähiger Konsens darüber hergestellt werden (konnte), ob im Zentrum der professionellen Aufgabenstruktur eher die unmittelbare Interaktionsarbeit mit Klienten (unterrichten, moderieren, beraten) oder die disponierende Tätigkeit (planen, organisieren, gestalten) steht“ (Nittel 1995, S.42 f.). Fest steht jedoch, dass die Tätigkeitsanforderungen in der außerschulischen Bildung und damit die realen Berufspraxen vielfältig und unterschiedlich sind (vgl. u.a. Nuissl 1995a). Und das macht es nicht zuletzt den Absolventinnen und Absolventen immer wieder schwer, ihre berufliche Praxis in knappen Worten zu beschreiben (vgl. Lüders 1994, S.574). Außerdem gibt es „neben den fest angestellten Pädagogen eine Vielzahl von ehrenamtlich, nebenamtlich bzw. auf Honorarbasis Tätige, die scheinbar die gleiche Arbeit leiste(n). Die Erkundigung, wofür man denn eigentlich studiert habe und sein Geld erhalte und ob nicht erfahrene und engagierte Laien die gleiche Arbeit ebenso, wenn nicht sogar besser machen könnten, hat deshalb immer auch den Effekt, die Verberuflichung von Erziehung und Bildung in Frage zu stellen“ (ebd., S.575).¹

Insbesondere der zuletzt genannte Umstand führt zu einem weiteren Aspekt, der die Herausbildung eines eigenständigen und abgrenzbaren Qualifikationsprofils von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen im allgemeinen und Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb im besonderen erschwert:

¹ Vgl. Peters (1993): "Erwachsenenbildung als berufliche Tätigkeit: Laienbeschäftigung oder professionelle Arbeit?"

- ♦ Ungeregelter Berufszugang und uneinheitliche Einstellungsvoraussetzungen:

Weder für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung noch in der außerschulischen Jugendbildung ist eine bestimmte Ausbildung zwingend vorgeschrieben. Zwar hat sich in den 70er Jahren, als infolge der Weiterbildungsgesetze der Länder zunehmend hauptberufliche Stellen geschaffen wurden, zunehmend eine Hochschulausbildung als Zugangsvoraussetzung etabliert, aber welcher Art eine solche zu sein hat, darüber gibt es keinen Konsens (vgl. Jütting/Zimmer 1980, S.156 ff.). Das Diplom-Pädagogikstudium mit Schwerpunkt EB/aJb ist also bis heute nicht die einzige, sondern lediglich eine neben anderen Qualifizierungsmöglichkeiten für eine berufliche Tätigkeit in der außerschulischen Bildung (vgl. Kap. 1.1.1). Mit den Begrifflichkeiten aus der (neueren) Professionstheorie (Schütze 1992) würde man sagen, dass die Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb durch das Diplom die formale „Lizenz“, die Erlaubnis, erworben haben, in der außerschulischen Bildung tätig zu werden. Das gesellschaftliche „Mandat“, der Auftrag, Erwachsene und Jugendliche zu bilden, ist ihnen jedoch durch den Erwerb dieser Lizenz nicht zwangsläufig und vor allem nicht exklusiv sicher, denn dieses wird Trägerinnen und Trägern ganz unterschiedlicher Qualifikationsprofile erteilt. Mit anderen Worten: Der Nachweis einer *pädagogischen* Qualifikation ist für ein Tätigwerden in der außerschulischen Bildung nicht zwingend vorgeschrieben. Die Absolventinnen und Absolventen müssen folglich mit ganz unterschiedlich (und zum Teil nicht pädagogisch) Qualifizierten auf dem Arbeitsmarkt konkurrieren. Zwar kommen sie, wie die Ergebnisse zahlreicher Verbleibsstudien belegen, in vielen verschiedenen beruflichen Feldern unter, aber es gibt kaum Stellen, die ausdrücklich und ausschließlich für sie ausgeschrieben werden (vgl. Peters-Tatusch 1981).

Eine grundständige Ausbildung, die es ermöglicht, bereits im Erstberuf in der Erwachsenenbildung tätig zu werden, war nie ganz unumstritten (vgl. Kap. 1.1.1). Aus der Erwachsenenbildungspraxis kommt vor allem der Vorwurf der Praxisferne und unzureichenden „fachlichen“ Qualifizierung, und universitäre Fachvertreter hatten teilweise andere, genauer gesagt: zusätzliche Qualifizierungsvorstellungen, die eher an ein Lehrerstudium angelehnt waren (vgl. Jütting/Scherer 1987). Auch in bildungspolitischen Dokumenten ist in der Regel kein bestimmter Ausbildungsgang zwingend vorgesehen (vgl. im Überblick Fink 1990).

Darüber hinaus galt „eine berufliche und erst recht eine hauptberufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung () lange Zeit - und zwar historisch gesehen durchaus zu Recht - als etwas Irreguläres und Ungewöhnliches. Der Erwachsenenbildner sollte sich selbst als ein Erwachsener im „integralen Sinne“ (Pöggeler) bewährt haben, eine feste Persönlichkeit, ein solider Charakter usw. sein. Das sind Merkmale, die in der berufssoziologischen Literatur als „extrafunktionale“ bezeichnet werden. Sie beschreiben mehr allgemeine Tugenden, Persönlichkeitsmerkmale und Charaktereigenschaften, die durch ein systematisches Studium kaum erworben werden können, nur schwer intersubjektiv nachprüfbar sind und insgesamt als berufsunspezifisch gelten können. In Stellenanzeigen für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung spielen sie bis heute eine unübersehbare Rolle“ (Jütting 1984, S.29 f.). Jütting spricht hier also eher unspezifische Qualifikationen an, die aber als wichtige Zugangsvoraussetzung zu einer Tätigkeit in der außerschulischen Bildung gelten und

von denen man zum Teil heute noch annimmt, dass sie nicht systematisch zu erlernen sind.¹

Die weitgehende Einigkeit, die in den 70er Jahren bezüglich der Verbindlichkeit einer wissenschaftlichen Ausbildung als Zugangsvoraussetzung bestanden hat, ist Ende des Jahrzehnts wieder ins Wanken geraten (vgl. Dohmen 1979; Jütting/Zimmer 1980): Dohmen hält ein Hochschuldiplom als Einstellungsvoraussetzung für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung nicht unbedingt für nötig, bezeichnet es sogar als „höchst problematisch“ (Dohmen 1979, S.14), da die Verschiedenartigkeit der Ausbildung und der Praxiserfahrung der VHS-Mitarbeiter in der Vergangenheit wesentlich zur Lebensnähe und zur Attraktivität der VHS-Angebote beigetragen habe. Das Argument, wer nur über Schule und Hochschule in die Erwachsenenbildung komme, sei zu jung und unerfahren, „um den Erwartungen lebenserfahrener erwachsener Weiterbildungs-Interessenten entsprechen zu können“ (ebd.), wurde von Dohmen wiederbelebt. Eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung nun also doch nicht als Erstberuf, sondern als Zweit- oder Drittberuf? Erwachsenenbildung als „passagere Tätigkeit“ (Gieseke²), die alle, die ein „Fach“ beherrschen, für kürzere oder längere Zeit ausüben können, um dann wieder in anderen Arbeitsfeldern tätig zu werden?

Der „typische Erwachsenenbildner“ hatte - zumindest in den 70er Jahren - vor dem Diplom-Pädagogikstudium eine Berufsausbildung absolviert, war berufstätig, hatte die Hochschulreife über den zweiten Bildungsweg erworben und einen weiteren Hochschulabschluss – vorzugsweise einen Lehramtsabschluss – vorzuweisen (Jütting 1984, S.69). „Im Bereich der Erwachsenenbildung“ - so schlussfolgern Busch und Hommerich (1994, S.1048) - „sind Diplom-Pädagogen - wenn auch nur in bescheidenem quantitativen Umfang und häufig vor allem aufgrund einer Doppelqualifikation als Lehrer und Diplompädagoge - aufgenommen worden.“³

Die Tatsache, dass parallel zum grundständigen Studium Aufbau-, Zusatz- und Begleitstudiengänge eingerichtet worden sind, die in der Regel eine abgeschlossene fachliche Ausbildung und/oder praktische Erfahrungen in der Erwachsenenbildung voraussetzen, macht deutlich, dass

a) der Qualifizierung in einem (Unterrichts-)Fach hohe Bedeutung beigemessen wird und

b) pädagogische Qualifikationen oftmals als zweitrangig und nachholbar gelten (vgl. Gieseke 1989; für Kursleiter/innen vgl. Weinberg 1992, S.141).

¹ Blamberger (1993, S.16) stellt für die Berufseinmündung von Geisteswissenschaftlern im allgemeinen fest, dass die studierte Fachrichtung nicht unbedingt das entscheidende Auswahlkriterium sei, sondern die im Studium erworbenen Schlüsselqualifikationen wichtig seien. Kern, Ilg, Zinser (1996) benennen als Kernkompetenz für die Zukunft die Fähigkeit zur Informationsgewinnung, -verarbeitung und -nutzung. Das reine Fachwissen sei nur eine Säule; Informationsfähigkeit, Methoden- und Sozialkompetenz würden an Bedeutung gewinnen (ebd., vgl. auch Grupp 1996, Timmermann 1996, Olbertz 1997).

² Wiltrud Gieseke in einem Referat, das sie anlässlich der Jahrestagung 1998 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE in Dresden gehalten hat (Vortragsmitschrift von mir, AFJ).

³ Für eine hauptberufliche Tätigkeit in der außerschulischen Jugendbildung hat sich meiner Vermutung nach ein sozialpädagogischer Fachhochschulabschluss als Mindest-Qualifikationsvoraussetzung etabliert. Der Grund hierfür könnte sein, dass eine Abgrenzung zwischen der Jugendarbeit als einem klassischen Feld der sozialen Arbeit und der außerschulischen Jugendbildung schwierig ist und letztere daher oftmals der Sozialpädagogik zugeordnet wird (vgl. Exkurs S.22ff.).

Gieseke schließt daraus, dass die Verbände, die einst an der Einrichtung des Studienganges nicht beteiligt worden waren, die Qualifizierung von Erwachsenenbildnerinnen und -bildnern offenbar in eigener Regie behalten wollten und daher das Studium abgelehnt hätten. Durch das Offenhalten der Zugangswege habe man sich eine „flexible Arbeitsstruktur“ sichern wollen (vgl. Gieseke 1989, S.17 f.). Einen weiteren Grund dafür, dass eine Nachfrage nach einer geregelten Ausbildung nicht in erwarteter Weise zustande gekommen sei, sieht Breloer in der „Trägervielfalt und Spezifität im Bereich Weiterbildung“. „Bei den Einstellungsvoraussetzungen spielten andere Aspekte wie Fachkompetenzen, Erfahrungen und Trägeraffinität eine Rolle.“ (Breloer 1997, S.208)

Zudem wird auch die *Berufseinführung* in die Erwachsenenbildung nicht einheitlich gehandhabt. Die einzelnen Beschäftigergruppen - so Jütting und Zimmer (1980, S.159) hätten spezifische Formen der Berufseinführung in Form eines freiwilligen Angebotes entwickelt, um aufgrund ihrer unterschiedlichen Ziel- und Normorientierung das Einstellungsrisiko möglichst gering zu halten (vgl. auch Nuissl 1999a).

Während in den klassischen Professionen wie der Medizin, der Jurisprudenz oder im Lehramt das Staatsexamen die Regelung des Berufszuganges dokumentiert (vgl. Hartung, Krais 1990, S.180), müsse – so Gieseke (1994, S.283) – der Erwachsenenpädagoge seine spezielle Eignung für die Übernahme einer Tätigkeit entweder intuitiv angeeignet oder durch Erfahrung erworben haben. „So drängen denn auch seit den 80er Jahren arbeitslose Akademiker aus anderen Disziplinen in den expandierenden Weiterbildungsmarkt, der nach fachlich qualifizierten Lehrkräften sucht. Jeder kann so allein durch einen Arbeitsvertrag zum Erwachsenenbildner werden und sich selbst entsprechend definieren.¹ Die in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätigen verorten sich in der Mehrzahl selber eher als Fachvertreter denn als Erwachsenenpädagogen“ (Gieseke ebd.). Der staatlich nicht geregelte und unreglementierte Berufszugang von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen ist somit ein Grund dafür, weshalb sie von Anfang an scharfer Konkurrenz am Arbeitsmarkt ausgesetzt sind (vgl. u.a. Hommerich 1984, S.36; Mattl 1988, S.6) und sich vor allem persönlich bewähren müssen (Rauschenbach 1994, S.286).

Neben einem diffusen Übergang in den Beruf gibt es zudem für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen „nicht nur eine Vielzahl von Arbeitgebern (Industrie, Sozialverwaltung, Volkshochschulen, Weiterbildungseinrichtungen, Wohlfahrtsverbände u.a.m.), sondern auch unterschiedliche Beschäftigungsformen bis hin zu der Möglichkeit selbstorganisierter Projekte“ (Lüders 1994, S.572). Die Tatsache, dass es für sie kein klar abgegrenztes und exklusives Berufsfeld gibt, wendet Lüders posi-

¹ Anmerkung AFJ: Busch und Hommerich geben zu bedenken, dass „gerade bei hochqualifizierten Tätigkeiten“ - und das sind für sie Tätigkeiten, für die es akademische Ausbildungen gibt - „überwiegend keine eindeutigen Regeln hinsichtlich der Zuordnung von Qualifikationen zu bestimmten Positionen bestehen, so dass im Verfahren der Selektion von Bewerbern relativ große Ermessens- und Verhandlungsspielräume über den Einsatz oder Nichteinsatz bestimmter Qualifikationsprofile bestehen“ (Busch/Hommerich 1980, S.90, vgl. auch dies. 1981, S.82 ff.; über das Auseandertreten von Fähigkeiten und Tätigkeiten vgl. ferner Müller 1984, S.30). „Die weitgehende Entkopplung von Ausbildung und beruflicher Tätigkeit, wie sie als typisch für den Großteil akademischer Ausbildungsgänge gelten kann“ (Skiba, Lukas, Kuckartz 1984, S.7), ist insofern ein weiteres „generelles“ Passungsproblem, das nicht nur Ausbildung und Beruf von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen betrifft, aber durchaus Auswirkungen auf ihre Beschäftigungschancen haben kann.

tiv, indem er feststellt, dass damit ihr Arbeitsmarktrisiko „verteilter“ sei, da sie ein breiteres Spektrum an Alternativen zur Verfügung hätten (vgl. ebd., S.573 + S.581).

Lehramts- und andere traditionelle Studiengänge (Medizin, Jura, Theologie) haben neben einem geregelten Berufszugang auch eine zweite, praktische Phase der Ausbildung in Form eines Referendariats oder Vikariats (vgl. Hartung, Kraus 1990). Selbst in Betrieben der privaten Wirtschaft wird nicht damit gerechnet, dass Absolventinnen und Absolventen „berufsfertig“ von der Hochschule kommen, sondern es werden für sie Trainee-Maßnahmen angeboten (vgl. ebd., S.187). Diese praktische Phase der Ausbildung und Berufseinführung fehlt Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen und sie müssen sich den praktischen Teil ihrer Ausbildung selbst organisieren. Die im Studium vorgesehenen sechs- bzw. achtwöchigen Praktika sind sicher kein hinreichender Ersatz für ein Referendariat.

Passungsprobleme zwischen Ausbildung und beruflicher Tätigkeit in der außerschulischen Bildung sind aber nicht nur darin begründet, dass es kein einheitliches Berufsbild, kein klares Qualifikationsprofil, keinen geregelten Berufszugang und keine einheitlichen Einstellungs Voraussetzungen gibt. Hinzu kommen folgende Aspekte:

- ◆ Veränderte Anforderungen an die außerschulische Bildungsarbeit und an die in ihr Tätigen:

Die Qualifikationsanforderungen in der außerschulischen Bildung sind nicht nur uneinheitlich, sondern sie verändern sich auch immer wieder. Das bedeutet, dass es weder ein einheitliches, noch ein konstantes, dauerhaftes Berufsbild gibt. Zwar ist dies kein spezifisches Passungsproblem der Erwachsenen- und der außerschulischen Jugendbildung, sondern eher ein „generelles“, denn Tätigkeits- und Qualifikationsanforderungen verändern sich auch in anderen Berufen. Aber in der Erwachsenenbildung wurden (und werden) solche möglichen Veränderungen seit je her gerne als Begründung dafür herangezogen, weshalb eine grundständige Ausbildung und eine hauptberufliche Anstellung nicht wünschenswert seien (vgl. Dohmen 1979, S.14 f.).

Dass insbesondere die Erwachsenenbildung ein Arbeitsfeld ist, das sehr sensibel für Veränderungen ist, wird vor allem damit begründet, dass die Weiterbildung von allen Bildungsbereichen am engsten verbunden sei mit gesellschaftlichen Problemen und Entwicklungen (vgl. Kap. 1.1.1), die sich direkt und rasch in der Weiterbildung spiegeln, von ihr aufgegriffen, umgesetzt, reflektiert und im günstigen Falle sogar beeinflusst würden (vgl. Faulstich u.a. 1992, S.10, vgl. auch Faulstich 1997, S.205; Nussli 1995b und 1999b). Angeführt werden u.a. die technischen Herausforderungen, die Allgegenwärtigkeit der Umweltkrise, das sich wandelnde Geschlechterverhältnis und die Entwicklung hin zu einer multikulturellen Gesellschaft (vgl. Faulstich u.a. 1992, S.12). Die Entwicklung der Informationstechniken habe tiefgreifende Veränderungen in nahezu allen Wirtschaftszweigen, aber auch im Alltagsleben zur Folge. „Arbeitsplätze verändern sich, viele verschwinden ganz, neue entstehen; die Alltagswelt, die Wohnung, die Familie verändern sich, neue Kommunikationsformen sind notwendig. Es zeigt sich, dass viele der vorhandenen Qualifikationen nicht mehr angemessen sind. Weiterbildungsbedarfe entstanden und entstehen, die Auseinander-

setzung um ihre Ausgestaltung macht das zentrale Moment dabei aus.“ (ebd.) Die immer alltäglicher werdende Umweltkrise führe zu einer tiefgreifenden Veränderung des Verhältnisses von Mensch und Natur und das Bildungssystem müsse hierüber Aufklärung betreiben und verändernd und gestaltend eingreifen. Und während noch vor wenigen Jahrzehnten die Rollen von Frauen und Männern weitgehend festgelegt gewesen seien, forderten Frauen heutzutage zunehmend die Möglichkeit, ihr Leben eigenständig zu planen und zu gestalten. Bildung spiele auch dabei von Anfang an eine wichtige Rolle (vgl. ebd.). Mit der zunehmenden Entwicklung zu einer multikulturellen Gesellschaft hätten die Einrichtungen der Erwachsenenbildung zunächst einmal auf die steigenden Zahlen von ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern mit Bildungsangeboten zu reagieren gehabt, die eine Orientierung ermöglichten und sprachliche Fähigkeiten ausbildeten. Zunehmend stelle sich nun die Frage, wie gesellschaftlich und auch bildungspolitisch mit der Multikulturalität umzugehen sei (vgl. ebd., S.13). Ähnliche Probleme, die zunehmend durch Weiterbildung bearbeitet und bewältigt werden sollen, benennen z.B. Busch und Hommerich (1994, S.1050) und gehen davon aus, dass aufgrund des fortschreitenden sozialen Wandels „der Bedarf an sozialen und im weitesten Sinne pädagogischen Diensten“ zunehmen werde.

Auch Siebert ist der Meinung, dass die Notwendigkeit organisierten lebenslangen Lernens in Zeiten eines beschleunigten sozialen und technischen Wandels sowie in gesellschaftlichen Krisenzeiten wachse (vgl. Siebert 1994b, S.629). „Neue soziale Gruppen, z.B. Postadoleszenten, Vorruehändler, alleinerziehende Väter und Mütter, Analphabeten, werden zu Zielgruppen der Erwachsenenbildung“, und infolge des gestiegenen Schulbildungsniveaus und auch der Massenmedien würden höhere Anforderungen an die Qualität der Bildungsarbeit gestellt (ebd., S.638).

Diejenigen, die in der außerschulischen Bildung tätig sind, müssen demnach in der Lage sein, sich sowohl auf neue, gesellschaftlich und bildungspolitisch relevante Themen als auch auf neue Zielgruppen einzustellen und sich das dafür notwendige Wissen anzueignen bzw. vorhandenes Wissen zu aktualisieren. Fortbildungsbedarf haben nicht nur diejenigen, die im unmittelbaren (lehrenden) Kontakt mit dem Klientel arbeiten, sondern auch die, die planend und disponierend tätig sind. Berufliches Handeln - auch das von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen - verändert sich immer schneller, die rasante Entwicklung neuer Technologien ist da nur ein Einflussfaktor neben anderen (vgl. Nuissl 1995a, S.26). Darüber hinaus – so Nuissl - veränderten neue Produkte, neue Dienstleistungen, neue Bedarfe, neue Konkurrenzen berufliches Handeln andauernd. Dazu gehöre auch der Einzug der Wirtschaftlichkeit in die Strukturen von Ämtern, Behörden und öffentlichen Verwaltungen (vgl. ebd.). Am Beispiel der Volkshochschulen stellt Nuissl dar, welche Verschiebungen sich im Tätigkeits- und Qualifikationsspektrum der einzelnen Mitarbeitendengruppen unter dem Erfordernis der Wirtschaftlichkeit seit 1980 ergeben hätten (vgl. ebd., 26 f.). Während bei Volkshochschulleitungen früher fachwissenschaftliche Qualifikationen und Verwaltungserfahrung im Vordergrund gestanden hätten, seien heute eher Finanzplanung, Personalführung, politische Vertretung, Marketing u.ä. wichtig und pädagogische Kompetenz habe auf der Leitungsebene stark an Bedeutung verloren. Bei den hauptberuflich pädagogisch Beschäftigten auf der Fachbereichsebene seien zu Beginn der 80er Jahre Fachqualifikationen, Lehrerfahrung und die Organisation von Lehre besonders wichtige Qualifikationen gewesen. Heutzutage dagegen sei

Finanzplanung – damals noch völlig unbedeutend - aus Sicht der Beschäftigten vor Organisation, Verwaltung, Personalführung und Beratung die wichtigste Tätigkeit und notwendigste Qualifikation. Fachqualifikationen würden ebenfalls noch als wichtig erachtet, pädagogische Kompetenz und eigene Lehrerfahrung spielten hingegen nur noch eine geringe Rolle. Nüssli wertet dies als zentrale Hinweise für einen grundlegenden Strukturwandel, in dem sich Erwachsenenbildungseinrichtungen und insbesondere die Volkshochschulen befänden (vgl. ebd.).

Gesellschaftliche (Krisen-)Entwicklungen (vgl. auch Kade 1989) und die Tatsache, dass berufliches Handeln sich immer schneller verändert, führen dazu, dass Weiterbildung immer wichtiger, dass sie zum „Bildungsbereich der Zukunft“ (Nüssli 1995a, S.25) wird und „weiter ausgebaut und differenziert werden (muss), wenn den mit sozialem Wandel verbundenen Anforderungen an lebenslanges und relativ schnelles Lernen genügt werden soll“ (Busch/Hommerich 1994, S.1050). Ob mit der zunehmenden Bedeutung dieses Bereiches jedoch tatsächlich ein finanzieller Ausbau (insbesondere auch der öffentlichen) Erwachsenenbildung verbunden sein wird, ist unklar und zeichnet sich (noch) nicht ab (vgl. z.B. Faulstich u.a. 1992, S.9 ff.; Rohrmann 1999). „Der gesellschaftliche Bedarf an bzw. die Nachfrage nach wissenschaftlich ausgebildeten Pädagogen“ - so Lüders - seien nämlich „wie in allen Dienstleistungsberufen – keine anerkannt festen Größen (), sondern immer das Ergebnis sozial- und bildungspolitischer Interessenkonflikte und Auseinandersetzungen“ (Lüders 1994, S.575). Daher schwankten „die Definition des Bedarfs und damit die Wertschätzung der im Studium erworbenen Qualifikationen in der (Fach-) Öffentlichkeit“ (ebd.).

Jedoch ist wohl unumstritten, dass „der Arbeitsmarkt für pädagogische und soziale Berufe (), vor allem bedingt durch den Ausbau und Bedeutungszuwachs des außerschulischen Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens, in den letzten 20 Jahren enorm expandiert (ist)“ (Krüger/Rauschenbach 1994, S.11). Für den Bereich der Jugendhilfe, der den größten Anteil des Arbeitsmarktes für soziale Berufe ausmacht, hat Rauschenbach dies bereits in einem Aufsatz von 1992 exemplarisch nachgewiesen (vgl. Rauschenbach 1992, S.393 ff.). Er bescheinigt der Jugendhilfe zum einen einen Trend zur Akademisierung (d.h. immer mehr Hochschulabsolventinnen und –absolventen werden in diesem Bereich tätig), zum anderen einen Trend zur Professionalisierung, also: „einen überproportionale(n) Zuwachs an fachlich einschlägig ausgebildeten AkademikerInnen“ (ebd., S.396). Und gerade in jenem Bereich, zu dem laut § 11.3 KJHG (1991) auch die außerschulische Jugendbildung als Teilgebiet der Jugendarbeit gehört, dürften solche Stellen zu finden sein, für die Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen durch die Studienrichtung EB/aJb qualifiziert werden sollen. Dementsprechend stellt Rauschenbach fest, dass sie sich in der Jugendhilfe an die Spitze bei den vollzeitbeschäftigten Universitätsabsolventinnen und –absolventen gesetzt hätten, abgesehen von den Lehrerinnen und Lehrern, die jedoch mehrheitlich für Unterrichtsaufgaben eingestellt seien (vgl. ebd., S.397).

Der Bedeutungszuwachs, den Rauschenbach für die sozialen Berufe und insbesondere den Bereich der Jugendhilfe festgestellt hat, gilt – wie die folgenden Ausführungen zeigen werden – auch für die Erwachsenenbildung.

- ♦ Konkurrenzdruck, schwankende Arbeitsmarktchancen und unsichere Bedarfsprognosen:

Zahlreiche Autoren stimmen darin überein, dass es allgemein schwierig sei, mittel- oder gar längerfristige Prognosen über quantitative Entwicklungen auf dem Akademikerarbeitsmarkt zu erstellen (vgl. z.B. Altrichter 1979, Teichler 1983, Hartung/Krais 1990, später auch Gleiser 1996b und 1996c). Die Befunde und Aussagen zum Akademikerbedarf sind – das habe ich eingangs bereits als „generelles“ Passungsproblem benannt - kontrovers (vgl. Konegen-Grenier/Schlaffke 1994); er wird von zahlreichen verschiedenen Faktoren beeinflusst – unter anderem von konjunkturellen Entwicklungen, politischen Entscheidungen und technologischem Wandel. Da fast ein Drittel der akademisch Ausgebildeten im öffentlichen Dienst Beschäftigung finde, müssten deren Beschäftigungschancen vor allem vor dem Hintergrund der Entwicklung in diesem Sektor gesehen werden (vgl. Färber 1996). Aber auch Aussagen über Beschäftigungschancen im öffentlichen Dienst sind nicht prognostizierbar, da sie politischen Einflüssen unterliegen (vgl. Fraenkel 1996); Einschätzungen hierzu sind ebenfalls kontrovers (Timmermann 1996). Die meisten Studierenden – so die kritische Voraussage von Busch und Hommerich (1987, S.91) gegen Ende der 80er Jahre – können nicht mehr auf die Auffangfunktion des öffentlichen Dienstes zählen. Dennoch wird dem Beschäftigungssystem insgesamt eine hohe Absorptionsfähigkeit gegenüber Hochschulabsolventinnen und –absolventen bescheinigt, wengleich auch für sie das Arbeitslosigkeitsrisiko seit 1973 kontinuierlich gestiegen sei (vgl. Timmermann 1988, S.29). Die Akademikerquote sei in der Vergangenheit stärker gestiegen als in den meisten Prognosen unterstellt (vgl. Bader u.a. 1987, S.26); und insgesamt sei eine Tendenz zur Verwissenschaftlichung der Berufspraxis feststellbar (Busch/Hommerich 1987, S.96). Horizontale und vertikale Substitutionsprozesse – horizontal meint bezogen auf Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen: Konkurrenz- und Verdrängungsprozesse mit Absolventinnen und Absolventen benachbarter Disziplinen (wie z.B. Diplom-Psychologen oder –Soziologen) und vertikal: Konkurrenz zu und Verdrängung von nicht universitär Qualifizierten (z.B. Erzieher/innen und graduierte Sozialarbeiter/innen) - werden als Gründe für die Absorptionsfähigkeit des Arbeitsmarktes für Hochqualifizierte angesehen (vgl. Bahn Müller u.a. 1988, S.22, Nieke 1978, Rauschenbach 1992, Timmermann 1988). Zugleich werden dieselben Prozesse aber auch als „doppelte Konkurrenzsituation“ für Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen der Studienrichtung EB/aJb beschrieben – „Konkurrenz gegenüber den Fachhochschulabsolventen gleicher Studienrichtung (für `einfache` Arbeitsplätze) und gegenüber Juristen, Psychologen, Volkswirten oder Medizinern (für Leiterfunktionen)“ (Jütting/Scherer 1987, S.428).

Die deutliche Verschlechterung der Anstellungschancen für Lehrer im Schuldienst Ende der 70er Jahre (vgl. Blamberger 1993, S.12, Nieke 1978, S.85) und eine allgemein steigende Akademikerarbeitslosigkeit in den 80er Jahren (vgl. Gleiser 1996b, S.8 ff.) wirken sich konkurrenzverschärfend auf die Arbeitsmarktchancen für Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen der Studienrichtung Erwachsenenbildung/ außerschulische Jugendbildung aus. Tietgens (1985, S.604) forderte bspw. Mitte der 80er Jahre, dass der Zugang zu einer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung nicht nur arbeitslosen Lehrern, sondern allen Hochschulabsolventinnen und –absolventen geöffnet werden solle.

Außerdem schwinde in Zeiten wirtschaftlicher Rezession die Reformbereitschaft – so Nieke (1978, S.85) – und „diese Entwicklung muss den Bildungs- und Erziehungsbereich besonders gravierend treffen, weil er vor dem Einsetzen dieser Entwicklung an der Spitze aller Reformvorhaben gestanden hat. Da die Diplom-Pädagogen vom Anspruch ihrer neu eingerichteten Ausbildung her besonders in neuen Funktionen im Erziehungs- und Bildungsbereich tätig werden sollen, muss diese Entwicklung der Zurücknahme von Reformbereitschaft ihre Berufsperspektive besonders stark beschneiden“ (ebd.). Die Absolventen aller Studiengänge müssten nun um knapper gewordene Arbeitsplätze konkurrieren, wobei die Absolventen bereits länger bestehender und damit allgemein bekannter Studiengänge Wettbewerbsvorteile haben dürften (vgl. ebd.).¹ Nieke prognostiziert bereits Ende der 70er Jahre, „dass Diplom-Pädagogen wie Absolventen anderer Studiengänge in der Anfangsphase besonders stark dem Zwang vertikaler Substitution unterliegen, d.h. an Arbeitsplätzen ihre Tätigkeit aufnehmen müssen, die zuvor von Nicht-Hochschulabsolventen bekleidet wurden“, weil potentielle Beschäftiger erst eine Vorstellung davon bekommen müssten, welcher Art die Qualifikationen eines Diplom-Pädagogen seien (Nieke 1978, S.89f.).

Für die Erwachsenenbildung gilt, dass die Schaffung gesetzlicher Regelungen Ende der 60er bis Mitte der 70er Jahre und damit die Übernahme öffentlicher Verantwortung für die Erwachsenenbildung zu einem erhöhten Bedarf an und zu einer verstärkten Einstellung von hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (HPM) geführt hat. Nuissl (1996, S.24 ff.) hat die zahlenmäßige Entwicklung von HPM an Volkshochschulen anhand der Volkshochschulstatistik zurückverfolgt und kommt zu dem Schluss, dass bis 1980 aufgrund des Ausbaus der Volkshochschulen auf der Basis der Weiterbildungsgesetze der Länder eine lineare Steigerung bei der Anzahl von HPM zu verzeichnen sei. Deren Zahl stagniere bis 1990 im unbefristeten Bereich, was sicherlich auf die bereits in den 70er Jahren beginnende wirtschaftliche Rezession und die dadurch bedingte nachlassende Reformeuphorie zurückzuführen sein dürfte. In den 80er Jahren zeichnet sich eine Rücknahme öffentlicher Verantwortung sowie ein Rückzug des Staates auf das Subsidiaritätsprinzip und infolgedessen eine Einschränkung staatlicher Förderung ab. Aufgrund des Beitritts der neuen Bundesländer - so Nuissl weiter - sei im Jahr 1990 wiederum ein sprunghafter Anstieg, ab 1992 eine erneute Stagnation im Bereich unbefristeter Stellen zu verzeichnen. Die Anzahl befristeter Stellen beim hauptberuflichen pädagogischen Personal sei zwischen 1986 und 1991 steil angestiegen, seit 1991 wiederum stark abgesunken. Dies hänge hauptsächlich mit dem Auf- und Abbau von Personal aufgrund des Arbeitsförderungsgesetzes zusammen (vgl. ebd., S.24). Die zahlenmäßige Entwicklung von HPM in der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung ist also auf dem Hintergrund der jeweiligen bildungspolitischen und ökonomischen Prämissen zu sehen. Die Prognosen für die Zukunft sehen lt. Nuissl in diesem Bereich eher nach Stagnation und Rückgang aus, während kommerzielle Weiterbildungsanbieter und „Kleinanbieter in Nischenfunktion“ in den letzten Jahren an quantitativem Umfang gewonnen hätten (ebd., S.25).

¹ Vgl. hierzu auch die o.g. Ausführungen zu horizontalen und vertikalen Substitutionsprozessen (vgl. S. 40f.).

Die Arbeitsmarktsituation im Bereich sozialer Dienstleistungen wird Anfang der 90er Jahre gemeinhin als günstig bezeichnet (vgl. z.B. Dewe, Ferchhoff, Scherr, Stüwe 1993). Es ist von einer zunehmenden Pädagogisierung sozialer Lebensbereiche und von einer zunehmenden Verlagerung privater Erziehungsprozesse in öffentliche Verantwortung (vgl. ebd.; auch: Krüger, Rauschenbach 1994, S.11) und damit einhergehend insgesamt von einer Expansion des vor- und außerschulischen Bereiches die Rede (vgl. Rauschenbach 1992; Krüger/Rauschenbach 1994). Angesichts der zunehmenden Bedeutung lebenslangen Lernens wird auch für die Erwachsenenbildung und - unter Betonung von „lebenslang“ - für die außerschulische Jugendbildung ein Bedeutungszuwachs festgestellt (vgl. u.a. Nuissl 1999b) .

Diesem Bedeutungszuwachs steht aber auch die Tatsache gegenüber, dass die Zahl der Diplom-Pädagogik-Studierenden deutlich zugenommen hat. Züchner (1998, S.240) kommt zu dem Schluss, dass in den kommenden Jahren so viele Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen wie nie ihr Studium abschließen und auf den Arbeitsmarkt drängen würden.

- ♦ Entgrenzung, Universalisierung und Entinstitutionalisierung der außerschulischen Bildung:

Mit Blick auf den dargestellten Bedeutungszuwachs und die Expansion des außerschulischen Bereiches kommen Krüger und Rauschenbach (1994, S.10) zu dem Schluss, dass sich die Erziehungswissenschaft derzeit in einem Strukturdilemma befinde: Auf der einen Seite habe sich das Pädagogische universalisiert und lebenslanges Lernen im Kontext der Weiterbildung sei zu einem normalen biografischen Element geworden. Die Erziehungswissenschaft wird als „lebensbegleitende Wissenschaft“ charakterisiert (Lenzen 1997). Auf der anderen Seite – so Krüger und Rauschenbach - führe die Verbreitung erziehungswissenschaftlichen Wissens in den Alltag und in den Horizont biografischer Selbstkonzepte jedoch auch zu einer De-Legitimation der Pädagogik, will heißen: „Jeder meint mitreden zu können und das erziehungswissenschaftliche Expertenwissen wird von den VertreterInnen der pädagogischen Professionen und von der pädagogischen interessierten Öffentlichkeit weniger nachgefragt“ (Krüger/Rauschenbach ebd.). Pädagogisches Wissen scheint demnach kein exklusives Wissen zu sein, pädagogische Tätigkeit eine Jedermanns-Tätigkeit (vgl. Peters 1993).¹

Die Ansichten darüber, ob die Erwachsenenbildung inzwischen zum gesellschaftlich anerkannten, quartären Bereich des öffentlichen Bildungswesens avanciert ist oder nicht, sind geteilt: Block (1990, S.235) beispielsweise kommt zu dem Schluss, dass Ende der 80er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland kein eigenständiger quartärer Bildungsbereich als ein integraler Bestandteil des Bildungssystems existiere. Weiterbildungsaufgaben und -regelungen seien vielmehr unverbunden unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen zugeordnet, dem föderativ aufgesplitteten Bildungssystem ebenso wie dem Wirtschaftssystem. Außerdem sei der Weiterbildungs-

¹ Möglicherweise trägt auch die Tatsache, dass viele Menschen irgendwann in ihrem Leben Eltern geworden sind und Kinder erzogen haben, ohne dies in einer systematischen Ausbildung vorher erlernt zu haben, zu einer De-Legitimation der Pädagogik bei und dazu, dass jede/r meint, mitreden zu können (vgl. Krüger/Rauschenbach 1994, Kade 1994).

bereich ungenügend koordiniert und strukturiert (vgl. ebd., S.236). „Erwachsenenpädagogisches Tun“ - so das Fazit von Künzel (1994, S.1063) - „ist weder an einen Arbeitsmarkt noch an das monetäre Tauschprinzip: Arbeit gegen Bezahlung gebunden“.

Jochen Kade hingegen attestiert der Erwachsenenbildung, „zu einem gesellschaftlich grundsätzlich anerkannten, dem sog. quartären Bereich des öffentlichen Bildungswesens geworden (zu sein), der im Vergleich zur Situation Ende der 50er Jahre in beispielloser Weise ‘flächendeckend’ ausgebaut und als gemeinsamer Orientierungspunkt für die Erwachsenen gesellschaftlich geltend gemacht worden ist“ (Kade 1989, S.791) und spricht somit von einer „Universalisierung“ der Erwachsenenbildung (ebd.). Zugleich macht er deutlich, dass „Prozesse der Universalisierung pädagogischer Sichtweisen, der Deinstitutionalisierung pädagogischer Institutionen und der Entgrenzung des Lernens“ (Kade 1994a, S.155) miteinander im Zusammenhang stehen (vgl. auch ders. 1989). Für die Erwachsenenbildung bedeutet dies, dass sie sich vom „geschlossenen“ zunehmend zu einem „offenen“ Lernort (Dewe 1986) verlagert, d.h. sie findet nicht mehr überwiegend in der Volkshochschule und ähnlichen Institutionen statt, sondern wird vielmehr als Bildungsinstitution „brüchig“ (Kade, J. 1989) und ist fortan angesichts einer „generelle(n) Tendenz zur instrumentellen Verwissenschaftlichung des gesellschaftlichen Lebens“ (Dewe, Ferchhoff, Scherr, Stüwe 1993, S.12)¹ allgegenwärtig.

Außerschulische Bildungsarbeit findet demnach nicht (mehr) in erster Linie in öffentlicher Verantwortung, also nicht nur in der Volkshochschule oder in der Verantwortung öffentlicher Jugendhilfeträger statt, sondern in vielen Alltagssituationen. Hafener und Clement ziehen im Lehrbericht des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg das Fazit, dass „neben dem öffentlichen Weiterbildungsbereich und dem pluralen Feld der freien Träger () ein vielschichtiger Weiterbildungsmarkt (vor allem auch der betrieblichen Weiterbildung) entstanden ist. Gerade im Weiterbildungssektor ist eine ausgeprägte Innovationsfreude feststellbar, die schnell Weiterbildungslücken zu schließen versucht und sich zunächst in Nischenbereichen verortet. Oft finden sich in diesen ‘Nischen’ spätere Arbeitsmöglichkeiten, und es ist zu beobachten, dass gerade Diplompädagoginnen/-pädagogen aufgrund ihrer breit angelegten und an Flexibilität orientierten Ausbildung hier Chancen haben“ (Hafener, Clement 1998, S.2). Auch Lüders ist der Meinung, dass die außerschulische Pädagogik wie kaum ein anderes Berufsfeld auf gesellschaftliche Veränderungen und Umbrüche mit neuen Angeboten reagiere und deshalb damit zu rechnen sei, dass auf diesem Weg weitere Tätigkeitsfelder entstehen und hinzukommen würden. So sei beispielsweise absehbar, dass die Altenarbeit/Altenhilfe, Medienarbeit, Gesundheitserziehung, Betriebs-, Berufs- und Freizeitpädagogik und der große Bereich der interkulturellen Arbeit an Bedeutung gewinnen würden (vgl. Lüders 1994, S.581).

¹ „Gemeint ist damit, dass in immer größer werdenden Maß ehemals im Alltag von jedermann/jederafrau wahrgenommene Funktionen an Experten delegiert werden (müssen). Dazu zählt nicht nur: Wie erziehe ich mein Kind, wie lebe ich in der Ehe bzw. der Zweierbeziehung, im Alter etc., sondern auch: Wie führe ich ein ‘anständiges’ Gespräch, wie gestalte ich mein Privatleben, wie verbringe ich meine Freizeit ‘sinnvoll’“ (ebd.).

Kade (1994b) beschreibt die Entwicklung hin zu einer pluralen Trägerstruktur als „Entgrenzung“ der Erwachsenenbildung.¹ Es gehöre - so seine These - zur paradoxen Geschichte der Erwachsenenbildung, dass sie im Zuge ihrer zunehmenden öffentlichen Anerkennung und gesellschaftlichen Durchsetzung (Institutionalisierung) ihr Zentrum verliere und die Volkshochschule zu einer, wenn auch herausgehobenen Institution herabgesetzt werde im sich erweiternden Gesamtfeld der Einrichtungen, die für Bildungsprozesse von Erwachsenen zuständig seien (vgl. Kade ebd., S.477 f.). Die organisierte Erwachsenenbildung stelle längst nicht mehr einen in sich geschlossenen Bildungszusammenhang dar. „Erwachsenenbildung wird individualisiert und verliert damit als Institution, die dem Teilnehmer gegenübersteht, an Bedeutung. Sie ist auf je besondere Weise in deren Lebenspraxis eingebaut und wird für die je individuellen Zwecke benutzt“ (Kade, J. 1989, S.800). Die Bildungsaufgabe wandere aus den eigens für sie geschaffenen Institutionen aus. Nicht nur von der organisierten Erwachsenenbildung würden inzwischen Bildungsaufgaben wahrgenommen, sondern auch von den Fernseh- und Radioanstalten wie von der Literatur, von den Kirchen in neuer Weise ebenso wie von den Politikern. Erwachsenenbildung werde ein universeller Aspekt der Alltagskultur (vgl. ebd., S.801). Kade betrachtet die organisierte Erwachsenenbildung lediglich „als eine spezifische Form der Institutionalisierung der Bildung Erwachsener“, die ihre prominente Rolle einbüße (ebd., S.802) und zu einem Moment neben anderen im Prozess der Bildung Erwachsener werde (ebd., S.803; vgl. auch Kade 1994b). Die Angebote reichten von den zahlreichen, traditionell auf die Bildung von Erwachsenen spezialisierten Einrichtungen über selbst organisierte Bildungsprojekte bis hin zu einer Fülle von Mischeinrichtungen zwischen Kultur und Freizeit, deren Strukturen multifunktional seien. Neben der öffentlichen Erwachsenenbildung habe sich ein sie an Bedeutung überragender expandierender beruflicher Weiterbildungsmarkt profiliert, an den ein vielfältiger privater Bildungsmarkt anschließe. Er reiche von Sprachschulen über Gesundheitskurse bis zu Arbeitslosenkursen. Unübersehbar sei inzwischen, dass eine weit über die Grenzen der Volkshochschule hinausreichende Bildungslandschaft entstanden sei (vgl. Kade 1994b, S.480; auch Mattl 1988, S.6). Darüber hinaus identifiziert Kade Beispiele von „verborgener“ Erwachsenenbildung und meint damit, „dass fast jeder zweite Bundesbürger an ‘weicheren’ Formen der Weiterbildung wie Fachmessen, Kongressen, Vorträgen/Halbtagesseminaren, betrieblicher Lernförderung am Arbeitsplatz usw. teilgenommen hat“ (ebd., S.490).

Das Lernen in Institutionen ist demnach neben dem Lernen am Arbeitsplatz, dem Lernen im sozialen Umfeld und dem Lernen mit Medien nur (noch) eine von insgesamt vier Säulen der Weiterbildung (vgl. Faulstich 1999, S.8). Angesichts der Tatsache, dass die alltägliche Lebenspraxis unter ständigem Lernzwang steht (vgl. Harney, Krieg 1983, S.304), die Diskussion um das lebenslange Lernen fast so alt ist wie die Erwachsenenbildung selbst (vgl. Böhme 1983a, S.253) und zudem die außerschulische Bildung sowohl unter Anleitung wie auch im Selbststudium erfolgen kann²,

¹ Für den Bereich der außerschulischen Jugendbildung macht Arnold (1997, S.191 f.) ebenfalls Entgrenzungs- und Entinstitutionalisierungsprozesse aus.

² Vgl. bspw. Heft 1/1994 der Hessischen Blätter für Volksbildung, dessen Beiträge sich mit der "Erwachsenenbildung zwischen Anleitung und Selbststudium" beschäftigen. Vgl. auch Nuissl 1999b.

lassen sich weder Erwachsenenbildung noch außerschulische Jugendbildung auf institutionalisierte Anlässe reduzieren.

Mattl wägt Vor- und Nachteile dieser „Weite, ja Buntheit der möglichen Tätigkeitsfelder“ ab und sieht darin einerseits eine Chance für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen, sieht andererseits, da so gut wie keiner der Träger in der Erwachsenenbildung ein Pädagogikstudium als Zugangsvoraussetzung für eine hauptberufliche Tätigkeit verlange, aber auch große Konkurrenz zu Bewerberinnen und Bewerbern mit ganz unterschiedlichen Studienhintergründen (vgl. Mattl 1988, S.6). Die Entgrenzung und Universalisierung der außerschulischen Bildung erschwert es demnach der Profession, den exklusiven Zugriff auf entsprechende Tätigkeitsfelder zu erhalten und den alleinigen Berufszugang zu beanspruchen. *Der Offenheit des Berufsfeldes entspricht folglich die Offenheit des Berufszugangs.*

Entgrenzungstendenzen beziehen sich jedoch nicht nur auf die außerschulische Bildung, sondern auf die Pädagogik insgesamt (vgl. Kade 1994a, S.155; Rauschenbach 1992)¹. So gut wie alle Bereiche des öffentlichen Lebens seien heutzutage mit Momenten pädagogischen Denkens und Handelns durchsetzt (vgl. Lüders, Kade, Hornstein 1995, S.210).

Auch die Erwachsenenbildungswissenschaft „hat keinen abgeschlossenen, festen Gegenstandsbereich, in dem quasi wie in einer Schachtel verschiedenste Wirklichkeiten und Begrifflichkeiten sortiert werden könnten. Während man lange Zeit versuchte, sich auf die Definition des Deutschen Bildungsrates, Erwachsenenbildung sei die Wiederaufnahme organisierten Lernens nach einer ersten Bildungsphase, zu retten, ist dies spätestens seit der Diskussion über ‚Zerfaserung‘ und ‚Entgrenzung‘ auch wieder problematisch geworden“ (Faulstich 1997, S.201). Die Erwachsenenbildung sei vielmehr im Blickfeld verschiedener Disziplinen, und es gebe eigentlich keinen Wissenschaftsbereich, in dem nicht Fragen der Erwachsenenbildung gestellt werden könnten (vgl. ebd., S.202). Dementsprechend gebe es aus den verschiedensten Disziplinen Beiträge zur Erwachsenenbildungswissenschaft. „Dies reicht von den Naturwissenschaften bis zur Theologie. Zwar gibt es mittlerweile eine Erwachsenenbildungs-Wissenschaft, welche über schätzungsweise 40 Professuren verfügt; diese hat aber keineswegs ein Monopol auf den Gegenstandsbereich“ (ebd., S.200).

Aufgrund der beschriebenen Entgrenzungstendenzen² prognostiziert Kade, dass „pädagogische Mischungsverhältnisse“ zum Normalfall pädagogischer Realität werden

¹ Lüders (1993) hat in diesem Zusammenhang den Begriff der "verstreuten Pädagogik" geprägt.

² In der neueren Literatur wird allerdings auch darauf hingewiesen, dass die Entgrenzung der Erwachsenenbildung kein neues Phänomen sei, sondern bereits historisch nachgewiesen werden könne (vgl. Hof 2005, S.46).

Nuissl weist darauf hin, dass die Diskussion um die Entgrenzung der Erwachsenenbildung, der die These zugrunde liege, dass sich Weiterbildung in anderen gesellschaftlichen Bereichen verliere und der eigene professionelle Kern zerfasere, strittig sei. „Richtig“ – so Nuissl – „ist, dass Weiterbildung heute in vielen gesellschaftlichen Feldern intensiver angeboten und wahrgenommen wird als früher und damit ein quantitativer und qualitativer Zuwachs verknüpft ist. Zweifelhaft ist, wie dieser Sachverhalt historisch eingeschätzt werden kann; der Versuch, Weiterbildung als ‚vierten Bildungsbereich‘ zu konturieren, ist erst gut 30 Jahre alt und löste eine gänzlich unstrukturierte Weiterbildungssituation ab, die zuvor existierte und Weiterbildung gar nicht zum Gegenstand bildungspolitischer Reflexion machte, praktisch gar keine Grenzziehungen enthielt“ (Nuissl 2005b, S.47).

könnten (Kade 1994a, S.155). Nuissl (1999b, S.147) führt als Beispiel an, dass im Kontext einer partizipativen Stadtplanung beispielsweise unklar sei, was Erwachsenenbildung und was aktive Bürgerbeteiligung sei. Solche „*neue(n) Mischungsverhältnisse*“ zwischen pädagogischen und nichtpädagogischen Momenten“ verlangten - so Lüders, Kade, Hornstein (1995, S.211)¹ - von professionellen Pädagogen, dass sie über die Grenzen der traditionellen, etablierten Arbeitsfelder auf angrenzende, nur zum Teil pädagogisch strukturierte Felder in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen hinausblicken müssten. Offenbar hingen pädagogische Arbeitsfelder mit nicht-pädagogischen Erziehungs-, Bildungs- und Lernverhältnissen enger zusammen, als dies im allgemeinen wahrgenommen werde und scharfe Abgrenzungen seien fragwürdig geworden (vgl. ebd., S.214).

- ♦ Überschneidungen zwischen verschiedenen pädagogischen Teilbereichen:

Zunehmend gibt es auch Überschneidungen zwischen verschiedenen pädagogischen Teilbereichen – so zum Beispiel zwischen der Erwachsenenbildung und der Sozialpädagogik² oder der außerschulischen Jugendbildung und der Sozialpädagogik, aber auch mit anderen pädagogischen Teilbereichen wie beispielsweise der Familienbildung, der Freizeitpädagogik und der Berufspädagogik (vgl. Siebert 1994b, S.629; auch Schlutz u.a.1983).

Tietgens (1988a, S.64 f.) sieht in der „Hilfe zur Selbsthilfe“ ein gemeinsames Grundprinzip von Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik und führt es darauf zurück, dass „derzeit die Eigenprofile von Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik ineinander geschoben erscheinen“ (ebd., S.64). Für Kade (1994a, S.158) ist das Gemeinsame von Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung „der Bezug auf außerschulische Formen pädagogischer Praxis“. Und Müller (1983) benennt zahlreiche Praxisbeispiele vor allem aus der Zielgruppen- und aus der Gemeinwesenarbeit, die belegen, dass z.B. die Verbindung von erwachsenenpädagogischen und sozialtherapeutischen Komponenten für die Arbeit mit bestimmten Zielgruppen Sinn macht. Schließlich werden „sozialpädagogische Bildungsmaßnahmen zur Integration von ‘Problemgruppen’, z.B. Arbeitslose, Behinderte und Ausländer“ auch staatlicherseits gefördert (Siebert 1994b, S.632). Koring bescheinigt darüber hinaus sowohl der Sozialpädagogik, deren Aufgabenpalette von Therapie, Beratung, Erziehung, Unterricht über Verwaltung, Legitimation und Management bis hin zu didaktisch motivierten Planungsprozessen reiche (Koring 1987, S.363), als auch der Erwachsenenbildung (vgl. ebd., S.367) eine ähnlich heterogene Aufgabenstruktur. Somit erscheint es naheliegend, dass sich beide Arbeitsfelder überschneiden und vermischen.

Was diese Entwicklungen für die Berufschancen von Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung bedeuten, hat Nittel wie folgt beschrieben: Die Absolventinnen und Absolventen könnten den Blick nicht mehr nur auf alteingesessene Einrichtungen lenken, denn „aufgrund des gesellschaftlichen Prozesses der Entgren-

¹ Weitere Beispiele für Mischformen mit pädagogischen und nichtpädagogischen Anteilen benennen Lüders, Kade, Hornstein ebd.

² Dem Verhältnis von Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik/Sozialarbeit ist bereits im Jahre 1983 ein Themenheft der Hessischen Blätter für Volksbildung gewidmet (Heft 3/1983).

zung der Erwachsenenbildung (vgl. J. Kade 1989) und der gleichzeitigen Verknappung öffentlicher Mittel schrauben die angestammten Einrichtungen in 'öffentlicher Verantwortung' die Rekrutierung von neuem Personal nahezu auf Null zurück; demgegenüber tun sich für angehende Erwachsenenpädagogen plötzlich neue Beschäftigungsmöglichkeiten in Bereichen auf, die vor kurzem kaum jemand mit Erwachsenenbildung in Verbindung gebracht hätte (Tourismusbranche, Privatwirtschaft, Medien, soziale Bewegungen usw.). Der Kreis der Absolventen, die als Erwachsenenpädagogen nach dem Studium zunächst in einem angrenzenden pädagogischen Feld (Sozialarbeit, Ausländerarbeit, Altenarbeit, Freizeitpädagogik) tätig sind, ist bei weitem größer als jener Teil, der den Sprung in eine 'typische' Institution der Erwachsenenbildung sofort vollzieht. Die Frage nach dem 'eigentlichen Ort' von erwachsenenpädagogischer Arbeit wird sich in Zukunft vermutlich noch weiter zuspitzen, und je mehr der Prozeß der Entgrenzung der Pädagogik voranschreitet, desto uneindeutiger wird die Antwort auf diese Frage ausfallen" (Nittel 1995, S.43). Erwachsenenpädagogische Tätigkeiten können also durchaus auch in Arbeitsfeldern außerhalb „typischer“ Erwachsenenbildungseinrichtungen ausgeübt werden.

1.1.4 Zusammenfassung

Mit der Einrichtung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums waren im Wesentlichen *zwei unterschiedliche Interessen und Zielsetzungen* verbunden:

Zum einen sollte unter dem Vorzeichen einer drohenden Bildungskatastrophe und der damit verbundenen Befürchtung, im internationalen Wettbewerb „abgehängt“ zu werden, das Erziehungs- und Bildungswesen ausgebaut und verbessert werden, um auf diese Weise Bildungsressourcen auszuschöpfen und Chancengleichheit, Wettbewerbsfähigkeit usw. zu fördern. Das Diplomstudium wurde also (einerseits) eingerichtet, um den unterstellten Bedarf an Fachkräften für den Ausbau des Erziehungs- und Bildungswesens auszubilden, die durch die vorhandenen, aber – so die Kritik – nicht an den Bedürfnissen der Praxis orientierten, Promotions- und Magisterstudiengänge nicht hervorgebracht wurden.

Zum anderen verbanden sich mit der Einrichtung dieses Studienganges für die Hochschulen und für die Disziplin selbst auch die Hoffnung auf eine Statusaufwertung Pädagogischer Hochschulen, die Hoffnung auf eine finanzielle und personelle Absicherung der Arbeit, auf die Schaffung einer Basis für systematische Forschung in der Erziehungswissenschaft und damit verbunden auf die nötige Selbstrekrutierung des akademischen Nachwuchses sowie die Stimulierung von Forschung (vgl. u.a. Busch/Hommerich 1980, S.94).

Das Diplom-Pädagogikstudium sollte demzufolge *sowohl berufsbezogen* sein und auf Tätigkeiten in konkreten Berufsfeldern – insbesondere in außerschulischen – vorbereiten, *als auch sozialwissenschaftlich orientiert* sein und die Entwicklung der Disziplin selbst vorantreiben (vgl. Bahn Müller u.a. 1988; ausführlich Lüders 1989).

Die Einführung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums wurde offenbar eher einseitig vom Ausbildungssystem forciert, während das Beschäftigungssystem an seiner Etablierung nicht beteiligt war. Qualifikationsanforderungen der Praxis wurden, was bei der Einrichtung neuer Studiengänge nicht unüblich ist, vor Verabschiedung der RO von 1969 nicht erforscht und es war unklar, ob der von den Initia-

toren unterstellte Bedarf nach diesem Studium tatsächlich bestehen würde. Aus der pädagogischen Praxis heraus geäußert wurde er offenbar nicht.

In den 60er Jahren, als die Einrichtung des Diplomstudienganges vorbereitet worden ist, gab es in der Erwachsenenbildung weder eine ausgeprägte scientific community, noch eine konsensfähige Meinung darüber, *ob überhaupt* und, wenn ja, *wie* für eine hauptberufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Jugendbildung *grundständig* ausgebildet werden sollte. Alternative Ausbildungsvorstellungen der universitären Fachvertreter der Erwachsenenpädagogik sowie von Vertretern der Einrichtungen und Verbände der Erwachsenenbildung wurden nicht zur Kenntnis genommen. Zum grundständigen Diplom-Pädagogikstudium mit der Studienrichtung EB/aJb gibt es somit seit je her Alternativen.

Alternative Studiengangsmodelle richten sich zum einen an Absolventinnen und Absolventen anderer Studiengänge oder an bereits in der Erwachsenenbildung Tätige und haben damit gegenüber einem grundständigen Studium einen - sowohl in den Augen von Fachvertretern, als auch von potentiellen Anstellungsträgern - entscheidenden Vorteil: sie setzen in der Regel eine vorhandene fachliche Erstqualifizierung voraus und minimieren dadurch für die Anstellungsträger in Anbetracht des unklaren Qualifikationsprofils „Dipl.Päd.“ das Risiko, nicht zu wissen, wen man sich „einkauft“.

Mit Blick auf die Institutionalisierungsgeschichte des Diplomstudiums mit dem Schwerpunkt EB/aJb wurden eine Reihe von „Passungsproblemen“ für Studium und Beruf in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung formuliert. Diese bestehen u.a. darin, dass es weder *die* Ausbildung, noch *das* Berufsfeld für eine Tätigkeit in der außerschulischen Bildungsarbeit gibt. Es gibt weder ein einheitliches Berufsbild, noch ein klar definiertes Qualifikationsprofil, will heißen: Es ist umstritten, welches die in der außerschulischen Bildung wahrzunehmenden (Haupt-) Aufgaben sind, welche Qualifikationen demzufolge dafür notwendig sind und welche das Studium vermitteln soll und kann.

Vielfältig sind nicht nur die Berufsbezeichnungen, sondern auch die Tätigkeits- und verbunden damit die Qualifikationsanforderungen. Vor allen Dingen gehen die Meinungen darüber auseinander, ob diejenigen, die hauptberuflich in der außerschulischen Bildung tätig sind, vor allem für lehrende – sog. mikrodidaktische - Tätigkeiten qualifiziert sein sollten oder doch mehr planende, disponierende – makrodidaktische – Aufgaben wahrzunehmen hätten. Das hohe Gewicht, das lehrenden Tätigkeiten trotz zum Teil anders lautenden empirischen Befunden beigemessen wird, hat zur Folge, dass unterrichtsfachlichen Qualifikationen, über die Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen nicht per se verfügen, ein hoher Stellenwert beigemessen wird und pädagogische Qualifikationen als nachholbar gelten. Dem Diplom-Pädagogikstudium wird seit je her vorgeworfen, „praxisfern“ zu sein.

Sehr verschieden und mehr oder weniger an den jeweiligen Rahmenordnungen orientiert sind außerdem die Studiengangsprofile an den über 40 Hochschulen, an denen man Diplom-Pädagogik studieren kann. Die in den Rahmenordnungen vorgesehenen Studienrichtungen werden nicht an allen Hochschulen umgesetzt, dafür wurden aber mancherorts weitere Studienrichtungen kreiert und dadurch die Vielfalt der Spezialisierungsmöglichkeiten, zugleich aber auch die Unübersichtlichkeit des Qualifikati-

onsprofils weiter vergrößert. So etwas wie ein curricularer Grundkonsens und damit eine überregionale Vergleichbarkeit scheinen weit gehend zu fehlen und sogar die Inhalte ein und derselben Studienrichtung können von Hochschule zu Hochschule stark differieren (vgl. Bahnmüller u.a. 1988, S.36 f.). Die geringe Verschulung des Studienganges und seine zahlreichen individuellen Ausgestaltungs- und Wahlmöglichkeiten tun ein Übriges dazu. Das Studium selbst trägt also nicht dazu bei, ein eindeutiges Berufsbild zu konturieren. Im Gegenteil: Das Hochschulcurriculum bleibt eher unentschieden zwischen der Möglichkeit, sich als Wissenschaftler/in zu qualifizieren oder als Praktiker/in (vgl. Nittel 1995, S.42 f.).

Für ein Tätigwerden in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung gibt es zudem keinen klar definierten und begrenzten Berufszugang. Das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium mit der Studienrichtung EB/aJb ist – wie die parallele Diskussion alternativer Ausbildungskonzepte zeigt - eher eine umstrittene (direkte) Zugangsmöglichkeit, keineswegs eine exklusive. Für ein Tätigwerden in der außerschulischen Bildung gibt es weder staatlich vorgegebene Qualifikationsstandards, noch einen geregelten Berufsübergang in Form eines Referendariats oder ähnlichem. Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen müssen daher ihre Berufseinmündung selbst organisieren. Eine Tätigkeit in diesem Bereich, für die Lebenserfahrung verbunden mit einem Unterrichtsfach lange Zeit die wichtigsten Qualifikationen zu sein schienen, hat „passageren“ (Gieseke), vorübergehenden Charakter. Eine Doppelqualifikation – unterrichtsfachlich *und* pädagogisch - gilt auch heute noch als wünschenswertes Idealprofil in der außerschulischen Bildungsarbeit. Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen, die sich durch die Wahl der Studienrichtung EB/aJb auf eine hauptberufliche Tätigkeit in diesen Feldern grundständig vorbereiten wollten, müssen damit leben, dass sie mit anders (und zum Teil nicht-pädagogisch) Qualifizierten um dieselben Stellen konkurrieren. Hinzu kommt, dass diese anders Qualifizierten gegenüber den Absolventinnen und Absolventen des erst jungen Diplom-Pädagogikstudienganges im Wettbewerbsvorteil sind, weil sie zum Teil bereits deutlich länger auf dem Arbeitsmarkt etabliert sind.

Auch scheint eine Abgrenzung des Diplom-Pädagogikstudiums zum sozialpädagogischen Fachhochschulstudium nicht geleistet worden zu sein. Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen müssen also auch zu Sozialpädagoginnen und –pädagoginnen von der Fachhochschule in Konkurrenz treten, die noch dazu „billiger“ sind.

Das, was häufig als „eigentliche“ pädagogische Tätigkeit betrachtet wird, die Lehrtätigkeit, wird zudem überwiegend von nebenberuflichen Kursleiterinnen und Kursleitern wahrgenommen, gegenüber deren großer Zahl hauptberuflich Tätige in der Minderheit sind.

Während vor allem in den siebziger Jahren Erwachsenenbildung gleichgesetzt werden konnte mit Volkshochschule, verliert sie heute ihre institutionelle Heimat zunehmend. Es gibt nicht nur eine Vielzahl von Arbeitgebern im außerschulischen Bereich, sondern auch vielfältige Beschäftigungsformen. Vor allem angesichts des technologischen Wandels und immer schneller vonstatten gehender gesellschaftlicher Veränderungen werden Bildung und Weiterbildung immer wichtiger, wird lebenslanges Lernen unvermeidlich. Der Bereich der außerschulischen Bildung ist besonders sensibel für Veränderungen und reagiert auf gesellschaftlichen Wandel mit neuen Angeboten - neue Arbeitsfelder entstehen und bestehende differenzieren sich wei-

ter aus. Der Arbeitsmarkt im pädagogisch-sozialen Bereich expandiert, Tätigkeiten in „Nischenbereichen“ gewinnen an Bedeutung, während die Bedeutung des öffentlichen Dienstes als Arbeitgeber aufgrund der schon in den 80er Jahren spürbaren Rücknahme öffentlicher Verantwortung für die Erwachsenenbildung stark abgenommen hat. Bedarf und Nachfrage nach Diplom-Pädagogen und –Pädagoginnen sind insofern keine festen Größen und kaum zu prognostizieren, da hierbei immer auch konjunkturelle Einflüsse sowie bildungspolitische Entscheidungen und Prioritätensetzungen eine Rolle spielen. Außerdem wirkt sich möglicherweise die in den 80er Jahren allgemein steigende Akademikerarbeitslosigkeit (insbesondere auch die steigende Lehrerarbeitslosigkeit) konkurrenzverschärfend auf die Beschäftigungschancen von Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen aus – ebenso wie die deutlich steigende Anzahl von Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen selbst. Allerdings scheint das Beschäftigungssystem auch eine hohe Absorptionsfähigkeit im Bezug auf Hochschulabsolventinnen und –absolventen zu haben.

Die Passung zwischen Ausbildung und beruflicher Tätigkeit wird ferner dadurch erschwert, dass sich nicht nur die Berufsfelder selbst, sondern damit auch die Qualifikationsanforderungen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Laufe der Zeit verändern. Veränderungen gehen immer rascher vonstatten, so dass es fraglich erscheint, ob ein Hochschulcurriculum so schnell darauf reagieren kann und sollte.

Mit der zunehmenden Pädagogisierung von immer mehr Lebensbereichen, mit der „Universalisierung des Pädagogischen“, geht zugleich die „Delegitimation“ (Winkler 1992) der Pädagogik einher. Bezogen auf die außerschulische Bildung bedeutet dies, dass sie in verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen und zunehmend außerhalb von Institutionen stattfindet und insofern umstritten ist, ob sie als eigenständiger vierter Bildungssektor existiert. Es ist ein vielschichtiger Weiterbildungsmarkt mit einer pluralen Trägerstruktur entstanden, Weiterbildung ist sozusagen allgegenwärtig, reicht längst über die Grenzen der (öffentlich geförderten) Volkshochschule oder der kommunalen Jugendbildungswerke hinaus und hat sich teilweise ent- bzw. deinstitutionalisiert. Organisierte Weiterbildung ist nur noch *ein* Bestandteil eines pluralen Feldes – neben dem Lernen im sozialen Umfeld, am Arbeitsplatz, dem Lernen mit Medien oder auch dem selbst organisierten Lernen. Außerdem überlappt die außerschulische Bildung zunehmend mit anderen pädagogischen Teilbereichen – vor allem mit der Sozialpädagogik – und eine Abgrenzung ist immer schwerer möglich. Es ist daher heute von neuen Mischungsverhältnissen die Rede – sowohl zwischen verschiedenen pädagogischen, als auch zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Bereichen. *Der Offenheit des Berufsfeldes entspricht insofern die Offenheit des Berufszugangs* und es ergeben sich neue Beschäftigungschancen in Bereichen, die bislang fast niemand mit Erwachsenenbildung in Verbindung gebracht hätte.

Der Zerfaserung, Überlappung, Entgrenzung, Zerstretheit, dem Ausfransen der außerschulischen Bildungsarbeit entspricht die Tatsache, dass die Erwachsenenbildungswissenschaft bis heute keinen abgeschlossenen, festen Gegenstandsbereich hat, sondern zum einen selbst in verschiedene Wissenschaftsbereiche hineinwirkt, zum anderen selbst auch von anderen Bereichen profitiert.

Trotz aller Studiengangs-Novellierungsbemühungen, die vermutlich auch durch dessen von Anfang an hohe Frequentierung erschwert oder unmöglich gemacht worden

sind, sind die wesentlichen inhaltlichen Grundzüge der ersten Diplom-Pädagogik-Rahmenordnung von 1969 auch in den nachfolgenden Rahmenordnungen von 1981 und 1989 erhalten geblieben. Bezogen auf die Marburger Prüfungs- und Studienordnungen ist deutlich geworden, dass die DPO 1973 sich eng an der RO von 1969 orientiert und die DPO 1984 vor allem hinsichtlich der angebotenen Wahlpflichtfächer und der Testatregelung von der novellierten RO von 1981 abweicht. Ziel der novellierten Fassung der DPO 1984 war eine stärkere Strukturierung und Profilierung des Studienganges (vgl. Kap. 1.1.2).

Mit Blick auf die dargestellten Passungsprobleme zwischen Ausbildung und Beruf kann man alles in allem zu dem Schluss kommen, dass das, was auf den ersten Blick als Passungs-*„problem“* erscheint – nämlich das „diffuse“ Berufsbild und das unklare Qualifikationsprofil einerseits und das ebenfalls „diffus“ anmutende Studium mit dem Anspruch, zugleich wissenschafts- und praxisorientiert zu sein andererseits – gar keines ist, sondern sich beides wechselseitig bedingt und so gesehen eher eine Passungs-*„lösung“* ist. Ich werde darauf im Ergebnisteil noch zurückkommen.

Welche Fragen ergeben sich nun aus dem bisher Gesagten für die vorliegende Untersuchung?

1.2 Konkretisierung der zentralen Fragestellungen und zeitliche Eingrenzung

Aus der „Entstehungsgeschichte“ des Diplom-Pädagogikstudiums mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung und den dargestellten Passungsproblemen zwischen Ausbildung und Beruf ergeben sich diese beiden Hauptfragestellungen:

- A) Wo sind die Absolventinnen und Absolventen des Diplom-Pädagogikstudiums mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung beruflich verblieben?
- B) Wie bewerten die Absolventinnen und Absolventen im Nachhinein den Nutzen dieses Studiums für ihre berufliche Tätigkeit?

Diese beiden Hauptfragen werde ich im Folgenden zu relevanten Teilfragen konkretisieren.

A) Beruflicher Verbleib

Eine Analyse des beruflichen Verbleibs von Absolventinnen und Absolventen des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs mit dem Schwerpunkt EB/aJb darf nicht erst mit dem Diplomexamen einsetzen, sondern muss andere Gegebenheiten einbeziehen, die vor, während oder nach dem Studium stattgefunden haben können. Die Auswahl solcher Gegebenheiten wird durch den Sachverhalt geleitet, dass an der Konzeption und Ausgestaltung des Diplom-Pädagogikstudiums vor allem eine zu geringe „Qualifikationsbreite“ – u.a. im Sinne fehlender (unterrichts-)fachlicher Qualifikationen - und zu wenig Praxiserfahrungen kritisiert wurden (vgl. Kap. 1.1).

Wie sieht es mit der Qualifikationsbreite aus, welche Praxiserfahrungen liegen vor und wo sind die Absolventinnen und Absolventen (auch ohne geregelte Berufseinmündung in Form von Referendariat, Anerkennungsjahr o.ä. und angesichts der Offenheit des Berufszuganges) letztendlich beruflich verblieben?

Für eine systematische Betrachtung sehe ich es als zweckmäßig an, von der Biografie der Studierenden auszugehen und dabei die drei Phasen „vor Aufnahme des Diplom-Pädagogikstudiums“, „während des Studiums“ und „nach Abschluss des Studiums“ zu unterscheiden.

Einige Beispiele zur Illustration der ersten Phase: *Vor Aufnahme des Diplom-Pädagogikstudiums* kann bereits ein anderes Studium abgeschlossen worden sein. Das universitäre erziehungswissenschaftliche Studium kann dabei für Absolventinnen und Absolventen von einschlägigen Fachhochschulen die Funktion eines Aufbaustudiums haben, bei anderen universitären Studiengängen würde es sich um ein Zweitstudium handeln. Es kann vorher ein Beruf erlernt worden sein und eine Berufsphase vorliegen oder andere Aktivitäten, wie beispielsweise ein „Freiwilliges soziales Jahr“. Alle diese Sachverhalte können die spätere Berufsbiografie beeinflussen und es macht deshalb Sinn, in der Auswertung zwischen denen zu unterscheiden, die bei Eintritt in den Beruf „einfachqualifiziert“ sind, also nur über das Diplom in Pädagogik verfügen, und jenen, die „mehrfachqualifiziert“ sind, d.h. weitere formale Qualifikationen neben dem Pädagogikdiplom haben. Außerdem erscheint es sinnvoll, zwischen grundständig Studierenden und Aufbau-Studierenden zu unterscheiden – also zwischen denen, die vorher keinen einschlägigen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss haben und jenen, die einen solchen, d.h. in der Regel einen sozialpädagogischen Fachhochschul- oder einen Lehramtsabschluss vorweisen können und diesen als Grundstudium anerkannt bekommen haben.

Während des Studiums können die Studierenden aufgrund des geringen Verschulungsgrades unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Neben dem Pädagogikstudium können sie ein weiteres Fach studieren. Im Pädagogikstudium können sie über die Pflichtpraktika hinaus eigeninitiativ z.B. durch zusätzliche Praktika ihre Praxiserfahrungen erweitern. Das Wahlpflichtfach und ggf. Zusatzfächer können ebenso für die individuelle Schwerpunktbildung verwendet werden wie thematische Bündelungen des Lehrangebotes. Auch diese Sachverhalte können den späteren Berufsverlauf beeinflussen.

Nach dem Diplom-Pädagogikstudium geht es zwar im Schwerpunkt um den Übergang in das Berufsleben. Aber auch noch nach dem Studium lassen sich zusätzliche Qualifikationen erwerben und neue Praxisfelder erschließen. Berufseinmündung und nach dem Studienabschluss erworbene Qualifikationen können ebenfalls einen Einfluss auf die aktuelle berufliche Situation haben.

Stellt man die Aspekte der Qualifikationsbreite im o.g. Sinne und der Praxiserfahrung in den Vordergrund, dann lassen sich die Überlegungen zu den folgenden Teilfragen zusammenfassen:

1. Welche Vorqualifikationen haben Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen der Studienrichtung Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung zu Beginn ihres Diplom-Pädagogikstudiums?

2. Welche Praxiserfahrungen haben die Befragten während des Diplom-Pädagogikstudiums gemacht? Wie versuchen sie evtl. mangelnden Praxisbezug im Studium selbst zu kompensieren? Mit welchen Themenschwerpunkten haben sie sich in ihrem Studium beschäftigt, und welche Fächerwahl (Wahlpflichtfach, Zusatzfach) haben sie getroffen?
3. Welche zusätzlichen Qualifikationen haben Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung parallel zum oder (unmittelbar) nach dem Diplom-Pädagogikstudium erworben?
4. Wie und wo sind die Befragten nach dem Diplom-Pädagogikstudium in den Beruf eingemündet? (Berufseinmündung und erste berufliche Tätigkeit?)
5. Wie ist die aktuelle berufliche Situation der Befragten?

B) Bewertung des Studiums

Wie schon erwähnt, gibt es für eine Tätigkeit in der außerschulischen Bildung weder *die* Ausbildung noch *das* Berufsfeld (vgl. Kap. 1.1.3). Angesichts beispielsweise der Sachverhalte, dass der Nutzen einer grundständigen Ausbildung für eine Tätigkeit in der außerschulischen Bildung von Anfang an umstritten war, das Curriculum des Studienganges angeblich unentschieden bleibt zwischen der Möglichkeit, sich als Wissenschaftler/in oder als Praktiker/in zu qualifizieren und der Vorwurf der Praxisferne im Raume steht, der Tatsache, dass sich die Qualifikationsanforderungen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der außerschulischen Bildung rasch ändern, sich Arbeitsfelder zunehmend überlappen, dass die Grenzen zwischen der außerschulischen Bildung und anderen Bereichen fließend werden und dass das Curriculum des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudienganges sich keineswegs flexibel und rasch diesen Änderungen anpassen kann, ist eine Bewertung des Nutzens des Studiums aus der Sicht der Betroffenen ein für meine Untersuchungsabsichten unverzichtbarer Aspekt. Dabei geht es nicht nur darum, welche Qualifikationen vermittelt wurden, sondern auch darum, welche Veränderungen als erforderlich angesehen werden. Diese Überlegungen führen zu den folgenden Teilfragen:

6. Welchen Nutzen schreiben die Befragten dem Diplom-Pädagogikstudium für ihre berufliche Tätigkeit im Nachhinein betrachtet zu? Welche Qualifikationen hat es vermittelt? - Dazu gehört unter anderem die Frage, was im Diplom-Pädagogikstudium möglicherweise vermittelt wird, damit Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung auch in Arbeitsfeldern *außerhalb* dieser beiden Bereiche arbeiten und neuen Qualifikationsanforderungen gerecht werden können. Ferner gehört dazu, wie die studienbegleitenden Praxiserfahrungen aus der Retrospektive beurteilt werden?
7. Was würden die Befragten selbst rückblickend betrachtet an ihrem eigenen damaligen Studien(wahl)verhalten ändern?
8. Welche Veränderungen am Diplom-Pädagogikstudium sind aus der Retrospektive der Betroffenen notwendig?

Die zentralen Aspekte, um die es in den aufgeführten Teilfragen geht, sind demnach folgende:

- Vorqualifikationen zu Beginn des Diplom-Pädagogikstudiums
- Praxiserfahrungen und Themenschwerpunkte während des Diplom-Pädagogikstudiums
- Zusätzliche Qualifikationen parallel zum und (unmittelbar) nach dem Diplom-Pädagogikstudium
- Berufseinmündung
- Erste berufliche Tätigkeit
- Berufliche Situation zum Befragungszeitpunkt
- Retrospektiver Nutzen des Diplom-Pädagogikstudiums
- Veränderungen des eigenen damaligen Studien(wahl)verhaltens
- Veränderungsvorschläge für das Studium

Die weitere Konkretisierung und Differenzierung der Teilfragen bzw. Aspekte in die Erhebungsinstrumente werde ich im nächsten Kapitel (vgl. Kap. 1.3.3) darstellen.

Nun würde es wenig sinnvoll sein, diese Teilfragen bzw. Aspekte jeweils nur isoliert zu betrachten und die zu vermutenden wechselseitigen Zusammenhänge außer Acht zu lassen. Abb. 1 verdeutlicht, welche Zusammenhänge ich vermute und bei der späteren Analyse im Rahmen des Möglichen berücksichtigen werde.

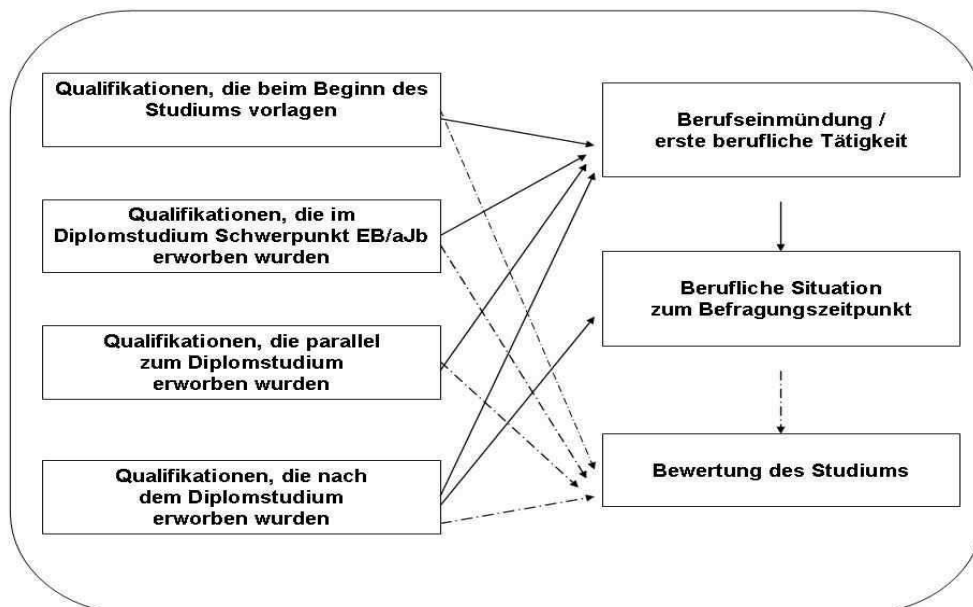


Abbildung 1: Zusammenhänge, die in der vorliegenden Studie untersucht werden

Ich vermute also folgende Zusammenhänge¹:

- 1) Die Qualifikationen, mit denen die Befragten nach dem Diplom-Pädagogikstudium in den Arbeitsmarkt eintreten – hierzu zählen die Qualifikationen, die bereits vor Beginn des Diplom-Pädagogikstudiums vorliegen, das Diplom-Pädagogikstudium selbst sowie alle weiteren Qualifikationen, die bis zur Aufnahme einer ersten beruflichen Tätigkeit erworben wurden – *beeinflussen* die Berufseinmündung einschließlich der ersten beruflichen Tätigkeit.
- 2) Die Berufseinmündung (insbesondere die erste berufliche Tätigkeit nach dem Diplomstudium) *beeinflusst* den derzeitigen beruflichen Verbleib.
- 3) Im Berufsverlauf zusätzlich erworbene Qualifikationen *beeinflussen* den derzeitigen beruflichen Verbleib.
- 4) Die Qualifikationsbreite (Einfachqualifizierte/Mehrfachqualifizierte) *beeinflusst* die retrospektive Bewertung des Studiums.
- 5) Der aktuelle berufliche Verbleib *beeinflusst* die Einschätzung des Nutzens ihres Studiums.

Fragestellungen und Zusammenhänge sollen in einer Stichprobe von Absolventinnen und Absolventen, die im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengang den Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung studiert haben, untersucht werden.

Neben der Konkretisierung der zentralen Fragestellung muss auch der Zeitrahmen der Untersuchung bedacht werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass im Verlaufe des Zeitraums, dem die Untersuchungsstichprobe angehört, sich die Situation auf dem Arbeitsmarkt sowie die Arbeitsfelder selbst verändert haben.

Während sich in den 70er Jahren die meisten Bundesländer durch die Verabschiedung von Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsgesetzen zu ihrer öffentlichen Verantwortung für diesen Bereich bekannten und eine ganze Reihe von hauptamtlichen Stellen geschaffen wurden, zeichnet sich in den 80er Jahren bedingt durch die wirtschaftliche Rezession eine Einschränkung staatlicher Förderung und damit eine Rücknahme öffentlicher Verantwortung ab. In der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung, vor allem im Volkshochschulbereich, werden kaum neue Stellen geschaffen, bestenfalls ist eine Stagnation zu verzeichnen. Jedoch entstehen, zum Teil in „Nischenbereichen“, vielfältige Beschäftigungsformen.

Eine weit über die Volkshochschule hinausreichende Bildungslandschaft entwickelt sich; außerschulische Bildung findet in verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen statt (Deinstitutionalisierung). Neue Arbeitsfelder entstehen, bestehende differenzieren sich aus, der pädagogisch-soziale Arbeitsmarkt expandiert und „neue Mischungsverhältnisse“ zwischen verschiedenen pädagogischen *oder* pädagogischen und nicht-pädagogischen Bereichen entwickeln sich. Darüber hinaus gewinnt selbstorganisiertes Lernen an Bedeutung. Aber auch die Konkurrenz für Diplom-

¹ Dabei bin ich mir darüber im klaren, dass ich hier nur einige mögliche Zusammenhänge herausgreife und dass immer auch weitere Einflussfaktoren denkbar sind.

Pädagoginnen und –Pädagogen wird nicht kleiner: Lehrerarbeitslosigkeit und eine allgemein gestiegene Akademikerarbeitslosigkeit bedeuten angesichts der Tatsache, dass es keine exklusiv für Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen reservierten Arbeitsfelder gibt und andere Qualifikationsprofile gerade die „fachlichen“ Qualifikationen haben, über die Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen angeblich nicht verfügen, eine zunehmende Konkurrenz (vgl. Kap. 1.1.3).

In Anbetracht dieser sich vor allem seit den 80er Jahren abzeichnenden Entwicklungen werde ich meinen Blick schwerpunktmäßig auf diejenigen Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung richten, die in dieser Zeit ihr Studium beendet haben und in den Arbeitsmarkt eingemündet sind. Um für diesen Zeitraum bei bestimmten Fragestellungen auch den Veränderungen nachgehen zu können, werde ich neben einer Gesamtbetrachtung zudem eine Unterscheidung nach Absolventenjahrgängen vornehmen und hierfür sog. „Abschlussgenerationen“ bilden.

Im nächsten Kapitel werde ich überprüfen, welche Antworten es möglicherweise für Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen der Studienrichtung Erwachsenenbildung/ außerschulische Jugendbildung auf die genannten Teilfragen und hinsichtlich der vermuteten Zusammenhänge vor Beginn meiner Untersuchung in der Literatur schon gibt und wo Forschungslücken bestehen. Um später eine Vergleichbarkeit meiner Befunde mit denen aus vorliegenden Untersuchungen herstellen zu können, ist es notwendig, jeweils auch die forschungsrelevanten Begriffe zu definieren.

1.3 Verbleibsforschung über Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen: Forschungsstand und Forschungsbedarf

In sogenannten Berufsverbleibsstudien lassen sich Antworten auf die genannten Fragen finden. Ich werde zunächst erläutern, weshalb Verbleibsforschung bezogen auf Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen wichtig ist (Kap. 1.3.1). Anschließend werde ich darstellen, welche Studien es bereits gibt (Kap. 1.3.2) und wie hinsichtlich meiner Fragestellungen der Stand der Forschung ist (Kap. 1.3.3).

1.3.1 Zur Notwendigkeit von Verbleibsforschung

Verbleibsforschung über Hochschulabsolventinnen und –absolventen wird meistens in Form von Befragungen derselben durchgeführt und hat das Ziel, zur Bewertung der Qualität der Hochschulausbildung und des Ausbildungserfolgs beizutragen (vgl. Schomburg u.a. 1992, S.1). Die Ergebnisse dieser Forschung geben zum einen Aufschluss über den Prozess der Berufseinmündung, zum anderen stellen sie für die Hochschulen eine Rückmeldung über die Erträge des Studiums dar (vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1992, Vorwort).

Verbleibsforschung hat, seit sie betrieben wird, immer wieder Akzentverschiebungen durchgemacht; ihre Notwendigkeit und ihr Nutzen stehen jedoch außer Frage (vgl. Teichler/Buttgereit 1992, S.1ff.). Die beiden Autoren machen deutlich, dass die bereits zu Beginn der 70er Jahre wachsende Sorge um die Beschäftigungschancen von

Personen mit Hochschulabschluss einer der Gründe dafür war, Verbleibsforschung durchzuführen. Ferner habe man wissen wollen, wie sich die Anforderungen des Beschäftigungssystems an Hochschulabsolventinnen und -absolventen im Zuge technologischer, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und kultureller Entwicklungen verändern und welche Folgerungen sich daraus für die Hochschulen ergeben würden. Dabei seien Möglichkeiten und Wünschbarkeit der Abstimmung von Bildung und Beruf kontrovers diskutiert worden (vgl. ebd., S.1f.). Insbesondere Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre sei das Interesse an der Frage, welche Qualifikationen am ehesten günstige Beschäftigungsperspektiven böten, groß gewesen, und entsprechende Studien hätten eine wichtige Rolle in den Bemühungen zur Reform des Studiums gespielt (vgl. ebd., S.5).

Verbleibsforschung wird in nahezu allen Hochschuldisziplinen betrieben¹, erhält aber aufgrund der spezifischen Bedingungen bei der Einrichtung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums im allgemeinen (vgl. Kap. 1.1.1) sowie der beschriebenen Passungsprobleme zwischen Ausbildung und Beruf in der außerschulischen Bildung im besonderen (vgl. Kap. 1.1.3) für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen der Studienrichtung EB/aJb zusätzliche Bedeutung. Koch vertrat schon 1977 die Meinung, dass gerade ein Studiengang, der mit dem Anspruch institutionalisiert worden sei, berufsfeldbezogen und praxisrelevant auszubilden, auf die dauernde, kritische Reflexion seiner Effekte nicht verzichten könne (vgl. Koch 1977, S.11).

Weigand kommt 1990 zu dem Ergebnis, dass sich "parallel zur allmählichen Etablierung der neuen Qualifikation () auf der Basis von Einzelerfahrungen, Vermutungen und fehlerhaften Statistiken, allen anders lautenden Daten aus empirischen Untersuchungen zum Trotz, in der Öffentlichkeit ein Stereotyp herausgebildet hat, das den Berufsanwärtern geringe Anstellungschancen, unzureichende Beschäftigungsbedingungen, eine ungewisse Zukunft prophezeit und nur wenig Widerspruch zu finden scheint" (Weigand 1990, S.7). Arbeitsmarktstatistische Daten - das machen Beck u.a. (1990) deutlich - können kaum zu einer Erhellung der beruflichen Situation von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen beitragen, da sie „erstmalig 1982 - fast 10 Jahre nachdem die ersten AbsolventInnen dieses Studienganges die Hochschulen verlassen hatten - als eigene Berufsklasse in der Arbeitslosenstatistik des Statistischen Bundesamtes und der Fachvermittlungsdienste auf(tauchen)" (ebd., S.4). Zudem seien diese Daten nicht geschlechtsspezifisch aufgeschlüsselt und der zugrundeliegende Berufsklassifizierungsschlüssel biete keine eindeutige Basis für eine einheitliche System-

¹ Für die Soziologie vgl. z.B. Schneider 1983, Welz 1995, für Politologie z.B. Rössle 1995, für die Psychologie u.a. Schorr 1991. Meyer-Althoff (1989) hat eine Studie über „Philologen auf dem Markt“ erstellt, die Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS), Hannover, hat jeweils im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft sogenannte Absolventenreports erstellt, und zwar die Absolventenreports Sozialwesen (Minks/Filaretow 1994), Sozialwissenschaften (Minks/Filaretow 1993), Informatik (Minks/Bathke/Filaretow 1993), Maschinenbau (Minks/Filaretow 1993), Bauingenieure (Minks/Bathke 1993), Elektrotechnik (Filaretow/Minks 1993), Medizin (Minks/Bathke 1994), Rechtswissenschaft (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1995b), den Absolventenreport Magisterstudiengänge (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1995a), den Absolventenreport Ingenieure (Minks 1996) – um nur einige zu nennen. Darüber hinaus werden an der Gesamthochschule Kassel in Langzeitstudien „Studium und Berufsweg von Hochschulabsolventen“ - u.a. der Fachrichtung Sozialarbeit/Sozialpädagogik - erforscht (vgl. z.B. zusammenfassend Teichler/Schomburg/Winkler 1992).

tik und Zuordnung. "In diesem Bereich" - so resümieren die Autoren - "kommt daher der Berufsfeldforschung besondere Bedeutung zu, da sie die einzige Möglichkeit darstellt, - über die direkte Befragung von AbsolventInnen - verlässliche Daten zur Rekonstruktion des beruflichen Verbleibs von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen zu erhalten" (ebd.).

Mit Verbleibsforschung ist in der vorliegenden Arbeit also jene Forschung gemeint, die sich vor allem damit befasst, wo, wie und warum Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen zum einen beruflich „untergekommen“ sind und welches zum anderen - aus ihrer Sicht - die Erträge des Studiums für die jeweilige berufliche Tätigkeit sind. Durch die direkte Befragung der Absolventinnen und Absolventen soll in besonderem Maße der Perspektive der Betroffenen Rechnung getragen werden.

Dass Verbleibsforschung in der Erziehungswissenschaft inzwischen zu einem gängigen Instrumentarium geworden ist, um herauszufinden, was aus den Absolventinnen und Absolventen nach ihrem Studium geworden ist, wird anhand der großen Zahl von Verbleibsstudien deutlich, die es mittlerweile gibt (vgl. die Übersichtstabelle im Anhang A2 ff.).

1.3.2 Vorliegende Studien und ihre Fragestellungen

Schon wenige Jahre, nachdem die Rahmenordnung für das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium verabschiedet worden war und die ersten Absolventinnen und Absolventen die Universitäten verlassen hatten, wurden - neben verschiedenen anderen Untersuchungen über Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen¹ - erste Verbleibsstudien gestartet (z.B. Hitpass 1975; Baltès/Hoffmann 1975, Müller/Palmen 1976, Koch u.a. 1977). Dabei sind Akzentverschiebungen (vgl. Teichler/Buttgereit 1992) feststellbar. Beck u.a. (1990, S.6) kommen zu dem Schluss, dass es bei den Berufseinmündungsuntersuchungen zum Diplom-Pädagogikstudium insgesamt zwei Phasen gebe: Die erste „Welle“ in der Mitte der 70er Jahre habe untersucht, ob die Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen überhaupt auf dem Arbeitsmarkt unterkämen, ob sie dabei neue Stellen einnahmen, andere Berufsgruppen verdrängten, mit ihnen konkurrierten oder verdrängt würden. In der zweiten Phase zu Beginn der 80er Jahre seien diese Fragestellungen erweitert worden und das Interesse habe sich jetzt auf die Stabilisierung des Berufsfeldes, auf die Ermittlung typischer Tätigkeitsprofile, auf den Einfluss sozialen Wandels im Anschluss an die Reformphase, auf Rand-

¹ Auernheimer/Elsässer haben versucht, die bis 1975 vorgelegten Arbeiten im Bezug auf Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen entsprechend ihren jeweiligen Zielsetzungen zu klassifizieren: "a) Untersuchungen zur Ausbildungssituation", die sich auf Befragungen von Hochschulen stützen, "b) Untersuchungen über Motive der Studien- und Berufswahl und über Berufserwartungen" von Diplompädagogik-Studierenden, "c) Untersuchungen über potentielle Berufsfelder und Ausbildungserfordernisse", die sich auf die Auswertung von Stellenanzeigen und die Befragung von Fachkräften im Bildungs- und Erziehungswesen (Baltès/Hoffmann 1975) stützen, "d) Bedarfsberechnungen auf der Grundlage bildungs- und sozialpolitischer Planungszielwerte" und "e) Untersuchungen über aktuelle Berufsfelder (Arbeitsplätze) und Berufschancen", die mittels einer schriftlichen Befragung von Diplomierten, die bereits über erste Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt verfügen, deren Erfahrungen und Einschätzungen erheben (Auernheimer/Elsässer 1976, S.398 ff.). Die zuletzt genannte Kategorie umfasst Untersuchungen, die in der vorliegenden Arbeit als Verbleibsstudien bezeichnet werden.

bereiche des Berufsfeldes, auf Alternativen ebenso wie auf Karrieren gerichtet (vgl. ebenso Schmidt 1993, S.145).

Der berufliche Verbleib von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen scheint also auf den ersten Blick recht gut und schon solange es die ersten Absolventinnen und Absolventen gibt, dokumentiert zu sein. Auf den zweiten Blick stellt sich aber heraus, dass der Verbleib von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen *unterschiedlicher Studienrichtungen* bislang unterschiedlich gut erforscht ist. Im Bezug auf den Studienschwerpunkt EB/aJb ist die Forschungslage weitaus schlechter als im Hinblick auf die Studienrichtung Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Als Brödel und Siebert im Jahr 1987 unter den Lehrenden an bundesdeutschen Universitäten eine Befragung zur Situation der Studienrichtung Erwachsenenbildung durchführten und u.a. fragten, was die Lehrenden über die Entwicklung der Berufsaussichten von Absolventinnen und Absolventen sowie Studierenden dieses Schwerpunktes an ihrer Hochschule wüssten, erhielten sie bspw. aus Münster die Antwort, dass Rückmeldungen über den Verbleib der Absolventinnen und Absolventen überwiegend zufällig seien; der Informationsstand sei unqualifiziert. Und an der FU Berlin gab man zu: "Unser Informationsstand leidet darunter, dass wir längere Zeit keine entsprechende empirische Erhebung durchgeführt haben" (Brödel/Siebert 1988, S.294 f.). Wie die Übersichtstabelle vorliegender Verbleibsstudien im Anhang zeigt, scheint dieser Befund zumindest für die Studienrichtung Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung symptomatisch zu sein.

Neben der Frage, *wer* in den jeweiligen Studien befragt worden ist - konkret: welche Abschlussjahrgänge, welche Hochschulen (lokal oder überregional) und vor allem welche Studienrichtungen einbezogen worden sind, interessiert mich außerdem, ob bei der Darstellung und Auswertung der Ergebnisse zwischen den verschiedenen Studienrichtungen unterschieden worden ist. Darüber hinaus stelle ich neben Erhebungszeitpunkt und -methode im Überblick dar, welche Ziele und Fragestellungen mit den einzelnen Studien verfolgt worden sind und welche Forschungslücken es im Hinblick auf meine Fragestellungen gibt.

Ich stelle in meiner Übersicht (vgl. Anhang A2 ff.) sowohl die Studien vor, auf die ich im Vorfeld meiner eigenen Erhebung gestoßen bin, als auch jene, die veröffentlicht¹ worden sind, während ich meine Ergebnisse ausgewertet habe, und gebe somit einen Überblick über den Forschungsstand etwa bis zum Beginn der bislang letzten bundesweiten Verbleibsstudie, die im Jahr 2001 von Krüger/ Rauschenbach u.a. durchgeführt und im wesentlichen 2003/2004 veröffentlicht worden ist.² Angesichts der Fülle vorliegender Studien – oft in „grauer“ Literatur publiziert - kann diese Auflistung jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Zudem scheint

¹ „Veröffentlichung“ ist hier jedoch eher im Sinne von „Schreiben eines Untersuchungsberichtes“ zu verstehen, denn nicht alle Verbleibsstudien sind als Buch, als Broschüre oder als Zeitschriftenaufsatz publiziert worden. Lokale Verbleibsstudien werden zuweilen auch im Rahmen von Diplomarbeiten durchgeführt und ausgewertet (z.B. Beyrich 1991, Beeke 1994, Renz 1995) und werden dann selten über die jeweilige Hochschule hinaus bekannt. Aus Bremen liegt mir ein „Internes Arbeitspapier zum beruflichen Verbleib der AbsolventInnen des Diplomstudiengangs Weiterbildung“ vor (Martens 1990). Von solchen Untersuchungen und hochschulinternen Projekten habe ich nur durch persönliche Kontakte erfahren.

² Die Ergebnisse dieser bundesweiten Studie habe ich jedoch in meiner Arbeit nicht mehr berücksichtigen können.

die Liste von Verbleibsuntersuchungen immer weiter zu wachsen. Es bleibt abzuwarten, ob nach der bundesweiten Verbleibsstudie von Krüger/Rauschenbach u.a. (2003, 2004)¹ und angesichts der im Gang befindlichen Einstellung des Diplom-Pädagogikstudiums zugunsten erziehungswissenschaftlicher Bachelor- und Master-Studiengänge das Interesse, regionale Verbleibsstudien durchzuführen, nachlässt. Vorerst haben sie weiter Konjunktur.

Wie die Übersicht über die vorliegenden Studien im Anhang zeigt, trifft hinsichtlich der jeweiligen Zielsetzungen bis in die 80er Jahre hinein insgesamt gesehen die von Beck u.a. (1990) vorgenommene Phaseneinteilung zu. Jedoch gewinnen in den achtziger Jahren die Frage nach dem Nutzen des Diplom-Pädagogikstudiums für die beruflichen Tätigkeiten und die retrospektive Bewertung des Studienganges durch seine Absolventinnen und Absolventen zunehmend an Bedeutung. Diese Aspekte sind vor allem in jüngerer Zeit (auch) im Zusammenhang mit den Bemühungen um eine Evaluation des Studienganges an verschiedenen Hochschulen zu sehen. Zudem sind biografische Einzelfallanalysen immer mehr von Interesse (Nittel, Marotzki 1997; Grunert 1997 und 1999).

Seit etwa Mitte der 90er Jahre haben insbesondere auch die Hochschulen in den neuen Bundesländern, die seitdem ihre ersten Absolventengenerationen auf den Arbeitsmarkt entlassen haben, Interesse an der Verbleibsforschung und wollen wissen, wo sie beruflich „untergekommen“ sind (vgl. u.a. Böllert 1997; Grunert 1997; Krüger/Grunert 1998; Eckert/Schäpe 2000).

Mittlerweile besteht Konsens darüber, was in einer Verbleibsstudie über Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen alles erforscht werden sollte. Zwar sind die Schwerpunktsetzungen immer wieder etwas anders; folgende Aspekte scheinen aber „Grundbestandteile“ von Verbleibsforschung zu sein:

	- Vorqualifikation
Ausbildung	- Studiengestaltung - Bewertung des Studiums
Berufseinmündung	- Erstanstellung - Bewerbungsverhalten
Berufstätigkeit	- objektive Berufssituation - subjektive Berufssituation (vgl. Weigand 1990, S.77)

¹ Vgl. Bericht über die "Erfassung und Aufbereitung der Angaben der Hochschulen" auf der Homepage des DFG-Projektes "Berufsverbleib" [<http://www.erzwiss.uni-halle.de/gliederung/paed/beruf/methoden/aufber.html> - Stand: 25.11.2001, S.2]. Die Forschenden aus Halle und Dortmund berichten hier, dass sich im Rahmen der Vorbereitungen zu der bundesweiten Studie zum Teil enge Austausch- und Kooperationsbeziehungen zu Kolleginnen und Kollegen an einzelnen Hochschulstandorten ergeben hätten, die dort zeitgleich eigene Erhebungen zur Berufseinmündung und zur Berufssituation von Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen durchgeführt oder geplant hätten - so z.B. an den Universitäten Koblenz-Landau, Münster, Rostock und Augsburg. – Auch diese Untersuchungen habe ich jedoch in meiner Studie nicht mehr berücksichtigen können.

Erste Forschungsdefizite werden jedoch deutlich, wenn man schaut, *wer* in vorliegenden Studien befragt worden ist. – Ich komme damit zum Forschungsstand und zum Forschungsbedarf im Bezug auf Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen der Studienrichtung EB/aJb:

1.3.3 Forschungsstand und Forschungsbedarf

Als ich mit den Vorarbeiten für meine Untersuchung begonnen habe (Mitte 1992), lagen insgesamt vier Studien vor, die sich ausschließlich mit Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen der Studienrichtung EB/aJb befasst haben (Jütting 1984, Gierse-Westermeier 1985, Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, Reschenberg 1992)¹. Darüber hinaus gab es bis dahin eine Reihe von Verbleibsstudien, die Absolventinnen und Absolventen unterschiedlicher Studienrichtungen erfasst, aber bei der Auswertung der Ergebnisse nur mehr (Koch u.a. 1977 und 1978, Aufenanger 1978, Hommerich 1984) oder weniger (Lohwasser 1989, Flacke/Prein/Schulze 1989, Beck u.a. 1990, Timmermann/Hunke 1990), manchmal gar nicht (Hitpass 1975, Müller/Palmen 1976) nach Studienrichtungen unterschieden haben. Und zum dritten gibt es Untersuchungen, in denen Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen befragt worden sind, die jedoch allesamt andere Schwerpunkte – überwiegend Sozialpädagogik/ Sozialarbeit - studiert hatten.

Betrachtet man die Studien, in denen (auch) Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb befragt worden sind, dann zeigt sich, dass bis Mitte 1992 die umfangreichsten Befunde für diejenigen vorgelegen haben, die bis zum Jahr 1978 ihr Diplom erworben hatten (Jütting 1984, Koch u.a. 1977, Hommerich 1984). Die Ergebnisse von Jütting, Koch u.a. und Hommerich sind nicht nur deshalb am aussagekräftigsten, weil sie verhältnismäßig große Stichproben umfassen, sondern auch, weil sie überregional angelegt sind und damit eher Verallgemeinerungen zulassen als lokal begrenzte Untersuchungen, die aber – vor allem solange es keine umfassenderen gibt - nicht weniger wichtig sind. Einige aktuellere Ergebnisse für die Abschlussjahrgänge 1983 bis 1985 der Studienrichtung EB/aJb hatte bis dato die Projektgruppe Verbleibsforschung (1988a, 1989 und Schmidt 1990) für den Hochschulstandort Hannover vorgelegt. Reschenberg (1992) knüpft mit ihrer überregionalen Erhebung bei dem Jahrgang 1978 an, wo andere, ältere Studien aufgehört haben und erfasst Absolventinnen und Absolventen, die bis einschließlich 1988 ihr Studium abgeschlossen haben. Allerdings gilt sowohl für die Untersuchungen der Projektgruppe Verbleibsforschung (1989) und Schmidt (1990), als auch für die Erhebung von Reschenberg, dass die Befunde jeweils auf kleinen Stichproben² beruhen und die Ergebnisse daher mit der entsprechenden Vorsicht zu betrachten sind. Reschenberg hat zudem kaum Daten zur derzeitigen beruflichen Situation erhoben, und verallgemeinerbare Aussagen sind auf der Grundlage dieser Untersuchung auch deshalb schwierig, weil die Ergebnisdar-

¹ Im Falle von Jütting und der Projektgruppe Verbleibsforschung habe ich hier jeweils nur die Hauptveröffentlichung aufgezählt. Jütting hat seine Ergebnisse zum Teil bereits vorher in anderen Kontexten publiziert (u.a. Jütting 1978, Jütting/Zimmer 1980), und auch Monika Schmidt aus der Projektgruppe Verbleibsforschung hat an anderen Stellen Ergebnisse veröffentlicht (z.B. Schmidt 1990). Die Fortführung einer Befragung in Folgejahren (wie im Falle der Projektgruppe Verbleibsforschung) wird von mir als *eine* Studie gezählt.

² 24 bzw. 26 Antwortende bei der Projektgruppe und bei Schmidt, 45 Antwortende bei Reschenberg.

stellung oft aus einer Aneinanderreihung von Originalzitatzen der Absolventinnen und Absolventen besteht, die kaum weiter interpretiert und ausgewertet worden sind.

Einzelne Ergebnisse über die, die bis 1988 ihr Examen in der EB/aJb gemacht haben, gibt es in den Studien, die *unter anderem* Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen dieser Studienrichtung erfasst und in der Auswertung (zumindest bei einzelnen Fragestellungen) nach Studienrichtungen unterschieden haben (Lohwasser 1989, Flacke/Prein/Schulze 1989, Beck u.a. 1990, Timmermann/Hunke 1990). In all diesen - zumeist lokal begrenzten - Studien beträgt der Anteil der EB/aJb-Absolventinnen und -Absolventen in der Regel nicht mehr als jeweils 50 Personen, so dass auch hier verallgemeinerbare Aussagen schwierig sind.

Hinzu kommt, dass in vorliegenden Untersuchungen (z.B. Hommerich 1984, S.201) zwar darauf hingewiesen wird, dass die Ergebnisse „mit Gültigkeitsproblemen belastet“ sein könnten, da in „Unkenntnis insbesondere des Beteiligungsgrades der Arbeitslosen die Genauigkeit der quantitativen Aussagen nicht verbindlich eingeschätzt werden kann“ (ebd.). Es bleibt also unklar, ob die Angaben derer, die geantwortet haben, auch für diejenigen repräsentativ sind, die nicht geantwortet haben. Nur Jütting hat versucht, durch eine Nachfrage unter einer Zufallsstichprobe aus der Gesamtheit der Befragten die Repräsentativität seiner Befunde zu überprüfen. Allerdings erwies sich dies „als ein Fehlschlag, weil nur sehr wenige antworteten, so daß keine Aussagen möglich sind“ (Jütting 1984, S.58). Das bedeutet also, dass die vorliegenden Ergebnisse hinsichtlich ihrer Repräsentativität bezogen auf die Gesamtstichprobe jeweils mit der entsprechenden Vorsicht zu betrachten sind. Eine erfolgreiche Überprüfung der Repräsentativität hat nach meiner Erkenntnis in keiner der bis zum Beginn meiner Untersuchung vorliegenden Studien stattgefunden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der berufliche Verbleib von Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb nur für die 70er Jahre, sozusagen für die „erste Generation“, ziemlich umfangreich und überregional dokumentiert ist. Bezogen auf die 80er Jahre sieht die Situation schlechter aus, denn die Ergebnisse beruhen für diesen Zeitraum aufgrund sehr kleiner Stichproben, lokaler Begrenzung und mangelnder Unterscheidung nach Studienschwerpunkten auf einer schmalen empirischen Basis. Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen der verschiedenen Studienrichtungen werden anscheinend zunehmend „in einen Topf geworfen“, und einer Differenzierung nach Studienrichtungen wird (unter Hinweis auf die sogenannte Fachrichtungsflexibilität¹) wenig Bedeutung beigemessen. Absolventinnen und Absolventen, die Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre ihr Studium in EB/aJb abgeschlossen haben, sind nach meiner Analyse bis zu dem Zeitpunkt, zu dem ich meine Untersuchung in Angriff genommen habe, noch gar nicht befragt worden.

Welche Ergebnisse liegen nun hinsichtlich der beiden in Kapitel 1.2 dargestellten Hauptfragen, der daraus abgeleiteten Teilfragen und hinsichtlich der vermuteten Zu-

¹ „Fachrichtungsflexibilität“ bedeutet, dass die Absolventinnen und Absolventen einer Studienrichtung nicht nur in den jeweils ihrem Studienschwerpunkt entsprechenden Tätigkeitsfeldern, sondern „auch in `benachbarten´ pädagogischen und sozialen Tätigkeitsfeldern eine Stelle (finden)“ (Hommerich 1984, S.168).

sammenhänge für Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb seit Beginn der 80er Jahre bereits vor?

Ich werde im folgenden nur jeweils die wesentlichen Ergebnistrends aus vorliegenden Erhebungen darstellen und vor allem die im Hinblick auf mein Untersuchungsinteresse erkennbaren Forschungsdefizite benennen. Im Detail werde ich vorliegende Befunde zum Vergleich heranziehen, wenn ich meine eigenen Daten auswerte (vgl. Kap. 3).

Ich beginne mit meinem ersten Hauptfragenkomplex, der den beruflichen Verbleib der Befragten zum Gegenstand hat (vgl. Kap. 1.2). Hinsichtlich der damit zusammenhängenden ersten Teilfrage nach den Vorqualifikation(en) von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen der Studienrichtung EB/aJb ergibt die Analyse vorliegender Studien folgendes:

Vorqualifikationen:

Zunächst einmal: Was sind „Vorqualifikationen“?¹

Unter Vorqualifikationen fasse ich in Anlehnung an die meisten vorliegenden Studien neben der Art der Hochschulzugangsberechtigung alle formalen² Qualifikationen (v.a. in Form von Berufs-/Fachschulabschluss, Studium) sowie Praxiserfahrungen, die die Absolventinnen und Absolventen vor Beginn des Diplom-Pädagogikstudiums erworben haben.

Über die Vorqualifikationen von Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb, die in den 70er Jahren ihr Studium abgeschlossen haben, liegen eine Reihe von Ergebnissen vor. Allerdings bleibt manchmal unklar, zu welchem Zeitpunkt zum Beispiel zusätzliche Hochschulabschlüsse erworben worden sind (ob vor dem, parallel zum oder nach dem Diplomstudium). Deutlich wird aber, dass in den Anfangsjahren das Diplom-Pädagogikstudium offenbar in erster Linie als eine Art „Weiterbildungsstudium“, als zusätzliche Qualifizierung für bereits anderweitig Ausgebildete fungierte. Angesichts des Umstandes, dass der Studiengang damals noch neu war, es wenig konkrete Erfahrungen hinsichtlich seiner Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt, dafür aber eine Reihe pessimistischer Prognosen gab, ist dies nicht weiter erstaunlich. Ob

¹ Ich werde mich nach Möglichkeit bei der Definition der forschungsrelevanten Begriffe daran orientieren, wie diese in vorliegenden Studien definiert worden sind. Auf diese Weise möchte ich meine Ergebnisse so weit es geht vergleichbar machen mit bereits vorhandenen (für ältere Jahrgänge) und sozusagen die „Kontinuität“ in der Forschung wahren. In den Fällen, in denen es in der Literatur keine einheitlichen Definitionen gibt, werde ich mich entweder einer von mehreren vorhandenen anschließen oder selbst eine formulieren.

² „Formal“ verstehe ich hier im Sinne von „Abschluss“, der durch ein Zeugnis, ein Zertifikat o.ä. nachgewiesen wird. Ohne dieses Kriterium wäre es schwierig, eine Grenze zu ziehen zwischen dem, was objektiv als Qualifikation gilt und was nicht. Ich bezweifle jedoch nicht, dass beispielsweise auch in einem mehrsemestrigen Studium oder einer anderen un abgeschlossenen Ausbildung, einer autodidaktischen Einarbeitung in spezielle Themenbereiche oder im Rahmen praktischer Tätigkeiten wichtige Qualifikationen erworben worden sein können. Allerdings würde in diesen Fällen für die Auswertung und Interpretation ein einheitlicher „Maßstab“ fehlen.

sich der Trend hin zu einem grundständigen Studium, der sich in den 70er Jahren bereits abgezeichnet hat, in den 80er und beginnenden 90er Jahren fortsetzt, ist bis zum Beginn meiner Untersuchung im Hinblick auf die Studienrichtung EB/aJb unklar. Dass dem so sein könnte, dafür gibt es lediglich vereinzelte Hinweise (vgl. z.B. Projektgruppe Verbleibsforschung 1989).

Bezogen auf meine Vermutung, dass Vorqualifikationen Einfluss auf den beruflichen Verbleib, insbesondere auf die erste berufliche Tätigkeit nach dem Studium haben, gibt es für Befragte der Studienrichtung EB/aJb in den 70er Jahren Hinweise darauf, dass vorhandene Vorqualifikationen offenbar *nicht* dazu führen, dass jemand eher in der Erwachsenen- oder der außerschulischen Jugendbildung tätig wird als jemand ohne Vorqualifikationen (vgl. Busch/Hommerich 1981, S.88; Jütting 1984, S.130). Die, die über einen zusätzlichen Lehramtsabschluss verfügen, scheinen aber besonders gute Chancen zu haben, eine Stelle im Volkshochschulbereich zu finden (vgl. Jütting ebd.). Darüber hinaus war der Schulbereich in den 70er Jahren ein wichtiges „Auffangbecken“ insbesondere für Befragte mit einem zusätzlichen Lehrerexamen. Bezogen auf Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb, die seit Beginn der 80er Jahre ihr Diplom gemacht haben, ist solchen Einflüssen bis zum Beginn meiner Untersuchung nicht nachgegangen worden.

Auf dem Hintergrund des in Kap. 1.1 dargestellten Bezugsrahmens und der bislang vorliegenden Ergebnisse sollen daher u.a.¹ folgende Hypothesen überprüft werden:

- ♦ Die meisten Marburger Absolventinnen und Absolventen haben das Diplom-Pädagogikstudium mit dem Schwerpunkt EB/aJb grundständig studiert. Zwischen der Entscheidung, es grundständig oder aufbauend auf ein anderes Studium zu studieren und den Abschlussgenerationen der Befragten besteht ein Zusammenhang. Ein Zusammenhang besteht auch zwischen etwaigen formalen Vorqualifikationen der Befragten (z.B. Ausbildungs- und Studienabschlüsse vor dem Diplomstudium) und den drei Abschlussgenerationen.
- ♦ Befragte, die eine zusätzliche Qualifikation in einem (Unterrichts-)“Fach“ haben, kommen eher in der Erwachsenenbildung oder außerschulischen Jugendbildung beruflich unter als die, die eine solche nicht haben. Der Schulbereich spielt in den 80er Jahren als „Auffangbecken“ für Befragte mit einem zusätzlichen Lehramtsabschluss kaum eine Rolle.

Praxiserfahrungen und Themenschwerpunkte im Studium:

Bezogen auf meine zweite Teilfrage ist man schon in den 70er Jahren davon ausgegangen, „dass Umfang und Intensität der praktischen Tätigkeit während des Studiums (z.B. Praktika, bezahlte und unbezahlte Berufstätigkeit innerhalb und außerhalb

¹ Eine wie auch immer geartete „erschöpfende“ Formulierung von Hypothesen ist aufgrund der Forschungslage über Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen der Studienrichtung Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung zum Beginn dieser Untersuchung nicht möglich und auch nicht sinnvoll. Es werden sich vermutlich im Verlauf der Auswertung weitere Aspekte ergeben, denen mit Blick auf die formulierten Untersuchungsfragen und vermuteten Zusammenhänge (vgl. Kap. 1.2) ebenfalls nachgegangen werden muss (vgl. Mayring 1990, S.16).

der Hochschule) die Berufschancen der Dipl.Päd. entscheidend beeinflussen“ (Koch u.a. 1977, S.42). Aus den meisten Studien geht jedoch nicht klar hervor, was beispielsweise unter „Berufstätigkeit“ während des Studiums vor allem im Hinblick auf den zeitlichen Umfang, Vertragsart usw. verstanden wird.¹

Ich spreche daher von Praxiserfahrungen während des Diplomstudiums und fasse darunter neben den beiden Pflichtpraktika im Grund- und im Hauptstudium sowohl zusätzliche, d.h. über diese obligatorischen Praktika hinausgehende Praxiserfahrungen und –kontakte in Form von haupt- und nebenberuflicher oder ehrenamtlicher Tätigkeit, die von den Befragten selbst als pädagogische definiert werden. Dazu würden also sowohl eine Voll- oder Teilzeitberufstätigkeit mit einem befristeten oder unbefristeten Arbeitsvertrag, als auch ein „Job“ mit Honorarvertrag oder eine Tätigkeit ohne Bezahlung zählen.

Hinsichtlich der Themenschwerpunkte im Studium gehe ich nicht von den curricularen Vorgaben aus, die in der Studien- und Prüfungsordnung festgelegt sind², sondern davon, was die Befragten jeweils selbst als ihre Themenschwerpunkte benennen.

Man kann davon ausgehen, dass zwischen einem Viertel (vgl. Busch/Hommerich 1981, S.80) und mehr als der Hälfte der EB/aJb-Absolventinnen und -Absolventen der 70er Jahre (Jütting 1984, S.85 ff.; Koch u.a. 1977, S.22 f.) während ihres Studiums einschlägige, oft kontinuierliche und über die Pflichtpraktika hinausgehende (bezahlte) Praxiserfahrungen (zumeist) in der außerschulischen Bildungsarbeit gesammelt haben. So versuchten sie möglicherweise unzureichende Praxisbezüge im Studium individuell zu kompensieren (vgl. Koch u.a. 1977, S.22). Für einzelne Mitte der 80er Jahre befragte Hannoveraner Absolventenjahrgänge zeichnen sich ähnliche Tendenzen ab: Für eine ganze Reihe von ihnen war das Studium offenbar nicht Lebensmittelpunkt (vgl. Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.163; auch Schmidt 1990, S.48). Die meisten betrachteten solche Praxiserfahrungen in irgendeiner Weise als nützlich (Jütting 1984, S.87; Koch u.a. 1977, S.23).

Zusammenhängen zwischen studienbegleitenden Praxiserfahrungen und beruflicher Tätigkeit nach dem Studium ist man bereits in den 70er Jahren nachgegangen und zu dem Schluss gekommen, dass ein Großteil der Befragten in Berufsfeldern arbeitet, „die ihren praktischen Tätigkeiten im Studiengang gleich oder ähnlich sind“ (Koch u.a. 1977, S.28). Studienrichtungsbezogenen Inhalten wird offenbar nach wie vor eine wichtige Bedeutung im Hinblick auf die aktuelle Tätigkeit beigemessen (vgl. für die erste Generation Koch u.a. 1977, S.48; neuere Befunde bei Timmermann/Hunke 1990, S.93). Jedoch liegen für Absolventinnen und Absolventen der 80er Jahre Ergebnisse erst ansatzweise, das heißt, auf der Grundlage einzelner Jahrgänge und sehr kleiner Stichproben vor (vgl. Schmidt 1990, S.48). Ich werde daher der Frage nachgehen, wie es um Praxiserfahrungen und Themenschwerpunkte im Studium in den

¹ So spricht Schmidt beispielsweise davon, dass es sich bei den über die obligatorischen Praktika hinausgehenden Praxiserfahrungen mehrheitlich um eine kontinuierliche studienbegleitende Praxis gehandelt habe, „die teilweise berufliche Züge annahm und in Einzelfällen das Studium faktisch auf eine Art Mitarbeiterfortbildung beschränkte“ (Schmidt 1990, S.48). Lediglich Koch u.a. (1977, S.42) definieren „Berufstätigkeit“ genauer als „alle *bezahlten* Tätigkeiten innerhalb und außerhalb der Hochschule (), die *mindestens 3 Monate* ausgeübt wurden.“

² Vgl. hierzu auch die selbstkritischen Anmerkungen hinsichtlich der erfragten Studieninhalte von Jütting (1984, S.159).

80er und Anfang der 90er Jahre bei den Marburger Befragten bestellt ist, welche Entwicklungen feststellbar sind und ob sich Zusammenhänge mit dem beruflichen Verbleib nach dem Studium andeuten. Unter anderem folgende Hypothesen sollen überprüft werden:

- ♦ Die Marburger EB/aJb-Absolventinnen und -Absolventen der 80er Jahre verfügen ebenfalls zu einem Großteil über einschlägige studienbegleitende Praxiserfahrungen, die über die Pflichtpraktika hinausgehen. Zwischen den drei Abschlussgenerationen gibt es hierbei kaum Unterschiede.
- ♦ Absolventinnen und Absolventen, die über Praxiskontakte bei der Stellensuche verfügen, fällt die Berufseinmündung nach dem Studium leichter, d.h. sie finden z.B. schneller eine Beschäftigung und müssen weniger Bewerbungen schreiben.
- ♦ Zwischen den während des Studiums kennen gelernten Arbeitsfeldern und den Arbeitsfeldern, in die die Befragten nach dem Studium einmünden, besteht ein inhaltlicher Zusammenhang.

Zusätzliche formale Qualifikationen parallel zum oder nach dem Diplomstudium:

Als dritte Teilfrage interessiert mich, welche zusätzlichen Qualifikationen die Befragten parallel zum oder nach dem Diplom-Pädagogikstudium erworben haben.

Hierunter verstehe ich formale Qualifikationen wie Berufsausbildungen und Hochschulabschlüsse außer dem Diplom in Pädagogik, Zusatzausbildungen und berufsbezogene Weiterbildungsmaßnahmen von mindestens neun Monaten Dauer¹ sowie Umschulungen. Ich unterscheide dabei zwischen

- a) zusätzlichen Qualifikationen, die parallel zum Diplom-Pädagogikstudium erworben worden sind, und
- b) solchen, die nach Abschluss des Diplomstudiums bis hin zur aktuellen beruflichen Tätigkeit erworben worden sind.

Bei dieser Definition kann ich kaum auf vorliegende Befunde zurückgreifen, denn in den 70er Jahren gibt es über zusätzliche Qualifikationen dieser Art keine Ergebnisse. Zwar hat man damals nach zusätzlichen Berufsausbildungen und Studienabschlüssen gefragt, aber schon bei den Studienabschlüssen ging in der Regel nicht hervor, ob diese vor dem oder parallel zum Diplom-Pädagogikstudium erworben worden sind. Daten über Zusatzausbildungen oder Umschulungen wurden in den 70er Jahren noch

¹ Es geht mir nicht um die Erhebung kurzfristiger Fortbildungsaktivitäten in Form von Fachtagungen, Konferenzen u.ä.. Hierdurch würde wahrscheinlich eine unüberschaubare Datenfülle zusammenkommen, und manche Befragte wären in ihrem Erinnerungsvermögen vermutlich überfordert. Wie unterschiedlich weit zum Teil „zusätzliche Qualifikationen“ in vorliegenden Studien definiert sind, wird bei Reschenberg (1992, S.229 f.) deutlich, die Fortbildungsaktivitäten nach dem Studienabschluss erfragt hat und zu dem Ergebnis kommt, dass die meisten berufstätigen Absolventinnen und Absolventen nach dem Diplomstudium an Fortbildung (überwiegend in Form von Fachtagungen und Konferenzen) teilgenommen hätten.

gar nicht erhoben. Für eine Reihe von Absolventinnen und Absolventen schien das Diplom-Pädagogikstudium selbst eine Weiterbildung oder zusätzliche Ausbildung zu sein.

An dieser Forschungslücke hat sich in den 80er Jahren nicht viel geändert: Es gibt nach wie vor kaum speziell auf EB/aJb-Absolventinnen und -Absolventen bezogene Erkenntnisse über solche zusätzlichen Qualifikationen, die etwa auf eine fachliche Spezialisierung, auf einen Ausgleich von Qualifikationsdefiziten aus dem Diplomstudium oder auf eine berufliche Um- bzw. Neuorientierung hinweisen würden. Beck u.a. stellen lediglich fest, dass EB-Absolventinnen und -Absolventen im Vergleich zu denen anderer Studienrichtungen am häufigsten (64 %) eine Zusatzausbildung begonnen hätten und dass diese inhaltlich „so vielgestaltig (sind) wie es Funktionsbereiche in den pädagogischen Berufen und therapeutische Schulen und Handlungskonzepte gibt“ (Beck u.a. 1990, S.32). Darüber hinaus gebe es zwischen dem Zeitpunkt des Studiums und den Interessen an einer Zusatzausbildung keinen Zusammenhang (vgl. ebd.). Zusatzqualifikationen – so das Fazit der Forscher – „dienen der persönlichen Stabilisierung ebenso wie der Erweiterung methodischer Handlungskompetenzen und der Ermöglichung inhaltlicher Programmangebote“ (ebd., S.33) und erhöhen somit vermutlich auch die Chancen auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Gierse-Westermeier 1985, S.297; Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.40). „Das Zeugnis als Diplom-Pädagoge/in“ – so die Projektgruppe Verbleibsforschung – „gilt (nämlich) bestenfalls als formeller Berechtigungsnachweis, sich für eine Stelle geeignet zu halten. Betroffene sehen verschiedene Möglichkeiten, die aus dem Dilemma herausführen sollen. Die einen versprechen sich Chancen, wenn sie flexibel bleiben, Praxiserfahrungen sammeln und ihre Kompetenzen offensiv vertreten, andere erwerben spezielle Zusatzqualifikationen (neue Medien, EDV, Therapie) oder gehen den Weg der Höherqualifizierung (Forschungsvorhaben, Dissertation). Bis auf wenige Ausnahmen von Aus- und Umsteigern bleibt das Diplom in Erwachsenenbildung und außerschulischer Jugendbildung Ausgangsqualifikation, die wirksam eingesetzt und weiterentwickelt werden soll“ (Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.40; auch: Beck u.a. 1990, S.32 f.).

Dies sind erste Trends, die sich in den 80er Jahren abzeichnen. Eine differenziertere Analyse, die beispielsweise auch der Frage nachgeht, ob es hinsichtlich absolvierter Zusatzqualifikationen seit Beginn der 80er Jahre Veränderungen gibt und vor allem, ob und, wenn ja, welchen Einfluss Zusatzqualifikationen auf den beruflichen Verbleib haben, ist bis zum Beginn meiner Erhebung nicht geleistet worden.

Hypothesen u.a.:

- ◆ Zwischen dem Zeitpunkt des Studienabschlusses und dem Erwerb zusätzlicher Qualifikationen besteht kein Zusammenhang. Das heißt, diejenigen, die zusätzliche Qualifikationen erworben haben oder erwerben, verteilen sich über alle drei Abschlussgenerationen.
- ◆ Zwischen dem Erwerb von Vorqualifikationen vor dem Diplom-Pädagogikstudium und dem Erwerb zusätzlicher Qualifikationen parallel zum oder nach dem Studium besteht ein Zusammenhang. Absolventinnen und Absolventen, die zu Beginn des Diplomstudiums nicht über Vorqualifikationen

verfügen, erwerben parallel dazu oder im Anschluss an das Studium weitere Qualifikationen.

- ♦ Befragten, die am Ende des Diplomstudiums formal mehrfachqualifiziert sind, fällt die Berufseinmündung (z.B. hinsichtlich Dauer der Stellensuche, „Anfangs- oder Übergangsarbeitslosigkeit“) leichter als denen, die ausschließlich das Diplom in Pädagogik haben (einfachqualifiziert sind).

Berufseinmündung:

Im Hinblick auf meine vierte Frage, wie und wo Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung EB/aJb in den Beruf eingemündet sind, gibt es sowohl in den Studien aus den 70er, als auch in neueren aus den 80er Jahren recht differenzierte Antworten. Insbesondere in den Untersuchungen, die sich auf die erste Generation von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen beziehen (v.a. Koch u.a. 1977, Jütting 1978, Hommerich 1984), liegt ein wesentlicher Forschungsschwerpunkt auf der Berufseinmündung und auf dem beruflichen Verbleib, der in den Anfangsjahren in der Regel gleichzusetzen ist mit der *ersten* beruflichen Tätigkeit nach dem Studium. Stellenwechsel hatten nämlich in diesen frühen Jahren noch kaum stattgefunden (vgl. Koch u.a. 1977, S.46).

Die Dauer der Berufseinmündung wird zuweilen unterschiedlich definiert: Während sie für die einen mit der Übernahme einer ersten beruflichen Tätigkeit vollzogen ist, ist sie für die anderen erst dann abgeschlossen, wenn ein unbefristeter Vollzeitarbeitsplatz erreicht ist. So gesehen ist die Berufseinmündung also ein Prozess, der sich möglicherweise über eine längere Zeit hinziehen kann. Mir kommt es jedoch nicht darauf an, Beginn und Ende eines solchen Prozesses zu definieren.¹ Mir ist vor allem wichtig zu beschreiben, wie die Befragten im Anschluss an das Studium zu einer ersten beruflichen Tätigkeit gekommen und wo und zu welchen Bedingungen sie tätig geworden sind.

Unter Berufseinmündung fasse ich dementsprechend die Merkmale Wege der Stellenfindung, Dauer der Stellensuche, Anzahl von Bewerbungen, Arbeitsfelder, Träger, Berufsbezeichnungen, Beschäftigungsbedingungen (Vertragsart, Bezahlung, Stellensicherheit) bei der ersten beruflichen Tätigkeit sowie Arbeitslosigkeit² unmittelbar nach dem Studium.

Mit dieser Definition befinde ich mich im großen und ganzen in Übereinstimmung mit dem, was in vorliegenden Studien unter Berufseinmündung verstanden wird.

¹ Meines Erachtens gibt es neben objektiven Kriterien wie „unbefristeter Vollzeitarbeitsplatz“, die in manchen Studien das Ende des Berufseinmündungsprozesses markieren, andere - subjektive -, die ebenso ein Ende dieses Prozesses signalisieren können. So könnte zum Beispiel die Berufseinmündung dann abgeschlossen sein, wenn eine Person eine Tätigkeit ausübt, mit der sie zufrieden ist und/oder bei der sie sich als Dipl.Päd richtig eingesetzt fühlt.

² Auf das Merkmal Arbeitslosigkeit werde ich im nächsten Abschnitt gesondert eingehen, da es in sich sehr komplex ist.

Eine geregelte Berufseinmündung gibt es weder für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen im Allgemeinen, noch für Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb im Besonderen (vgl. Kap. 1.1.3). Das wird in allen vorliegenden Verbleibsstudien empirisch bestätigt. Zwar werden die Befragten auf Stellen eingestellt, die für Akademiker ausgeschrieben sind; selten wird aber ausdrücklich ein Diplom-Pädagoge oder eine Diplom-Pädagogin gesucht (vgl. Jütting 1984, S.191). Die erfolgversprechendsten Wege in den Beruf scheinen in den 70er wie in den 80er Jahren die zu sein, die über persönliche Kontakte führen und ein hohes Maß an Eigeninitiative erfordern (vgl. Jütting 1984, S.123 f.; Koch u.a. 1977, S.24; Koch u.a. 1978, S.294; Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.64 + S.150 f.; Schmidt 1990). Das „Sich selbst vermitteln“ hat demnach weitaus größere Bedeutung als das „Vermittelt werden“ - eine Erkenntnis, die offenbar nicht nur auf Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen, sondern auf Akademikerinnen und Akademiker insgesamt zutrifft (vgl. Jütting 1984, S.124). Jedoch scheinen „gerade im Bereich der Erwachsenenbildung, wo ein großer Teil der pädagogischen Arbeit von Honorarkräften geleistet wird, () über Praxiserfahrungen geknüpfte persönliche Kontakte wichtiger zu sein als Zeugnisse“ (Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.155). Die meisten mussten offenbar nur „eine Handvoll Bewerbungen“ (Schmidt 1990, S.54) schreiben, ehe ihre Stellensuche von Erfolg gekrönt war. Damit ist die Bewerbungshäufigkeit von Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb im Vergleich zu denen, die z.B. Sozialpädagogik oder vorschulische Erziehung studiert haben, offenbar unterdurchschnittlich, und ihre Berufsaussichten sind anscheinend vergleichsweise gut (vgl. Flacke/Prein/Schulze 1989, S.209 f.; auch Beck u.a. 1990, S.41).

Ob möglicherweise Zusammenhänge zwischen den Wegen der Stellenfindung, der Bewerbungshäufigkeit oder der Dauer der Stellensuche und den Arbeitsfeldern bestehen, in die die Befragten nach dem Studium eingemündet sind, oder Zusammenhänge bestehen zwischen den Qualifikationen bei Studienende und der Berufseinmündung, das ist für diesen Personenkreis bislang offensichtlich nicht untersucht worden. Auch gibt es kaum Erkenntnisse darüber, ob es im Verlauf der 80er Jahre Veränderungen hinsichtlich der Berufseinmündung von Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb gegeben hat.

Hypothesen u.a.:

- ◆ In den 80er und beginnenden 90er Jahren geht bei der Mehrheit der Marburger Befragten die Berufseinmündung eher „reibungslos“ vonstatten (geringe Anzahl von Bewerbungen, kurze Suchdauer).
- ◆ Praxiskontakte bei der Stellenfindung erleichtern die Berufseinmündung (u.a. geringere Anzahl von Bewerbungen, kürzere Suchdauer).
- ◆ Zwischen den Wegen der Stellenfindung und den Arbeitsfeldern, in die EB/aJb-Absolventinnen und -Absolventen einmünden, besteht ein Zusammenhang. Diejenigen, die ihre erste berufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung finden, sind eher über Praxiskontakte in den Beruf eingemündet als die, die in anderen pädagogisch-sozialen Bereichen tätig sind.

- ♦ Zwischen der Berufseinmündung und den Rahmenbedingungen der ersten Stelle nach dem Diplom besteht ein Zusammenhang: Absolventinnen und Absolventen, die bspw. länger nach einer Stelle suchen oder mehr Bewerbungen schreiben, haben bessere Rahmenbedingungen bei der ersten Stelle (z.B. in finanzieller Hinsicht und bzgl. Stellensicherheit und Arbeitszeitumfang) als die, die nicht so lange bzw. intensiv suchen.

Arbeitslosigkeit nach dem Studium:

Ein Vergleich vorliegender Befunde hinsichtlich einer eventuellen Arbeitslosigkeit nach dem Diplom-Pädagogikstudium ist ebenfalls schwierig, da auch die Definitionen von Arbeitslosigkeit nicht einheitlich sind.¹

Ich verstehe unter Arbeitslosigkeit nach dem Diplom-Pädagogikstudium alle Zeiträume, für die die Befragten angeben, arbeitslos gewesen zu sein oder auf Erwerbstätigkeit verzichtet zu haben. Diejenigen, die arbeitslos waren oder sind und sich auf Stellensuche befinden, bezeichne ich als „offen arbeitslos“. Diejenigen, die wegen Kindererziehung oder aus anderen Gründen auf Erwerbstätigkeit verzichteten, sind nach meinem Verständnis „verdeckt arbeitslos“, auch wenn sie möglicherweise auf Honorarbasis wenige Stunden in der Woche arbeiten (vgl. Busch/ Hommerich 1980).²

Mich interessieren sowohl Zeiten von Arbeitslosigkeit unmittelbar im Anschluss an das Studium, als auch solche im Berufsverlauf und zum Befragungszeitpunkt.

Insgesamt scheint jedoch trotz aller Definitionsprobleme festzustehen, dass Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen im Vergleich zu anderen sozialwissenschaftlichen Qualifikationsprofilen (z.B. Politologen, Soziologen, Psychologen, Wirtschaftswissenschaftlern und Juristen) nicht übermäßig, sondern eher seltener arbeitslos sind (vgl. Busch/Hommerich 1980, S.117). Entgegen aller Erwartungen waren die Übergangszeiten vom Studium in den Beruf vor allem in den 70er Jahren kurz (vgl. z.B.

¹ Koch u.a. bspw. bezeichnen jemanden erst dann als arbeitslos, wenn er oder sie mehr als ein halbes Jahr nach Studienabschluss ohne Arbeitsplatz ist. Diejenigen, die 4 bis 6 Monate ohne Beschäftigung sind, haben lediglich „Schwierigkeiten bei der Arbeitsplatzsuche“. Alle anderen, die maximal drei Monate ohne Beschäftigung sind, werden gar nicht berücksichtigt (Koch u.a. 1977, S.29). Die Projektgruppe Verbleibsforschung (1989, S.110) bringt zudem den subjektiven Faktor ein, ob sich jemand arbeitslos *fühlt* oder nicht. Darüber hinaus geht nicht aus allen Studien eindeutig hervor, ob es sich bei den festgestellten Arbeitslosenquoten um Arbeitslosigkeit unmittelbar im Anschluss an das Diplomstudium handelt oder ob Arbeitslosigkeit zum Befragungszeitpunkt gemeint ist. Hommerich zum Beispiel kommt zu dem Ergebnis, dass „es sich nur zu einem geringen Teil um Arbeitslosigkeit unmittelbar im Anschluß an das Examen (handelt). Weit häufiger sind vielmehr die Fälle, in denen Absolventen im Anschluß an eine erste, befristete Berufstätigkeit nunmehr gezwungen sind, sich eine neue Stelle zu suchen oder aber im Anschluß an ein nach dem Diplomexamen absolviertes Referendariat in die Bewerbungsphase einzutreten“ (Hommerich 1984, S.205).

² Auf Definitionsprobleme des Begriffes „Arbeitslosigkeit“ gehen Bahnmüller u.a. (1988, S.59 ff.) ausführlich ein und erläutern auch auf die Abgrenzung zu Begriffen wie „Nicht-Erwerbstätigkeit“ und „Erwerbslosigkeit“. Aus Gründen der Vergleichbarkeit mit anderen Quoten verwende ich - wie Bahnmüller u.a. letztendlich auch (vgl. ebd., S. 61) - jedoch weiterhin den Begriff „Arbeitslosigkeit“ und versuche der Problematik der Begrifflichkeit durch die Unterscheidung „offen“ und „verdeckt“ gerecht zu werden.

Jütting 1984, S.109; Busch/Hommerich ebd.). Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb waren jedoch damals nach dem Studium offenbar stärker von Arbeitslosigkeit betroffen als der Durchschnitt von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen (vgl. Koch u.a. 1977, S.29; Koch u.a. 1978, S.294; Aufenanger 1978, S.7; Busch/Hommerich 1981, S.95 f. und Hommerich 1984, S.202).¹ Die Meinungen darüber, woran das liegen könnte, gehen auseinander: Die einen führen es darauf zurück, dass Absolventinnen und Absolventen außerschulischer Studienschwerpunkte kein unmittelbarer Zugang in den Schulbereich offen stehe (vgl. Hommerich 1984, S.202), dem zum damaligen Zeitpunkt noch eine wichtige Auffangfunktion (vor allem) für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen mit zusätzlichem Lehramtsabschluss zukam. Andere vermuten als Grund „fehlende Fachkompetenz (Lehrfach), die einen Einsatz in Volkshochschulen oder ähnlichen Bildungseinrichtungen aussichtslos erscheinen (läßt)“ (Aufenanger 1978, S.8).

Jedoch sind die Befunde zur Arbeitslosigkeit durchaus kontrovers: Beck u.a., die Mainzer Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen der Jahrgänge 1974 bis 1988 befragt haben, kommen nämlich zu dem Schluss, dass „Jugend- und ErwachsenenbilderInnen im Vergleich zu den anderen Gruppen (= Studienrichtungen, AFJ) überdurchschnittlich häufig unmittelbar nach dem Studium eine Stelle erhielten“ (Beck u.a. 1990, S.41). Allerdings analysieren sie nicht weiter, welche Einflussfaktoren möglicherweise eine Rolle spielen und ob es über die Jahre hinweg Veränderungen gibt.

Die Autoren der ersten Verbleibsstudien befürchteten allerdings schon damals, dass sich die insgesamt günstige Situation in dem Maße verschlechtern könnte, „wie sich die Zahl der Absolventen erhöht, mehr grundständig Ausgebildete auf den Markt drängen und die erste Nachfrage befriedigt ist“ (Jütting 1984, S.109, auch Koch u.a.1977, S.30) und/oder sich die Arbeitsmarktsituation im öffentlichen Dienst (insbesondere im Schulbereich) weiter verschärfen (vgl. Busch/Hommerich 1980, S.118), zudem die Zahl der Hochschulabsolventen insgesamt infolge der Expansion des Hochschulbereichs erheblich ansteigen und sich somit auch die Konkurrenzsituation für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen weiter verstärken werde (vgl. Hommerich 1984, S.217).

Wenngleich die Ergebnisse darüber, welche Absolventinnen und Absolventen möglicherweise ein erhöhtes Beschäftigungsrisiko tragen, teilweise auseinandergehen, scheint für die 70er *und* die 80er Jahre zu gelten, dass vor allem Frauen unter den Erwerbslosen deutlich häufiger vertreten sind (vgl. Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.26 + 53; Hommerich 1984, S.202; Jütting 1984, S.112). Für die 70er Jahre zeichnet sich außerdem ab, dass auch Befragte „ohne wissenschaftliche oder berufliche Vorqualifikation“ stärker von Arbeitslosigkeit betroffen sind (vgl. Koch u.a. 1977, S.29; Busch/Hommerich 1980). Für EB/aJb-Absolventinnen und -Absolventen der 80er Jahre gibt es hierzu noch keine konkreten Befunde.

Insgesamt gesehen resümiert jedoch auch die Projektgruppe Verbleibsforschung (1989, S.53) für die beiden Hannoveraner Absolventenjahrgänge Mitte der 80er Jah-

¹ Für Absolventinnen und Absolventen der EB stellen Jütting (1984, S.111) eine Arbeitslosenquote von 12,5 % und Busch/Hommerich (1980, S.117) eine von insgesamt 12 % (9 % offen, 3 % verdeckt Arbeitslose) fest.

re, „dass das Schreckgespenst `Arbeitslosigkeit´ nicht so groß ist, wie wir befürchtet haben“. Demnach haben sich die pessimistischen Erwartungen aus den 70er Jahren zumindest Mitte der 80er Jahre (noch) nicht bestätigt. Hinweise darauf, „dass Arbeitslosigkeit bewusst gesucht wird, um sich den Zwängen einer regelmäßigen Vollzeiterwerbstätigkeit zu entziehen und statt dessen persönlichen Interessen nachzugehen“ (ebd., S.48), scheint es bis dahin nicht zu geben.

Jedoch kann offenbar - das hat schon Hommerich (1984, S.202) in seiner bundesweiten Studie Ende der 70er Jahre angedeutet - „ein größeres Ausmaß von Arbeitslosigkeit nur dadurch vermieden werden (), indem schlechte Beschäftigungsbedingungen (nicht ausbildungsadäquate Bezahlung, stundenweise Beschäftigung, befristete Arbeitsverhältnisse) in Kauf genommen werden“ (Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.55).

Hypothesen u.a.:

- ◆ Marburger Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb sind in den 80er und Anfang der 90er Jahre nicht stärker von Arbeitslosigkeit betroffen als andere in den 70er Jahren.
- ◆ Frauen, Befragte ohne zusätzliche Qualifikationen (Einfachqualifizierte) und die, die außer den Pflichtpraktika über keine weiteren Praxiserfahrungen verfügen, sind stärker von Arbeitslosigkeit betroffen bzw. verzichten eher auf Erwerbstätigkeit als Männer, Mehrfachqualifizierte und Befragte mit zusätzlichen Praxiserfahrungen.

Berufliche Situation nach dem Diplom-Pädagogikstudium:

Im Hinblick auf meine Fragen, in welche Arbeitsfelder die Befragten a) bei ihrer ersten beruflichen Tätigkeit nach dem Diplomstudium eingemündet sind und wie b) ihre berufliche Situation zum Erhebungszeitpunkt ist, ergibt die Analyse vorliegender Studien folgendes: In den ersten Verbleibsstudien (z.B. Koch u.a. 1977, Jütting 1984) ist in der Regel nicht unterschieden worden zwischen der *ersten* beruflichen Tätigkeit nach Abschluss des Diplom-Pädagogikstudiums und der *aktuellen* Tätigkeit zum Befragungszeitpunkt, sondern es ist überwiegend letztere analysiert worden. Aussagen über mögliche Veränderungen (hinsichtlich der besetzten Tätigkeitsfelder, Beschäftigungsbedingungen usw.) über einen längeren Zeitraum hinweg sind demnach anhand dieser Studien nicht möglich. Jedoch scheint es damals Stellenwechsel in größerem Umfang noch nicht gegeben zu haben, denn rund $\frac{3}{4}$ aller Absolventinnen und Absolventen haben bspw. in Kochs Erhebung angegeben, dass sie zum Befragungszeitpunkt noch ihren ersten Arbeitsplatz inne haben (vgl. Koch u.a. 1977, S.46). Insofern liegt es sozusagen „in der Natur der Sache“, dass man in den ersten Studien das Augenmerk vor allem auf die aktuelle berufliche Situation gerichtet hat.

Inzwischen sind Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen jedoch seit mehreren Jahrzehnten „auf dem Markt“, und die von mir Befragten haben zum Untersuchungszeitpunkt längstens eine zwölfjährige berufliche Laufbahn hinter sich.

Ich unterscheide daher zwischen der ersten beruflichen Tätigkeit nach dem Diplomstudium und der beruflichen Situation zum Befragungszeitpunkt und betrachte dabei in Anlehnung an vorliegende Studien jeweils folgende „eher objektive“ Merkmale: Institution, Träger, Art der Tätigkeit bzw. Berufsbezeichnung, Arbeitszeitumfang sowie Stellensicherheit/Vertragsart, Bezahlung – bei der derzeitigen Stelle zudem die Tätigkeitsschwerpunkte und „eher subjektive Faktoren“ wie Berufszufriedenheit und das Gefühl, als Diplom-Pädagogin/Pädagoge richtig eingesetzt zu sein.

Angesichts einer zunehmenden Entgrenzung und Überlappung pädagogischer Teilbereiche ist für mich darüber hinaus von Interesse, ob die Befragten selbst diese Tätigkeit jeweils als „pädagogische“ bezeichnen oder nicht.

Institutionen und Arbeitsfelder:

Die Berufseinmündung von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen (der Studienrichtung EB/aJb) ist schon in den 70er Jahren als „Diffusion“ bezeichnet worden (Jütting 1984, S.107). Das bedeutet, dass sie „nicht primär in den traditionellen Einrichtungen der Erwachsenenbildung beschäftigt, sondern in sehr unterschiedlichen außerschulischen und schulischen Institutionen eingemündet“ sind (ebd., S.191) und „sich relativ `gleichmäßig´ auf die verschiedensten Tätigkeitsfelder verteilen“ (Busch/Hommerich 1981, S.86). Die meisten Untersuchungen stimmen darin überein, dass etwa 20 % bis 30 % (Jütting 1984, S.129; Koch u.a. 1977, S.31; Koch u.a. 1978, S.295; Busch/Hommerich 1981, S.87; Hommerich 1984, S.170; Timmermann/Hunke 1990, S.79 f.) derer, die diesen Schwerpunkt studiert haben, zum Berufseinstieg auch in der Erwachsenenbildung „gelandet“ sind¹ und sich somit offenbar „die erzeugten `Qualifikationsprofile´ nur `tendenziell´ im jeweiligen Arbeitsmarktsegment durchsetzen konnten“ (Timmermann/Hunke 1990, S.84).² Das scheint sowohl für die 70er, als auch für die 80er Jahre zu gelten.

Im Arbeitsfeld Erwachsenenbildung fanden Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen in den 70er Jahren aufgrund der im Zuge der Erwachsenenbildungsgesetzgebung neu geschaffenen Stellen günstige Arbeitsmarktbedingungen vor (vgl. Jütting 1984, S.191; Busch/Hommerich 1980, S.110; Beck u.a. 1990, S.94); und in der außerschulischen Jugendbildung und Sozialpädagogik haben sie offenbar in größerem Umfang Nichtakademiker verdrängt (vgl. Busch/Hommerich ebd.). Außerdem erwies sich – wie erwähnt - in den 70er Jahren der Schulbereich als „Auffangbecken“ vor allem für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen mit zusätzlichem Lehrereexamen und entlastete vermutlich den außerschulischen Arbeitsmarkt in einem Maße, das „angesichts

¹ Im Hinblick auf die außerschulische Jugendbildung kann man eine solche Aussage nicht machen, denn sie wird selten als eigenes Arbeitsfeld ausgewiesen. Nur Busch/Hommerich (1981, S.87) und Hommerich (1984, S.170) benennen sie als solches und stellen fest, dass 11 % der Absolventinnen und Absolventen jener Studienrichtung in diesem Bereich eine Stelle gefunden haben.

² Aufenanger (1978) kommt sogar zu dem Schluss, dass Befragte des Studienschwerpunktes Erwachsenenbildung überhaupt keine Anstellung im Weiterbildungsbereich gefunden hätten, sondern in anderen Bereichen tätig geworden seien (sozialpädagogischer Bereich, Forschung, Kirchengemeinde). Ob solche Unterschiede in den Ergebnissen verschiedener Studien möglicherweise durch voneinander abweichende Erhebungsinstrumente mit bedingt sind und/oder die nachträgliche Kategorienbildung (vgl. ebd., S.24) durch den Forscher einen Einfluss hat, lässt sich im nachhinein nicht mehr feststellen.

des Umfangs der Lehrerarbeitslosigkeit in Zukunft kaum mehr erwartet werden kann“ (ebd.).

Darüber hinaus scheint nicht nur in den 70er, sondern auch in den 80er Jahren der Hochschul- und Forschungsbereich ein wichtiger Arbeitgeber für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen zu sein. Zwischen 15 % und 25 % der EB/aJb-Absolventinnen und -Absolventen haben dort eine Beschäftigung gefunden (vgl. Jütting 1978, S.13; Koch u.a. 1977, S.47; Busch/Hommerich 1980, S.87; Flacke/Prein/Schulze 1989, S.116; Timmermann/Hunke 1990, S.79 f.; vgl. auch Koch u.a. 1978, S.295). Jütting führt die Tatsache, dass ein Teil der Befragten zunächst an der Hochschule verbleiben konnte, in den 70er Jahren auf die „Einrichtung neuer Lehrstühle und damit verbunden neuer Assistenten-, Hilfsassistenten- und Tutorenstellen, die dann für eine Übergangsphase etliche Absolventen absorbieren“, zurück (Jütting 1978, S.13; vgl. auch Hommerich 1984, S.172).

Insgesamt gesehen sind demnach Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb zu recht günstigen Bedingungen in das Beschäftigungssystem aufgenommen worden (vgl. Busch/Hommerich 1980, S.113). Schon Ende der 70er Jahre wird jedoch prognostiziert, dass der Weiterbildungsbereich angesichts einer Verknappung von Beschäftigungschancen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen im allgemeinen und Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen im besonderen ein zunehmend attraktiveres Beschäftigungsfeld darstellen (vgl. ebd., S.115) und der Konkurrenzdruck in diesem Bereich in Zukunft steigen werde. Und tatsächlich sind sowohl in den 70er (vgl. Busch/Hommerich 1981, S.86; Aufenanger 1978, S.10), als auch in den 80er Jahren (vgl. Timmermann/Hunke 1990, S.80) Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen unterschiedlicher Studienrichtungen in Arbeitsfelder der außerschulischen Bildung eingemündet.

Die Befunde darüber, in welchem Ausmaß es Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb *unmittelbar* nach dem Studium gelingt, eine Stelle „im pädagogischen Bereich“ zu finden, gehen auseinander und sind aufgrund differierender Fragestellungen und unterschiedlicher Kategorienbildungen in den jeweiligen Untersuchungen schlecht vergleichbar. Aufenanger beispielsweise kommt für die ersten Mainzer Absolventenjahrgänge Anfang der 70er Jahre auf rund 1/5, während Jahre später in der Erhebung von Beck u.a. knapp die Hälfte der Mainzer Befragten mit der Studienrichtung Jugend- und Erwachsenenbildung unmittelbar eine Stelle im pädagogischen Bereich gefunden haben (vgl. Beck u.a. 1990, S.35). In keiner der Untersuchungen wird jedoch definiert, welche Arbeitsfelder zum „pädagogischen Bereich“ gehören und welche nicht.¹ Veränderungen in der Besetzung „pädagogischer Arbeitsfelder“ sind somit über einen längeren Zeitraum hinweg aufgrund mangelnder Vergleichbarkeit der Studien kaum nachvollziehbar.

Jütting beispielsweise differenziert nicht zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern, sondern nimmt den akademischen Titel und das Kriterium Hauptberuflichkeit als Unterscheidungsmerkmale, indem er der Frage nachgeht,

¹ Beck u.a. (1990, S.93) weisen lediglich auf die Problematik der Abgrenzung zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern hin.

ob jemand hauptberuflich *als Diplom-Pädagoge/-Pädagogin* (Hervorhebung von mir, AFJ) eine Stelle gefunden hat. Er kommt zu dem Schluss, dass knapp die Hälfte der Antwortenden hauptberuflich als Diplom-Pädagoge oder -Pädagogin arbeiten (vgl. Jütting 1984, S.110) und unterzieht letztendlich auch nur die einer eingehenden Analyse. Über die Arbeitsfelder und -bedingungen derer, die nicht „hauptberuflich als Diplom-Pädagoge“ arbeiten, sondern eine „andere Tätigkeit“ ausüben (1/3 der Befragten) oder freiberuflich tätig sind (5,8 %), kann er zu seinem späteren Bedauern keine Aussagen machen; seine „Aufmerksamkeit war damals allzu sehr auf den Weiterbildungsbereich fixiert“ (ebd., S.114). Diese Einschränkung ist bedauerlich, denn eine „andere Tätigkeit“ scheint nach Jüttings Verständnis keineswegs gleichbedeutend zu sein mit einer nicht-pädagogischen. Diejenigen, die „z.B. als Lehrer oder Sozialpädagoge“ arbeiten, wurden von ihm nämlich unter die Rubrik „andere Tätigkeit“ kategorisiert (ebd., S.109).

Demnach unterliegt also die einzige Untersuchung, die sich in den 70er Jahren ausschließlich auf Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung Erwachsenenbildung bezieht, zudem überregional angelegt ist und auf einer vergleichsweise großen Stichprobe basiert, einer wesentlichen Einschränkung, die ihre Vergleichbarkeit mit anderen Ergebnissen erheblich begrenzt: Der Fokus richtet sich letztendlich nur auf etwa die Hälfte der Antwortenden und erfasst damit nicht den beruflichen Verbleib in seiner ganzen Breite und Vielfalt.

Ob und wie sich diese insgesamt recht günstige Situation im Hinblick auf den beruflichen Verbleib von EB/aJb-Absolventinnen und -Absolventen auf dem Hintergrund einer veränderten Arbeitsmarktlage im Verlauf der 80er und beginnenden 90er Jahre gewandelt hat, darüber gibt es bislang nur wenige Erkenntnisse. Zwar sind Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre zwei weitere Studien erschienen, die sich ausschließlich auf jene Studienrichtung beziehen (Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, Reschenberg 1992). Jedoch sind Vergleiche hiermit vor allem aufgrund sehr kleiner Stichproben und teilweise enger zeitlicher Eingrenzung nur tendenziell möglich. Veränderungen über einen längeren Zeitraum (etwa die gesamten 80er Jahre) hinweg kann aufgrund dieser Daten nicht nachgegangen werden. Gleichwohl können sie dazu herangezogen werden, Entwicklungstrends aufzuzeigen. Reschenberg (1992) geht allerdings kaum auf die aktuelle berufliche Situation der Befragten ein, und damit sind die Vergleichsmöglichkeiten zusätzlich eingeschränkt.

Neuere Untersuchungen, die verschiedene Studienrichtungen umfassen, unterscheiden zwar zwischen der ersten und der aktuellen beruflichen Tätigkeit (z.B. Timmermann/Hunke 1990), differenzieren aber in der Regel nicht oder nur bei wenigen Aspekten nach Studienrichtungen. Aussagen im Hinblick auf die aktuelle Beschäftigungssituation von Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb Mitte bis Ende der 80er Jahre lassen vor allem die Untersuchungen der Projektgruppe Verbleibsforschung (1989) sowie die Dortmunder Studie (Flacke/Prein/Schulze 1989) zu:

In diesen Studien wird zweierlei deutlich: Zum einen scheint sich in den 80er Jahren die Arbeitsmarktsituation von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen insgesamt im Vergleich zu den 70er Jahren verschlechtert zu haben. „Berufsverläufe nach Abschluss des Examens zeigen,“ – so die Hannoveraner Projektgruppe – „dass sich Arbeitsplatzperspektiven mehrheitlich nur über allmähliche Sickerprozesse, die von Erfahrungen mit Honorar- und Teilzeitarbeit, befristeten Verträgen, Mehrfachar-

beitsverhältnissen und Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen begleitet sind, erschließen. (...) Den Beweis, eine bestimmte Position ausfüllen zu können, müssen sie (= die Absolventinnen und Absolventen, Anm. AFJ) sich und anderen erst erbringen“ (Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.39). „Nur für Nischen, Lücken und überwiegend außerhalb des offiziellen Arbeitsmarktes“ – so ein vorläufiges Fazit Ende der 80er Jahre – „können Stellen gefunden werden“ (ebd. S.42). „Ein unbefristeter Vollzeitarbeitsplatz konnte nur ausnahmsweise ohne mehrjährige Einmündungsprozesse gefunden werden“ (Schmidt 1990, S.51).

„Die inhaltlichen Arbeitsfelder“ – das scheint auch gegen Ende der 80er Jahre noch zu gelten - „sind breiter als im Ausbildungsprofil vorgesehen“ (Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.127). Eine hauptamtliche Position in einer Einrichtung der Erwachsenenbildung oder außerschulischen Jugendbildung ist – im Gegensatz zu Jüttings Befunden für die 70er Jahre (vgl. Jütting 1984) - in den 80er Jahren bei den Hannoveraner Absolventinnen und Absolventen offenbar die Ausnahme (vgl. Projektgruppe Verbleibsforschung 1988a, S.33 f.). Etwa 20 bis 30 % der Dortmunder Befragten arbeiten in Bereichen, die direkt ihrem jeweiligen Studienschwerpunkt entsprechen¹, der Rest in anderen Feldern (vgl. Flacke/Prein/Schulze 1989, S.117) – z.B. in der Sozialpädagogik und Sozialarbeit, wozu die Autoren u.a. Heimerziehung, Arbeit mit Ausländern, Familienhilfe, Streetwork, offene Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit, Arbeit mit Frauen, Schulsozialarbeit, Gemeinwesenarbeit, Freizeitpädagogik und ähnliches rechnen (vgl. ebd., S.250). „Die starke Streuung der Absolventen auf die Tätigkeitsfelder unterstreicht“ – so die Schlussfolgerung – „die große Bereitschaft zur Flexibilität der Diplom-Pädagogen innerhalb der pädagogischen Bereiche und ihre Qualifikation als ‚Generalisten‘ der Pädagogik“ (ebd., S.117).²

In der Untersuchung von Timmermann/Hunke (1990, S.80) gibt es Hinweise darauf, dass der Anteil derer, die Jugend-, Erwachsenen- und Weiterbildung studiert haben und in der Erwachsenenbildung tätig sind, bei der ersten Stelle nach dem Studium zur Überraschung der Autoren doppelt so hoch ist (ca. 30 %) wie bei der aktuellen (ca. 15 %).

Der Frage, inwieweit EB/aJb-Absolventinnen und -Absolventen auch in Arbeitsfelder außerhalb des pädagogischen Bereiches eingemündet sind, ist in den 70er Jahren kaum Aufmerksamkeit geschenkt worden. Dabei nehmen immerhin zwischen 14 % und knapp 25 %³ von ihnen Ende der 80er Jahre eine „sonstige Arbeit außerhalb des sozialen, pädagogischen Bereiches“ wahr (Flacke/Prein/Schulze 1989, S.251; vgl. auch Timmermann/Hunke 1990, S.80). Ein Teil verzichtet „auf eine Arbeit sowohl als AkademikerIn als auch als ErwachsenenbildnerIn. Es wird gearbeitet als Versicherungsagent (selbständig), Kaufmann im Informationsbereich für Unternehmen

¹ Welche Bereiche nach Ansicht der Autoren „direkt“ welcher Studienrichtung entsprechen, geht aus dieser Untersuchung jedoch leider nicht hervor.

² Was diese Qualifikation als „Generalisten“ im einzelnen ausmacht, darüber wird leider nichts ausgesagt. Ich werde dem im Zusammenhang mit der rückblickenden Beurteilung des Studiums durch die Befragten nachgehen (vgl. Kap. 3.4).

³ Diese Prozentzahlen sind jedoch mit Vorsicht zu betrachten, da es sich in den jeweiligen regionalen Studien um kleine Fallzahlen handelt (ca. 26 bis 46 Befragte).

(selbständig), Softwareprogrammiererin, Buchhalterin in der Praxis des Ehemannes, Kauffrau im Betrieb des Ehemannes“ (Schmidt 1990, S.51). Aus vorliegenden Studien geht jedoch angesichts einer fehlenden Unterscheidung nach Abschlussjahrgängen nicht hervor, ob möglicherweise „Fremdplatzierung“ auf dem Hintergrund einer sich verschärfenden Arbeitsmarktsituation im Verlauf der 80er Jahre zunehmende Bedeutung erhält.

Allerdings scheint es für Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen insgesamt „typische Berufseinstiegsfelder“ zu geben: Hierzu zählen u.a. sozialpädagogische Arbeitsfelder, insbesondere Jugendarbeit (zusammenfassend Krüdener/Schulze 1993, S.21; Beck u.a. 1990, S.94). Beck u.a. (ebd.) stellen zudem fest, dass der Bereich Jugend- und Erwachsenenbildung in den 80er Jahren in seiner Bedeutung als erster Arbeitsplatz zugenommen hat. Im Hinblick auf meine Vermutung, dass zwischen der ersten und der derzeitigen beruflichen Situation nach dem Diplomstudium ein Zusammenhang besteht, gibt es Erkenntnisse darüber, dass „die Höhe der Eingruppierung bei der ersten Stelle ... entscheidend für den weiteren Karriereverlauf sein (*kann*) (wobei Diplom-PädagogInnen mit Doppel- bzw. Zusatzqualifikation und/oder Praxiserfahrungen die besseren Startchancen haben)“ (Krüdener/Schulze 1993, S.24; auch Weigand 1990, S.150 f.). Mit anderen Worten: Diejenigen, die gleich nach dem Studium in einem eher schlecht bezahlten, „caritativ-klientenzentrierten“ Arbeitsfeld (Flacke/Prein/Schulze 1989, S.171) tätig werden, schaffen es anscheinend kaum (oder vielleicht wollen sie es auch gar nicht?), im Berufsverlauf eine deutlich besser dotierte Stelle in einem eher „wissenschaftlich-akademisch orientierten“ Arbeitsfeld (ebd.) zu bekommen. Ob dies auch für Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb gilt, wird zu überprüfen sein.

Eine Diskussion der Breite der durch Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen besetzten Arbeitsfelder auf dem Hintergrund der zu Beginn der 90er Jahre verstärkt thematisierten „Entgrenzung“ und „Überlappung“ pädagogischer und nicht-pädagogischer Teilbereiche (vgl. Kap. 1.1.3) ist in keiner der bis dahin vorliegenden Verbleibsstudien geführt worden.

Hypothesen u.a.:

- ◆ Marburger Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen der Studienrichtung EB/aJb finden im gesamten pädagogisch-sozialen Bereich Beschäftigung (Fachrichtungsflexibilität). Sie ordnen ihre Tätigkeit selbst nur zu einem geringen Teil ausschließlich den Arbeitsfeldern Erwachsenenbildung und/oder außerschulische Jugendbildung zu. „Mischarbeitsfelder“ der Jugend- und Erwachsenenbildung, die durch Überlappung und Entgrenzung verschiedener pädagogischer Teilbereiche entstehen, gewinnen als Arbeitsfelder für die Marburger Befragten immer mehr an Bedeutung.
- ◆ In den 80er Jahren sind kaum noch Befragte in „klassischen“ Erwachsenenbildungseinrichtungen wie z.B. der Volkshochschule tätig.
- ◆ Der Anteil an Befragten, die zum Befragungszeitpunkt im nicht-pädagogischen Bereich tätig sind, steigt über die 80er Jahre an und ist unter Mehrfachqualifi-

zierten höher als unter Einfachqualifizierten. Mehrfachqualifizierte weichen möglicherweise auf ihre anderen (nicht-pädagogischen) Qualifikationen aus.

- ♦ Die inhaltlichen Arbeitsfelder, die die Marburger Befragten bei ihrer ersten Stelle besetzen, können „prägend“ sein für die derzeitigen: Diejenigen, die beispielsweise bei ihrer ersten Stelle nach dem Diplom in einem sozialpädagogischen Bereich tätig sind, arbeiten auch bei ihrer derzeitigen Stelle in einem solchen. Diejenigen, die bei der ersten Stelle in einem schlechter bezahlten (bspw. BAT IV/V und weniger) Bereich tätig sind, sind zum überwiegenden Teil auch bei ihrer derzeitigen Stelle in einem solchen beschäftigt.

Berufsbezeichnungen:

Ebenso vielfältig wie die Arbeitsfelder sind die Berufsbezeichnungen von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen, die in den meisten Studien als Indikator dafür gelten, ob die Befragten in Funktionen tätig sind, für die sie das Studium qualifizieren sollte (vgl. Beck u.a. 1990, S.79). „Diplompädagogen werden“ – und das scheint nicht nur für die ersten Abschlussjahrgänge zu gelten – „mit den Positions- und/oder Funktionsbezeichnungen belegt, die traditionell in den jeweiligen Zweigen des Beschäftigungssystems gebräuchlich sind“ (Jütting 1978, S.15). Genauere Erkenntnisse über die Berufsbezeichnungen von EB/aJb-Absolventinnen und –Absolventen in den 80er Jahren scheint es bislang nicht zu geben, denn vorliegende Untersuchungen unterscheiden diesbezüglich gewöhnlich nicht nach Studienrichtungen.

In den 70er Jahren sind „pädagogischer Mitarbeiter“, „wissenschaftlicher Mitarbeiter“, „Dozent“, aber auch „Sozialarbeiter“ die von Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb am häufigsten genannten Berufsbezeichnungen (vgl. Jütting 1984, S.259; Koch u.a. 1977, S.47).¹ Der hohe Anteil „sonstiger Berufsbezeichnungen“ in beiden Studien ist sicherlich ein Hinweis auf deren große Vielfalt und Unterschiedlichkeit und lässt vermuten, dass die Befragten ein breites Spektrum von Arbeitsfeldern besetzen und dort offenbar auch unterschiedliche Funktionen und Positionen ausfüllen (vgl. Jütting 1984, S.187). Jütting sieht in der Vielfalt der Berufsbezeichnungen zudem einen deutlichen Hinweis auf das fehlende einheitliche Berufsbild (vgl. ebd.). Speziell für die Weiterbildung macht er jedoch eine Konzentration auf im wesentlichen zwei Bezeichnungen aus: pädagogischer Mitarbeiter und Fachbereichsleiter (vgl. ebd.). Dies ist meines Erachtens nicht verwunderlich angesichts der Tatsache, dass es sich hierbei um zwei Termini handelt, die vor allem im Volkshochschulbereich gebräuchlich sind, der in dieser Studie eine wichtige Rolle als Anstellungsträger spielt.

Hypothesen u.a.:

¹ Ein direkter Vergleich der Ergebnisse von Jütting und Koch u.a. ist jedoch nicht möglich, da Jütting all diejenigen „ausblendet“, die nicht *als Diplom-Pädagogen*, sondern z.B. als Lehrer oder Sozialarbeiter tätig sind.

- ◆ Die Berufsbezeichnungen von Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb sind auch in den 80er und Anfang der 90er Jahre vielfältig und beschränken sich nicht auf Bezeichnungen, die in (traditionellen) Einrichtungen der Erwachsenenbildung üblich sind (z.B. HPM).
- ◆ Über die Berufsbezeichnungen kommt zum Ausdruck, dass Männer offenbar mehr als Frauen in leitenden Positionen tätig sind, Frauen dagegen häufiger in sozialpädagogischen, klientennahen Feldern arbeiten.

Anstellungsträger:

Der öffentliche Dienst hat in den 70er Jahren als Anstellungsträger für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen der Studienrichtung EB und aJb eine wichtige Rolle gespielt: Zwischen 40 % (vgl. Jütting 1984, S.60) und 50 % (vgl. Koch u.a.1977, S.47) sind damals bei Bund, Land, Kreis oder Stadt/Gemeinde beschäftigt gewesen. Zugleich sind Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb aber auch „in beachtlichem Ausmaß außerhalb des öffentlichen Dienstes eingestellt worden“ (Jütting 1984, S.117) - so zum Beispiel bei der Kirche, in Industrie und Wirtschaft, bei Verbänden, Kammern, Vereinen und dergleichen (vgl. Koch u.a. 1977, S.31). Aufgrund der im Zuge der Erwachsenenbildungs- und Volkshochschulgesetzgebung in den 70er Jahren neu geschaffenen Stellen scheint der öffentliche Dienst insbesondere im Weiterbildungsbereich zur damaligen Zeit ein bedeutender Arbeitgeber gewesen zu sein (vgl. Jütting 1984, S.132). Ob er in den 80er Jahren angesichts einer Rücknahme öffentlicher Verantwortung für die Weiterbildung (vgl. Kap. 1.1.3) als Anstellungsträger an Bedeutung verliert, läßt sich aufgrund der vorliegenden Studien nicht beurteilen. An Bedeutung zu gewinnen scheint er neueren Erkenntnissen zufolge bei der aktuellen im Vergleich zur ersten Stelle nach dem Diplomstudium: Während bei der ersten Stelle (zumindest in der Erhebung von Timmermann/Hunke 1990) die meisten Absolventinnen und Absolventen der Jugend-, Erwachsenen- und Weiterbildung in gemeinnützigen Vereinen und Institutionen sowie in der Wirtschaft tätig waren (vgl. ebd., S.77) und damit möglicherweise zunächst eher in Nischenbereichen untergekommen sind oder in der Wirtschaft „Verlegenheitsjobs“ (ebd.) gefunden haben, scheinen sie sich bei ihren derzeitigen Stellen im öffentlichen/kommunalen Bereich durchsetzen zu können (vgl. ebd.; auch Beck u.a. 1990, S.81).

Damit ist jedoch nicht gesagt, dass diejenigen, die im öffentlichen Dienst arbeiten, in Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung tätig sind.¹ Es ist damit auch nicht gesagt, dass öffentliche Arbeitgeber im Bereich der Weiterbildung eine gestiegene Bedeutung erlangt hätten – im Gegenteil: In der Dortmunder Erhebung beispielsweise sind die zum Befragungszeitpunkt Ende der 80er Jahre in der Erwachsenenbildung, d.h. in der Volkshochschule, in Tagungshäusern, Familienbildungsstät-

¹ Vielmehr weisen Timmermann/Hunke (1990, S.78) „Weiterbildungseinrichtungen“ und „Forschungseinrichtungen“ jeweils als Kategorien aus und durchbrechen damit ihr eigenes Kategoriensystem, da diese beiden nämlich im Gegensatz zu den anderen genannten keine Anstellungsträger, sondern Arbeitsfelder bezeichnen. Die Kategorien sind somit nicht trennscharf und eine eindeutige Zuordnung ist nicht möglich.

ten usw. tätigen Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen (vgl. Flacke/Prein/Schulze 1989, S.250) vor allem bei Wohlfahrtsverbänden angestellt; und der Arbeitsmarkt bei öffentlichen Trägern der Erwachsenenbildung scheint inzwischen weitgehend verschlossen zu sein (ebd., S.119 f.). Der öffentliche Dienst ist also nach wie vor ein wichtiger Arbeitgeber für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen, wenngleich andere Träger zunehmend an Bedeutung gewinnen – nicht zuletzt im Weiterbildungsbe- reich. Selbstinitiierte Bildungsprojekte scheinen Ende der 80er Jahre noch keine Rolle zu spielen (vgl. Schmidt 1990, S.53).

Hypothese u.a.:

- ◆ Der öffentliche Dienst hat in den 80er und beginnenden 90er Jahren vermutlich nicht mehr die herausragende Bedeutung als Anstellungsträger für Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb, die er in den 70er Jahren hatte. Aufgaben der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung werden auch von anderen Trägern wahrgenommen, und insofern gewinnen diese als Anstellungsträger an Bedeutung.

Stellensicherheit, Arbeitszeitumfang, Bezahlung:

In den 70er Jahren stellt sich die Situation für EB-Absolventinnen und -Absolventen insgesamt positiv dar, wenngleich diese Teilgruppe von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen offenbar jene ist, die schon von Anfang an seltener als andere in sogenannten „Normalarbeitsverhältnissen“ (also in unbefristeten, versicherungspflichtigen Vollzeitstellen – vgl. Bahn Müller u.a. 1988) gearbeitet hat (vgl. Koch u.a. 1977, S. 33 + 45; Beck u.a. 1990, S.78). Im *Arbeitsfeld* Erwachsenenbildung scheinen die Verdienstmöglichkeiten vergleichsweise gut zu sein, obwohl Stellen dort traditionell eher befristet und damit „unsicher“ sind (vgl. Busch/Hommerich 1981, S.92, Hommerich 1984, S.184 ff.; für die 80er Jahre Flacke/Prein/Schulze 1989, S.127 f., Schmidt 1990, S.52¹).

Verglichen mit anderen Studienrichtungen wurden EB/aJb-Absolventinnen und -Absolventen zumindest in den 70er Jahren am häufigsten *nicht* nach Gehalts- bzw. Besoldungsgruppen des öffentlichen Dienstes bezahlt (vgl. Koch u.a. 1977, S.34 + 48). Gleichwohl erhielten mehr als ein Drittel von ihnen eine „traditionelle Akademiker-Besoldung“ nach BAT II a/A 13 und besser; mehr als ein Viertel waren nach BAT III/IV bzw. A 11/A 12 eingruppiert. Die anderen Studienrichtungen schnitten bei dieser BAT-Eingruppierung sogar noch etwas besser ab als die EB/aJb-Absolventinnen und -Absolventen (vgl. ebd., S.48).

In den 80er Jahren scheint sich der Rückgang von Normalarbeitsverhältnissen (auch) für Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb fortzusetzen. Darauf deuten zumin-

¹ Zum Teil sind die Befunde aber auch hier kontrovers: Beck u.a. kommen bspw. zu dem Schluss, dass in der Erwachsenen- und Jugendbildung eher *unbefristete* Arbeitsverhältnisse vorzufinden seien und dass dieses Tätigkeitsfeld als einziges von den einigermaßen gut bezahlten Arbeitsfeldern expandiert sei (vgl. Beck u.a. 1990, S.96 f.; Hervorhebung AFJ).

dest die Befunde der Projektgruppe Verbleibsforschung hin, die Ende der 80er Jahre zu dem Ergebnis kommen, dass drei bzw. vier Jahre nach dem Examen nur eine Minderheit der Befragten einen unbefristeten Vollzeitarbeitsplatz habe und weibliche Absolventen auf besondere Schwierigkeiten stießen, gesicherte Vertragsverhältnisse eingehen zu können (vgl. Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.26). Ein Großteil arbeitet auf befristeten Stellen (einschließlich ABM) oder bewegt sich „in den Grauzonen zwischen Arbeitslosigkeit, Selbständigkeit, Honorartätigkeiten und Jobs“ (Projektgruppe Verbleibsforschung 1988a, S.28), so dass befristete Vollzeitarbeitsverträge im Vergleich als privilegierte Arbeitsverhältnisse eingestuft werden müssten. Erfahrungen mit Honorar-Arbeit seien am weitesten verbreitet und würden „als typisch für ErwachsenenbildnerInnen angesehen“ (Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.58). Die Tendenz zu nebenamtlichen Kursleitungstätigkeiten entspricht nach Ansicht der Projektgruppe dem „Wandel der MitarbeiterInnenstruktur in der Erwachsenenbildung“ (ebd.). Es habe sich der Typus eines pädagogischen Mitarbeiters entwickelt, den man überspitzt bezeichnen könne als „Hans Dampf in allen Gassen“, der „jeden seiner zehn Finger in einem Projekt oder in einer Bildungsinstitution stecken hat“ (ebd., S.67).

Hypothesen u.a.:

- ◆ Auch für die befragten Marburger Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb ist ein Rückgang des „Normalarbeitsverhältnisses“ spürbar: befristete Arbeitsverhältnisse und Teilzeittätigkeit nehmen zu; Festanstellungen und Eingruppierung auf "Akademikerniveau" nach dem BAT werden seltener.
- ◆ Befragte, die ihre derzeitige Tätigkeit ausschließlich der Erwachsenenbildung zuordnen, werden besser bezahlt, haben aber eher unsichere Vertragsverhältnisse als die, die ihre derzeitige Tätigkeit zugleich anderen Arbeitsfeldern zuordnen.

Derzeitige Aufgaben und Tätigkeiten:

In vorliegenden Studien wird hinsichtlich der wahrgenommenen Aufgaben und Tätigkeiten meistens nicht nach Studienrichtungen, sondern nach Arbeitsfeldern unterschieden. Es wird ausgewertet, welche Tätigkeiten Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen unterschiedlicher Studienrichtungen im *Arbeitsfeld* Erwachsenenbildung/Weiterbildung wahrnehmen (vgl. Busch/Hommerich 1980, Hommerich 1984). Selten geht es darum, welche Tätigkeiten Absolventinnen und Absolventen der *Studienrichtung* EB/aJb in den verschiedenen Arbeitsfeldern, in die sie eingemündet sind, ausüben. Diesen Fokus haben in den 70er Jahren vor allem Koch u.a. (1977) und Aufenanger (1978), in den 80er Jahren die Projektgruppe Verbleibsforschung (1989). Der einzige, der seinen Blick zugleich auf Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung *und* auf den Weiterbildungsbereich, in dem ein Teil dieser Befragten arbeitet, beschränkt, ist Jütting (1984). Er kommt Ende der 70er Jahre zu dem Schluss, dass Befragte dieser Studienrichtung *im Weiterbildungsbereich* vor allem solche Aufgaben wahrnehmen, „die für die Vorbereitung, Erstellung und Präsentati-

on des Weiterbildungsangebotes für eine Einrichtung bzw. für einen Fachbereich notwendig sind“ (ebd., S.149). Gegenüber dieser planenden, makrodidaktischen Tätigkeit, einer „ausgesprochene(n) Schreibtischtätigkeit“, werde eigene Unterrichtstätigkeit selten wahrgenommen (ebd.).

Hat man dagegen sämtliche pädagogisch-sozialen Arbeitsfelder im Blick, in die Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb eingemündet sind, dann stellt man fest, dass die Tätigkeiten, die sie wahrnehmen, offenbar so unterschiedlich und vielfältig sind wie die Arbeitsfelder, die sie besetzen. Sie nehmen dann keineswegs nur planerisch-konzeptionelle oder forschende, sondern ebenso lehrende, unterrichtende, beratende oder betreuende (sog. mikrodidaktische) Tätigkeiten wahr (vgl. Koch u.a. 1977, S.32; Aufenanger 1978, S.12). Beck u.a. kommen Ende der 80er Jahre zu dem Schluss, dass knapp $\frac{3}{4}$ der Absolventinnen und Absolventen jener Studienrichtung in „angemessenen“ Funktionen beschäftigt seien, wobei angemessen „anspruchsvolles Handeln in komplexen Situationen (z.B. Beratung bei schwierigen Problemen) sowie () planende, leitende und lehrende Funktionen“ meint (Beck u.a. 1990, S.79 f.).

Die Projektgruppe Verbleibsforschung weist jedoch – und das steht, da es sich hierbei nicht um quantifizierende Aussagen handelt, keineswegs im Widerspruch zu den vorgenannten Befunden - darauf hin, dass die fachlichen Tätigkeitsanforderungen „auf den verschiedenen Arbeitsplätzen qualitativ sehr unterschiedlich (sind). Sie umfassen ein Spektrum von `Sekretärinnenarbeit` bis zu `Wissenschaftlicher Forschung` und schaffen ein krasses Gefälle abverlangter Qualifikationen unter den Berufstätigen“ (Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.127).

Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb sind demnach nicht nur in der Lage, die in außerschulischen *Bildungsbereichen* anfallenden Tätigkeiten wahrzunehmen, sondern sie erfüllen darüber hinaus offenbar auch die Tätigkeitsanforderungen in anderen pädagogisch-sozialen Feldern. Ob sie allerdings (allein) qua ihres Diplom-Pädagogikstudiums zu den „flexibel einsetzbaren Generalist(inn)en“ werden, für die sie zuweilen gehalten werden (z.B. Flacke/Prein/Schulze 1989), muss anhand der bisherigen Forschungslage offen bleiben. Vorliegende Studien gehen nämlich beispielsweise nicht der Frage nach, ob Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb möglicherweise dann eher lehrend tätig sind, wenn sie sich durch eine zusätzliche Ausbildung eine (unterrichts-) fachliche Qualifikation erworben haben, die das Diplomstudium angeblich nicht vermittelt.

Hypothesen u.a.:

- ♦ Befragte, die ihre Tätigkeit ausschließlich der Erwachsenenbildung zuordnen, nehmen zu einem Großteil auch organisierende, planende Tätigkeiten wahr. Diejenigen, die ihre derzeitige Tätigkeit nicht (nur) der Erwachsenenbildung, sondern (auch) anderen pädagogischen Teilbereichen zuordnen, nehmen darüber hinaus eine breite Palette von Aufgaben und Tätigkeiten wahr.
- ♦ Absolventinnen und Absolventen, die über eine zusätzliche (unterrichts-) fachliche Qualifikation verfügen, nehmen eher (auch) lehrende/unterrichtende Tätigkeiten wahr als diejenigen, die keine solche zusätzliche Qualifikation haben.

Berufszufriedenheit und richtiger Einsatz als Diplom-Pädagogin/Pädagoge:

Neben objektiven Kriterien wie z.B. Arbeitszeitumfang, Vertragsart, Bezahlung, Tätigkeiten, usw. gehören auch subjektive Einschätzungen der Befragten zur Beschreibung ihrer beruflichen Situation zum Befragungszeitpunkt. Solche subjektiven Faktoren sind vor allem die Frage nach der Berufszufriedenheit sowie die Frage nach dem „gefühltermaßen“ richtigen Einsatz als Diplom-Pädagogin bzw. Pädagoge.

Auch hierzu gibt es in vorliegenden Studien bereits einzelne Ergebnisse, wenngleich wiederum kaum speziell für Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb. Krüdener/Schulze kommen zu dem Ergebnis, dass der überwiegende Teil der versicherungspflichtig arbeitenden Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen mit der eigenen Beschäftigungssituation zufrieden sei. Insbesondere arbeitsinhaltliche Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume würden positiv bewertet (vgl. Krüdener/Schulze 1993, S.26 f.). Fast alle Tübinger Absolventinnen und Absolventen sind beispielsweise davon überzeugt, dass an sie hinsichtlich ihrer Professionalität hohe Anforderungen in pädagogischer und persönlicher Hinsicht gestellt werden und ihre Tätigkeit keine Jedermanns oder –fraus-Tätigkeit ist (vgl. Bahnmüller u.a. 1988, S.145 f.).

Hommerich (1984, S.229) kommt für das *Arbeitsfeld* Erwachsenenbildung zu dem Ergebnis, dass mehr als drei Viertel der dort tätigen Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen sich dort adäquat eingesetzt fühlten und vor allem qualitative Arbeitsbedingungen und nicht in erster Linie materielle Gegenleistungen wie Einkommen usw. ausschlaggebend dafür seien, ob eine Tätigkeit als adäquat eingestuft werde oder nicht (vgl. ebd., S.239).

Die meisten Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen – so Krüdener/Schulze (1993, S.27) zusammenfassend – seien insgesamt mit den sozialen und fachlichen Aspekten ihrer Arbeit zufrieden, während aus materieller Sicht erwartungsgemäß vor allem diejenigen unzufrieden seien, die von inadäquater Bezahlung und zunehmender Arbeitsplatzunsicherheit betroffen seien.

Hypothesen u.a.:

- ◆ Die Marburger Absolventinnen und Absolventen sind überwiegend mit ihrer beruflichen Tätigkeit zufrieden. Diejenigen, die eine akademikeradäquate Bezahlung erhalten, sind zufriedener als jene, die nicht akademikeradäquat bezahlt werden.
- ◆ Diejenigen, die in der EB/aJb oder in entsprechenden „Mischbereichen“ arbeiten, fühlen sich eher als Dipl.Päd richtig eingesetzt als die, die zwar in einem pädagogischen Bereich, aber nicht in der EB/aJb arbeiten.

Nutzen des Studiums für die berufliche Tätigkeit:

Mein zweiter Hauptfragenkomplex befasst sich mit der retrospektiven Bewertung des Studiums durch die Befragten (vgl. Kap. 1.2). Dabei geht es mir nicht darum abzufragen, wie nützlich beispielsweise einzelne curriculare Bestandteile (z.B. EW I, EW

II, Nebenfächer, Praktikum, Wahlpflichtfach, vgl. Kap. 1.1.2) oder bestimmte Themengebiete, die in den Rahmen- oder den örtlichen Prüfungsordnungen vorgesehen sind, nach Ansicht der Befragten sind. Mir geht es vielmehr darum, herauszufinden, was sie rückblickend meinen, in ihrem Studium gelernt zu haben und was ihnen dieses in ihrem beruflichen Alltag nützt. Darüber hinaus werde ich der Frage nachgehen, was die Absolventinnen und Absolventen dazu befähigt, breit einsetzbar zu sein und auch in Feldern zu arbeiten, die nicht unmittelbar zum außerschulischen Bildungsbereich gehören.

Im Hinblick auf die retrospektive Beurteilung des Diplom-Pädagogikstudiums durch seine Absolventinnen und Absolventen im allgemeinen liegen zwar bereits einige Ergebnisse vor. Befunde darüber, wie Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb im besonderen den Nutzen des Studiums einschätzen, gibt es jedoch kaum. Deshalb verzichte ich an dieser Stelle darauf, den „Nutzenbegriff“ näher zu definieren, sondern gehe davon aus, dass die Frage nach dem Nutzen des Studiums für Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb in erster Linie explorativen Charakter hat.

In manchen Studien wird nach dem Nutzen des Studiums im Sinne der Anwendbarkeit oder Verwertbarkeit von Studieninhalten in der beruflichen Praxis gefragt (z.B. Jütting 1978, 1984; Timmermann/Hunke 1990). Jütting hat diesen Fokus damit begründet, „dass mit dem Diplom-Pädagogen/Schwerpunkt Erwachsenenbildung erstmals eine Qualifikation angeboten wird, die den Anspruch erhebt, primär für diesen Bereich (gemeint ist der Weiterbildungsbereich, AFJ) erziehungswissenschaftlich ausgebildet zu sein. Von daher gesehen ist es für die Lehrstühle der Erwachsenenbildung und für die Studenten eine entscheidende Frage, ob das im Studium erworbene Wissen überhaupt angewendet werden kann und ob es nützlich ist“ (Jütting 1978, S.16). Um dies herauszufinden, hat er eine Batterie von Studieninhalten vorgegeben, „die primär als Berufswissen für das Handeln in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung wirksam werden könnten“ (Jütting 1984, S.262), und die Befragten gebeten, auf einer Viererskala anzugeben, wie wichtig diese Studieninhalte für ihre jetzigen Auftraggeber seien. Diese Herangehensweise impliziert, dass man davon ausgeht, zum einen bereits zu wissen, was im Studium an Wissen erworben wird und dass zum anderen genau das gelernt wird, was Lehrpläne und Rahmenordnungen vorsehen. Diese Vorannahmen sind meiner Meinung nach problematisch – nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass das Curriculum viele Gestaltungs- und Wahlmöglichkeiten lässt. Auch Jütting problematisiert im nachhinein sein eigenes Messinstrument und hat Zweifel, ob er den Befragten „die passenden“ Items zur Auswahl vorgelegt hat (vgl. ebd., S.159 f.). Sein Fazit lautet, dass „die Arbeit der Diplompädagogen im Weiterbildungsbereich in hohem Maße ein systematisches Wissen erforderlich macht“ (ebd., S.160), dass sich aber „ein Plädoyer für mehr ‚Fachkompetenz‘ im Sinne von nicht-erziehungs- und sozialwissenschaftlichem Wissen () mit diesen Ergebnissen nicht führen (läßt)“ (ebd.). Anhand Jüttings Befunden und seiner selbstkritischen Bewertung der verwendeten Erhebungsmethode wird deutlich, dass es offenbar nicht damit getan ist, einzelne Studieninhalte im Hinblick auf ihre Relevanz für die berufliche Tätigkeit, noch dazu begrenzt auf den *Weitbildungsbereich*, abzufragen. Das geplante explorative Vorgehen erscheint gerade auch auf diesem Hintergrund sinnvoll.

Hommerich (1984, S.102 ff.) hat in seiner bundesweiten Studie eine andere Herangehensweise gewählt: Er hat mittels offener Fragen eine differenzierte Analyse von Erträgen und Defiziten des Studiums vorgenommen, unterscheidet aber leider nicht nach Studienrichtungen. Dennoch hier einige seiner zentralen Ergebnisse:

Zunächst einmal hat er festgestellt, dass bei den genannten Erträgen des Studiums der größte Anteil an Nennungen „nicht etwa auf den Gesichtspunkt der wissenschaftlich-fachlichen Qualifizierung¹ als einer der Kernfunktionen einer wissenschaftlichen Ausbildung (entfällt), sondern es rücken inhaltliche Aspekte des Studiums in den Vordergrund, die sich ausnahmslos als Komponenten individueller Identitätsfindung² durch die Hochschulausbildung bezeichnen lassen“ (ebd., S.103 ff.). Da beide Aspekte häufig genannt werden, schließt er daraus, „dass für die Absolventen wissenschaftlich-fachliche Qualifizierung und individuelle Identitätsfindung eine untrennbare Einheit darstellen“ (ebd., S.106). Als weitere Kategorien unterscheidet er „berufsbezogene Aspekte“, „politische Sozialisation“ sowie „Statusaspekte“. Von diesen dreien haben jedoch offenbar nur die „berufsbezogenen Aspekte“³ noch eine wichtige Bedeutung. „Politische Sozialisation“, nach Hommerich das „Erkennen politischer Zusammenhänge; Sensibilisierung für soziale und politische Probleme; Entwicklung einer politischen Perspektive“ (ebd., S.104), sowie „Statusaspekte“, will heißen: „Statusverbesserung; Prestigegewinn; Aufstieg erreicht; hochqualifizierten Abschluss erreicht“ (ebd.), spielen als Erträge des Studiums offenbar nur eine geringe Rolle. Befragte ohne Vorqualifikationen (Einfachqualifizierte) benennen demnach fachliche Qualifizierung und individuelle Identitätsfindung sowie politische Sozialisation häufiger als Erträge des Studiums; Befragte mit Vorqualifikationen (Mehrfachqualifizierte) registrieren dagegen häufiger berufsbezogene Erträge und Statusgewinn durch das Diplomstudium (vgl. ebd., S.107 ff.).

Hinsichtlich der Bedeutung der individuellen Entwicklung durch das Studium weisen die Ergebnisse der Projektgruppe Verbleibsforschung Ende der 80er Jahre in eine ähnliche Richtung: demnach sind „einige AbsolventInnen () froh, dass sie Erfahrungen mit freier Zeiteinteilung, inhaltlichen Entscheidungsspielräumen und konkurrenzfreiem Lernen machen konnten. Andere heben hervor, dass sie nützliche extrafunktionale Fertigkeiten erworben haben: sie verstehen besser, wissenschaftlich zu arbeiten, abstrakt zu denken, gesellschaftliche Wirkungszusammenhänge zu erkennen. Für eine Teilgruppe beinhaltet Studium auch Phase politischer Aufklärung und Aktion.“ Erfahrene positive Wirkungen der Studienzeit würden jedoch zuweilen unter der Perspektive geringer Arbeitsmarktgängigkeit des Abschlusszertifikats entwer-

¹ Ergänzung AFJ: Hommerich hat folgende Aspekte zur Kategorie „fachliche Qualifikation“ zusammengefasst: „Wissen; Können; fachliche Qualifikation; Problemlösungsfähigkeit; analytisches Denken; Lernfähigkeit“ (ebd., S.104).

² Ergänzung AFJ: Folgende Einzelaspekte machen die Kategorie „individuelle Entwicklung“ aus, die von insgesamt 64 % aller Befragten als Ertrag des Studiums bezeichnet wird: „persönliche Weiterentwicklung; Reife, Horizontenerweiterung; Durchsetzungsvermögen, Selbständigkeit, Kommunikations- u. Kontaktfähigkeit; Flexibilität; Anerkennung im privaten Bereich“ (ebd., S.104).

³ Darunter fasst Hommerich folgende Merkmale: „Erweiterung des Spektrums beruflicher Möglichkeiten; Voraussetzung für den derzeitigen Beruf; Fundierung der Berufsfähigkeit; gelungener Berufspraxisbezug; sinnvolle berufliche Fortbildung; finanziell lohnend“ (Hommerich 1984, S.104).

tet (Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.38 f., vgl. auch Reschenberg 1992, S.251 + 257).¹

Hypothese u.a.:

- ♦ Das Diplom-Pädagogikstudium mit Schwerpunkt EB/aJb hat für die Befragten rückblickend betrachtet sowohl beruflichen, als auch persönlichen Nutzen. Konkrete Studieninhalte spielen bei der retrospektiven Einschätzung des Nutzens des Studiums kaum eine Rolle.

Veränderungen am eigenen Studien(wahl)verhalten und Veränderungsvorschläge für das Diplom-Pädagogikstudium:

Mit der Teilfrage nach dem Nutzen und den Erträgen des Studiums hängen zwei weitere eng zusammen: Die eine ist, was die Befragten rückblickend an ihrem eigenen damaligen Studier- und Studienwahlverhalten ändern würden Die andere zielt darauf ab, welche Veränderungsvorschläge sie auf dem Hintergrund ihrer in der Zwischenzeit gemachten Erfahrungen im Bezug auf das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium haben (vgl. Kap. 1.2).

Auch hier gilt, dass in vorliegenden Studien nicht zwischen den Veränderungsvorschlägen von Angehörigen der verschiedenen Studienrichtungen unterschieden wird. In der einzigen Untersuchung, die sich in den 70er Jahren speziell auf Befragte der Erwachsenenbildung bezieht, ist nicht nach Qualifikationsdefiziten gefragt worden (vgl. Jütting 1984, S.160). Außerdem sind auch bei dieser Frage die Ergebnisse vorliegender Studien nur eingeschränkt miteinander vergleichbar - zu unterschiedlich sind die jeweiligen Fragerichtungen und Antwortkategorien.

Ein Ergebnis, das allen vorliegenden Studien gemeinsam zu sein scheint, ist die Kritik am unzureichenden Praxisbezug der Ausbildung², die vor allem von Einfachqualifizierten geäußert wird (vgl. Hommerich 1984, S.109). Die Befragten werfen dem Studium generell „mangelnden Praxisbezug, mangelnde Praxisrelevanz“ oder „zu geringe Marktorientierung“³ (Reschenberg 1992, S.250; vgl. auch Projektgruppe Verbleibsforschung 1989 und Schmidt 1990) vor und wünschen sich zuweilen mehr oder längere Praktika (vgl. Reschenberg 1992, S.200). Praktika werden zudem offenbar durch die Hochschule auch nur unzureichend betreut (vgl. ebd., S.197).⁴ Ei-

¹ Reschenberg konstatiert darüber hinaus, dass „manche AbsolventInnen () die Wichtigkeit des Studiums in der Vermittlung von Grundlagenwissen, Hintergrundwissen bzw. Basiswissen“ sehen (ebd., S.209), führt jedoch leider nicht weiter aus, was sie darunter versteht.

² Hommerich (1984, S.105) fasst darunter beispielsweise Merkmale wie „fehlende Praxisorientierung, fehlender Bezug von Theorie und Praxis, zu generelle Studieninhalte.“

³ Reschenberg (1992) zitiert eine ganze Reihe von Originalaussagen von Erwachsenenbildungsabsolventinnen und -absolventen, auf die sie ihre Aussagen gründet. Leider läßt sie diese Zitate meist allein für sich sprechen und wertet sie kaum aus.

⁴ In der Erhebung von Koch u.a. (1977, S.21), in der auch einige Marburger Absolventinnen und Absolventen (unklar ist, welcher Studienrichtung/en) befragt worden sind, wird deutlich, dass in Göttingen, Münster und Marburg der Praxisbezug im Vergleich zu anderen Studienorten als eher isoliert vom übrigen Studium eingeschätzt worden ist.

nem Teil der Befragten sind die Studieninhalte „zu generell“ (Hommerich 1984, S.105), ist das Studium nicht ausreichend „am Arbeitsmarkt“ (vgl. Reschenberg 1992, S.208) und zu wenig an konkreten Arbeitsplätzen oder Arbeitsbereichen orientiert (vgl. auch Gierse-Westermeier 1985, S.296). Ein „Mangel an Verwaltungskenntnissen“ und „an Kenntnissen, Fähigkeiten in Organisation/Management“ werden, wenn auch nur vereinzelt, ebenso als Ausbildungsdefizite benannt wie „methodisch-didaktische“ und „inhaltliche Defizite“¹ (Reschenberg 1992, S.220; vgl. auch Schmidt 1990, S.57) oder ein „Mangel an Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens“ und „mangelnde Orientierungsmöglichkeiten im Studium“ (Reschenberg 1992, S.250). Vor allem grundständig Studierende, für die das Diplom Erststudium war, hätten sich – so Schmidt (1990, S.57) – in der Studieneingangsphase Orientierungs- und Strukturierungshilfen gewünscht. Reschenberg (1992, S.252) kommt zu dem Schluss, dass die Forderungen der Absolventinnen und Absolventen an ein Studium im Schwerpunkt Erwachsenenbildung scheinbar widersprüchlich seien, da auf der einen Seite geringe Studienvorgaben positiv als Freiraum interpretiert würden, auf der anderen Seite aber (unverbindliche) Studienhilfen vermisst würden.

In den 80er Jahren gelangen neben curricularen offenbar auch zunehmend institutionelle Defizite in den Blick der Forschung – angesichts ständig steigender Studierendenzahlen m.E. nicht weiter verwunderlich. So resümiert beispielsweise die Projektgruppe Verbleibsforschung, dass an der Ausbildung vereinzelt bemängelt werde, „daß Lehrveranstaltungen überfüllt sind, keine Leistungsrückmeldung erfolgt, Referate unbetreut bleiben, Seminare methodisch-didaktisch schlecht geplant sind, Angebote zusammenhanglos bleiben und Praxiskontakte fehlen“ (Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.38). Zum Teil gehen aber die Meinungen hinsichtlich der rückblickenden Beurteilung des Studiums offenbar auseinander (vgl. Schmidt 1990, S.57).

Hommerich kommt ferner zu dem Ergebnis, dass im Beruf letztendlich Defizite der Ausbildung nicht so sehr im Sinne eines Mangels an Fachkenntnissen erlebt würden, sondern dass den Befragten vielmehr „Metafähigkeiten und –fertigkeiten“ fehlten, die notwendig seien, um wissenschaftliches Wissen für die Alltagsarbeit verfügbar und anwendbar zu machen (vgl. Hommerich 1984, S.110 f.). Stark ausgeprägt sei die Klage der Absolventen über Verhaltensdefizite, die auf sehr verschiedenen Ebenen des „Sozialverhaltens im Beruf“ zu verorten seien: Im Vordergrund stehe das zentrale Problem des „richtigen“ Umgangs mit den Adressaten der pädagogischen Tätigkeit. Dieses Problem werde von den Absolventen zum Teil sehr generell angesprochen, zum Teil würden spezifischere Verhaltensdefizite benannt wie zum Beispiel Kommunikationsfähigkeit, Formulierungsfähigkeit, Rhetorik, Durchsetzungsvermögen, Konfliktfähigkeit, (Frustrations-)Toleranz, Geduld, Fähigkeit zu Schweigen oder auch Einfühlungsvermögen. Die Hinweise von Pädagogen in lehrenden Tätigkeiten auf fehlende praxisbezogene didaktische Fähigkeiten, die Hinweise – gerade auch von Pädagogen in beratenden Berufen – auf Defizite an diagnostischen und therapeutischen Fähigkeiten und nicht zuletzt auch die generellen Umschreibungen des Verhaltensproblems als Mangel an Fähigkeiten zur Umsetzung von Theorie und

¹ Leider geht aus Reschenbergs Studie nicht genauer hervor, was sie unter „inhaltlichen Defiziten“ versteht.

Praxis ließen sich – so Hommerich - ebenfalls nur dahingehend deuten, dass das Kernproblem der Berufsrolle von Pädagogen in der angemessenen Umsetzung von Kenntnisbeständen in die praktische Interaktion mit den Adressaten pädagogischer Tätigkeit zu sehen sei (ebd., S.111 ff.). Die aus dem beruflichen Alltag resultierenden Rollenanforderungen an die Mitarbeiter würden in der Ausbildung zu wenig Platz erhalten (ebd., S.113). Insbesondere diejenigen, die in der Weiterbildung oder in der außerschulischen Jugendbildung tätig seien, wo laut Hommerich „der Typus kleiner Arbeitsorganisationen bestimmend ist, in denen hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter multifunktionale Rollen zu erfüllen haben“, würden über „fehlende Fähigkeiten zur Planung und Organisation von Arbeitsprozessen“ (ebd.) klagen.

Aussagen im Hinblick auf das eigene Studierverhalten werden hingegen eher selten erhoben. „Am eigenen Verhalten“ – so die Projektgruppe Verbleibsforschung (1989, S.38) – „wird überprüft, ob inhaltliche Schwerpunkte richtig gesetzt waren, das politische und zeitliche Engagement ausreichte, genügend Studienkontakte gesucht wurden. Auch hier sind kritische Stimmen selten: wird im nachhinein beschönigt, glättet die zeitliche Distanz, oder ist es Selbstschutz ...?“

Hypothesen u.a.:

- ◆ Auch von den Marburger Befragten in den 80er Jahren werden Freiräume, die das Studium lässt, ambivalent eingeschätzt. Freiräume werden einerseits geschätzt, andererseits werden aber auch mehr Orientierungshilfen gewünscht.
- ◆ Zwischen den Tätigkeiten, die die Befragten ausüben, und den Kritikpunkten, die sie am Studium äußern, besteht ein Zusammenhang: lehrend Tätige vermissen beispielsweise im Studium die Vermittlung didaktischer Fähigkeiten.

Im Hinblick auf einige der bisher dargestellten Aspekte gibt es deutliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen. Da das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium insgesamt ein „Frauenstudium“ (geworden) ist und sich im Laufe der Jahre offenbar auch im Studienschwerpunkt EB/aJb zu einem solchen entwickelt (hat)¹, ist es notwendig, auf diese Unterschiede gesondert einzugehen, um ein differenziertes Bild über die Forschungslage zu erhalten.

¹ Die Studienrichtung EB/aJb ist vor allem in den 70er Jahren eher von Männern als von Frauen gewählt worden (vgl. Jütting 1984). Ende der 80er Jahre noch attestieren sowohl Lohwasser (1989, S.35) als auch Beck u.a. (1990, S.20) ihr insgesamt eine (leichte) Männerdominanz, ohne die Abschlussjahrgänge einzeln zu betrachten und so möglichen Veränderungen im Anteil von Frauen und Männern auf die Spur zu kommen. Dass sich auch die Studienrichtung EB/aJb schon in den 70er Jahren tendenziell zu einem „Frauenstudium“ entwickelt hat, legen die Befunde von Koch u.a. (1977, S.17) nahe. Ende der 80er Jahre wird diese Entwicklung von der Projektgruppe Verbleibsforschung (1989, S.162) und von Flacke/Prein/Schulze (1989, S.38) bestätigt.

Geschlechterunterschiede:

In fast allen Verbleibsstudien wird im Hinblick auf einige zentrale Aspekte zwischen Frauen und Männern unterschieden. Jedoch werden auch Geschlechterunterschiede in der Regel nicht nach Studienrichtungen differenziert dargestellt.

Diplom-Pädagoginnen sind demnach schon in den 70er Jahren häufiger (übergangsweise) arbeitslos und eher freiberuflich tätig gewesen als Diplom-Pädagogen, die weitaus öfter hauptberuflich beschäftigt¹ waren (vgl. Jütting 1984, S.112 + 116). An der vermehrten Arbeitslosigkeit der Frauen scheint sich in den 80er Jahren nichts geändert zu haben; an der „Freiberuflichkeit“ anscheinend auch nicht, denn „Arbeitslosigkeit geht teilweise einher mit ehrenamtlicher oder bezahlter pädagogischer Nebentätigkeit“ (Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.27). „Diplom-Pädagoginnen sind arbeitsloser“ – so das ernüchternde Fazit (ebd., S.109; vgl. auch dies. 1988b).

Hinsichtlich der Arbeitsbedingungen unterscheiden sich Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen ebenfalls seit je her. Frauen haben sowohl in den 70er (vgl. Jütting 1984, S.243), als auch Mitte der 80er Jahre seltener als Männer unbefristete Vollzeitstellen, haben aber mehr zeitlich befristete Halbtags- bzw. Teilzeitstellen inne (vgl. Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.108 f.). Außerdem scheinen Frauen zurückhaltender zu sein, wenn es um die Schaffung eines eigenen Arbeitsplatzes (z.B. um den Aufbau eines Projektes) geht (vgl. ebd., S.112). Bei der Suche nach einem Arbeitsplatz – so die Projektgruppe – haben Frauen in der Regel „nur annähernd gleiche Chancen wie ihre männlichen Konkurrenten, wenn sie dem potentiellen Arbeitgeber persönlich bekannt sind und ihre Qualifikationen bereits unter Beweis stellen konnten. Sie sind in besonderer Weise auf Kontakte zu Bildungsträgern angewiesen und gleichzeitig gefährdeter, sie nicht langfristig aufbauen zu können, wenn sie familiär (und damit zeitlich und regional) gebunden sind“ (ebd., S.42)

Auch bei der Besetzung von Tätigkeitsbereichen scheint es geschlechtsspezifische Unterschiede zu geben: Männer sind offenbar eher in Leitungspositionen, in nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern, in der Berufspädagogik, der Sozialarbeit/Sozialpädagogik sowie in Universität und Forschung tätig, Frauen hingegen stärker in den Bereichen Therapie, außerschulische Sonderpädagogik und Schule (vgl. Flacke/Prein/Schulze 1989, S.117). Auch die Arbeitsfelder EB/aJb scheinen eher Männerdomänen zu sein (vgl. Beck u.a. 1990, S.96). Frauen sind demnach stärker in den schlechter bezahlten, klientennahen Bereichen vertreten, Männer eher in den besser bezahlten planerischen, administrativen und wissenschaftlichen Arbeitsfeldern. Bahn Müller u.a. (1988) sprechen daher von einem „Frauenberuf in Männerregie“.

Resümierend stellen Krüdener und Schulze (1993, S.29) nicht nur eine deutliche und sich im Verlauf der Berufsbiographie verstärkende Benachteiligung von Frauen fest, sondern auch eine Teilung des Arbeitsmarktes in „good jobs“ und „bad jobs“, die oftmals verläuft zwischen Einfach- und Mehrfachqualifizierten, zwischen verschiedenen Arbeitsfeldern sowie zwischen Frauen und Männern.

¹ „Hauptberuflich beschäftigt“ bedeutet bei Jütting (1984) – im Gegensatz zu „freiberuflich“ offenbar „fest angestellt tätig“.

Hypothesen u.a.:

- ◆ Frauen haben häufiger befristete und Teilzeitstellen inne, sind häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen und werden schlechter bezahlt als ihre ehemaligen Kommilitonen. Von der ersten im Vergleich zur aktuellen beruflichen Tätigkeit verschärft sich diese Situation zuungunsten der Frauen.
- ◆ Bei Frauen nehmen Praxiskontakte bei der Stellensuche einen (noch) höheren Stellenwert ein als bei Männern.
- ◆ Die in den 70er Jahren festgestellten Geschlechterunterschiede in der Besetzung von Tätigkeitsbereichen sind auch bei den Marburger Befragten in den 80er Jahren erkennbar: Männer sind eher in gut bezahlten, leitenden, planenden, wissenschaftlichen Arbeitsfeldern tätig; Frauen eher in schlechter bezahlten, klientennahen Bereichen.

1.3.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich der Forschungsstand über Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen der Studienrichtung EB/aJb vor Beginn meiner eigenen Studie über Marburger Absolventinnen und Absolventen wie folgt beschreiben:

- Die umfassendsten und differenziertesten Aussagen über den beruflichen Verbleib liegen für Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung Sozialarbeit/Sozialpädagogik vor.
- Es gibt nur wenige Studien, die sich ausschließlich mit Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb beschäftigen. Die Studien, die dies tun, beschränken sich in der Auswertung entweder auf den Weiterbildungsbereich und erfassen damit den beruflichen Verbleib der Befragten nicht in seiner ganzen Breite und Vielfalt (Jütting 1984), oder sie beziehen sich lediglich auf einzelne Abschlussjahrgänge (Projektgruppe Verbleibsforschung 1988a, b + 1989, Schmidt 1990) und/oder umfassen zudem nur sehr kleine Stichproben ($n \leq 45$) (diess.; Reschenberg 1992).
- In den Untersuchungen, die sich auf Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen verschiedener Studienrichtungen beziehen, wird in der Auswertung nur bei ganz wenigen Aspekten nach Studienrichtungen unterschieden, so dass Aussagen über Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb nur hier und da möglich sind. Und wenn nach Studienrichtungen differenziert wird, ist die Teilstichprobe derer, die EB/aJb studiert haben, in der Regel klein.
- Bislang ist vor allem die sogenannte „erste Generation“ von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen der Studienrichtung EB/aJb auf der Grundlage vergleichsweise großer Stichproben und auf überregionaler Ebene beforscht worden. Seit Beginn der 80er Jahre ist die Datenlage weitaus dürftiger.
- Bisher gibt es kaum Erkenntnisse darüber, ob sich die pessimistischen Prognosen, die Ende der 70er Jahre hinsichtlich der zukünftigen Arbeitsmarktchancen von EB/aJb-Absolventinnen und -Absolventen aufgestellt worden sind, auf dem Hintergrund eines veränderten Arbeitsmarktes in den 80er und Anfang der 90er Jahre/n bestätigen. Aussagen über mögliche Veränderungen sind aufgrund der

Datenlage erst ansatzweise möglich; Vergleiche mit Befunden aus den 70er Jahren sind kaum angestellt worden.

- Absolventinnen und Absolventen, die Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre ihr Studium in der EB/aJb abgeschlossen haben, sind noch gar nicht befragt worden. Über die Berufseinmündung dieser Abschlussjahrgänge gibt es noch keine Erkenntnisse.¹
- Im Hinblick auf die Frage nach der rückblickenden Beurteilung des Studiums wurden bislang meistens die Anwendbarkeit und Verwertbarkeit curricular vorgesehener Studieninhalte und -bestandteile abgefragt. Es gibt aber zu Beginn meiner Untersuchung kaum Antworten auf die Frage, was die Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb meinen, im Diplom-Pädagogikstudium gelernt zu haben und was ihnen das Gelernte ihrer Ansicht nach in ihrem Berufsalltag nützt. Zudem ist wenig darüber bekannt, was das Studium möglicherweise dazu beiträgt, dass sie auch den Tätigkeitsanforderungen in anderen Arbeitsfeldern gerecht werden können und zu „flexibel einsetzbaren Generalistinnen und Generalisten“ werden.
- Ferner leidet die Aussagekraft vorliegender Untersuchungen darunter, dass unklar bleibt, was aus denen geworden ist, die sich an den Erhebungen nicht beteiligt haben – mit anderen Worten, dass unklar bleibt, ob die Befunde repräsentativ sind für die jeweilige Gesamtstichprobe.
- An der Philipps-Universität Marburg ist *bis zum Zeitpunkt meiner Untersuchung*² noch keine Berufsverbleibsstudie über Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen durchgeführt worden. Wenn überhaupt, so weiß man nur in Einzelfällen (durch persönliche Kontakte), wo Absolventinnen und Absolventen nach dem Studium verblieben sind.

Im Hinblick auf meine Teilfragen und vermuteten Zusammenhänge (vgl. Kap. 1.2) gibt es also allenfalls in Studien aus den 70er Jahren (mehr und weniger) hinreichend Antworten – in einer Zeit, in der allerdings die Voraussetzungen, unter denen die Befragten ihr Studium absolviert haben, und die Situation auf dem Arbeitsmarkt noch anders waren, als in den 80er und beginnenden 90er Jahren (vgl. Kap. 1.1). Was demnach fehlt, ist eine Forschung über Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen, die seit Beginn der 80er Jahre ihr Examen in der Studienrichtung EB/aJb absolviert und teilweise andere Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt vorgefunden haben (vgl. Kap. 1.1.3). Wichtig ist dabei, dass nicht nur einzelne Jahrgänge befragt werden, sondern Absolventinnen und Absolventen aus möglichst vielen aufeinanderfolgenden Abschlussjahrgängen. Nur so kann Veränderungen über einen längeren Zeitraum hinweg nachgespürt werden.

¹ Wie die im Anhang abgedruckte Übersichtstabelle über vorliegende Verbleibstudien zeigt, sind seit der Zeit, zu der ich mit meiner Untersuchung begonnen habe, weitere Verbleibstudien durchgeführt worden, in denen zum Teil auch Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb einbezogen waren. In der Auswertung meiner Befunde werde ich darauf zurückkommen (vgl. Kap. 3).

² Inzwischen hat sich das geändert, wie ein Blick auf die Homepage der AG Methoden & Evaluation am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg zeigt. URL: <http://www.uni-marburg.de/fb21/ep/forschung/qualitaetsmanagement> (letzter Zugriff am 7.1.2009)

Für mich ist jedoch nicht nur von Interesse, Antworten auf die dargestellten Forschungslücken zu finden. Mir ist darüber hinaus wichtig, sowohl Vergleiche herzustellen zu Befunden aus den 70er Jahren, als auch erste Trends, die sich für die 80er Jahre abzeichnen, auf eine breitere empirische Basis zu stellen und zu überprüfen, ob sie sich anhand einer etwas größeren Stichprobe bestätigen lassen.

Was ist nun zu tun, um diese Forschungslücken zu füllen? Wie können die aufgestellten Hypothesen überprüft, wie die dafür notwendigen Daten erhoben werden? – Damit komme ich zum methodischen Teil meiner Untersuchung.

2 Methodische Anlage der Untersuchung

Nach der Entwicklung der zentralen Fragestellungen und ihren Konkretisierungen im vorhergehenden Kapitel werde ich nun deren Umsetzung in ein empirisches Forschungsvorhaben beschreiben. Dabei geht es dem Ablauf meiner Untersuchung entsprechend in einem ersten Schritt (Kap. 2.1 - 2.3) um die Festlegung der Erhebungsverfahren, die Beschreibung des Untersuchungsfeldes und die Umsetzung meiner Fragestellungen in konkrete Erhebungsinstrumente. In einem zweiten Schritt (Kap. 2.4 - 2.5) werden die Durchführung der Untersuchung und die Aufbereitung und Auswertung der Daten dargestellt. In einem dritten Schritt (Kap. 2.6 - 2.7) wird die methodische Triftigkeit meines Vorgehens (Validität und Reliabilität der Instrumente, Repräsentativität der Stichprobe) diskutiert. Abschließend (Kap. 2.8) werde ich von denen, die sich an meiner Untersuchung beteiligt haben, „erste Stimmen“ zu meiner Verbleibsstudie vorstellen.

2.1 Festlegung der Erhebungsverfahren

Bei der Auswahl der Erhebungsverfahren sehe ich es als zweckmäßig an, von der „messtechnischen“ Qualität der von mir gewünschten Informationen auszugehen. Hier sind für mich eher „harte“ und eher „weiche“ Informationen unverzichtbar. Zur ersten Gruppe gehören beispielsweise alle Fakten zur Studien- und Berufsbiographie (beispielsweise Zeitpunkt des Studienabschlusses, absolvierte Aus- und Weiterbildungen, Praxis- und Berufserfahrungen, derzeitiger Tätigkeitsbereich, Berufsbezeichnung usw.). Diese Gruppe steht vor allem im Zusammenhang mit meiner ersten zentralen Frage nach dem beruflichen Verbleib, während meine zweite zentrale Frage nach den Einschätzungen und Bewertungen des Studiums sich vor allem der zweiten Gruppe zuordnen lässt.

Nun ist es zwar möglich, in einer Befragungsuntersuchung mit einem standardisierten Fragebogen nicht nur harte Fakten, sondern auch Einstellungen, Einschätzungen usw. zu erheben. Dennoch sehe ich es aus den folgenden Gründen als zweckmäßig an, in meiner Untersuchung neben einem standardisierten Fragebogen auch ein Leitfadeninterview einzusetzen:

In einem Interview können die subjektiven Sichtweisen der Befragten stärker als in einem standardisierten Fragebogen zur Geltung kommen; die Interviewten können

beispielsweise Entscheidungen begründen und Zusammenhänge herstellen. Das Interview bietet die Möglichkeit, die Befragungsergebnisse zu konkretisieren und zu differenzieren, da gezielte Nachfragen möglich sind. Es hat gegenüber dem Fragebogen in gewisser Weise eine Kontrollfunktion; so erlaubt es in einem gewissen Ausmaß Validität und Reliabilität des Fragebogens einzuschätzen. Und schließlich vermindert es die Gefahr einer Überinterpretation der Befragungsergebnisse (vgl. Treumann 1986, S.211). Die letzten Punkte treffen allerdings nur dann zu, wenn zwischen Fragebogen und Interviewleitfaden ein enger inhaltlicher Zusammenhang besteht.

In meinem Ansatz stellt der Fragebogen das zentrale Erhebungsinstrument dar, und der Interviewleitfaden wird bezogen auf den Fragebogen „additiv“ entwickelt: Die inhaltliche Struktur des Leitfadens entspricht im Wesentlichen der inhaltlichen Struktur des Fragebogens. Mit dieser Vorgehensweise hoffe ich die Schwierigkeiten vermeiden oder zumindest mindern zu können, die beim parallelen Verwenden eines quantitativen und eines qualitativen Erhebungsinstrumentes auftreten können. So wird in der entsprechenden Literatur einhellig vertreten, dass Befragungsergebnisse durch Interviewergebnisse nicht validiert werden können, da nicht klar sei, ob die einzelnen Verfahren dasselbe messen (vgl. beispielsweise Fromm 1990, S.476; Wolf 1995)¹. Demgegenüber meine ich mit der „additiven“ Konstruktion, dass im Interview Aspekte, die im Fragebogen nur kurz und summarisch angesprochen werden konnten, genauer nachgefragt, vertieft, differenziert und konkretisiert werden können und dass somit den Interviews sehr wohl eine Kontrollfunktion im Sinne der Validität zukommen kann. Aber auch zu einer Einschätzung der Reliabilität können die Interviews beitragen.²

Der „Originalton“ der Absolventinnen und Absolventen aus den qualitativen Leitfadeninterviews hat zudem – so Treumann (1986, S.212 f.) – der quantitativen Erhebung ein Maß an „Anschaulichkeit und Authentizität“ voraus, das sie „so wichtig für die ergänzende bzw. weiterführende Interpretation quantitativer Befunde macht“.

Angesichts des Sachverhaltes, dass die ehemaligen Studierenden gegenwärtig in der gesamten Bundesrepublik, aber auch im Ausland wohnen und/oder arbeiten können, kann die Befragung nur postalisch durchgeführt werden.

Ich werde also bei meiner Untersuchung in folgender Weise verfahren:

- ♦ Die Gesamtstichprobe wird mit einem standardisierten Fragebogen postalisch und anonym befragt.

¹ Auch Krüger hat jüngst darauf hingewiesen, dass es bei dem Einsatz von „Verfahren der Daten- und Methodentriangulation () zu berücksichtigen (gilt), dass dadurch eine Erhöhung der Validität der Ergebnisse nicht erreicht werden kann, da die Wahl anderer Methoden zu einer anderen Perspektivwahl und damit auch zu einer anderen Konstitution des Forschungsgegenstands führt. Durch die Kombination verschiedener Methoden“ – so Krüger – „erhält man kein ‚objektiveres‘, wohl aber ein vollständigeres Bild von seinem Untersuchungsgegenstand“ (Krüger 1997, S.241, Hervorhebung von mir, AFJ).

² Die Informationen der Interviews – das ist bei der Größe der Stichprobe unschwer nachvollziehbar – erlaubten zu jedem Interview den „dazugehörenden“ Fragebogen zu identifizieren. So konnte in diesen elf Fällen kontrolliert werden, ob Fragebogen und Interview vom Grundgehalt der Aussagen her zu denselben Ergebnissen kommen. Im Nachhinein lässt sich festhalten, dass niemand der „zweifach Befragten“ widersprüchliche Aussagen in Fragebogen und Interview gemacht hat.

- ◆ Bei dieser Befragung wird die Bereitschaft zur Teilnahme an einem Interview ermittelt.
- ◆ In der Gruppe der Teilnahmewilligen wird eine begrenzte Anzahl von Leitfadeninterviews durchgeführt.

Mit dieser Entscheidung befinde ich mich im Einklang mit der entsprechenden Methodenliteratur, nach der sich schriftliche Befragungen bei homogenen Gruppen sowie aus Zeit- und Kostengründen anbieten (vgl. beispielsweise Bortz 1984, Wieken 1974). Darüber hinaus wird sie, wie die Darstellung in Kap. 1.3.2 gezeigt hat, auch durch die Forschungspraxis in meinem Untersuchungsfeld gestützt.

2.2 Das Untersuchungsfeld

Die Population der Untersuchung wurde bereits in zweifacher Sicht eingegrenzt:

- ◆ Eingrenzung im Hinblick auf die Studienrichtung EB/aJb (vgl. Kap. 1.1),
- ◆ Eingrenzung auf den Zeitraum von 1981 bis 1991 (vgl. Kap. 1.2),

Zusätzlich ist in dieser Studie wie in fast allen übrigen Untersuchungen auch ¹

- ◆ eine regionale Eingrenzung

erforderlich.

Neben den finanziellen und personellen Ressourcen sprechen noch weitere Argumente für eine regionale Eingrenzung. Zwischen den einzelnen Hochschulstandorten unterscheiden sich die Konzeptionen des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengangs in der Regel deutlich. Diese Heterogenität erschwert eine überregionale, einen einzelnen Hochschulort übergreifende Untersuchung, bei der dennoch die jeweiligen lokalen Unterschiede ausreichend berücksichtigt wären. Darüber hinaus muss bei der Planung der Untersuchung auch überlegt werden, wie diejenigen, die vor langer Zeit ihr Studium abgeschlossen haben und jetzt befragt werden sollen, erreicht werden können.

All diese Aspekte haben mich dazu bewogen, meine Erhebung auf **einen** Studienort und zwar auf die Universität Marburg zu beschränken.² Bei der Entscheidung für Marburg als Erhebungsort waren zwei Gründe ausschlaggebend. Der Fachbereich Erziehungswissenschaften hat ein Interesse daran herauszufinden, was aus seinen

¹ Die bis zum Zeitpunkt meiner Erhebung einzige bundesweite Verbleibsstudie bezieht sich auf Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen der „ersten Generation“, jene also, die in den 70er Jahren ihr Examen gemacht haben (vgl. Hommerich 1984). Eine neue, umfangreiche bundesweite, diesmal die alten und die neuen Bundesländer umfassende Verbleibsstudie über Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen ist inzwischen unter der Federführung von Krüger und Rauschenbach durchgeführt worden (vgl. Krüger, Rauschenbach u.a. 2003 und 2004).

² Von einer ursprünglich geplanten Ausdehnung der Untersuchung auf die drei hessischen Universitäten (Marburg, Gießen, Frankfurt), die den Diplomstudiengang Pädagogik anbieten, wurde bereits in der Planungsphase wieder Abstand genommen, da sich zum einen bei der Adressenrecherche in Frankfurt und Gießen unüberwindbar erscheinende Schwierigkeiten abzeichneten, zum zweiten die Anzahl an Absolventinnen und Absolventen in Gießen im Vergleich zu Marburg und Frankfurt noch sehr klein war und somit eine vergleichende Auswertung problematisch geworden wäre, und drittens gab es zum Teil große Unterschiede in den Studienordnungen, was eine Vergleichbarkeit ebenfalls erschwert hätte.

Absolventinnen und Absolventen geworden ist und wie diese im Nachhinein auf dem Hintergrund ihrer beruflichen Erfahrungen das Studium beurteilen – dies um so mehr, als zu Beginn der Untersuchung in Marburg gerade eine Neufassung der Studien- und Prüfungsordnung diskutiert wurde. Außerdem erhofft man sich durch die Erhebung nützliche Erkenntnisse für die Studienberatung am Fachbereich.

Ich selbst habe in den 80er Jahren in Marburg das Diplom-Pädagogikstudium mit der Studienrichtung EB/aJb absolviert und bin insofern „Expertin“ für diesen Studienschwerpunkt in Marburg. Einzelne Befragte kenne ich als Kommilitoninnen und Kommilitonen aus meiner eigenen Studienzeit, den Lehrenden im Studiengang sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Prüfungsamt bin ich bekannt. Beide Sachverhalte führten zu der Erwartung, dass mein Vorhaben in Marburg auf allen Ebenen deutlich unterstützt und dass mir insbesondere der Zugriff auf die Adressen und deren Aktualisierung erleichtert würde.

Die Beschränkung auf nur einen Studienort hat ohne Zweifel den Nachteil, dass unklar bleiben wird, ob die hier gewonnenen Ergebnisse über diese Hochschule hinaus verallgemeinerbar sind oder nicht. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass die Konzeption des Diplom-Pädagogikstudiums in Marburg keine „exotische“ ist, sondern sich weitgehend an den beiden vorliegenden Rahmenordnungen orientiert (vgl. Kap. 1.1.2; ferner Friebertshäuser 1992). Möglicherweise wird aber dadurch die Vergleichbarkeit der Marburger Befunde mit denen aus anderen Studienorten erleichtert, die sich im Großen und Ganzen an den Rahmenordnungen orientieren.

Für die Eingrenzung auf diejenigen, die im Zeitraum von 1981 bis 1991 ihr Diplomexamen in der Studienrichtung EB/aJb abgelegt haben, gibt es neben den inhaltlichen Gründen (vgl. Kap. 1.1) auch noch „technische“. Die Alternative zu der zeitlichen Eingrenzung wäre eine Totalerhebung, das heißt eine Befragung aller Absolventinnen und Absolventen, die seit Bestehen des Studienganges in Marburg ihr Diplom-Pädagogikstudium in jener Studienrichtung abgeschlossen haben¹, gewesen. Von dieser Alternative habe ich nicht nur deshalb abgesehen, weil die Forschungslage für die 70er Jahre recht umfangreich ist, Forschungslücken vor allem seit Beginn der 80er Jahre bestehen (vgl. Kap. 1.3.3) und die vorliegende Studie mit der genannten zeitlichen Eingrenzung sozusagen an vorhandene anknüpfen würde. Ich habe auch davon abgesehen, weil ich vermute, dass eine Adressenaktualisierung um so schwieriger ist, je länger der Studienabschluss zurückliegt.²

Ich habe deshalb Wert darauf gelegt, für einen eingegrenzten Zeitraum die Adressen mit möglichst wenigen Ausfällen zu recherchieren und somit sicherzustellen, dass aus Repräsentativitätsgründen nahezu alle Absolventinnen und Absolventen, die von 1981 bis 1991 ihr Studium im besagten Schwerpunkt abgeschlossen haben, tatsächlich erreicht werden und die Möglichkeit haben, sich an der Erhebung zu beteiligen.³

¹ Die ersten Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung EB/aJb erhielten in Marburg im Jahre 1974 ihr Pädagogik-Diplom.

² Eine Erhebung über alle Jahrgänge dieser Studienrichtung hinweg hätte bedeutet, mindestens weitere 300 Adressen zu aktualisieren. Der damit verbundene immense Arbeitsaufwand wäre von einer Person allein in der vorhandenen Zeit nicht zu schaffen gewesen.

³ Wären ohne gründliche Adressenrecherche alle Absolventinnen und Absolventen angeschrieben worden, so hätte die Gefahr bestanden, dass jüngere Jahrgänge über- und ältere aus dem einfachen Grunde unterrepräsentiert sind, weil die Adressen jüngerer Absolventenjahrgänge aktueller gewe-

In dem ausgewählten Zeitraum konnte nach zwei sich unterscheidenden Studienordnungen studiert werden: einer „alten“ aus dem Jahr 1973 und einer „neuen“ aus dem Jahr 1984 (vgl. Kap. 1.1.2). Neben den sich für die Auswertung ergebenden Konsequenzen, beispielsweise ob das Studium je nach Studienordnung unterschiedlich bewertet wird, sollte die Zahl der „Alt-Absolventinnen und -Absolventen“ im Verhältnis zur Zahl der „Neu-Absolventinnen und -Absolventen“¹ nicht zu groß werden. Den zum Zeitpunkt der Untersuchung „jüngsten“ Abschlussjahrgang 1992 habe ich deswegen nicht in die Befragung einbezogen, weil in vorliegenden Studien im Bezug auf die Berufseinstimmung häufig berichtet wird, dass diese über Umwege und Zeiten von (Übergangs-)Arbeitslosigkeit erfolge. Um diese Umwege und Übergangszeiten bei möglichst allen Befragten erfassen zu können, war es mir wichtig, dass zwischen dem Befragungszeitpunkt Ende 1992/Anfang 1993 und dem Zeitpunkt des Studienabschlusses mindestens ein Jahr vergangen ist. So lassen sich möglicherweise auch Verzerrungen in den Daten vermeiden, die sich daraus ergeben könnten, dass diejenigen, die gerade erst ihr Studium abgeschlossen haben, zum Befragungszeitpunkt noch häufiger (vorübergehend) arbeitslos sind als die, deren Studienabschluss bereits ein Jahr und länger zurückliegt.

Hinzu kommt, dass die 70er Jahre im Wesentlichen durch das Bemühen geprägt waren, die entsprechenden Rahmenbedingungen und Strukturen für den damals neuen Studiengang zu schaffen. Es galten noch zahlreiche Übergangsregelungen für Diplomstudierende, bis sich der Studiengang allmählich etabliert hatte. Aufgrund dieser Übergangsregelungen konnte in den ersten Jahren auf die Diplomvorprüfung verzichtet werden. Erst „nach dem 1.11.1977 kann niemand mehr zur Diplomhauptprüfung zugelassen werden, wenn er keine Diplomvorprüfung abgelegt hat“, heißt es in den Informationen für Diplomstudenten der Pädagogik 1. Folge vom 20.11.1973.² Das ist für mich ein weiterer Grund, den Untersuchungszeitraum auf die Jahre 1981 bis 1991 einzugrenzen, denn es sollten möglichst alle Befragten unter in etwa vergleichbaren formalen Rahmenbedingungen ihr Studium absolviert haben.

Die folgende Tabelle 1 verdeutlicht, dass die der Untersuchung zugrunde liegende zeitlich und regional eingegrenzte Grundgesamtheit gar nicht so klein ist, da sie etwa 7,7 % aller bundesweit im Zeitraum von 1981 bis 1991 in dieser Studienrichtung ausgebildeten Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen umfasst. Das ist um so beachtlicher, da die ausgewählte Studienrichtung an fast 40 Hochschulstandorten (vgl. Kap. 1.1.2.1, Exkurs, S. 22) studiert werden kann. Die Philipps-Universität Marburg gehört damit – zumindest im Hinblick auf die Studienrichtung EB/aJb - eher zu den großen Ausbildungsstätten (vgl. hierzu auch Jütting 1984, S.52).

sen wären. Ferner wäre zu befürchten gewesen, dass das Interesse, sich an einer Untersuchung zu beteiligen, geringer werden könnte, je länger die Absolventinnen und Absolventen die Universität verlassen haben.

¹ Diejenigen, die ihr Studium nach der Prüfungsordnung von 1984 abgeschlossen haben, haben frühestens 1987/88 die Universität verlassen.

² Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Prüfungsausschuß für das Diplom Erziehungswissenschaft: Informationen für Diplomstudenten der Pädagogik 1. Folge vom 20.11.1973 => abgedruckt in Kattge 1995 (Anhang).

Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen	1973 – 1980	1981 - 1991	1973 – 1991
bundesweit alle Studienrichtungen (bundesweit = „alte“ Bundesländer)	ca. 13.455	ca. 24.486	ca. 37.941
=> davon bundesweit anteilig ca. 12 % ¹ Studienrichtung EB/aJb	ca. 1.615	ca. 2.938	ca. 4.553
=> davon Marburger Absolvent(inn)en der EB/aJb	ca. 306 ²	225 (ca. 7,7 %)	ca. 531

Tabelle 1: Übersicht über die zahlenmäßige Entwicklung von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen der Studienrichtung EB/aJb bundesweit und in Marburg

2.3 Entwicklung und Erprobung der Erhebungsinstrumente

Da es keinen etablierten Fragebogen und Interviewleitfaden gibt, zudem die in meiner Untersuchung vorliegende Einschränkung auf die Studienrichtung EB/aJb die Übernahme von Erhebungsinstrumenten, die sich auf alle Studienrichtungen oder ausschließlich auf den Studienschwerpunkt Sozialpädagogik / Sozialarbeit beziehen, erschwert, musste ich für meine Untersuchungszwecke einen eigenen Fragebogen und einen eigenen Interviewleitfaden entwickeln. Dabei habe ich selbstverständlich aus vorliegenden Instrumenten Anregungen und Formulierungen aufgegriffen, die zumindest eine teilweise Vergleichbarkeit mit vorhandenen Studien erlauben.

2.3.1 Zur Konzeption des Fragebogens

Die vorliegenden Befunde über Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb erlauben es zur Zeit noch nicht, vorab für alle Fragen brauchbare Antwortvorgaben zu formulieren. Daraus folgt für den Fragebogen, für die Interviews sowieso, dass ein Großteil der Fragen in Form von offenen Fragen gestellt werden muss.³

Im Kontext meiner Untersuchung sprechen aber noch weitere Faktoren für die Verwendung offener Fragen: Offene Fragen werden dann als sinnvoll erachtet, „wenn man den Befragten bewußt keine bestimmten Antworten vorgeben möchte ... oder wenn man den unvermeidlichen Informationsverlust bei einer Beantwortung in Kategorien nicht in Kauf nehmen möchte“ (Atteslander 1993, S.335). „Geschlossene Fragen“ – so heißt es an anderer Stelle – „bieten sich an, wenn das Spektrum möglicher Antworten bekannt ist. Sie beinhalten aber immer die Gefahr, daß sie an den kognitiven Strukturen der Befragten vorbeilaufen, und so die höhere Reliabilität (Zuverläss-

¹ Dieser prozentuale Anteil wird u.a. genannt von Rauschenbach 1994, S.280.

² Diese Anzahl bezieht sich auf den Zeitraum von 1974 bis 1980.

³ Weigand, der Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen der Studienrichtung Sozialpädagogik und Sozialarbeit befragt hat, argumentiert: "Diplom-Pädagogen sind in unterschiedlichen Feldern unter sehr verschiedenen Bedingungen tätig, das verbietet eine starke Vorstrukturierung" (Weigand 1990, S.78, vgl. auch Reschenberg 1992, S.164). Und im Methodenlexikon von Kriz/Lisch (1988) heißt es: „Offene Fragen bieten sich vor allem bei Themenstellungen an, bei denen das Spektrum möglicher Antworten nicht absehbar ist“ (Kriz/Lisch 1988, S.191).

sigkeit) dieses Fragetyps durch mangelnde Validität (Gültigkeit) erkauft wird“ (Kriz/Lisch 1988, S.46).

Offene Fragen erlauben demnach nicht nur eine differenziertere Erfassung bestimmter Aspekte. Durch den Verzicht auf vorgegebene Antwortmöglichkeiten wird auch vermieden, dass den Absolventinnen und Absolventen Antworten „in den Mund gelegt werden“, die sie so von sich aus möglicherweise nicht gegeben hätten. Außerdem besteht bei vorgegebenen Antwortmöglichkeiten immer die Gefahr, dass Befragte ihre persönliche Situation keiner der vorgesehenen Antwortmöglichkeiten zuordnen können und somit eine große Kategorie „Sonstiges“ entsteht, die in der Auswertung problematisch sein kann (vgl. Koch u.a. 1977, S.31). Ich nehme daher den mit offenen Fragen verbundenen höheren Auswertungsaufwand in Kauf und stelle in Kapitel 2.5.1 im Überblick dar, wie ich bei deren Auswertung vorgegangen bin.

Bei der Formulierung der Fragen habe ich mich selbstverständlich darum bemüht, die einschlägigen Kriterien wie beispielsweise Verständlichkeit und Eindeutigkeit der Fragenformulierung oder Hilfe zum Ausfüllen an den erforderlichen Stellen zu berücksichtigen.¹ Dort, wo ich Antwortkategorien vorgebe, werden ebenfalls die für die Entwicklung von Kategoriensystemen einschlägigen Kriterien² Eindeutigkeit, Ausschöpfung, Unabhängigkeit und Dimensionalität berücksichtigt (vgl. Kriz/Lisch 1988, S.134; Friedrichs 1990, S.196 f.).

Nach diesen Vorüberlegungen komme ich nun zu den Inhalten meines Fragebogens. Die dort formulierten Fragen müssen die Merkmale (= Variablen) erfassen, die Antworten auf die in Kap. 1.2 genannten Teilfragen erlauben und ermöglichen, vermuteten Zusammenhängen und Hypothesen nachzuspüren (vgl. Atteslander 1993, S.336). Diese Variablen werden zu Themenkomplexen gebündelt, die die einzelnen Fragebogenkapitel bilden. Der vollständig im Anhang abgedruckte Fragebogen (s. A45 ff.) besteht aus sechs Teilen, die im Folgenden erläutert werden:

In **Teil I des Fragebogens** werden zunächst zentrale Aspekte der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie des bisherigen Berufsverlaufes von Marburger Absolventinnen und Absolventen des Diplom-Pädagogikstudiums mit dem Schwerpunkt EB/aJb operationalisiert. *Zielsetzung dieses ersten Fragebogenteils* ist es, zum einen mögliche Einflussfaktoren (beispielsweise Vorqualifikationen, Studieninhalte, Praxiserfahrungen, zusätzliche Aus- und Weiterbildungen) auf die Berufseinmündung und den beruflichen Verbleib der Befragten zu erheben, und zum anderen ein Bild darüber zu bekommen, auf welchem Ausbildungs- und beruflichen Hintergrund die Befragten jeweils ihr Studium beurteilen und Veränderungsvorschläge machen. Aufgrund der Informationen aus diesem ersten Fragebogenteil soll es zudem möglich sein, die in Kap. 1.2 aufgeführten untersuchungsleitenden Variablen zu erheben – das

¹ Dies erscheint vor allem auch deshalb von Bedeutung, weil bei der postalischen Befragung kein Versuchsleiter und keine Versuchsleiterin für Nachfragen zur Verfügung steht (vgl. z.B. Friedrichs 1990, S.194 ff.; Wieken 1974, S.146 ff.).

² An diese Anforderungen an ein Kategoriensystem halte ich mich auch, wenn ich bei der Auswertung offener Fragen im Nachhinein Kategorien aus den Antworten der Befragten bilde (vgl. hierzu die entsprechenden methodischen Anmerkungen im Text).

heißt, die Befragten zu unterscheiden nach Einfach- und Mehrfachqualifizierten, nach Grundständig- und Aufbau-Studierenden, nach Absolventinnen und Absolventen der alten (1973er) und der neuen (1984er) Prüfungsordnung sowie nach Abschlussgenerationen. Dieser Teil ist in die folgenden fünf Abschnitte gegliedert:

Im **ersten** Abschnitt werden objektive Merkmale (Fakten) zum **Diplom-Pädagogikstudium** der Befragten erhoben (Beginn und Ende des Studiums; Prüfungsordnung, nach der das Studium abgeschlossen wurde; grundständiges oder Aufbaustudium; Gesamtnote; Studieninhalte und –themen; Wahlpflicht- und Zusatzfächer; Praktika im Studium), von denen ich annehme, dass sie unter anderem Einfluss haben auf die Berufseinmündung und den beruflichen Verbleib der Befragten sowie als Hintergrund wichtig sind, auf dem diese das Studium rückblickend einschätzen (vgl. Teil V des Fragebogens). Vor allem die studierten Wahlpflicht- und Zusatzfächer, Studieninhalte und absolvierte Praktika können wichtige Indikatoren für erworbene fachliche Qualifikationen als Ergebnis der Ausbildung sein (vgl. Schomburg u.a. 1992, S.5.6).

Im **zweiten** Abschnitt geht es um die **Aus- und Weiterbildungen**, die die Befragten eventuell vor dem, parallel zum oder nach ihrem Diplomstudium in Pädagogik absolviert haben (berufliche Ausbildung; Studium; berufsbezogene Weiterbildungsmaßnahmen / Zusatzausbildungen; Umschulung u.ä.). Um einen möglichst chronologischen und lückenlosen Überblick über den Ausbildungsweg der Befragten zu erhalten, werden Daten zu diesem Aspekt in Form einer Tabelle¹ mit der Bitte um Angabe des Beginns und Endes einer Maßnahme erhoben. Auch die Frage nach zusätzlichen Aus- und Weiterbildungen dient dazu, zum einen möglichen Einflussfaktoren auf die Berufseinmündung und den beruflichen Verbleib auf die Spur zu kommen. Zum anderen soll sie den Hintergrund mit erhellen, auf dem die Befragten das Diplom-Pädagogikstudium im Nachhinein beurteilen.

Eine ähnliche Tabelle dient zur möglichst vollständigen und übersichtlichen Erfassung der **beruflichen Tätigkeiten** vor dem, parallel zum und nach dem Diplom-Pädagogikstudium im **dritten** Themenabschnitt. Berücksichtigt werden hier alle Tätigkeiten von mindestens zweimonatiger Dauer. In diesem Zusammenhang wird im Hinblick auf die einzelnen beruflichen Stationen neben der Institution, dem Träger, der Art der Tätigkeit / der Berufsbezeichnung, dem Arbeitszeitumfang und der Frage nach der Vertragsart auch jeweils die Einschätzung der Befragten erhoben, ob es sich bei der betreffenden Tätigkeit um eine pädagogische handelt oder nicht.² Anhand jener Tabelle kann u.a. überprüft werden, inwieweit Absolventinnen und Absolventen (und zwar einfachqualifizierte und mehrfachqualifizierte) in Tätigkeitsfelder und -positionen eingemündet sind, für die sie (laut Rahmenordnung) ausgebildet werden sollten.

¹ Ich habe bei dieser Frage wie auch bei der nachfolgenden nach beruflichen Tätigkeiten deshalb die Tabellenform gewählt, weil ich davon ausgehe, dass diese Form der Darstellung am wenigsten Probleme bereitet, da sie im Wesentlichen der Form eines tabellarischen Lebenslaufes entspricht. Vgl. hierzu aber auch meine kritische Nachbemerkung zum Fragebogen im Anhang, T145 f.

² Eine ähnliche Tabelle verwenden zum Beispiel Hommerich (1984) und – an diesen angelehnt – die Projektgruppe Verbleibsforschung (1989).

In einem **vierten** Abschnitt werden **alle anderen Praxiskontakte zu pädagogischen Arbeitsfeldern** vor dem, parallel zum und nach dem Diplom-Pädagogikstudium erfasst – also auch ganz kurzfristige Jobs unter zwei Monaten Dauer, ehrenamtliche Tätigkeiten und dergleichen. Hierdurch soll das Gesamtbild über pädagogische Praxiskontakte vervollständigt werden.

Im **fünften** Unterabschnitt werden schließlich sämtliche Phasen der **Arbeitslosigkeit** nach Abschluss des Diplom-Pädagogikstudiums angesprochen, und es wird danach gefragt, aus welchem Grund jemand möglicherweise auf Erwerbstätigkeit verzichtet hat. Hierdurch soll es möglich sein, ein möglichst lückenloses Bild über den Ausbildungs- und den beruflichen Werdegang der Befragten nach Abschluss des Diplom-Pädagogikstudiums zu erhalten und möglichen (Übergangs-)Schwierigkeiten vom Studium in den Beruf auf die Spur zu kommen. Außerdem wird hierdurch der Hintergrund vervollständigt, auf dem das Studium im Nachhinein beurteilt wird.

Nachdem im ersten Teil des Fragebogens sozusagen fast der gesamte Ausbildungs- und berufliche Werdegang erhoben worden ist, richten die folgenden Fragebogenteile ihren Fokus noch einmal auf einige spezielle Phasen dieses Werdeganges.

In **Teil II des Fragebogens** geht es um die **Berufseinmündung**, also die Phase des Übergangs vom Studium in den Beruf. Da diese bei Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen nicht formal geregelt ist und es keine exklusiv für sie reservierten Stellen gibt, geht es hier nicht nur darum zu erfahren, auf welchen Wegen Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb zu einer beruflichen Tätigkeit als Dipl.Päd. gekommen sind, wie lange sie danach suchen und wie viele Bewerbungen sie schreiben mussten. Es geht u.a. auf dem Hintergrund der zuvor erfragten Aus- und Weiterbildungen sowie der praktischen Erfahrungen auch darum, mögliche Einflussfaktoren für die Einmündung in eine erste berufliche Tätigkeit auszumachen. Die in Teil I.3 zur ersten beruflichen Tätigkeit erhobenen Informationen werden hier durch die Frage nach Gehalt und Vergütungsgruppe vervollständigt. Vor allem wird zu Beginn dieses zweiten Teiles festgelegt, welche der zuvor in der Tabelle aufgeführten Tätigkeiten die befragte Person als ihre erste berufliche Tätigkeit begreift¹. Diese Angabe stellt den Referenzpunkt für die weiteren Antworten in diesem Fragebogenteil dar. Außerdem wird einem möglichen inhaltlichen Zusammenhang zwischen Studium, genauer gesagt zwischen dem Thema der Diplomarbeit, das zuvor in Teil I des Fragebogens erhoben worden ist und mit dem sich die Befragten zumindest gegen Ende ihres Studiums vermutlich intensiv auseinandergesetzt haben, und ihrer ersten beruflichen Tätigkeit nachgegangen.

Die Teile III und IV des Fragebogens befassen sich eingehender mit der aktuellen beruflichen Situation zum Erhebungszeitpunkt. Dabei werden jedoch ausschließlich diejenigen erfasst, die zum Befragungszeitpunkt im pädagogischen oder im nicht-pädagogischen Bereich arbeiten, nicht aber jene, die zum Befragungszeitpunkt nicht erwerbstätig sind, es früher aber bereits waren. Nur so kann ich mich in der Auswertung immer auf die korrekte Bezugsgruppe beziehen (vgl. Schomburg u.a. 1992, S.5.30).

¹ Vgl. hierzu auch meine kritische Nachbemerkung zum postalischen Fragebogen im Anhang T145 f.

Teil III geht noch einmal auf die **aktuelle berufliche Situation** der im pädagogischen Bereich Tätigen ein. Die in Teil I bereits erhobenen Fakten werden hier ergänzt um Angaben zum Beschäftigtenstatus und zu charakteristischen Tätigkeiten. Außerdem entscheiden hier die Befragten selbst, welche der zuvor tabellarisch aufgeführten Tätigkeiten sie als ihre derzeitige Tätigkeit im pädagogischen Bereich betrachten und welchem Arbeitsfeld oder welchen Arbeitsfeldern sie diese zuordnen. Dadurch soll eine Aussage darüber möglich werden, inwieweit Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung EB/aJb letztendlich tatsächlich in Arbeitsfelder eingemündet sind und Tätigkeiten wahrnehmen, für die sie ausgebildet werden sollten (Zusammenhang zwischen Studium und Beruf). Ferner kann dadurch deutlich werden, ob sich die vielfach konstatierte Entgrenzung und Überlappung verschiedener pädagogischer Teilbereiche auch in der Einschätzung der Befragten hinsichtlich ihrer aktuellen Tätigkeitsfelder widerspiegelt und in welchen (erwachsenen-) pädagogischen „Mischbereichen“ Absolventinnen und Absolventen möglicherweise arbeiten.

Schließlich werden in diesem dritten Fragebogenteil einige pauschale, subjektive Einschätzungen zum „richtigen Einsatz“ als Diplom-Pädagogin oder -Pädagoge in diesen Arbeitsfeldern, zur derzeitigen Berufszufriedenheit und zur Einschätzung des Nutzens des im Diplomstudium Gelernten für die aktuelle Tätigkeit mit fünfstufigen Skalen erhoben. Die Einschätzungen sollen einen Gesamteindruck auf einer möglichst breiten, quantitativen Grundlage der Antwortenden liefern und in Interviews durch die persönlichen Einschätzungen einiger Befragter vertieft werden.

Teil IV des Fragebogens richtet sich nur an diejenigen, die zum Befragungszeitpunkt nach eigener Einschätzung im nicht-pädagogischen Bereich tätig sind. Hier geht es nicht nur darum zu erheben, als was und warum sie im nicht-pädagogischen Bereich arbeiten. Es geht vor allem darum, ein vollständiges Bild unter Einbeziehung *aller* Befragten zu ermitteln und somit auch den Anteil der „Fremdplatzierten“, der in neueren Studien quantitativ zunehmend zum Tragen kommt, genauer zu analysieren.

Die vertiefenden Fragen nach der aktuellen beruflichen Tätigkeit im pädagogischen Bereich sowie die nach einer eventuellen derzeitigen Tätigkeit in nicht-pädagogischen Feldern dienen letztendlich dazu, den Hintergrund darzustellen, auf dem das Studium später beurteilt wird.

Teil V des Fragebogens soll schließlich zur Erhellung des zweiten Untersuchungskomplexes, der Frage nach der rückblickenden Einschätzung des Nutzens des Studiums für die aktuelle berufliche Tätigkeit, beitragen. Dabei geht es darum, was die Befragten im Rückblick in ihrem Pädagogikstudium selbst anders machen würden, ob sie dieses Studium überhaupt noch einmal wählen würden und wo sie für den Studiengang auf dem Hintergrund ihrer Erfahrungen Verbesserungsmöglichkeiten sehen.

Im abschließenden **Teil VI** geht es um sozialstatistische Daten¹ (vor allem Geschlecht als eine weitere untersuchungsleitende Variable, zudem Alter, Familienstand, Quellen des Lebensunterhaltes) sowie um weitere Informationen über Vorqua-

¹ Für die Erhebung der sozialstatistischen Daten habe ich Anregungen unter anderem den Fragebögen von Koch u.a. (1977), Hommerich (1984) sowie Timmermann/Hunke (1990) entnommen.

lifikationen (Hochschulzugangsberechtigung) und solche zur aktuellen beruflichen Tätigkeit (Gehalt, Ortsgröße und Bundesland der derzeitigen Arbeitsstätte). Insbesondere die Frage nach dem (Bundes-)Land der aktuellen Tätigkeit soll einen Hinweis auf die Mobilität der Befragten liefern.

Die **Struktur** des Fragebogens bedarf noch einer Erwähnung: Gesicherte Erkenntnisse darüber, welcher Fragebogaufbau, welche Abfolge von Fragen die günstigste ist, gibt es offensichtlich nicht. Mir erscheint allerdings die Vermutung plausibel, dass es günstig sein kann, einfach zu beantwortende Fragen an den Anfang zu stellen, um die Befragten zunächst dazu zu bewegen, den Fragebogen zu beantworten, und den Fragebogen auch mit einfachen Fragen abzuschließen, da am Ende die Ermüdungserscheinungen der Befragten am größten sein dürften. Schwierige Fragen, Fragen, die einiges Nachdenken erfordern, sind daher in der Mitte des Erhebungsinstrumentes wahrscheinlich am besten aufgehoben.

Deswegen habe ich die Fragen zum Diplom-Pädagogikstudium an den Anfang des Fragebogens gestellt: hier können alle Befragten antworten. Ich hoffe, mit jenem Thementeil, der sozusagen direkt ins Zentrum der Untersuchung führt und relativ einfach zu beantworten sein dürfte, das Interesse der Absolventinnen und Absolventen für meine Studie wecken und sie dazu ermutigen zu können, auch die nachfolgenden Fragen zu beantworten. Zudem sollte der Hinweis zu Beginn des ersten Fragebogenteiles, dass die Zuhilfenahme eines Lebenslaufes die Beantwortung des Fragebogens beschleunigen könnte, die Befragten ermutigen, sich auf die Erhebung einzulassen, und dazu beitragen, dass möglichst vollständige, präzise und detaillierte Angaben gemacht werden.¹ Die Angaben zur Person befinden sich am Fragebogeneende, weil es dann für die Absolventinnen und Absolventen wahrscheinlich einsichtiger ist, warum diese Fragen gestellt werden, sie zudem einfach zu beantworten sind und somit etwaigen Ermüdungserscheinungen Rechnung getragen wird (vgl. Schomburg u.a. 1992, S.5.69). Das Verhältnis Teil I zu den Teilen II bis IV stellt den Weg „vom Allgemeinen zum Besonderen“ (vgl. Friedrichs 1990, S.197) dar.

Vor der endgültigen Verwendung wurde der Fragebogen einem **Pretest** unterzogen, um zunächst zu überprüfen, ob er den Befragten verständlich ist, und um zu sehen, wie diese auf das Instrument reagieren und damit umgehen. Es sollte zudem herausgefunden werden, ob es Fragen gibt, die von den Befragten als problematisch empfunden werden. Auch die Dauer des Ausfüllens war von Interesse. Ferner sollte die motivierende Wirkung des Anschreibens getestet werden.

Bei diesem Pretest habe ich den Fragebogenentwurf und den Entwurf eines Anschreibens nacheinander acht potentiellen Answererinnen und Answerern mit der Bitte vorgelegt, sich das Anschreiben genau durchzulesen und den Fragebogen ernsthaft zu beantworten. Da das in meiner Gegenwart geschah, konnte ich sämtliche Kommentare zum Fragebogen und zum Anschreiben aufzeichnen und anschließend selbst ganz konkrete Fragen beispielsweise zur Verständlichkeit und Eindeutigkeit des Erhebungsinstrumentes stellen. Gleichzeitig konnte ich in etwa die Bearbeitungsdauer in Erfahrung bringen. In Einzelfällen ergaben sich im Anschluss an sol-

¹ Hinsichtlich der Gültigkeit von Befragtenangaben geht Friedrichs u.a. davon aus: „Je mehr sich eine Person für ein Thema interessiert, desto gültiger sind die Angaben“ (Friedrichs 1990, S.206).

che Sitzungen Gespräche von mehreren Stunden, wobei ich die Änderungsvorschläge und Anregungen der Befragten protokolliert habe. Bereits während dieser Pretests wurde der Fragebogen nach den Anregungen der Testpersonen verändert und erneut erprobt, bis eine zufriedenstellende und gemeinhin verständliche und eindeutig zu beantwortende Form gefunden worden war.¹

2.3.2 Der Interviewleitfaden

Da der Interviewleitfaden im Wesentlichen der inhaltlichen Struktur des Fragebogens folgt, werde ich seine Inhalte nicht noch einmal gesondert operationalisieren, sondern lediglich darstellen, in welchen Bereichen er über den Fragebogen hinausgeht.

Der Interviewleitfaden ist weitgehend unstandardisiert. Zwar sollen die im Interviewleitfaden vorgesehenen Fragen möglichst allen Interviewten gestellt werden. Jedoch ist die genaue Abfolge der einzelnen Fragen variabel und kann dem Gesprächsverlauf angepasst werden.² Für die Durchführung der Interviews habe ich mir zu jeder Frage im Leitfaden einige Stichworte notiert, die bei Bedarf im Gespräch als zusätzlicher Input und zur weiteren Präzisierung der Fragestellung gegeben werden können. Diese Stichworte ergeben sich aus dem formulierten Bezugsrahmen, aus vorliegenden Befunden bisheriger Verbleibsstudien sowie auch aus einer ersten Sichtung der beantworteten Fragebögen.

Um die Interviews hinsichtlich der „Fakten“ aus der Berufsbiographie einordnen zu können, müssen im Interview auch Informationen noch einmal angesprochen werden, die bereits Gegenstand der anonymen schriftlichen Befragung waren. Zusätzlich sollen jedoch in den Interviews vor allem subjektive Einschätzungen und Meinungen zu Aspekten erfragt werden, zu denen es im Fragebogen keine oder nur summarische Entsprechungen gibt.

Der Leitfaden für die Interviews mit Absolventinnen und Absolventen orientiert sich daher vom inhaltlichen Ablauf her an den einzelnen Fragebogenteilen und ist ebenfalls weitgehend chronologisch aufgebaut. Der aus drei Teilen³ bestehende Leitfaden ist im Anhang (s. A65 ff.) wiedergegeben.

¹ Zu dieser Art des Vorgehens beim Pretest vgl. auch Friebertshäuser 1989, S.20 und Schrader 1992, S.63 f.

² Auch war es möglich, durch zusätzliche Fragen auf Besonderheiten z.B. in der beruflichen Situation einer interviewten Person einzugehen. – Zum Beispiel im Interview mit „Beate“: Beates beruflicher Werdegang war dadurch gekennzeichnet, dass sie nach dem Diplom in Pädagogik zunächst für einige Jahre im nicht-pädagogischen Bereich gearbeitet, dann eine Umschulung absolviert hat und schließlich im pädagogischen Bereich „gelandet“ ist. – Auf dem Hintergrund der in Kap. 1.2 formulierten Untersuchungsfragen und vermuteten Zusammenhänge wurde in Teil II des Interviewleitfadens „Beruflicher Werdegang nach dem Diplomstudium“ die Frage nach Beates Berufseinstieg (zunächst) in den nicht-pädagogischen Bereich thematisiert und hinterfragt, welchen Nutzen diese Tätigkeit für den weiteren beruflichen Werdegang gehabt hat. Der Nutzen des Diplom-Pädagogikstudiums für die Tätigkeit im nicht-pädagogischen Bereich wurde in diesem Falle ebenso thematisiert wie der Umstand, dass Beate eine Umschulung zur Bankkauffrau und Betriebswirtin absolviert hat. Hier wurden nicht nur die Gründe für die Umschulung hinterfragt, sondern auch, welchen Nutzen diese für Beates weiteren beruflichen Werdegang gehabt hat.

³ Der Interviewleitfaden enthält einen weiteren, vierten Teil, der auf die Erforschung der professionellen Selbstbeschreibung der Befragten zielt. Ein Großteil der im Rahmen dieses Frageteils erhobenen Daten ist in die ersten drei Fragenkomplexe eingeflossen und in diesem Zusammenhang ausgewertet worden. Aus zeitlichen Gründen und um den Umfang der vorliegenden Arbeit nicht noch

In **Teil I des Interviewleitfadens** geht es um das Studium und die Zeit davor. Zusätzlich zu den im Fragebogen erhobenen Themen werden hier weitere Informationen über den Hintergrund, auf dem die Befragten rückblickend den Nutzen des Studiums beurteilen, erfragt. Dazu zählen Fragen nach Studienmotiven ebenso wie Fragen nach der individuellen Gestaltung des Studiums. Aber auch die retrospektive Bewertung des Studiums (auch in biographischer Hinsicht) wird bereits thematisiert.

Teil II des Interviewleitfadens geht auf den beruflichen Werdegang der Befragten nach dem Studium ein und versucht, Verknüpfungen zwischen dem Studium und der Berufseinmündung sowie dem späteren beruflichen Werdegang herzustellen. Während im Fragebogen diesbezüglich eher Fakten wie z.B. Anzahl von Bewerbungen, Dauer der Stellensuche und die einzelnen beruflichen Stationen abgefragt werden, geht es im Interview vor allem darum, wie sich der Übergang vom Studium in den Beruf im konkreten Fall vollzogen hat, ob sich die Interviewten ausschließlich auf Stellen in der Erwachsenenbildung und / oder der außerschulischen Jugendbildung beworben oder „breiter“ gesucht haben, welche Faktoren ihrer Ansicht nach bei ihrer ersten Stelle einstellungsrelevant waren und ob und ggf. wodurch sie sich für ihre erste Stelle ausreichend qualifiziert gefühlt haben. Zudem soll – neben der Bedeutung des Diplomstudiums – auch die Bedeutung der Praxiserfahrungen, die während des Diplom-Pädagogikstudiums gesammelt wurden, für den beruflichen Werdegang nach dem Studium eingeschätzt und die Relevanz zusätzlich erworbener Qualifikationen thematisiert werden.

Teil III des Interviewleitfadens schließlich befasst sich intensiv mit der aktuellen beruflichen Tätigkeit der Interviewten zum Interviewzeitpunkt und mit dem Nutzen des Studiums für diese Tätigkeit. Zunächst einmal geht es dabei um die Frage, welche Faktoren für die derzeitige berufliche Tätigkeit einstellungsrelevant waren. Hierbei soll insbesondere deutlich werden, welche Rolle dabei das Diplom-Pädagogikstudium als formale Qualifikation gespielt hat, welche Bedeutung Studieninhalte, die Studienrichtung, Praxiserfahrungen während des Studiums, Wahlpflicht-, Zusatz- oder Nebenfächer nach Einschätzung der Befragten hatten, welche Bedeutung persönlichen Kontakten, beruflichen Erfahrungen usw. zukommt. Auch die Fragen, ob sich die Interviewten bei Antritt der derzeitigen Tätigkeit der Arbeit gewachsen gefühlt haben und wie sie sich auf ihre derzeitige Stelle eingearbeitet haben, sollen dazu beitragen, den Nutzen des Studiums für die derzeitige berufliche Tätigkeit herauszuarbeiten.

Dem Aspekt, dass der Nutzen des Diplom-Pädagogikstudiums auf dem Hintergrund der beruflichen Tätigkeit beurteilt werden soll, kommt besondere Bedeutung zu. Es geht dabei unter anderem darum, welche Aufgaben Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen derzeit wahrnehmen und inwiefern ihnen für die Wahrnehmung dieser Aufgaben ihrer Meinung nach das Diplom-Pädagogikstudium rückblickend betrachtet von Nutzen ist.

Dieser Sachverhalt wird in den Interviews auch unmittelbar mit der Leitfrage „Inwiefern war oder ist Ihnen das Diplom-Pädagogikstudium für Ihre derzeitige berufliche Tätigkeit von Nutzen?“ thematisiert. Dabei werden die Interviewten gebeten, unter

weiter auszudehnen, habe ich auf eine gesonderte Auswertung des vierten Fragenkomplexes verzichtet.

anderem zu überlegen, welche fachlichen Qualifikationen ihnen das Diplomstudium vermittelt hat, ob es Inhalte gibt, die sie im Nachhinein als besonders nützlich für ihre derzeitige berufliche Tätigkeit betrachten, auf welche Aufgaben im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit sie das Studium besonders gut vorbereitet hat, welche eher allgemeinen Qualifikationen es ihnen vermittelt hat, ob und wie es zu ihrer persönlichen Entwicklung beigetragen hat. Außerdem ist von Interesse, ob eventuell einzelne Bestandteile des Studiums (z.B. Zusatzfächer, Wahlpflichtfach, Diplomarbeit oder ähnliches) oder bestimmte Veranstaltungen (z.B. die von Vertretern der Berufspraxis durchgeführten) im Nachhinein von besonderem Nutzen gewesen sind. Auch die Fragen, ob für die Wahrnehmung der derzeitigen beruflichen Tätigkeit ein Universitätsstudium, das Diplom-Pädagogikstudium und schließlich die Studienrichtung EB/aJb nötig ist und falls ja, warum, sollten dazu beitragen, den Nutzen des Diplom-Pädagogikstudiums und insbesondere den der Studienrichtung herauszuarbeiten. In diesem Zusammenhang ist auch von Interesse, inwieweit das Diplomstudium möglicherweise im Hinblick auf Statusaspekte (z.B. höheres Gehalt) von Vorteil war.

Die Verknüpfung zwischen Studium und beruflicher Tätigkeit wird zudem dadurch hergestellt, wenn es – in Teil IV des Fragebogens, der hier in die Auswertung mit einfließt - um die Frage geht, ob die Interviewten sich auf ihrer derzeitigen Stelle mit Blick auf ihre Ausbildung als Dipl.-Päd. adäquat eingesetzt fühlen.

In den für die Frage nach dem Nutzen des Studiums relevanten Aspekten des IV. Teils des Interviewleitfadens geht es schließlich auch um einige allgemeinere Einschätzungen. Das individuelle Profil der Interviewten wird mit der Vorgabe thematisiert, ob und ggf. wie sie sich in ihren durch das Studium vermittelten Qualifikationen von Kolleginnen und Kollegen anderer Fachrichtungen unterscheiden. Auch werden „Stärken und Schwächen“ der Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen angesprochen, der Weiterbildungsbedarf ermittelt und das eigene Studien(wahl)verhalten retrospektiv kritisch in den Blick genommen.

Mit der Frage, ob es weitere Aspekte gibt (und ggf. welche), die aus Sicht der Interviewten wichtig, bislang aber nicht thematisiert worden sind, schließen die Interviews ab.

2.4 Durchführung der Datenerhebung

In diesem Abschnitt werden die Adressenrecherche – ein zentrales Fundament meiner Untersuchung –, der Fragebogenversand und -rücklauf sowie die Durchführung der Interviews dargestellt.

2.4.1 Adressenrecherche

In Kapitel 2.1 wurde die Untersuchungspopulation zeitlich und regional eingegrenzt. In diesem Zeitraum haben 225 Studentinnen und Studenten in der Studienrichtung EB/aJb ihr Diplom erworben (s. Tab. 1). Unter Repräsentativitätsgesichtspunkten muss nun sichergestellt werden, dass jede dieser 225 Personen die gleiche Chance hat, in die Untersuchung einbezogen zu werden. Dies setzt voraus, dass für jede Person die aktuelle Adresse vorliegt.

Der Weg zu diesen Anschriften war äußerst mühsam, vor allem sehr zeitaufwändig. Die in der Marburger Prüfungsamtskartei vorliegenden Semester- und Heimatanschriften, letztere oft mit der Anschrift der Eltern identisch, bildeten den Ausgangspunkt. Diese Anschriften konnten bis zu zwölf Jahre alt sein. Ich konnte also nicht davon ausgehen, dass sie eine brauchbare Basis für den Fragebogenversand darstellen würden.

Eine erste Aktualisierung habe ich über ein „Schneeballsystem“ versucht, bei dem Lehrenden und Mitarbeitenden des Fachbereiches die Adressenlisten mit der Bitte vorgelegt wurden zu prüfen, was sie über den Verbleib der Aufgeführten wüssten, und ggf. die Anschriften zu ergänzen. Dieses Vorgehen hatte nur in wenigen Fällen Erfolg. Wenig Erfolg hatte auch die Vorlage der Adressenliste bei einzelnen mir persönlich bekannten Absolventinnen und Absolventen aus unterschiedlichen Abschlussjahrgängen.

Mit der auf diese Weise geringfügig aktualisierten Liste wurde zunächst in bundesweiten Telefonbüchern¹ jede Adresse daraufhin überprüft, ob sie überhaupt noch existiert und welche Telefonnummer ggf. dazu gehört.² Insbesondere die Heimatadressen waren in zahlreichen Fällen offenbar noch aktuell, wodurch die weitere Recherche erleichtert wurde.

Durch Telefonanrufe (zumeist bei der Heimatadresse) konnte ich weitere Anschriften aktualisieren. Es stellte sich heraus, dass in der Regel die Eltern zu erreichen waren. Diesen habe ich mein Forschungsvorhaben kurz erläutert und dargestellt, weshalb ich ihre Kinder postalisch erreichen möchte. Die meisten Eltern zeigten sich sehr kooperativ und gaben entweder die aktuellen Adressen ihrer Söhne und Töchter weiter oder zumindest deren Telefonnummern, damit jene selbst über die Weitergabe ihrer derzeitigen Anschrift entscheiden konnten.

Da dieses Vorgehen ausgesprochen zeit- und kostenintensiv ist, habe ich bei einigen Heimatadressen, die aufgrund meiner bisherigen Recherchen aktuell zu sein schienen, darauf verzichtet, diese bis zur aktuellen Adresse der Absolventinnen und Absolventen weiter zu verfolgen. In diesen Fällen habe ich den Fragebogen direkt an die Adresse der Eltern mit dem Vermerk auf dem Briefumschlag gesendet, diesen gegebenenfalls bitte nachzusenden³. Der Rücklauf (vor allem der Antwortpostkarten, vgl. Kap. 2.4.2) zeigt, dass die über diesen „Umweg“ angeschriebenen Absolventinnen und Absolventen gegenüber den direkt erreichten offenbar in keiner Weise benachteiligt waren, denn deren Beteiligung ist nicht geringer ausgefallen als die der direkt erreichten.

Wertvolle und effektive Hilfe bei der Aktualisierung der Adressen leisteten schließlich auch die Einwohnermeldeämter.⁴ In einigen Fällen reichte *eine* Anfrage beim

¹ Die inzwischen weit verbreiteten Telefonbücher auf CD-Rom oder im Internet, die heute eine Adressenrecherche erheblich erleichtern würden, gab es damals leider noch nicht.

² Für einige Adressen habe ich zudem versucht, die Telefonnummer über die Auskunft zu erfragen.

³ Der Weg über die Elternadresse wurde bei 42 Absolventinnen und Absolventen gewählt.

⁴ Die Ämter waren unter Hinweis auf die wissenschaftliche Notwendigkeit der Erhebung und der Erklärung, dass die Daten ausschließlich zu Forschungszwecken verwendet werden (vgl. Jütting 1984, S.37 f.), bereit, die Adressenrecherchen kostenlos durchzuführen. Auf diese Weise konnten erhebliche Kosten (durchschnittlich DM 7,-- pro angefragte Adresse) eingespart werden.

Einwohnermeldeamt jedoch nicht aus, da die zuerst recherchierte Adresse auch schon nicht mehr aktuell war. Insgesamt habe ich ca. 85¹ Anfragen bei Einwohnermeldeämtern im ganzen Bundesgebiet getätigt.

Bei den Umschlägen, die nach Beginn des Versandes mit dem Post-Vermerk „unbekannt verzogen“ zurückgesendet wurden, habe ich die Anschriften-Aktualisierung so lange versucht, bis von den Einwohnermeldeämtern nur noch die Mitteilung kam „unbekannt verzogen“ oder „ohne Adresse ins Ausland verzogen“.

Insgesamt gesehen hat sich die große in die Aktualisierung der Adressen investierte Mühe gelohnt: von 225 Personen, die im genannten Zeitraum in Marburg ihr Examen im Studienschwerpunkt EB/aJb gemacht haben, konnten 220 gültige Anschriften ermittelt werden.²

2.4.2 Fragebogenversand und -rücklauf

Der Fragebogenversand begann Mitte Dezember 1992. Zusammen mit dem Fragebogen, einem Anschreiben und einem frankierten Rückumschlag wurde zugleich eine separate, ebenfalls bereits frankierte Postkarte³ verschickt, auf der die Befragten ggf. ihre Interviewbereitschaft kundtun und/oder ihr Interesse an einem Ergebnisbericht mitteilen konnten. Diese Postkarte sollte getrennt vom Fragebogen zurückgesendet werden, um die Anonymität zu wahren.

Hinsichtlich der Versandmodalitäten habe ich mich an die gängigen Vorschläge gehalten (vgl. u.a. Wieken 1974, S.151 f.; Bortz 1984, S.185 f.). Terminlich erfolgte die Versendung so, dass das Schreiben vor einem Wochenende eintraf.⁴ Es wurde darauf geachtet, dass der DIN A 4-Brief äußerlich nicht den Eindruck einer Massendrucksache erweckt und ungelesen in den Papierkorb wandert. Zu diesem Zweck wurden die Adressen nicht aufgedruckt, sondern per Hand geschrieben. Auch wurden die Briefe nicht automatisch freigestempelt, sondern zwei „schöne, bunte“ Briefmarken aufgeklebt.

Im Anschreiben wurde den Befragten erläutert, dass ich diese Untersuchung im Rahmen meiner Dissertation durchführe. Dementsprechend habe ich als Absender meinen Namen in Verbindung mit dem Stempel des Prüfungsamtes („c/o“) angegeben. Als Adresse für den Fragebogenrücklauf wurde ebenfalls mein Name und die Anschrift des Prüfungsamtes angegeben. Sowohl auf den Fragebogen, als auch auf das Anschreiben war der Briefkopf des Institutes für Erziehungswissenschaft aufgedruckt. Auf diese Weise sollte den Befragten zum einen eine konkrete Ansprechpartnerin benannt werden, zum anderen die Seriosität der Untersuchung unterstrichen und das Vertrauen in die Einhaltung der Datenschutzbestimmungen gestärkt werden.

¹ Circa-Angaben, da einzelne Auskünfte auch telefonisch erfolgten bzw. bei manchen Adressen zwei bis drei Einwohnermeldeämter angefragt werden mussten.

² Bei zwei Frauen und drei Männern konnte trotz intensiver Bemühungen die aktuelle Adresse nicht mehr ermittelt werden. Drei von diesen insgesamt fünf Personen gehören der Abschlussgeneration 1981–1983 an, zwei der Generation 1988–1991.

³ Anschreiben, Fragebogen und Postkarte siehe Anhang A43 ff.

⁴ In der Tat waren - ausgehend vom Datum des Poststempels - montags meistens deutlich mehr Rücksendeumschläge abgestempelt worden als an anderen Wochentagen (vgl. Abb. 2).

Im Anschreiben zum Fragebogen, das von dem seit 1982 für die Studienrichtung zuständigen Professor und mir selbst als Untersuchungsdurchführende unterzeichnet worden war, sind Hintergrund und Zielsetzung der Studie erläutert. Um die Angesprochenen zu einer Teilnahme zu motivieren, wurde auf die Wichtigkeit ihrer persönlichen Erfahrungen verwiesen. Um zu vermeiden, dass die zum Befragungszeitpunkt nicht Berufstätigen sich gar nicht an der Erhebung beteiligen, wurde diesen gegenüber ausdrücklich betont, wie wichtig auch ihre Teilnahme ist. Auch die Versicherung, dass die Datenschutzbestimmungen eingehalten und die Anonymität bei der Auswertung und Präsentation der Ergebnisse gewahrt werden, sollte dazu beitragen, eine möglichst hohe Beteiligung und „ehrliche“ Antworten zu sichern. Außerdem wurden die Angesprochenen in dem Begleitschreiben aufgefordert, mich bei Rückfragen zu der Untersuchung¹ anzurufen.

Auf ein bestimmtes Datum als Limit für die Rücksendung des Fragebogens wurde bewusst verzichtet, um diejenigen, die den Fragebogen eventuell über die Adresse ihrer Eltern erhalten oder die, deren Anschrift noch nachrecherchiert werden musste, nicht wegen einer Fristüberschreitung von der Beantwortung abzuhalten. Statt dessen wurde um Rücksendung „innerhalb der nächsten 14 Tage“ gebeten.

Insgesamt gesehen war der Fragebogenversand im wesentlichen Ende Dezember 1992 abgeschlossen. Fünfzehn (mehrmals) nachrecherchierte Adressen wurden allerdings noch bis Ende Januar 1993 mit einem Fragebogen bedient. Der Verlauf des Fragebogenrücklaufs ist in Abb. 2 dokumentiert.

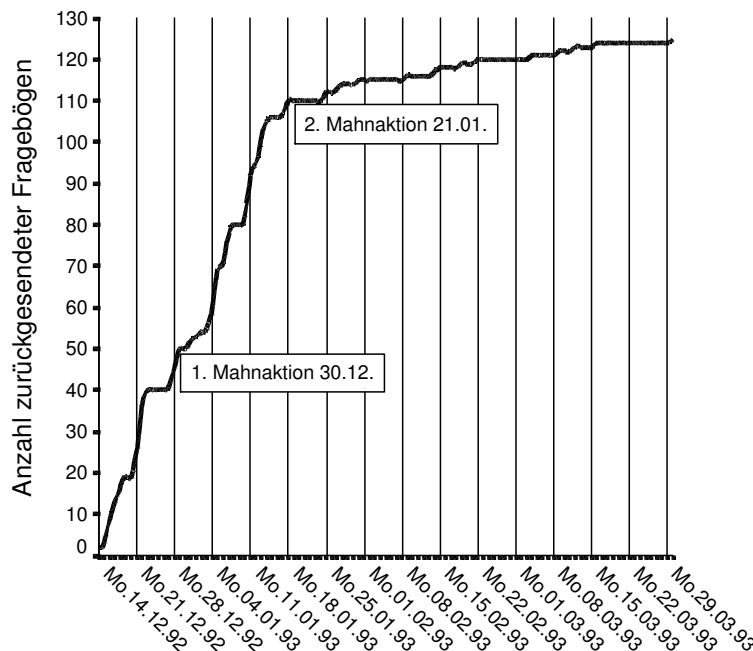


Abbildung 2: Fragebogenrücklauf

¹ Telefonische Rückmeldungen und Nachfragen gab es in drei Fällen. Diese bezogen sich nicht auf inhaltliche Aspekte, sondern neben einer Adressenaktualisierung vielmehr auf die Frage, ob der ausgefüllte Fragebogen angesichts der fortgeschrittenen Zeit noch benötigt werde.

Der Rücklauf der Fragebögen setzte unmittelbar nach dem Versenden ein¹. Gut zwei Wochen nach dem Versand wurde die erste Mahnaktion² gestartet. Zu diesem Zeitpunkt betrug der Rücklauf 18,6 %³. Da die für die Beantwortung vorgesehene Zeit in die Weihnachtszeit und den Jahreswechsel übergangen, kann es sein, dass die Weihnachtsfeiertage oder Urlaubszeiten zu einer Verzögerung beigetragen haben. Auf jeden Fall stieg der Fragebogenrücklauf nach Neujahr - nachdem alle Feste vorbei waren - noch einmal sehr deutlich an. Inwieweit das (auch) auf die erste Mahnaktion zurückzuführen ist, ist nicht feststellbar.⁴

Als etwa drei Wochen nach der ersten Mahnaktion der Rücklauf, der inzwischen bei 48,6 % lag, stagnierte, wurde die zweite und letzte Mahnaktion gestartet⁵, durch die die Rücklaufquote auf 56,8 % (125 Fragebogen) gesteigert werden konnte. Insgesamt gesehen war der Fragebogenrücklauf Ende März abgeschlossen⁶. Diese Rücklaufquote ist sehr zufriedenstellend und liegt im mittleren bis oberen Bereich der Quoten, die in anderen Verbleibsstudien erzielt worden sind (vgl. Übersicht über vorliegende Verbleibsstudien im Anhang A2 ff).

2.4.3 Durchführung der Interviews

Von den Befragten erklärten 92 ihre Bereitschaft zu einem Interview. Wenn man berücksichtigt, dass die Beantwortung des postalischen Fragebogens, das geht zumindest aus einzelnen Rückmeldungen hervor, in einigen Fällen eine Stunde und länger gedauert hat, dann lässt diese hohe Anzahl auf eine relativ große Bereitschaft schließen, sich noch im Nachhinein mit dem Studium auseinander zu setzen und die eigenen Erfahrungen mitzuteilen.

Da in den Interviews *nicht* die *Ergebnisse* aus der Fragebogenerhebung kommentiert oder diskutiert werden sollten, habe ich mit der Durchführung der ersten Interviews

¹ Der Zeitpunkt des Fragebogenrücklaufes wurde anhand des Datums des Poststempels auf dem Rücksendeumschlag ermittelt.

² Die beiden Mahn-Postkarten sind im Anhang (s. A61/62) abgedruckt. Am Mittwoch, den 30.12.1992, wurden 193 Ersterinnerungen (Mahnpostkarten) versendet. Bei den nachrecherchierten Adressen erfolgten die Mahnungen zeitlich entsprechend später.

³ Die Prozentangaben zum Fragebogenrücklauf gehen von der Anzahl der insgesamt zustellbaren Fragebögen (N = 220) aus.

⁴ Die Fragebögen vor der bzw. in der Weihnachtszeit zu versenden, erwies sich dennoch als günstig, denn bei einigen Absolventinnen und Absolventen wurde der Fragebogen ja an die Heimat- bzw. Elternadresse geschickt. Es gibt im Nachhinein keine Anzeichen dafür, dass diese Absolventinnen und Absolventen sich weniger beteiligt hätten, weil sie möglicherweise den Fragebogen nicht erhalten hätten. Offenbar funktioniert gerade in der Weihnachtszeit die Kommunikation zwischen Eltern und ihren auswärts wohnenden Kindern besonders gut.

⁵ Aus Kostenersparnisgründen wurden jetzt nur noch diejenigen angemahnt, von denen noch nicht die separat zurückzusendende Postkarte mit der Einverständniserklärung zum Interview bzw. dem Ordern eines Ergebnisberichtes zurückgesendet worden war. In der Zwischenzeit waren nur geringfügig weniger Postkarten als Fragebögen zurückgekommen, so dass die Vermutung nahe liegt, dass diejenigen, die den Fragebogen beantwortet haben, und diejenigen, die die Postkarte zurückgesendet und ihre Bereitschaft zur Beteiligung an einem Interview signalisiert haben, weitgehend identisch sind. Einige Absolventinnen und Absolventen hatten zudem bewusst ihre Anonymität aufgegeben. Insgesamt wurden am 21.01.1993 noch einmal 135 Zweiterinnerungen (zweite Mahnpostkarten) verschickt.

⁶ Die im März 1993 dann nur noch vereinzelt eintreffenden Fragebögen konnten in die Untersuchung einbezogen werden, da die Datenerfassung zu dieser Zeit noch nicht abgeschlossen war.

bereits nach einer ersten überblicksartigen Auswertung der Fragebögen begonnen. Das hatte den Vorteil, dass die Interviews nicht von den Ergebnissen der Fragebogenauswertung belastet waren und den Interviewten keine Meinungen „in den Mund gelegt“ werden konnten, sondern wirklich deren ganz persönliche Einschätzungen und Erfahrungen Gegenstand der Gespräche waren.

Da mit den Interviews eine möglichst große „Bandbreite“ von Absolventinnen und Absolventen mit unterschiedlichen Werdegängen erfasst werden sollte, habe ich mich bei der Auswahl der zu Befragenden an den folgenden Kriterien orientiert, die ich aufgrund der anonym durchgeführten Fragebogenerhebung bei einer ersten telefonischen Kontaktaufnahme mit den in Frage kommenden Interviewpartnerinnen und -partnern nochmals erfragt habe:

- ◆ Studienabschluss“generation“ (Abschluss Anfang, Mitte oder Ende der 80er / Anfang der 90er Jahre),
- ◆ Diplom-Pädagogikstudium grundständig oder als „Aufbaustudium“ studiert,
- ◆ Geschlecht,
- ◆ Abschluss einer weiteren Ausbildung, Zusatzqualifikation u.ä.,
- ◆ zur Zeit erwerbstätig, arbeitslos, in Weiterbildung, Umschulung u.ä.,
- ◆ falls erwerbstätig: Arbeitsfeld (Erwachsenenbildung; Sozialarbeit usw.).

In Einzelfällen konnte die Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner ganz gezielt erfolgen, da diese bereits bei der Fragebogenerhebung ihre Anonymität aufgegeben hatten. Die Anzahl der Interviews wurde nicht vorab festgelegt, sondern sie sollte dann abgeschlossen werden, wenn die von mir gewünschte Vielfalt von Interviewten erreicht war.

Die Interviews habe ich überwiegend im April und Mai 1993 geführt, zwei noch im August 1993. Die Gespräche dauerten im Durchschnitt jeweils ca. zwei Stunden¹, wurden auf Tonband aufgezeichnet und umfassen in vollständig transkribierter Form jeweils zwischen 30 bis 50 Schreibmaschinenseiten². Die Interviews fanden teils zu Hause und teils am Arbeitsplatz statt. In einem Postskriptum habe ich nach jedem Interview einige Besonderheiten³ der Interviewsituation festgehalten, die nicht auf Band verzeichnet sind.

Aufgrund dieser Postskripte konnte ich später feststellen, dass die Erfahrungen bei der telefonischen Kontaktaufnahme wie bei der Durchführung der Gespräche durchweg positiv waren. Niemand zog die per Postkarte signalisierte Bereitschaft zu einem

¹ Nach längstens 2½ Stunden war meinem Eindruck nach in der Regel die Grenze für ein konzentriertes und engagiertes Gespräch erreicht.

² ... die allerdings über einen breiten Rand für Anmerkungen im Rahmen der Auswertung verfügen. Um die Anonymität der Interviewten zusätzlich zu schützen, sind die elf Interviewtranskripte nicht im Anhang veröffentlicht. Sie können aber bei Bedarf gerne bei der Autorin zur Einsichtnahme angefordert werden: fink-jacob@beenhausen.de

³ Solche Besonderheiten sind beispielsweise der Ort, an dem das Interview stattgefunden hat, aber vor allem auch Angaben und Eindrücke zum Verhalten des/der Befragten während dem Interview (vgl. Lamnek 1989, S.59 ff.).

Interview im Nachhinein zurück. Die Befragten waren alle sehr aufgeschlossen und auskunftsbereit und nahmen sich geduldig Zeit, auf sämtliche Fragen einzugehen. Die Interviews verliefen weitgehend störungsfrei und ohne Zeitdruck. Bei der Durchführung der Gespräche hatte ich das Gefühl, dass alle Befragten in ihren Antworten sehr offen waren und ihre Erfahrungen sehr persönlich schilderten. Damit dürfte sich diese Art und Weise der Interviewdurchführung letztendlich auch positiv auf die Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Validität (Gültigkeit) der erhobenen Gesprächsdaten auswirken, denn – wie Lamnek (1989, S.99) feststellt – ist beim Interview „die Datenerhebung () nur dann zuverlässig und gültig, wenn die Atmosphäre tolerant, permissiv und sanktionsfrei ist“. Und Friedrichs (1990, S.206) geht davon aus, dass die Angaben einer interviewten Person um so gültiger seien, je mehr sie sich für ein Thema interessiere. Dass meine Interviewpartnerinnen und –partner sehr an der Untersuchung interessiert und sehr auskunftsbereit waren, hat zum einen die hohe Anzahl derer gezeigt, die zu einem Interview bereit waren, zum anderen ist das Interesse am Thema anhand der Nachfragen deutlich geworden, die die Befragten zu Beginn oder am Ende der Interviews zu meinem Forschungsvorhaben gestellt haben.

Der Umstand, dass aufgrund der Anonymität der Fragebogenerhebung in den Interviews auch noch einmal Daten erfragt worden sind, die in ähnlicher Form bereits Gegenstand der Fragebogenumfrage waren, wurde von niemandem negativ kommentiert. Vielmehr nutzten die Interviewten die Gesprächssituation, um ihre Erfahrungen differenzierter mitzuteilen als dies im schriftlichen Fragebogen möglich war.

Bei der Durchführung der Interviews habe ich mich im Wesentlichen an den Interviewanweisungen von Lamnek (1989, S.59 ff.) orientiert. Zu Beginn eines jeden Gespräches wurde den Befragten noch einmal kurz Sinn und Zweck des postalischen Fragebogens und vor allem der zusätzlichen Interviews erläutert und die Kriterien für die Auswahl der Interviewpartnerinnen und –partner transparent gemacht, „ohne jedoch damit eine Prädetermination des inhaltlichen Verlaufs des Gesprächs zu provozieren“ (Lamnek 1989, S.103). Außerdem erhielten die Befragten die Möglichkeit, Rückfragen zu dem Forschungsvorhaben zu stellen.

Das Einverständnis für die Tonbandaufzeichnung des Gespräches war jeweils bereits bei der telefonischen Terminvereinbarung zum Interview eingeholt worden. Ebenso war erläutert worden, dass die Tonbandaufzeichnungen im Anschluss an das Gespräch verschriftlicht werden. Vor Beginn der Interviews wurde den Befragten noch einmal ausdrücklich die Wahrung des Datenschutzes sowie die Anonymisierung aller Angaben zugesichert, die ggf. einen Rückschluss auf die interviewte Person und ihr berufliches oder privates Umfeld ermöglichen könnten.

Die gewünschte Vielfalt an Interviewten schien mir nach dem elften Interview erreicht, so dass meiner Auswertung elf Interviews zugrunde liegen. Die elf interviewten Personen verteilen sich hinsichtlich der oben genannten Auswahlkriterien folgendermaßen:

Auswahlkriterium:	Wie verteilt?
Geschlecht:	6 Frauen 5 Männer
Abschlussgenerationen:	1981 – 1983: 3 Befragte 1984 – 1987: 4 Befragte 1988 – 1991: 4 Befragte
Grundständiges oder Aufbaustudium:	10 Grundständige 1 Aufbaustudium
Zusätzliche Qualifikationen:	4 Mehrfachqualifizierte: 1 mit vorheriger Ausbildung zur Kinderpflegerin, 3 mit abgeschlossenem Doppelstudium 7 Einfachqualifizierte: 3 mit Doppelstudium ohne Abschluss, 4 ohne weitere Ausbildung oder Doppelstudium
Berufliche Situation zum Befragungszeitpunkt:	Alle 11 Interviewten sind erwerbstätig und verteilen sich nach eigener Zuordnung auf folgende Arbeitsfelder: 2 sind in der EB/WB tätig, 5 in einem EB/WB-Mischbereich ¹ , 1 in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit, 1 in einem sozialpädagogischen Mischbereich, 1 in der Heil- und Sonderpädagogik, 1 in einem nicht-pädagogischen Bereich.
Besonderheiten:	4 Befragte haben nach dem Studium berufsbegleitend Fortbildung/en gemacht, 1 Person hat nach längerer nicht-pädagogischer Tätigkeit eine Umschulung absolviert und arbeitet jetzt im pädagogischen Bereich, 1 Person war nach dem Studium mehrere Jahre arbeitslos

Tabelle 2: Verteilung der interviewten Personen hinsichtlich der Auswahlkriterien für die Interviewpartnerinnen und -partner

Insgesamt zeigt sich also, dass alle interessierenden Merkmale bei den Interviewten vertreten sind. Es sind etwa zu gleichen Teilen Frauen und Männer interviewt worden, es sind Absolventinnen und Absolventen aller drei Abschlussgenerationen dabei, solche mit und solche ohne vorherige Ausbildung, grundständige und Aufbau-Absolventinnen und –Absolventen, manche mit Zusatzausbildung oder Umschulung, Befragte mit und solche ohne Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit. Außerdem ist unter den Interviewten eine breite Palette von Arbeitsfeldern vertreten: von der Erwachsenenbildung / Weiterbildung über erwachsenen- und sozial- oder sonderpädagogische Mischbereiche bis hin zu nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern, von Erzieher*innen bis hin zu Managementtätigkeiten in einem großen Kinderheim. Es sind Befragte vertreten, die sich bei ihrer aktuellen Tätigkeit vollkommen richtig, andere, die sich weniger oder gar nicht richtig eingesetzt fühlen. Die einen sind sehr zufrieden, andere weniger oder gar nicht, die einen schätzen den Nutzen des Studiums für die derzeitige Tätigkeit hoch ein, andere sind unentschieden oder schätzen ihn gering ein. Bei

¹ Von einem „Mischbereich“ ist dann die Rede, wenn die Befragten ihre derzeitige Tätigkeit nicht nur dem Arbeitsfeld Erwachsenenbildung/Weiterbildung, sondern noch mindestens einem weiteren pädagogischen Arbeitsfeld (z.B. der Sozialpädagogik/Sozialarbeit, der Heil- und Sonderpädagogik u.ä.) zugeordnet haben (vgl. Fragebogen Teil III, Frage 1).

den einen hat die Berufseinmündung nahtlos geklappt, andere hatten mehr oder weniger große Schwierigkeiten.

2.5 Aufbereitung der Daten und Auswertung

In diesem Abschnitt werden die Aufbereitung der Daten aus der Befragung und der Interviewaktion und die sich anschließenden Auswertungsverfahren dargestellt. Ein Schwerpunkt wird dabei auf der Auswertung der zahlreichen offenen Fragen des Fragebogens liegen.

2.5.1 Erfassung und Auswertung der Fragebogendaten

Vor Beginn der für den Einsatz der EDV erforderlichen Dateneingabe wurden in einem Variablenplan die Zuordnung der Fragebogenfragen zu EDV-Variablen und die Namen der EDV-Variablen festgehalten. Bei der Dateneingabe sind drei Gruppen von Variablen zu unterscheiden: geschlossene Variablen (hier sind die Antwortmöglichkeiten zum Ankreuzen vorgegeben), offene Fragen (hier müssen die Befragten ihre Antwort selbst formulieren und niederschreiben) und teiloffene Fragen (Antwortvorgaben zum Ankreuzen **und** offene Elemente in einer Frage). Im vorliegenden Fragebogen enthielten die teiloffenen Fragen jeweils den Zusatz: „sonstiges, und zwar ...“; hier konnten die Befragten ihre Antwort in dem Fall notieren, in dem sie die vorgegebenen Antwortvorgaben als unzutreffend oder nicht hinreichend ansahen.

Alle geschlossenen Antwortelemente mussten in einen Zahlencode übertragen werden; beispielsweise für die Variable „Geschlecht“: weiblich = 1, männlich = 2. Lag keine Antwort (Ankreuzung) vor, so wurden die Codezahlen 9 bzw. 99 (bei zweistelligen Codezahlen) als Codierung für „keine Angabe“ (KA) verwendet. Um diese Fälle von jenen zu unterscheiden, in denen eine Frage aus systematischen Gründen, beispielsweise wegen einer Sprunganweisung im Fragebogen, nicht beantwortet wurde, wurden letztere mit 0 bzw. 00 codiert. Die Kategorie „sonstiges, und zwar ...“ bei teiloffenen Fragen wurde zunächst mit nur einem Code versehen, der darüber informiert, ob die Befragten von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht haben. Im Zuge der Datenerfassung wurden jedoch die hier gegebenen Antworten wörtlich notiert und anschließend kategorisiert. Alle diese Festlegungen sind in einem Codeplan dokumentiert.

Deutlich aufwendiger verlief die Aufbereitung der Antworten bei den offenen Fragen. Bei ihnen ist es nämlich „für die weitere Auswertung der Antworten ... im allgemeinen erforderlich, die sehr komplexen Informationen in den Antworten entsprechend der Forschungsfrage auf wenige Kategorien zu reduzieren, denen die Antworten dann zugeordnet werden“ (Kriz/Lisch 1988, S.191 f.). Mit anderen Worten: Die „offenen“ Antworten müssen sozusagen in der Auswertung „geschlossen“ werden.

Die Antworten auf offene Fragen wurden parallel zur Datenerfassung codiert. Ich bin dabei von dem Grundsatz ausgegangen, die Antworten der Befragten zunächst möglichst differenziert zu erfassen, um einen Informationsverlust zu vermeiden. Eine spätere Zusammenfassung einzelner Merkmalsausprägungen ist immer möglich, eine nachträgliche Differenzierung hingegen nicht.

Aufgrund der vorangegangenen Sichtung von Ergebnissen aus vorliegenden Verbleibsstudien hatte ich im Hinblick auf die offen gestellten Fragen zumindest schon ein *grobes*, aber durch die tatsächlichen Antworten der Befragten jederzeit *veränderbares und konkretisierbares* Kategoriensystem „im Kopf“. Und diese Grobstrukturierung ermöglichte es mir, die Antworten auf offene Fragen gleich zu codieren und im Datensatz zu erfassen – zumindest bei jenen Fragen, bei denen überwiegend kurze Antworten zu erwarten waren (und das waren fast alle offenen Fragen, bis auf die nach den derzeitigen beruflichen Tätigkeiten und nach der rückblickenden Einschätzung des Studiums).¹ Im Nachhinein bin ich der Meinung, dass sich dieses Vorgehen insbesondere bei den Antworten im Rahmen der beiden Fragebogentabellen „sonstige Aus- und Weiterbildungen“ und „berufliche Tätigkeiten“² bewährt hat.

Die Entwicklung eines Kategoriensystems vor der Codierung³, wie in der Methodoliteratur gemeinhin empfohlen (vgl. Schomburg u.a. 1992, Kap. 8, Kromrey 1991, S.243 ff.), hätte vermutlich zu einem „Durcheinander“ geführt, verbunden mit der Gefahr, dass einzelne Antworten übersehen und nicht erfasst worden wären. Durch das von mir gewählte Vorgehen konnten die Antworten vollständig erfasst werden.

Die einzelnen Antworten (= Merkmalsausprägungen) wurden zunächst differenziert codiert, bedeutungsgleiche Angaben erhielten denselben Zahlencode, wurden aber im Codeplan dennoch wörtlich erfasst, so dass immer nachvollziehbar blieb, was zusammengefasst worden ist. Im Verlauf der Auswertung wurden nämlich sukzessive Oberkategorien gebildet, unter die sich mehrere Einzelantworten zusammenfassen ließen (vgl. Schomburg u.a. 1992, S.8.9).

Bei der Vergabe von Codewerten wurde darauf geachtet, dass eine spätere Zusammenfassung einzelner Merkmalsausprägungen ohne große Schwierigkeiten EDV-technisch bewerkstelligt werden kann, was mit einer „hierarchischen“ Codierung leicht möglich ist. So erhielten beispielsweise alle Berufsfelder, die der Erwachsenenbildung zugeordnet werden können, eine mehrstellige mit 1 beginnende Codezahl; bei denen, die zur Sozialpädagogik gehören, begann die Codezahl mit einer 3. Auf diesem Wege lassen sich später leicht die Oberkategorien „Erwachsenenbildung“ und „Sozialpädagogik“ bilden.

Durch die detaillierte Erfassung der einzelnen Antworten entstand im Zuge der Datenerfassung sukzessive ein differenzierter Codeplan, der zu jeder Variable die für die einzelnen Merkmalsausprägungen vergebenen Codewerte verzeichnet. Dadurch bleibt es immer möglich, auch bei letztendlich zusammengefassten Merkmalen noch nachzuvollziehen, woraus diese sich *im einzelnen* zusammensetzen, wodurch sie definiert sind.

¹ Wie ich bei der Kategorienbildung und Codierung der Antworten vorgegangen bin, bei denen die Befragten differenziert und zum Teil in ganzen Sätzen oder Halbsätzen geantwortet haben (v.a. bei der Frage nach den Veränderungsvorschlägen für das Studium), habe ich in den entsprechenden Ergebniskapiteln dargestellt (vgl. Kap. 3.4.3.1 und Anhang Kat. 16).

² Vgl. Fragebogen Teil I, Fragen 2 und 3.

³ Dieses Verfahren habe ich lediglich bei der Frage nach den Veränderungsvorschlägen der Absolventinnen und Absolventen für das Studium (Fragebogen Teil V, Frage 2) angewendet – siehe unten.

Bei der Entwicklung der erforderlichen Kategorien habe ich darauf geachtet, dass die zu einer Antwort gehörenden Kategorien und Oberkategorien immer noch erschöpfend, trennscharf und eindeutig geblieben sind.

In einem Fall bin ich jedoch so vorgegangen, dass ich zunächst alle Antworten auf eine offene Frage verschriftlicht und auf dieser Grundlage das Kategoriensystem erstellt habe: Bei der Auswertung der Frage: „Was müsste aufgrund Ihrer Erfahrungen am Diplomstudiengang Pädagogik an der Philipps-Universität Marburg verändert werden?“ (Fragebogen Teil V, Frage 2). Das war in diesem Falle sinnvoll, weil die Antworten der Befragten in sich zum Teil sehr komplex und facettenreich waren. Durch die Entwicklung von „Codierregeln“ mit entsprechenden Beispielen habe ich eine erschöpfende, eindeutige und trennscharfe Kategorisierung der Antworten vornehmen können (vgl. Anhang Kat. 16). Das genaue methodische Vorgehen in diesem Fall habe ich den entsprechenden Ergebniskapiteln vorangestellt (vgl. Kap. 3.4.3.1). Die entsprechenden Codierregeln sind im Anhang zu finden (vgl. Kat. 16).

Ich habe also in diesem Abschnitt die Datenaufbereitung nicht erschöpfend dargestellt, weil ich der Meinung bin, dass die Leserinnen und Leser die einzelnen Auswertungsschritte besser nachvollziehen können und weniger im Text „hin und her springen“ müssen, wenn sie die notwendigen Angaben (z.B. zur Kategorienbildung) da finden, wo sie gebraucht, sprich: ausgewertet werden. Das bedeutet, dass methodische Anmerkungen nicht nur hier, sondern auch im Ergebnisteil immer wieder zu finden sind. Die verschiedenen Kategorienzusammenfassungen für die Antworten auf offene und teiloffene Fragen habe ich im Anhang (vgl. Kat. 1 bis Kat. 16) zusammengestellt.

Nach der Dateneingabe habe ich die Datensätze auf mögliche Eingabefehler überprüft. So wurde mit Hilfe einer Grundauszählung das Auftreten von unzulässigen Codezahlen¹ kontrolliert. Darüber hinaus wurde überprüft, ob die Angaben innerhalb eines Fragebogens plausibel sind: Wenn beispielsweise jemand angibt, noch keine Stelle gefunden zu haben, sollte er oder sie keine weiteren Angaben zu einer beruflichen Tätigkeit oder zu Wegen der Stellenfindung machen. In den Fällen, wo doch weitere Angaben gemacht worden sind, weil eventuell die Fragestellung nicht gründlich durchgelesen oder verstanden worden war, aber eindeutig ist, dass jemand noch keine Stelle hat, wurden die Angaben korrigiert.²

Die Daten wurden mit dem Statistikprogramm SPSS für Windows ausgewertet (vgl. Bühl, Zöfel 1994; Brosius, Brosius 1995). Dabei ging es neben ein- und zweidimensionalen Auszählungen auch um den Einsatz statistischer Tests, bei denen ich mit der bei Befragungen des vorliegenden Typs üblichen Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % gearbeitet habe (vgl. Wolf 1994, S.320).

¹ Bei der Variable "Geschlecht" wäre zum Beispiel eine unzulässige Codezahl die 3, denn bei dieser Variable gibt es nur die Ausprägungen 1 = weiblich und 2 = männlich.

² Mir waren die einzelnen Fragebögen im Laufe der Zeit so vertraut, dass ich schon aufgrund weniger Angaben wusste, in welchem Bereich die Person bspw. tätig war. Codierungsfehler wären mir mit Sicherheit aufgefallen, da ich inzwischen mehrere Durchgänge durch das Material hinter mir hatte.

2.5.2 Aufbereitung und Auswertung der Interviewdaten

In einem ersten Schritt habe ich das auf Tonband aufgezeichnete Interviewmaterial vollständig transkribiert und dabei sprachliche Unebenheiten (dialektische Färbungen, Füllworte, Doppelungen, umständliche Satzstellungen, grammatische Fehler u.ä.) ohne Sinnveränderung geglättet. Ein solches Vorgehen „kommt dann in Frage, wenn die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht, wenn der Befragte beispielsweise als Zeuge, als Experte, als Informant auftreten soll“ (Mayring 1990, S.65). Und das ist in der vorliegenden Untersuchung der Fall.

Alle Angaben, die einen Rückschluss auf einzelne Personen ermöglicht hätten, wurden anonymisiert. Auch die Vornamen der Interviewpartnerinnen und -partner, die in der Auswertung verwendet werden, sind Pseudonyme.

Nachdem alle Interviews verschriftlicht vorlagen, erfolgte ein erstes, Sinn erfassendes Lesen, bei dem ich jeweils am Rand der Interviewtexte stichwortartig und unter Verwendung verschiedener Schriftfarben vermerkt habe, zu welchem Aspekt oder welchen Aspekten an der jeweiligen Stelle etwas ausgesagt wird. Das erleichterte es mir später, geeignete Textstellen zu bestimmten Gesichtspunkten aufzufinden und zu exzerpieren.

Ich habe in Kap. 2.1 bereits erläutert, dass Interviewaussagen in einigen Fällen zur *Illustration* von Ergebnissen aus der Fragebogenerhebung herangezogen werden (vgl. Treumann 1986, S.209) und damit vor allem der „Anschaulichkeit und Authentizität“ (ebd., S.213) dienen. Das wird zum Teil auf den ersten Hauptfragenkomplex nach dem beruflichen Verbleib (vgl. Kap. 1.2) zutreffen. In diesen „illustrierenden“ Fällen erfolgt keine weitere Auswertung der angeführten Interviewauszüge. Demselben Zweck dienen die (gerahmten, gelb unterlegten) Interviewzitate und erläuternden Anmerkungen aus den Fragebögen, die ich manchen Ergebniskapiteln (zunächst) unkommentiert vorangestellt habe.

Im Hinblick auf andere Aspekte – insbesondere (aber nicht nur) auf den zweiten Hauptfragenkomplex nach der rückblickenden Einschätzung des Nutzens des Studiums für die berufliche Tätigkeit – haben die Interviews eine eigenständige, sprich: *belegende* Funktion, d.h. die Auswertung basiert dann vor allem auf den Interviews. In diesen Fällen müssen die ausgewählten Interviewauszüge paraphrasiert und interpretiert werden. Da, wo Interviewauszügen eine eigenständige Beleg-Funktion zukommt, wo also Aussagen ausschließlich aufgrund des Interviewmaterials getroffen werden, verfare ich nach folgendem Auswertungsschema:

Interviewauszug → Paraphrase → Interpretation.

Der Paraphrase kommt dabei die Funktion zu, den Interviewauszug mit eigenen Worten, aber identischem inhaltlichen Gehalt wiederzugeben (vgl. Lamnek 1993b, S.222) und auf diese Weise zu überprüfen, ob das ausgewählte Zitat tatsächlich ein Beleg für das Merkmal ist, für das es einer sein soll.

Auch hier weise ich darauf hin, dass ich weitere, die Auswertung der Interviews betreffende methodische Anmerkungen an den Stellen im Ergebnisteil mache, an denen die Auswertung jeweils erfolgt.

2.6 Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Erhebungsinstrumente

Die in meiner Untersuchung eingesetzten Instrumente, vor allem der verwendete Fragebogen, müssen nun daraufhin überprüft werden, ob sie zu zuverlässigen und gültigen Ergebnissen führen (vgl. auch Kap. 2.1).

Der üblichen Begriffsbestimmung folgend geht es bei der Zuverlässigkeit oder Reliabilität um die Messgenauigkeit des Verfahrens, also beispielsweise darum, ob bei einer wiederholten Anwendung in etwa gleiche Ergebnisse erreicht werden. Die Gültigkeit oder Validität hingegen bezieht sich auf die inhaltliche Komponente: Eine Messung ist dann valide, wenn wirklich das gemessen wird, was gemessen werden soll.

Es ist sehr schwierig, der Forderung nach Reliabilität und Validität außerhalb des Bereichs psychologischer Tests – in diesem Feld wurden die Konzepte entwickelt –, also beispielsweise bei dem „Messinstrument“ Fragebogen, zu genügen. „Die Ergebnisse empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung“ – so gibt Wolf zu bedenken – „(hängen) immer auch von den Erfahrungen, Interessen und Wertvorstellungen des Forschers ab(). Dieser Vorbehalt ist, prinzipiell betrachtet, nicht auszuräumen. Denn () in den Sozialwissenschaften sind die Ergebnisse der empirischen Forschung immer auch abhängig von dem Weg, auf dem sie gewonnen wurden. Der forschende Mensch kann aus diesem Prozeß nicht ausgeschlossen werden. Diese Einsicht führt zu der Forderung, dass jeder Forscher bei der Veröffentlichung seiner Ergebnisse seine eigenen Erfahrungen, Interessen und Wertvorstellungen offen legt und dass er auf diesem Hintergrund seine Entscheidungen begründet. Als Konsequenz dieser Forderung ergibt sich, dass die Beschreibung des Operationalisierungsprozesses einen zentralen Bestandteil bei der Veröffentlichung bildet und den Leser in die Lage versetzt, selbst die Gültigkeit der vorgelegten Ergebnisse beurteilen zu können.¹ Er kann selbst entscheiden, ob und in welchem Ausmaß ihm die Ergebnisse vertrauenswürdig erscheinen“ (Wolf 1994, S.51; ähnlich Mayring 1990, S.17 ff.). Daher habe ich mich in meinem Untersuchungsbericht bemüht, den gesamten Forschungsprozess einschließlich Darlegung meines Vorverständnisses und des Bezugsrahmens, der Entwicklung und Anwendung der Erhebungsinstrumente sowie der Durchführung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse für Außenstehende in all seinen Schritten nachvollziehbar zu machen.

Es gibt verschiedene „Formen“ der Validität (vgl. z.B. Lamnek 1993a, S.158 ff., Bortz 1984) – in der quantitativen Sozialforschung werden zudem andere Methoden der Gültigkeitsprüfung diskutiert (vgl. Lamnek 1993a, S.160 ff.) als in der qualitativen (vgl. ebd., S.165 ff.). Aus der Überzeugung heraus, dass die Gütekriterien quantitativer Forschung nicht auf die qualitative übertragbar seien, sind für die qualitative Forschung eigene formuliert worden (vgl. Mayring 1990, S.100 ff., ders. 1993, S.103 ff.). Lamnek (ebd., S.168) macht allerdings deutlich, dass die unterschiedlichen Verfahren der Gültigkeitsprüfung in der quantitativen und in der qualitativen Sozialforschung inhaltlich gar nicht so weit auseinander liegen wie es auf den ersten Blick den Anschein habe.

¹ An anderer Stelle spricht Wolf von der „Triftigkeit“ der Ergebnisse, wozu für ihn auch Gütekriterien wie Validität und Reliabilität gehören (Wolf 1995, S.313).

Angesichts meiner Untersuchungsergebnisse, die im Großen und Ganzen mit denen aus anderen Verbleibsstudien übereinstimmen, kann ich insgesamt festhalten, dass die minimalste Form der Gültigkeit, die sogenannte „augenscheinliche Validität“, sowohl für meine Fragebogen- wie auch für die Interviewbefunde zu gelten scheint. Die augenscheinliche Validität bezieht sich nämlich auf die Frage der Plausibilität der Untersuchungsergebnisse und wird dann als gegeben angenommen, wenn „die Ergebnisse einer Studie dem akzeptierten Wissensstand nicht widersprechen“ (Kriz, Lisch 1988, S.268).

Die Validität und die Reliabilität meines postalischen Fragebogens werden zudem dadurch gestützt, dass er inzwischen mit meinem Einverständnis weiteren Verbleibsuntersuchungen an anderen Hochschulstandorten (vgl. Peters/Schrader 1996, Hinrichs 2005) zugrunde gelegt worden ist. Die Ergebnisse dieser Studien entsprechen ebenfalls im Großen und Ganzen dem akzeptierten Wissensstand. Auch Mägdefrau kommt zu dem Schluss, dass sich die Reliabilität schriftlicher Befragungen „höchstens“ im Vergleich mit ähnlichen Studien erweise, die zu vergleichbaren Ergebnissen gekommen seien (Mägdefrau 2000, S.91). Außerdem habe ich meinen Fragebogen im Rahmen von Pretests mehrfach geprüft und modifiziert (vgl. Kap. 2.3.1) und so versucht, den Gütekriterien gerecht zu werden.

Auf die Güte der Erhebungsinstrumente – des postalischen Fragebogens ebenso wie des Interviewleitfadens – dürfte sich sicherlich auch die Tatsache positiv ausgewirkt haben, dass beide Instrumente, wie auch später die Kategorien, die anhand der damit erhobenen Daten gebildet worden sind, in den Doktorandinnenrunden am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung immer wieder im Kreise der anderen Forschenden aus der „scientific community“ kritisch diskutiert, überprüft und modifiziert worden sind. Mit der Begrifflichkeit aus der quantitativen Sozialforschung könnte man hier bezogen auf den postalischen Fragebogen von „Expert-Validity“ (Lamnek 1993a, S.160) sprechen, bezogen auf den Interviewleitfaden mit der Begrifflichkeit aus der qualitativen Sozialforschung von „kommunikativer Validierung“ (ebd., S.166), die nach Lamnek „bei Einbeziehung der Mitglieder der scientific community als Kontrollorgan nichts anderes ist, als eine Form der expert-validity“ (ebd., S.168).

Ich bin wegen der additiven Konstruktion von Fragebogen und Interviewleitfaden zudem der Meinung (vgl. Kap. 2.1), dass sich Validität und Reliabilität der Befragungsergebnisse zumindest in einem gewissen Ausmaß auch auf der Basis der Interviewergebnisse beurteilen lassen. Die Informationen der Interviews – das ist bei der Größe der Stichprobe nachvollziehbar – erlaubten zu jedem Interview den „dazugehörigen“ Fragebogen zu identifizieren. So konnte in diesen elf Fällen kontrolliert werden, ob Fragebogen und Interview vom Grundgehalt der Aussagen her zu denselben Ergebnissen kommen. Im Nachhinein lässt sich festhalten, dass niemand der „zweifach Befragten“ widersprüchliche Aussagen in Fragebogen und Interview gemacht hat. Wenn zudem in den Interviews illustrierende Beispiele für Befunde aus der Fragebogenerhebung zu finden sind, dann kann das die Gültigkeit der Befragung ebenfalls stützen, denn – so Mayring – anhand der Analyse von Einzelfällen kann „die Adäquatheit von Verfahrensweisen und Ergebnisinterpretationen laufend überprüft werden“ (Mayring 1990, S.15).

Insbesondere bei der Auswertung offener Fragen stellt sich das Problem der Reliabilität wegen des Vorwurfs der Subjektivität in besonderem Maße. Aus diesem Grunde

ist es vor allem da (aber nicht nur da) wichtig, den Forschungsprozess einschließlich des Vorgehens bei der Kategorienbildung nachvollziehbar zu machen und genau zu dokumentieren. Das habe ich in der vorliegenden Untersuchung getan, wie insbesondere auch die Kategorienezusammenfassungen im Anhang Kat. 1 bis Kat. 16 einschließlich der Codierregeln in Kat. 16 zeigen. In Kap. 3.4.3.1 stelle ich außerdem dar, wie ich durch das Nachvollziehbarmachen der Kategorienbildung versucht habe, den Kriterien der Reliabilität und der Validität gerecht zu werden.

Ferner war ich bei der Kategorienbildung stets darauf bedacht, diese erschöpfend, eindeutig und trennscharf zu bilden (vgl. Kap. 2.5.1). Auch das dürfte sich positiv auf das Validitäts- und das Reliabilitätsproblem auswirken.

Zuverlässigkeit (Reliabilität) wird, das macht Lamnek (1993a, S.177 f.) deutlich, auch in der qualitativen Sozialforschung angestrebt. Allerdings würden die Methoden der Zuverlässigkeitsprüfung aus der quantitativen Sozialforschung abgelehnt und eigene seien für die qualitative Sozialforschung nicht entwickelt worden (ebd., S.177). Mayring (1990, S.103 ff.) hat aus seiner Kritik an den klassischen Gütekriterien der Validität und der Reliabilität heraus „sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung“ formuliert: 1. Verfahrensdokumentation, 2. Argumentative Interpretationsabsicherung, 3. Regelgeleitetheit, 4. Nähe zum Gegenstand, 5. Kommunikative Validierung und 6. Triangulation. Ich werde im folgenden einzelne herausgreifen und darlegen, wie ich diesen – über das bereits Gesagte hinaus - im Hinblick auf die qualitativen Teile meiner Untersuchung gerecht geworden bin:

Als erstes benennt Mayring die „Verfahrensdokumentation“, mit der der Forschungsprozess für andere nachvollziehbar gemacht werden müsse. Zur Verfahrensdokumentation zählen für Mayring „die Explikation des Vorverständnisses, Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums, Durchführung und Auswertung der Datenerhebung“ (ebd., S.104). Und damit sind wir wieder bei dem Punkt, den ich eingangs zu diesem Kapitel bereits dargelegt habe: bei der Veröffentlichung des Forschungsprozesses. Nichts anderes ist mit dem Gütekriterium der Verfahrensdokumentation gemeint, die demnach nicht nur für die qualitative, sondern ganz genauso für die quantitative Sozialforschung gelten muss und die ich daher auch in der vorliegenden Arbeit geleistet habe.

Der „Nähe zum Gegenstand“, einem anderen von Mayring benannten Gütekriterium qualitativer Forschung bin ich bei der Durchführung der Interviews dadurch gerecht geworden, dass ich die Interviews in der gewohnten Umgebung der Befragten – in der „natürliche(n) Lebenswelt der Beforschten“ (ebd., S.105), zum Teil am Arbeitsplatz, zum Teil bei ihnen zu Hause, geführt und mich auch an die entsprechenden in der methodischen Literatur beschriebenen Anleitungen für die Interviewdurchführung gehalten habe (vgl. Lamnek 1989, S.59 ff.).¹

Als ein weiteres Gütekriterium qualitativer Forschung führt Mayring (ebd., S.104 f.) beispielsweise die „Regelgeleitetheit“ an und meint damit, dass sich auch qualitative Forschung an bestimmte Verfahrensregeln halten und systematisch ihr Material be-

¹ Zu den Reliabilitäts- und Validitätsaspekten, die mit der Interviewdurchführung verbunden sind sowie zu dem Gültigkeitsgesichtspunkt, der sich durch das Interesse der Befragten am Untersuchungsgegenstand ergibt, vgl. zudem Kap. 2.4.3.

arbeiten müsse. Im Hinblick auf mein Vorgehen entspricht beispielsweise die Entwicklung, Anwendung und Veröffentlichung von Codierregeln bei der Auswertung offener Fragen im Fragebogen (vgl. Kap. 3.4.3.1 und Anhang Kat. 16) diesem Gütekriterium.

Nachdem ich dargelegt habe, mit Hilfe welcher Vorgehensweisen ist versucht habe, wesentlichen Gütekriterien qualitativer und quantitativer Forschung gerecht zu werden, komme ich nun noch zu einem anderen wichtigen Gütekriterium – dem der Repräsentativität:

2.7 Repräsentativität der Stichprobe

Die Repräsentativität der Stichprobe ist ein weiteres für die Beurteilung der Untersuchung wichtiges Gütekriterium: Können die in der Stichprobe gewonnenen Ergebnisse auf die Grundgesamtheit verallgemeinert werden? Eine Stichprobe ist dann repräsentativ, wenn sie die im Hinblick auf eine Forschungsfrage relevanten Merkmale einer Grundgesamtheit möglichst gut widerspiegelt (vgl. Kriz/Lisch 1988, S.220).

Im vorliegenden Fall geht es also darum, inwieweit die Stichprobe der 125 Personen, die sich an der Befragung beteiligt haben, im Hinblick auf bestimmte forschungsrelevante Merkmale die Grundgesamtheit der 220 Personen abbilden, die angeschrieben wurden. Das bedeutet zugleich, dass sich die Repräsentativitätsüberlegungen nur auf den Marburger Studiengang beziehen und nicht bundesweit gelten.

Die meisten vorliegenden Studien beschränken sich, wenn sie das Repräsentativitätsproblem überhaupt thematisieren, darauf, die Repräsentativität anhand weniger, den Daten der Prüfungsämter zu entnehmenden Merkmale zu überprüfen. Solche Merkmale sind vor allem Geschlecht, Studienabschlussjahr und Alter der Befragten. Diese Einschränkung lässt wichtige forschungsrelevante Fragen außer Acht, auf die ich später noch eingehen werde. Zunächst soll aber die Repräsentativität meiner Stichprobe hinsichtlich der drei aufgeführten Merkmale überprüft werden:

Zu diesem Zweck habe ich für jede zur Grundgesamtheit gehörende Person die Merkmale Geschlecht, Studienabschlussjahr und Alter aus der Prüfungskartei entnommen und mit den entsprechenden Befragungsergebnissen verglichen. Dabei habe ich mich nicht auf eine globale Betrachtung beschränkt, sondern die Ergebnisse nach Studienabschlussjahren differenziert.

Bezüglich des Geschlechts (vgl. Abb. 3 und 4) liegen keine größeren Verzerrungen vor. Lediglich im Jahrgang 1982 sind die Frauen etwas unterrepräsentiert, im Jahrgang 1985 dagegen die Männer.¹

¹ Die Überrepräsentanz bei den Männern im Jahr 1989 liegt darin begründet, dass laut Prüfungsstatistik in dem Jahr nur ein Mann sein Studium im Schwerpunkt EB/aJb abgeschlossen hat, aber zwei männliche Fragebogenbeantworter 1989 als Studienabschlussjahr angegeben haben. Ob hierbei ein Fehler in der Prüfungsstatistik oder ein Fehler bei den Angaben der Befragten vorliegt, war nicht herauszufinden.

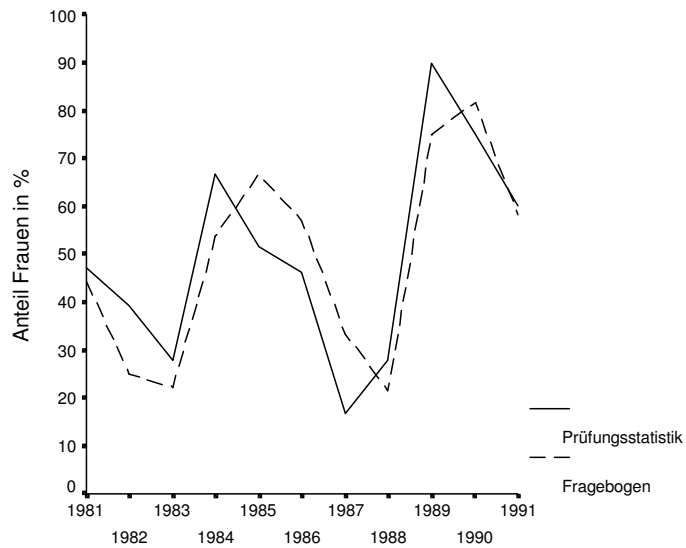


Abbildung 3: Repräsentativitätskontrolle für die Frauen, getrennt nach Studienabschlussjahren

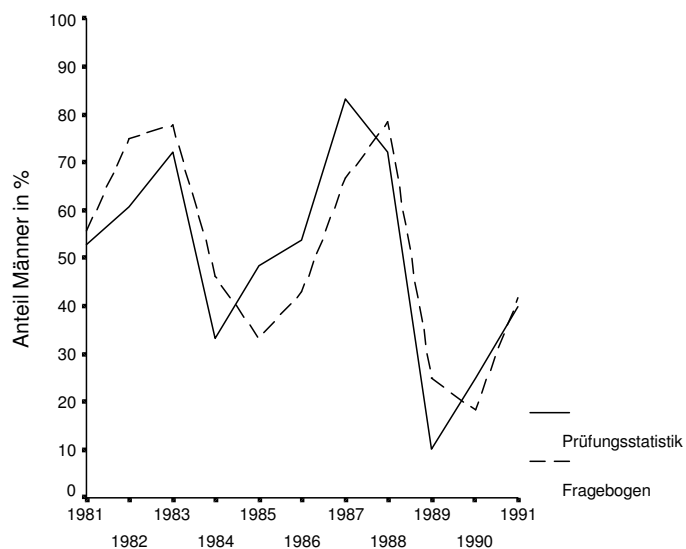


Abbildung 4: Repräsentativitätskontrolle für die Männer, getrennt nach Studienabschlussjahren

Die Befürchtung, dass sich Absolventinnen und Absolventen möglicherweise um so seltener beteiligt hätten, je weiter ihr Studienabschluss zurückläge, bestätigt sich demnach offenbar nicht. Die Überprüfung des Alters ergab ebenfalls keine gravierenden Verzerrungen.

Jedoch sind die drei genannten Merkmale nicht die einzigen, deren Repräsentativität im Hinblick auf mein Forschungsinteresse überprüft werden muss. Von Bedeutung ist vor allem auch die Frage, ob die Stichprobe die Grundgesamtheit im Hinblick auf die **derzeitige berufliche Situation** repräsentiert. Zu Zweifeln in dieser Hinsicht führte der Sachverhalt, dass unter den Antwortenden nur eine Person (0,8 %) angab, zum Befragungszeitpunkt arbeitslos und auf Stellensuche zu sein. Da lag die Vermutung nahe, dass sich möglicherweise diejenigen, die zum Befragungszeitpunkt ar-

beitslos waren, nicht an der Erhebung beteiligten, weil sie möglicherweise frustriert waren und ihre "Erfolglosigkeit" nicht auch noch dokumentieren wollten.¹

Dieser Repräsentativitätsaspekt konnte jedoch nicht anhand eines Vergleiches der Fragebogendaten mit den Prüfungsamtsdaten beurteilt werden, sondern ich musste einen anderen Weg finden, um etwas über die aktuelle berufliche Situation derer herauszufinden, die mir nicht geantwortet haben. Dieser Weg bestand in einer **telefonischen Nachbefragung**, die ich in einer Zufallstichprobe derjenigen durchführte, die sich vermutlich nicht an der Befragung beteiligt hatten.²

Bei der Auswahl der telefonisch zu Befragenden habe ich von der in Frage kommenden Gruppe jede dritte Person ausgewählt (32 Fälle). Diesen Personen habe ich mich in einem Telefonat zunächst vorgestellt, um den Bezug zur Marburger Universität und zum Fachbereich herzustellen. Der Zweck des Telefonats wurde erläutert, und Anonymität wurde ausdrücklich zugesichert.³ Dann habe ich gefragt, ob sie sich an der Befragung *nicht* beteiligt hätten. Dabei stellte sich heraus, dass in der Tat alle Angerufenen den Fragebogen nicht zurückgesendet hatten. Außerdem habe ich sie um die telefonische Beantwortung einer Auswahl relevanter Fragebogenfragen gebeten. Dieser „Kurzfragebogen“ (vgl. Anhang A63/64) enthält vor allem in verkürzter Form die Fragen zur aktuellen beruflichen Situation.

Die Bereitschaft zu dieser nachträglichen Mitarbeit war gut; nur wenige weigerten sich auch hier, Auskunft zu geben. Manche Telefonate dauerten lange – das längste eine dreiviertel Stunde – und die Befragten teilten ihre persönlichen Erfahrungen sehr umfassend und weit über den telefonischen Kurzfragebogen hinausgehend mit. Andere Gespräche beschränkten sich auf eine eher knappe Beantwortung meiner Fragen. Während des Telefonates notierte ich die Angaben der Befragten jeweils auf einer Kopie des Kurzfragebogens.

Mit dem Kurzfragebogen wollte ich nicht nur überprüfen, ob sich unter den Nicht-Antwortenden viele Arbeitslose befinden. Mich interessierte auch, ob unter ihnen möglicherweise viele sind, die derzeit überwiegend im nicht-pädagogischen Bereich arbeiten und möglicherweise nicht geantwortet haben, weil sie "mit der Pädagogik abgeschlossen" haben. Ferner interessierte mich, ob sich eventuell die mit ihrer derzeitigen Stelle im pädagogischen Bereich eher Unzufriedenen nicht beteiligt haben

¹ Von ähnlichen Befürchtungen im Bezug auf die Repräsentativität von Absolventenbefragungen berichtet bereits Jütting (1984, S.56 ff.). Er führt außer dem genannten Einwand zwei weitere "Verzerrungsgründe" an: Zweitens könne es sein, dass Diplom-Pädagogen als Absolventen eines umstrittenen Studiengangs sich mit diesem besonders identifizierten und ihre Arbeitslosigkeit nicht als individuelles Versagen, sondern vielmehr als gesellschaftliches Problem definierten und ein Interesse daran hätten, ihre Situation der Öffentlichkeit bekannt zu machen. Dieser Auffassung zufolge dürften Arbeitslose folglich unter den Befragten nicht unterrepräsentiert sein. Als dritten Einwand führt Jütting die Möglichkeit an, dass sich gerade die besonders erfolgreichen Absolventen nicht beteiligen würden, da sie aufgrund ihrer beruflichen Belastung keine Zeit zur Teilnahme an einer Befragung fänden (vgl. ebd.). Jütting hält alle drei Argumente für gleich plausibel.

² Dabei bin ich davon ausgegangen, dass diejenigen, die die Postkarte zurückgesendet hatten, auf der sie ihre Interviewbereitschaft erklärten und/oder einen Ergebnisbericht anforderten, zum größten Teil auch den Fragebogen beantwortet hatten. Zudem hatten einige – wie schon erwähnt - ihre Anonymität bewusst aufgegeben.

³ Zu Funktion und Bedeutung der Einleitungsphase beim Telefoninterview vgl. Schnell, Hill, Esser 1989, S.342 ff.

oder ob eventuell die in Führungspositionen Arbeitenden nicht geantwortet haben (vgl. Jütting 1984).

Die Befürchtung, dass die Arbeitslosenquote unter den Nicht-Antwortenden höher ist als die unter den Antwortenden, hat sich aufgrund der telefonischen Nachbefragung nicht bestätigt.¹ Lediglich ein telefonisch Interviewter gab an, zum Befragungszeitpunkt arbeitslos gewesen zu sein und deshalb nicht geantwortet zu haben. Ebenfalls nicht bestätigt hat sich die Vermutung, dass Nicht-Antwortende möglicherweise eher im nicht-pädagogischen Bereich tätig sind: Im nicht-pädagogischen Bereich sind 18,6 % der postalisch Befragten und 21,9 % der telefonisch Interviewten tätig. Zwischen den aktuellen Berufsbezeichnungen der telefonisch und der postalisch Befragten gibt es ebenfalls keine wesentlichen Unterschiede. Die telefonisch Interviewten sind – ähnlich wie die postalisch Befragten – zu jeweils rund 10 % in pädagogischen Leitungspositionen tätig, so dass eventuelle berufliche Belastungen durch die Leitungsposition beispielsweise die telefonisch Erreichten nicht stärker daran gehindert haben dürften, den Fragebogen auszufüllen. Es gibt auch keine Hinweise darauf, dass Frauen, die beispielsweise wegen Kindererziehung derzeit nicht berufstätig sind, sich an der Befragung weniger beteiligt hätten. Und außerdem: 12,5 % der telefonisch Interviewten, aber auch 10,4 % der postalisch Befragten haben eine Umschulung abgeschlossen.

Größere Abweichungen gibt es lediglich in folgenden Punkten: Während sich von den telefonisch Interviewten nur ein Drittel der im pädagogischen Bereich Tätigen bei ihrer derzeitigen Stelle als Diplom-Pädagoge oder -Pädagogin richtig eingesetzt fühlen, sind es bei den schriftlich Befragten etwas weniger zwei Drittel. Zudem sind die telefonisch Interviewten mit ihrer derzeitigen Stelle im pädagogischen Bereich etwas weniger zufrieden als diejenigen, die den Fragebogen beantwortet haben.

In allen bislang vorliegenden Verbleibsstudien über Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen gibt es keine solche Repräsentativitätsüberprüfung in Form einer Nachbefragung unter denjenigen, die sich nicht beteiligt haben. Zudem gibt es in keiner der vorliegenden Untersuchungen Erkenntnisse darüber, *weshalb* sich Absolventinnen und Absolventen an postalischen Verbleibsumfragen *nicht beteiligt* haben. Auch diesen Aspekt habe ich zum Abschluss meiner Telefonate angesprochen. Um die Befragten nicht in eine „Rechtfertigungssituation“ zu bringen, habe ich die Frage auf mich bezogen formuliert: „Um aus meinen eigenen Fehlern lernen zu können, wüsste ich gerne, weshalb Sie sich damals nicht an der Fragebogenaktion beteiligt haben.“ Manche Befragte nannten hierzu mehrere Gründe²:

Am häufigsten (k = 11) wurde „Zeitmangel“ als Begründung genannt, gefolgt von der Aussage, dass der Fragebogen „verlegt“ und/oder „in Vergessenheit geraten“ (k = 10) sei. Vereinzelt wurde auch als Grund angeführt, dass der Fragebogen zu lang

¹ Da zwischen dem Abschluss der Fragebogenumfrage und der telefonischen Nachbefragung gut drei Monate vergangen waren, in denen sich durchaus Änderungen in der beruflichen Situation hätten ergeben können, wurden die Absolventinnen und Absolventen am Telefon auch danach gefragt, ob die von ihnen aktuell berichtete Situation zum Zeitpunkt der schriftlichen Befragung dieselbe gewesen sei. Das war bei fast allen der Fall.

² N = 32 telefonisch Interviewte machten insgesamt K = 50 Angaben dazu, weshalb sie den postalischen Fragebogen nicht ausgefüllt haben.

und zu detailliert gewesen sei ($k = 5$), ein paar empfanden ihn als ihrer individuellen beruflichen Situation nicht hinreichend angemessen ($k = 6$).

Berufliche Unzufriedenheit und das Gefühl, als Diplom-Pädagoge oder -Pädagogin nicht richtig eingesetzt zu sein, werden von den Absolventinnen und Absolventen selbst nicht als Gründe dafür angeführt, sich nicht an der postalischen Befragung beteiligt zu haben. Vier Befragte geben jedoch an, sich an der Umfrage nicht beteiligt zu haben, da sie nicht als Diplom-Pädagoge oder -Pädagogin arbeiten würden, sondern z.B. als Lehrer/in, und deshalb keinen Bezug mehr zu diesem Studium hätten.¹

Aufgrund dieser aufwendigen telefonischen Nachbefragung unter denjenigen, die sich an der postalischen Erhebung nicht beteiligt haben, und aufgrund des Vergleiches der Fragebogendaten hinsichtlich Geschlecht, Abschlussgeneration und Alter der Befragten mit den Daten aus der Prüfungsamtskartei für alle Angeschriebenen komme ich zu dem Fazit, dass die Stichprobe der 125 Absolventinnen und Absolventen, die den postalischen Fragebogen beantwortet haben, in den für die Fragestellung meiner Untersuchung zentralen Aspekten repräsentativ ist für die Grundgesamtheit derer, die von 1981 bis 1991 ihr Diplom-Pädagogikstudium an der Philipps-Universität Marburg in der Studienrichtung EB/aJb beendet haben. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse sind daher auf diese Grundgesamtheit verallgemeinerbar.

2.8 Erste "Stimmen" der Absolventinnen und Absolventen zu der Verbleibsstudie

Zum Abschluss meiner Ausführungen zu methodologischen Fragen will ich über erste Reaktionen der Befragten zu der Untersuchung berichten. Manche sind der Aufforderung nachgekommen, Korrekturen am Fragebogen vorzunehmen, Ergänzungen hinzuschreiben und am Ende des Fragebogens Kommentare zu vermerken, um die eigene Meinung angemessener darstellen zu können.

„Es hat länger als 20 Min. gedauert!
War aber ein interessanter Rückblick in
meine Vergangenheit – aus diesem
Grunde hat mir der Fragebogen Spaß
gemacht!“ (Fragebogen 78)

- ♦ Zwölf Befragte (9,6 % von 125) merkten im Fragebogen explizit an, dass sie diese Studie sehr begrüßen, dass die „*Untersuchung sehr sinnvoll und dringend nötig*“ sei und wünschen „*viel Erfolg für Ihr interessantes und sehr notwendiges Projekt*“.
- ♦ Acht Befragte (6,4 %) äußern - insbesondere bei der Frage nach dem Thema der Diplomarbeit - Bedenken bezüglich der Anonymität der Studie. Bis auf eine Person geben trotzdem alle das Thema ihrer Diplomarbeit an. Insgesamt gesehen dürften Bedenken wegen der Wahrung der Anonymität jedoch nur bei ganz wenigen dazu geführt haben, die Beantwortung des Fragebogens zu verweigern. In der telefonischen Nachbefragung tauchten solche Bedenken lediglich bei einem Absolventen als Begründung für seine Verweigerung auf.

¹ Die übrigen 14 Nennungen waren überwiegend Einzelnennungen: Ärger über einzelne Hochschullehrende, Frustration über die Diplomausbildung, mangelndes Interesse an der Uni, Fragen seien zu persönlich, „Fragebogen zu spät erhalten – dachte, die Frist sei abgelaufen“, Skepsis wegen Datenschutz, u.ä.

- ◆ Acht Befragte (6,4 %) bringen zum Ausdruck, dass ihnen entweder Fragen zu bestimmten Themenbereichen im Fragebogen fehlen (z.B. Frage nach den Arbeitsbedingungen) oder dass sie sich mehr Platz für nähere Ausführungen und detailliertere Stellungnahmen gewünscht hätten oder dass manche Fragen zu allgemein gehalten seien (z.B. Fragen nach der derzeitigen beruflichen Situation). Zwei Befragte (1,6 %) kritisieren, dass der Fragebogen auf der Vorannahme „*stringenter Lebensläufe*“ und „*geordneter Biographien*“ beruhe.
- ◆ Sechs Befragte (4,8 %) weisen darauf hin, dass das Ausfüllen des Fragebogens länger als die im Anschreiben angekündigten 20 Minuten gedauert habe; aber nur einer bringt zum Ausdruck, dass ihn dies geärgert habe.
- ◆ 19 Befragte (15,2 %) machen unter der Rubrik „Ergänzungen / Kommentare“ teilweise recht ausführliche sonstige Anmerkungen,
 - die zum Teil den eigenen beruflichen Werdegang näher erläutern;
 - die (negative) Erfahrungen schildern, die Absolventinnen und Absolventen mit ihrer Qualifikation „Dipl.Päd.“ auf dem Arbeitsmarkt gemacht haben;
 - die zum Ausdruck bringen, was einzelne Absolventinnen und Absolventen über den beruflichen Verbleib ehemaliger Kommilitoninnen und Kommilitonen wissen (beispielsweise: „*Von einigen meiner damaligen Kommilitonen weiß ich, dass sie wie ich auch, zu Beginn ihrer Berufstätigkeit kleine Brötchen backen mußten, inzwischen viele einiges erreicht haben.*“ (Fb 18) Oder: „*Ich kenne nur gestrandete Pädagogen oder solche, die nach vielen Umwegen und Irrungen in einem mittelmäßigen unbefriedigenden Zwischenfeld gelandet sind.*“ (Fb 106);
 - die die Forderung beinhalten, das Berufsbild Diplom-Pädagoge transparenter zu machen;
 - die Skepsis gegenüber dem Diplompädagogik-Studium zum Ausdruck bringen oder
 - die mit dem Tipp weiterhelfen wollen, dass bspw. auch an der Universität Mainz eine Untersuchung über Diplom-Pädagogen durchgeführt worden sei.
- ◆ Darüber hinaus teilten drei Absolventinnen schriftlich mit, dass sie die Untersuchung nicht unterstützen möchten: eine Absolventin, weil sie sich „*nicht in der Lage (sieht), ihn (den Fragebogen, AFJ) auszufüllen*“, eine andere, weil sie „*bestimmte Fragen*“ nicht gewillt sei zu beantworten und sie „*auch für ausgesprochen unnötig*“ halte und sie der Einstieg in die Studie über eine Fragebogenumfrage „*an die Vergangenheit der Sozialwissenschaft als Polizeiwissenschaft*“ erinnere. Bei der dritten Absage wurden keine Gründe angegeben, aber dennoch das Interesse an einem Ergebnisbericht bekundet.
- ◆ Das Interesse an einem Ergebnisbericht signalisierten auch noch einmal die Interviewpartnerinnen und -partner. Besonders in den Interviews kam immer wieder die Neugierde der Befragten zum Ausdruck zu erfahren, was denn aus ehemaligen Kommilitoninnen und Kommilitonen geworden ist.

Den Nutzen der Interviews für sich selbst sehen die Interviewten in erster Linie darin, die eigene Situation, den eigenen Werdegang noch einmal zu reflektieren. Ulrike beispielsweise kommt am Ende des Interviews zu dem Schluss:

„ .. ich glaube nicht, dass ich, seit ich fertig bin mit dem Studium, noch mal so richtig drüber nachgedacht habe, und insofern ist so 'n Interview auch was ganz Spannendes, also einfach noch mal so zu kucken, wo ist jetzt so mein Stand, und worüber hab ich nachgedacht und worüber nicht. So.“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.32).

Und auch Anne ist dieser Meinung:

„Da kann man so noch mal so 'n bisschen Revue passieren lassen, was man eigentlich gemacht hat und was man so tut. Das ist schon ganz interessant. (I: Das hab ich bis jetzt ganz oft gehört.) Ich sag ja, es sind jetzt fast acht Jahre, die ich arbeite, und das ist schon 'ne ganz lange Zeit, und das ist schon 'ne Menge. Und also ich denke, es wird halt vielen so gehen, dass sie dann plötzlich 'mal merken: 'Mensch, ja eigentlich hab ich 'ne ganze Menge gebracht und bringe es auch irgendwie tagtäglich. Ich find das schon ganz gut“ (Anne, Interview Nr.4, S.34).

Dass es in den Interviews offenbar gelungen ist, die Interviewten ihre Meinungen und Erfahrungen entsprechend ihren persönlichen Relevanzsystemen zum Ausdruck bringen zu lassen, wird in Aussagen wie der von Heiner deutlich, der am Ende des Interviews sagt:

„Ich glaube, ich habe schon das Wichtigste so genannt, also was jetzt mein - das Diplom-Pädagogikstudium und die inneren wie äußeren Zusammenhänge angeht, ich denke schon, ist das Wichtigste so gesagt worden. Und auch das Wichtigste so gefragt worden. Also die Fragen waren, finde ich, die meisten Fragen waren so offen gestellt, dass ich da auch jetzt das schon sagen konnte, was mir wichtig wäre.“ (Heiner, Interview Nr.5, S.36).

Die Tatsache, dass 100 Absolventinnen und Absolventen einen Ergebnisbericht haben möchten, zeigt ebenfalls das breite Interesse, auf das die Untersuchung gestoßen ist.

Nachdem ich nun auch mein methodisches Vorgehen dargelegt habe, komme ich jetzt zu den Ergebnissen meiner Untersuchung:

3 Ergebnisse der Untersuchung

Im folgenden stelle ich die Ergebnisse der Untersuchung dar. Der Gang der Darstellung folgt dabei nicht der Reihenfolge der Fragen im Fragebogen und im Interview, sondern er folgt der Biografie der Absolventinnen und Absolventen.

Das bedeutet, ich werde die Befragten zunächst im Hinblick auf ihre Qualifikationen und Praxiserfahrungen beschreiben, die sie bis zum Ende des Diplom-Pädagogikstudiums erworben haben (Kap. 3.1). Anschließend werde ich darstellen, wie der Übergang von der Hochschule in den Beruf verlaufen ist und wo die Befragten ihre erste Beschäftigung gefunden haben (Kap. 3.2). In Kapitel 3.3 geht es dann um die berufliche Situation zum Befragungszeitpunkt, ehe ich im letzten Ergebniskapitel (Kap. 3.4) auf die rückblickende Bewertung des Diplomstudiums mit Schwerpunkt EB/aJb durch die Befragten eingehen werde.

In der Auswertung stelle ich in einem **ersten** Schritt zunächst meine eigenen Gesamtbefunde dar und vergleiche sie zusammenfassend mit vorhandenen, meist älteren Ergebnissen (vgl. Atteslander 1993, S.359 f.). Da vorliegende Verbleibsstudien¹ bereits gezeigt haben, dass die Ergebnisse für verschiedene Studienrichtungen durchaus unterschiedlich ausfallen und Befunde, die etwa für Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung Sozialpädagogik gelten, auf jene der EB/aJb nicht ohne weiteres übertragbar sind, werde ich für einen Vergleich ausschließlich die Studien heranziehen, die über letztere vorliegen bzw. in der Auswertung nach Studienrichtungen unterscheiden (vgl. Übersichtstabelle „Vorliegende Verbleibsstudien“ im Anhang A2 ff.). Ein Hauptaugenmerk wird auf den Untersuchungen liegen, die bis 1992 vorgelegen haben, als ich mit meiner Erhebung begonnen habe.²

In einem **zweiten** Schritt werde ich die Gesamtbefunde anhand der interpretationsleitenden – respektive unabhängigen – Variablen (vor allem Geschlecht, Abschlussgenerationen, Einfach-/Mehrfachqualifizierte) analysieren und den Zusammenhängen, die ich vermute (vgl. Kap. 1.2), nachgehen. Auch hier werde ich meine Ergebnisse im Rahmen des Möglichen mit vorliegenden Befunden vergleichen.

Dabei kommt es mir nicht nur darauf an, meine Ergebnisse mit den für die 70er Jahre vorliegenden zu vergleichen, sondern mir ist auch daran gelegen, Veränderungen im Verlauf der 80er und beginnenden 90er Jahre deutlich zu machen. Hierzu werde ich die befragten Marburger Jahrgänge zu insgesamt **drei Abschlussgenerationen** zusammenfassen. Der Begriff „Generation“ bezeichnet dabei jeweils mehrere zeitlich nebeneinander liegende Jahrgänge: die erste Abschlussgeneration, im folgenden manchmal auch als älteste bezeichnet, umfasst die Jahrgänge 1981 bis 1983; die zweite (mittlere) die Jahrgänge 1984 bis 1987; und der dritten oder jüngsten Generation gehören die Absolventinnen und Absolventen an, die in den Jahren 1988 bis 1991 ihr Studium in Marburg beendet haben. Diese jüngste Generation hat zu drei Vierteln ihr Studium nach der DPO 1984 abgeschlossen. Das heißt, die, die der jüngsten Generation angehören, sind zum überwiegenden Teil dieselben Personen wie die, die nach der DPO 1984 ihr Studium beendet haben.

Die Tabellen, die der Auswertung zugrunde liegen, befinden sich im **Tabellenband im Anhang (T1 ff.)**. Dieser ist genauso gegliedert wie der Auswertungstext (Kap. 3), so dass ein schnelles Auffinden der zum Text und zu den Grafiken gehörenden Tabellen möglich ist.³

¹ Hier sind vor allem die bislang umfangreichsten überregionalen und verschiedene Studienrichtungen umfassenden Untersuchungen von Koch u.a. (1977) und Hommerich (1984) zu erwähnen.

² Ein Vergleich mit später bekannt gewordenen Untersuchungen ist oftmals nicht oder nur eingeschränkt möglich, da die Studien entweder kaum nach Studienrichtungen unterscheiden (Homfeldt 1995a, Merz 1998a) oder ihren Blick vor allem auf Befragte richten, die die Universität erst kürzlich verlassen haben oder gerade verlassen (Homfeldt 1995a). Andere wiederum haben *alle* Absolventinnen und Absolventen einbezogen, die seit Einrichtung des Studienganges an einer Hochschule – in der Regel seit Beginn der 70er Jahre – ihr Diplom gemacht haben (Beeke 1994; Peters/Schrader 1996). Sofern hier nicht nach Abschlussgenerationen unterschieden wird, ist ein direkter Vergleich mit meinen Befunden, die sich auf die 80er und beginnenden 90er Jahre beschränken, nicht möglich. Ein Vergleich mit den Befunden von Peters/Schrader (1996) ist auch deshalb nur eingeschränkt möglich, da die Bremer Studiengangskonzeption sich deutlich von den Rahmenordnungen und auch von den Marburger DPOen unterscheidet.

³ Um einer besseren Lesbarkeit willen werde ich im Auswertungstext nicht immer die genauen (Prozent-) Zahlen nennen. Diese können im Tabellenband nachgelesen werden; ebenso können im Ta-

Wenn im Auswertungstext davon die Rede ist, dass sich zwei Variablen signifikant voneinander unterscheiden oder zwischen zwei Variablen ein signifikanter Zusammenhang besteht, so ist damit immer statistische Signifikanz gemeint. „Signifikant“ bedeutet alltagssprachlich übersetzt soviel wie „bedeutsam“¹. Daneben gibt es die Bezeichnungen „sehr signifikant“ (= sehr bedeutsam) und „höchst signifikant“ (= höchst bedeutsam). Diese drei Bezeichnungen stehen für drei unterschiedliche Signifikanzniveaus.² Das bedeutet: Mit den drei Bezeichnungen wird jeweils zum Ausdruck gebracht, „bei welchen Irrtumswahrscheinlichkeiten α ein Stichprobenergebnis als ausreichend zum Verwerfen von H_0 (= Es besteht kein Unterschied zwischen den Grundgesamtheiten. – AFJ), als bedeutsam, als **signifikant**, angesehen werden kann“ (Wolf 1994, S.319). Von einem signifikanten Ergebnis spricht man, wenn man mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha \leq 5 \%$ die Nullhypothese verwerfen kann; sehr signifikant ist ein Befund dann, wenn $\alpha \leq 1 \%$ ist und höchst signifikant, wenn die Nullhypothese mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha \leq 0,1 \%$ verworfen wird.³

Wie in Kap. 2.5.1 bereits erwähnt arbeite ich in meiner Erhebung mit einer für Untersuchungen dieser Art üblichen Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % und verwende demzufolge im Auswertungstext ausschließlich den Begriff „signifikant“, unterscheide also nicht weiter nach „sehr signifikant“ und „höchst signifikant“. Das bedeutet allerdings nicht, dass ich in meiner Studie *ausschließlich* signifikante Ergebnisse berichten werde, denn – so Wolf 1994, S.326: „Statistische Signifikanz‘ und ‘praktische Bedeutsamkeit‘ sind nicht deckungsgleich“. Da, wo es mir aufgrund meines theoretischen Vorverständnisses angebracht erscheint, werde ich – mit der gebotenen Vorsicht in der Formulierung – auch nicht-signifikante Ergebnisse deskriptiv⁴ darstellen (vgl. ebd., S.320).

Eine letzte Vorbemerkung schließlich zu den Interviewpassagen: Dadurch werde ich den „Originalton“ der Befragten, ihre subjektiven Meinungen und Einschätzungen, in die Auswertung einbringen. Auf diese Weise können Fragebogenbefunde ergänzt, konkretisiert und differenziert werden (vgl. Kap. 2.1).

3.1 Die Befragten vor, während und am Ende ihres Diplomstudiums

Im folgenden Kapitel geht es also zunächst um die Zeit bis zum Ende des Diplom-Pädagogikstudiums: Im ersten Schritt werde ich die Stichprobe sozialstatistisch beschreiben (Kap. 3.1.1), dann die Vorqualifikationen der Befragten vor Beginn des Diplomstudiums darstellen (Kap. 3.1.2) und schließlich auf das Studium selbst und

ellenband Hinweise zur jeweiligen Stichprobengröße sowie Erläuterungen zu den KA („keine Angabe“)-Werten nachgeschlagen werden.

¹ Vgl. Wahrig Fremdwörterlexikon. Gütersloh, München: Bertelsmann Lexikon Verlag, 2001. S. 862.

² „Das Signifikanzniveau ist die in Prozenten ausgedrückte statistische Irrtumswahrscheinlichkeit. Es gibt für den Fall, dass der statistische Test zu einer Annahme der Alternativhypothese geführt hat, an, wieviel Fehlentscheidungen bei hundert Tests dieser Art getroffen werden würden“ (Krapp/Hofer/Prell 1982, S.143).

³ Zum Umgang mit Signifikanzangaben vgl. auch meine Vorbemerkung zum Tabellenband im Anhang, T1.

⁴ Manchmal weise ich im Text durch den Zusatz „deskriptiv betrachtet“ o.ä. darauf hin.

die während dieser Zeit erworbenen Qualifikationen und Praxiserfahrungen eingehen (Kap. 3.1.3).

3.1.1 Sozialstatistische Beschreibung der Stichprobe

Anhand der Variablen Geschlecht, Alter, Familienstand, Kinder, Ausbildung der Eltern sowie regionale Mobilität nehme ich in diesem Abschnitt eine sozialstatistische Beschreibung derer vor, die sich an meiner Erhebung beteiligt haben. Diese Informationen sind ein wichtiger Hintergrund für die weitere Auswertung und Interpretation.

Insgesamt betrachtet ist das *Geschlechterverhältnis* mit 48,8 % Frauen und 51,2 % Männern ausgewogen (s. T2). In Anbetracht der Tatsache, dass für das Diplomstudium im Ganzen immer wieder festgestellt wird, es sei ein "Frauenstudium", erstaunt das zunächst. Eine Differenzierung nach Studienrichtungen zeigt jedoch, dass dieser Befund in erster Linie für die Sozialpädagogik/Sozialarbeit gilt, dass aber für die EB/aJb - vor allem in den 70er Jahren (noch) – anderes gilt.¹ In den Erhebungen von Jütting und Koch u.a. waren um die 60 % der Befragten² Männer (Jütting 1984, S.267; Koch u.a. 1977, S.49), wenngleich schon Koch u.a. (ebd., S.17) für die ersten Abschlussjahrgänge einen zunehmenden Frauenanteil festgestellt haben, ohne aber nach Studienschwerpunkten zu differenzieren.

Eine Unterscheidung nach Abschlussgenerationen (s.T2) zeigt, dass auch unter den Marburger Befragten der Frauenanteil seit Mitte der 80er Jahre zugenommen hat, während der Männeranteil zurückgegangen ist (Abb. 5).³ Ein Vergleich mit vorliegenden Ergebnissen ist schwierig, da Veränderungen im Geschlechterverhältnis bislang kaum nach Studienrichtungen und Abschlussjahrgängen differenziert dargestellt worden sind und vorhandene Befunde zum Teil widersprüchlich sind: Während die Projektgruppe Verbleibsforschung (1989, S.162) der „Studiengeneration der Endachtziger“ in der EB/aJb einen „Trend zum 'Frauenstudium'“ bescheinigt, attestieren andere dieser Studienrichtung nach wie vor eine (leichte) Männerdominanz (Lohwasser 1989, S.35; Beck u.a. 1990, S.20; Beeke 1994, S.138).

¹ Auch in Marburg überwiegt insgesamt, d.h. über alle Studienrichtungen und über den gesamten Zeitraum von 1974 bis 1993 betrachtet, der Frauenanteil mit 63,8 % den der Männer mit 36,2 %. Der Frauenanteil ist über die Jahre gestiegen (vgl. Kattge 1995, S.38). Bei einer Differenzierung nach Studienrichtungen stellt jedoch auch Kattge fest, dass Frauen vor allem in den Studienrichtungen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik überwiegen, während der Geschlechteranteil in den Studienrichtungen EB/aJb und Schule nahezu ausgewogen ist. (vgl. ebd., S.77).

² Wenn in der vorliegenden Studie von „Absolventinnen und Absolventen“, von „Befragten“, „Antwortenden“ o.ä. ohne weiteren Zusatz die Rede ist, dann sind damit – sofern nichts Konkretes angegeben ist – immer Absolventinnen und Absolventen *der Studienrichtung EB/aJb* gemeint.

³ In den Jahren 1992 bis 1999, das hat eine Auswertung der Prüfungsamtskartei ergeben, setzt sich dieser Trend fort. Der Frauenanteil unter den EB/aJb-Absolventinnen und -absolventen beträgt in den 90er Jahren jährlich zwischen 60 % und 85 %. Nach Einschätzung einer Mitarbeiterin des Prüfungsamtes werde jedoch in den kommenden Jahren der Männeranteil unter den Absolventinnen und Absolventen insgesamt wieder deutlich zunehmen, da mit der (vorübergehenden) Einführung eines Numerus Clausus Mitte der 90er Jahre der Studiengang für Männer offenbar wieder attraktiv geworden sei und wieder deutlich mehr Männer ein erziehungswissenschaftliches Diplomstudium begonnen hätten.

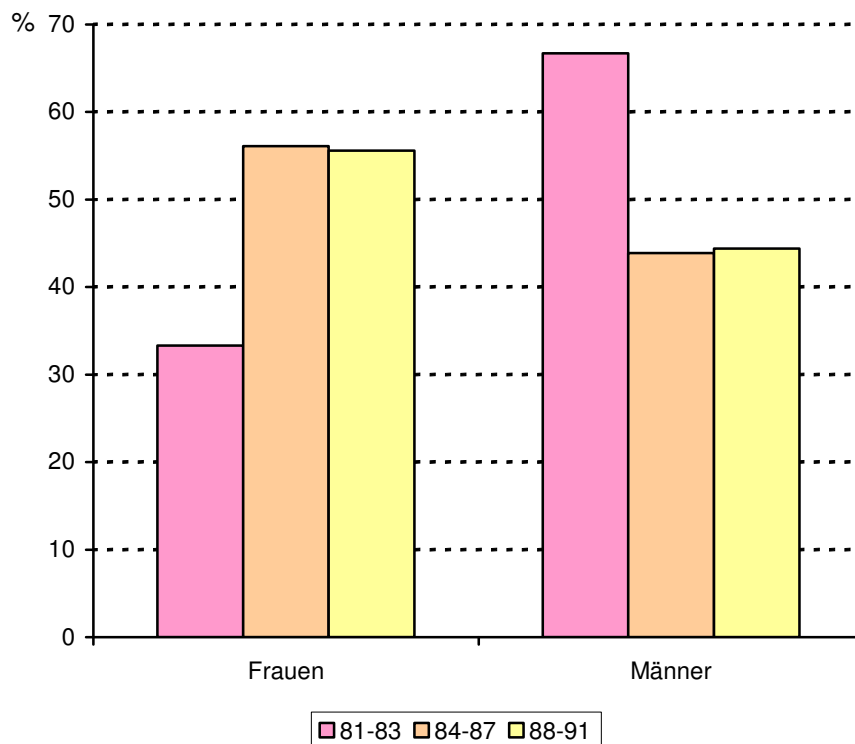


Abbildung 5: Anteil Frauen und Männer in den drei Abschlussgenerationen (N = 125)

Abgesehen davon, ob sich die Studienrichtung EB/aJb (auch) zu einem Frauenstudium entwickelt oder nicht – möglicherweise spielen dabei regionale Besonderheiten eine Rolle –, gilt auf alle Fälle die Feststellung, dass der Männeranteil hier insgesamt höher ist als in anderen Studienrichtungen. Wenn Männer Diplom-Pädagogik studieren, so könnte man daraus schlussfolgern, dass sie anscheinend häufig EB/aJb als Schwerpunkt wählen.

Neben dem Geschlecht ist das *Alter* eine wichtige Variable für die Beschreibung der Stichprobe: Zum Erhebungszeitpunkt sind rund 60 % der Befragten bis zu 35 Jahre alt (s. T2). Von einer in den 70er Jahren (Koch u.a. 1977, S.17) festgestellten und von Nahrstedt, Timmermann, Brinkmann (1995, S.13) für die Bielefelder Abschlussjahrgänge 1990 – 1994 bestätigten „Überalterung“ kann demnach hier keine Rede sein.

Das höhere Lebensalter von Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb wird in vorliegenden Untersuchungen vor allem damit erklärt, dass sie schon bei Studienbeginn über Vorqualifikationen verfügen. Ob das jüngere Lebensalter der Marburger Befragten darauf hindeutet, dass sie bei Studienbeginn noch nicht über Vorqualifikationen verfügen, wird die weitere Auswertung zeigen.

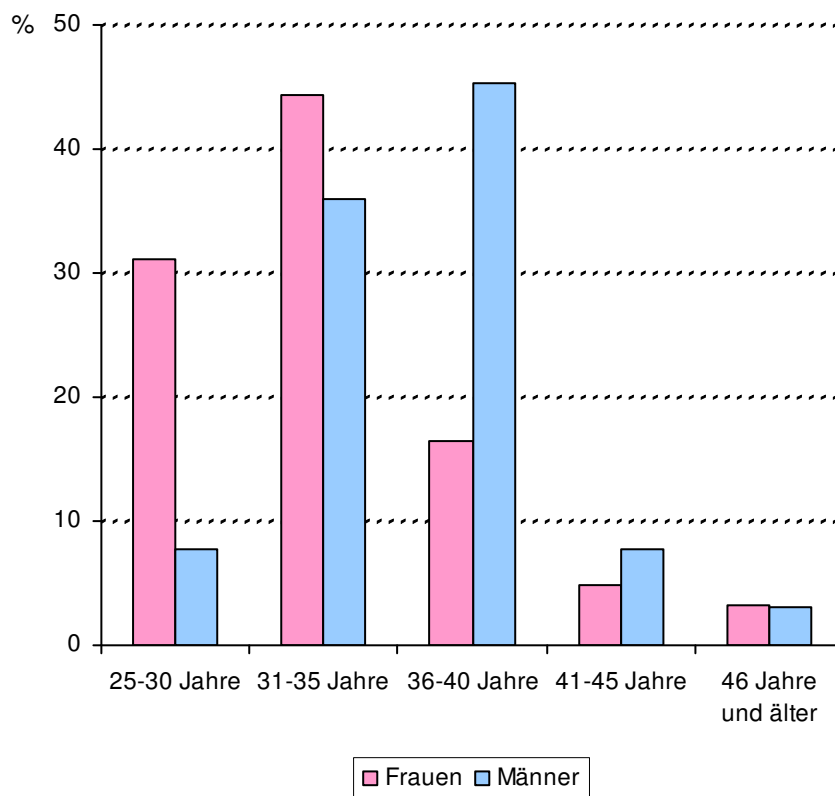


Abbildung 6: Verteilung der Frauen und Männer auf die verschiedenen Altersstufen
(N = 125)

Zwischen dem Geschlecht und der jeweiligen Altersverteilung der Befragten besteht ein signifikanter Zusammenhang. Während rund $\frac{3}{4}$ der Frauen zum Erhebungszeitpunkt bis zu 35 Jahre alt sind, sind über die Hälfte der Männer älter als 35 Jahre (s. Abb. 6, T2). Ein Grund hierfür könnte darin liegen, dass Männer in der Regel zunächst Wehr- oder Zivildienst leisten müssen und daher ein Studium meist erst später aufnehmen können als Frauen. Im nächsten Abschnitt werde ich zudem der Frage nachgehen, ob Männer in meiner Stichprobe eventuell deshalb älter sind, weil sie das Studium im Gegensatz zu Frauen möglicherweise häufiger nach einer anderen Ausbildung studiert haben.

Ein für die Beschreibung der Stichprobe wichtiges Kriterium ist auch der *Familienstand der Befragten* (s. T2f.): Das Gros (über 80 %) haben einen Partner oder eine Partnerin; etwas über 40 % sind verheiratet und etwas weniger als die Hälfte haben Kinder. Insgesamt gesehen ist in der jüngsten Abschlussgeneration der Anteil der Alleinstehenden und der Anteil der Kinderlosen am größten.¹ Zwischen dem Geschlecht und dem Vorhandensein eines Partners/einer Partnerin sowie zwischen dem

¹ Die Vermutung, dass sich Frauen, die wegen Kindererziehung derzeit nicht berufstätig sind, an der Erhebung nicht beteiligt haben, hat sich bei der Überprüfung der Repräsentativität (vgl. Kap. 2.7) nicht bestätigt.

Geschlecht und dem Familienstand besteht jeweils ein signifikanter Zusammenhang. Frauen haben dabei häufiger als Männer keinen Partner bzw. keine Partnerin, und sie sind seltener verheiratet als Männer (s. T2). Außerdem haben Frauen signifikant seltener als Männer Kinder (s. T3). Vielleicht wirkt sich hierbei das junge Lebensalter der Frauen aus; möglicherweise haben sie aber auch deshalb keine Kinder, weil sie berufstätig sein und bleiben möchten. Bei einem Großteil der Befragten, insbesondere bei Frauen und denjenigen, die erst vor relativ kurzer Zeit ihr Studium beendet haben, scheint das Interesse zunächst darin zu bestehen, beruflich „Fuß zu fassen“, ehe sie eine Familie gründen.¹

Die Frage nach der *Ausbildung der Eltern* soll nicht nur Aufschluss geben über die soziale Herkunft der Befragten, sondern auch darüber, inwieweit dieser Studiengang Eingang gefunden hat in unterschiedliche soziale Schichten der Bevölkerung²: Die meisten kommen aus einer „mittleren Bildungsschicht“, d.h. zumindest der Vater hat eine Lehre oder eine Fachschule abgeschlossen. Auffallend ist, dass gut ein Drittel der Frauen im Vergleich zu knapp einem Fünftel der Männer aus einer Familie stammen, in der der Vater einen (Fach-)Hochschulabschluss hat (s. T3).³ Anscheinend ist es immer noch so, dass Frauen eher studieren (dürfen), wenn die Eltern (respektive der Vater) bereits Akademiker sind. Über 90 % der Frauen und Männer verneinen die Frage, ob es sich bei der vom Vater bzw. der Mutter absolvierten Ausbildung um eine pädagogische handelt (s. T4). Die meisten sind demnach bei der Wahl ihres Studienfaches offenbar nicht durch die Eltern „vorgeprägt“. Zu einem ähnlichen Schluss gelangte Hommerich (1984, S.69) in den 70er Jahren, indem er als „sehr wichtiges Charakteristikum des Diplomstudiums in Pädagogik () seine besondere Attraktivität für Kinder aus unteren sozialen Schichten“ festgestellt hat (vgl. auch Beck u.a. 1990, S.20).

Für die Frage nach dem beruflichen Verbleib der Absolventinnen und Absolventen wird es zudem von Bedeutung sein zu wissen, wie *regional mobil* sie sind. Die Adressenrecherche im Prüfungsamt hat ergeben, dass anscheinend nur wenige vor Studienbeginn schon am Hochschulort gewohnt haben und die meisten aus (mehr oder weniger) weiten Teilen Deutschlands zum Studium nach Marburg gekommen sind.⁴ Für manche bietet offenbar der Studienbeginn die (lang ersehnte) Möglichkeit, von zu Hause auszuziehen und am Hochschulort ein „Leben auf eigenen Füßen“ auszuprobieren. Beate zum Beispiel begründet ihre Entscheidung, in Marburg und damit *nicht* an der ihrem Heimatort am nächsten gelegenen Hochschule zu studieren, so:

¹ Zwischen den Abschlussgenerationen und dem Vorhanden- bzw. Nichtvorhandensein von Kindern besteht ein signifikanter Zusammenhang. Während in der jüngsten Generation über 70 % der Befragten keine Kinder haben, sind es in den beiden vorherigen Generationen jeweils weniger als 50 % (s. T3).

² Timmermann/Hunke (1990, S.13) begründen das Interesse an der sozialen Herkunft der Befragten damit, dass „der Studiengang Erziehungswissenschaften in einer Zeit (entstand), in der Reformen im Bildungssystem versucht wurden. Unter anderem sollten die Universitäten sich verstärkt bis dahin eher bildungsfernen Schichten öffnen.“

³ Zu ähnlichen Befunden kommen auch Wolf u.a. (1994, S.22) für Marburger Diplom-Pädagogik-studierende des Wintersemesters 1993/94.

⁴ Einen „überregionalen Zugang () zur Marburger Universität“ hat auch Friebertshäuser (1992, S.196) bei Diplompädagogik-Studierenden des Jahrgangs 1985/86 festgestellt.

„Ich wollte halt von zu Hause weg; ich wollte einfach ´mal raus. Ich bin hier in diesem Dorf groß geworden, und da wollen Sie irgendwann weg, ja“. (Beate, Interview Nr.6, S.2)

Nach Studienende – auch das hat, neben der Fragebogenerhebung, meine Adressenrecherche gezeigt - verlässt ein Großteil früher oder später¹ Marburg wieder: 45,3 % geben nämlich an, derzeit nicht in Hessen zu arbeiten (s. T5). Dieser überregionale Zu- und schließlich Weggang könnte, schaut man sich zum Vergleich andere Untersuchungen² an, durchaus eine Besonderheit des Hochschulstandortes Marburg sein, die möglicherweise dadurch (mit)bedingt ist, dass es hier keine Fachhochschule gibt, deren sozialpädagogisch qualifizierte Absolventinnen und Absolventen bereits am Ort ansässig sind und anschließend an der Universität weiter studieren. Ein anderer Grund für die offensichtliche Mobilitätsbereitschaft der Marburger Befragten könnte sein, dass sie familiär (noch) kaum gebunden sind.³

Diese eher allgemeinen Informationen zum sozialen Hintergrund der Befragten genügen, um einen ersten Eindruck darüber zu bekommen, um wen es sich hier handelt. Ich widme mich nun meiner ersten Teilfrage: Welche Vorqualifikationen haben Marburger Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung EB/aJb zu Beginn ihres Diplom-Pädagogikstudiums?

3.1.2 Vorqualifikationen

Das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium sollte nach dem Willen seiner Planer ein grundständiger Hauptfachstudiengang sein. Insbesondere Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb haben jedoch seit je her damit zu kämpfen, dass die Sinnhaftigkeit einer grundständigen Ausbildung von Vertreterinnen und Vertretern der Praxis immer wieder in Frage gestellt wird, ihnen Praxisferne und fehlende (unterrichts-)fachliche Qualifikationen vorgeworfen werden und es einen geregelten und exklusiven Zugang zu einer Tätigkeit in der EB/aJb nicht gibt (vgl. Kap. 1.1). Daher ist es wichtig herauszufinden, ob und, wenn ja, über welche Vorqualifikationen und Vorerfahrungen die Befragten verfügen.

Entsprechend meiner Definition von „Vorqualifikationen“ (vgl. Kap. 1.3.3) werde ich nun anhand der Variablen Hochschulzugangsberechtigung, vorherige Berufsaus-

¹ Eine Differenzierung nach Abschlussgenerationen zeigt, dass vor allem die, deren Studienabschluss noch nicht so lange zurückliegt, zunächst in Marburg oder Umgebung, zumindest aber in Hessen, bleiben.

² Sowohl beispielsweise Nahrstedt, Timmermann, Brinkmann (1995, S.35) als auch Peters/Schrader (1996, S.62) stellen eine „auffällige `Seßhaftigkeit“ der Befragten am Hochschulort oder in der näheren Umgebung fest.

³ Einen weiteren Grund für den überregionalen Zugang zur Marburger Universität erfuhr ich im Mai 2000 in einem Telefonat mit einem Mitarbeiter in der Hochschulverwaltung: Demnach kommen auch heute noch 46 – 47 % der Studierenden der Philipps-Universität aus Hessen, der Rest von außerhalb. Von denen, die aus Hessen kommen, so jener Mitarbeiter, stammen etwa ein Drittel aus der eigentlichen „Hochschulregion“ Marburgs, d.h. aus dem Landkreis Marburg-Biedenkopf und benachbarten Landkreisen. Die Hochschulregion Marburg sei relativ klein und nicht bevölkerungsstark, was dazu führe, dass das Studierendenaufkommen aus der eigenen Region geringer und das aus anderen Regionen größer sei. Eine überregionale Attraktivität Marburgs als Studienort reiche daher als alleinige Begründung für den hohen Anteil „auswärtiger“ Studierender nicht aus. Bis in die Gegenwart hinein ist die Philipps-Universität diejenige hessische Universität mit den größten Anteilen von nicht-hessischen Studierenden (W. Wolf).

bildung, Studium sowie Praxisvorerfahrungen die Vorqualifikationen der Absolventinnen und Absolventen analysieren.

3.1.2.1 Art der Hochschulzugangsberechtigung

Ein erstes Indiz dafür, ob jemand vor Aufnahme des Diplomstudiums schon über andere berufliche Qualifikationen verfügt, liefert die Frage nach der Art der Hochschulzugangsberechtigung: 82,4 % haben ihr Abitur an einer allgemeinbildenden Schule gemacht. Weniger als ein Fünftel sind „auf Umwegen“, bspw. über einen Fachhochschulabschluss oder im zweiten Bildungsweg an die Universität gekommen (s. T5).

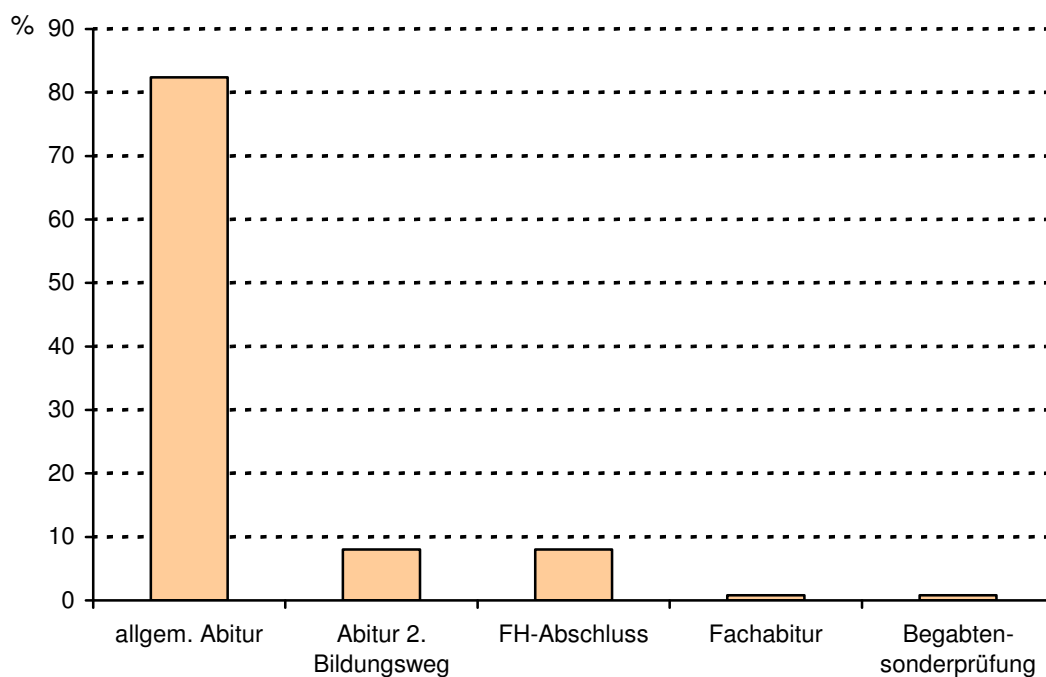


Abbildung 7: Art der Hochschulzugangsberechtigung (N = 125)

Der Anteil derer, die das allgemeine Abitur haben, ist über die Generationen hinweg fast gleich hoch, lediglich in der jüngsten deutet sich möglicherweise ein leichter Rückgang an (s. T6). Kleine Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt es nur insofern, dass Männer etwas häufiger über einen Fachhochschulabschluss, Frauen über den zweiten Bildungsweg an die Universität gekommen sind (s. T5).

In den 70er- und damit in den Anfangsjahren des Diplomstudiums waren die Befunde noch deutlich andere: Damals hatten über 30 % der Befragten der Studienrichtung EB/aJb „nicht auf dem üblichen Weg die Hochschulreife erworben“ (Jütting 1984, S.69; ebenso Koch u.a. 1977, S.41). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die Projektgruppe Verbleibsforschung (1989, S.24) Mitte der 80er Jahre. Es bleibt deshalb offen, ob in dem von mir untersuchten Zeitraum allgemein weniger EB/aJb-Absolventinnen und -Absolventen über den zweiten Bildungsweg an die Hochschule gekom-

men sind, oder ob meine Befunde eher eine hochschulspezifische Besonderheit darstellen – zumal es nach wie vor auch anders lautende und daher vielleicht ebenso hochschulspezifische Ergebnisse gibt.¹

Die Tatsache, dass die meisten Marburger Befragten das allgemeine Abitur haben und verhältnismäßig jung (vgl. Kap. 3.1.1) sind, lässt mich vermuten, dass der Großteil *nicht* über eine vorherige Ausbildung verfügt. Im folgenden werde ich dem nachgehen.

3.1.2.2 Formale Vorqualifikationen

Hinsichtlich formaler Vorqualifikationen sind zunächst zwei Möglichkeiten denkbar. Es gibt

- ◆ Absolventinnen und Absolventen, die vor Beginn des Diplomstudiums mindestens eine Berufs- oder Fachschulausbildung oder ein Studium abgeschlossen haben (= *Vorqualifizierte*) und
- ◆ solche, die vorher keinen anderen Abschluss erworben haben (= *Nichtvorqualifizierte*).

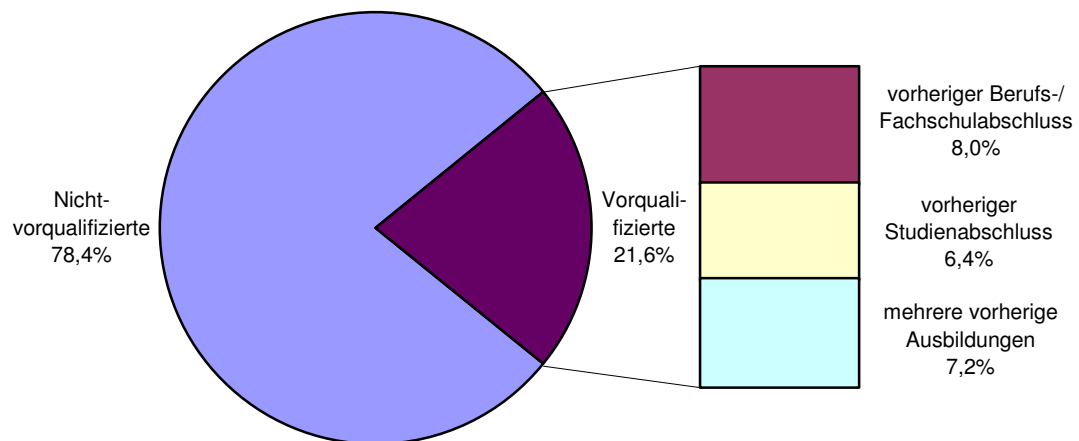


Abbildung 8: Zu Beginn des Diplomstudiums Nichtvorqualifizierte und Vorqualifizierte (N = 125)

Wie Abb. 8 zeigt, haben mehr als drei Viertel der Befragten ($n = 98$) zuvor keinen anderen Abschluss erworben. Das gilt für Männer und Frauen gleichermaßen. Es bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass all diese *Nichtvorqualifizierten* unmittelbar nach dem Abitur das Diplomstudium aufgenommen haben (s. T6):

¹ So zum Beispiel der Bremer Befund von Peters/Schrader (1996, S.61), dem zufolge nur knapp die Hälfte der Antwortenden über das Abitur an allgemeinbildenden Schulen zum Diplomstudium Weiterbildung gekommen sind.

Mehr oder weniger¹ „gleich nach dem Abitur“ haben 60 Studierende – Frauen etwas häufiger als Männer – das Diplom-Pädagogikstudium begonnen. 38 studierten zunächst ein anderes Fach² – Männer etwas mehr als Frauen –, dessen Studium sie entweder mit Beginn des Diplomstudiums abbrachen³ (n = 14) oder als Doppelstudium (n = 24) fortführten. Letzteren sind unter Umständen Leistungen aus dem zuerst begonnenen Studium anerkannt worden, so dass sie das Pädagogikstudium als „Aufbaustudium“ ab der Hauptdiplomphase absolvieren konnten.⁴ Dementsprechend merkt eine Absolventin bei der Frage nach dem Beginn des Diplom-Pädagogikstudiums an:

„10/80 (= im Oktober 1980, AFJ) habe ich aus Interesse die ersten Pädagogik-Veranstaltungen besucht und mir viel später aufgrund meines Politologie-Diploms das Grundstudium Pädagogik anerkennen lassen“ (Fb Nr.35).

Solche Erläuterungen und Kommentare lassen darauf schließen, dass ein Teil der Befragten offenbar erst sukzessive in den Diplomstudiengang „hineingewachsen“ ist und ihn möglicherweise als „zweite Absicherung“ (Friebertshäuser 1992, S.209) betrachtet hat.

Über formale Vorqualifikationen verfügen gut ein Fünftel der Befragten (n = 27). Ein signifikanter Zusammenhang zwischen Vorqualifizierungen und Abschlussgenerationen besteht – entgegen meiner Annahme (vgl. Kap. 1.3.3, S.68) – nicht. Deskriptiv betrachtet ist aber der Anteil Vorqualifizierter insbesondere in der jüngsten Generation etwas höher als in den Generationen davor (s. Abb. 9, T7). Ob sich darin ein Trend zu einer Zunahme von Doppel- und Mehrfachqualifikationen andeutet bleibt offen. Die Ergebnisse vorliegender Studien weisen aber zumindest in diese Richtung.⁵

¹ Insbesondere bei Männern lag zwischen Abitur und Studienbeginn oftmals der Wehr- oder (meistens) der Zivildienst, bei manchen Befragten auch ein Freiwilliges Soziales Jahr oder ein Praktikum.

² Neben diversen Lehramtsfächern sind dies zum Beispiel Fächer wie Europäische Ethnologie, Politik, Soziologie, Philosophie, Anglistik, Sprachwissenschaft, Theologie oder Jura. Die Fächer Theologie, Soziologie, Politik sowie ein Lehramtsstudium werden dabei mit Abstand am häufigsten als zuerst begonnenes Studium genannt. Nur ganz vereinzelt werden naturwissenschaftliche oder technische Fächer wie Physik oder Elektrotechnik angegeben.

³ Der Abbruch eines zunächst begonnenen anderen Studienfaches fand in der Regel nach zwei bis drei Semestern statt. Lediglich ein Befragter hat vor dem Diplom-Pädagogikstudium sieben Jahre lang Jura studiert, ohne diesen Studiengang abzuschließen. – Die Zahlen für Weiterführung des zunächst begonnenen Studiums, d.h. „DS zu anderem Fach dazugenommen“ (n = 24), und Abbruch des zunächst begonnenen Studiums, d.h. „Wechsel aus anderem Fach“ (n = 14), ergeben sich aus Tabelle 2 auf Seite T6 des Tabellenbandes.

⁴ Vgl. DPO 1973, § 7 und DPO 1984, § 8: „Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen zur Diplomvorprüfung“.

⁵ So zum Beispiel von Brödel/Siebert (1988, S.287 ff.), die aufgrund einer bundesweiten Befragung von Universitäten im Bezug auf den Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung zu dem Schluss kommen, dass ein Trend zu Doppel- und Mehrfachqualifikationen erkennbar sei.

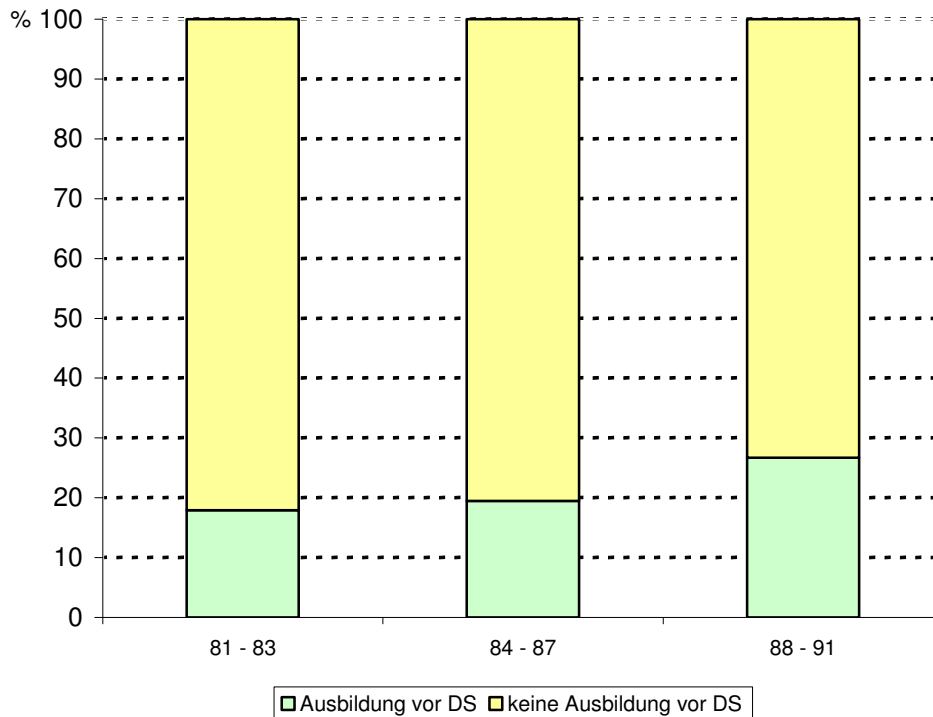


Abbildung 9: Anteil Vorqualifizierte und Nichtvorqualifizierte in den drei Abschlussgenerationen (N = 125)

Die Gruppe der Vorqualifizierten setzt sich wie folgt zusammen:

- ◆ Zehn von ihnen (das sind 8 % aller Befragten) haben zuvor bereits *eine Berufsbildung oder eine Fachschulausbildung abgeschlossen*. Die absolvierten Ausbildungen sind vielfältig, und nur zwei davon – eine Erzieherin und eine Kinderpflegerin – würde ich als „einschlägig pädagogisch“ bezeichnen.¹ Der überwiegende Teil aus dieser Gruppe hat die Hochschulreife im zweiten Bildungsweg erworben.
- ◆ Acht Personen (6,4 % aller Befragten) haben zuvor bereits ein *anderes Studium abgeschlossen*: Vier ein Lehramts-, zwei ein Theologiestudium, eine ein Fachhochschulstudium in Religionspädagogik und eine andere eines in Sozialpädagogik. Eine von diesen acht Personen ist über einen Fachhochschulabschluss an die Universität gekommen, alle anderen haben ihr Abitur an einer allgemeinbildenden Schule gemacht.
- ◆ Die übrigen neun (7,2 % aller Befragten) haben vorab schon einen längeren Ausbildungsweg hinter sich, d.h. sie haben bereits mehrere Ausbildungen beendet. Auffallend ist, dass sie häufig zunächst eine Berufsausbildung, danach ein sozialpädagogisches Fachhochschulstudium und erst dann das Diplomstudium in Pädagogik absolviert haben. Da sich diese Befragten von einem

¹ Vgl. dazu auch Beck u.a. 1990, S.30. Darüber hinaus wurden folgende vorherige Berufs- oder Fachschulabschlüsse je einmal genannt: Stenosekretärin, Ausbildung im Finanzamt, Reisebürokaufmann, Bäcker, Bankkauffrau, Elektroniker, Drogistin und Dolmetscherin.

„Lehrberuf“ bis zu einer „vollakademischen Ausbildung“ „hochgearbeitet“ und ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht auf direktem Wege, sondern zum größten Teil über einen Fachhochschulabschluss erworben haben, bezeichne ich sie als „Bildungsaufsteiger/innen“. Ein inhaltlicher Zusammenhang ist lediglich zwischen der vorhergehenden sozialpädagogischen Fachhochschulausbildung und dem Diplomstudium erkennbar - was aber nicht heißen soll, dass bspw. kaufmännische Kenntnisse einem Diplom-Pädagogen oder einer Diplom-Pädagogin nicht von Nutzen wären. – Männer haben häufiger als Frauen so vielfältige Ausbildungskarrieren hinter sich und sind vermutlich u.a. deshalb auch älter. Offen bleibt jedoch, ob Frauen ihre Ausbildungskarriere evtl. früher beenden bzw. sich mit einer Ausbildung zufrieden geben, weil sie durch familiäre Verpflichtungen gebunden und eingeschränkt sind. Die Tatsache, dass mehr Frauen als Männer keine Kinder haben (vgl. Kap. 3.1.1), stützt diese Vermutung jedenfalls nicht.

Um zu illustrieren, wie unterschiedlich die Ausbildungswertegänge dieser neun Personen sind, seien sie hier kurz beschrieben: Da gibt es einmal den Verwaltungsangestellten, der später ein sozialpädagogisches FH-Studium absolviert und schließlich auch noch Diplom-Pädagogik und Politikwissenschaft parallel studiert und beide Studiengänge abgeschlossen hat. Ferner gibt es den Steuergehilfen, der Sozialwesen an der Fachhochschule studiert, danach Pädagogik und Medienwissenschaften gleichzeitig belegt und abgeschlossen hat, oder den Nautiker, der später zum Programmierer umgeschult, ein betriebswirtschaftliches FH-Studium abgeschlossen und letztendlich noch das Diplom in Pädagogik erworben hat. Dann gibt es den Großhandelskaufmann, der ebenfalls nach einem FH-Studium in Sozialpädagogik das Diplomstudium absolviert hat, die Rechtsanwalts- und Notariatsgehilfin, die nach einem sozialpädagogischen FH-Studium das Diplom in Pädagogik erworben und zwischendurch noch eine längere Weiterbildung im pädagogischen Bereich absolviert hat, den technischen Zeichner, der ebenfalls nach einem FH-Studium in Sozialpädagogik eine Weiterbildung in Gesprächsführung gemacht und sich dann zum Diplom-Pädagogikstudium entschlossen hat. Und schließlich ist da noch die Chemielaborfachwerkerin, die auch ein FH-Studium Sozialpädagogik absolviert hat, dann eine Prüfung zur Hauswirtschafterin, später zur Hauswirtschaftsmeisterin und letztendlich noch das Diplom in Pädagogik gemacht hat.

Diese Befunde hinsichtlich formaler Vorqualifikationen unterscheiden sich deutlich von vorliegenden älteren: In den 70er und Mitte der 80er Jahre hatten im prozentualen Vergleich etwa vier- bis fünfmal so viele Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb vor dem Diplomstudium bereits eine Berufs- oder Fachschulausbildung abgeschlossen (vgl. Koch u.a. 1977, S.40; Jütting 1984, S.69 f.; Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.25). Ähnlich verhält es sich mit einem zusätzlichen Studienabschluss: Etwa 50 bis 60 % der EB/aJb-Absolventinnen und -Absolventen konnten zur damaligen Zeit einen solchen - insbesondere einen Lehramtsabschluss - vorweisen (vgl. Koch u.a. 1977, S.40; Busch/Hommerich 1980, S.98; Jütting 1984, S.70;

Schmidt 1990, S.47).¹ Einem vorherigen Lehramtsexamen kommt hingegen in meiner Stichprobe lange nicht die Bedeutung zu, die es in den 70er Jahren gehabt hat: Nur vier Befragte haben zuvor einen solchen Abschluss erworben. Zudem scheint der Anteil derjenigen, die über mehrere Vorqualifikationen verfügen, in den 70er Jahren höher gewesen zu sein als heute (vgl. Koch u.a. 1977, S.18 f.; Hommerich 1984, S.66 f.).

Insgesamt gesehen sind in älteren Studien etwa ein Viertel der Befragten nicht formal vorqualifiziert (vgl. Koch u.a. 1977, S.18; Hommerich 1984, S.66; Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.24). Verglichen damit verteilen sich in meiner Studie Vorqualifizierte und Nichtvorqualifizierte genau umgekehrt: drei Viertel haben keine formalen Vorqualifikationen, ein Viertel haben welche. Daraus schließe ich, dass das Diplomstudium zumindest in den 70er Jahren offensichtlich die Funktion einer beruflichen Fortbildung oder Zusatzausbildung mit dem Ziel einer Erweiterung beruflicher Perspektiven hatte (vgl. Hommerich 1984, S.67 f.). Das scheint sich in der Zwischenzeit geändert zu haben: Aufgrund des vergleichsweise geringen Anteils Vorqualifizierter unter den Marburger Befragten gehe ich davon aus, dass das Diplomstudium für sie offenbar nicht (mehr) in erster Linie Zusatzaus- oder Fortbildung ist, sondern sich als grundständiges Studium etabliert hat.

Von einem allgemeinen Wandel in den Vorqualifikationen von EB/aJb-Absolventinnen und -absolventen kann man allein aufgrund meiner Ergebnisse jedoch nicht sprechen. Wenn ich mir nämlich einige neuere Verbleibsstudien zum Vergleich anschauere, dann wird in manchen zwar ein steigender Anteil Einfachqualifizierter bestätigt (vgl. Beeke 1994, S.148), andere kommen hingegen zu Ergebnissen, die denen aus den 70er Jahren ähnlich sind (bspw. Renz 1995, S.38; Nahrstedt, Timmermann, Brinkmann 1995, S.13). Der vergleichsweise geringe Anteil Vorqualifizierter könnte demnach auch eine Marburger Besonderheit sein, die vielleicht damit zusammenhängt, dass es hier keine sozialpädagogische Fachhochschule gibt, deren Absolventinnen und -absolventen sich sozusagen bereits „vor Ort“ befinden und ein Diplom-Pädagogikstudium an der Universität „aufsatteln“ würden.

3.1.2.3 *Praxisvorerfahrungen*

Zu den Vorqualifikationen gehören entsprechend meiner obigen Definition (vgl. Kap. 1.3.3) nicht nur formale Abschlüsse, sondern ebenso Praxiserfahrungen vor Beginn des Diplomstudiums. Wenn jemand zuvor bereits über eine oder mehrere formale Ausbildungen verfügt, muss dies nicht zwangsläufig heißen, dass er oder sie auch entsprechende Berufserfahrungen hat (vgl. Bahn Müller u.a. 1988, S.131). Dennoch sind Praxisvorerfahrungen, selbst wenn sie nicht auf einer formalen Ausbildung gründen, wichtige Qualifikationen, die unter anderem vermutlich die „Wege“ der Befragten durch das Studium, ihre Berufseinmündung und den beruflichen Verbleib sowie die Bewertung des Studiums beeinflussen können (vgl. Skiba, Lukas, Kuckartz 1984, S.67).

¹ Jedoch bleibt in der Studie von Jütting (1984) unklar, ob es sich bei den zusätzlich erworbenen Hochschulabschlüssen ausnahmslos um *vor* dem Diplomstudium erworbene handelt.

Dementsprechend habe ich die Angeschriebenen im Fragebogen gebeten, alle (pädagogischen und nicht-pädagogischen) Tätigkeiten¹ anzugeben, die sie vor dem Diplomstudium ausgeübt haben. Außerdem sollten sie angeben, ob sie die jeweilige Tätigkeit als pädagogische betrachten oder nicht. Ich vermute nämlich, dass insbesondere *pädagogische* Praxisvorerfahrungen den weiteren Weg der Befragten beeinflussen. Die folgenden Interviewaussagen bestätigen dies:

Pädagogische Praxiserfahrungen vor dem Studium, das wird zum Beispiel in der Aussage von Marion deutlich, bieten offenbar Gelegenheit, eigenes Handeln in potentiellen Tätigkeitsfeldern zu erproben und können dadurch einen Studienwunsch absichern und festigen helfen. Marion (Interview Nr.8, S.3) sagt:

„Ich hab´ immer ehrenamtlich, auch vor dem Studium schon, Kinderfreizeiten, Jugendfreizeiten betreut; als ich älter wurde so im kirchlichen Bereich und auch da, ja, Erwachsenenbildung, außerschulische Jugendbildung praktisch praktiziert, und daher hat sich dieser Wunsch verfestigt und ist dann halt mein Schwerpunkt geworden.“

Bei Männern kann, wie in der Aussage von Frank (Interview Nr.11, S.2) deutlich wird, der Zivildienst ein Rahmen sein, in dem (erste) pädagogische Praxiserfahrungen erworben werden. Bei Frank hat er zu einer grundlegenden Änderung seines Berufswunsches geführt. Er berichtet rückblickend:

„Ich hab´ nach dem Abitur Zivildienst gemacht in einer Werkstatt für Behinderte, hatte eigentlich vor dem Zivildienst Berufswunsch Maschinenbau, Wirtschaftsingenieurwesen, also im Bereich Technik. Das hat sich mit dem Zivildienst geändert. Also da wurde dann der grobe Bereich Soziales aktueller.“

Ich unterscheide dementsprechend folgende beide Gruppen (s. T8 f.):

- ◆ Absolventinnen und Absolventen, die zu Beginn des Diplom-Pädagogikstudiums offenbar *keine pädagogischen Praxiserfahrungen* haben. Das sind insgesamt 36 Personen (34 % der Befragten mit gültigen Angaben)².
- ◆ Befragte, die bereits vor dem Diplomstudium *pädagogische Praxiserfahrungen* gesammelt haben: Das sind insgesamt 70 Personen (66 %) (s. T8). Die meisten von ihnen (n = 59) haben pädagogische Praxisvorerfahrungen, ohne eine entsprechende Ausbildung abgeschlossen zu haben. Die übrigen elf haben Berufserfahrung in einem vorherigen pädagogischen Beruf oder Studium³. Hierzu zähle ich auch das sozialpädagogische Anerkennungsjahr (FH) sowie das Referendariat im Rahmen eines Lehramtsstudiums. Davon abgesehen haben eine vorherige mehrjährige Berufstätigkeit im (sozial-)pädagogischen Bereich nur

¹ Aus Gründen der Übersichtlichkeit und um das Erinnerungsvermögen der Befragten nicht über zu strapazieren, wurden sie gebeten, nur Tätigkeiten von mindestens zweimonatiger Dauer anzugeben.

² 29 von diesen 36 Befragten haben offensichtlich weder pädagogische, noch nicht-pädagogische Vorerfahrungen. Die übrigen haben ausschließlich nicht-pädagogische, die zumeist auch nicht auf einer entsprechenden Ausbildung basieren. Zu dem hohen missing-Wert (n = 19) vgl. die Anmerkung im Tabellenband (s. T8).

³ Ein „pädagogischer Beruf“ ist nach meinem Verständnis zum Beispiel Erzieherin oder Kinderpflegerin. Ein „pädagogisches Studium“ ist meist ein sozial- oder (selten) religionspädagogisches Fachhochschul- oder ein Lehramtsstudium.

fünf von diesen elf Befragten ausgeübt. Manche der pädagogisch Vorerfahrenen haben zudem eine nicht-pädagogische Ausbildung und/oder eben solche Praxisvorerfahrungen.

Hinsichtlich der pädagogischen Vorerfahrungen zeigt sich, dass diejenigen, die vor dem Diplom-Pädagogikstudium eine Ausbildung abgeschlossen haben, signifikant häufiger über pädagogische Vorerfahrungen verfügen als die ohne eine vorherige Ausbildung (s. T9). Dennoch verfügt auch die zweite Gruppe in hohem Ausmaß (58,5 %) über pädagogische Vorerfahrungen. Allerdings beschränken sich diese – anders als in den 70er Jahren – zumeist auf neben- oder ehrenamtliche Erfahrungen in der Jugendarbeit, auf ein mehrmonatiges „Vorpraktikum“¹, auf Zivildienst, Freiwilliges Soziales Jahr u.ä. (vgl. hierzu auch Friebertshäuser 1992, S.203 ff.). Pädagogische Vorerfahrungen scheinen vor allem denen zu fehlen, die gleich nach dem Abitur das Diplomstudium aufgenommen haben (s. T9).

Frauen und Männer verfügen offenbar gleichermaßen über pädagogische Vorerfahrungen (s. T10). Zwischen den drei Abschlussgenerationen und dem Vorhandensein praktischer pädagogischer Erfahrungen vor Beginn des Diplomstudiums gibt es einen signifikanten Zusammenhang. In der mittleren Generation haben gut 40 % und in der ältesten mehr als die Hälfte keine pädagogischen Vorerfahrungen, in der jüngsten Generation dagegen nur gut 10 % (s. T9). Möglicherweise hängt dies (u.a.) damit zusammen, dass der Anteil derer, die schon vor Studienbeginn über (einschlägige) formale Qualifikationen verfügen, in der jüngsten Generation etwas höher ist als in den beiden zuvor (s. T7). – Vielleicht machen sich in Zeiten einer eher schwierigen Arbeitsmarktlage zukünftige Studierende auch verstärkt auf die Suche nach Entscheidungshilfen für die „richtige“ Wahl ihres Studienganges und sammeln deshalb schon vorher einschlägige Praxiserfahrungen?

Während die Praxisvorerfahrungen der Marburger Befragten meistens nicht auf einer vorherigen Ausbildung beruhen, sondern eher neben- und ehrenamtlicher Art und damit möglicherweise auch nicht so umfangreich sind, hat bspw. Jütting (1984, S.70) für die 70er Jahre ermittelt, dass mehr als ein Drittel vor dem Studium ganztätig berufstätig waren. In der Erhebung von Koch u.a. (1977, S.40) waren dies sogar mehr als die Hälfte.²

Neuere Untersuchungen kommen hier zu keinen einheitlichen Ergebnissen: Während eine Studie aus Bamberg zu dem Schluss kommt, dass über die Jahre ein stetig sinkender „Anteil an berufserfahrenen StudienanfängerInnen“ zu verzeichnen sei (Beeke 1994, S.144), kommen Nahrstedt, Timmermann, Brinkmann (1995, S.13) zu dem Ergebnis, dass fast die Hälfte von denen, die zwischen 1990 und 1994 in Bielefeld ihr Diplom in Jugend-, Erwachsenen- und Weiterbildung gemacht haben, vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert, rund ein Sechstel zuvor ein anderes Stu-

¹ Gemeint sind hiermit in der Regel Praktika, die Befragte von sich aus gemacht haben – möglicherweise, um zur Klärung ihrer Berufswünsche beizutragen.

² Beide Autoren unterscheiden allerdings nicht zwischen pädagogischer und nicht-pädagogischer Berufstätigkeit.

dium abgeschlossen haben und jeweils knapp ein Drittel vorher „studiumbezogen“ bzw. „nicht studiumbezogen“ berufstätig waren (vgl. ebd.).¹

Soweit zu den Qualifikationen und Praxiserfahrungen *vor* dem Diplom-Pädagogikstudium. Ich gehe nun einen Schritt weiter in der Biographie der Befragten und komme auf die *Zeit während* des Studiums zu sprechen:

3.1.3 Das Diplomstudium

Ich gehe nicht nur davon aus, dass die Qualifikationen und Erfahrungen, die die Befragten vor dem Diplomstudium haben, ihre Berufseinmündung beeinflussen, sondern auch das Studium selbst und alle weiteren Qualifikationen und Praxiserfahrungen, die sie bis zum Studienende bzw. bis zur Berufseinmündung erworben haben (vgl. Kap. 1.2). Daher richte ich mein Augenmerk im folgenden darauf, ob die Befragten das Studium grundständig oder erst ab der Hauptdiplomphase (als „Aufbaustudium“) studiert haben, wie lange sie studiert und mit welcher Gesamtnote sie es abgeschlossen haben, für welche Wahlpflicht- und ggf. Zusatzfächer sie sich entschieden, welche Themenschwerpunkte sie gesetzt und welche Praxiserfahrungen sie gemacht haben. Außerdem werde ich der Frage nachgehen, ob die Absolventinnen und Absolventen studienbegleitend zusätzliche formale Qualifikationen erworben haben.

Ich beginne zunächst mit jenem Aspekt, der eng damit zusammenhängt, ob jemand über Vorqualifikationen verfügt oder nicht:

3.1.3.1 Grundständiges Studium oder „Aufbaustudium“?

Das Diplom-Pädagogikstudium wird in Marburg als grundständiges Hauptfachstudium angeboten. Ein Aufbaustudium im Sinne einer Weiterqualifizierung, die bereits einen anderen Studienabschluss voraussetzt und für die von vornherein nur vier Semester vorgesehen sind, gibt es an der Philipps-Universität nicht. Wenn im folgenden dennoch von einem „Aufbaustudium“ die Rede ist, so ist damit die Tatsache beschrieben, dass jemand bereits ein anderes, fachlich dem Diplomstudiengang verwandtes (bspw. ein Lehramts- oder ein Sozialpädagogikstudium) an einer Universität oder Fachhochschule studiert und diese Studienleistungen als Grundstudium anerkannt bekommen hat.²

¹ Zwar stellen die Autoren zugleich eine hohe Sesshaftigkeit der Befragten in Bielefeld und Umgebung fest (ebd., S.35), gehen aber nicht der Frage nach, ob der hohe Anteil Vorqualifizierter möglicherweise dadurch (mit)bedingt sein könnte, dass es in Bielefeld neben einer Fachhochschule, an der man u.a. Sozialwesen studieren kann, auch eine kirchliche Hochschule gibt.

² Deshalb zunächst auch die Anführungszeichen bei dem Begriff „Aufbaustudium“. Im folgenden lasse ich die weg, denn es ist ausschließlich von einem Aufbaustudium im Marburger Sinne die Rede. Gemeint ist damit, dass "Studiensemester in benachbarten Fachrichtungen und dabei erbrachte Studien- und Prüfungsleistungen () durch den Prüfungsausschuß ganz oder teilweise anerkannt werden (können)" (§ 7 DPO 1973 und § 15; ähnliche Bestimmungen in der DPO 1984, §§ 8 und 16). Diese Anerkennung erstreckt sich auch auf Studienleistungen an Fachhochschulen (vgl. ebd.) Wer bspw. ein abgeschlossenes FH-Studium in Sozialpädagogik nachweisen kann, dem wird dieses in Marburg in der Regel als Grundstudium anerkannt, so dass das Diplomstudium dann faktisch Aufbaustudium ist.

Die Auswertung zeigt, dass der weit überwiegende Teil das Diplomstudium grundständig, also mit Vor- und Hauptdiplomphase, studiert hat. Nur gut ein Zehntel (n = 14) haben andere Studienleistungen anerkannt bekommen und deshalb mit dem Hauptstudium begonnen.¹ Hierbei scheint es weder zwischen den Geschlechtern, noch – und das ist entgegen meiner Erwartung (vgl. Kap. 1.3.3, S. 68) – zwischen den Abschlussgenerationen nennenswerte Unterschiede zu geben (s. T10).²

Damit bestätigt sich offenbar in den Marburger Befunden ein Trend, der sich in den 70er Jahren bereits angedeutet hat: Koch u.a. (1978, S.294) und Hommerich (1984) haben nämlich damals schon einen zunehmenden Anteil grundständig Ausgebildeter und damit „eine *schrittweise* Entwicklung zu einem grundständigen Hauptfachstudiengang, der ja das Leitbild der ursprünglichen Studiengangsplanung gewesen war“ (Hommerich 1984, S.62), festgestellt.³ Als Gründe für diese Entwicklung werden ein vielerorts nicht mehr erlaubtes Doppelstudium Lehramt – Diplom (vgl. Koch u.a. 1978, S.293), verschärfte Zugangsbedingungen zu einem Aufbaustudium (vgl. Hommerich 1984, S.65) sowie der Umstand vermutet, „dass der Diplomstudiengang als *Innovation* im Ausbildungsspektrum der Hochschulen von den Studierenden insbesondere aufgrund der Antizipation spezifischer Beschäftigungsrisiken erst nach und nach akzeptiert wurde“ (ebd.).

Dass in Marburg offenbar eine Verschärfung der Anerkennungspraxis von Studienleistungen stattgefunden hat, wird anhand der beiden folgenden Interviewaussagen deutlich⁴: Beate, die 1977 zunächst ein Soziologiestudium begonnen und zwei Jahre später das Diplom-Pädagogikstudium hinzu genommen und im März 1984 abgeschlossen hat, antwortet auf meine Frage, ob sie in Pädagogik ein Vordiplom machen müssen:

„In Pädagogik? Ich glaube, das habe ich anerkannt bekommen. Ich meine, ich hätte das praktisch mehr oder weniger geschenkt kriegt, ja.“ (Beate, Interview Nr.6, S.8).

Frank dagegen hat 1979 ein Theologiestudium begonnen und gut drei Jahre später ebenfalls das Diplom-Pädagogikstudium hinzu genommen. Dieses hat er nach dem Theologiestudium im Februar 1988 beendet. Auf meine Frage, ob er sich in Marburg Studienleistungen aus dem Theologiestudium für das Diplomstudium hätte anerkennen lassen können, antwortet er:

„Ich bin mitten in ´ne Studienreform gekommen, und es gab wohl noch wenig vorher die Möglichkeit, das Theologiestudium als komplettes Grundstudium sich an-

¹ Von insgesamt 10 Personen, die über einen Fachhochschulabschluss ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, haben sieben dieses FH-Studium als Grundstudium anerkannt bekommen. Weitere sieben Befragte, die die allgemeine Hochschulreife haben, haben ebenfalls andere Studienleistungen als Grundstudium anerkannt bekommen (s. T10): Eine Person hat ein sozialpädagogisches Fachhochschulstudium, vier haben einen Lehramtsabschluss (i.d.R. 1. Staatsexamen) und zwei haben Leistungen aus einem Soziologie- oder Politikstudium anerkannt bekommen.

² Bei der Interpretation der Befunde muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Randverteilungen (grundständig/Aufbaustudium) sehr ungleich sind.

³ Hommerich stellt für die Studienrichtung Erwachsenenbildung einen von 22 % bis zum Jahr 1973 auf 58 % im Jahr 1976/77 gestiegenen Anteil grundständiger Absolventinnen und Absolventen fest (Hommerich 1984, S.64).

⁴ Auch Kattge (1995, S.54 ff.) bestätigt aufgrund ihrer Analyse der Marburger Diplom-Prüfungsamtskartei eine Verschärfung der Anerkennungspraxis von Studienleistungen aus anderen Fächern.

erkennen zu lassen. Und ich bin meines Wissens als einer der letzten überhaupt in dieses Doppelstudium reingerutscht, weil – es war nicht nur so, dass es nicht mehr ging, sich Teile anerkennen zu lassen, sondern es wurde ganz gestrichen.“ (Frank, Interview Nr.11, S.7).

Hinter einer Verschärfung der Anerkennungspraxis anderer Studienleistungen steht vermutlich nicht nur das arbeitsmarktbezogene Bestreben, den Diplom-Pädagogikstudiengang als eigenständigen aufzuwerten und zu profilieren und dadurch sein Ansehen bei potentiellen Arbeitgebern zu fördern. Dahinter steht sicherlich auch das disziplinterne Bestreben, einen eigenen Hauptfachstudiengang zu erhalten und weiter auszubauen.

Ich komme nun zu einem nächsten Aspekt, der mit der Frage, ob jemand das Diplomstudium grundständig oder als Aufbaustudium studiert hat, eng zusammen hängt:

3.1.3.2 Studiendauer

Sowohl die alte 1973er, als auch die neuere 1984er Marburger DPO sehen vor, dass die Meldung zur Diplomprüfung "in der Regel"¹ ein achtsemestriges Studium voraussetzt (vgl. § 3 DPO 1973; § 3 DPO 1984). Für die Anfertigung der Diplomarbeit haben die Kandidatinnen und Kandidaten ein halbes Jahr Zeit (vgl. § 19 DPO 1973; § 20 DPO 1984), weitere sechs Monate bleiben dann noch für das Ablegen der mündlichen Prüfungen (vgl. § 19 DPO 1984). Wer also entsprechend den Vorgaben der Prüfungsordnungen studiert hat, kann das Studium innerhalb von 10 Semestern abgeschlossen haben. Da mit der DPO 1984 eine stärkere Strukturierung des Studiums intendiert war (Auernheimer 1995, S.3), interessiert mich hierbei u.a., ob sich die, die nach der DPO 1973 und die, die nach der DPO 1984 studiert haben, hinsichtlich ihrer Studiendauer unterscheiden.

Die Auswertung² ergibt, dass zwei Drittel der Befragten länger als die (theoretisch) möglichen zehn Semester bis zum Diplom benötigt haben und Männer signifikant häufiger als Frauen ihr Studium in zehn Semestern abgeschlossen haben (s. T11). Eine differenzierte Betrachtung (s. T11) zeigt, dass die meisten, nämlich knapp ein Viertel der Befragten, genau zwölf Semester bis zum Diplom benötigt haben und dass die Studiendauer insgesamt recht breit streut (vgl. hierzu bereits Jütting 1984, S.100).

Wegen der Unsymmetrie der Verteilung und den „Ausreißern“ am rechten Verteilungsende ist der Mittelwert für die Bestimmung der durchschnittlichen Studiendauer

¹ Ausnahmen von der Regel sind diejenigen, die Studienleistungen aus einem anderen Studiengang anerkannt bekommen haben (vgl. Kap. 3.1.3.1).

² Urlaubs-/Unterbrechungssemester sind bei der Auswertung der Studiendauer herausgerechnet worden, um die Daten nicht zu verfälschen. Gut Dreiviertel der Befragten haben ihr Studium nicht unterbrochen - Männer etwas häufiger nicht als Frauen (s. T11). Wenn das Studium überhaupt unterbrochen wird, dann meistens nur für ein bis zwei Semester.

nicht geeignet, sondern muss durch den Median¹ ersetzt werden. Dieser führt zu einer durchschnittlichen Studiendauer von 11,48 Semestern. Frauen haben im Schnitt (Median) ein bisschen länger studiert als Männer und liegen in ihrer Studiendauer auch etwas dichter beieinander als diese (s. T12, vgl. Abb. 10).²

Die, die das Diplom-Pädagogikstudium aufbauend auf ein anderes Studium absolviert haben, haben es – das war aufgrund der Anerkennung von Studienleistungen von Aufbaustudierenden zu erwarten – im Schnitt (Median) signifikant mehr als vier Semester früher beendet als die, die es grundständig studiert haben. (s. T14).

Verglichen mit anderen (u.a. sozialpädagogischen) Untersuchungen³ schneiden die Marburger Absolventinnen und Absolventen hierbei recht gut ab (vgl. Vogelgesang 1985, S.19; Timmermann/Hunke 1990, S.24; Hommerich 1984, S.61; Flacke, Prein, Schulze 1989, S.44; Weigand 1990, S.103; SPIEGEL-Spezial 3/1993, S.32 f.)

Diejenigen, die vor dem Diplomstudium bereits (mindestens) eine Ausbildung und/oder ein Studium abgeschlossen hatten, haben im Schnitt signifikant mehr als zwei Semester früher ihr Pädagogikdiplom erlangt als die ohne vorherige Ausbildung oder Studium (s. T14). Allerdings sind die, die das Diplomstudium nach einer bereits vorhandenen Ausbildung oder einem Studium absolviert haben und/oder über anderweitige Praxiserfahrungen verfügen, in ihrer Studiendauer jeweils am wenigsten einheitlich – d.h. manche haben recht kurz studiert, andere ziemlich lange (vgl. Abb. 10). Das Vorhandensein einer vorherigen Ausbildung bedeutet demnach nicht zwangsläufig eine kurze Studienzeit.

¹ Der Median ist „jener Wert, der eine nach ihrer Größe geordnete Reihe von Meßwerten halbiert; die der Berechnung des Medians zugrundeliegenden Daten müssen also mindestens das Niveau einer Ordinalskala haben“ (Benninghaus 1992, S.39). Anders ausgedrückt: „Der Median ist der Punkt (Meßwert), der die Meßwertverteilung halbiert. Unterhalb und oberhalb von Mdn (= des Medians, AFJ) liegen je 50 % der Verteilung bzw. je die Hälfte der Meßwerte“ (Wolf 1994, S.101). Damit ist „der Median () ein Maß für die zentrale Tendenz einer Häufigkeitsverteilung, er ist im Gegensatz zum arithmetischen Mittel unempfindlich gegenüber Ausreißern“ (Kriz/Lisch 1988, S.172). In den entsprechenden Quartildarstellungen in meiner Arbeit werden der Median und die beiden Quartile wie folgt dargestellt: $Q_1 = | \quad Mdn = | \quad Q_3 = |$

Wenn also im folgenden von "im Schnitt", "durchschnittlich" usw. die Rede ist, dann ist hier nicht das arithmetische Mittel gemeint, sondern der Median.

² Ein Grund hierfür ist (noch) nicht erkennbar. Weder haben Männer das Diplomstudium häufiger als Aufbaustudium absolviert (vgl. Kap. 3.1.3.1), noch haben sich Frauen während des Studiums eher als Männer um Kinder kümmern müssen. Kapitel 3.1.3.7 und 3.1.3.8 werden zeigen, dass auch studienbegleitende Praxistätigkeiten, Anzahl der Praktika, Doppelstudium und studienbegleitende Weiterbildungsbemühungen nicht zur Erklärung beitragen, denn Frauen haben eher weniger Praktika gemacht als Männer, und mehr Männer als Frauen haben ein Doppelstudium absolviert.

³ Diese berechnen anstelle des Medians meist den Mittelwert der Studiendauer, den ich für meine Stichprobe aus den oben genannten Gründen für ungeeignet halte.

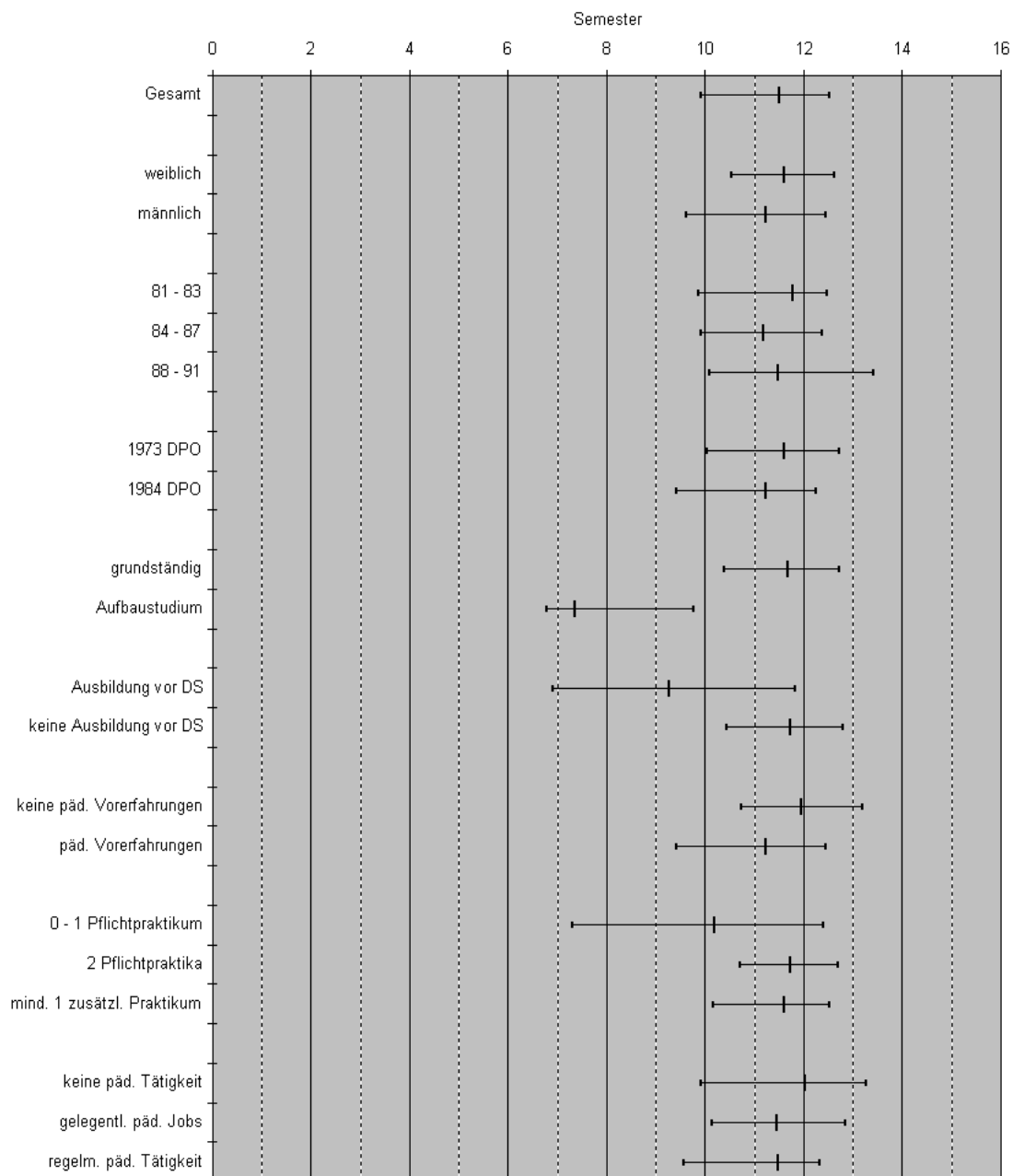


Abbildung 10: Quartile der Studiendauer in Semestern (N = 125)

Zwischen der Anzahl der Praktika und der Studiendauer besteht ebenfalls ein signifikanter Zusammenhang. Diejenigen, die gar kein oder nur ein Pflichtpraktikum absolviert haben, haben im Schnitt mehr als ein Semester früher ihr Studium beendet als die, die zwei oder mehr Praktika gemacht haben (s. T12). Möglicherweise sind ihnen andere Praxiserfahrungen anerkannt worden. Weder studienbegleitende pädagogische Tätigkeiten noch zusätzliche freiwillige Praktika scheinen eine längere Studiendauer zur Folge zu haben – eher im Gegenteil: Die, die während des Studiums keiner pädagogischen Tätigkeit nachgegangen sind, haben offenbar im Schnitt etwa ein halbes Semester länger studiert als die, die gelegentlich und als die, die regelmäßig pädagogisch tätig waren (s. T12).

Die, die ihr Studium nach der DPO 1984 beendet haben, haben es insgesamt (nur) geringfügig schneller abgeschlossen als die, die nach der DPO 1973 studiert haben (s. T13). Sollte es also – wie beabsichtigt - gelungen sein, das Studium durch die DPO 1984 stärker zu strukturieren und zu straffen? Und das, obwohl (oder gerade weil?) damit "fachbereichsinterne Belegbögen", von den Studierenden als "Sitzscheine" verschrieene Anwesenheitsnachweise, eingeführt worden sind?¹ Die Frage, ob es diese "Testate" den Studierenden tatsächlich ermöglicht bzw. sie dazu gezwungen haben, zielgerichteter und damit kürzer zu studieren, kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht beantwortet werden. Es fällt jedenfalls auf, dass gerade die Angehörigen der jüngsten Abschlussgeneration, die zu drei Vierteln nach der DPO 1984 studiert haben, in ihrer Studiendauer am weitesten auseinander liegen und einige von ihnen ihr Studium offenbar recht lange ausgedehnt haben (s. Abb. 10).

Im Bereich der Vermutungen bleibt auch die Überlegung, ob in den Anfangsjahren möglicherweise aufgrund einer hohen Nachfrage und dadurch bedingter Überlastung des Studienganges zum einen großzügiger mit der Anerkennung von Leistungsnachweisen aus anderen Studienfächern umgegangen worden ist und dadurch in Einzelfällen sehr kurze Studienzeiten möglich wurden, zum anderen aber auch großzügiger mit der Einhaltung vorgegebener Fristen verfahren worden ist und Studienzeiten deshalb länger waren. Letzteres wird jedenfalls durch folgende Aussage von Alfred gestützt:

Alfred hat 1981 sein Studium nach 19 Semestern beendet. Über seine Diplomprüfungsphase sagt er im Interview:

„Ich hab’ da immer wieder Verlängerung beantragt (lacht), bis der A.B. mir ´ne fast – der hat dann (lacht) ´nen schwerwiegenden Fehler gemacht - ´ne unbegrenzte Verlängerung gegeben hatte.“ (Alfred, Interview Nr.2, S.6).

Der „schwerwiegende Fehler“, den der Professor, der Alfred „unbegrenzte Verlängerung“ gewährt hat, begangen hat, bestand, schaut man sich Alfreds Studiendauer an, offenbar darin, dass damit jede formale Begrenzung der Studiendauer qua DPO aufgehoben und der „Druck“ genommen war, die Diplomprüfungsphase in einem vorgegebenen, aber ohnehin erweiterbaren zeitlichen Rahmen abzuschließen.

Ein Grund, das Studium in möglichst kurzer Zeit absolvieren zu wollen, kann darin liegen, dass jemand – so wie Heiner – zunächst mehrere Semester ein anderes Fach studiert hat, dieses Studium aber nicht zu Ende führt, sondern grundständig mit dem Pädagogikstudium beginnt und den Abschluss dort macht. Heiner hat das Diplomstudium innerhalb von neun Semestern beendet und sagt dazu im Interview:

„Ich hatte, als ich mit Diplompädagogik angefangen hab’, hatte ich acht Semester (Theologie, AFJ) studiert, und es war mir erst mal ein Anliegen, dass ich zügig fertig werden wollte, ´ne.“ (Heiner, Interview Nr.5, S.4).

Aufgrund dieser beiden Interviewauszüge kann man zumindest die Frage stellen, ob diejenigen, die vor dem Diplomstudium bereits etwas anderes studiert und/oder prak-

¹ Eine nach Studienordnungen differenzierte Betrachtung der Extremwerte der Studiendauer stützt die Vermutung, dass es nach der DPO von 1973 offenbar zum einen eher möglich war, das Studium sehr lange auszudehnen, es zum anderen aber auch eher möglich zu sein schien, das Studium in sehr kurzer Zeit zu absolvieren (s. T13).

tische Erfahrungen gesammelt und somit ihre Interessen offenbar schon vor Studienbeginn erprobt haben (so wie Heiner), ihr Studium zielgerichteter und mit dem Bestreben angehen, in möglichst kurzer Zeit einen Abschluss zu erreichen, als jene, die mehr oder weniger unmittelbar nach dem Abitur (und der Bundeswehrzeit) - so wie Alfred - das Diplomstudium beginnen und sich vor allem während dieses Studiums über ihre Interessen klar zu werden versuchen. Hierzu „passt“ auch, dass diejenigen ohne pädagogische Vorerfahrungen im Schnitt signifikant länger bis zum Diplom brauchen als die, die vor dem Studium bereits pädagogische Vorerfahrungen gesammelt haben (s. T14).

Ich komme nun zu einem weiteren Aspekt, der möglicherweise Einfluss auf die Berufseinmündung hat:

3.1.3.3 Gesamtnote

Das zentrale Ergebnis im Hinblick auf die Gesamtnoten ist, dass sehr einheitlich sehr gute Gesamtnoten erreicht worden sind (s. Abb. 11). Fast alle (98,4 %) haben mindestens mit „gut“ ihr Studium abgeschlossen, rund 70 % mit „sehr gut“ oder sogar „mit Auszeichnung“¹. Die Note „befriedigend“ wurde in allen elf Abschlussjahrgängen insgesamt nur zweimal vergeben (s. T15). Damit bestätigen sich für Marburg die Ergebnisse anderer älterer und neuerer Untersuchungen², und insofern bedeutet dieser Befund aus Marburg weder, dass dort besonders großzügig mit der Benotung verfahren worden ist, noch, dass dort „befähigtere“ Absolventinnen und Absolventen die Hochschule verlassen haben.

In Anbetracht dieses Sachverhaltes erstaunt es nicht, dass es zwischen den Geschlechtern und den drei Abschlussgenerationen keine nennenswerten Unterschiede im Hinblick auf die Gesamtnoten gibt (vgl. Abb. 11).

¹ Mit dem Prädikat „mit Auszeichnung“ ist man offenbar Anfang der 80er Jahre noch etwas großzügiger umgegangen, als Mitte und Ende des Jahrzehnts (s. T16).

Im Jahr 1999 berichtete mir eine Mitarbeiterin des Prüfungsamtes ihren Eindruck, dass die Benotung in den letzten Jahren strenger geworden sei und die Notenskala breiter ausgeschöpft werde. In nachfolgenden Untersuchungen sollte dies m.E. empirisch überprüft werden.

² Vgl. Busch/Hommerich 1980, S.97 ff.; Jütting 1984, S.100 f. und Timmermann/Hunke 1990, S.30.

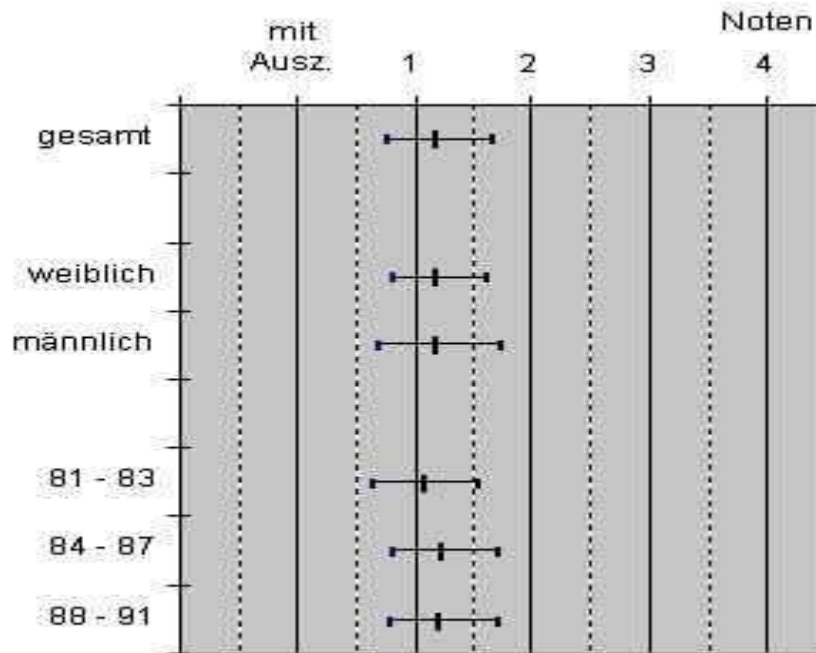


Abbildung 11: Quartile der Gesamtnoten im Diplom-Pädagogikstudium (N = 125)

Einen Einfluss auf die Berufseinmündung dürften Examensnoten damit vermutlich nicht haben, denn da sie sich fast durchweg im sehr guten und guten Bereich befinden, haben sie für das Beschäftigungssystem keinen „Indikatorwert“ mehr und verlieren ihre „Selektionsfunktion“ (vgl. Busch/Hommerich 1980, S.97).

Eine gewisse Skepsis gegenüber seinem Diplomzeugnis mit lauter Einsen hat zum Beispiel Heiner in einem Vorstellungsgespräch zu spüren bekommen. Angesichts dieses Zeugnisses ist er damals von seinem zukünftigen Arbeitgeber gefragt worden, ob die Diplomprüfungen denn auch „schwere Prüfungen“ gewesen seien. Heiner hat dies bejaht und begründet seine Überzeugung im Interview wie folgt:

„Ich hab mir auch also drei Prüfer rausgesucht - also D., E. und F. Also die drei Prüfer, und die haben schon einiges verlangt in den Prüfungen, und das war jetzt keine beliebige Eins oder so, weil es heißt ja oft, dieses Diplom hat nicht den hohen Wert oder die Noten haben nicht den hohen Wert, weil da werden viele Einsen gemacht. Ich weiß aber von mir, dass in den Prüfungen 'ne Menge verlangt worden ist also von den Prüfern.“ (Heiner, Interview Nr.5, S.18)

Heiner hat offenbar selbst schon erfahren, dass es nicht nur in der (Fach-) Öffentlichkeit angesichts der Tatsache, dass viele das Studium mit guten und sehr guten Noten abschließen, Zweifel darüber gibt, ob die Leistungsanforderungen hoch genug sind und offenbar der Verdacht besteht, dass gute Noten quasi verschenkt werden. Auch für Heiner sind die Diplomnoten anscheinend nicht per se eine glaubhafte Leistungsrückmeldung. Seine Zweifel hat er für sich selbst dadurch aufgelöst, indem er sich gezielt drei Prüfer ausgesucht hat, von denen er wusste, dass sie hohe Leistungsanforderungen stellen und Noten nicht „verschenken“. So hat er für sich persönlich die Gewissheit, für ein sehr gutes Zeugnis entsprechende Gegenleistungen erbracht

zu haben und kann es demzufolge für sich als Leistungsrückmeldung im eigentlichen Sinne betrachten.

Das Diplomzeugnis hat insofern eine in doppelter Hinsicht nivellierende, gleichmachende Funktion: Da fast alle mindestens gute Noten haben, verliert es zum einen seine Funktion als individuelle Leistungsrückmeldung. Zum anderen verliert es seine differenzierende und selektierende Funktion; es ist kein Indikator (mehr) für herausragende Leistungen. Allein aufgrund des Zeugnisses dürfte es beispielsweise einem Arbeitgeber nicht möglich sein, eine Vorauswahl an Bewerberinnen und Bewerbern zu treffen. Diese nivellierende Funktion kann für die Absolventinnen und Absolventen bei der Berufseinmündung einerseits von Vorteil sein, indem niemand frühzeitig aufgrund der Noten selektiert wird. Andererseits kann es für die Befragten zugleich bedeuten, dass sie andere Anstrengungen auf sich nehmen müssen, um sich gegenüber Kommilitoninnen und Kommilitonen Wettbewerbsvorteile am Arbeitsmarkt zu verschaffen und sich von anderen zu unterscheiden.

Eine solche Unterscheidung könnte beispielsweise durch die Wahl individueller Themenschwerpunkte, Wahlpflicht- sowie Zusatzfächer, über Praxiserfahrungen und zusätzliche Qualifikationen möglich sein. Darauf werde ich im folgenden eingehen:

3.1.3.4 Wahlpflichtfächer

Nach der StO 1973 gab es mehr als 20 Wahlpflichtfächer. Jeder Studienrichtung waren bestimmte Wahlpflichtfächer zugeordnet, jedoch konnte der Prüfungsaus-

„Ansonsten hab ich schon frei Schnauze studiert – soweit das halt möglich war.“
(Brigitte, Interview Nr.3, S.8)

schuss "auf begründeten Antrag genehmigen, dass ein Kandidat ein anderes als ein seinem Studienschwerpunkt zugeordnetes Wahlpflichtfach wählt" (DPO 1973, § 17, Abs.2). Mit der DPO 1984 wurden die Auswahlmöglichkeiten auf fünf Wahlpflichtfächer¹ eingeschränkt. Zwar können nach wie vor auch andere Fächer (aus anderen Fachbereichen) auf Antrag anerkannt werden (§ 18 Abs. 3 DPO 1984), aber von dieser Möglichkeit hat kaum jemand Gebrauch gemacht.

Nach der DPO 1984 kann jedes Wahlpflichtfach mit jeder Studienrichtung kombiniert werden, "damit im Wahlpflichtfach die Möglichkeit zu einem Studium gegeben bleibt, das individuellen Bedürfnissen gerechter werden kann" (DGfE 1981, S.6). "Die Wahlpflichtfächer sollen die Angebote der Studienrichtungen (Erziehungswissenschaft II) weiter vertiefen und/oder erweitern" (StO 1984, § 10). Diesen Zielsetzungen folgend ist es wichtig zu schauen, durch welche Wahlpflichtbereiche die Befragten Schwerpunkte gesetzt und in welche Richtungen, in welche möglichen späteren Arbeitsfelder, sie dadurch das Studiengebiet EB/aJb schon während ihrer Ausbildung erweitert oder konkretisiert haben.

¹ Die fünf in der Marburger DPO 1984 vorgesehenen Wahlpflichtfächer sind Ausländerpädagogik, Betriebliche Bildung, Medienpädagogik, Öffentliche Erziehung und Rehabilitationspädagogik. Die Rahmenordnung von 1981 scheint sich hierbei nicht durchgesetzt zu haben, denn die der Studienrichtung EB/aJb dort zugeordneten Wahlpflichtfächer sind ganz andere (vgl. Rahmenordnung 1981, § 17).

Wie Abb. 12 zeigt, wurden gesellschaftswissenschaftliche Wahlpflichtfächer am häufigsten gewählt (s. T16), und die Fächer Politik und Soziologie haben hierbei den größten Anteil¹. Den zweitstärksten Bereich macht das Wahlpflichtfach (Freizeit- und) Medienpädagogik² aus, welches, da es nicht mit anderen Fächern zusammengefasst wurde, gleichzeitig das von den Befragten insgesamt am häufigsten gewählte ist.

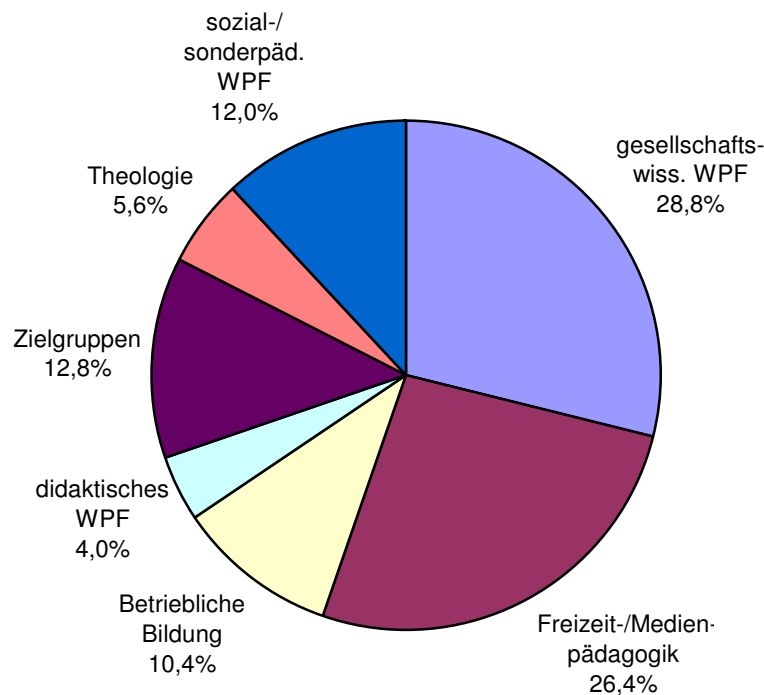


Abbildung 12: Wahlpflichtfächer (N = 125)

Am Diplom-Pädagogikstudium wird oftmals kritisiert, dass es auf lehrende Tätigkeiten nicht hinreichend vorbereite. Ob dies nun am Curriculum selbst liegt oder daran, dass die Befragten beispielsweise didaktische Wahlpflichtfächer, die darauf vorbereiten könnten, nur selten gewählt haben (vgl. Abb. 12), bleibt offen. Offen bleibt darüber hinaus, ob ein Grund dafür, dass diese nur selten belegt worden sind, darin liegt, dass den Befragten möglicherweise ein an ein solches Wahlpflichtfach gekoppeltes „für die Erwachsenenbildung bedeutsame(s) Fach(), dessen Studium bereits durch eine Prüfung abgeschlossen ist oder zugleich mit der Diplomprüfung abschließt“

¹ Auf die Mehrzahl der Wahlpflichtfächer entfielen nur wenige Nennungen. Für die Auswertung mussten sie deshalb zu größeren Kategorien zusammengefasst werden (vgl. hierzu Anhang Kat. 1). Eine anerkannte Systematik der Zusammenfassung, auf die ich aus Gründen der Vergleichbarkeit hätte zurückgreifen können, gibt es leider nicht. Dafür sind die an den einzelnen Universitäten angebotenen Wahlpflichtfächer offenbar zu unterschiedlich.

² Nach der DPO 1973 heißt dieses Wahlpflichtfach "Freizeit- und Medienpädagogik", nach der DPO 1984 nur noch "Medienpädagogik".

(DPO 1973, § 17.3 f.), fehlte.¹ Die Tatsache, dass ein Lehramtsstudium als Vorqualifikation bei den Marburger Absolventinnen und Absolventen kaum eine Rolle spielt (vgl. Kap. 3.1.2.2), stützt diese Vermutung.

Zwischen dem Geschlecht und der Belegung der Wahlpflichtfächer besteht ein signifikanter Zusammenhang. Männer haben sich beispielsweise häufiger für ein gesellschaftswissenschaftliches, Frauen häufiger für ein Zielgruppen-Wahlpflichtfach entschieden (s. T16).

Eine Betrachtung der drei Abschlussgenerationen macht im folgenden wenig Sinn, da die DPO 1984 im Vergleich zur DPO 1973 zum einen die Palette der zur Verfügung stehenden Wahlpflichtfächer deutlich eingeschränkt und zum anderen teilweise auch andere Wahlpflichtfächer vorgegeben hat. Anstelle der Abschlussgenerationen betrachte ich deshalb hier die beiden DPOs (vgl. Tab. 3). Das Ergebnis zeigt, dass zwischen den DPOs, nach denen die Befragten ihr Studium abgeschlossen haben, und der Belegung der Wahlpflichtfächer ein signifikanter Zusammenhang besteht. Gesellschaftswissenschaftliche oder didaktische Wahlpflichtfächer sowie auch Theologie werden zum Beispiel von denen, die nach der DPO 1984 studiert haben, gar nicht mehr belegt. Freizeit- und Medienpädagogik, sozial- und sonderpädagogische Wahlpflichtfächer sowie auch die Betriebliche Bildung und die Arbeit mit bestimmten Zielgruppen werden hingegen von den Absolventinnen und Absolventen der DPO 1984 stärker nachgefragt als von jenen, die nach der DPO 1973 studiert haben.

Wahlpflichtfächer	DPO 1973		DPO 1984		Gesamt	
gesellschaftswissensch. WPF	36	39,6 %	0	0 %	36	28,8 %
Freizeit-/Medienpädagogik	20	22,0 %	13	38,2 %	33	26,4 %
Zielgruppen	10	11,0 %	6	17,6 %	16	12,8 %
sozial-/sonderpädagog. WPF	8	8,8 %	7	20,6 %	15	12,0 %
Betriebliche Bildung	5	5,5 %	8	23,5 %	13	10,4 %
Theologie	7	7,7 %	0	0 %	7	5,6 %
didaktisches WPF	5	5,5 %	0	0 %	5	4,0 %
Gesamt:	91	100 %	34	100 %	125	100 %

$p = 0,00$, Fishers exakter Test, zweiseitig

Tabelle 3: Diplomprüfungsordnungen und belegte Wahlpflichtfächer (N = 125)

Möglicherweise spiegelt sich in der Belegung der Wahlpflichtfächer tatsächlich eine stärkere Strukturierung des Studiums und seine deutlichere Ausrichtung an berufsqualifizierenden und einen konkreten Anwendungsbezug versprechenden Inhalten wider, die durch die DPO 1984 intendiert waren, um die Chancen der Absolventin-

¹ Allzu streng wurde diese Bestimmung aber offenbar nicht gehandhabt, denn nur zwei von den fünf Befragten, die ein didaktisches Wahlpflichtfach studiert haben, haben das zugehörige (Lehr-)Fach tatsächlich abgeschlossen.

nen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen (vgl. Kap. 1.1.2.2). Inwiefern das Wahlpflichtfach aber tatsächlich einen Einfluss auf den beruflichen Verbleib hat, bleibt offen.

3.1.3.5 Zusatzfächer

§ 21 DPO 1973 und § 22 DPO 1984 sehen vor, dass man sich "in weiteren als den vorgeschriebenen Fächern einer Prüfung unterziehen" kann. "Das Ergebnis in diesen Fächern wird auf Antrag des Kandidaten in das Zeugnis aufgenommen, jedoch bei der Festsetzung der Gesamtnote nicht mit einbezogen" (ebd.) Durch ein Zusatzfach, bei dem dieselben Anforderungen wie bei einem Wahlpflichtfach erfüllt sein müssen, ist also eine weitere Schwerpunktsetzung möglich.

Von dieser zusätzlichen Qualifizierungsmöglichkeit hat jedoch nicht einmal jede/r zehnte Absolventin oder Absolvent Gebrauch gemacht¹ (s. T17).

Diejenigen, die diese Möglichkeit genutzt haben, haben sich von dem Zusatzfach eventuell eine Erleichterung des beruflichen Einstiegs erhofft. Das wird jedenfalls im Interview mit Heiner deutlich, der vor dem und parallel zum Diplomstudium Theologie studiert, aber nur das Pädagogikstudium abgeschlossen hat. Seine Studienleistungen in Theologie „verwertet“ er letztendlich als Zusatzfach im Rahmen der Diplomprüfungen und lässt es sich auf dem Diplomzeugnis bescheinigen. Durch den zusätzlichen formalen Qualifikationsnachweis erhofft er sich eine Erleichterung des Berufseinstiegs insbesondere bei einem kirchlichen Arbeitgeber. Heiner sagt:

„(Ich hab im) Abschluss halt noch so ´ne zusammenfassende theologische Prüfung gemacht, wobei die aber im Diplomzeugnis dann vermerkt worden ist, also als eigene Prüfung. Und hinterher hab ich gedacht, das ist vielleicht für kirchliche Träger ganz gut, also für ´nen Arbeitsplatz bei ´nem kirchlichen Träger.“ (Heiner, Interview Nr.5, S.2)

3.1.3.6 Themenschwerpunkte

Neben den Wahlpflicht- und Zusatzfächern geben die Antworten auf die Frage "Mit welchen Themenbereichen haben Sie sich während Ihres Pädagogikstudiums am meisten beschäftigt?" Aufschluss über die vielfältigen Schwerpunktsetzungen und die Qualifikationsbreite der Befragten.¹ Dabei beschränke ich mich durch Verwendung einer offenen Frage nicht auf die curricularen Vorgaben, sondern erfasse all das, was die Antwortenden selbst jeweils als ihre Themenschwerpunkte betrachten.

„Also ich hab meine Scheine in der außerschulischen Jugendbildung gemacht und Erwachsenenbildung und bin aber auch so einfach interessehalber noch auch in die Seminare von den Sozialarbeitern oder Sozialpädagogen gegangen. (...) Also ich hab mir immer so ´n bisschen die Türen offen gelassen.“ (Anne, Interview Nr.4, S.2 f.)

¹ Vier Befragte haben Theologie als Zusatzfach studiert, zwei Betriebliche Bildung; Gemeinwesenarbeit, Medienpädagogik und europäische Ethnologie wurden von jeweils einer Person als Zusatzfach angegeben. Eine weitere Person hat zwei Zusatzfächer (Heimerziehung und Betriebliche Bildung) genannt. Von ähnlich niedrigen Anteilen beim Studieren eines Zusatzfaches berichten Timmermann/Hunke (1990, S.29) und Flacke/Prein/Schulze (1989, S.52).

Bei der Auswertung fällt zunächst auf, dass die beiden Schwerpunktbereiche „Erwachsenenbildung“ und „außerschulische Jugendbildung“ oft ohne nähere Spezifizierung genannt werden. Ein Ursache hierfür könnte sein, dass für manche das Studium schon so lange zurückliegt, dass ihnen eine konkrete Erinnerung nicht mehr möglich ist.² Seit Mitte der 80er Jahre werden – deskriptiv betrachtet – die Themenbereiche „Kenntnisse über Zielgruppen“, hier vor allem der Bereich „Frauen/Mädchen“³, der Themenbereich „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ – da vor allem die „betriebliche/berufliche Weiterbildung“⁴ – sowie der Bereich „Medienpädagogik“ von den Befragten immer häufiger genannt. Dagegen werden Themen aus dem Bereich „Allgemeine Pädagogik“, die Anfang der 80er Jahre eine wichtige Rolle spielten, immer seltener genannt, und auch der Themenbereich „Sozialpädagogik/Sozialarbeit“ scheint an Bedeutung verloren zu haben (s. T17). In all diesen Befunden schlägt sich vermutlich die Tatsache nieder, dass durch die Einführung der DPO 1984 eine Konzentration auf einige wenige Wahlpflichtfächer und damit offensichtlich auch eine deutlichere Schwerpunktsetzung erfolgt ist. – In einer Differenzierung nach Geschlecht (s. T18) deuten sich ähnliche – jedoch nicht-signifikante – Unterschiede wie bei den Wahlpflichtfächern an (vgl. Kap. 3.1.3.4).

Die Breite und Vielfalt der studierten Themenschwerpunkte ist vermutlich dadurch (mit)bedingt, dass das Studium viele Freiräume lässt, vergleichsweise wenig inhaltliche Vorgaben macht, wenig „verschult“ ist, und die Anerkennung von Leistungsnachweisen aus anderen Fächern offenbar großzügig gehandhabt wird. Daher müssen die genannten Themenschwerpunkte auch nicht zwangsläufig Abbild des tatsächlichen Studienangebotes im Fach Pädagogik sein, das heißt: Die Vielfalt der genannten Themenschwerpunkte muss nicht gleichbedeutend sein mit einem vielfältigen Studienangebot im Diplom-Pädagogikstudium. Vielmehr scheinen sich manche ihre Inhalte aus dem Angebot verschiedener Fachbereiche sehr individuell und interessegeleitet selbst zusammengestellt zu haben. So zum Beispiel Reinhard (Interview Nr.9, S.3), der sein Studium *„sehr früh .. sehr breit“* (ebd.) angelegt hat. Er sagt:

„Ich hab´ gar nicht so viel bei der Pädagogik gemacht, sondern hab´ hier bei den Ethnologen gemacht, bei den europäischen Ethnologen und bei den Germanisten und bei den Soziologen, wenn's was gab, oder Politologen auch was halt. Im Prinzip hab´ ich mir aus dem ganzen Studienangebot die Bereiche rausgesucht, die mich interessierten.“ (Reinhard, ebd.).

Manche nutzen demnach das Studienangebot der gesamten Universität oder zumindest das der sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereiche. Das bedeutet

¹ 120 Absolventinnen und Absolventen machten insgesamt 329 Nennungen (vgl. Anhang Kat. 2). Die auf diese offene Frage genannten Themenschwerpunkte waren so vielfältig, dass ich sie bei der Dateneingabe zunächst unter 53 Einzelbereiche codiert habe (= Spiegelstriche in Kat. 2), die ich dann größeren Obercodes (Kategorien) zugeordnet habe, um sie auswertbar zu machen.

² Diese Vermutung wird dadurch gestärkt, dass vor allem der Anteil derer, die „EB/WB allgemein“ (s. Anhang Kat. 2) als Thema genannt haben, in der dritten Generation etwas geringer ist als in den beiden älteren: 1988 – 91 von 9 Personen (20,5 %), 1984 – 87 von 15 (39,5 %) und 1981 – 1983 von 12 Befragten (31,6 %) genannt (=> „Handauszählung“).

³ Dieser ist in der ersten Generation von niemandem, in der zweiten von 5 Befragten (13,2 %) und in der jüngsten von 13 Personen (29,5 %) genannt worden (=> vgl. Anhang Kat. 2, „Handauszählung“).

⁴ „Betriebliche/berufliche Weiterbildung“ wird in der ersten Generation von einer Person (2,6 %), in der zweiten von 6 (15,8 %) und in der dritten von 9 Befragten (20,5 %) genannt (vgl. Anhang Kat. 2, „Handauszählung“).

zugleich, dass sie offenbar ein hohes Maß an Eigeninitiative aufbringen, um sich über das Studienangebot anderer Fachbereiche zu informieren und sich den eigenen Stundenplan selbstverantwortlich zusammenzustellen.

Eigeninitiative und über die Anforderungen der Studien- und Prüfungsordnung hinausgehendes Engagement drückt sich ferner darin aus, dass manche ihren Blick auch über die gewählte Studienrichtung hinaus auf andere Studienrichtungen lenken, um sich dadurch im Hinblick auf spätere berufliche Einsatzfelder "alle Türen offen zu lassen". Dies scheint für sie ein Weg zu sein, schon während des Studiums mit einer unklaren Berufsperspektive umzugehen. Heiner deutet dies an, indem er sagt:

„Ich habe also einiges mehr an Seminarscheinen gemacht als ich hätte machen müssen. Also ich habe nicht nur jetzt dann Veranstaltungen, was den Schwerpunkt angeht, bei den Erwachsenenbildnern belegt, sondern auch bei den Sonderpädagogen zum Beispiel - Sachen, die mich einfach interessierten, weil ich jetzt bedingt durch das Soziale Jahr in der - das war ne Einrichtung für geistig behinderte Kinder, so ne Ganztagschule - da konnte ich mir auch immer vorstellen, zumindest mal in dem Bereich anzufangen zu arbeiten und von da aus dann weiter zu kucken. Und deswegen wollte ich auch da mir zumindest ne persönliche Qualifikation aneignen, und das habe ich dann auch gemacht. Also ganz fixiert war ich darauf nicht. Es war mir auch klar, dass ich, wenn ich hinterher ins Arbeitsleben reinkommen will, dann darf ich eigentlich nicht so festgelegt sein, sonst wird es schwierig.“ (Heiner, Interview Nr.5, S.4)

Heiner hat sich nicht ausschließlich auf die Studienrichtung EB/aJb konzentriert, weil er durch eine solche „Festgelegtheit“ Schwierigkeiten für seine spätere Berufseinmündung befürchtet hätte. Deshalb hat er, sozusagen in Übererfüllung der Leistungsanforderungen der DPO, auch Veranstaltungen in der Sonderpädagogik besucht und dort ebenfalls Leistungsnachweise erworben. Diese Studienrichtung hat ihn, bedingt durch praktische Vorerfahrungen, genauso interessiert und war für ihn – zumindest als berufliches Einstiegsfeld – vorstellbar. Durch diese inhaltliche „Doppelgleisigkeit“ hoffte er, sich berufliche Alternativen und damit eine Erweiterung seiner Berufschancen im Anschluss an das Studium schaffen und Schwierigkeiten bei der Berufseinmündung umgehen zu können.

Heiner hat damit etwas angestrebt, das nach den Bestimmungen der DPO offiziell gar nicht möglich ist, wenngleich das Studium zumindest den zeitlichen Freiraum hierfür lässt: Er hat im Rahmen des Diplomstudiums versucht, sich mehrfach zu qualifizieren, indem er nachweisbare Qualifikationen in *zwei* Studienrichtungen anstatt in nur einer erworben hat.

Von einer sogenannten Fachrichtungsflexibilität kann man also durchaus schon während des Studiums sprechen (vgl. Weigand 1990, S.108). Durch sie versuchen die Befragten eine Erweiterung ihrer beruflichen Perspektiven im Anschluss an das Studium zu erreichen (vgl. auch Müller/Palmen 1976, S.269).

Jedoch scheinen die Ausgestaltungsmöglichkeiten und Freiräume bei der Wahl individueller Themenschwerpunkte durch die DPO 1984 und die damit eingeführten Testate deutlich beschnitten worden zu sein. Ulrike, die ab dem Hauptstudium nach dieser Ordnung studieren musste, kritisiert die Testate als „*Sitzscheine*“ (Ulrike, Interview 1, S.7), weil sie dazu zwingen würden, bestimmte in der Studienordnung verpflichtend vorgesehene Veranstaltungen „abzusitzen“ und somit ein überwiegend interessen geleitetes Studium verhindern würden:

„Das fand ich einfach nicht sinnvoll, weil ich denke auch, ich hätte sonst mehr inhaltlich Interessantes studiert. Und so hab ich halt irgendwie meine Zeit damit verbracht, dann in der zweiten Hälfte (des Studiums, AFJ) auch noch die Anforderungen der Studienordnung erfüllen zu müssen, ja.“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.7)

Im Anschluss an die dargestellte inhaltlich-„theoretische“ Seite des Studiums werde ich mich nun seinen praktischen Anteilen widmen.

3.1.3.7 Praxiserfahrungen

Dem Diplom-Pädagogikstudium wird seit je her vorgeworfen, dass es praxisfern sei und zu wenig Möglichkeiten vorsehe, praktische Erfahrungen zu sammeln (vgl. Kap. 1.1). Gerade die haben jedoch meiner Vermutung nach (vgl. Kap. 1.2) (auch) einen Einfluss auf die Berufseinmündung nach dem Studium. Ich gehe daher im folgenden der Frage nach, welche Praxiserfahrungen die Absolventinnen und Absolventen während des Diplomstudiums gemacht haben. Hierzu zählen neben den beiden Pflichtpraktika im Grund- und im Hauptstudium freiwillig absolvierte, zusätzliche Praktika ebenso wie Praxiserfahrungen in Form von haupt-, neben- oder ehrenamtlichen Tätigkeiten, die von den Befragten selbst als pädagogische definiert werden.

Der StO 1984 zufolge ist im Grund- und im Hauptstudium jeweils ein Praktikum von mindestens 240 Stunden zu absolvieren – entweder als Block- oder als Langzeitpraktikum. „Das Blockpraktikum umfaßt einen zusammenhängenden Zeitraum von mindestens sechs Wochen (in der Regel acht Stunden pro Tag). Das Langzeitpraktikum erstreckt sich über einen längeren, periodisch unterbrochenen Zeitraum, z.B. acht Stunden pro Woche“ (StO 1984, § 6, Abs.3, Ziff. 2).¹ Die Ausführungsbestimmungen zur DPO 1984 besagen zudem, dass „anderweitige Praktika oder Berufstätigkeit () auf begründeten Antrag vom Prüfungsausschuß anerkannt werden (können)“ (Fachbereich Erziehungswissenschaften, Ausführungsbestimmungen zur DPO, 1985, S.10). Mit diesen Praktikumregelungen liegt die Philipps-Universität eher am unteren Rand dessen, was Rahmenstudienpläne (inzwischen)² vorsehen, durchaus aber im Trend der geforderten Praxisanteile an anderen Hochschulorten Mitte der achtziger Jahre (vgl. Knierim/Trede 1988).

Diverse Novellierungsversuche (vgl. Jütting/Scherer 1982 und 1987) zeugen davon, dass nicht nur die Befragten selbst die vorgeschriebenen Praxisanteile als (viel) zu gering einschätzen (vgl. Kap. 3.4). Während es von Seiten der Disziplin jedoch bei Novellierungsversuchen geblieben ist und keine grundlegenden Änderungen am Stu-

¹ Eine ähnliche, jedoch nicht ausdrücklich auf mindestens 240 Stunden festgelegte Regelung sah bereits die Marburger DPO 1973 vor (vgl. ebd., § 5 Abs.2 und § 14 Abs.2). Die 1976 beschlossene StO sah vor, dass studienbegleitend kontinuierliche Praxiskontakte über mehrere Semester ebenfalls anerkannt werden konnten (vgl. ebd., S.12).

² Weder in der ersten Rahmenordnung aus dem Jahre 1969, noch in der zweiten von 1981 wird ein konkreter zeitlicher Rahmen für Praktika genannt. Dort ist lediglich von „einer nach den örtlichen Prüfungsordnungen etwa erforderlichen praktischen Ausbildung“ (RO 1969, § 5.2) bzw. „berufspraktischen Ausbildung“ (RO 1981, § 8.1, § 16.1) sowie der erfolgreichen Teilnahme „an anerkannten Praktika gemäß der gewählten Studienrichtung und den örtlichen Prüfungsordnungen“ (RO 1969, § 14.2) die Rede. Eine Konkretisierung erfolgt erst in der dritten und bislang aktuellsten Rahmenordnung aus dem Jahr 1989. Dort ist für das Grundstudium ein zweimonatiges (RO 1989, § 17.1), für das Hauptstudium ein sechsmonatiges Praktikum (RO 1989, § 21.1) vorgesehen.

diengang vorgenommen worden sind (vgl. Kap. 1.1.1), haben die Befragten offenbar selbst Wege gefunden, den mangelnden Praxisbezug auf eigene Initiative auszugleichen:

Entsprechend der Anerkennungsmöglichkeiten anderweitiger Praxiserfahrungen geben rund ein Viertel an, gar kein oder nur ein Praktikum absolviert zu haben (s. T18). 40 % von ihnen haben das Diplomstudium als Aufbaustudium studiert und verfügen oft aufgrund ihrer vorherigen Ausbildung über Praxisvorerfahrungen (z.B. im Rahmen eines sozialpädagogischen Anerkennungsjahres).

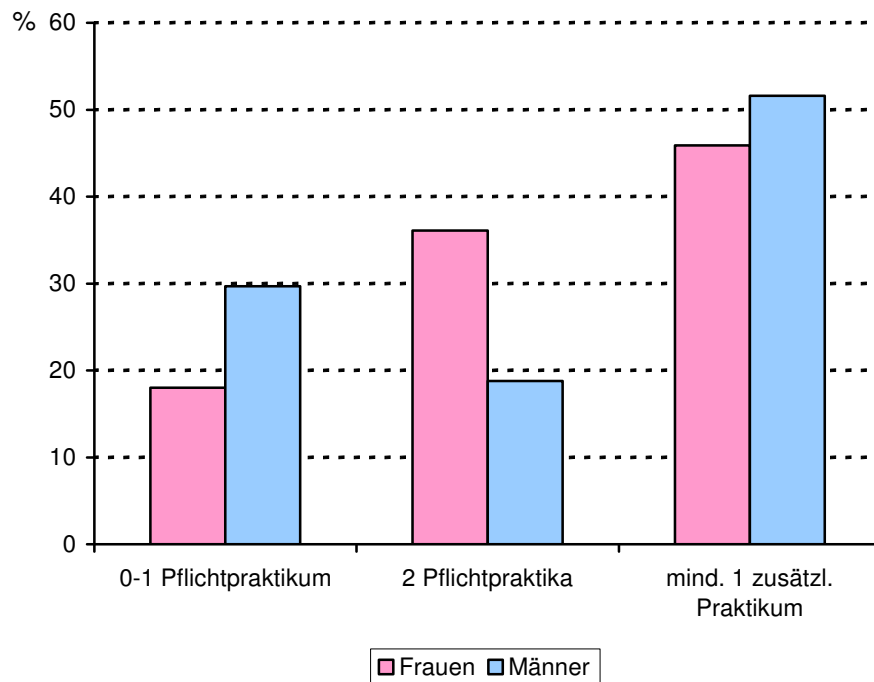


Abbildung 13: Geschlecht und Anzahl der Praktika (N = 125)

Abb. 13 zeigt, dass Männer häufiger als Frauen gar kein oder nur ein Praktikum absolviert und sich andere Praxiserfahrungen haben anerkennen lassen, Frauen haben hingegen öfter die beiden vorgesehenen Pflichtpraktika gemacht und sich damit möglicherweise stärker an den Vorgaben der Studienordnung orientiert. Inwiefern sich Männer pädagogische Tätigkeiten, die sie im Rahmen eines Zivildienstes absolviert haben, als Praktikum haben anerkennen lassen, bleibt offen. Es wird zudem deutlich, dass fast die Hälfte aller Befragten mindestens ein zusätzliches Praktikum absolviert hat (s. T18). Offensichtlich ist dies ihre Strategie, mit den gemeinhin als zu gering kritisierten Praxisanforderungen des Studiums umzugehen und diese zu kompensieren.

Ein Beispiel für ein hohes Maß an Eigeninitiative im Hinblick auf praktische Erfahrungen ist Anne. Sie hat das Diplomstudium ohne vorherige Ausbildung gleich nach dem Abitur begonnen, hat mehr als die geforderten Pflichtpraktika absolviert und auf diese Weise in verschiedenen pädagogisch-sozialen Bereichen Praxiserfahrungen gesammelt. Sie erinnert sich:

„Ich hab´ ja immer dadurch, dass ich die gesamten Ferien irgendwo immer gearbeitet hab´, auch immer im Bereich, eben was mit meinem späteren Beruf zusammenhängt, halt viel mehr Praxiserfahrungen gehabt.“ (Anne, Interview Nr.4, S.3)

Ihre praktischen Tätigkeiten hat sie sich von den Einrichtungen jeweils bescheinigen lassen:

„Also ich hatte dann, als ich mich beworben habe, so, weiß ich, zehn Praxisbescheinigungen, und das ist schon mal wenigstens etwas. Ansonsten hat man ja wirklich nur sein Studium, ne, und das war's dann.“ (ebd., S.4)

Hinsichtlich des Nutzens dieser Praxiserfahrungen ist sie der Meinung:

„Und das hat mir eben auch später geholfen, ´nen Job zu finden. Also nur allein das Zertifikat ´Diplom-Pädagoge´, damit kann man nicht so viel anfangen. Da muss man einfach ein Stück weit nachweisen können: ´Haben Sie denn schon mal was gemacht?´“ (ebd., S.3)

Anne hat also die Semesterferien jeweils dazu genutzt, pädagogische Praxiserfahrungen zu sammeln. Diese hat sie sich jeweils von den Einrichtungen, in denen sie gearbeitet hat, bescheinigen lassen, so dass sie, als sie nach dem Studium eine Stelle gesucht hat, potentiellen Arbeitgebern zusätzlich zum Diplomzeugnis eine ganze Reihe von Praxisnachweisen vorlegen konnte. Jenen misst Anne offenbar eine größere Bedeutung bei als dem Diplomzeugnis an sich, denn durch letzteres wird nicht nachgewiesen, in welchen Arbeitsfeldern jemand praktische Erfahrungen gesammelt hat. Das Diplomzeugnis gibt außer der Benotung - und auch die lässt, wie wir eben gesehen haben, kaum eine Differenzierung zu - allenfalls Aufschluss darüber, welchen Studienschwerpunkt, welches Wahlpflicht-, welches Neben- und ggf. Zusatzfach jemand in der Hauptdiplomphase studiert und mit welchem Thema er oder sie sich in der Diplomarbeit auseinandergesetzt hat. Zwar muss für den Erwerb der beiden obligatorischen „Praktikumsscheine“ sowohl im Grund-, als auch im Hauptstudium jeweils ein Praktikum nachgewiesen werden, jedoch tauchen diese Leistungen im Diplomzeugnis nicht auf. Nachweis, Umfang und Intensität praktischer Erfahrungen stehen somit in der Verantwortung der Studierenden.¹

Möglicherweise ist der Nachweis von Praxiserfahrungen während des Studiums gerade für diejenigen besonders wichtig, die – so wie Anne – weder formale Vorqualifikationen, noch vorherige Berufserfahrungen haben, sondern ausschließlich auf die „Arbeitsmarkttauglichkeit“ des erziehungswissenschaftlichen Diploms angewiesen sind.

Unter der Annahme, dass fast die Hälfte mehr als die erforderlichen Pflichtpraktika gemacht haben, weil sie möglicherweise eine schwierige Arbeitsmarktsituation befürchtet haben, könnte man vermuten, dass über die Jahre immer mehr Befragte zusätzliche Praxiserfahrungen gemacht hätten. Die Auswertung zeigt jedoch, dass es diesbezüglich keine Veränderungen gibt (s. T18). Eine Unterscheidung nach Diplomprüfungsordnungen ergibt, dass diejenigen, die nach der DPO 1973 studiert haben, häufiger mindestens ein zusätzliches Praktikum absolviert haben als die, die nach der DPO 1984 studiert und eher die beiden Pflichtpraktika gemacht haben (s.

¹ Friebertshäuser (1992, S.181) konstatiert eine „Nachrangigkeit der Praxisanteile des Studiums gegenüber der Theorie“.

T19). In Anbetracht dieser Tendenz frage ich mich, ob sich die Absolventinnen und Absolventen, die nach der DPO 1984 ihr Studium abgeschlossen haben, möglicherweise aufgrund der damit eingeführten Testpflicht und entsprechender Regelungen zur Vor- und Nachbereitung sowie zur Durchführung der Praktika¹ stärker an die Vorgaben der Prüfungsordnung halten *mussten* und ob im Gegensatz dazu nach der DPO 1973 a) eventuell noch großzügiger mit der Anerkennung vorhandener Praxiserfahrungen verfahren werden konnte und b) sie möglicherweise mehr (zeitliche) Freiräume für zusätzliche Praxiserfahrungen gelassen hat.

Diejenigen, die das Diplomstudium grundständig und die, die es als Aufbaustudium absolviert haben, unterscheiden sich signifikant in der Anzahl der Praktika, die sie während des Studiums gemacht haben.² Aufbaustudierende haben - das war aufgrund der Bestimmungen der Studienordnung zu erwarten - zum größten Teil nur ein oder gar kein Praktikum gemacht, weil bei ihnen in der Regel das gesamte Grundstudium entfallen ist und ihnen möglicherweise andere Praxiserfahrungen anerkannt worden sind. Die grundständig Studierenden haben nicht nur häufiger als die Aufbaustudierenden die beiden Pflichtpraktika absolviert; mehr als die Hälfte von ihnen haben sogar mindestens ein zusätzliches Praktikum gemacht, von den Aufbaustudierenden kaum jemand (s. T19). Ob letztere wohl der Meinung waren, aufgrund ihrer vorherigen Ausbildung über genügend Praxiserfahrungen zu verfügen? Vielleicht stimmte sie auch ihre zusätzliche Qualifikation zuversichtlich, nach dem Studium eine Stelle zu finden?

Insgesamt gesehen haben viele Befragte mehr und weniger umfangreiche sowie mehr und weniger regelmäßige *studienbegleitende Praxiserfahrungen* gesammelt.³ Da die Angaben zum Teil sehr differenziert und vielfältig sind, fasse ich sie für die Auswertung zu drei Kategorien zusammen (s. T19 f.): Ich unterscheide zwischen

- ♦ denen, die außer den vorgesehenen Pflichtpraktika keine weiteren Tätigkeiten im pädagogischen Bereich ausgeübt haben. Dabei handelt es sich um insgesamt 11 Personen (8,9 %).
- ♦ Zum zweiten unterscheide ich die, die gelegentlich über die beiden Pflichtpraktika hinausgehende pädagogische Praxiserfahrungen gemacht haben. Hierzu zähle ich unter anderem die, die zusätzliche, freiwillige Praktika absolviert haben. Die Grenzen zwischen zusätzlichen Praktika und studienbegleitenden (Honorar-)Tätigkeiten sind zuweilen fließend. In diesem Sinne gelegentlich pädagogisch tätig waren insgesamt 47 Befragte (38,2 %). Einer davon ist Heiner. Er zählt auf:

„Und dann habe ich verschiedene Praktika gemacht, also bei der Stadtjugendpflege in O., also auch Praktika, die ich jetzt gar nicht machen musste, ne. Dann das Gemeindepraktikum noch, das bei der Stadtjugendpflege, da habe ich so ´ne Jugendgruppe aufgebaut ... (überlegend) – das waren noch zwei, drei Sachen ...“ (Heiner, Interview Nr.5, S.8).

¹ Im Gegensatz zur DPO 1973 enthält die StO 1984 recht detaillierte und den curricularen Ablauf strukturierende Bestimmungen zum Praktikum im Grundstudium (StO 1984, § 6, Abs. 3.2) und im Hauptstudium (StO 1984, § 11).

² Allerdings muss man bei der Interpretation der Daten berücksichtigen, dass nur 14 von 125 Befragten Aufbaustudierende sind.

³ Vgl. hierzu u.a. auch Beeke 1994, S.141 ff.

- ♦ Drittens gibt es die, die während des Studiums längerfristige, d.h. mindestens mehrere Monate dauernde (Honorar-)Tätigkeiten im pädagogischen Bereich ausgeübt haben. Hierbei handelt es sich um insgesamt 65 Befragte (52,8 %), von denen sieben während des gesamten Diplomstudiums kontinuierlich im pädagogischen Bereich *berufstätig* waren.

Alles in allem kann man also davon ausgehen, dass über 90 % der Befragten während des Studiums (zum Teil sehr viel) mehr Praxiserfahrungen gesammelt haben, als ihnen durch die beiden Pflichtpraktika vorgeschrieben waren. Dabei handelt es sich zum Beispiel um Tätigkeiten als freie Mitarbeiterin oder freier Mitarbeiter in der außerschulischen Jugendbildungsarbeit - z.B. bei kommunalen Jugendbildungswerken, bei kirchlichen Trägern, bei Arbeit und Leben, der Sportjugend, dem Landesfilmdienst oder studentischen Projekten wie dem „Marburger Team“ (siehe unten) oder um eine Kursleitungstätigkeit in der Volkshochschule, um die Betreuung und Begleitung von Kinder- und Jugendfreizeiten, Mitarbeit im Rahmen von Hausaufgabenhilfe-Projekten, aber auch um studentische Mitarbeit am Fachbereich als Tutor/in oder als wissenschaftliche Hilfskraft.

Weder zwischen den Geschlechtern, noch zwischen den Abschlussgenerationen scheint es hinsichtlich des Umfanges studienbegleitender Praxiserfahrungen Unterschiede zu geben (s. T19 f.). Dagegen besteht zwischen Vorqualifikationen und studienbegleitenden Praxiserfahrungen ein signifikanter Zusammenhang (s. T20). Dieser scheint vor allem darauf zurückzuführen zu sein, dass die, die vor dem Diplomstudium bereits eine Ausbildung abgeschlossen haben, während des Studiums eher regelmäßig pädagogisch tätig waren, als die, die zuvor keine absolviert haben. Letztere waren eher gelegentlich, z.B. in Form zusätzlicher Praktika, tätig.

Möglicherweise verhelfen vorherige Ausbildungen den Befragten dazu, sich bereits parallel zum Studium eine berufliche Existenz aufzubauen, dadurch den Lebensunterhalt zu sichern und das Studium zu finanzieren. Diese Vermutung legt zumindest die Aussage von Brigitte nahe. Sie hat vor dem Diplomstudium eine Ausbildung zur Kinderpflegerin absolviert und war fast während des gesamten Studiums teilzeitig (mit mindestens 18 Wochenstunden) pädagogisch tätig. Sie erinnert sich:

„Ich habe halt neben dem Studium gearbeitet. Ich war halt immer im - und dadurch, dass ich halt die Berufsausbildung hab, hab ich halt das meiste noch verdient, wenn ich dann im pädagogischen Bereich gearbeitet habe. Also ich hab in der A. vertretungsweise gearbeitet und da auch hauptsächlich in der Kinderkrippe, aber auch in Wohngruppen, und das hätte ich so nicht machen können, wenn ich die Ausbildung nicht gehabt hätte, weil das hab ich von Anfang an, eigentlich vom Anfang des Studiums her gemacht.“ (Brigitte, Interview Nr.3, S.5).

Bei den wenigen (n = 7), die während des Studiums kontinuierlich im pädagogischen Bereich berufstätig waren, scheint zuweilen die Berufstätigkeit die dominierende Rolle eingenommen zu haben und das Diplomstudium eher nebenbei absolviert worden zu sein. Das deutet sich zumindest bei Gunnar an, der Pädagogik aufbauend auf ein bereits begonnenes Soziologie- und Politikstudium studiert und parallel dazu zahlreiche Seminare in Volkshochschulen, bei Kirchen, Verbänden usw. auf Honorarbasis durchgeführt hat. Er sagt:

„Das zweite Studium in Pädagogik hab ich mir selbst finanziert, und daher war ich schon immer freiberuflich tätig, also viele Jahre schon - seit '75 spätestens. Und von daher war - hab ich praktisch ja kontinuierlich freiberuflich gearbeitet und nebenbei immer studiert, so würde ich das fast schon sagen.“ (Gunnar, Interview Nr.7, S.4)

Bei einem Großteil der Befragten ist es nicht bei einem oder mehreren zusätzlichen Praktika im Sinne eines kurzzeitigen „Hineinschnuppens“ in eine Einrichtung geblieben, denn manche sind mit den (durch ein Pflichtpraktikum angestoßenen) Praxiskontakten kreativ und eigenverantwortlich umgegangen und haben sie zu einer längerfristigen studienbegleitenden Tätigkeit ausgedehnt. So zum Beispiel Renate, die ihr Praktikum im Hauptstudium im Frauenhaus gemacht und es dann *„über circa ein Jahr als ehrenamtliche Mitarbeiterin hinausgezogen“* hat (Renate, Interview Nr.10, S.4). Auf diese Weise kompensieren manche offenbar die von ihnen selbst vorgebrachte Kritik,

„dass die Praktika so kurz waren und dass die keine Möglichkeit offen ließen, 'mal intensivere Eindrücke von Institutionen zu kriegen.“ (Reinhard, Interview Nr.9, S.9).

Ich werde auf diese Kritik in Kapitel 3.4.3 zurückkommen. Hier ist es mir wichtig festzuhalten, *dass* die Befragten schon während des Studiums selbst aktiv geworden sind und die als zu gering kritisierten Praxisanteile freiwillig und auf eigene Initiative erweitert haben. Viele haben nicht nur längerfristige studienbegleitende Praxiserfahrungen gesammelt, sondern waren auch am Aufbau studentischer Praxisprojekte beteiligt oder haben zumindest in ihnen mitgearbeitet und sich auf diese Weise ihre Praxisbezüge *selbst* geschaffen und *aktiv* zu einer Verbesserung der Praktikumsmöglichkeiten beigetragen. - So zum Beispiel Beate, die studienbegleitend über längere Zeit im sogenannten „Marburger Team“ mitgearbeitet hat - einer studentischen Praxisinitiative, die im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt außerschulische Seminare für Schulklassen konzipiert, organisiert und durchgeführt hat. Das „Marburger Team“ beschreibt sie als

„'ne Privatinitiative von Leuten, die eben mal praktisch was machen wollten und die sich dann eben auch Kontakte geknüpft haben und die es dann auch geschafft haben, dass 'n Praktikum innerhalb des Teams auch anerkannt wurde, ja, am Fachbereich. So weit war es eben schon.“ (Beate, Interview Nr.6, S.7)

Neben dem *Umfang* der Praxiserfahrungen haben vermutlich die dabei kennen gelernten *Arbeitsfelder* Einfluss auf die Berufseinmündung. Diese Vermutung wird durch die Aussage von Anne gestützt, nach deren Erfahrung es nicht ausreicht, sich im Studium ausschließlich theoretisch mit bestimmten Themenbereichen auseinander zu setzen. Hinzu kommen müssen eigene praktische Erfahrungen in entsprechenden Arbeitsfeldern und Anwendungsbereichen. Anne illustriert dies anhand ihrer Erfahrungen bei der Stellensuche:

„Also ich wäre gerne damals so in den Volkshochschulbereich gelangt. Und da kam ich aber einfach nicht rein, weil ich also vorher nichts gemacht hatte dort. Ich hatte zwar so ja die Erwachsenenbildung studiert, sehr viel über Bildungsarbeit, politische Bildungsarbeit - aber ich war selber nicht tätig. Also ich hatte weder

mal 'n Kurs gegeben, noch sonst irgendwas, sondern war ja immer mehr in der Jugendarbeit tätig gewesen. Und von daher war das auch immer ein Grund, warum die gesagt haben: 'Nein, also sie haben andere Leute, die da schon was gemacht haben' - was ich auch verstehen konnte. Ich hab aber immer solche Stellen in der Jugendarbeit bekommen.“ (Anne, Interview Nr.4, S.8 f.)

In Annes Aussage wird nicht nur deutlich, dass potenzielle Arbeitgeber praktischen Erfahrungen eine hohe Bedeutung beimessen. Es wird darüber hinaus deutlich, dass es offenbar auch die „richtigen“ Erfahrungen sein müssen – das heißt: Erfahrungen möglichst in dem Arbeitsfeld und mit der Klientel, für das sich jemand bewirbt. Annes Erlebnisse stützen somit meine Vermutung, dass es einen inhaltlichen Zusammenhang gibt zwischen den Arbeitsfeldern, in denen während des Studiums Praxiserfahrungen gesammelt worden sind und denen, in die die Befragten nach dem Studium (zunächst) eingemündet sind. Zu ähnlichen Befunden sind in den 70er Jahren auch Koch u.a. (1977, S.28) gekommen.

Beides zusammen – das Diplom, das sozusagen die theoretische Auseinandersetzung mit den gewählten Themenschwerpunkten bescheinigt, und der Nachweis praktischer Erfahrungen, der im Idealfall Hinweise auf die Erprobung und Umsetzung des im Studium erworbenen Wissens geben sollte – muss sich also ergänzen.

In welchen Arbeitsfeldern haben nun die Absolventinnen und Absolventen während des Diplomstudiums Praktika gemacht? – Die Angaben der Befragten lassen sich wie folgt kategorisieren¹:

- ◆ Arbeit mit Kindern (z.B. Kinderbetreuung, Kinderfreizeiten, Kindergarten, Kinderheim)
- ◆ Sozialpädagogik/Sozialarbeit (z.B. Gemeinwesenarbeit, Frauenhaus, Altenheim, Sozialamt, Beratungsstelle)
- ◆ Erwachsenenbildung/Weiterbildung (z.B. betriebliche Bildungsabteilung, Volkshochschule, kirchliche Erwachsenenbildung, gewerkschaftliche Bildungsarbeit, Kulturzentrum)
- ◆ außerschulische Jugend(bildungs)arbeit (z.B. Jugendbildungswerk, Jugendzentrum, Jugendfreizeiten, kirchliche und gewerkschaftliche Jugend(bildungs)arbeit, Jugendamt)
- ◆ Schule (z.B. Schule allgemein, Hausaufgabenbetreuung)

¹ Zu den Antworten auf diese offene Frage (Teil I des Fragebogens, Frage 1.8) habe ich, um eine möglichst eindeutige und trennscharfe Zuordnung zu den einzelnen Kategorien vornehmen zu können, dort wo es möglich war, weitere Informationen hinzugezogen: Zum einen aus dem Fragebogen selbst, indem ich bspw. Institution/en und Tätigkeitsbereich/e, die beide mit dieser Frage erhoben worden sind, zusammen betrachtet habe. Zum anderen habe ich zusätzliche Hintergrundinformationen in Form von Jahresberichten, Selbstdarstellungen, Veranstaltungsprogrammen usw. hinzugezogen, die ich mir über einzelne Einrichtungen, Verbände usw. – sofern sie im Fragebogen konkret benannt waren – besorgt habe.

Vgl. hierzu auch die methodischen Hinweise zur Kategorisierung der Antworten auf die offenen Fragen nach den Institutionen bei der ersten und bei der derzeitigen Stelle (siehe Anhang Kat. 6 und Kat. 11). Bei der Zusammenfassung der Institutionen und Tätigkeitsbereiche bei den Praktika zu „Arbeitsfeldern während der Praktika“ wurde analog hierzu verfahren.

- ◆ Behinderten-/Therapiebereich (z.B. Behindertenwerkstatt, Sonderschule, Suchtberatung, Blindenstudienanstalt, Psychiatrie)
- ◆ Medienarbeit (z.B. Projekte beim Landesfilmdienst, Videoarbeit)

Abb. 14 zeigt, dass die kennen gelernten Arbeitsfelder insgesamt sehr vielfältig sind und im Grunde genommen die gesamte Breite des pädagogisch-sozialen Bereiches repräsentieren. In der hohen Frequentierung des Arbeitsfeldes Erwachsenenbildung/Weiterbildung beim Praktikum im Hauptstudium spiegeln sich die entsprechenden Regelungen der Studienordnung wider¹ (s. T21). Die außerschulische Jugend(bildungs)arbeit scheint während der gesamten Studienzzeit ein begehrtes Praxisfeld zu sein. Möglicherweise setzen sich hier Interessen sowie Praxisaktivitäten und -kontakte fort, die ein Teil der Befragten bereits vor Beginn des Studiums gehabt hat (vgl. Kap.3.1.2.3; außerdem Friebertshäuser 1992).

Zwischen den im Grundstudium und den im Hauptstudium gewählten Praktikumsfeldern besteht ein signifikanter Zusammenhang. Es fällt insbesondere auf, und das war aufgrund der Bestimmungen der Studienordnungen zu erwarten, dass Befragte aus fast allen Praktikumsfeldern des Grundstudiums im Hauptstudium jeweils zu einem recht hohen Anteil ihr Praktikum in der Erwachsenenbildung, teilweise auch in der außerschulischen Jugendbildung, gemacht haben (s. T22a). Damit haben sie letztendlich den erwähnten Bestimmungen der Studienordnungen Folge geleistet, die vorsehen, dass das Praktikum im Hauptstudium für die Studienrichtung als relevant anerkannt sein muss (vgl. Kap. 1.1.2.2). 61,5 % (n = 8) von denen, die im Grundstudium ihr Praktikum in der EB/WB absolviert haben, sind diesem Praktikumsfeld im Hauptstudium „treu geblieben“; 37,9 % (n = 11) von denen, die im Grundstudium ihr Praktikum in der außerschulischen Jugendbildung absolviert haben, machen es auch im Hauptstudium in diesem Bereich. Fast drei Viertel (n = 5) von denen, die ihr Praktikum im Grundstudium in der Schule absolviert haben, absolvieren es auch im Hauptstudium dort (s. T22a). – Insbesondere der zuletzt genannte Sachverhalt deutet darauf hin, dass hinsichtlich

¹ - und zwar vor allem die Regelung der DPO 1973 (§ 14, Abs. 2.3), die „ein für die Studienrichtung ... als relevant anerkanntes sechswöchiges Praktikum bzw. eine entsprechende Praxis“ vorsieht und die Bestimmung der StO 1984, die verlangt, dass „das Pflichtpraktikum im Hauptstudium () im Rahmen der einzelnen Studienrichtungen bzw. der Wahlpflichtfächer statt(findet)“ (StO 1984, § 11.1). Die Auswertung zeigt, dass ein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen den DPOs, nach denen die Befragten ihr Studium absolviert haben, und den Arbeitsfeldern beim Pflichtpraktikum im Hauptstudium. Es fällt bspw. auf, dass mehr als zwei Drittel von denen, die nach der DPO 1984 studiert haben, im Hauptstudium ihr Praktikum in der EB/WB gemacht haben, im Vergleich zu rund 44 % von denen, die nach der DPO 1973 ihr Studium abgeschlossen haben. Letztere haben häufiger, nämlich zu rund einem Drittel, die außerschulische Jugendbildung als Praktikumsfeld bevorzugt – im Vergleich zu gut einem Zehntel (n = 4) derer, die nach der DPO 1984 studiert haben. Außerdem war es nach der DPO 1973 offenbar noch möglich, das Praktikum im Hauptstudium in der Schule zu absolvieren, nach der DPO 1984 offenbar nicht mehr (s. T22).

Zudem besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Abschlussgenerationen und den Praktikumsfeldern im Hauptstudium. Es fällt bspw. auf, dass sich in der jüngsten Generation über 60 % für ein Praktikum in der EB/WB entschieden hatten, in den beiden vorherigen Generationen nur jeweils etwas über 40 %. Anders in der außerschulischen Jugendbildungsarbeit – da hatten in der ältesten Generation über 40 % ein Praktikum in diesem Bereich gewählt, in der jüngsten Generation nur 14 % (s. T22). Bei diesen Befunden spielt vermutlich die Tatsache eine Rolle, dass gut drei Viertel der Angehörigen der jüngsten Generation nach der DPO 1984 studiert haben.

des Praktikums auch Ausnahmen von den Regelungen der Studienordnungen zugelassen worden sind.

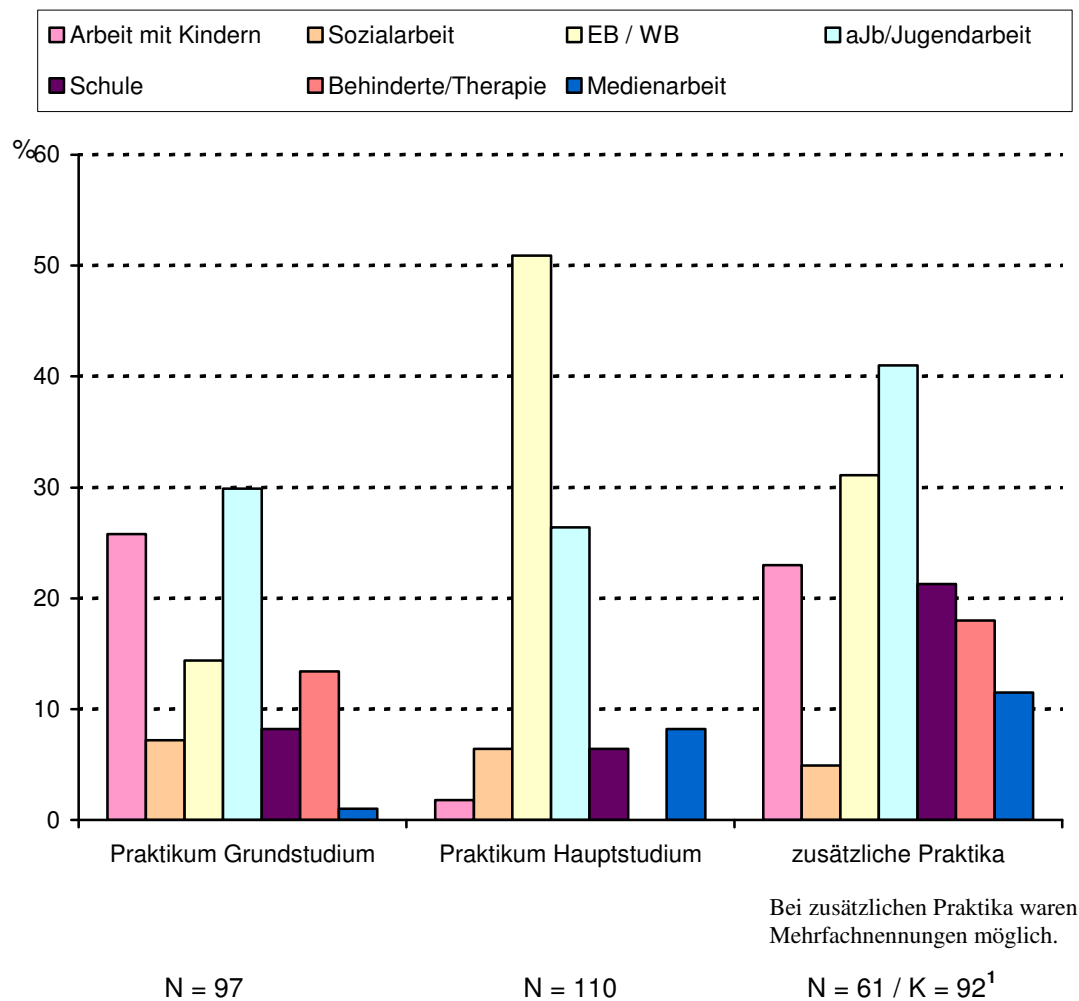


Abbildung 14: Arbeitsfelder während der Praktika im Diplomstudium

Auf dem Hintergrund vorliegender Befunde, dass Frauen nach dem Studium eher im sozialen Bereich arbeiten (vgl. Kap. 1.3.3) und der Vermutung, dass ein Zusammenhang zwischen den Arbeitsfeldern im Praktikum und späteren beruflichen Arbeitsfeldern besteht, unterscheide ich auch hier nach Geschlecht, um festzustellen, ob Frauen schon während des Studiums den Schwerpunkt eher auf diesen Bereich gelegt haben. Große Unterschiede sind aufgrund der teilweise geringen Fallzahlen in den einzelnen Kategorien nur schwer auszumachen. Einen signifikanten Zusammenhang gibt es aber zwischen dem Geschlecht und der Besetzung der Praktikumsfelder im Hauptstudium. Dieser scheint vor allem darauf zurückzuführen zu sein, dass im Hauptstudium ausschließlich Frauen ein sozialpädagogisches Praxisfeld gewählt und Männer

¹ Während „N“ die Anzahl der Personen benennt, bezeichnet „K“ die Anzahl der Nennungen. In diesem Fall bedeutet das, dass 61 Personen 92 Angaben zu zusätzlichen Praktika gemacht haben.

eher in der außerschulischen Jugend(bildungs)arbeit und in der Medienarbeit Erfahrungen gesammelt haben (s. T21).

Nicht nur bei der Wahl ihrer Themenschwerpunkte (vgl. Kap. 3.1.3.6), sondern offensichtlich auch bei der Auswahl ihrer Praktikumsfelder haben die Befragten ihren Blick über die Erwachsenen- und die außerschulische Jugendbildung hinaus gerichtet. Darauf weist nicht zuletzt der Umstand hin, dass sich zusätzliche, freiwillige Praktika ebenfalls auf die unterschiedlichsten Arbeitsfelder verteilen (s. T21). Da Praktika, wie das folgende Interviewbeispiel zeigt, offenbar (auch) dazu dienen, auszuprobieren, ob eine spätere berufliche Tätigkeit in einem bestimmten Arbeitsfeld oder bei einem bestimmten Arbeitgeber für einen persönlich in Frage kommt oder nicht, wundert diese Vielfalt kaum. - Ulrike, die ein zusätzliches Praktikum in der Weiterbildungsabteilung eines Industrieunternehmens absolviert hat, erinnert sich:

„Ich bin da eigentlich eher mit der Frage hingegangen, ob ich das vorstellbar finde, als Pädagogin in der Wirtschaft zu arbeiten.“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.22).

Diejenigen, die im Hauptstudium ihr obligatorisches Praktikum in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung oder in der außerschulischen Jugendbildung gemacht haben, haben teilweise im Rahmen zusätzlicher, freiwilliger Praktika weitere Arbeitsfelder außerhalb dieser beiden Bereiche kennen gelernt (s. T22a). Auch das deutet darauf hin, dass eine Reihe von Absolventinnen und Absolventen während ihres Studiums darum bemüht waren, möglichst viele verschiedene Praxisfelder kennen zu lernen.

Ein Vergleich mit vorliegenden Befunden macht deutlich, dass offenbar die meisten seit je her den Umfang ihrer Praxiskontakte eigenverantwortlich gestaltet und weit mehr als das obligatorisch Vorgegebene gemacht haben (vgl. Jütting 1984, S.85 ff.), um auf diese Weise unzureichende Praxisbezüge im Studium individuell zu kompensieren (vgl. Koch u.a. 1977, S.22). Allerdings nahmen vor allem in den 70er Jahren die Praxiserfahrungen offensichtlich einen größeren Raum ein, als bei den Marburger Befragten in den 80er und beginnenden 90er Jahren: Damals waren die Praxiserfahrungen zuweilen so umfangreich, dass das Studium für viele kein Lebensmittelpunkt war, sondern es vielmehr „begleitend zu einer aktuell ausgeübten, hauptberuflichen Berufstätigkeit studiert“ wurde (Busch/Hommerich 1981, S.78) und somit - mancherorts auch heute noch - „eher den Charakter einer nebenberuflichen Fortbildung“ (Peters/ Schrader 1996, S.61 f.; auch Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.59 + 163; Schmidt 1990, S.48) hat(te).

Hinsichtlich der Bandbreite kennen gelernter Praxisfelder ist ein Vergleich mit vorliegenden Untersuchungen aufgrund zu unterschiedlicher Fragestellungen nicht möglich.

Insgesamt gesehen kann man bei den Marburger Befragten von einem in doppelter Hinsicht über die Anforderungen der DPO hinausgehenden Engagement sprechen: Dieses bezieht sich sowohl auf den theoretischen Teil des Studiums im Sinne der studierten Themenschwerpunkte (vgl. Kap. 3.1.3.6), als auch auf die praktischen Ausbildungsbestandteile. Manche besuchen z.B. neben Veranstaltungen aus der EB/aJb ebenso solche, die in der Sozialpädagogik angeboten werden *und* sind stu-

dienbegleitend sowohl in Arbeitsfeldern der EB/aJb als auch in sozialpädagogischen tätig. Ein Beispiel hierfür ist Anne, die sich durch ihre Strategie der „Doppelgleisigkeit“ eine Erweiterung ihrer späteren beruflichen Möglichkeiten über die Erwachsenen- und die außerschulische Jugendbildung hinaus erhofft. Die sogenannte „Fachrichtungsflexibilität“, von der in der Literatur häufig die Rede ist (z.B. Hommerich 1984), zeigt sich demnach nicht erst im Beruf, sondern bereits in der individuellen Ausgestaltung der theoretischen und praktischen Bestandteile des Studiums.

Anne erinnert sich im Interview:

„Also ich hab meine Scheine in der außerschulischen Jugendbildung gemacht und Erwachsenenbildung und bin aber auch so einfach interessehalber noch auch in die Seminare von den Sozialarbeitern oder Sozialpädagogen gegangen. Das hat mich ja schon interessiert, und ich hab ja auch in dieser Zeit immer noch in dem Bereich gearbeitet. Ich hab bis zum Schluss in der Heimerziehung bin ich tätig gewesen und hab halt dieses Projekt da in S., 'außerschulische Jugendbildung für türkische -' bei A., das haben wir damals gegründet und ins Leben gerufen, die ganze Zeit über gearbeitet. Also ich hab mir immer so 'n bisschen die Türen offen gelassen.“ (Anne, Interview Nr.4, S.2 f.)

Die weitere Auswertung wird zeigen, ob sich diese „Fachrichtungsflexibilität“ auch beim beruflichen Verbleib nach dem Studium fortsetzt (vgl. Kap. 3.2.2 und 3.3.4).

Darauf, dass manche sich „die Türen offen lassen“ und sich nicht schon frühzeitig auf ein bestimmtes Arbeitsfeld festlegen wollen, sondern bestrebt sind, ihre Berufschancen zu erweitern, deutet auch die Tatsache hin, dass einige parallel zum Diplom in Pädagogik weitere formale Qualifikationen erworben haben. Auf die werde ich im folgenden eingehen.

3.1.3.8 Zusätzliche formale Qualifikationen

Unter formalen Qualifikationen *während* des Diplomstudiums verstehe ich solche, die in der Regel durch ein Zeugnis, ein Zertifikat o.ä. nachgewiesen werden können. Hierzu zählen weitere Studienabschlüsse, die die Befragten neben ihrem Diplom in Pädagogik erworben haben, ebenso wie zusätzliche Ausbildungen, die sie außerhalb der Hochschule gemacht haben (vgl. Kap. 1.3.3).

Ich beginne mit denen, die parallel zum Diplomstudium in Pädagogik noch etwas anderes studiert haben und spreche im folgenden von einem

Doppelstudium:

Hierunter fasse ich auch jene, die *mindestens vier Jahre lang* parallel zum Diplomstudium noch etwas anderes studiert, aber nicht abgeschlossen haben. Ich gehe nämlich davon aus, dass in vier Jahren bzw. acht Semestern im Grunde genommen alle Leistungsanforderungen erbracht werden können, die für eine Meldung zur Prüfung erforderlich sind. Die Aussage von Beate, die Soziologie und Pädagogik parallel studiert, den Abschluss aber nur in Pädagogik gemacht hat, bestätigt dies:

„Ich hab ´ne Bescheinigung, dass ich all die Hausarbeiten geschrieben hab, die ich bräuchte, um mich jetzt quasi zum Soziologie-Diplom anzumelden. Also ich hab alle Sachen gemacht – wie ein Doppelstudium.“ (Beate, Interview Nr.6, S.9).

Die Fächer, die am häufigsten parallel zur Diplom-Pädagogik studiert worden sind, sind Soziologie und/oder Politik, Theologie und Lehramtsstudiengänge.¹ Insgesamt ein Drittel der Befragten (n = 42) haben ein Doppelstudium gemacht - Männer etwas häufiger als Frauen (s. T23). Warum das so ist, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht erklären. Die Vermutung, dass Männer möglicherweise mehr Zeit hatten, sich nicht um Kinder kümmern mussten, bestätigt sich anhand der Ergebnisse nicht und scheidet als Begründung aus (s. T3). Hinsichtlich der Frage, ob beide Studiengänge abgeschlossen worden sind, gibt es keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern (s. T23).

Diejenigen, die vor Studienbeginn nicht vorqualifiziert sind, machen etwas häufiger ein Doppelstudium als die, die vorqualifiziert sind (s. T23).² Hier liegt die Vermutung nahe, dass sich die nicht Vorqualifizierten durch den Abschluss eines Doppelstudiums berufliche Perspektiven und Alternativen eröffnen wollten, über die die Vorqualifizierten qua ihrer vorherigen Ausbildung/en bereits verfügen. Wenn man dazu die Tatsache betrachtet, dass die meisten von denen, die ein Doppelstudium gemacht haben, das Pädagogikstudium zu einem bereits früher begonnenen Studium hinzu genommen haben (s. T24), dann scheint es eher eine den anderen Studiengang ergänzende und im Hinblick auf die berufliche Perspektive erweiternde Funktion zu haben. Frank macht das im Interview deutlich, indem er begründet, weshalb er nach einigen Semestern Theologie- auch noch das Pädagogikstudium begonnen hat:

„Weil ich gemerkt hab´, dass Theologie allein mir nicht reicht, weil auch nicht unbedingt Pfarramt die Perspektive war und ich also irgendwas suchte, was ich mit der Theologie kombinieren kann, um dann eine Perspektive im sozialpädagogischen Bereich zu finden, bei Kirchen unter Umständen.“ (Frank, Interview Nr.11, S.2)

Später kommt er noch einmal darauf zurück und stellt verallgemeinernd fest:

„Diplompädagogik ist der klassische Studiengang für Theologen, die nicht wissen, ob sie wirklich zu Ende machen wollen, so als zweites Bein - oder Soziologie, Psychologie, so in diesem Bereich. Das liegt natürlich auch daran, dass Pädagogik wohl zumindest damals der Studiengang war, den man noch ´am einfachsten´ nebenbei machen konnte. Psychologie war schon deutlich schwerer.“ (Frank, Interview Nr.11, S.33 f.)

Franks Ausgangspunkt war also das Theologiestudium, bei dem ihm jedoch die spätere berufliche Perspektive „Pfarramt“ zu begrenzt war und bei dem er zeitweise of-

¹ Diese Fächer wurden mit folgenden Häufigkeiten parallel zum Diplom-Pädagogikstudium studiert:
 - Soziologie und/oder Politik von 14 Befragten (7 mit Abschluss, 7 ohne),
 - Theologie von 11 Befragten (7 mit Abschluss, 4 ohne),
 - Lehramt von 11 Befragten (7 mit Abschluss, 4 ohne).
 - Jeweils eine Einzelnennung entfiel auf ein Sport-, ein Volkswirtschafts-, ein Kunstgeschichte-, ein Medienwissenschafts- sowie ein Anglistikstudium, wobei letzteres nicht abgeschlossen worden ist. Eine Absolventin studiert zum Befragungszeitpunkt noch ihr gleichzeitig mit dem Pädagogikstudium begonnenes Psychologiestudium weiter.

² Allerdings muss man bei der Interpretation die ungleichen Randverteilungen berücksichtigen.

fenbar überlegt hat, ob er es überhaupt zu Ende führen will. Auf der Suche nach einer zusätzlichen Qualifikation, die „nebenbei“ zu erwerben sein und ihm damit die Fortführung des Theologiestudiums erlauben sollte, stößt er auf das Diplomstudium in Pädagogik. Dieses erscheint ihm damals (1982) als der Studiengang, der von den Leistungsanforderungen her mit dem geringsten Aufwand *neben* dem Theologiestudium zu realisieren sein würde. Durch einen doppelten Abschluss in Theologie *und* in Pädagogik erhofft er sich eine Erweiterung seiner beruflichen Perspektiven. Insofern hat das Pädagogikstudium für Frank offenbar Berufsfeld-erweiternde Funktion und ermöglicht es ihm, sich verschiedene berufliche Perspektiven und Alternativen offen zu lassen oder sich überhaupt erst zu *eröffnen*.¹

Auf die Funktionen, die das Diplom-Pädagogikstudium im Rahmen eines Doppelstudiums haben kann, näher eingehen zu wollen, würde von meinen zentralen Fragestellungen wegführen.² Im Zusammenhang mit der Diskussion über eine Veränderung des Studiums ist es jedoch wichtig festzustellen, *dass* ihm bei manchen offenbar eine ergänzende Funktion in Kombination mit einem anderen Studiengang zukommt. Bei einer Überarbeitung der Studien- und Prüfungsordnung bzw. bei der Konzipierung erziehungswissenschaftlicher Bachelor- und Masterstudiengänge sollte darüber nachgedacht werden, wie mit Blick auf eine Erweiterung beruflicher Perspektiven eine stärkere Öffnung zu und Verknüpfung mit anderen Fächern und Fachbereichen möglich ist, ohne jedoch die Eigenständigkeit des Studienganges aufzugeben. - Gerade die soll im Verlauf der Jahre offenbar zunehmend gewahrt oder hergestellt werden, indem die Voraussetzungen, unter denen ein Doppelstudium möglich ist, und/oder die Anerkennungsmodalitäten von Leistungsnachweisen seit dem Ende der 80er Jahre restriktiver gehandhabt werden als zuvor. Dies kommt ebenfalls im Interview mit Frank zum Ausdruck, der 1982 das Diplomstudium zusätzlich zum Theologiestudium aufgenommen hat. Er erinnert sich:

„Ich bin mitten in ´ne Studienreform gekommen, und es gab wohl noch wenig vorher die Möglichkeit, das Theologiestudium als komplettes Grundstudium sich anerkennen zu lassen. Und ich bin meines Wissens als einer der letzten überhaupt in dieses Doppelstudium reingerutscht, weil – es war nicht nur so, dass es nicht mehr ging, sich Teile anerkennen zu lassen, sondern es wurde ganz gestrichen.“ (Frank, Interview Nr.11, S.7).

¹ An dieser Stelle sei folgender kleiner Exkurs gestattet: Der Umstand, dass evangelische Theologie von verhältnismäßig vielen Befragten (n = 11) parallel zum Diplom-Pädagogikstudium studiert worden ist (vgl. auch Friebertshäuser 1992, S.310), scheint eine Marburger Besonderheit zu sein. Möglicherweise hängt sie damit zusammen, dass die evangelische Theologie in Marburg eine lange Tradition hat. Schließlich wurde die Marburger Universität 1527 als erste deutsche protestantische Universität gegründet und die theologische Fakultät gehört zu den größten theologischen Ausbildungsstätten in Deutschland. Außerdem scheint es zwischen beiden Studiengängen eine „inhaltliche Nähe“ zu geben: So betont einerseits der Fachbereich Evangelische Theologie sein „liberales theologisches Profil“ und seine „gesellschaftliche und kulturelle Ausrichtung“ (URL: <http://www.uni-marburg.de/fb05>, Stand vom 4.1.2008). Andererseits – so weist Friebertshäuser (1992, S.311) nach – können „christliche Motive ... als eine historische Wurzel der Pädagogik betrachtet werden“. - Interessanterweise hat auch der Professor, der über lange Jahre hinweg den Studienschwerpunkt EB/aJb im Rahmen des Diplom-Pädagogikstudiums in Marburg vertreten hat, diese Doppelqualifikation in Theologie und Pädagogik (vgl. Wolf u.a. 1994, S.43).

² Für ein Doppelstudium und die Rolle, die die Pädagogik dabei spielt, sind viele Gründe denkbar: Beck u.a. (1990, S.31) bspw. deuten den Umstand, dass einige ein Doppelstudium studieren, als „offene Studienmotivation“ oder auch als Unzufriedenheit mit der Pädagogik.

Dementsprechend hat in der jüngsten Generation der Anteil derer, die ein Doppelstudium aufgenommen haben, gegenüber den beiden vorherigen etwas abgenommen (s. T24). Ich vermute, dass diese Entwicklung durch die DPO 1984 mit bedingt ist, durch die die bereits erwähnte Testatregelung eingeführt und das frei verfügbare „Zeitbudget“ der Studierenden beschnitten worden ist.¹

Ein Vergleich meiner Befunde zum Doppelstudium mit denen anderer Studien ist schwierig, da diesem Aspekt bislang kaum nachgegangen worden ist. Jütting (1984, S.70) kommt zwar zu dem Ergebnis, dass gut 60 % der EB/aJb-Absolventinnen und -Absolventen einen zusätzlichen Hochschulabschluss haben. Unklar bleibt aber, ob dieser vor, parallel zu oder nach dem Diplomstudium erworben worden ist. Timmermann/Hunke (1990, S.29) ermitteln, dass gut ein Viertel ihrer Befragten parallel noch ein weiteres Fach studiert haben, differenzieren dabei aber nicht nach Studienschwerpunkten.

Die Bandbreite zusätzlicher Qualifikationen beschränkt sich jedoch nicht auf vor oder während des Diplomstudiums absolvierte Ausbildungen und Studiengänge. Darüber hinaus haben manche während des Studiums formale Zusatzqualifikationen außerhalb der Hochschule erworben:

Zusatzqualifikationen außerhalb der Hochschule:

16 Befragte (12,8 %) haben während des Diplomstudiums zusätzliche formale Qualifikationen außerhalb der Hochschule² erworben – und zwar in unterschiedlichem zeitlichen Umfang von wenigen Wochen bis mehreren Jahren. Am häufigsten werden Inhalte aus dem Bereich Therapie/Betreuung genannt.³ Weder zwischen den Geschlechtern, noch zwischen den Abschlussgenerationen scheint es hier nennenswerte Unterschiede zu geben (s. T24 f.). Auch die Differenzen zwischen denen, die nach der DPO 1973 und denen, die nach der DPO 1984 ihr Studium absolviert haben, sind hinsichtlich außeruniversitärer Zusatzqualifikationen gering (s. T25).

3.1.4 Zusammenfassung und Diskussion: Die Befragten am Ende ihres Diplom-Pädagogikstudiums

Für die weitere Auswertung fasse ich nun die bisher herausgearbeiteten Antworten auf folgende Fragen zusammen: Was sind das für Absolventinnen und Absolventen, die zwischen 1981 und 1991 in Marburg das Diplom mit dem Schwerpunkt EB/aJb erworben haben? Welche Vorqualifikationen bringen sie zu Beginn des Diplom-

¹ Darauf deutet auch der Befund hin, dass die, die nach der DPO 1984 studiert haben - und das sind in erster Linie die, die zwischen 1988 und 1991 Examen gemacht haben -, etwas seltener ein Doppelstudium gemacht haben als die, die nach der DPO 1973 studiert haben (s. T24).

² Beispielsweise im Fernstudium, im Funkkolleg, bei der Akademie Remscheid, der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung, beim Landesfilmdienst und anderen.

³ Zur detaillierten Zusammenstellung zusätzlicher studienbegleitender formaler Qualifikationen vgl. Anhang Kat. 3.

Pädagogikstudiums mit, welche Themenschwerpunkte haben sie gewählt, welche (zusätzlichen) Qualifikationen und Praxiserfahrungen haben sie am Ende dieses Studiums?¹ Und: Welche weiteren Fragen ergeben sich hieraus möglicherweise für ihre Berufseinmündung, den beruflichen Verbleib und die rückblickende Bewertung des Studiums?

Zunächst einmal: Im Gegensatz zu den meisten anderen Studienrichtungen scheint die EB/aJb diejenige zu sein, die (auch) bei Männern auf Interesse stößt.² Hier ist das Geschlechterverhältnis im untersuchten Zeitraum insgesamt ausgewogen, wenngleich seit Mitte der 80er Jahre (auch) in Marburg der Frauenanteil in diesem Studienschwerpunkt überwiegt.

Die befragten Männer haben einen etwas anderen biographischen Hintergrund als die Frauen: Sie sind zum Erhebungszeitpunkt älter als ihre Kommilitoninnen, was daran liegen mag, dass sie zunächst Wehr- oder Ersatzdienst leisten mussten, etwas häufiger als Frauen bereits über *mehrere* vorherige Ausbildungen verfügen und etwas häufiger zunächst ein anderes Fach zu studieren begonnen hatten. Frauen sind dagegen nicht nur jünger als Männer, sie sind auch eher alleinstehend und haben seltener Kinder.

Auf den beruflichen Verbleib positiv auswirken wird sich vermutlich die Tatsache, dass die Befragten regional mobil sind: Sie kommen nicht nur aus ganz unterschiedlichen Orten zum Studium nach Marburg, sondern verlassen zum Großteil nach dem Studium früher oder später den Hochschulort auch wieder.

Anders als in den 70er Jahren, in denen neben einer „Überalterung“ der EB/aJb-Absolventinnen und –Absolventen festgestellt worden ist, dass die meisten über den zweiten Bildungsweg zum Diplom-Pädagogikstudium gekommen sind und über Vorqualifikationen verfügen, legen hier das niedrige Lebensalter und die Tatsache, dass der Großteil das Abitur an einer allgemeinbildenden Schule gemacht hat, die Vermutung nahe, dass die meisten Marburger Befragten vor Studienbeginn weder eine Ausbildung noch ein Studium absolviert haben. Die weitere Auswertung bestätigt dies: Mehr als drei Viertel der Befragten haben vor dem Diplomstudium keine (Hochschul-)Ausbildung abgeschlossen, wenngleich der Anteil der Vorqualifizierten in der jüngsten Generation (wieder?) leicht gestiegen ist. Anders als in den Anfangsjahren des Diplomstudiums haben die Marburger Befragten nur selten vor oder parallel zum Diplomstudium eine Lehramtsausbildung gemacht. Wenn sie überhaupt aufbauend auf ein anderes Fach studiert haben, dann meistens auf ein sozialpädagogisches Fachhochschulstudium.

Die Tatsache, dass die meisten (in Fortsetzung eines Trends, der sich schon in den 70er Jahren angedeutet hat) meiner Erwartung (vgl. Kap. 1.3.3, S. 68) entsprechend grundständig studiert haben, könnte zum einen darauf zurückzuführen sein, dass sich

¹ Vgl. Kap. 1.2, Teilfragen 1, 2 und (teilweise) 3.

² Ein höherer Männeranteil in der EB/aJb als in anderen erziehungswissenschaftlichen Studienrichtungen ist auch in den jüngst am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg durchgeführten Diplom-Pädagogik-Verbleibsstudien festgestellt worden (vgl. Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Empirische Pädagogik, 2006, S.2 und diess., AG Methoden & Evaluation, 2008, S.4)

das Studium inzwischen auf dem Arbeitsmarkt als grundständiges etabliert hat und daher ein „Rückversicherungsverhalten der Diplomstudenten“, das in der „Absolvierung eines weiteren, im Beschäftigungssystem bereits `anerkannten` Abschlusses“ besteht (Hommerich 1984, S.65), nicht mehr notwendig ist. Vielmehr scheint das Diplomstudium selbst inzwischen für manche eine zusätzliche Absicherung im Sinne einer „Berufsfeld-erweiternden“ Funktion zu sein: beispielsweise in Kombination mit einer eher klassischen Profession wie der Theologie, die klar definierte, damit aber zugleich eng begrenzte berufliche Einsatzfelder (vor allem Pfarramt!) zum Ziel hat. Zum anderen könnte der geringe Anteil formal Vorqualifizierter aber auch eine Besonderheit des Hochschulstandortes Marburg sein, die sich möglicherweise dadurch erklären lässt, dass es keine sozialpädagogische Fachhochschulausbildung vor Ort gibt, deren Absolventinnen und Absolventen an der Universität das Diplomstudium anschließen.

Der Tatsache, dass die meisten keine vorherige Ausbildung haben, entspricht, dass sie auch kaum *berufliche* Vorerfahrungen haben. Gleichwohl hat entsprechend meiner Erwartung (vgl. Friebertshäuser 1992) und – deskriptiv gesehen - über die Jahre mit steigender Tendenz der Großteil der Befragten neben- oder ehrenamtlich pädagogische *Vorerfahrungen*, meist in der Kinder- und Jugendarbeit, gesammelt.

Dass die meisten vor Studienbeginn nicht vorqualifiziert sind, muss jedoch nicht bedeuten, dass sie bei Studienende ausschließlich das Diplom in Pädagogik haben. Die Auswertung zeigt nämlich, dass sie *während* des Diplomstudiums in vielerlei Hinsicht aktiv waren und sich (weit) über die Anforderungen der Studien- und Prüfungsordnung hinaus qualifiziert haben. Ein Großteil der Befragten hat vieles unternommen, um sich im Hinblick auf die Berufseinmündung gute Startchancen zu eröffnen: Dazu gehört nicht nur, dass sie ihren Blick über die gewählte Studienrichtung hinaus auch auf andere (z.B. die Sozial- oder Sonderpädagogik) gelenkt und dort Leistungsnachweise erworben haben. Dazu gehört ferner, dass sie ihr Studium mit viel Eigeninitiative fächerübergreifend angelegt, sich aus dem universitären Angebot die sie interessierenden Themen ausgesucht, so den eigenen Stundenplan individuell und selbstverantwortlich zusammengestellt und auf diese Weise sehr verschiedene, in jedem Fall individuelle, Qualifikationsprofile kreiert haben. Letztere tragen zwar keineswegs dazu bei, ein einheitliches Berufsbild zu profilieren und gegenüber potentiellen Arbeitgebern transparent zu machen, über welche Qualifikationen ein Diplom-Pädagoge oder eine –Pädagogin mit dem Studienschwerpunkt EB/aJb verfügt. Sie könnten jedoch den Befragten gerade deshalb bei der Berufseinmündung von Vorteil sein, weil sie sie – anders als zum Beispiel die Abschlussnoten - voneinander unterscheiden und ihnen somit unter Umständen Wettbewerbsvorteile verschaffen. - Allerdings sind die persönlichen Ausgestaltungsmöglichkeiten durch die DPO 1984 und die damit eingeführte Testatregelung offenbar beschnitten worden; und die DPO 1984 scheint tatsächlich eine deutlichere Schwerpunktsetzung im Sinne eines einheitlicheren Qualifikationsprofils zur Folge zu haben. Insgesamt werden anscheinend im Laufe der Jahre („gelenkt“ durch die neuere DPO) zunehmend Inhalte studiert, die einen direkten Anwendungsbezug und die Vorbereitung auf konkrete berufliche Einsatzfelder versprechen.

Das Engagement der Befragten bezieht sich genauso auf den Erwerb von Praxiserfahrungen während des Studiums, das heißt, die meisten haben – und auch das ent-

spricht meiner Erwartung – hinsichtlich der obligatorischen Praxisanteile ihr Soll ebenfalls übererfüllt und sich, ähnlich wie bei den Themenschwerpunkten, nicht auf die Erwachsenenbildung und die außerschulische Jugendbildung beschränkt. Insofern kann man schon *während* des Studiums von „Fachrichtungsflexibilität“ sprechen. Ich vermute, dass diese sich letztendlich im beruflichen Verbleib nach dem Studium fortsetzt und die Befragten auch außerhalb der Erwachsenenbildung und der außerschulischen Jugendbildung Stellen finden. Ein derart „entgrenztes“ oder „Grenzen zwischen Studienrichtungen und –fächern verschiebendes“ Studierverhalten, durch das sie sich eine Erweiterung ihrer beruflichen Chancen versprochen und mit dem sie im Grunde genommen den Entwicklungen und Veränderungen in der Praxis vorgegriffen haben, scheint angesichts der zunehmenden Entgrenzung bzw. „Verschiebung von Grenzen“ (Nuisl 2005a, S.3, vgl. auch Nuisl 2005b, S.47) und Überlappung pädagogischer Teilbereiche (vgl. Kap. 1.1.3) angemessen und sinnvoll.

In der bisherigen Interviewauswertung deutet sich nicht nur an, dass Praxiskontakte wichtig sind für die Berufseinmündung, sondern auch, dass ein Zusammenhang zu bestehen scheint zwischen den Arbeitsfeldern, in denen die Befragten während des Studiums Praxiserfahrungen gesammelt haben, und denen, in die sie nach dem Studium eingemündet sind. Außerdem haben sich Frauen offenbar während des Studiums nicht nur eher mit Zielgruppen-Themen befasst, sondern sind auch eher in sozialpädagogischen Bereichen praktisch tätig gewesen. Für die Analyse des beruflichen Verbleibs ergibt sich hieraus die Frage, ob sie dann möglicherweise häufiger als Männer im sozialpädagogischen Bereich, ggf. mehr im direkten Klientelkontakt, Stellen finden. Vorliegende Befunde stärken jedenfalls diese Vermutung.

Darüber hinaus tragen zusätzliche Ausbildungen, Studienabschlüsse und Zusatzqualifikationen zu einer großen und zugleich individuellen Qualifikationsbreite und -vielfalt bei, mit der die Befragten auf den Arbeitsmarkt eintreten. *Den* Diplom-Pädagogen oder *die* Diplom-Pädagogin hat es nie gegeben und wird es auch nie geben (dürfen), wenn man davon ausgeht, dass sich die Anforderungen der Praxis immer wieder ändern (vgl. Kap. 1.1.3) und die Hochschule so schnell selbst nicht auf Veränderungen reagieren kann.

In Anbetracht der Tatsache, dass – anders als in vorliegenden (älteren) Untersuchungen - die Mehrheit der Befragten bei Studien*beginn* noch keine formale Qualifikation hatten, haben sie diesbezüglich *während* des Studiums deutlich „aufgeholt“, denn bei Studien*ende* haben immerhin fast die Hälfte mindestens einen weiteren formalen Abschluss. Für die folgende Auswertung unterscheide ich daher (s. T25)

♦ *bei Studienende formal Einfachqualifizierte:*

Formal einfachqualifiziert sind diejenigen, die weder vor dem Studium eine Berufs- oder Fachschulausbildung und/oder ein Studium abgeschlossen hatten, noch währenddessen weitere formale Qualifikationen (z.B. in Form eines Doppelstudiums oder einer berufsbezogenen Zusatzausbildung) erworben haben. Formal Einfachqualifizierte, das sind über die Hälfte der Befragten (n = 67), haben also bei Studienende ausschließlich das Diplom in Pädagogik.

◆ *bei Studienende formal Mehrfachqualifizierte:*

Formal mehrfachqualifiziert sind jene, die vor dem Diplomstudium bereits eine Ausbildung (Berufs-/Fachschulausbildung und/oder Studium) abgeschlossen und/oder während des Studiums weitere formale Qualifikationen erworben haben, z.B. in Form eines abgeschlossenen Doppelstudiums oder einer berufsbezogenen Zusatzausbildung. Der Gruppe derer, die bei Studienende neben dem Pädagogikdiplom mindestens einen weiteren Abschluss vorweisen können, gehören etwas weniger als die Hälfte der Befragten (n = 58) an.

Anhand dieser Kategorisierung werde ich im folgenden unter anderem meiner Vermutung nachgehen, dass Zusammenhänge zwischen den Qualifikationen bei Studienende und der Berufseinmündung sowie der rückblickenden Bewertung des Studiums bestehen.

3.2 Berufseinmündung

Ich komme damit zum nächsten Abschnitt in der Biographie der Befragten: zu der Zeit *nach* dem Diplomstudium. In einem ersten Schritt (Kap. 3.2.1) werde ich anhand der Variablen Wege der Stellenfindung, Beginn der Stellensuche, Anzahl Bewerbungen, Dauer der Stellensuche sowie Zusammenhang zwischen dem Thema der Diplomarbeit und der ersten beruflichen Tätigkeit den Übergang von der Hochschule in den Beruf darstellen und den in Kap. 1.2 formulierten Zusammenhängen nachgehen. Außerdem werde ich auf die Aspekte „Arbeitslosigkeit“ und „Weiterqualifizierung“ nach dem Diplomstudium eingehen.

3.2.1 Der Übergang von der Hochschule in den Beruf

Eine ständig steigende Anzahl arbeitsloser Akademikerinnen und Akademiker¹ lässt befürchten, dass die Berufseinmündung für Hochschulabsolventinnen und –absolventen immer schwieriger wird. Zwar wird Diplom-

„Mir war klar: Wenn ich fertig bin, kannst du nicht gleich irgendwo nen Job ganz oben kriegen, und du wirst dann ´n Super-Manager oder pädagogischer Leiter oder was weiß ich, sondern du musst klein anfangen.“ (Anne, Interview Nr.4, S.4)

Pädagoginnen und –Pädagogen heute bescheinigt, dass sich ihr Qualifikationsprofil inzwischen etabliert habe und sie als einschlägig qualifizierte akademische Fachkräfte aus dem Beschäftigungssystem nicht mehr wegzudenken seien (vgl. Krüdenner/Schulze 1993, S.30). Aber gerade Absolventinnen und Absolventen mit dem Studienschwerpunkt EB/aJb stehen vor dem Problem, dass es zu den Tätigkeitsfeldern, für die sie das Studium ausbilden sollte, keinen geregelten Berufszugang gibt und außerdem umstritten ist, ob für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung grundständig ausgebildet werden sollte (vgl. Kap. 1.1.3). Dementsprechend scheint zumindest einem Teil von ihnen nach dem Studienabschluss immer noch unklar zu sein, in welchen Berufsfeldern sie tätig werden können (vgl. Nieke 1978, S.9; Timmermann/Hunke 1990, S.32). Spätestens am Ende des Studiums machen die Absolven-

¹ Vgl. dazu die Untersuchung von Wolf u.a. (1993, S.10 ff.), in der Arbeitsamtsstatistiken für den Zeitraum von 1980 bis 1991 ausgewertet wurden.

tinnen und Absolventen die frustrierende Erfahrung, dass es keine Tätigkeitsfelder gibt, die in erster Linie für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen „reserviert“ sind. So sagt zum Beispiel Beate rückblickend:

„Der Übergang vom Studium zum Beruf war sehr frustrierend im Grunde genommen, weil es gab ja kaum Stellenanzeigen für Diplom-Pädagogen.“ (Beate, Interview Nr.6, S.16)

Und das universitäre Curriculum selbst scheint nur wenige konkrete Vorstellungen über mögliche spätere Tätigkeitsfelder zu vermitteln. Das wird jedenfalls im Interview mit Renate deutlich. Renate war während ihres Studiums nicht über die Pflichtpraktika hinaus pädagogisch tätig und erinnert sich lediglich an eine Exkursion zu einer gewerkschaftlichen Bildungseinrichtung als weiteren Praxisbestandteil des Studiums. Dementsprechend eingeschränkt ist unmittelbar nach dem Studium ihre Vorstellung darüber, wo sie als Diplom-Pädagogin tätig werden könnte. Sie resümiert:

„Das einzige, was mir in Erinnerung geblieben ist, war, dass die Gewerkschaft ein Betätigungsfeld für Diplompädagogen sein könnte. Alles andere war mir völlig verschlossen. Alles andere existierte irgendwie nicht – musste ich mir so langsam beim Stellensuchen dann erarbeiten, ja“. (Renate, Interview Nr.10, S.6)

Auf diesem Hintergrund ist es wichtig zu untersuchen, wie bei den Marburger Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb die Berufseinmündung verlaufen ist. In Kap. 1.3.3 habe ich dargelegt, welche Merkmale ich – in Übereinstimmung mit vorliegenden Studien - heranziehe, um die Berufseinmündung zu beschreiben. In der Regel wird die Berufseinmündung als Prozess verstanden, der sich über einen längeren Zeitraum erstrecken kann. Beginn und Ende dieses Prozesses werden jedoch in vorliegenden Untersuchungen nicht einheitlich definiert: "ist es für die einen die Zeitspanne vom Studienabschluß bis zum Beginn der ersten Berufstätigkeit, so beginnt für andere die Berufseinmündungsphase schon mit der Stellensuche während des Studiums und endet erst mit einem ausbildungsadäquaten Normalarbeitsverhältnis BAT III/II aufwärts" (Krüdener/Schulze 1993, S.20).

Ich verstehe im folgenden unter Berufseinmündung die Phase vom Beginn der Stellensuche bis zum Beginn einer ersten Berufstätigkeit - egal, ob nach BAT II bezahlt oder nicht. Vorliegende Verbleibsstudien (vgl. z.B. Bahn Müller u.a. 1988, S.96 ff.) kommen zu dem Ergebnis, dass es für jüngere Abschlussjahrgänge aufgrund restriktiverer Arbeitsmarktbedingungen immer schwieriger wird, ein sogenanntes Normalarbeitsverhältnis, d.h. eine unbefristete, sozialversicherte Vollzeitstelle, die noch dazu auf Akademikerniveau (BAT III und besser) bezahlt wird, zu erreichen. Viele erreichen eine solche Bezahlung auch nach vielen Jahren Berufstätigkeit nicht. Dennoch wäre es in diesen Fällen unangebracht, nicht von einer Berufseinmündung zu sprechen, denn den Übergang von der Hochschule in das Beschäftigungssystem haben auch diese Absolventinnen und Absolventen geschafft, und aus der Arbeitslosenstatistik fallen sie dadurch auf jeden Fall heraus. Unter welchen Bedingungen, sprich: zu welchem "Preis" (v.a. Bezahlung, Arbeitsplatzsicherheit) sie dies erreicht haben, ist dann eine weitere Frage.¹

¹ Die Frageformulierungen zur Berufseinmündung in Teil II des Fragebogens sorgten – obwohl es im Pretest hierfür keine Anhaltspunkte gegeben hatte - bei Einzelnen für „Verwirrung“: Hier ist die

Mich interessiert zunächst, auf welchen Wegen es den Befragten gelungen ist, trotz zum Teil düsterer Arbeitsmarktprognosen eine Stelle zu finden. Dabei interessiert mich auch, wann sie mit der Stellensuche begonnen haben, wie viele Bewerbungen sie schreiben mussten und wie lange die Stellensuche gedauert hat. Dabei gehe ich davon aus, dass "neben Faktoren des Arbeitsmarktes und des Qualifikationsprofils der Betroffenen () auch das eigene Bewerbungsverhalten dazu (beiträgt), einen Bewerbungsprozeß zu einem erfolgreichen Ende zu führen" (Flacke/Prein/Schulze 1989, S.195).

Mit Blick auf meine Hypothesen (vgl. Kap. 1.3.3) ist ferner von Interesse, ob es bzw. welche Unterschiede es im Bezug auf diese Fragen zwischen den Geschlechtern, den Abschlussgenerationen sowie zwischen den bei Studienende Einfach- und Mehrfachqualifizierten gibt.

3.2.1.1 Wege der Stellenfindung

89 Befragte waren nach Studienende schon im pädagogischen Bereich berufstätig bzw. sind es immer noch und machen Angaben dazu, auf welchen Wegen sie ihre erste Stelle gefunden haben.

„Alle meine Stellen, die ich gekriegt hab, hab ich gekriegt, weil ich irgendwen kannte. Kann man so sagen. Das waren immer irgendwie so - 'Hör mal, kuck mal, kennste den, kennste die?'“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.15)

Bevor ich diese Gruppe näher betrachte, zunächst zu den übrigen:

27 Absolventinnen und Absolventen, also mehr als ein Fünftel der Befragten, geben an, noch nicht „als Diplom-Pädagogin oder –Pädagoge“ tätig gewesen zu sein (vgl. T26). Bei genauerer Analyse wird aber deutlich, dass ein Teil dieser Befragten (n =

Rede von der ersten Tätigkeit *als Diplom-Pädagogin/Pädagoge*. Die überwiegende Mehrheit der Befragten fasste hierunter den Beginn einer ersten Tätigkeit *im pädagogischen Bereich* – unabhängig davon, ob bspw. auf „Fachhochschulniveau“ (BAT IV/V) oder auf „Akademikerniveau“ (BAT III und besser) bezahlt und unabhängig davon, ob mit oder ohne Leitungsfunktionen. Einzelne (n = 7) verbanden allerdings mit dem Zusatz „als Diplom-Pädagogin/Pädagoge“ offenbar genau dies und definierten diejenige Stelle als „erste Stelle als Dipl.Päd.“, die mit einer Leitungsposition, mit einem höheren Gehalt, einem bestimmten Einsatzbereich o.ä. verbunden und nicht die nach dem Examen zeitlich erste, sondern eine spätere Stelle war. Alle anderen begriffen jedoch unter der „ersten Stelle als Dipl.Päd.“ die zeitlich erste Tätigkeit im pädagogischen Bereich nach Abschluss des Studiums. In der Literatur wird dieser Aspekt zuweilen unter dem Stichwort der „ausbildungsadäquaten Beschäftigung“ (Hommerich 1984, Mägdefrau 2000) thematisiert.

Der Vergleichbarkeit halber habe ich daher auch bei diesen sieben Befragten als erste Tätigkeit die erfasst, die nach dem Diplom die zeitlich erste und von den Befragten als „pädagogische“ definierte war. Natürlich konnte ich in diesen Fällen in der Regel dann die Angaben zur Berufseinmündung (Wege der Stellenfindung, Anzahl Bewerbungen, Dauer der Stellensuche, Bruttoeinkommen/Vergütungsgruppe, Zusammenhang Diplomarbeit – erste Tätigkeit) nicht verwerten, da sie sich auf eine andere, spätere Tätigkeit bezogen haben, und habe sie als „KA“ (keine Angabe) codiert.

Dieses Vorgehen war notwendig, um die Aussagen aller Befragten miteinander vergleichen zu können und „positive Verzerrungen“ im Hinblick auf die erste berufliche Tätigkeit zu vermeiden, die sich aus einem unterschiedlichen Frageverständnis ergeben haben könnten. „Positive Verzerrungen“ hätten sich auch dadurch ergeben, dass sechs von diesen sieben Personen der ersten Abschlussgeneration angehören, also Anfang der 80er Jahre ihr Diplom gemacht und somit schon einen längeren beruflichen Werdegang hinter sich haben als die, die Ende der 80er Jahre ihr Studium abgeschlossen haben. Je länger der Studienabschluss zurückliegt, desto größer ist vermutlich die Wahrscheinlichkeit, dass jemand eine höhere Position, eine besser dotierte Stelle – eine Stelle als „Dipl.Päd.“ inne hat. Denen, die erst vor kurzem ihr Studium abgeschlossen haben, bleibt vermutlich kaum etwas anderes übrig, als die zeitlich erste Stelle als erste Dipl.Päd-Stelle zu betrachten.

8) bei der ersten beruflichen Tätigkeit sehr wohl im pädagogischen Bereich tätig war oder ist – allerdings aufgrund einer weiteren Ausbildung bspw. als Vikarin oder Vikar im kirchlichen oder als Referendarin im Schuldienst – und diese Anstellung nicht als „Stelle als Dipl.Päd.“ betrachtet. So macht beispielsweise ein Absolvent, der sowohl Pfarrer als auch Diplom-Pädagoge ist, keine Angabe zu den Wegen seiner Stellenfindung, merkt aber an: *„Bin auch als Pfarrer primär als Diplom-Pädagoge tätig“* (Fb 75).

Wieder andere (n = 4) sind zwar im pädagogischen Bereich tätig, definieren sich aber offensichtlich nicht als „als Dipl.Päd. tätig“, weil sie nicht entsprechend ihrer akademischen Ausbildung angestellt und bezahlt werden, sondern bspw. als Erzieherin tätig sind.¹ Fünf Befragte setzen ein bereits während des Pädagogikstudiums begonnenes weiteres Studium fort oder schließen ein solches an das Diplom in Pädagogik an. Acht Befragte sind seit ihrem Diplom-Pädagogikabschluss stets im nicht-pädagogischen Bereich tätig, und zwei Frauen widmen sich seither ausschließlich der Erziehung und Betreuung ihrer Kinder.

Insgesamt betrachtet ist bei den Frauen der Anteil derer, die angeben, noch nicht als Dipl.Päd tätig gewesen zu sein, etwas höher als bei den Männern (vgl. T26). Zwischen denen, die am Ende ihres Diplomstudiums einfach- und jenen, die mehrfach qualifiziert sind, gibt es hinsichtlich der Frage, ob schon als Dipl.Päd tätig oder nicht, keine Unterschiede. Allerdings ist der Anteil derer, die noch nicht als Dipl.Päd tätig (gewesen) sind, in der mittleren und in der jüngsten Abschlussgeneration etwas höher als in der ältesten (1981-83) (vgl. T27). Dies könnte eventuell daran liegen, dass die jüngeren Jahrgänge sich eher noch formal weiter qualifizieren, Vikariat oder Referendariat anschließen und sich sozusagen noch in der „Übergangsphase“ von der Hochschule in den Beruf befinden. Auch könnte es ein Hinweis auf das oben angesprochene „Adäquanzproblem“ sein, das darin besteht, dass „akademikergerecht“ bezahlte Stellen in entsprechenden (Leistungs-)Positionen oft erst nach einigen Jahren Berufstätigkeit erreicht werden (vgl. Kap. 3.3.4).

Schaut man sich das Antwortverhalten der 89 Befragten, die Angaben zu den Wegen der Stellenfindung machen, im einzelnen an, dann stellt man fest – und dies wird in vorliegenden Studien oft nicht berücksichtigt –, dass die wenigsten nur einen einzigen Weg angeben. Bewerbungen auf Annoncen in einer Zeitung oder Fachzeitschrift werden am ehesten (n = 12) als einziger Weg der Stellenfindung genannt (vgl. T28). Die meisten benennen mehrere Wege, von denen wahrscheinlich jeder für sich seinen Teil dazu beigetragen hat, dass jemand eine Stelle im pädagogischen Bereich

¹ Symptomatisch für die Definitionsschwierigkeiten, die für einzelne (n = 4) mit der Frageformulierung *„Beschäftigung als Diplom-Pädagogin/Pädagoge“* verbunden sind, ist die folgende Anmerkung eines Absolventen (Fb 49) bei der Frage *„Wie haben Sie nach Studienabschluss Ihre erste berufliche Beschäftigung als Diplom-Pädagogin/Pädagoge gefunden?“*: Dieser Absolvent hat „ich war noch nicht als Dipl.Päd. berufstätig“ angekreuzt, zugleich aber vermerkt, „wenn damit gemeint ist, dass man entsprechend der Ausbildung eingestellt und bezahlt wird, sonst s.u.“ und dann zwei Antwortmöglichkeiten angekreuzt, die Aufschluss darüber geben, auf welchen Wegen er seine erste – allerdings als Sozialpädagoge nach BAT IVb bezahlte – Tätigkeit im pädagogischen Bereich gefunden hat.

gefunden hat. Auffallend ist jedoch, dass insbesondere Praxiskontakte¹ - zum Teil ein Zusammenwirken verschiedener Arten von Praxiskontakten – oftmals noch in Kombination mit anderen Wegen der Stellenfindung genannt werden. Demnach scheint es weder einen linearen, noch *den* erfolgreichsten Weg zu geben, wenngleich „Praxiskontakte“ die mit Abstand am häufigsten genannte Kategorie sind und im Zusammenspiel der verschiedenen Wege der Stellenfindung eine wichtige Rolle spielen.

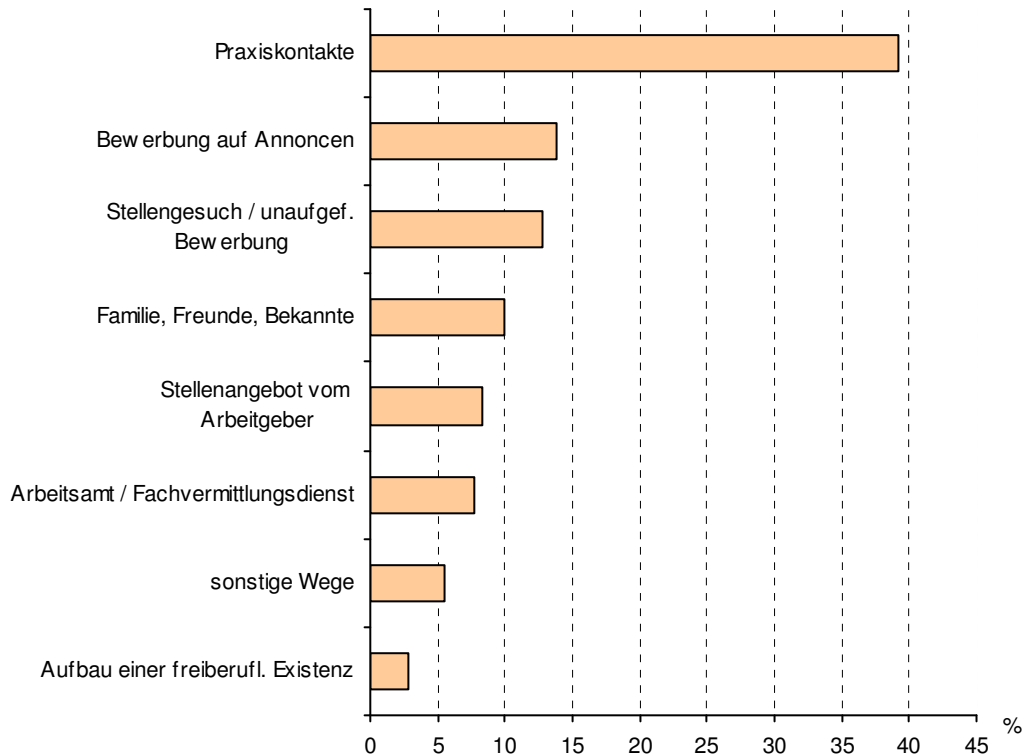


Abbildung 15: Wege der Stellenfindung

(K = 181, Mehrfachnennungen möglich)

¹ Zu den Antwortitems, die zu der Kategorie „Praxiskontakte“ zusammengefasst worden sind, vgl. Anhang Kat. 4.

Das Item „Arbeitgeber hat mir von sich aus eine Stelle angeboten“ habe ich als eigene Kategorie belassen, weil es mir hierbei auf den Aspekt ankam, dass das Stellenangebot aktiv *vom Arbeitgeber ausging* und es sich nicht um ein Stellengesuch des Absolventen / der Absolventin handelte.

Die weitere Auswertung zeigt, dass fast alle, die ein Stellenangebot vom Arbeitgeber bekommen haben, zugleich auch „Praxiskontakte“ als Wege der Stellenfindung angegeben haben. Ein Stellenangebot vom Arbeitgeber könnte demnach als „Resultat“ von Praxiskontakten angesehen werden, das dadurch zustande kommt, dass jemand seine Qualifikationen einem Arbeitgeber bereits im praktischen Arbeitsvollzug unter Beweis stellen konnte. Die Vermutung, dass ein Stellenangebot vom Arbeitgeber überwiegend gleichzusetzen sei mit einem durch Lehrende an der Universität ausgesprochenen Angebot einer befristeten Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft o.ä. im Anschluss an den Diplomabschluss, bestätigt sich bei einer genaueren Analyse der Fragebogendaten nicht. Die Arbeitgeber, die Stellenangebote machen, sind häufig solche außerhalb der Universität.

Abb. 15 zeigt, welche Wege der Stellenfindung im Einzelnen wie häufig genannt worden sind (s. T27, Anhang Kat. 4). Die verschiedenen *Kombinationen* von Wegen der Stellenfindung bleiben dabei zunächst unberücksichtigt.

Die Bedeutung, die Praxiskontakten bei der Stellensuche zukommt, illustriert Ulrike im Interview. Sie hat über ein Zusammenwirken unterschiedlicher Praxiskontakte ihre erste Stelle gefunden und resümiert rückblickend:

„Alle meine Stellen, die ich gekriegt hab, hab ich gekriegt, weil ich irgendwen kannte. Kann man so sagen. Das waren immer irgendwie so - `Hör mal, kuck mal, kennste den, kennste die?‘“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.15)

Im Hinblick auf Praxis- und damit auf eigene Aktivitäten erfordernde Kontakte bei der Stellenfindung kommen beispielsweise Peters/Schrader (1996, S.65) für die Absolventinnen und Absolventen des Bremer Diplomstudiengangs Weiterbildung und Krüdener/Schulze (1993, S.21) in ihrer Sekundäranalyse vorliegender Verbleibsstudien zu ähnlichen Ergebnissen (ebenso Renz 1995, S.57).

Um den Stellenwert, der den einzelnen Wegen der Stellenfindung zukommt, noch etwas genauer zu analysieren und um die Fülle der Daten auswertbar zu machen, werde ich im folgenden die in Abb. 15 genannten Kategorien noch einmal jede für sich betrachten, (d.h. ohne die verschiedenen Kombinationen von Wegen der Stellenfindung zu berücksichtigen) und werde dabei aber nicht von der Anzahl der Nennungen (k) ausgehen, die auf eine Antwortkategorie entfallen sind, sondern von der Anzahl der Personen (n) mit *mindestens einer Nennung* in einer Kategorie.¹ Dieses Vorgehen ist deshalb gerechtfertigt, weil bspw. die unterschiedlichen Antwortitems, die zu der Kategorie „Praxiskontakte“ zusammengefasst worden sind, zum Teil inhaltlich zusammenhängen: So können etwa „Kontakte aus Honorar- oder Teilzeittätigkeit vor/während des Diplomstudiums“ zugleich „politische, gewerkschaftliche, kirchliche Kontakte“ sein. Entscheidend ist im folgenden also vor allem die Tatsache, dass jemand (zum Beispiel) „Praxiskontakte“ hat, aber nicht in erster Linie, wie viele oder welche im einzelnen. Allein das Ankreuzen eines Items sagt nichts darüber aus, wie intensiv ein solcher Kontakt zur Praxis möglicherweise gewesen ist.

Insgesamt 36 Absolventinnen und Absolventen geben (mindestens) einen oder mehrere Praxiskontakte als Weg(e) der Stellenfindung (zum Teil neben anderen Wegen) an (s. T29). Eine wichtige Rolle spielen auch Bewerbungen auf eine Anzeige (n = 23) (vgl. Koch u.a. 1977, S.24, jüngst auch Peters/Schrader 1996, S.65) - wobei Annoncen in *Fachzeitschriften* nur eine geringe Rolle spielen im Vergleich zu solchen in *Zeitungen* - und unaufgeforderte Bewerbungen oder eigene Stellengesuche (n = 22). Dies alles sind Wege, die Eigeninitiative der Absolventinnen und Absolventen erfordern. Dagegen scheinen Wege, bei denen den Befragten eine Stelle angeboten wird, das heißt, Wege, bei denen sie wahrscheinlich weniger Eigenengagement auf-

¹ Eine Person, die beispielsweise drei verschiedene Antwortvorgaben angekreuzt hat, die alle der Kategorie „Praxiskontakte“ zuzuordnen sind, wird demzufolge erfasst als n = 1 Person mit mindestens einer Nennung im Bereich „Praxiskontakte“.

bringen müssen – etwa bei der Vermittlung durch das Arbeitsamt¹ oder einem Stellenangebot durch den Arbeitgeber – von geringerer Bedeutung zu sein.

Wie unmittelbar von Erfolg gekrönt zuweilen solche Eigeninitiative sein kann, wird am Beispiel von Renate deutlich. Renate ist direkt zu einem Arbeitgeber hingegangen und hat sich beworben. Sie erzählt:

„Ich bin da hingegangen und habe - bin genau in 'ne Situation hineingekommen, wo unbedingt jemand da sein musste, der am nächsten Tag 'ne Klasse übernimmt, weil da nämlich wirklich zufälligerweise am Tag genau, als ich da saß, das Telefon klingelte und sich jemand krank meldete und der Leiter der Schule dann furchtbar im Schleudern war und sagte: 'Um Gottes Willen, was mach ich denn jetzt? Können Sie, Frau B. -?'“ (Renate, Interview Nr.10, S.9)

Mit diesen Befunden setzt sich offenbar ein Trend fort, der sich schon in den 70er Jahren abgezeichnet hat und auch in Studien aus den 80er Jahren bestätigt wird: Persönliche Kontakte und ein hohes Maß an Eigeninitiative sind demnach immer noch die erfolgversprechendsten Wege in den Beruf (vgl. Kap. 1.3.3). Das „Sich selbst vermitteln“ hat nicht nur unter den Marburger Befragten und nicht nur in den 80er und beginnenden 90er Jahren eine größere Bedeutung als das „Vermittelt werden“ – die Tatsache, dass schon in den 70er Jahren eine Vermittlung durch das Arbeitsamt offenbar kaum eine Rolle gespielt hat, zeigt es (vgl. Jütting 1984, S.123 f.). Vergleichbar mit den Marburger Befunden ist auch das Resümee, das die Projektgruppe Verbleibsforschung Ende der 80er Jahre für Hannoveraner Absolventinnen und Absolventen zieht: „Offensive Bewerbungsstrategien mit hoher persönlicher Eigeninitiative“ sowie „informelle Netze“, gemeint sind damit „eine Vielzahl von persönlichen Kontakten (), die langfristig (meistens bereits während des Studiums) aufgebaut und erhalten werden müssen“ (Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.150 f.), gewinnen bei der Berufseinmündung zunehmend an Bedeutung und ermöglichen „Einsickerprozesse“ in den Arbeitsmarkt erst (vgl. ebd., S.64; ebenso Schmidt 1990). Auch Peters und Schrader (1996, S.65) bestätigen Mitte der 90er Jahre die hohe Bedeutung, die „Kontakte zum Berufsfeld“ verbunden mit einem hohen Maß an Eigenaktivität der Absolventinnen und Absolventen in der Phase der Berufseinmündung haben.

Allerdings scheinen insbesondere die Erfahrungen mit dem Arbeitsamt, die manche während ihrer Stellensuche gemacht haben, von Fall zu Fall verschieden gewesen zu sein. Dies wird jedenfalls in den Interviews deutlich: Brigitte zum Beispiel war nach dem Studium acht Wochen arbeitslos und beim Arbeitsamt auch so gemeldet. Sie sagt:

„Ich hatte innerhalb der acht Wochen vom Arbeitsamt vier oder fünf Stellen angeboten kriegt; und die waren alle – ja, nach IV b bezahlt und inhaltlich relativ verschieden.“ (Brigitte, Interview Nr.3, S.12)

¹ Obwohl das „Arbeitsamt“ inzwischen in „Agentur für Arbeit“ umbenannt worden ist, behalte ich in meiner Studie den Begriff „Arbeitsamt“ bei, weil dies zum Untersuchungszeitpunkt die korrekte Bezeichnung der Behörde war.

Während Brigitte also eine recht breite, wenngleich „nur“ auf Fachhochschulniveau dotierte Palette von Arbeitsstellen angeboten bekommen hat, hat Renate die Erfahrung gemacht, dass sie

„von Seiten der Arbeitsverwaltung, sprich Arbeitsamt Z., überhaupt nichts erwarten konnte, überhaupt nichts. Also ich bin zweimal dort gewesen, ganz zu Beginn. Als ich Diplom gemacht habe, da konnte man mir keine Angebote machen, und dann, als ich anfing mir zu überlegen: Nimm dir doch ´nen Job, jetzt geh doch irgendwie mal arbeiten, oder so. Jetzt kuck doch mal, ob du irgendwie ´nen Job findest – da konnte man mir auch überhaupt keine Angebote machen ...“ (Renate, Interview Nr.10, S.48)

Der für sie zuständige Arbeitsvermittler – so Renates Eindruck – hatte

„überhaupt kein Interesse, sich für mich einzusetzen in meinem Umfeld.“ (ebd. S.49)

Die unterschiedlichen Erfahrungen, die Brigitte und Renate mit dem Arbeitsamt gemacht haben, können demnach personenabhängig, d.h. abhängig davon sein, an welchen Arbeitsvermittler sie geraten sind und wie engagiert dieser ist. Sie können aber auch davon abhängig sein, wie die Situation auf dem Arbeitsmarkt zum jeweiligen Zeitpunkt gerade war: Renate hat ihre Erfahrungen mit dem Arbeitsamt Mitte der 80er Jahre gemacht, Brigitte einige Jahre später, Anfang der 90er Jahre. Darüber hinaus spielt möglicherweise eine Rolle, was für Ansprüche die Absolventinnen und Absolventen vor allem an die Dotierung der Stellenangebote haben, die ihnen das Arbeitsamt anbieten kann. Diejenigen, die erwarten, eine nach BAT III oder besser bezahlte Stelle vermittelt zu bekommen, werden vielleicht eher vom Arbeitsamt enttäuscht sein als jene, die mit einer „Sozialpädagogenstelle“ nach BAT IV oder V zufrieden sind. Im Gegensatz zu Renate hat Brigitte zum Zeitpunkt ihrer Arbeitslosmeldung eine weitere Ausbildung neben dem Diplom in Pädagogik und schon einige Berufserfahrung gesammelt. Daher drängt sich die Frage auf, ob das Arbeitsamt eher für diejenigen von Nutzen ist, die bereits über Berufserfahrung verfügen und weniger für jene, die nach dem Studium in den Beruf einsteigen wollen. Diese Frage ist anhand der erhobenen Daten jedoch nicht zu klären und bleibt daher nachfolgenden Untersuchungen vorbehalten.

Die weitere Auswertung zeigt, dass – wenn man die Wege der Stellenfindung immer noch isoliert betrachtet - Praxiskontakte sowohl von Frauen wie auch von Männern und ebenso von den Angehörigen der drei Abschlussgenerationen jeweils am häufigsten genannt werden (s. T29). *Gesicherte* Zusammenhänge zwischen den Geschlechtern bzw. den Abschlussgenerationen und den Wegen der Stellenfindung gibt es jedoch nicht.

Ebenso wenig gibt es einen gesicherten Zusammenhang zwischen den bei Studienende Einfach- und Mehrfachqualifizierten und den Wegen der Stellenfindung (s. T30). Zumindest tendenziell haben Einfachqualifizierte aber etwas häufiger als Mehrfachqualifizierte Praxiskontakte als (einen) Weg der Stellenfindung genannt. Möglicherweise sind Personen, die ausschließlich das Diplom in Pädagogik haben, eher auf Kontakte zur Berufspraxis (neben anderen Wegen) angewiesen, weil sie potentielle Arbeitgeber zunächst von ihren Fähigkeiten überzeugen müssen, während Mehrfachqualifizierte vielleicht schon durch einen weiteren Studien- oder Berufsab-

schluss, der auf dem Arbeitsmarkt stärker etabliert ist als das Pädagogik-Diplom, das Interesse eines Arbeitgebers wecken? Praxiskontakte kommen ggf. - ähnlich wie vermutlich auch zusätzliche formale Abschlüsse - dem Wunsch potentieller Arbeitgeber „nach Reduzierung von Einstellungsrisiken“ (vgl. Jütting/Zimmer 1980, S.156 ff.) entgegen, die vor allem darin bestehen, dass die Qualifikation Dipl.-Päd. uneinheitlich, wenig transparent und noch immer nicht überall bekannt ist und mögliche Anstellungsträger allein aufgrund dieses akademischen Grades noch nicht wissen, wen sie sich da „einkaufen“.

Betrachtet man nun die verschiedenen Wege der Stellenfindung einmal nicht mehr isoliert voneinander, sondern schaut sich verschiedene Kombinationen von Wegen an, die bei der Stellenfindung (in weitgehend unbekannter Weise) zusammenspielen, dann relativiert sich bei dieser Betrachtungsweise¹ der Stellenwert von Praxiskontakten. Wie diese Analyse zeigt, finden nämlich 41,6 % (n = 37) ihre erste Stelle auf *einem* Weg² ohne jegliche Praxiskontakte - z.B. durch Bewerbung auf Annoncen in Zeitungen und Fachzeitschriften, durch Vermittlung des Arbeitsamtes oder des Fachvermittlungsdienstes, ein eigenes Stellengesuch, durch unaufgeforderte Bewerbung oder durch Familie, Freunde und Bekannte. Weitere 18 % (n = 16) werden über eine Kombination von mehreren Wegen ohne Praxiskontakte fündig. Ausschließlich über Praxiskontakte – bei manchen ggf. über ein Zusammenspiel mehrerer verschiedener - finden 12,4 % (n = 11) der Befragten ihre erste Stelle; und über eine Kombination von Wegen mit *und* ohne Praxiskontakte haben 28,1 % (n = 25) Erfolg.

Insgesamt finden also knapp 60 % der Befragten, die nach Studienende schon im pädagogischen Bereich tätig waren und Angaben zu den Wegen ihrer Stellenfindung gemacht haben, ihre erste Stelle *ohne* Praxiskontakte, aber sicherlich mit einem gehörigen Maß an Eigeninitiative, wie auch die obige Auswertung gezeigt hat. Die übrigen rund 40 % sind unter anderem oder ausschließlich über Praxiskontakte erfolgreich. Praxiskontakte spielen also bei der Stellensuche ohne Zweifel eine wichtige Rolle und mit Abstand die meisten Nennungen (k = 71) entfallen auf diese Kategorie in ihren unterschiedlichen Ausprägungen (s. T27, Anhang Kat. 4). Für die Mehrzahl der Befragten führen jedoch Wege – einer allein oder mehrere in Kombination – zum Erfolg, die offenbar nicht mit Praxiskontakten in Verbindung stehen. Einen linearen oder gar *den* erfolgreichsten Weg der Stellenfindung gibt es nicht, und es ist aufgrund der erhobenen Daten leider nicht möglich, zu bestimmen, welches „Gewicht“, sprich: welchen Anteil am Erfolg, der einzelne Weg letztendlich in seiner Kombination mit anderen hat.

Ich möchte nun noch eine Facette, die bei den Wegen der Stellenfindung eine Rolle spielen könnte, etwas genauer betrachten:

¹ Die Werte für diese Analyse ergeben sich aus der Addition der jeweiligen (kombinierten) Wege der Stellenfindung, die in der Tabelle auf T28 im Tabellenband genannt sind.

² ... wobei aber auch hier Wege, die sehr ähnlich sind, für die Auswertung zusammengefasst worden sind – so z.B. „eigenes Stellengesuch“ und „unaufgeforderte Bewerbung“ sowie „Bewerbung auf Zeitungsannonce“ und „Bewerbung auf Annonce in einer Fachzeitschrift“ (vgl. Anhang Kat. 4).

„Kontakte, die im Rahmen der Diplomarbeit hergestellt wurden“, sind *eine* mögliche Form von Praxiskontakten (vgl. Anhang Kat. 4), die der Stellenfindung dienen. Das bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass ein *inhaltlicher* Zusammenhang zwischen dem Thema der Diplomarbeit und der ersten beruflichen Tätigkeit besteht. Von den acht Personen, die neben anderen Wegen auch angegeben haben, über „Kontakte, die im Rahmen der Diplomarbeit hergestellt wurden“, ihre erste Stelle gefunden zu haben, bejahen vier die Frage nach einem inhaltlichen Zusammenhang zwischen dem Thema der Diplomarbeit und der ersten beruflichen Tätigkeit, zwei sehen kaum einen und zwei sehen gar keinen Zusammenhang.¹ Dieser Befund und die Tatsache, dass die, die „Kontakte im Rahmen der Diplomarbeit“ angegeben haben, zugleich auch andere Wege der Stellenfindung genannt haben, deutet darauf hin, dass nicht überwiegend das *Thema* und damit der Inhalt der Diplomarbeit, sondern die im Rahmen der Diplomarbeit hergestellten *Kontakte* an sich von Bedeutung sind.

Auch aus Sicht der Interviewpartnerinnen und -partner spielt das Thema der Diplomarbeit für die Berufseinmündung in der Regel keine Rolle. Ulrike beispielsweise antwortet auf die Frage, ob das Thema der Diplomarbeit, aber auch Studieninhalte, Nebenfächer, Wahlpflichtfächer u.ä. bei ihrer ersten Stelle einstellungsrelevant gewesen seien:

"Das halte ich für unglaublich irrelevant. Also so das Thema - ich glaube, dass das bei Einstellungen insgesamt sehr irrelevant ist. Ich glaube, das interessiert die (Arbeitgeber, AFJ) überhaupt nicht." (Ulrike, Interview Nr.1, S.14)

Und auch Heiner ist der Meinung, dass weder seine Fächerkombination im Diplomstudium, noch die Studienrichtung oder das Thema der Diplomarbeit bei seiner Einstellung eine ausschlaggebende Rolle gespielt haben. Er ist vielmehr der Meinung,

"dass einmal die persönliche Ausstrahlung ganz wichtig ist bei 'ner Vorstellung und darüber hinaus die praktische Erfahrung, die man während des Studiums, vor dem Studium oder nach dem Studium und Berufsbeginn oder Arbeitsaufnahme gemacht hat, dass das die beiden entscheidenden Kriterien sind für den Arbeitsplatz oder ob man die Stelle bekommt oder nicht." (Heiner, Interview Nr.5, S.18)

Dennoch ist eine genauere Analyse der Frage, ob ein inhaltlicher Zusammenhang zwischen dem Thema der Diplomarbeit und der ersten beruflichen Tätigkeit besteht, aufschlussreich:

Die Berechnung des Medians und der beiden Quartile Q_1 und Q_3 ermöglicht es, die zentrale Tendenz der Verteilung näher zu analysieren und zu schauen, wie „einig“ sich die Befragten in ihrem Antwortverhalten sind.

¹ Von den sieben Befragten, deren Angaben zur Berufseinmündung als KA codiert worden sind, weil sie sich nicht auf die zeitlich erste Stelle im pädagogischen Bereich bezogen haben, hat nur einer einen inhaltlichen Zusammenhang zwischen dem Thema der Diplomarbeit und der Stelle, die er als „erste Stelle als Dipl.Päd.“ definiert hat, bejaht. Alle anderen haben einen Zusammenhang verneint.

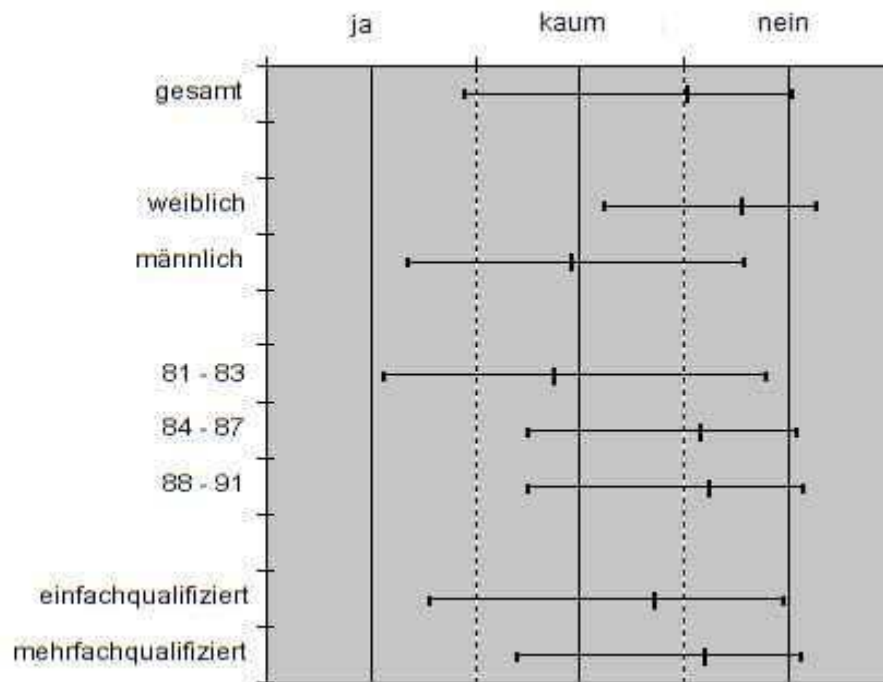


Abbildung 16: Inhaltlicher Zusammenhang (ja, kaum, nein) zwischen dem Thema der Diplomarbeit und der ersten Stelle (N = 87)

Abb. 16 zeigt, dass schwerpunktmäßig eher kaum ein bis gar kein Zusammenhang zwischen dem Thema der Diplomarbeit und der ersten Stelle gesehen wird. Darin sind sich die Befragten je nach betrachteter Variable jedoch zum Teil recht uneinig: Bezogen auf das Geschlecht zeigt die Quartilberechnung, dass Männer im Schnitt signifikant eher einen Zusammenhang zwischen Diplomarbeit und erster Stelle bejahen als Frauen. Sie zeigt aber auch, dass die Männer sich in ihrer Einschätzung weniger einig sind als die Frauen (s. T31). Ob dies bspw. als Hinweis darauf gewertet werden kann, dass (manche) Männer möglicherweise während ihres Studiums konkretere berufliche Vorstellungen hatten und sich durch die Wahl des Diplomarbeitsthemas gezielter auf die berufliche Praxis vorbereitet haben, muss offen bleiben.¹

Im Hinblick auf die drei Abschlussgenerationen zeigt die Quartilberechnung, dass sich die Befragten der ältesten Abschlussgeneration (1981-83) in ihrer tendenziell

¹ Um eine Vergleichbarkeit meiner Ergebnisse mit vorliegenden Befunden (z.B. Koch u.a. 1977) herzustellen, habe ich die Antwortmöglichkeiten „ja – kaum – nein“ (vgl. Fragebogen Teil II, Frage 6) in einem zusätzlichen Auswertungsschritt dichotomisiert in „ja“ und „kaum/nein“. Dabei zeigt sich, dass insgesamt nur gut ein Viertel der Befragten einen inhaltlichen Zusammenhang zwischen Diplomarbeit und erster Stelle bejahen (s. T30). In den 70er Jahren lag dieser Anteil unter den Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung bei über 40 % (vgl. Koch u.a. 1977, S.47). Die weitere Analyse zeigt, dass Männer signifikant häufiger als Frauen einen inhaltlichen Zusammenhang zwischen Diplomarbeit und erster Stelle sehen (s. T30). Auch zwischen den Abschlussgenerationen und der Frage nach einem inhaltlichen Zusammenhang zwischen Diplomarbeit und erster Stelle gibt es einen signifikanten Zusammenhang. Diejenigen, die Anfang der 80er Jahre ihr Studium abgeschlossen haben, bejahen häufiger einen inhaltlichen Zusammenhang als jene, die Mitte oder Ende der 80er Jahre ihr Diplom gemacht haben (s. T31). Dieser höhere Wert unter den Marburger Befragten Anfang der 80er Jahre „passt“ zu dem oben bereits erwähnten Befund von Koch u.a. für die 70er Jahre. Die Auswertung zeigt außerdem, dass jene, die bei Berufsbeginn einfachqualifiziert sind, etwas häufiger einen Zusammenhang zwischen Diplomarbeitsthema und erster beruflicher Tätigkeit bejahen als die, die mehrfachqualifiziert sind (s. T32).

eher bejahenden Haltung weniger einig sind als die Angehörigen der mittleren und der jüngsten Generation in ihrer eher verneinenden Einschätzung (s. T31). Für Einfach- und Mehrfachqualifizierte zeigt die Quartilberechnung, dass beide einen Zusammenhang zwischen Diplomarbeit und erster Stelle eher verneinen, wenngleich Einfachqualifizierte eine tendenziell etwas bessere Einschätzung abgeben, sich aber in ihrer Einschätzung auch weniger einig sind als Mehrfachqualifizierte (s. T32). Ob möglicherweise gerade bei Einfachqualifizierten (im Einzelfall) das Thema der Diplomarbeit dazu beiträgt, das Qualifikationsprofil einer Absolventin oder eines Absolventen gegenüber einem potentiellen Anstellungsträger transparenter zu machen, bleibt offen. Hier wären weitere Untersuchungen erforderlich, um zu einer fundierten Einschätzung zu gelangen.¹

Um herauszufinden, ob es Wege der Stellenfindung gibt, die besonders schnell zum Erfolg führen, ist eine Unterscheidung zwischen denen, die gar keine oder nur eine Bewerbung und denen, die zwei oder mehr Bewerbungen geschrieben haben, aufschlussreich. Es zeigt sich, dass mehr als die Hälfte von denen, die (unter anderem) über Praxiskontakte zu ihrer ersten Stelle gekommen sind, gar keine oder nur eine Bewerbung geschrieben haben. 60 % von denen, die – meistens in Folge von Praxiskontakten - ein Stellenangebot vom Arbeitgeber erhalten haben, haben ebenfalls keine oder nur eine Bewerbung geschrieben (s. T32). Die „direktesten“ und am wenigsten Bewerbungsaufwand erfordernden Wege in ein Beschäftigungsverhältnis scheinen demnach Praxiskontakte zu sein. Flacke, Prein, Schulze (1989, S.206 f.) kommen diesbezüglich zu einem ähnlichen Ergebnis.

Der Werdegang von Marion, die sich bereits während des Studiums politisch engagiert und *"immer nebenbei viele Praxissachen auch gemacht"* hat (Marion, Interview Nr.8, S.5), illustriert die Bedeutung von Praxiskontakten für die Berufseinmündung. Sie beschreibt im Interview ihren Übergang in den Beruf folgendermaßen:

"Ich hab, wie gesagt, mich da in der Friedensbewegung ziemlich politisch engagiert und hab dann, noch bevor die letzte mündliche Prüfung abgeschlossen war, im Grunde angefangen, hauptamtlich in diesem Bereich tätig zu werden. Ich hab die Stelle angeboten gekriegt, und es hat einen nahtlosen Übergang gegeben. Ich hab dann ein halbes Jahr in A. gearbeitet und bin dann als Geschäftsführerin dieser Friedensorganisation X nach B. gegangen, und bin halt praktisch aus dem Studium heraus sofort in diesen Bereich reingeschlittert und hab auch dann keine anderen Bewerbungen losgelassen." (Marion, Interview Nr.8, S.9 f.)

Einen etwas höheren Bewerbungsaufwand hatten offenbar die, die (unter anderem) über Annoncen in Zeitungen oder Fachzeitschriften, über unaufgeforderte Bewerbungen oder eigene Stellengesuche, über Familie, Freunde, Bekannte oder auch über das Arbeitsamt bzw. den Fachvermittlungsdienst ihre erste Stelle gefunden haben.

¹ Allerdings ist aus Datenschutzgründen die Einbeziehung und Auswertung der konkreten Diplomarbeitsthemen, die im Fragebogen erhoben worden sind (vgl. Teil I, Frage 1.7), problematisch. Manche Befragte (Fb 37, 47, 77) machten durch ihre Anmerkungen im Fragebogen deutlich, dass sie bei Angabe ihres Diplomarbeitsthemas eine Re-Anonymisierung ihrer Fragebogenangaben beführhteten. (Zum Beispiel Fragebogen 37: *„Sehr witzig, damit ist die Anonymität ja wohl sehr sicher!“*)

3.2.1.2 *Beginn der Stellensuche*

Zu der Frage, wie die Berufseinmündung der Absolventinnen und Absolventen verlaufen ist, gehört nicht nur, auf welchen Wegen sie ihre erste Stelle gefunden haben, sondern auch, ob sie überhaupt (schon) und wann sie ggf. erstmals gesucht haben.

27 Befragte geben an, noch nicht als Diplom-Pädagogin oder -Pädagoge tätig gewesen zu sein (vgl. Kap. 3.2.1.1). Der überwiegende Teil von ihnen (n = 17) hat (noch) nicht nach einer beruflichen Tätigkeit als Dipl.Päd gesucht: Diese Befragten sind entweder in anderen Berufen, für die geregelte Einmündungsmodalitäten gelten (z.B. als Vikar/in oder Referendar/in), tätig geworden, haben zunächst ein anderes Studium angeschlossen oder fortgeführt oder widmen sich der Betreuung und Erziehung ihrer Kinder. Man darf also nicht davon ausgehen, dass die, die „noch nicht als Dipl.Päd berufstätig“ waren, das überwiegend deshalb noch nicht waren, weil ihre Stellensuche erfolglos war. Allerdings ist unter denjenigen, die sich bislang erfolglos um eine Stelle als Dipl.Päd bemüht haben, die angegebene Anzahl erfolgloser Bewerbungen nur bei einer Person mit 50 Bewerbungen eher hoch. Alle anderen geben nicht mehr als zehn erfolglose Bewerbungen an. Die Frustrationstoleranz bei den wenigen, die sich erfolglos um eine Tätigkeit als Dipl.Päd bemüht haben, scheint demnach eher niedrig und die Bereitschaft, eine Stelle außerhalb des pädagogischen Bereiches anzunehmen, eher hoch zu sein (vgl. Flacke, Prein, Schulze 1989, S.225).

Abb. 17 zeigt, dass insgesamt mehr als drei Viertel der Befragten schon mindestens einmal nach einer Stelle als Dipl.Päd. gesucht haben. Bei Hommerich (1984, S.135) waren dies in den 70er Jahren knapp 70 %. Die meisten (gut 30 %) haben innerhalb der ersten drei Monate nach dem Studienabschluss erstmals gesucht, gut ein Viertel aber auch schon während des Studiums (s. T33). Vergleichbar differenzierte Befunde zum Zeitpunkt der ersten Stellensuche liegen für Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb bislang nicht vor. Timmermann/Hunke (1990, S.33) kommen zu dem Schluss, dass mehr als 40 % der Bielefelder Absolventinnen und Absolventen der 80er Jahre schon vor Studienabschluss mit der Arbeitsplatzsuche begonnen haben, differenzieren allerdings nicht nach Studienrichtungen.

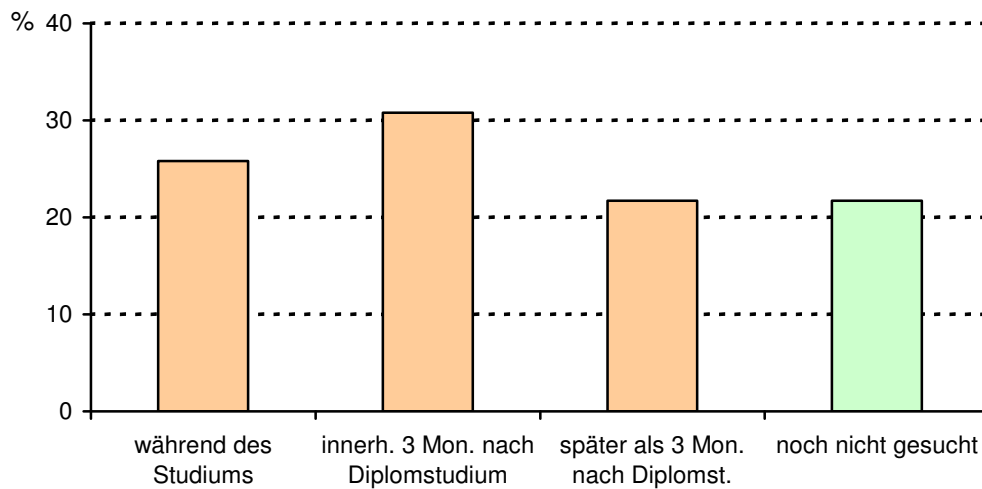


Abbildung 17: Wann haben Sie erstmals nach einer Stelle als Diplom-Pädagogin/-Pädagoge gesucht? (N = 120)¹

Eine Unterscheidung nach Geschlecht zeigt unter den Marburger Befragten keinen eindeutigen Trend: Zwar beginnen Männer einerseits mit der Stellensuche häufiger als Frauen schon während des Studiums, sie suchen aber andererseits auch etwas häufiger als ihre Kommilitoninnen erst später als drei Monate nach dem Examen erstmals nach einer Stelle (s. T33).

Die Unterscheidung nach Abschlussgenerationen ergibt, dass sich die, die Mitte und Ende der 80er/Anfang der 90er Jahre ihr Studium beendet haben, etwas häufiger schon während des Diplomstudiums auf Stellensuche begeben haben als die, die Anfang der 80er Jahre ihr Diplom gemacht haben (s. T33). Möglicherweise hängt dies damit zusammen, dass die Befragten zunehmend Probleme im Bezug auf die Berufseinmündung erwartet und daher schon früh mit der Suche begonnen haben. Und tatsächlich gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Beginn der Stellensuche und der Arbeitslosigkeit nach dem Studium. Es fällt insbesondere auf, dass die, die bereits während des Studiums nach einer Stelle gesucht haben, seltener unmittelbar nach dem Studium arbeitslos waren oder auf Erwerbstätigkeit verzichtet haben, als die, die erst nach dem Examen oder noch gar nicht gesucht haben. Auch waren die, die schon während des Studiums mit der Stellensuche begonnen haben, häufiger noch nie arbeitslos als die, die erst später gesucht haben. Die, die (noch) nicht nach einer Stelle gesucht haben, waren am häufigsten, nämlich zu über 50 %, noch nie oder nur ganz kurz arbeitslos (s. T34).

Diejenigen, die bei Studienende einfachqualifiziert waren, haben sich etwas häufiger als Mehrfachqualifizierte bereits während des Studiums oder kurz danach auf Stellensuche begeben (s. T34). Möglicherweise ist dies ein Hinweis darauf, dass sie größere Schwierigkeiten bei der Stellensuche erwartet und deshalb schon früh mit der

¹ In der Abbildungsunterschrift ist immer die Prozentuierungsbasis *ohne* die KA-Fälle genannt. Diese können (ggf. mit entsprechenden Erläuterungen) jeweils im Tabellenband nachgelesen werden.

Suche begonnen haben. Mehrfachqualifizierte hingegen haben häufiger (noch) gar nicht gesucht. Sie sind, wie am Beispiel derer mit zusätzlichem Abschluss in Theologie deutlich wird, überwiegend in einen anderen Beruf eingemündet oder (vereinzelte) in einem Arbeitsfeld tätig geblieben, in dem sie bereits vor und/oder während des Diplomstudiums gearbeitet haben. Bemerkenswert ist aber, dass auch mehr als ein Drittel der bei Studienende Einfachqualifizierten noch gar nicht oder erst später als drei Monate nach dem Examen gesucht haben (s. T34).

Es ist daher von Interesse zu schauen, *weshalb* manche erst später oder noch gar nicht nach einer Stelle als Dipl.Päd. gesucht haben.¹ Ich werde diese beiden Gruppen, die insgesamt mehr als 40 % der Befragten umfassen, im folgenden etwas differenzierter betrachten, da sich hieraus einige wichtige Erkenntnisse über die Berufseinmündung ableiten lassen.

- ♦ Die 26 Personen, die angeben, (noch) nicht nach einer beruflichen Tätigkeit als Dipl.Päd. gesucht zu haben, waren keineswegs „untätig“. Knapp ein Drittel von ihnen (n = 8) hat beispielsweise nach dem Diplom – wie erwähnt - den weiteren Werdegang in einem Beruf (vor allem Pfarrer/in) eingeschlagen, für den sie parallel zum Diplomstudium ebenfalls eine Ausbildung erworben haben. Andere sind in einem pädagogischen Beruf tätig (geblieben), den sie bereits vor oder während des Diplomstudiums ausgeübt haben (n = 4); wieder andere haben frühzeitig ein Stellenangebot erhalten, mussten sich folglich gar nicht bewerben (n = 3); manche absolvieren ein weiteres Studium oder promovieren, betreuen „hauptberuflich“ ihre Kinder oder wollen ganz einfach nicht als Dipl.Päd. arbeiten und orientieren sich beruflich um.²

Hinsichtlich der Gründe, warum sich 26 Absolventinnen und Absolventen noch nicht um eine Stelle als Dipl.Päd. bemüht haben, sind aufgrund der geringen Fallzahlen kaum Unterschiede zwischen den Geschlechtern auszumachen. Allerdings wollen ausschließlich Frauen nicht als Dipl.Päd. arbeiten, schließen ein weiteres Studium an oder widmen sich der Betreuung ihrer Kinder (s. T34).

Ähnliches gilt für die Unterscheidung nach Abschlussgenerationen (s. T35). Hier deutet sich lediglich an, dass Absolventinnen und Absolventen der ersten Generation sich öfter deshalb nicht beworben haben, weil sie bereits pädagogisch tätig waren. Das Pädagogikdiplom hat hier möglicherweise noch eher den Stellenwert einer Höherqualifizierung für diejenigen mit einer sozialpädagogischen Vorqualifikation. In der zweiten und dritten Generation spielt vor allem die Tatsache eine Rolle, dass manche eine weitere (oft parallel zum Diplomstudium absolvierte) Ausbildung als Alternative gewählt und deshalb (noch) nicht nach einer Stelle als Dipl.Päd. gesucht haben. Insbesondere für Pfarrerinnen und Pfarrer scheint das Pädagogikdiplom als „Zusatzqualifikation“ eine Rolle zu spielen. Aussagen wie die jenes Absolventen, der eine Pfarrstelle in einem Jugendwohnheim inne hat, und im Fragebogen erläutert: „für meine Arbeitsstelle war eine psychologische oder pädagogische Ausbildung Voraussetzung neben dem Theologiestudium“ (Fb 95), stützen diese Vermutung.

¹ Die Gründe, weshalb jemand (noch) nicht nach einer Stelle als Dipl.Päd. gesucht hat, sind in Teil II, Frage 2 des Fragebogens erhoben worden.

² Zu den Gründen im einzelnen vgl. Anhang Kat. 5.

Bei der Unterscheidung nach Einfach- und Mehrfachqualifizierten (s. T35) fällt auf, dass ausschließlich Einfachqualifizierte nicht als Dipl.Päd. arbeiten wollen und sich deshalb noch nicht beworben haben (n = 3). Alle drei qualifizieren sich daher weiter oder haben dies bereits getan. Ausschließlich Mehrfachqualifizierte haben, das liegt nahe, einen Werdegang in einem anderen Beruf eingeschlagen.

- ♦ Die Gruppe derer, die sich mehr als drei Monate nach dem Diplom erstmals auf Stellensuche begeben haben (n = 26), lässt sich folgendermaßen charakterisieren¹: Ein Großteil von ihnen hat offenbar deshalb erst einige Monate nach Studienabschluss erstmals gesucht, weil sie unmittelbar nach dem Examen (vorübergehend) „in Arbeit“ waren: so bekamen beispielsweise einzelne (n = 4) durch Lehrende an der Universität eine wissenschaftliche Hilfskraft-Stelle („HiWi“) angeboten, hatten daneben zum Teil noch andere Honorarjobs, waren teilweise bereits während des Studiums als „HiWi“ tätig, andere arbeiteten nach dem Studium (zunächst) in mehr oder weniger großem Umfang freiberuflich bzw. auf Honorarbasis (n = 8), teilweise hatten sie schon während des Studiums damit begonnen - und zwar sowohl im pädagogischen als auch im nicht-pädagogischen Bereich (z.B. im Einzelhandel), manche bildeten sich parallel zur freiberuflichen Tätigkeit auch noch weiter; wieder andere setzten ein weiteres Studium fort (n = 3). Aber nur eine Absolventin arbeitete auf einer während des Studiums begonnenen pädagogischen Vollzeitstelle weiter. Einzelne Männer absolvierten nach dem Examen zunächst ihren Zivildienst und begaben sich dann auf Stellensuche (n = 2); andere haben (zunächst) im nicht-pädagogischen Bereich eine Stelle gefunden (n = 3), einzelne haben auch im Anschluss an das Studium für einige Zeit auf Erwerbstätigkeit verzichtet oder zumindest nicht nach einer Stelle *als Dipl.Päd.* gesucht (n = 4).²

Anhand dieser differenzierten Betrachtung wird deutlich, dass die Berufseinmündung für einen Teil der Befragten offenbar „nach und nach“ erfolgt ist und sie gleichsam in die berufliche Praxis „ingesickert“ sind - beispielsweise über Honorartätigkeiten mit und ohne parallele Weiterbildungs-, möglicherweise Spezialisierungsbemühungen. Ein Teil der Befragten muss aber offenbar auch Kompromisse eingehen, um im Anschluss an das Studium nicht arbeitslos zu sein – seien es Tätigkeiten im nicht-pädagogischen Bereich oder sei es die Fortsetzung eines anderen Studiums. Solche „Vermeidungsstrategien“ – wie Hommerich das nennt - dienen offenbar dazu, „mögliche Mißerfolge auf dem Arbeitsmarkt von vorne herein zu vermeiden und statt dessen zu versuchen, über den Weg der Weiterqualifizierung die individuellen Arbeitsmarktchancen zu verbessern“ (Hommerich 1984, S.136).

¹ Bei dieser Analyse muss allerdings berücksichtigt werden, dass ich die Gründe für einen späteren Beginn der Stellensuche aus den Fragebogenangaben insgesamt - vor allem Teil I, Fragen 2 (Sonstige Aus- und Weiterbildung) und 3 (Berufliche Tätigkeiten vor, parallel zu und nach dem Diplomstudium in Pädagogik) - erschlossen habe und manchmal mehrere Faktoren eine Rolle zu spielen scheinen. Daher lässt sich letztendlich nur *vermuten*, welches der Grund oder die Gründe für einen späteren Beginn der Stellensuche gewesen sein könnten.

² Bei einem Absolventen lässt sich nicht nachvollziehen, weshalb er sich erst später als drei Monate nach Studienabschluss auf die Stellensuche begeben hat.

3.2.1.3 Bewerbungshäufigkeit

Die Bewerbungshäufigkeit ist ein Kriterium, dem in fast allen Verbleibsstudien nachgegangen wird. Sie ist „ein erster, wenn auch relativ grober Indikator für die Schwierigkeiten von Stellensuchenden am Arbeitsmarkt Grundsätzlich wird wohl davon auszugehen sein, dass eine hohe Anzahl an Bewerbungen auf starke Probleme bei der Stellensuche hinweist“ (Hommerich 1984, S.138; auch Weigand 1990, S.117). Hommerich warnt jedoch zugleich „vor der Überinterpretation eines solchen Indikators ..., da mögliche intervenierende Einflußgrößen, wie etwa das Anspruchsniveau eines Bewerbers, seine Kompromißbereitschaft oder aber auch seine spezielle Bewerbungstechnik (gezielte oder ungezielte, `flächendeckende` Bewerbung) Einfluß auf die Häufigkeit der Bewerbungen haben können“ (Hommerich ebd.). Eine hohe Anzahl von Bewerbungen lässt daher nicht unbedingt auf ein intensives und gezieltes Suchverhalten und auch nicht zwangsläufig auf große Schwierigkeiten bei der Stellensuche schließen.

Knapp ein Viertel der Befragten mussten gar keine Bewerbung schreiben (s. T36) – beispielsweise, weil ihnen eine Stelle angeboten worden ist, weil sie eine während des Diplomstudiums bestehende Berufstätigkeit fortgesetzt oder sich eine freiberufliche Existenz aufgebaut haben¹. Um die zentrale Tendenz der Verteilung darzustellen, bietet sich auch hier der Median an, da er gegenüber „Ausreißern“² unempfindlich ist. Die Auswertung (vgl. Abb. 18) zeigt, dass im Schnitt (Median) die Befragten nur knapp vier Bewerbungen schreiben mussten, ehe sie ihre erste Stelle erhielten (s. T36). Allerdings sind die Quartilabstände zum Teil sehr groß und ihre Abbildung (Abb. 18) zeigt, dass es immer auch Befragte gibt, die deutlich mehr Bewerbungen geschrieben haben als der jeweilige Schnitt (Median). Insgesamt drei Viertel der Befragten haben aber (spätestens) nach 15 Bewerbungen eine Stelle gefunden (s. T36).

Zahlreiche vorliegende Studien - ältere wie neuere - kommen zu ähnlich erfreulichen Ergebnissen (z.B. Koch u.a. 1977, S.24; Vogelgesang 1985, S.32; Flacke/Prein/Schulze 1989, S.205; Beck u.a. 1990, S.40; Timmermann/Hunke 1990, S.35; Weigand 1990, S.118 f.; Merz 1998a, S.42 ff.; Mägdefrau 2000, S.234).

¹ Inwieweit allerdings eine solche freiberufliche Existenz „aus der Not heraus geboren“, d.h. der Tatsache geschuldet ist, dass jemand keine feste Stelle, wohl aber mehrere, parallele Honorartätigkeiten gefunden hat, bleibt offen. Diese Vermutung wird beispielsweise durch die Anmerkung einer Absolventin im Fragebogen gestärkt, die eine Zeit lang mehrere Honorartätigkeiten ausgeübt hat und zugleich auf Stellensuche war. Bei der Frage zur Arbeitslosigkeit nach dem Diplomstudium in Pädagogik hat sie angekreuzt „ja, ich war nach dem Diplomstudium arbeitslos“, den Begriff „arbeitslos“ jedoch mit den Worten „eher nein, sondern `erwerbslos` bzw. `feste Stellen`-los“ (Fb 40) kommentiert.

² Insbesondere bei den großen „Ausreißern“ nach oben drängt sich die Vermutung auf, dass diese ihre Bewerbungen als Serienbriefe versendet haben. Ein Absolvent (Fb 17) weist darauf ausdrücklich hin.

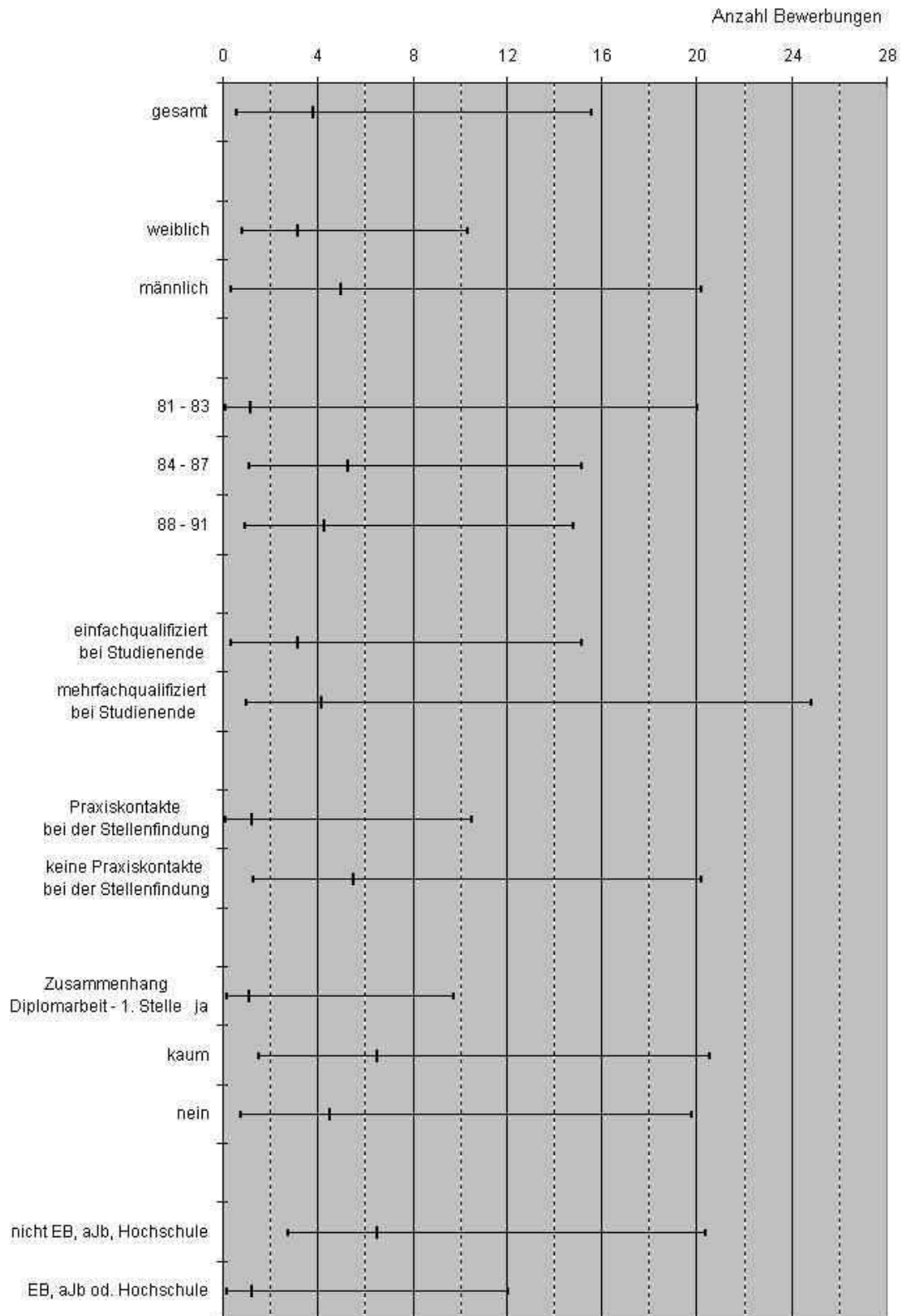


Abbildung 18: Quartildarstellungen der Bewerbungshäufigkeit bis zur ersten Stelle nach dem Diplom¹

¹ Zu den jeweiligen Stichprobengrößen und KA-Angaben vgl. T36 ff.

Die Marburger Diplom-Pädagoginnen haben im Schnitt fast zwei Bewerbungen weniger geschrieben als ihre Kommilitonen und liegen bei der Anzahl der Bewerbungen auch nicht so weit auseinander wie diese (s. T36). Möglicherweise haben insbesondere Männer ihre Bewerbungen als Serienbriefe verschickt und/oder sich „unspezifischer“ beworben (vgl. Abb. 18).

Die Absolventinnen und Absolventen der ersten Generation haben sich zwar im Schnitt seltener beworben als die nachfolgender Jahrgänge, liegen aber insgesamt bei der Anzahl der Bewerbungen weiter auseinander als die beiden nachfolgenden Abschlussgenerationen (s. T37). Außerdem schreiben die, die bei Studienende über mehr als „nur“ das Diplom in Pädagogik verfügen, nicht – wie ich vermutet habe – weniger, sondern im Schnitt eine Bewerbung mehr als die einfachqualifizierten Absolventinnen und Absolventen. Zudem liegen die Mehrfachqualifizierten in der Anzahl ihrer Bewerbungen weiter auseinander als die Einfachqualifizierten (s. T37). Möglicherweise haben sie sich in einem breiteren inhaltlichen Spektrum, das sie durch ihre Mehrfachqualifikation abdecken, beworben.

Angesichts dieser Befunde stellt sich die Frage, ob Frauen und einfachqualifizierte Absolventinnen und Absolventen möglicherweise schneller zugreifen und sich beispielsweise (zunächst) auch mit einer befristeten, schlechter bezahlten Stelle zufrieden geben und Männer und Mehrfachqualifizierte hingegen bei der Wahl ihres Arbeitsplatzes möglicherweise "wählerischer" sind und sich ihr höherer Bewerbungsaufwand letztendlich vielleicht in einer besser dotierten, unbefristeten Stelle auszahlt?

Einen Hinweis darauf, dass manche sich beispielsweise durch die Befristung einer Stelle nicht abschrecken lassen, sondern offenbar nach dem Motto vorgehen: "Hauptsache erst mal eine Stelle haben und dann weiter sehen", liefert die Interviewaussage von Anne. Sie hat 1985 ihr Studium abgeschlossen, verfügt über keine weitere Ausbildung und hat nur wenige Bewerbungen geschrieben:

"Ja, und dann hab ich gehört, dass hier in A. an der X. 'ne Stelle frei war, und da hab ich mich beworben. Und das war eben erst mal 'ne Krankheitsvertretung, aber die hab ich gekriegt, ja, und da hab ich angefangen. Da hab ich aber immer von dort aus mich weiter umgesehen." (Anne, Interview Nr.4, S.8)

Ich werde später (Kap. 3.2.2.4) darauf zurückkommen, indem ich der Frage nachgehe, welche Rahmenbedingungen die ersten Stellen bei Frauen und Männern, bei Einfach- und Mehrfachqualifizierten sowie in den verschiedenen Abschlussgenerationen haben.

Die Bedeutung, die Praxiskontakten bei der Stellensuche zukommt (vgl. Kap. 3.2.1.1), wird noch einmal durch die Tatsache unterstrichen, dass diejenigen, die ohne solche Kontakte ihre erste Stelle gefunden haben, sich im Schnitt signifikant mehr als viermal so oft bewerben mussten als jene, die (unter anderem) über Praxiskontakte zu ihrer ersten Stelle gelangt sind. Außerdem differiert bei ihnen die Anzahl der Bewerbungen deutlich stärker als bei jenen, die mit Hilfe von Praxiskontakten fündig geworden sind (s. T 37, Abb. 18).

Und diejenigen, die einen inhaltlichen Zusammenhang zwischen Diplomarbeit und erster Stelle bejahen, mussten im Schnitt nur etwas mehr als eine Bewerbung schreiben, während die, die gar keinen oder kaum einen Zusammenhang sehen, im Schnitt

etwa fünf bis sieben Bewerbungen schreiben mussten und in der Anzahl ihrer Bewerbungen auch deutlich weiter auseinander lagen. (s. Abb. 18).

Um einem möglichen Zusammenhang zwischen den Abschlussnoten und der Bewerbungshäufigkeit nachzuspüren, habe ich eine Rangkorrelationsanalyse erstellt. Diese zeigt einen positiven und signifikanten Zusammenhang zwischen der erzielten Abschlussnote und der Anzahl der Bewerbungen bis zum Erhalt der ersten Stelle. Je schlechter die Abschlussnote des oder der Befragten ist, desto mehr Bewerbungen muss er oder sie schreiben (s. T38). Alles in allem ist jedoch, das habe ich eingangs bereits festgestellt, die Bewerbungsanzahl bei den meisten nicht besonders hoch. Mehr als die Hälfte der Befragten haben bereits mit maximal vier Bewerbungen ihre erste Stelle gefunden (s. T36).

Mit Blick auf meine Vermutung, dass zwischen der Berufseinmündung und der ersten Stelle ein Zusammenhang besteht (vgl. Kap. 1.2), ist es wichtig, auch der Frage nachzugehen, ob die Bewerbungshäufigkeit zum Beispiel einen Einfluss darauf hat, in welchem Arbeitsfeld die Befragten eine erste Stelle finden und welche Rahmenbedingungen (Voll-/Teilzeit, Befristung, gehaltliche Eingruppierung u.ä.) sie dabei in Kauf nehmen (müssen). Hierbei unterscheide ich vor allem zwischen denen, die kaum Bewerbungsanstrengungen unternommen haben oder unternehmen mussten, sich demnach gar nicht oder nur einmal¹ beworben haben, und jenen, die sich mehrfach beworben haben oder bewerben mussten.

Diejenigen, die keinen oder einen sehr geringen Bewerbungsaufwand hatten, sind bei ihrer ersten Stelle am häufigsten in den Arbeitsfeldern Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Hochschule/Forschung „gelandet“ (s. T39). Dies liegt sicherlich unter anderem daran, dass manchen Befragten im Anschluss an das Diplomstudium zunächst eine wissenschaftliche Hilfskraft- oder Mitarbeiter/innen-Stelle an der Hochschule angeboten worden ist.

Die weitere Auswertung zeigt, dass es einen signifikanten Zusammenhang gibt zwischen den Arbeitsfeldern der ersten Stelle und dem Vorhanden- bzw. Nicht-Vorhandensein von Praxiskontakten bei der Stellenfindung (s. T39). Es fällt auf, dass 80 % (n = 8) von denen, die im Bereich Hochschule/Forschung tätig geworden sind, (unter anderem) Praxiskontakte bei der Stellensuche angegeben haben. Von denjenigen, die bei ihrer ersten Stelle beispielsweise in der außerschulischen Jugendbildung tätig geworden sind, hatten über die Hälfte (n = 4) Praxiskontakte, in der Erwachsenenbildung (nur) rund ein Drittel (n = 11), in der Sozialarbeit gut ein Viertel (n = 5).

Möglicherweise müssen aufgrund der vorhandenen Praxiskontakte in diesen Bereichen auch weniger Bewerbungen geschrieben werden. Die Medianauswertung der Bewerbungshäufigkeit (s. Abb. 18) zeigt jedenfalls, dass die, die bei ihrer ersten Stelle

¹ Eine ähnliche Unterscheidung treffen Flacke, Prein, Schulze 1989, S.204 ff.

Gründe dafür, weshalb 20 Befragte gar keine Bewerbung schreiben mussten (s. T36), sind, dass ihnen beispielsweise eine Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft oder Angestellter an der Universität (n = 5) oder eine andere Stelle (n = 5) angeboten worden ist, dass sie vor allem aufgrund praktischer Kontakte eine Stelle gefunden haben (n = 5), bereits vor Studienabschluss eine Stelle im pädagogischen Bereich inne hatten (n = 4) oder schon während des Studiums freiberuflich tätig geworden sind (n = 1).

le in den Arbeitsfeldern Erwachsenenbildung, außerschulische Jugend-(bildungs-)arbeit oder Hochschule/Forschung¹ tätig geworden sind, sich im Schnitt signifikant rund fünfmal weniger bewerben mussten als die, die in pädagogischen Arbeitsfeldern außerhalb dieser drei Bereiche fündig geworden sind (s. T38). Auch liegt die Anzahl der Bewerbungen in den Arbeitsfeldern EB/aJb und Hochschule nicht so weit auseinander wie in den anderen Feldern.

Die, die nur wenige Bewerbungsbemühungen unternommen haben, sind etwas seltener Vollzeit und auch etwas seltener unbefristet beschäftigt als die, die sich mehrfach beworben haben (s. T40). Hinsichtlich der Vergütung scheinen sie jedoch etwas besser, zumindest aber „anders“ gestellt zu sein. Jedenfalls besteht zwischen der Anzahl Bewerbungen (0 – 1 bzw. 2 und mehr Bewerbungen) und der Vergütungsgruppe bei der ersten Stelle ein signifikanter Zusammenhang (s. T41). Diejenigen mit geringen Bewerbungsanstrengungen werden etwas häufiger nach BAT II/III und nach anderen Tarifen bezahlt, als die, die sich mehrfach beworben haben. Letztere erhalten häufiger ein „Sozialpädagogen-Gehalt“ nach BAT IV/V oder weniger. Inwieweit der Befund möglicherweise damit zusammenhängt, dass ein Teil der Befragten zunächst ohne große Bewerbungsbemühungen an der Universität weiter beschäftigt wird und ein entsprechendes „Akademikergehalt“ nach BAT III/II erhält oder bspw. in der EB/WB „andere Tarife oder Honorare“ gezahlt werden, darauf werde ich später zurückkommen.

3.2.1.4 Dauer der Stellensuche

Ein Großteil der Befragten hat nicht nur mit wenigen Bewerbungen eine erste Stelle gefunden, sondern auch mit einer kurzen Suchdauer.

40 % aller Befragten, die Angaben zur Dauer ihrer Stellensuche gemacht haben, mussten weniger als 15 Tage danach suchen; nach einem halben Jahr hatten 70 % der Marburger Befragten eine erste Stelle gefunden (s. T41). Im Schnitt (Median) betrug die Suchdauer gut zweieinhalb Monate (s. T41 f., Abb. 19), wenngleich die Quartilabstände zum Teil recht groß sind, die Befragten also zum Teil in ihrer Suchdauer recht deutlich auseinander liegen. Dennoch kann man insgesamt auch bei den Marburger Absolventinnen und Absolventen der 80er und beginnenden 90er Jahre im Hinblick auf die Phase zwischen Studienabschluss und Eintritt in den Beruf allenfalls von „Übergangsschwierigkeiten“ (Jütting 1984, S.111) oder von „Übergangsarbeitslosigkeit“ (Hommerich 1984, S.202) sprechen. Ich werde im nächsten Abschnitt (3.2.1.5) darauf zurückkommen.

Die Unterscheidung nach Geschlecht zeigt, dass Frauen im Schnitt nicht nur weniger Bewerbungen geschrieben haben als Männer, sondern im Schnitt auch nur 1,5 Mona-

¹ Die drei Arbeitsfelder Erwachsenenbildung, außerschulische Jugend(bildungs-)arbeit und Hochschule/Forschung wurden deshalb für diese Auswertung zu einem Bereich zusammengefasst, weil diese drei Arbeitsfelder – grob gesagt – diejenigen sind, auf die die Studienrichtung EB/aJb vorbereiten soll. Diese Zusammenfassung trägt dem Umstand Rechnung, dass das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium von seiner Konzeption her sowohl berufsbezogen wie auch wissenschaftlich ausgerichtet sein sollte (vgl. Kap. 1.1.2).

te, Männer jedoch mehr als doppelt so lang nach ihrer ersten Stelle gesucht haben (s. Abb. 19). Außerdem liegt bei den Männern die „Spannbreite“¹ der Suchdauer fast doppelt so weit auseinander wie bei den Frauen (s. T42). Angesichts dieser Ergebnisse stellt sich – wie schon bei der Bewerbungshäufigkeit – die Frage, ob Männer eventuell „wählerischer“ bei der Stellensuche sind.

Die Unterscheidung nach Abschlussgenerationen zeigt, dass diejenigen, die zwischen 1984 und 1987 ihr Examen gemacht haben, mit im Schnitt 5,5 Monaten am längsten nach einer Stelle gesucht haben; auch ist die Spannbreite der Suchdauer hier am größten. In der jüngsten Generation ist die Suchdauer im Schnitt am kürzesten und die Befragten liegen in ihrer Suchdauer am wenigsten auseinander (s. T42). Hier drängt sich ebenfalls die Frage auf, inwieweit dies mit der Arbeitsmarktsituation zusammenhängt. Möglicherweise hat Mitte der 80er Jahre eine prekärere Arbeitsmarktlage dazu geführt, dass die Absolventinnen und Absolventen länger nach einer ersten Stelle suchen mussten? Vielleicht greifen die Befragten jüngerer Jahrgänge erst einmal schnell zu, sobald sich eine Beschäftigungsmöglichkeit bietet – um zunächst überhaupt „etwas zu haben“, egal, zu welchen Bedingungen?

Entgegen meiner Erwartung, dass die, die bei Studienende mehrfachqualifiziert sind, schneller eine Stelle finden als Einfachqualifizierte, zeigt die Auswertung, dass Mehrfachqualifizierte im Schnitt zwei Monate länger nach einer ersten Stelle gesucht haben als ihre einfachqualifizierten Kommilitoninnen und Kommilitonen und sie auch in ihrer Suchdauer etwas weiter auseinander liegen (s. T43). Hier stellt sich – wie schon bei der Bewerbungshäufigkeit – ebenfalls die Frage, ob Mehrfachqualifizierte möglicherweise „wählerischer“ oder „anspruchsvoller“ bei ihrer Stellensuche (z.B. im Hinblick auf Arbeitsfelder, Vergütung, Arbeitszeit und Befristung) sind.

Diejenigen, die über Praxiskontakte bei der Stellensuche verfügten, waren nicht nur bei der Anzahl der notwendigen Bewerbungen im Vorteil, sondern sind es auch bei der Dauer der Stellensuche. Die, die (unter anderem) über Praxiskontakte ihre erste Stelle gefunden haben, haben signifikant kürzer – nämlich im Schnitt nicht einmal einen Monat – danach gesucht, während die, die nicht über solche Kontakte verfügten, im Schnitt länger als vier Monate suchen mussten und auch in ihrer Suchdauer weiter auseinander lagen (s. T44).

Auch die Tatsache, dass ein inhaltlicher Zusammenhang zwischen dem Thema der Diplomarbeit und der ersten Stelle besteht, scheint nicht nur auf die Anzahl von Bewerbungen, sondern ebenso auf die Dauer der Stellensuche Einfluss zu haben (s. Abb. 19). Jedenfalls mussten die, die einen inhaltlichen Zusammenhang zwischen Diplomarbeit und erster Stelle bejaht haben, im Schnitt nicht einmal einen Monat nach ihrer ersten Stelle suchen, während die, die keinen oder kaum einen Zusammenhang sahen, im Schnitt rund drei Monate und länger suchen mussten und die Suchdauer jeweils auch weiter auseinander lag (s. T43).

¹ Mit „Spannbreite“ ist bei den Medianauswertungen der Quartilabstand (Länge der Strecke $Q_3 - Q_1$) gemeint, der über die Homogenität der Verteilung informiert.

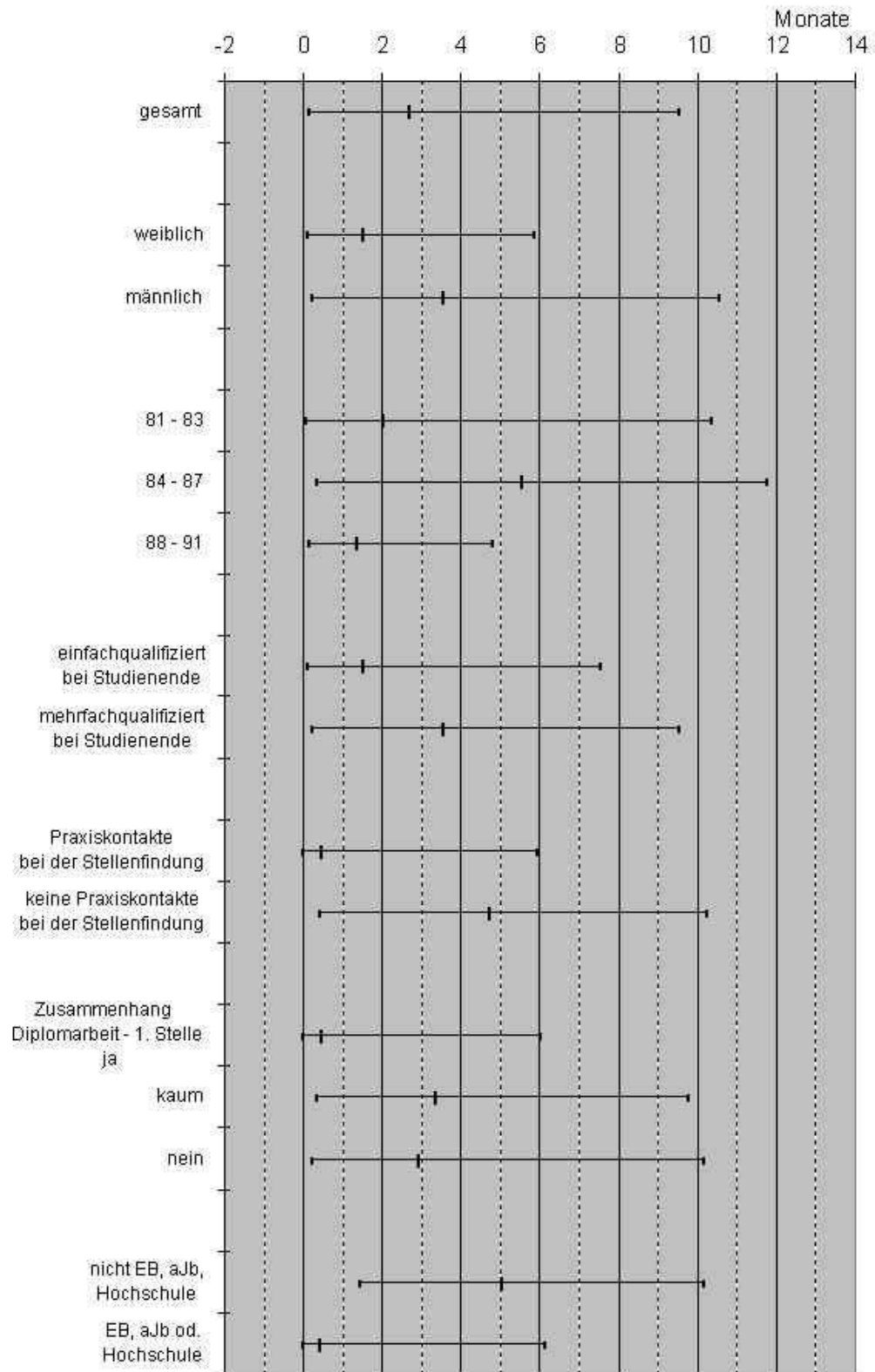


Abbildung 19: Quartildarstellungen der Dauer der ersten Stellensuche in Monaten¹

¹ Über die jeweilige Stichprobengröße und die dazugehörigen KA-Anteile informiert T42 ff. – Die Skala geht in den Minusbereich, damit auch die ersten Quartile mit negativen Werten abgebildet werden können.

Um einem möglichen Zusammenhang zwischen den Abschlussnoten und der Dauer der Stellensuche nachzuspüren, habe ich auch hier eine Rangkorrelationsanalyse erstellt. Diese zeigt einen positiven und signifikanten Zusammenhang zwischen der erzielten Abschlussnote und der Dauer der Stellensuche. Je schlechter die Abschlussnote ausgefallen ist, desto länger müssen die Befragten nach einer ersten Stelle suchen (s. T43).

Mit Blick auf meine Vermutung, dass auch zwischen der Dauer der Stellensuche und der ersten Stelle ein Zusammenhang besteht, gehe ich nun der Frage nach, ob die Dauer der Stellensuche zum Beispiel einen Einfluss darauf hat, in welchen Arbeitsfeldern die Befragten bei ihrer ersten Stelle untergekommen sind und welche Rahmenbedingungen im Hinblick auf Arbeitszeit, Stellensicherheit und Bezahlung sie dabei in Kauf nehmen (mussten). In Anlehnung an Koch u.a. (1977, S.29) unterscheide ich im folgenden zwischen denen, die 0 bis 3 Monate, 4 bis 6 Monate und mehr als 6 Monate nach einer ersten Stelle gesucht haben.

Knapp ein Viertel von denen, die gar nicht oder höchstens bis zu drei Monaten gesucht haben, sind im Bereich Hochschule/Forschung fündig geworden. Hier besteht – wie schon bei der Bewerbungshäufigkeit – die Vermutung, dass es sich bei diesen Befragten vor allem um solche handelt, die im Anschluss an das Studium zunächst eine wissenschaftliche Hilfskraft- oder Mitarbeiter/innenstelle an der Hochschule (angeboten) bekommen haben. Ein Drittel derer mit einer kurzen Suchdauer von maximal drei Monaten haben in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine erste Stelle gefunden. Fast die Hälfte von denen, die länger als ein halbes Jahr suchen, finden ebenfalls in der EB/WB ihre erste Stelle (s. T45). Ob jene in der Zwischenzeit evtl. noch eine Weiterbildung absolviert haben, ehe sie eine Stelle in der Erwachsenenbildung gefunden haben, bleibt offen.

Insgesamt haben über 70 % von denen mit einer kurzen Suchdauer von bis zu drei Monaten ihre erste Stelle in „originären“¹ Arbeitsfeldern gefunden, auf die sie das Studium vorbereiten sollte: in der Erwachsenenbildung, der außerschulischen Jugendbildung oder im Hochschulbereich (s. T45). Dementsprechend zeigt die Medianauswertung der Dauer der Stellensuche in Monaten, dass diejenigen, die ihre erste Stelle in einem dieser drei Arbeitsfelder gefunden haben, im Schnitt signifikant kürzer, nämlich nicht einmal einen Monat, danach gesucht haben als die, die nicht in einem dieser drei Bereiche tätig geworden sind und im Schnitt fünf Monate suchen mussten, zudem in ihrer Suchdauer auch weiter auseinander lagen (s. T44, vgl. Abb. 19).

Gesicherte Zusammenhänge zwischen der Dauer der ersten Stellensuche und dem Arbeitszeitumfang der ersten Stelle (s. T44) lassen sich ebenso wenig ausmachen wie solche zwischen Suchdauer und Stellensicherheit (s. T45) oder Suchdauer und Vergütung der ersten Stelle (s. T46).

¹ „Originär“ deshalb, weil das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium mit dem Schwerpunkt EB/aJb von seiner Konzeption her sowohl berufsbezogen (für eine Tätigkeit in den Arbeitsfeldern Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung) wie auch wissenschaftlich (für eine Tätigkeit im Hochschul- und Forschungsbereich) qualifizieren sollte (vgl. Kap. 1.1.2, s. auch Fußnote 1, S.197).

3.2.1.5 Arbeitslosigkeit unmittelbar nach dem Diplomstudium

Die bisherigen Ergebnisse zur Berufseinmündung, insbesondere zur Dauer der Stellensuche und zur Bewerbungshäufigkeit, klingen angesichts einer immer wieder als

„3 – 4 Monate war ich arbeitssuchend gemeldet, rechne diesen kurzen Zeitraum aber nicht.“ (Fragebogen Nr. 7)

düster beschworenen Berufseinmündung recht positiv. Ob die Berufseinmündung der Marburger Befragten tatsächlich so reibungslos verlaufen ist, wie es den Anschein hat, werde ich im folgenden unter anderem anhand der Frage überprüfen, in welchem Maße sie gleich nach Abschluss ihres Diplomstudiums arbeitslos und/oder arbeitssuchend¹ waren oder zunächst auf eine Erwerbstätigkeit verzichtet haben. Dabei muss die Dauer der Stellensuche (Kap. 3.2.1.4) nicht identisch sein mit der Dauer einer eventuellen Arbeitslosigkeit im Anschluss an das Studium. Manche haben nämlich beispielsweise schon vor Studienende mit der Stellensuche begonnen, andere hatten gleich nach dem Diplom zunächst eine nicht-pädagogische Stelle inne (n = 2), waren demnach nicht arbeitslos, für die Zeitdauer der Stellensuche im pädagogischen Bereich zählt dieser Zeitraum allerdings hinzu.

Bei der Auswertung der Frage nach „Arbeitslosigkeit *nach* dem Diplomstudium in Pädagogik“ (Teil I, Frage 5) habe ich zunächst danach unterschieden, wer gleich² nach Abschluss des Studiums *erstmal*s arbeitslos war oder aus unterschiedlichen Gründen auf eine Erwerbstätigkeit verzichtet hat³ und für wen dies erst einige Zeit oder mehrere Jahre nach dem Examen zum ersten Mal zugetroffen hat (vgl. Abb. 20). Auf Letztere werde ich später zurückkommen (vgl. Kap. 3.3.1).

Im folgenden gehe ich der Arbeitslosigkeit gleich nach Beendigung des Diplomstudiums nach und untersuche, ob es unter den Marburger Befragten bestimmte Gruppen gibt - vorliegenden Untersuchungen (vgl. Kap. 1.3.3) zufolge vor allem Frauen, Einfachqualifizierte und Absolventinnen und Absolventen jüngerer Jahrgänge -, die unmittelbar nach dem Studium besonders von Arbeitslosigkeit betroffen sind.

¹ In der Auswertung unterscheide ich allerdings nicht weiter zwischen einer *arbeitslos*- und einer *arbeits-suchend*-Meldung beim Arbeitsamt, da ich bei der Erfassung der Antworten zu der entsprechenden Frage 5 in Teil I des Fragebogens den Eindruck bekommen habe, dass die Befragten selbst sich über die unterschiedliche Bedeutung beider Begriffe wenig Gedanken gemacht haben.

² Dazu zähle ich auch diejenigen, die gleich nach dem Examen erst Zivildienst/Wehrdienst gemacht haben und dann arbeitslos/arbeitssuchend waren.

³ Es geht hierbei um die *erste* Arbeitslosigkeit bzw. den *ersten* Verzicht auf Erwerbstätigkeit unmittelbar im Anschluss an das Diplom-Pädagogikstudium. Es kann also durchaus sein, dass jemand, der/die unmittelbar nach dem Studium erstmalig arbeitslos war oder auf Erwerbstätigkeit verzichtet hat, im späteren Berufsverlauf nochmals eine oder mehrere Zeit/en der Arbeitslosigkeit oder des Verzichts auf Erwerbstätigkeit hat.

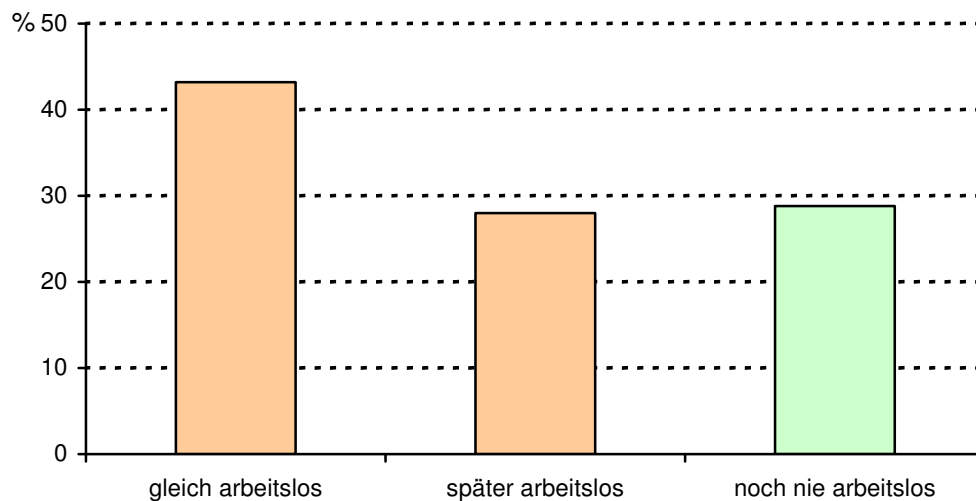


Abbildung 20: Zeitpunkt der ersten Arbeitslosigkeit nach dem Diplomstudium

(N = 125)

Noch nie arbeitslos?

Wie Abb. 20 zeigt, geben mehr als ein Viertel aller Befragten ($n = 36$) an, nach Abschluss des Diplomstudiums in Pädagogik noch nie arbeitslos gewesen zu sein (s. T46). Verglichen mit neueren Untersuchungen (z.B. Mägdefrau 2000)¹ ist dies ein eher schlechter Wert, der sich vermutlich dadurch erklären lässt, dass die Arbeitsmarktlage in den 80er Jahren, dem hauptsächlichen Untersuchungszeitraum meiner Studie, angespannter war als in den 70er und später in den 90er Jahren (vgl. Nahrstedt, Timmermann, Brinkmann 1995, S.19).

Männer waren offenbar etwas häufiger als Frauen noch nie arbeitslos (s. T46), womit sich meine Hypothese im Bezug auf eine höhere Arbeitslosigkeit bei Frauen zumindest von der Tendenz her zu bestätigen scheint. Im übrigen bestätigen auch neuere Untersuchungen, dass Diplom-Pädagoginnen (insbesondere unmittelbar nach dem Studium) stärker von Arbeitslosigkeit betroffen sind als ihre männlichen Kollegen (vgl. Beeke 1994, S.181; Nahrstedt, Timmermann, Brinkmann 1995, S.21; Mägdefrau 2000, S.227).

Ebenso zu bewahrheiten scheint sich, dass die, die bei Studienende mehrfachqualifiziert waren, etwas häufiger „noch nie“ arbeitslos waren als jene, die nur das Diplom in Pädagogik haben (s. T47). Ähnlich verhält es sich von der Tendenz her bei denen, die das Diplomstudium als Aufbaustudium absolviert haben im Vergleich zu denen, die es grundständig studiert haben (s. T47). Vermutlich - und damit scheinen vorliegende Befunde (vgl. Kap. 1.3.3) bestätigt zu werden - trifft es auch für die Marburger Befragten zu, dass zusätzliche Qualifikationen eher vor einer Arbeitslosigkeit schüt-

¹ Mägdefrau kommt zu dem Ergebnis, dass 33 % der Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung Erwachsenenbildung im Laufe ihres beruflichen Werdegangs Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit gemacht haben (Mägdefrau 2000, S.216 f.).

zen. Neuere Untersuchungen kommen auch hier zu ähnlichen Befunden und stützen damit meine Ergebnisse (vgl. Beeke 1994, S.182).

Über die drei Abschlussgenerationen hinweg beträgt der Anteil derer, die nach dem Diplom noch nie arbeitslos waren, jeweils mindestens ein Viertel – in der jüngsten Generation noch etwas mehr (s. T46). Möglicherweise deutet sich hier in den Marburger Befunden bereits vorsichtig an, was in späteren Studien bestätigt worden ist – nämlich eine Verbesserung der Arbeitsmarktsituation für Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen in den 90er Jahren (vgl. Krüger/Rauschenbach u.a. 2003 und 2004)?

„Offene“ und „verdeckte“ Arbeitslosigkeit:

Schaut man sich den Berufsübergang derjenigen genauer an, die angegeben haben, noch nie arbeitslos gewesen zu sein, dann könnte man zumindest vermuten, dass ein Teil von ihnen ebenfalls arbeitslos wäre, wenn sie nicht sogenannte „Ausweichstrategien“ wie zum Beispiel ein weiteres Studium oder eine Promotion gewählt hätten, freiberuflich im pädagogischen Bereich tätig geworden wären, im nicht-pädagogischen Bereich eine Stelle angenommen hätten oder berufliche Alternativen gewählt hätten: knapp ein Fünftel der „noch-nie-Arbeitslosen“ sind beispielsweise als Pfarrer/innen in den kirchlichen Dienst gegangen.

Die Tatsache, dass mehr als ein Viertel der Befragten angibt, noch nie arbeitslos gewesen zu sein (s. Abb. 21), darf allerdings nicht darüber hinweg täuschen, dass über 40 % der Absolventinnen und Absolventen (n = 54) gleich nach Abschluss des Diplomstudiums zum ersten Mal arbeitslos gewesen sind oder auf Erwerbstätigkeit verzichtet haben¹ – Frauen etwas häufiger als Männer (s. T46). In der Mitte der 80er Jahre – vermutlich ein Spiegel der damaligen Lage auf dem Arbeitsmarkt – war der Anteil derer, die unmittelbar nach dem Studium arbeitslos waren, am höchsten: Etwa jede/r Zweite von den Marburger Befragten war damals von Arbeitslosigkeit gleich nach dem Studium betroffen (s. T46). Zwischen Einfach- und Mehrfachqualifizierten, zwischen grundständig und Aufbaustudierenden sowie zwischen denen, die während des Studiums keiner pädagogischen Tätigkeit nachgegangen sind bzw. gelegentlich oder regelmäßig pädagogisch tätig waren (s. T47) gibt es dagegen im Bezug auf Arbeitslosigkeit unmittelbar nach dem Studium keine Unterschiede.

¹ 16 von diesen 54 Befragten hatten im späteren Berufsverlauf nochmals eine oder mehrere Zeit/en der Arbeitslosigkeit oder des Verzichts auf Erwerbstätigkeit.

Arbeitslosigkeit/ Verzicht auf Erwerb unmittelbar nach dem Diplomstudium		n	in %	Wie eingemündet?		n	in %	
nicht gleich nach dem Diplomstudium arbeitslos/ kein Verzicht auf Erwerbstätigkeit n = 71 (56,8%)	noch nie arbeitslos/ Verzicht	36	28,8	gleich pädagogische Stelle	36	28,8		
				„verwandter“ Bereich (Vikariat, Referendariat)			8	6,4
				gleich nicht-pädagogischer Bereich			5	4,0
	eine Zeit lang nach dem Diplom erstmal arbeitslos/ Verzicht	35	28,0	gleich freiberufliche pädagog. Tätigkeit	6	4,8		
				weiteres Studium/Promotion*			9	7,2
				Weiterbildung/ Zusatzausbildung*			2	1,6
				keine Angabe			5	4,0
gleich nach dem Diplomstudium erstmal arbeitslos/ Verzicht auf Erwerbstätigkeit n = 54 (43,2%)	1-3 Monate	8	6,4	„offen“ arbeitslos (d.h. auf Stellensuche)	36	28,8		
	4-6 Monate	9	7,2					
	7-12 Monate	14	11,2					
	13-24 Monate	14	11,2	„verdeckt“ arbeitslos (d.h. Verzicht auf Erwerb wg. Kindern, weiterem Studium* oder aus anderen Gründen)	18	14,4		
	mehr als 2 Jahre	7	5,6					
	k.A. bzgl. Dauer	2	1,6					
Gesamt:		125	100,0		125	100,0		

* Die unterschiedliche Zuordnung derjenigen, die nach dem Diplom in Pädagogik ein weiteres Studium, eine Zusatzausbildung, eine Promotion o.ä. fortführen, resultiert aus den individuellen Angaben der Befragten im Fragebogen: Die einen haben angegeben, auf eine Erwerbstätigkeit verzichtet zu haben, die anderen haben keinen Verzicht auf Erwerbstätigkeit angegeben und haben sich offenbar auch nicht als arbeitslos betrachtet.

Abbildung 21: Berufseinmündung der Marburger Absolventinnen und Absolventen
(N = 125)

Von denen, die unmittelbar nach dem Diplomstudium erstmals arbeitslos waren, befanden sich zwei Drittel (n = 36) auf der Suche nach einer Anstellung und waren somit unfreiwillig oder „offen“ arbeitslos, das übrige Drittel (n = 18) hat aus unterschiedlichen Gründen auf eine Erwerbstätigkeit verzichtet (s. Abb. 21). Sie bezeichne ich als die „verdeckt“ Arbeitslosen, d.h. als Personen, die eigentlich in der Arbeitslosenstatistik auftauchen müssten, wenn sie nicht zum Beispiel wegen einer weiteren Ausbildung oder wegen Kindererziehung freiwillig auf eine Erwerbstätigkeit verzichten¹ würden (s. T48). Bezogen auf die Gruppe aller Befragten bedeutet dies,

¹ Die Betonung liegt hier auf dem „Verzicht auf Erwerbstätigkeit“. D.h. als „verdeckt arbeitslos“ betrachte ich die, die im Fragebogen angegeben haben, unmittelbar nach dem Diplomstudium auf eine Erwerbstätigkeit *verzichtet* zu haben, sei es wegen Kindererziehung, einer anderen Ausbildung/einem anderen Studium oder sonstigen Gründen. Nicht zu den verdeckt Arbeitslosen zähle ich hingegen jene, die zwar auch nach dem Diplom in Pädagogik zunächst ein anderes Studium fortgeführt haben, promoviert haben oder auch im nicht-pädagogischen Bereich tätig geworden sind (vgl. Abb. 21), aber für diese Zeit nicht angegeben haben, arbeitslos gewesen zu sein oder auf Erwerbstätigkeit verzichtet zu haben (vgl. auch Kap. 1.3.3).

dass unmittelbar nach dem Diplomstudium mehr als ein Viertel der 125 Absolventinnen und Absolventen zunächst für eine kürzere oder längere Zeit unfreiwillig ohne feste Anstellung waren und sich somit als arbeitslos betrachteten. In der Untersuchung von Timmermann/Hunke (1990, S.40), die sich auf einen in etwa vergleichbaren Untersuchungszeitraum bezieht, sind deutlich mehr Befragte direkt im Anschluss an das Studium zunächst von Arbeitslosigkeit betroffen, so dass der Marburger Befund vergleichsweise gut ausfällt.

Signifikante Unterschiede hinsichtlich offener und verdeckter Arbeitslosigkeit unmittelbar nach dem Studium gibt es weder zwischen den Geschlechtern oder den Abschlussgenerationen, noch zwischen Einfach- und Mehrfachqualifizierten oder grundständig und Aufbaustudierenden. Die Tatsache, dass Frauen tendenziell etwas häufiger verdeckt arbeitslos sind als Männer (s. T48), ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass Frauen sich nach dem Studium öfter zunächst der Kindererziehung widmen und daher auf eine Erwerbstätigkeit verzichten. Der Anteil der im Anschluss an das Studium offen Arbeitslosen ist Mitte der 80er Jahre am höchsten – vermutlich ein Ausdruck der damaligen Lage auf dem Arbeitsmarkt. Der Anteil der verdeckt Arbeitslosen ist hingegen in der jüngsten Abschlussgeneration am höchsten. Offensichtlich befinden sich in dieser Generation noch mehr Absolventinnen und Absolventen in einem Qualifizierungsprozess, das heißt, sie führen (zunächst) ein anderes Studium fort, promovieren oder durchlaufen eine sonstige Qualifizierungsmaßnahme. Ob dies als „Ausweichstrategie“ gewertet werden kann, mit der sie möglicherweise einer drohenden oder befürchteten Arbeitslosigkeit entgehen wollen, kann ich anhand der vorliegenden Daten nicht beurteilen. Allerdings haben sich manche ganz offensichtlich – wie der folgende Auszug aus dem Interview mit Heiner zeigt – für den Fall, dass sie nach dem Examen keine Stelle finden, Gedanken darüber gemacht, wie sie finanziell über die Runden kommen würden. Den Studierendenstatus zunächst beizubehalten, ist hierbei offenbar eine attraktive Perspektive. Heiner erinnert sich:

*„Ich hatte mich nach dem Studium, also nachdem ich das Diplom hatte und noch nicht klar war, also nachdem ich in den Prüfungen war und noch nicht klar war, krieg ich nun einen Job hinterher, einen Arbeitsplatz, oder nicht, da hab ich mich noch für Psychologie beworben, weil ich dachte, da bin ich zumindest im Status des Studenten und kann dann im Krankenzentrum und in der Buchbinderei soviel verdienen, dass ich von leben kann. Drum gut, dann mach ich noch Psychologie. Und hatte auch dann sofort einen Studienplatz bekommen - ich hatte einen sehr guten Numerus im Abi - und weil ich dann einen Arbeitsplatz fand, mit dem ich zufrieden war, hab ich dann gesagt: `Na gut, dann lass´ ich es auch mit Psychologie´.
(Heiner, Interview Nr.5, S.10 f.)*

Einfachqualifizierte sind im Anschluss an das Examen etwas häufiger als Mehrfachqualifizierte offen arbeitslos und damit auf Stellensuche (s. T49). Dieser Befund könnte darauf hindeuten, dass zusätzliche Qualifikationen möglicherweise eher vor Arbeitslosigkeit schützen – statistisch gesichert ist er allerdings nicht.

Bis auf drei, die keine Angabe machen, geben alle anderen offen Arbeitslose an, beim Arbeitsamt arbeitslos oder arbeitssuchend gemeldet gewesen zu sein (s. T49). Über 60 % von den gleich nach dem Examen offen Arbeitslosen haben während ihrer Arbeitslosigkeit offenbar tatsächlich beruflich „nichts“ gemacht, d.h. auch keinen

Job von wenigstens zwei Monaten Dauer ausgeübt. Die übrigen waren während ihrer unfreiwilligen Erwerbslosigkeit (in geringem Umfang) freiberuflich tätig, waren also nicht völlig erwerbslos, wohl aber ohne feste, den Lebensunterhalt sichernde Stelle (s. T50).

Von den 18 „verdeckt“ Arbeitslosen – das sind 14,4 % aller Befragten (vgl. Abb. 21) - haben vier wegen Kindererziehung (zunächst) auf Erwerbstätigkeit verzichtet (3 Frauen, 1 Mann). Zehn (5 Frauen, 5 Männer) haben aus „anderen Gründen auf Erwerbstätigkeit verzichtet“ – manche von ihnen bildeten sich weiter oder jobbten, vier (3 Frauen, 1 Mann) haben offensichtlich wegen eines weiteren Studiums (zunächst) auf Erwerb verzichtet (s. T50).

Dauer der Arbeitslosigkeit:

Die Tatsache, dass insgesamt mehr als 40 % der Befragten unmittelbar im Anschluss an das Studium erstmals von offener oder verdeckter Arbeitslosigkeit betroffen waren (s. T46, Abb. 20), zeichnet auf den ersten Blick ein eher düsteres Bild von der Berufseinmündung Marburger EB/aJb-Absolventinnen und -Absolventen, obwohl vergleichbare Werte von anderen Hochschulstandorten (und anderen Studienrichtungen) für die 80er Jahre zum Teil viel schlechter ausfallen (vgl. Timmermann/Hunke 1990, S.40). Ich bin deshalb der Frage nachgegangen, wie lange die Befragten unmittelbar nach dem Examen arbeitslos waren oder auf Erwerbstätigkeit verzichtet haben (vgl. Abb. 21). Handelt es sich dabei – ähnlich wie in den siebziger Jahren - vielleicht nur um eine sogenannte Anfangs- oder Übergangsarbeitslosigkeit¹ von wenigen Monaten Dauer? Oder bestätigt sich die schon damals geäußerte Befürchtung, dass sich die insgesamt günstige Arbeitsmarktsituation für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen verschlechtern könnte (vgl. Kap. 1.3.3)?

Die Analyse zeigt, dass knapp ein Drittel der unmittelbar nach dem Studium offen oder verdeckt Arbeitslosen dies maximal 6 Monate lang waren, rund zwei Drittel waren länger als ein halbes Jahr arbeitslos oder haben auf Erwerbstätigkeit verzichtet (s. T50). Im Schnitt (Median)² dauert die Arbeitslosigkeit oder der Verzicht auf Erwerbstätigkeit unmittelbar nach Studienabschluss 10,5 Monate (s. T50, vgl. Abb. 22). Allerdings differiert die Dauer dieses Zeitraumes unter den Befragten deutlich; der Quartilabstand beträgt 12,5 Monate (s. T50).

¹ Von Anfangs- oder Übergangsarbeitslosigkeit spreche ich (in Anlehnung an Koch u.a. 1977, S.29) dann, wenn jemand angibt, bis zu 6 Monate nach dem Examen arbeitslos gewesen und nach einer Stelle gesucht zu haben oder aus unterschiedlichen Gründen auf Erwerbstätigkeit verzichtet zu haben (=> vgl. Kap. 1.3.3)

² Da es insbesondere am rechten Verteilungsende einige Ausreißer gibt, berechne ich hier nicht den Mittelwert, sondern den Median, bei dem diese Ausreißer nicht ins Gewicht fallen.

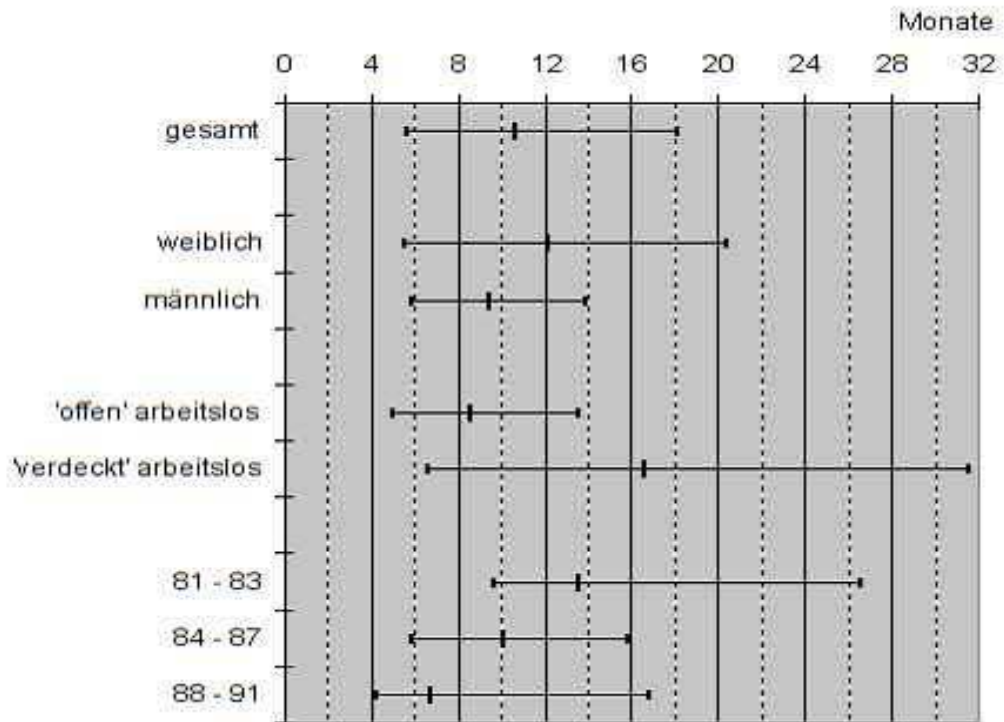


Abbildung 22: Dauer der Arbeitslosigkeit bzw. des Verzichts auf Erwerbstätigkeit unmittelbar nach dem Diplomstudium in Monaten (N = 52)

Ein Vergleich meiner Befunde mit vorliegenden, vor allem neueren Untersuchungen ist schwierig, da die in jüngerer Zeit veröffentlichten Studien zum einen nicht zwischen offen und verdeckt Arbeitslosen unterscheiden, zum anderen selbst Begriffe einführen, die inhaltlich kaum klar zu definieren und abzugrenzen sind.¹ Eine gewisse Vergleichbarkeit ist mit den Befunden aus Bielefeld (Nahrstedt, Timmermann, Brinkmann 1995, S.18) gegeben. Demnach ist unter den Marburger Absolventinnen und Absolventen der 80er und beginnenden 90er Jahre der Anteil der verdeckt Arbeitslosen höher als unter den Bielefelder Befragten Anfang und Mitte der 90er Jahre. Dies scheint ein Abbild der damaligen Arbeitsmarktlage zu sein, die in den 80er Jahren deutlich angespannter war als Anfang der 90er.

Eine Differenzierung meiner Befunde nach Geschlecht ergibt zunächst keinen Unterschied hinsichtlich einer Anfangs- oder Übergangsarbeitslosigkeit von bis zu einem halben Jahr und einer länger andauernden Arbeitslosigkeit (s. T50). Ein genaueres Hinsehen mittels der Medianberechnung zeigt jedoch, dass bei den Frauen, die gleich nach dem Examen arbeitslos waren oder auf Erwerbstätigkeit verzichtet haben, dieser Zeitraum im Schnitt ein Jahr lang währte, bei Männern hingegen gut ein dreiviertel Jahr (vgl. Abb. 22). Bei den Frauen differierte die Bandbreite dieser Zeiträume zudem weiter als bei den Männern, und zwar insbesondere im Hinblick auf eine längere Dauer von Arbeitslosigkeit oder Verzicht auf Erwerbstätigkeit (s. T51). Wenn

¹ Mägdefrau (2000, S.209 ff.) beispielsweise spricht von der „Übergangsphase bis zum Erhalt der ersten Stelle als Dipl.-Päd.“. Auf die Definitionsprobleme im Hinblick auf den Begriff „Arbeitslosigkeit“ haben Timmermann/Hunke (1990, S.38) bereits hingewiesen.

man sich in diesem Zusammenhang vor Augen führt, dass die Dauer der Arbeitslosigkeit bei jenen, die gleich nach dem Studium offen arbeitslos und auf Stellensuche waren, mit achteinhalb Monaten im Schnitt signifikant kürzer ist als die Zeitdauer von im Schnitt sechzehneinhalb Monaten, die die verdeckt Arbeitslosen unmittelbar nach dem Studium auf Erwerbstätigkeit verzichtet haben (s. T51), dann könnte das unter anderem daran liegen, dass Frauen im Anschluss an das Studium (zunächst) eher als Männer wegen Kindererziehung auf Erwerbstätigkeit verzichtet haben und somit verdeckt arbeitslos waren. Die Dauer des Verzichts auf Erwerbstätigkeit variiert bei den verdeckt Arbeitslosen mit einem Quartilabstand von 25 Monaten deutlich breiter als die Dauer der eher unfreiwilligen Arbeitslosigkeit bei den offen Arbeitslosen mit einem Quartilabstand von 8,7 Monaten (vgl. Abb. 22). Die, die nach dem Examen erstmals offen arbeitslos und somit auf Stellensuche waren, scheinen demnach bestrebt gewesen zu sein, ihre Arbeitslosigkeit so bald wie möglich zu beenden und waren damit auch früher oder später erfolgreich, während die, die auf Erwerbstätigkeit verzichtet haben, dies durchaus für einen längeren Zeitraum getan haben – sei es, weil sie beispielsweise Kinder erzogen oder eine weitere Ausbildung absolviert haben.

Renate zum Beispiel, die im Anschluss an das Studium mehrere Jahre lang wegen der Erziehung ihrer beiden Kinder auf eine Erwerbstätigkeit verzichtet hat, schildert es im Interview als ihre „ganz bewusste Entscheidung“, sich nach dem Studium zunächst ihrer Familie gewidmet und dann, nachdem die Kinder flügge waren, den Einstieg ins Berufsleben gesucht zu haben:

„Das war schon ganz bewusst so geplant. Ich wollte erst die Kinder, wollte sie so weit haben, dass ich beruhigt ins Berufsleben einsteigen kann, und wollte dann zielstrebig meinem Beruf nachgehen“. (Renate, Interview Nr.10, S.8)

Die weitere Auswertung zeigt, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen den drei Abschlussgenerationen und der Dauer der Arbeitslosigkeit bzw. des Verzichts auf Erwerbstätigkeit unmittelbar nach dem Diplom (bis zu 6 Monate / länger als 6 Monate) gibt (s. T52). Es fällt vor allem auf, dass der Anteil derer, die nur bis zu sechs Monate arbeitslos sind oder auf Erwerb verzichten, in der ältesten Generation am geringsten und in der jüngsten Generation am höchsten ist.¹ Die Medianauswertung (vgl. Abb. 22) zeigt – allerdings nicht signifikant –, dass unter den unmittelbar nach dem Studium Arbeitslosen in der jüngsten Generation die Arbeitslosigkeit bzw. der Verzicht auf Erwerbstätigkeit im Schnitt etwas weniger als sieben Monate dauerte. In der mittleren Generation dauerte diese Phase im Schnitt zehn, in der ältesten dreizehneinhalb Monate. Dabei variiert, wie die Quartilabstände zeigen, die Dauer in allen drei Abschlussgenerationen (und vor allem in der ersten) stark (s. T52). Diese Befunde sind sicherlich auch auf dem Hintergrund einer sich über die Jahre hinweg verändernden – verbessernden – Arbeitsmarktlage zu betrachten.

Hinsichtlich der Frage, ob der Umfang pädagogischer Praxiserfahrungen während des Studiums einen Einfluss auf die Dauer der Arbeitslosigkeit oder des Verzichts auf Erwerbstätigkeit unmittelbar nach dem Studium hat, gibt es offenbar keinen ein-

¹ Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Timmermann/Hunke 1990, S.41.

deutigen Trend (s. T52 f.). Entgegen meiner Erwartung gibt es auch zwischen den bei Studierenden Einfach- und Mehrfachqualifizierten kaum Unterschiede hinsichtlich der Dauer von Arbeitslosigkeit oder des Verzichts auf Erwerbstätigkeit unmittelbar im Anschluss an das Examen (s. T53). Bei Mehrfachqualifizierten ist die Dauer der Arbeitslosigkeit oder des Verzichts auf Erwerbstätigkeit nicht – wie erwartet – kürzer, sondern im Schnitt einen Monat länger als bei Einfachqualifizierten. Ob dies als weiterer „vorsichtiger“ Hinweis dafür gelten kann, dass Mehrfachqualifizierte möglicherweise bei ihrer Stellensuche etwas wählerischer sind als Einfachqualifizierte, bleibt offen. Bei Einfachqualifizierten variiert allerdings die Dauer der Arbeitslosigkeit oder des Verzicht auf Erwerbstätigkeit etwas stärker als bei Mehrfachqualifizierten.

Die Abschlussnoten scheinen ebenfalls nicht den erwarteten Einfluss auf die Dauer der Arbeitslosigkeit bzw. des Verzichts auf Erwerb zu haben: Zwar waren die, die ihr Examen mit sehr guten Noten gemacht haben, etwas häufiger nur von einer Anfangs- oder Übergangsarbeitslosigkeit betroffen als die, die mit guten oder befriedigenden Noten ihr Studium beendet haben. Alles in allem waren aber die meisten, die unmittelbar nach dem Diplom erstmals arbeitslos waren oder auf Erwerbstätigkeit verzichtet haben, länger als ein halbes Jahr ohne Arbeit (s. T54). Schaut man sich zudem die Mediane an, dann stellt man fest, dass die, die mit sehr guten Noten ihr Studium beendet haben, im Schnitt fast zwei Monate länger (und nicht, wie erwartet, kürzer) arbeitslos waren oder auf Erwerb verzichtet haben als jene, die mit guten oder befriedigenden Noten die Universität verlassen haben. Bei denen mit sehr guten Noten variiert – wie die Quartilabstände zeigen - die Dauer der Arbeitslosigkeit bzw. des Verzichts auf Erwerb stärker als bei denen, die „nur“ einen guten oder befriedigenden Abschluss haben (s. T54). Inwieweit den Abschlussnoten angesichts des Umstandes, dass so viele ihr Studium mit „sehr gut“ beenden, überhaupt eine differenzierende Funktion zukommt, ist fraglich (vgl. Kap. 3.1.3.3). Vielmehr scheinen für die Berufseinmündung andere Faktoren, die sich nicht objektiv in Noten o.ä. ausdrücken lassen, wie zum Beispiel Praxiskontakte zu potentiellen Arbeitgebern, von Bedeutung zu sein (vgl. Kap. 3.2.1.1).

3.2.1.6 Weiterqualifizierung unmittelbar nach dem Diplomstudium

Im vorangegangenen Abschnitt ist deutlich geworden, dass manche im Anschluss an das Diplomstudium eine Zeit lang freiwillig auf eine Erwerbstätigkeit verzichtet haben – zum Beispiel, um sich weiterzuqualifizieren:

So haben beispielsweise einige ($n = 17$) schon während des Diplomstudiums oder kurz danach eine zusätzliche Ausbildung, ein weiteres Studium oder eine Fortbildung begonnen, welche(s) sie parallel zu einer beruflichen Vollzeit-, Teilzeit- oder Honorartätigkeit fortgeführt und dann in der Regel auch abgeschlossen haben. Berufstätigkeit, weitere Qualifizierung und ggf. Spezialisierung – zuweilen verknüpft mit Zeiten von Arbeitslosigkeit unmittelbar im Anschluss an das Diplom – gehen also bei einem Teil der Befragten in der Phase der Berufseinmündung Hand in Hand (s. T54).

Manche ($n = 5$) haben nach dem Diplom in Pädagogik zunächst noch ein anderes Studium weitergeführt, dieses aber vor Antritt der ersten Stelle abgebrochen. Wieder

andere ($n = 9$) haben noch vor Antritt ihrer ersten Stelle eine zusätzliche Qualifikation, z.B. ein weiteres Studium, das sie schon während des Pädagogikstudiums begonnen hatten, eine Weiterbildung (z.B. in Sozialmanagement) oder eine Umschulung (etwa im EDV-Bereich), abgeschlossen (s. T54).

Anknüpfend an Kapitel 3.1.4 meiner Arbeit, in dem ich zusammengefasst habe, wer *bei Studienende* formal einfach- und wer mehrfachqualifiziert war, ist es nun wichtig zu schauen, ob sich insgesamt der Anteil derer, die neben dem Diplom in Pädagogik über mindestens einen weiteren formalen Abschluss verfügen, *bis zur Aufnahme einer ersten beruflichen Tätigkeit* erhöht hat. Mit anderen Worten: Gibt es Befragte, die am Ende ihres Diplomstudiums nur das Pädagogikexamen in der Tasche hatten, aber vor Beginn einer ersten beruflichen Tätigkeit nach dem Studium (egal, ob im pädagogischen oder im nicht-pädagogischen Bereich) noch eine weitere formale Qualifikation erworben haben – somit *bei Berufsbeginn* mehrfachqualifiziert sind?

Die Analyse der Fragebogendaten zeigt, dass es wenige Befragte gibt, auf die das zutrifft. Da es sich um Einzelfälle handelt, werde ich sie hier kurz vorstellen – auch um zu illustrieren, wie unterschiedlich die Berufseinmündung zuweilen verlaufen ist:

Da gibt es einmal den Diplom-Pädagogen, der nach dem Diplomstudium zunächst seinen Zivildienst abgeleistet hat, dann einige Monate arbeitssuchend war und schließlich eine Lehre zum Industriekaufmann und parallel dazu ein BWL-Studium begonnen hat. Die Lehre hat er abgeschlossen, das Studium nicht, und hat anschließend seine erste befristete („zum Teil pädagogische“) Stelle in einer Unternehmensberatung angetreten. Zum Befragungszeitpunkt ist er als selbstständiger Trainer pädagogisch tätig (Fb 31). Außerdem ist da die Diplom-Pädagogin, die nach dem Diplomstudium zunächst fünf Monate lang auf Stellensuche war, dann eine Umschulung im EDV-Bereich gemacht und schließlich „über ein Praktikum den Einstieg in die EDV-Branche erzielt“ hat und seither nicht pädagogisch tätig geworden ist (Fb 67). Drittens gibt es die Diplom-Pädagogin, die nach dem Examen erst einmal acht Monate lang auf Stellensuche war, dann eine einjährige Zusatzausbildung in Sozialmanagement absolviert und unmittelbar anschließend ihre erste befristete Stelle als Sozialpädagogin im Bereich beruflicher Integrationsmaßnahmen gefunden hat (Fb 76).

Somit sind also *bei Berufseintritt* nicht mehr 58 Befragte (vgl. Kap. 3.1.4) formal mehrfachqualifiziert, sondern 61. Die übrigen 64 Absolventinnen und Absolventen – also immer noch etwas mehr als die Hälfte aller Befragten – verfügen bei Eintritt in den Beruf ausschließlich über das Diplom in Pädagogik. Wenn im folgenden von formal Einfach- und Mehrfachqualifizierten die Rede ist, sind also stets die *bei Berufseintritt* solchermaßen Qualifizierten gemeint.

Zusammenfassend lässt sich im Hinblick auf die formalen Qualifikationen Marburger Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb von der Zeit vor Beginn des Diplom-Pädagogikstudiums bis zum Berufseintritt folgende zahlenmäßige Entwicklung festhalten (Abb. 23):

vor Beginn des Diplom-Pädagogikstudiums		am Ende des Diplom-Pädagogikstudiums	bei Aufnahme einer ersten beruflichen Tätigkeit
n = 98 (78,4 %) ohne Vorqualifikation	Einfachqualifizierte	n = 67 (53,6 %)	n = 64 (51,2 %)
n = 27 (21,6 %) mit Vorqualifikation/en	Mehrfachqualifizierte	n = 58 (46,4 %)	n = 61 (48,8 %)

Abbildung 23: Einfach- und Mehrfachqualifizierte von vor Beginn des Diplomstudiums bis zum Berufseintritt (N = 125)

3.2.2 Wo und wie sind sie verblieben? – Die erste Stelle nach dem Diplom

Angesichts der Tatsache, dass für einen Großteil der Befragten der Übergang von der Hochschule in den Beruf nicht nahtlos erfolgt ist, interessiert mich nun, in welche Arbeitsfelder die Befragten (zunächst) eingemündet sind, welche Berufsbezeichnungen sie haben, unter welchen Rahmenbedingungen (auf Vollzeit- oder Teilzeitstellen, mit unbefristeten oder befristeten Verträgen, Honorarverträgen usw.) und bei welchen Trägern sie arbeiten (vgl. Kap. 1.2).

„Wenn ich hinterher ins Arbeitsleben reinkommen will, dann darf ich eigentlich nicht so festgelegt sein, sonst wird es schwierig“ (Heiner, Interview Nr.5, S.4)

Mit der ersten Stelle ist hier die *zeitlich* erste Stelle nach Abschluss des Diplomstudiums gemeint. Es ist also von Interesse, in welche pädagogischen und möglicherweise auch nicht-pädagogischen Arbeitsfelder die Befragten (zunächst)¹ eingemündet sind. Vorliegende Studien (vgl. Kap. 1.3.3) haben ergeben, dass bis zu einem Viertel der Befragten außerhalb des pädagogischen Bereiches beruflich tätig geworden sind.

3.2.2.1 Institutionen und Arbeitsfelder

Bis zum Befragungszeitpunkt sind nur sechs von den Marburger Absolventinnen und Absolventen noch gar nicht berufstätig gewesen: fünf Frauen - drei von ihnen qualifizieren sich zum Zeitpunkt der Befragung durch die Fortführung eines weiteren Studiums bzw. einer Dissertation zusätzlich, zwei andere widmen sich voll der Kindererziehung - und ein Mann, der ebenfalls promoviert.

Fast ein Drittel von denen, die nach dem Diplom schon einmal im pädagogischen oder im nicht-pädagogischen Bereich berufstätig waren, waren bei dieser ersten Stel-

¹ „Zunächst“ meint hier jedoch nicht kurzfristige, d.h. nur wenige Monate währende, Jobs in nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern und/oder Jobs, die bereits während des Studiums ausgeübt und nach Studienabschluss noch kurze Zeit weitergeführt worden sind. „Zunächst“ meint vielmehr diejenigen, die nach Abschluss des Diplomstudiums – oftmals erst nach längerer Stellensuche – für ein oder mehrere Jahre in einem nicht-pädagogischen Bereich tätig geworden sind.

le im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung tätig (vgl. Abb. 24). Das bedeutet, sie arbeiteten beispielsweise in gewerkschaftlichen oder arbeitgebernahen Bildungstätigkeiten, in (Heim-)Volkshochschulen, Berufsbildungszentren, kirchlichen Bildungstätigkeiten, betrieblichen Weiterbildungsabteilungen oder waren freiberuflich in mehreren Erwachsenenbildungsinstitutionen gleichzeitig tätig (vgl. Anhang Kat. 6).

Also scheint nicht nur – wie in manchen vorliegenden Studien festgestellt (vgl. Kap.1.3.3) – der sozialpädagogische Bereich ein „typisches Einstiegsfeld“ für Berufsanfängerinnen und –anfänger zu sein, sondern möglicherweise auch die Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

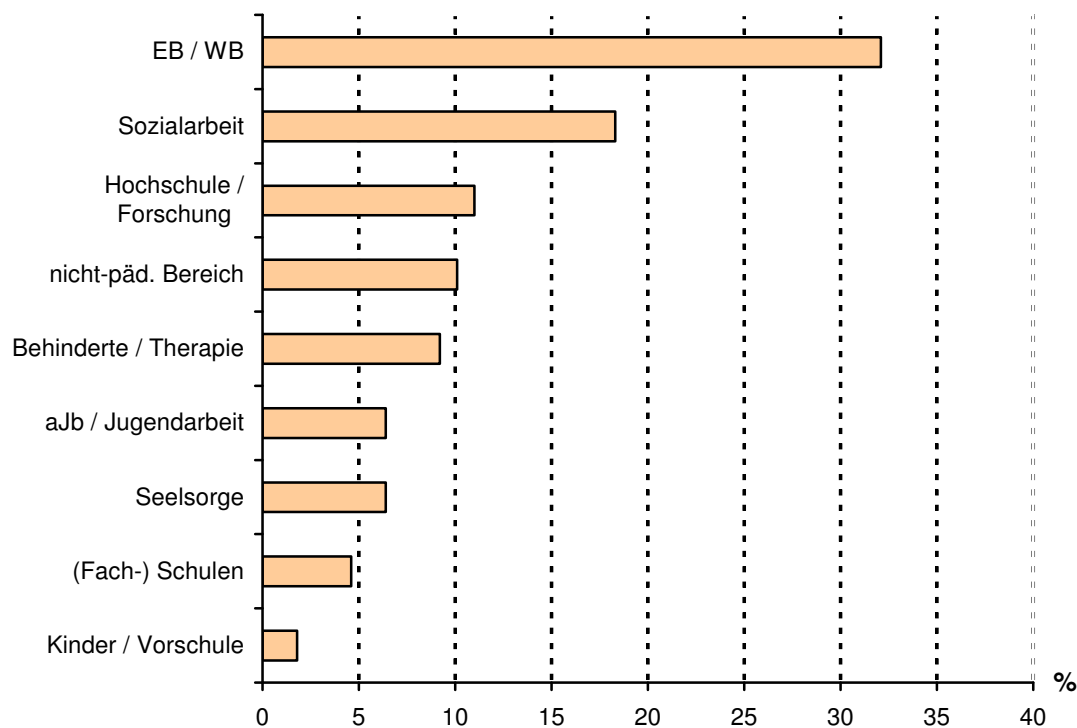


Abbildung 24: Arbeitsfelder der ersten Stelle nach dem Diplom (N = 109)

Das bei der ersten Tätigkeit nach dem Diplom am zweit häufigsten besetzte Arbeitsfeld ist der sozialpädagogische Bereich: Hierzu zählen beispielsweise die Heimerziehung, die sozialpädagogische Familienhilfe, die Arbeit in sozialen Brennpunkten, in Beratungsstellen für Aussiedler und Ausländer oder auch Tätigkeiten in Jugend- oder Sozialämtern (vgl. Anhang Kat. 6).

An dritter Stelle steht der Bereich Hochschule und Forschung. Offenbar sind, das habe ich bereits angedeutet, manche Absolventinnen und Absolventen nach dem Examen noch eine Zeit lang an der Hochschule und am Fachbereich Erziehungswissenschaften verblieben – etwa als wissenschaftliche Hilfskraft mit Abschluss oder als wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in (vgl. Kap. 3.2.1). Auch Krüdener/Schulze (1993, S.25) bescheinigen dem Forschungsbereich "eine nicht zu unterschätzende Rolle als Tätigkeitsbereich". Möglicherweise haben demnach Vogel u.a. Recht, die aus der

Tatsache, dass 16 % der Tübinger EB/WB-Absolventinnen und -Absolventen, die Mitte bis Ende der 90er Jahre ihr Studium abgeschlossen und in Hochschul- und Forschungseinrichtungen eine Beschäftigung gefunden haben, schließen, "dass das (erwachsenen-)pädagogische Studium auch mit Blick auf primär forschungs- und entwicklungsbezogene Aufgaben hilfreiche Ausgangsvoraussetzungen bietet" (Vogel u.a. 2000, S.19).

Sogenannte „Fremdplatzierung“ – gemeint ist damit die Tätigkeit in einem von den Befragten selbst als nicht-pädagogisch charakterisierten Bereich – spielt bei der Berufseinmündung der Marburger Befragten ebenfalls eine Rolle (s. Abb. 24): Rund ein Zehntel sind (zunächst) in einem solchen Arbeitsfeld, zum Beispiel in der Filmproduktion, bei der Deutschen Post, in (Steuerberatungs-)Büros, in einem Taxiunternehmen, im Marketingbereich oder ähnlichem, tätig geworden. Die Vermutung, dass es sich hierbei vornehmlich um Absolventinnen und Absolventen handelt, die bei Berufsbeginn mehrfachqualifiziert waren und die somit ihre weitere formale Qualifikation als "Ausweichmöglichkeit" oder „Alternative“ genutzt haben, weil sie keine Stelle im pädagogischen Bereich bekommen oder vielleicht auch keine gesucht haben, bestätigt sich jedoch nicht: Von den 11 Befragten, die im nicht-pädagogischen Bereich ihre erste Beschäftigung gefunden haben, sind nur vier mehrfachqualifiziert (s. T58), und bei diesen kann anhand der erhobenen Daten in Einzelfällen zwar vermutet, aber nicht mit Sicherheit gesagt werden, ob ihre zusätzlichen Qualifikationen "Ausweichmöglichkeiten" oder „Alternativen“ waren.

Manche haben sich nach dem Studium ganz bewusst beruflich anders orientiert, etwa, "weil die Pädagogik nie mein Hauptinteressensgebiet war" (Fb 16), "aufgrund eines persönlichen Entschlusses, nicht im pädagogischen Bereich tätig zu werden (jedenfalls z.Z.)" (Fb 44) oder weil "berufliches Interesse, Entwicklungsmöglichkeiten, finanzielle Ausstattung" (Fb 19) ausschlaggebend waren (vgl. hierzu auch Kap. 3.2.1.2). Allerdings gibt es auch einzelne, die unmittelbar nach dem Studium wegen "erfolgloser Stellensuche" beispielsweise als Aushilfskraft bei der Deutschen Bundespost (Fb 34) oder als Sekretärin (Fb 51) tätig geworden sind.

Für ein "Unterkommen" in einem fachfremden, nicht-pädagogischen Bereich scheint den Befragten dabei vor allem nützlich zu sein, dass sie ein Studium absolviert haben; welches, ist offenbar nicht von Bedeutung. Die Tatsache, studiert zu haben, scheint (von manchen Arbeitgebern) gleichgesetzt zu werden mit dem Erwerb der Fähigkeit, sich in bislang unbekannte, fachfremde Bereiche einarbeiten zu können. Dies wird beispielsweise in folgender Aussage von Beate deutlich: Beate ist unmittelbar nach dem Studium zunächst als Sekretärin tätig geworden, weil sie keine Stelle im pädagogischen Bereich gefunden hat, und antwortet auf meine Frage, was bei dieser Stelle aus ihrer Sicht einstellungsrelevant gewesen sei:

"Meine erste Stelle hab´ ich bekommen, weil man dachte, jemand, der studiert hat, der muss als Sekretärin ja auch gut sein, ja. (...) Es ist jemand, der sich irgendwas erarbeiten kann. Das war die erste Auslese, wenn Sie so wollen" (Beate, Interview Nr.6, S.22).

Der Vorschul- und der Schulbereich - insbesondere letzterer hatte vor allem in den 70er Jahren als "Auffangbecken" für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen mit zusätzlichem Lehramtsabschluss gedient (vgl. Busch/Hommerich 1980) - spielen als

Arbeitsfelder unmittelbar nach dem Studium kaum (mehr) eine Rolle¹, und damit bestätigt sich meine Hypothese (vgl. Kap. 1.3.3). Ob dies an der mittlerweile veränderten Arbeitsmarktlage für Lehrerinnen und Lehrer liegt und/oder an der Tatsache, dass nur wenige von den Marburger Befragten über einen zusätzlichen Lehramtsabschluss verfügen (vgl. Kap. 3.1.2.2), muss offen bleiben.

Außer denen, die in einem nicht-pädagogischen Arbeitsfeld ihre erste Beschäftigung gefunden haben, betrachten alle anderen ihre erste Tätigkeit größtenteils als "pädagogische" (s. T55). Jedoch sind unter denen, die ihre erste Beschäftigung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, im Bereich Hochschule/Forschung oder in der Sozialarbeit gefunden haben, auch jeweils einzelne, die diese Tätigkeit nur als "zum Teil pädagogische" betrachten.² Was diese Befragten dazu veranlasst bleibt offen. Die Vermutung, dass eventuell ein hohes Maß an Verwaltungstätigkeiten dazu führt, dass eine Tätigkeit nicht ausschließlich als pädagogische betrachtet wird, taugt offenbar nicht als Erklärung, denn Frank beispielsweise sieht in Verwaltungstätigkeiten

„eigentlich auch ´ne pädagogische Arbeit, ne. Also das kann man nicht so deutlich trennen. Also die Mittel zu bekommen, ist nun auch - und das zu wissen, wo man die her bekommt, ist auch pädagogische Arbeit.“ (Frank, Interview Nr.11, S.36)

Auch unter den im nicht-pädagogischen Bereich Tätigen gibt es einzelne, die pädagogische Anteile in ihrer Tätigkeit sehen und sie daher als "zum Teil pädagogisch" bezeichnen. Somit scheint es also die in der neueren Literatur (vgl. Kap. 1.1.3) dargestellten Entgrenzungs-, Überlappungs- oder Grenzverschiebungstendenzen nicht nur zwischen verschiedenen pädagogischen Teilbereichen, sondern auch zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Bereichen zu geben.

Diejenigen, die im Bereich Seelsorge tätig sind, nehmen unter den Marburger Befragten eine Sonderstellung ein, denn bei diesen sieben Absolventinnen und Absolventen handelt es sich ausnahmslos um solche, die neben dem Diplom in Pädagogik einen theologischen Abschluss erworben haben und als Vikare, anschließend als Pfarrerrinnen und Pfarrer tätig sind. Sie betrachten ihr Vikariat - für sie ist dies die erste berufliche Tätigkeit nach dem Studium und zugleich Ausbildungsbestandteil des Theologiestudiums - mindestens als "teilweise pädagogisch", sind aber als Pfarrer/in beschäftigt und haben somit ganz andere, sprich festgelegte Rekrutierungs- und Einstellungsbedingungen.³

Einer von ihnen ist Frank, der parallel zum Studium der evangelischen Theologie Diplom-Pädagogik studiert und nach dem Diplom in Pädagogik sein Vikariat absol-

¹ Unter den insgesamt fünf Befragten, die im schulischen Bereich tätig geworden sind, sind zwei, die nach dem Diplom ihr Lehramts-Referendariat absolvieren. Das Referendariat ist somit zwar die erste berufliche Tätigkeit nach dem Diplom, streng genommen aber noch Ausbildungsbestandteil des Lehramtsstudiums.

² Hier muss man allerdings berücksichtigen, dass im Fragebogen für die Begriffe "pädagogisch" und "nicht-pädagogisch" bewusst keine Definition vorgegeben war, sondern die Absolventinnen und Absolventen gefragt worden sind, ob sie ihre jeweilige Tätigkeit als "pädagogische Tätigkeit" bezeichnen würden (Fragebogen Teil I, Frage 3). Dies führt dazu, dass die Befragten ihrer Antwort eine individuelle Definition zugrunde gelegt haben und somit nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle dasselbe unter diesen Begriffen verstanden haben.

³ Ähnlich verhält es sich bei den beiden Befragten, die nach dem Diplomstudium ihr Referendariat als Lehrer/in begonnen haben.

viert hat. Auf meine Frage, wie er seine Vikariatsstelle bekommen habe, antwortet Frank:

„Vikariat wird man zugewiesen. Man kann sich natürlich was aussuchen, aber da gibt 's ein persönliches Gespräch mit dem Mentor dann, wo 's aber mehr drauf ankommt, ob man sich irgendwie leidlich grün ist, ne, aber weniger, was Qualifikationen angeht.“ (Frank, Interview Nr.11, S.14 f.)

Gleichzeitig kritisiert Frank, der nach seinem Vikariat in der evangelischen Schüler- und Schülerinnenarbeit e.V. tätig geworden ist, die "Pastorenzentriertheit" der Kirche, die seiner Meinung nach darin besteht,

„dass die besseren Stellen im pädagogischen Bereich für Pastoren und Pastorinnen ausgeschrieben sind und dass die Kirche sich wesentlich deutlicher und mehr und besser um ihren theologischen Nachwuchs als um ihren nicht-theologischen Nachwuchs kümmert, ne. (...) Und das war halt eben auch mit 'n Grund, das zweite theologische Examen dann zu machen.“ (ebd. S.14).

Nach Franks Ansicht war also das abgeschlossene Theologiestudium Einstellungsvoraussetzung dafür, eine gut dotierte pädagogische Stelle bei einem kirchlichen Träger zu bekommen. Und da seine *"Perspektive ja nicht unbedingt Pfarramt war"* (ebd., S.4), sondern *"eben pädagogische Arbeit als Pastor machen zu können ohne diese Kasualien"* (ebd., S.14), hat er sich letztendlich dafür entschieden, nach dem Pädagogik- auch noch das Theologiestudium abzuschließen.

Die in vorliegenden Studien bereits konstatierte "Fachrichtungsflexibilität" (vgl. z.B. Hommerich 1984; im Überblick auch Krüdener/Schulze 1993, S.25) trifft also auch auf die Marburger Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung zu. Diese Fachrichtungsflexibilität bezieht sich sowohl auf die inhaltliche Ausgestaltung des Studiums (vgl. Kap. 3.1.3.6), als auch auf die Wahl eines Arbeitsfeldes im Anschluss an das Studium (vgl. Abb. 24). Somit gibt es auch für diese Absolventinnen und Absolventen - vorliegende Studien kommen zu vergleichbaren Ergebnissen (vgl. Krüdener/Schulze ebd.) - weder *das* Berufsfeld, noch *das* Qualifikationsprofil.

Heiner beispielsweise hat bereits während seines Studiums versucht, seine beruflichen Chancen nach dem Studium durch eine möglichst geringe Festlegung und Eingrenzung auf bestimmte Studieninhalte zu erhöhen. Er sagt:

„Es war mir auch klar, dass ich, wenn ich hinterher ins Arbeitsleben reinkommen will, dann darf ich eigentlich nicht so festgelegt sein, sonst wird es schwierig.“ (Heiner, Interview Nr.5, S.4)

Und auch bei der Stellensuche nach dem Studium scheinen die Befragten (zunächst) kaum auf eng umgrenzte Arbeitsfelder fokussiert zu sein. Vielmehr scheint es erst einmal darum zu gehen, die persönlichen Chancen auf dem Arbeitsmarkt auszutes- ten. Ulrike zum Beispiel beschreibt ihre Stellensuche nach dem Studium wie folgt:

„Also ich hab mich schon in unterschiedlichen Bereichen beworben. Ich hab mich zum Teil auf Frauenbeauftragtenstellen beworben, ein-, zweimal auch so auf Stellen irgendwie in der Jugendarbeit. So, also erst mal sehr wild und kreuz und quer, um einfach überhaupt zu kucken, ob einem irgend jemand mal zu einem Vorstellungsgespräch einlädt, gell.“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.11)

Dass diejenigen, die Erwachsenenbildung im Schwerpunkt studiert haben, nicht zwangsläufig auch auf eine berufliche Tätigkeit in einem erwachsenenpädagogischen Arbeitsfeld aus sind, wird in der Aussage von Brigitte deutlich, die auf meine Frage, ob sie auch in eher traditionellen Feldern der Erwachsenenbildung wie z.B. der Volkshochschule nach einer Stelle gesucht habe, antwortet:

„Nee, ich hab auch nie so speziell nach Erwachsenenbildung gesucht. Ich hab das zwar studiert, und es war spannend und ehm ..., aber für mich war das nicht so wesentlich, jetzt da auch dann ´nen Job zu kriegen. Das ist völlig losgelöst davon. Und wenn ich mich so umkucke, ist das bei anderen auch so.“ (Brigitte, Interview Nr.3, S.41).

Ein inhaltlich möglichst breit angelegtes Studium (vgl. Kap. 3.1.3.6) und auch bei der Stellensuche keine enge Festlegung auf bestimmte, eng umgrenzte (erwachsenen)pädagogische Arbeitsfelder, sondern möglichst große Flexibilität hinsichtlich möglicher beruflicher Einsatzfelder - das scheinen demnach wichtige Voraussetzungen zu sein, von denen sich die Befragten gute Chancen bei der Berufseinmündung versprochen haben.

Dennoch ist der Anteil derer, die gleich bei ihrer ersten Tätigkeit¹ nach dem Diplom eine Stelle in der Erwachsenenbildung oder außerschulischen Jugendbildung gefunden haben, mindestens genau so groß wie in vorliegenden Studien der 70er und 80er Jahre (vgl. Jütting 1984, Koch u.a. 1977, Koch u.a. 1978, Busch/Hommerich 1981, Hommerich 1984, Timmermann/Hunke 1990, im Überblick auch Schulze 1989a). Somit scheinen diese Arbeitsfelder - und auch damit werden vorliegende Befunde bestätigt (z.B. Beck u.a. 1990, S.94) - für die Marburger Befragten wichtige berufliche Einstiegsfelder zu sein. Dies gilt genauso für die sozialpädagogischen Arbeitsfelder (vgl. zusammenfassend Krüdener/Schulze 1993, S.21; Beck u.a. ebd.). In nicht-pädagogische Bereiche münden die Marburger Absolventinnen und Absolventen unmittelbar nach dem Studium offenbar etwas seltener ein als Befragte dieser Studienrichtung in vorliegenden Untersuchungen (vgl. Flacke/Prein/Schulze 1989, S.251; Timmermann/Hunke 1990, S.80).

In den Marburger Befunden scheint sich demnach das zu bestätigen, was Schulze Ende der 80er Jahre aufgrund der Analyse vorliegender Verbleibsstudien zusammenfassend festgestellt hat: Demnach könne - zumindest in den ersten Berufsjahren - zwar nicht von einer absoluten, wohl aber von einer relativen Nähe zwischen absolviertem Studienschwerpunkt und späterem Tätigkeitsfeld gesprochen werden (vgl. Schulze 1989a, S.7).

Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeichnen sich ansatzweise darin ab, dass Frauen etwas häufiger in (Fach-)Schulen sowie im sozialpädagogischen Bereich eine erste Stelle gefunden haben, Männer etwas häufiger in den Bereichen Hochschule/Forschung und Behinderte/Therapie (s. T56).

Für die drei Abschlussgenerationen sind aufgrund zum Teil sehr kleiner Zellenbesetzungen kaum Aussagen zu treffen, wenngleich es so zu sein scheint, dass Ende der 80er/Anfang der 90er Jahre die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als erstes Ar-

¹ Der Begriff „Tätigkeit“ ist nicht immer gleichzusetzen mit einer Festanstellung, sondern kann auch Freiberuflichkeit bedeuten. Die Begriffe „Stelle“ und „Tätigkeit“ werden jedoch synonym verwendet.

beitsfeld etwas an Bedeutung eingebüßt hat (s. T56). Vielleicht macht sich hier bemerkbar, dass der Ausbau dieses Arbeitsfeldes aufgrund einer Rücknahme öffentlicher Verantwortung für die Weiterbildung nicht mehr in dem Maße betrieben worden ist, wie in den Jahren zuvor.

Die Frage, ob die Studienordnung, nach der das Diplomstudium abgeschlossen worden ist, einen Einfluss auf die Besetzung der ersten Arbeitsfelder nach dem Studium hat, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht eindeutig beantworten. Es scheint jedoch so zu sein, dass die Absolventinnen und Absolventen, die nach der DPO 1984 ihr Studium beendet haben, bei der ersten Stelle nicht häufiger, sondern seltener in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung¹ und gar nicht in der außerschulischen Jugend(bildungs)arbeit "gelandet" sind (s. T57). Eine stärkere Spezialisierung und Profilierung des Studienganges im Hinblick auf Arbeitsbereiche der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung scheint demnach durch die novellierte DPO 1984 offenbar nicht eingetreten zu sein. Dafür spricht auch der Umstand, dass Absolventinnen und Absolventen der DPO 1984 vermehrt in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern eine erste Stelle gefunden haben. Vermutlich spielen also hier nicht Studienordnungen und Lehrpläne eine Rolle, sondern wahrscheinlich eher die Frage, welche Arbeitsbereiche gerade expandieren und Beschäftigungsmöglichkeiten bieten.

Die aus der These vom Beruf des Erwachsenenbildners als Zweit- oder Drittberuf abgeleitete Vermutung, dass auch die Marburger Befragten am ehesten dann eine Stelle in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung finden, wenn sie bereits über eine andere Qualifikation verfügen, scheint sich in der Auswertung der Ergebnisse zu bestätigen:

So zeigt beispielsweise die Unterscheidung zwischen denen, die das Diplomstudium grundständig und denen, die es aufbauend auf ein anderes Studium studiert haben, dass Aufbaustudierende häufiger ihre erste Stelle in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gefunden haben.² Dagegen sind grundständige Absolventinnen und Absolventen bei ihrer ersten Stelle eher in der außerschulischen Jugend(bildungs)arbeit und im Behinderten- und Therapiebereich fündig geworden (s. T58). Ein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen den Qualifikationen bei Berufsbeginn und den Arbeitsfeldern der ersten Stelle (s. T58). Hier fällt vor allem auf, dass Mehrfachqualifizierte häufiger als Einfachqualifizierte in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und – das liegt nahe – ausschließlich in der Seelsorge tätig geworden sind. Vielleicht hat eine zusätzliche Qualifikation neben dem Diplom in EB/aJb es den Absolventinnen und Absolventen erleichtert (oder müsste man besser sagen: ermöglicht?), bei ihrer ersten Stelle in der Erwachsenenbildung unter zu kommen.

¹ Dazu "passt" auch der Befund, dass alle Absolventinnen und Absolventen, die nach der DPO 1984 ihr Studium beendet haben, der jüngsten Abschlussgeneration (1988-91) angehören, in der auch etwas weniger Befragte in der Erwachsenenbildung eine erste Stelle gefunden haben. Zudem sind die Absolventinnen und Absolventen der DPO 1984 etwas seltener bei Berufseintritt mehrfachqualifiziert als vorherige Jahrgänge (s. T57) und entsprechen somit eher nicht dem Postulat von der „Erwachsenenbildung als Zweit- oder Drittberuf“.

² Bei der Auswertung muss allerdings beachtet werden, dass die Randverteilungen sehr ungleich verteilt sind (95 grundständige und 14 Aufbau-Absolventinnen und –Absolventen).

Einfachqualifizierte haben bspw. häufiger als Mehrfachqualifizierte ihre erste Stelle im Bereich Behinderte/Therapie sowie in Hochschule und Forschung gefunden. Möglicherweise sind letztere gleich im Anschluss an das Studium oder bereits aus einer wissenschaftlichen Hilfskrafttätigkeit aus dem Studium heraus (zunächst) in diesen Bereich eingemündet. Dafür spricht auch die Tatsache, dass alle, die im Hochschul- und Forschungsbereich "gelandet" sind, gar keine oder nur eine Bewerbung bis zum Erhalt dieser Stelle schreiben mussten und dass Praxiskontakte bei der Stellensuche in diesem Bereich eine wichtige Rolle spielen. Für den Erhalt einer ersten Stelle im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung hingegen scheinen Praxiskontakte keine dominierende Rolle zu spielen: Knapp zwei Drittel von denen, die dort ihre erste Stelle gefunden haben, haben diese ohne solche Kontakte gefunden (vgl. Kap. 3.2.1.3).

Die Frage, ob die Themen, mit denen die Befragten sich schwerpunktmäßig im Studium beschäftigt haben, einen Einfluss auf die Arbeitsfelder haben, die sie bei ihrer ersten Stelle nach dem Studium besetzen, ist schwierig zu beantworten. Die Zellenbesetzungen in der entsprechenden Tabelle sind überwiegend sehr klein (s. T59). „Gewisse Klumpungen“ zeichnen sich jedoch ab: Diejenigen, die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als einen Themenschwerpunkt angegeben haben – Mehrfachnennungen waren möglich – haben zum größten Teil (30,6 %) ihre erste Stelle auch in der Erwachsenenbildung gefunden. Ein Teil von ihnen (16,7 %) ist aber auch in der Sozialarbeit beruflich „untergekommen“. Ähnlich ist es bei jenen, die die außerschulische Jugend(bildungs)arbeit als einen Themenschwerpunkt benannt haben: Mehr als ein Drittel von ihnen haben ihre erste Stelle in der Erwachsenenbildung gefunden, gut ein Fünftel in der Sozialarbeit. Mehr als 40 % von denen, die Medienarbeit als einen Schwerpunkt (neben anderen) benannt haben, sind bei ihrer ersten Stellensuche ebenfalls in der Erwachsenenbildung fündig geworden. Mehr als ein Drittel derer, die (u.a.) Themen im Bereich Didaktik/Methodik studiert haben, haben ihre erste Stelle in der Erwachsenenbildung gefunden, weitere 25 % im Bereich Hochschule/Forschung. Und die, die sich im Studium schwerpunktmäßig Kenntnisse über Zielgruppen angeeignet haben, sind zu einem Viertel in der Erwachsenenbildung, zu einem Viertel aber auch in der Sozialarbeit tätig geworden (s. T59). Insgesamt scheint es so zu sein, dass zumindest eine „gewisse Nähe“ zwischen den studierten Themenschwerpunkten und dem Erste-Stelle-Arbeitsfeld Erwachsenenbildung, aber bspw. auch zur Sozialarbeit vorhanden ist. Und umgekehrt scheint es so zu sein, dass in den meisten Arbeitsfeldern, die die Befragten bei ihrer ersten Stelle besetzen, inhaltlich recht breit studiert worden ist (vgl. Kap. 3.1.3.6). Außerdem fällt auf, dass in fast allen Arbeitsfeldern jeweils rund zwei Drittel und mehr der Befragten Themen aus dem Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Studienschwerpunkte benannt haben (s. T59).¹ Ob die studierten Themenschwerpunkte aber letztendlich bei der Einstellung eine (wichtige) Rolle gespielt haben, kann anhand

¹ Allerdings muss man bei der Auswertung bedenken, dass die Zellenbesetzungen in der Tabelle überwiegend sehr klein sind. Zudem könnte es sein, dass der Themenschwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung möglicherweise deshalb so häufig genannt wird, weil er quasi die Studienrichtung bezeichnet und manche die offene Frage nach den Themenschwerpunkten vielleicht nicht sehr differenziert beantwortet haben, sondern Erwachsenenbildung als Themenschwerpunkt "einfach hingeschrieben" haben – auch, weil sie sich aufgrund der langen Zeitdauer vielleicht nicht mehr so genau erinnern können.

der erhobenen Daten nicht beurteilt werden. In den Interviews wird jedenfalls deren Bedeutung bei der Stellenfindung in der Regel verneint, ebenso wie die Bedeutung des Diplomarbeitsthemas (vgl. Kap. 3.2.1.1). Dass letzteres keine allzu große Rolle bei der Berufseinmündung zu spielen scheint, wird auch daran deutlich, dass knapp drei Viertel der Befragten kaum einen oder gar keinen inhaltlichen Zusammenhang zwischen dem Thema der Diplomarbeit und ihrer ersten beruflichen Tätigkeit sehen. Zwischen den verschiedenen Arbeitsfeldern der ersten Stelle scheint es dabei keine wesentlichen Unterschiede zu geben, wie auch die Quartilberechnung zeigt (s. T59). Eine „gewisse“ Bedeutung scheint das Thema der Diplomarbeit bei denen zu haben, die ihre erste Stelle im Bereich Hochschule/Forschung gefunden haben (s. T59).

Bei der Analyse der Wege der Stellenfindung ist bereits deutlich geworden, wie wichtig Praxiskontakte bei der Stellenfindung sind. Die Befragten haben in den Interviews deutlich gemacht, dass aus ihrer Sicht vor allem „persönliche Ausstrahlung“ und einschlägige Praxiserfahrungen in entsprechenden Arbeitsfeldern bei der Stellensuche von Bedeutung sind (vgl. Kap. 3.2.1.1).

Praxiserfahrungen haben die Befragten mindestens während ihrer Studienpraktika gemacht. Im Hauptstudium ist - das entspricht den Vorgaben der beiden Prüfungsordnungen¹ - eine Konzentration vor allem auf das Praktikumsfeld Erwachsenenbildung/Weiterbildung, aber auch auf die außerschulische Jugend(bildungs)arbeit erkennbar – ebenso bei den zusätzlichen Praktika, die die Befragten freiwillig absolviert haben. Differenziertere Aussagen sind aufgrund kleiner Zellenbesetzungen und ungleicher Randverteilungen nicht möglich. Es sind lediglich „gewisse Klumpungen“ dahingehend zu erkennen, dass ein Teil von denen, die im Hauptstudium ihr Praktikum in der Erwachsenenbildung gemacht haben und ein Teil von denen, die zusätzliche Praktika in der Erwachsenenbildung absolviert haben, auch bei ihrer ersten Stelle nach dem Studium in der Erwachsenenbildung „gelandet“ sind. Aber auch Befragte, die in anderen Feldern – etwa in der außerschulischen Jugendbildung oder in der Medienarbeit – (zusätzliche) Praktika gemacht haben, finden zu einem größeren Teil eine erste Stelle in der Erwachsenenbildung (s. T60).

In den Interviews wird deutlich, dass es für den Erhalt einer Stelle anscheinend *nicht* völlig egal ist, in welchen Arbeitsfeldern jemand Praxiserfahrungen gesammelt hat und in welchen nicht. Anne zum Beispiel beschreibt ihre Erfahrungen beim Übergang von der Hochschule in den Beruf wie folgt:

„Also ich wäre gerne damals so in den Volkshochschulbereich gelangt. Und da kam ich aber einfach nicht rein, weil ich also vorher nichts gemacht hatte dort. Ich hatte zwar so ja die Erwachsenenbildung studiert, sehr viel über Bildungsarbeit, politische Bildungsarbeit - aber ich war selber nicht tätig. Also ich hatte weder mal ´nen Kurs gegeben, noch sonst irgendwas, sondern war ja immer mehr in der Jugendarbeit tätig gewesen. Und von daher war das auch immer ein Grund, warum die gesagt haben: `Nein, also sie haben andere Leute, die da schon was gemacht haben.´ - Was ich auch verstehen konnte. Ich hab aber immer solche Stellen in der Jugendarbeit bekommen.“ (Anne, Interview Nr.4, S.8 f.)

¹ Nach § 14 der DPO 1973 und § 15 der DPO 1984 ist "ein für die Studienrichtung ... als relevant anerkanntes (Hervorhebung von mir, AFJ) () Praktikum ... bzw. eine entsprechende Praxis" erforderlich. Als relevant anerkannt sind jedoch auch Praktikumsfelder im Bereich der Wahlpflichtfächer, so dass letztendlich das Spektrum möglicher Praktikumsbereiche auch im Hauptstudium sehr breit sein dürfte.

Anne musste demnach bei ihrer Stellensuche nach dem Studium erkennen, dass es nicht ausreicht, sich theoretisch mit bestimmten Themen im Studium auseinander gesetzt zu haben. Vielmehr scheinen praktische Erfahrungen im angestrebten Tätigkeitsfeld bei der Stellensuche von Nutzen, zuweilen sogar unerlässlich zu sein. Demzufolge hat Anne Stellenangebote in der Jugendarbeit bekommen, weil dies der Bereich war, in dem sie bereits während des Studiums zahlreiche praktische Erfahrungen gesammelt hat.

Anscheinend erwarten viele Anstellungsträger ein möglichst tätigkeitsfeldspezifisches Qualifikationsprofil, bieten zum Teil auch trägerspezifische Berufseinführungen an (vgl. Kap. 1.1.3), um Einstellungsrisiken zu minimieren.

Alles in allem scheint es zwar keine ganz engen und „monopolhaften“ Beziehungen zwischen den studierten Themenschwerpunkten und Praktikumsbereichen und den ersten Arbeitsfeldern nach dem Studium zu geben. Jedoch scheint die Tatsache, dass Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung Erwachsenenbildung/außer-schulische Jugendbildung in sehr unterschiedlichen Arbeitsfeldern beruflich Fuß fassen, zum einen ein Beleg dafür zu sein, dass sie dort gebraucht werden (vgl. Krü-dener/Schulze 1993, S.20) und anscheinend auch die dort benötigten Qualifikationen mitbringen oder zumindest in der Lage sind, sie sich zu erarbeiten.¹ Zum anderen scheint die Einmündung in ein breites Spektrum von Arbeitsfeldern mit den vielfach in der Literatur benannten Entgrenzungs- oder Grenzverschiebungstendenzen zwischen der Erwachsenenbildung und anderen pädagogischen (und nicht-pädagogischen) Arbeitsfeldern zu korrespondieren (vgl. Kap. 1.1.3).

Nun sagt jedoch allein das Arbeitsfeld, in dem jemand bei der ersten Stelle tätig ist, noch nichts über die Funktion oder die Position aus, die die betreffende Person dort bekleidet. Deshalb sind die Absolventinnen und Absolventen nicht nur nach den Arbeitsfeldern gefragt worden, sondern auch nach ihrer Berufsbezeichnung.

3.2.2.2 Berufsbezeichnung/Art der Tätigkeit

Die in den Fragebögen genannte Palette von Berufsbezeichnungen ist sehr breit (vgl. Anhang Kat. 7). Das wird sowohl in älteren, als auch in neueren Verbleibsstudien (z.B. Schmidt 2001, Nahrstedt, Timmermann, Brinkmann 1995) bestätigt und zeigt zum einen, dass es bis heute weder *das* Berufsfeld, noch *die* Berufsbezeichnung für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen gibt. Zum anderen bekleiden die Absolventinnen und Absolventen offenbar auch Stellen, die eigentlich für andere Qualifikationsprofile (z.B. für Erzieher/innen, Sozialpädagog/inn/en) vorgesehen sind, und übernehmen deren Berufsbezeichnungen für sich (vgl. Jütting 1978, S.15).

Wie Abb. 25 zeigt, sind die beiden am häufigsten genannten Berufsbezeichnungen² "Teamer/in, Kursleiter/in, Dozent/in in der EB/aJb" und "Sozialpädagoge/ Sozialar-

¹ Ich werde darauf in Kapitel 3.4, in dem es um den Nutzen des Diplomstudiums geht, zurück kommen.

² Um die vielen verschiedenen Berufsbezeichnungen auswertbar zu machen, habe ich sinnverwandte Bezeichnungen zu größeren Gruppen (Auswertungskategorien) zusammengefasst (vgl. Anhang Kat. 7).

beiterin". Danach folgen "pädagogische/r Mitarbeiter/in" und "nicht-pädagogische Berufsbezeichnungen" (s. T61). Der Vergleich mit vorliegenden Studien zeigt, dass sich meine Befunde hinsichtlich der Berufsbezeichnungen insgesamt nicht wesentlich von Ergebnissen aus den 70er Jahren unterscheiden (vgl. Koch u.a. 1977, S.47; Jütting 1984, S.259). Allerdings liegen differenziertere Analysen zu Berufsbezeichnungen bei der ersten Stelle, wie ich sie im Folgenden vornehme, bislang für Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb nicht vor.

Die Unterscheidung nach Geschlecht zeigt, dass Frauen etwas häufiger als Männer als Teamerinnen, Kursleiterinnen oder Dozentinnen in der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung tätig sind (s. T61). Mit diesem Befund lässt sich die These aus anderen vorliegenden Studien (vgl. Kap. 1.3.3), dass Frauen eher in klientennahen Bereichen, Männer eher in Leitungsfunktionen arbeiten, für die erste Stelle nach dem Diplom weder bestätigen noch widerlegen.

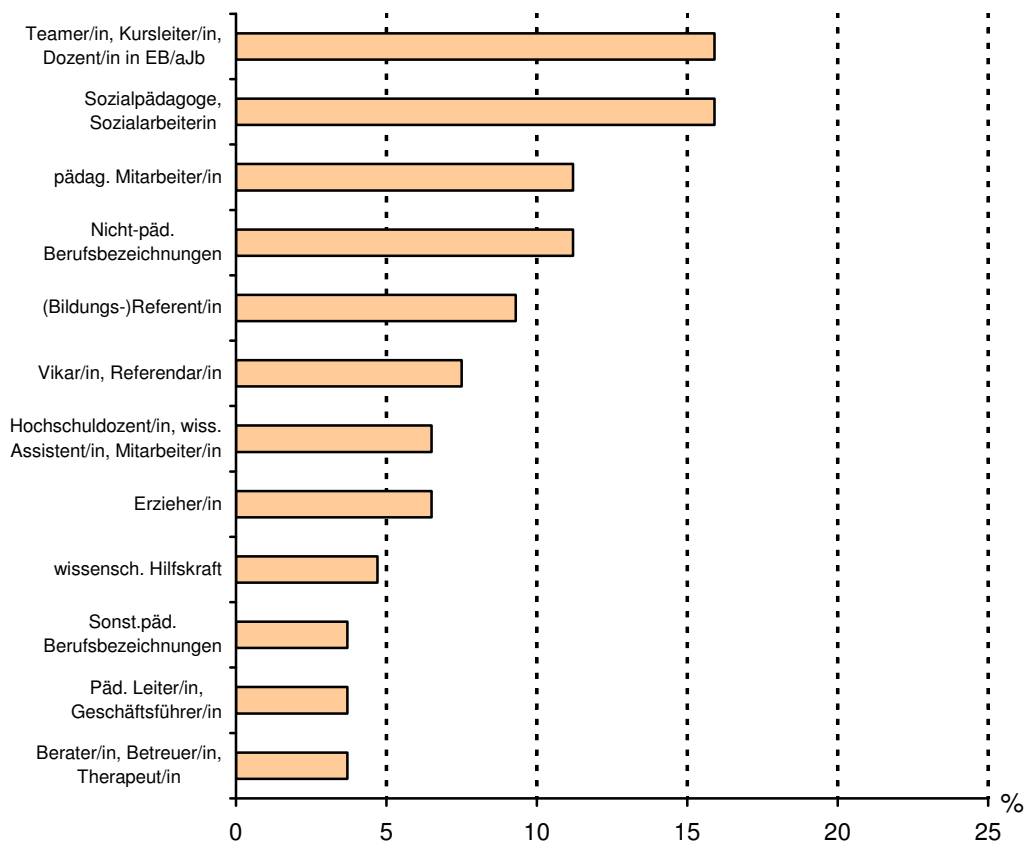


Abbildung 25: Berufsbezeichnungen bei der ersten Stelle nach dem Diplom (N = 107)

In der Unterscheidung nach Abschlussgenerationen deutet sich an, dass die Berufsbezeichnung „Sozialpädagoge/-pädagogin“ Ende der 80er/Anfang der 90er Jahre am häufigsten genannt worden ist - möglicherweise ein Indiz dafür, dass Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen zunehmend auf Fachhochschulniveau bezahlte Sozialpädagoginnenstellen annehmen müssen, um überhaupt eine Stelle zu bekommen? Die Berufsbezeichnung "pädagogische/r Mitarbeiter/in" wird hingegen Ende der

80er/Anfang der 90er Jahre im Vergleich zu den beiden Generationen davor kaum noch genannt.

Pädagogische Leitungspositionen werden bei der ersten Stelle nach dem Studium eher selten besetzt, ebenso Positionen als Berater/in, Betreuer/in oder Therapeut/in. Möglicherweise fehlen hierfür zum Zeitpunkt der Berufseinmündung noch die notwendigen Berufserfahrungen und/oder (therapeutischen) Zusatzqualifikationen.

Anne zum Beispiel beschreibt ihren Berufseinstieg unmittelbar nach dem Studium wie folgt:

„Das war also ´ne Sozialpädagogenstelle, ´ne IVb-Stelle, und da hab ich halt so mit angefangen, und das fand ich auch völlig okay damals. Also ich hätte auch zu dem Zeitpunkt mir nicht zugetraut, so ´ne stellvertretende, leitende Stelle anzunehmen, obwohl ich Diplom-Pädagoge war und mich so geschimpft habe. Aber das hätte ich nicht gemacht, weil ich unmittelbar nach dem Studium die Erfahrungen gar nicht hab, ja.“ (Anne, Interview Nr.4, S.10).

Anne hat das Diplomstudium grundständig studiert und nach dem Studium zunächst eine Stelle als Mitarbeiterin in einer sozialen Einrichtung angenommen, die nicht nach universitärem (d.h. nach BAT III/II), sondern nach Fachhochschulniveau (BAT Vb/IVb) bezahlt war und auch keine Leitungs- oder stellvertretenden Leitungsaufgaben umfasst hat. Dies fand sie ihrer Qualifikation als Berufseinsteigerin ohne praktische Erfahrungen in der Leitung oder stellvertretenden Leitung einer Einrichtung angemessen. Die Übernahme einer Leitungs- oder stellvertretenden Leitungsstelle unmittelbar nach dem Diplom hätte Anne sich aufgrund damals noch fehlender praktischer Erfahrungen in vergleichbaren Funktionen nicht zugetraut. Der Abschluss als Diplom-Pädagogin - das wird in ihrer Aussage deutlich - qualifiziert offenbar nicht per se für die Übernahme von Leitungsfunktionen. Zumindest scheint er seinen Absolventinnen und Absolventen bis zum Ende ihres Studiums nicht so viel berufliches Selbstbewusstsein zu vermitteln, dass sie sich ohne entsprechende Praxiserfahrungen als dafür qualifiziert halten würden. Insgesamt geben nur vier Befragte an, bei ihrer ersten Stelle in pädagogischen Leitungs- oder Geschäftsführungsfunktionen tätig gewesen zu sein. Drei von diesen vier Personen haben außer dem Pädagogikdiplom mindestens einen weiteren formalen Abschluss (s. T63).

Zwischen den Qualifikationen der Befragten bei Berufsbeginn und ihren Berufsbezeichnungen bei der ersten Stelle besteht ein signifikanter Zusammenhang. „Naturgemäß“ sind ausschließlich Mehrfachqualifizierte nach dem Diplom in Berufsfeldern tätig geworden, für die sie einen weiteren Abschluss erworben haben, nämlich im Pfarr- und im Schuldienst. Ausschließlich Einfachqualifizierte sind zunächst als wissenschaftliche Hilfskräfte tätig geworden. Außerdem waren Einfachqualifizierte bei ihrer ersten Stelle häufiger als Sozialpädagogen oder Sozialarbeiterinnen tätig – das oben dargestellte Beispiel von Anne illustriert das -, während Mehrfachqualifizierte öfter als pädagogische Mitarbeiterin oder pädagogischer Mitarbeiter eine erste Stelle gefunden haben (s. T63).

Insbesondere Tätigkeiten als Sozialpädagoge/Sozialarbeiterin, aber auch Tätigkeiten als Teamer/in, Kursleiter/in oder Dozent/in in der EB/aJb sowie als wissenschaftliche Hilfskraft an der Universität scheinen solche zu sein, die von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern und vor allem von solchen *ohne* zusätzliche Qualifikationen wahrgenommen werden können. Ein Teil der Befragten ist demnach als Sozialpädagoge

oder Sozialarbeiterin tätig geworden, ohne die Studienrichtung Sozialpädagogik „offiziell“ studiert zu haben. Möglicherweise kommt hier zum Tragen, dass manche schon während des Studiums über ihren eigentlichen Studienschwerpunkt hinaus studiert und zuweilen faktisch zwei Studienrichtungen studiert hatten, aber nach den Regularien der Studienordnung nur eine formal abschließen durften (vgl. Kap. 3.1.3.6). Auch die Ergebnisse zu den Berufsbezeichnungen deuten somit auf die bereits festgestellte Fachrichtungsflexibilität hin.

Die Tatsache, dass Tätigkeiten als Teamer/in, Kursleiter/in oder Dozent/in - hierbei dürfte es sich vor allem um lehrende/unterrichtende Tätigkeiten handeln - sowohl bei Einfach-, als auch bei Mehrfachqualifizierten eine hohe Bedeutung als erste berufliche Tätigkeit haben, könnte darauf hinweisen, dass das Diplom-Pädagogikstudium mit dem Schwerpunkt EB/aJb entgegen aller Behauptungen, dass den Absolventinnen und Absolventen ein "Fach" fehle, das sie in der Bildungsarbeit vermitteln könnten (vgl. Kap. 1.1.3), doch für lehrende Tätigkeiten in der außerschulischen Bildung qualifiziert.¹

Zwischen den Berufsbezeichnungen und den Arbeitsfeldern der ersten Stelle besteht – das war zu erwarten (vgl. Kap. 1.1.3) - ein signifikanter Zusammenhang. So sind z.B. Teamer/innen, Kursleiter/innen und Dozentinnen oder Dozenten meistens in der Erwachsenenbildung tätig. Wissenschaftliche Assistenten oder Mitarbeiterinnen und Hilfskräfte arbeiten wie erwartet fast ausschließlich im Hochschul- und Forschungsbereich, Sozialarbeiter und Sozialpädagoginnen bspw. sind überwiegend in der Sozialarbeit, zu einem kleineren Teil aber auch in der Erwachsenenbildung beschäftigt. Und pädagogische Leitungs- oder Geschäftsführungsfunktionen sind ebenfalls überwiegend in der Erwachsenenbildung zu finden, ebenso wie pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Letztere sind zu einem kleineren Teil aber auch in der Sozialarbeit tätig geworden (s. T65). Möglicherweise ist die Tatsache, dass bspw. Sozialpädagogen und Sozialarbeiterinnen sowohl in der Sozialarbeit, als auch in der Erwachsenenbildung, im Behinderten- und Therapiebereich und in der außerschulischen Jugendbildung arbeiten, ein Hinweis auf die Überlappung und Entgrenzung der verschiedenen pädagogischen Teilbereiche?

Die differenzierte Analyse der Berufsbezeichnungen (vgl. Anhang Kat. 7) zeigt zudem, dass so spezifische Bezeichnungen wie z.B. "Fachbereichsleiter/in", die noch in den 70er Jahren von großer Bedeutung waren (vgl. Jütting 1984), bei den Marburger Befragten in den 80er und Anfang der 90er Jahre zumindest bei der ersten Stelle keine Rolle mehr spielen. Jetzt sind Bezeichnungen wie Kursleiter/in u.ä. verbreiteter. Es ist zu vermuten, dass darüber letztendlich auch veränderte berufliche Positionen und Vertragsverhältnisse zum Ausdruck kommen: In den 70er Jahren der hauptberufliche, festangestellte Fachbereichsleiter an der Volkshochschule, in den 80er und Anfang der 90er Jahre der oder die mit zeitlich befristetem (Teilzeit-)Vertrag oder auf Honorarbasis tätige Kursleiter oder Kursleiterin.

¹ Ich werde dem in Kapitel 3.4 zum retrospektiven Nutzen des Studiums weiter nachgehen.

3.2.2.3 Arbeitgeber/Träger

Zur Berufseinmündung gehört auch, bei welchen Arbeitgebern bzw. Trägern die Befragten ihre erste berufliche Tätigkeit nach dem Diplomstudium gefunden haben:

Da es mir in erster Linie darauf ankommt, die berufliche Situation derer zu beleuchten, die als Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen, d.h. als Absolventinnen und Absolventen mit diesem Abschluss und ggf. weiteren formalen Qualifikationen eine erste Stelle gefunden haben, die jedoch nicht unbedingt „akademikergerecht“ nach BAT III oder besser bezahlt sein muss, beziehe ich im folgenden nicht mehr alle Befragten, die nach dem Diplomstudium schon einmal berufstätig waren, in die Analyse ein. Jetzt werden die ausgeklammert, die (zunächst) in einem (von ihnen selbst so definierten) nicht-pädagogischen Arbeitsfeld tätig geworden sind oder eine Vikariats- oder Referendariatsstelle angetreten haben. Letztere finden andere, das heißt "geregeltere", formalisierte Bedingungen beim Übergang von der Hochschule in den Beruf vor.¹ Grundlage der weiteren Analyse sind also jene 97 Befragte, die als Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen (zunächst) in einem - von ihnen selbst so bezeichneten - pädagogischen oder zum Teil pädagogischen Arbeitsfeld untergekommen sind.²

Wie Abb. 26 zeigt, hat die Mehrzahl der Befragten (38,6 %, n = 34) bei Kirchen und Verbänden ihre erste Stelle gefunden. Mehr als ein Viertel (n = 25) sind im öffentlichen Dienst, gut ein Fünftel (n = 19) bei lokalen Initiativen und Vereinen untergekommen. 6,8 % (n = 6) sind bei ihrer ersten Stelle in der freien Wirtschaft tätig geworden, und 4,5 % (n = 4) haben sich selbstständig gemacht (s. T65).

Verglichen mit vorliegenden Befunden aus den 70er Jahren, als der öffentliche Dienst noch für 40 bis 50 % der Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb als erster Arbeitgeber fungierte, scheint sich meine Annahme (vgl. Kap. 1.3.3) von einer insgesamt gesunkenen Bedeutung des öffentlichen Dienstes als erstem Anstellungsträger zu bestätigen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Peters/Schrader 1996, S.63. In der Bielefelder Studie von Timmermann/Hunke (1990, S.77) waren sogar nur 12 % der EB/aJb-Absolventinnen und -Absolventen der 80er Jahre bei ihrer ersten Stelle in öffentliche/kommunale Einrichtungen eingemündet.

¹ Die meisten, die bei der ersten Stelle im nicht-pädagogischen Bereich tätig geworden sind, arbeiten in der freien Wirtschaft. Die, die zusätzlich eine theologische Qualifikation haben, sind erwartungsgemäß alle bei einem kirchlichen Träger tätig. Und die beiden, die nach dem Diplom ihr Referendariat absolvieren, arbeiten in einer Schule und sind Landesbedienstete.

² Zur Differenz von 97 Befragten zur Gesamtzahl der 125 Befragten siehe Erläuterung im Tabellenband T65.

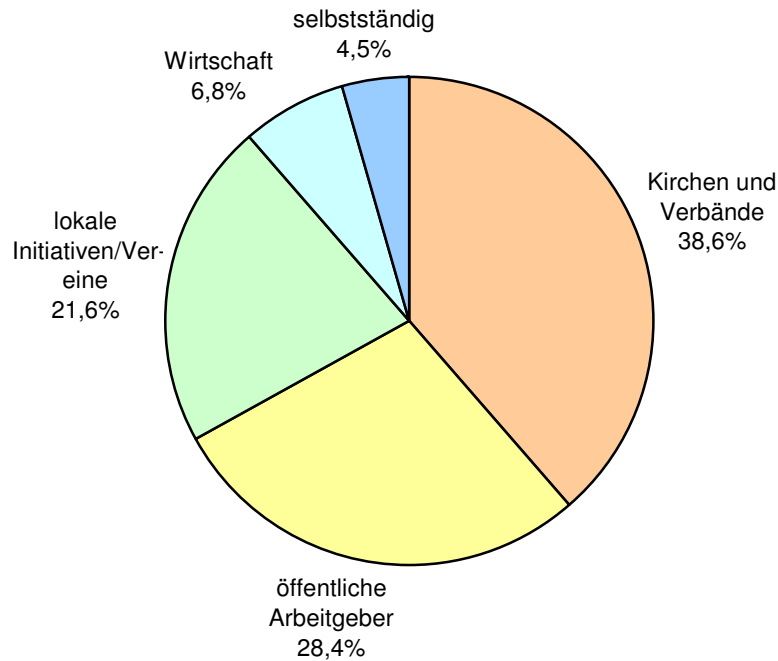


Abbildung 26: Arbeitgeber/Träger der ersten Stelle (N = 88)

Die Unterscheidung nach Abschlussgenerationen zeigt, dass es im Verlauf der 80er bis Anfang der 90er Jahre in meiner Studie leichte Schwankungen in der Bedeutung der einzelnen Anstellungsträger gegeben zu haben scheint, die sich aber anhand der erhobenen Daten nicht erklären lassen. Eine selbstständige Tätigkeit unmittelbar nach dem Studium wurde - wenn überhaupt - überwiegend von Absolventinnen und Absolventen Anfang der 80er Jahre ausgeübt. Die Unterscheidung nach Geschlechtern zeigt keine wesentlichen Unterschiede (s. T66).

Einfach- und Mehrfachqualifizierte gleichermaßen sind bei ihrer ersten Stelle am häufigsten bei Kirchen und Verbände untergekommen (s. T66 f.). Einfachqualifizierte und auch die, die das Diplom-Pädagogikstudium grundständig absolviert haben, haben häufiger bei lokalen Initiativen und Vereinen (und damit möglicherweise eher in "Nischenbereichen"?) ihre erste Stelle gefunden (s. T66 f.). Mehrfachqualifizierte sind etwas häufiger im öffentlichen Dienst tätig geworden (s. T66).

Die, die (unter anderem) über Praxiskontakte ihre erste Beschäftigung gefunden haben, sind anscheinend etwas häufiger im öffentlichen Dienst „gelandet“ als die ohne solche Kontakte. Letztere haben vor allem häufiger bei lokalen Initiativen und Vereinen ihre erste Stelle gefunden (s. T67).

Eine Differenzierung der Arbeitsfelder der ersten Stelle nach Anstellungsträgern (s. T67) zeigt, dass die Hälfte ($n = 17$) von denen, die nach dem Diplom in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, und fast drei Viertel ($n = 5$) von denen, die in der außerschulischen Jugend(bildungs)arbeit tätig geworden sind, bei Kirchen und Verbänden gearbeitet haben. Der öffentliche Dienst folgt im Arbeitsfeld Erwachsenenbildung/Weiterbildung nach dem Arbeitgeber Wirtschaft erst an dritter Stelle. Die größte Rolle spielt der öffentliche Dienst als Arbeitgeber im Hochschul- und Forschungsbereich, was angesichts der Tatsache, dass Hochschulen in der Regel Einrichtungen

des Landes sind, nicht weiter erstaunt. In sozialpädagogischen Arbeitsfeldern sowie im Bereich Behinderte/Therapie sind vor allem lokale Initiativen und Vereine als Anstellungsträger von Bedeutung. Möglicherweise haben sich gerade in diesen Arbeitsfeldern lokale "Nischenarbeitsplätze" herausgebildet, in die vor allem Berufsanfängerinnen und -anfänger einmünden können?

Während in den 70er Jahren bedingt durch die Verabschiedung von Erwachsenenbildungs- und Volkshochschulgesetzen ein Stellenausbau im Bereich der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung erfolgt ist (vgl. Jütting 1984), spiegelt sich in der Tatsache, dass in meiner Erhebung der öffentliche Dienst nicht (mehr?) der Hauptarbeitgeber im Arbeitsfeld Erwachsenenbildung ist¹, möglicherweise die Stagnation und zunehmende Rücknahme öffentlicher Verantwortung für die Weiterbildung wider. Mein Befund, dass vor allem Kirchen und Verbände (vgl. Flacke, Prein, Schulze 1989, S.119 f.), und – allerdings mit großem Abstand - auch die Wirtschaft (vgl. Timmermann/Hunke 1990, S.77, Peters/Schrader 1996, S.63) in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung die Hauptanstellungsträger bei der ersten Stelle waren (s. T67), bestätigt vorliegende Ergebnisse und scheint ein weiterer Hinweis darauf zu sein, "dass in den letzten Jahren der Arbeitsmarkt bei öffentlichen Trägern der Erwachsenenbildung weitgehend verschlossen ist" (Flacke, Prein, Schulze ebd.). Die Tatsache, dass nur Einzelne (n = 4) nach dem Diplomstudium eine Beschäftigung im (Heim-) Volkshochschulbereich gefunden haben (vgl. Kat. 6), deutet ebenfalls in diese Richtung.²

3.2.2.4 Arbeitsumfang, Vertragsart und Bezahlung

Um die Darstellung der Berufseinmündung zu vervollständigen, geht es mir neben den Arbeitsfeldern, den Trägern und Berufsbezeichnungen nun noch um die „Qualität“ der Arbeitsverhältnisse.³ Um die zu beurteilen, ziehe ich die Kriterien

„Ich kenne eigentlich auch fast niemanden, der angemessen bezahlt wird, ja. Ich kenne einfach niemanden. Das wird allgemein unterbezahlt. So das höchste der Gefühle, was ich kenne, ist BAT III, was gezahlt wird.“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.23)

Arbeitsumfang, Vertragsart und Bezahlung heran. In vorliegenden Studien ist immer wieder die Rede vom Rückgang des "Normalarbeitsverhältnisses" (vgl. Bahnmüller u.a. 1988), womit der Rückgang unbefristeter, versicherungspflichtiger Vollzeitstellen gemeint ist.

Insgesamt gesehen haben von den Marburger Befragten mehr als die Hälfte eine Vollzeitstelle, d.h. eine Stelle mit mehr als 30 Wochenstunden inne; allerdings befinden sich auch mehr als die Hälfte bei ihrer ersten Stelle in einem befristeten Arbeitsverhältnis, und mehr als die Hälfte verdienen Gehälter nach BAT V/IV und weniger,

¹ Zu einem vergleichbaren Ergebnis hinsichtlich des öffentlichen Dienstes "oder gar Volkshochschulen" als Arbeitgeber für Diplom-Pädagogen in der Erwachsenenbildung kommen auch Peters/Schrader 1996, S.63).

² Zu einem ähnlichen Ergebnis bezogen auf eine Positionierung in der öffentlichen Weiterbildung (VHS) ist Schmidt (2001, S.101 f.) gekommen, die EB-Absolventinnen und -Absolventen der Jahrgänge 1995 bis 1998 befragt hat.

³ Auch bei den folgenden Auswertungen sind die ausgeschlossen, die als Referendare und Vikare tätig sind, und jene, die im nicht-pädagogischen Bereich ihre erste Stelle gefunden haben.

also unterhalb der traditionellen Akademikerbesoldung (s. T68). Das war – wie der Vergleich mit älteren Studien zeigt - zumindest in den 70er Jahren noch anders: Damals waren (auch) bei den EB/aJb-Absolventinnen und -Absolventen (unbefristete) Planstellen, Vollzeitberufstätigkeit und eine akademikergerechte Bezahlung nach BAT III/II noch weit verbreitet (vgl. Koch u.a. 1977, S.45 ff.; Jütting 1984, S.60).

Mich interessiert nun, wie unter den Marburger Befragten in den 80er und Anfang der 90er Jahre die Beschäftigungsbedingungen in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern der ersten Tätigkeit nach dem Diplom hinsichtlich Stellensicherheit, Arbeitszeitumfang und gehaltlicher Eingruppierung sind.¹ Vorliegende Studien diagnostizieren (in den 70er Jahren) für die verschiedenen Arbeitsfelder meistens verschieden günstige Beschäftigungsbedingungen.

In meiner Untersuchung haben gut zwei Drittel der bei der ersten Stelle in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätigen eine volle Stelle. Ähnlich gut waren die Chancen auf eine volle Stelle beispielsweise im Arbeitsfeld Behinderte/Therapie.² Dagegen wurden vor allem im Hochschul- und Forschungsbereich, aber auch in (Fach-) Schulen sowie in der außerschulischen Jugendbildung überwiegend Teilzeittätigkeiten ausgeübt (s. T68).

Dafür scheint die Stellensicherheit in der außerschulischen Jugendbildung am größten gewesen zu sein: 80 % (n = 4) der dort Tätigen haben eine unbefristete erste Stelle. Im Erwachsenenbildungsbereich spielen freiberufliche oder Honorartätigkeiten bei der ersten Tätigkeit eine große Rolle: Gut ein Fünftel der dort Tätigen (n = 7) sind auf freiberuflicher Basis tätig. In allen anderen Arbeitsfeldern spielt Freiberuflichkeit so gut wie keine Rolle (s. T69). Auch in vorliegenden Studien sind Stellen in der Erwachsenenbildung bereits als eher unsicher, da zumeist befristet, identifiziert worden. Dies gilt sowohl für die 70er als auch für die 80er Jahre (vgl. Busch/Hommerich 1981, S.92; Hommerich 1984, S.184 ff.; für die 80er Jahre: Flacke, Prein, Schulze 1989, S.127 f.; Schmidt 1990, S.52). Die für die 70er Jahre getroffene Unterscheidung zwischen eher unsicheren akademischen Bereichen und sicheren klientennahen Bereichen (vgl. Hommerich 1984, S.184 ff.) lässt sich für die Marburger Absolventinnen und Absolventen so nicht nachvollziehen.

Gemessen an der BAT-Eingruppierung erhalten die, die im Hochschul- und Forschungsbereich ihre erste Stelle gefunden haben, am häufigsten eine "akademikeradäquate" Bezahlung nach BAT III/II. In allen anderen Arbeitsfeldern (mit Ausnahme der Erwachsenenbildung) überwiegen Gehälter auf "Fachhochschulniveau", d.h. nach BAT IV/V und schlechter. In der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird mehr als die Hälfte (n = 17) der dort Tätigen nicht nach dem BAT, sondern nach anderen (besseren?) Tarifen oder Honoraren bezahlt (s. T69).

Dass die Bezahlung in der Erwachsenenbildung vergleichsweise gut ist, wird deutlich, wenn man die Arbeitsfelder nach Bruttogehältern unterscheidet: Über die Hälfte (n = 12) der dort Tätigen verdienen mehr als 3000 DM brutto im Monat. Eher schlecht scheinen dagegen die Verdienstverhältnisse vor allem in der außerschuli-

¹ Aufgrund der zum Teil sehr kleinen Zellenbesetzungen und ungleichen Randverteilungen sind die Befunde jedoch mit entsprechender Vorsicht zu betrachten.

² Auch die im nicht-pädagogischen Bereich Tätigen hatten überwiegend Vollzeitstellen.

schen Jugendbildung zu sein, wenngleich hier vermutlich der hohe Anteil von Teilzeitbeschäftigten mit ein Grund für die niedrigeren Bruttogehälter ist (s. T69).¹ Meine Befunde bezüglich eher guter Verdienstmöglichkeiten in der Erwachsenenbildung decken sich mit vorliegenden (vgl. Busch/Hommerich 1981, S.92; Hommerich 1984, S.184 ff.; für die 80er Jahre: Flacke, Prein, Schulze 1989, S.127 f.; Schmidt 1990, S.52), wenngleich eine akademikeradäquate Vergütung nach BAT III/II und besser, die in den 70er Jahren üblich war, von den Marburger Befragten in den 80er Jahren – zumindest bei der ersten Stelle – insgesamt nur selten erreicht wird (s. T68). Jedoch scheint dies ein Phänomen zu sein, das nicht nur für die Marburger und nicht nur für Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb zutrifft, sondern für Diplompädagoginnen und -Pädagogen allgemein. Krüdener und Schulze (1993, S.23) ziehen aufgrund ihrer Analyse vorliegender Studien das Fazit, "dass die Diskrepanz zur traditionellen AkademikerInnenbezahlung bei der ersten beruflichen Tätigkeit ausgeprägt ist".

Die Unterscheidung nach Berufsbezeichnungen zeigt, dass vor allem Teamer-, Kursleitungs- und Dozententätigkeiten in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung Teilzeitbeschäftigungen sind – noch dazu vergleichsweise oft auf freiberuflicher bzw. Honorarbasis und außerhalb von BAT-Vergütungen (s. T69 f.). Die Projektgruppe Verbleibsforschung (1989, S.58) kommt diesbezüglich für die 80er Jahre zu ähnlichen Ergebnissen. Dagegen werden beispielsweise pädagogische Leitungs- und Geschäftsführungsfunktionen ausschließlich als Vollzeittätigkeiten ausgeübt, allerdings gehaltlich nur nach BAT IV /V bezahlt (s. T69 f.). Diejenigen, die bei ihrer ersten Stelle als Sozialpädagogen oder Erzieher/innen tätig sind, werden nahezu alle nach Tarifen bezahlt, die für diese Berufsgruppen vorgesehen sind (BAT IV/V und weniger). Jedoch haben beispielsweise auch alle, die als Erzieher/innen tätig sind, eine Vollzeitstelle inne, so dass die Frage nahe liegt, ob diese Personen möglicherweise eine schlechter dotierte Stelle zugunsten einer Vollzeitbeschäftigung in Kauf genommen haben. Fast alle, die wissenschaftlich tätig sind als Hochschuldozent/innen, wissenschaftliche Assistent/innen und Mitarbeiter/innen, werden auch "akademikeradäquat" nach BAT II/III bezahlt (s. T70). Das bedeutet, dass für die Bezahlung und Eingruppierung nicht der universitäre Abschluss ausschlaggebend ist, sondern die Tätigkeiten und Funktionen, die tatsächlich ausgeübt werden.

Diejenigen, die bei ihrer ersten Stelle in der freien Wirtschaft, bei lokalen Initiativen und Vereinen oder bei Kirchen und Verbänden tätig geworden sind, arbeiten dort zum überwiegenden Teil in Vollzeit. Die, die im öffentlichen Dienst ihre erste Stelle gefunden haben, sind überwiegend in Teilzeit tätig (s. T70).

Zwischen den Trägern der ersten Stelle und der Stellensicherheit besteht ein signifikanter Zusammenhang. In der freien Wirtschaft überwiegen beispielsweise unbefristete Stellen, bei öffentlichen Arbeitgebern sowie bei lokalen Initiativen und Vereinen befristete. Mit Ausnahme der Wirtschaft beschäftigen alle anderen Träger vereinzelt auch auf Honorarbasis (s. T70).

¹ Die niedrigen Bruttogehälter im Bereich Hochschule/Forschung erklären sich vermutlich auch aus dem hohen Anteil von Teilzeitbeschäftigten in diesem Arbeitsfeld.

Einen signifikanten Zusammenhang gibt es auch zwischen den Trägern der ersten Stelle und der inhaltlichen Eingruppierung. Gehälter nach BAT II /III zahlen bei der ersten Stelle nach dem Diplom nur Kirchen und Verbände sowie öffentliche Arbeitgeber. In der freien Wirtschaft wird naturgemäß überwiegend nicht nach BAT bezahlt, jedoch vom Bruttogehalt her vergleichsweise gut. Auch öffentliche Arbeitgeber zahlen teilweise sonstige Tarife und Honorare (s. T71), was möglicherweise darin begründet ist, dass hier zeitlich befristete Honorarverträge, Werkverträge o.ä. eingegangen werden. Die Tatsache, dass die Bruttogehälter bei öffentlichen Arbeitgebern bei zwei Drittel der dort Tätigen nicht über 3000 DM liegen, dürfte in dem hohen Anteil Teilzeitbeschäftigter bei diesem Träger begründet sein (s. T 70 f.).

Im folgenden geht es mir um die Frage, ob es bestimmte Personengruppen gibt, die bei ihrer ersten Stelle eher „gute“, d.h. unbefristete, mindestens nach BAT III bezahlte Vollzeitstellen innehaben, und ob es welche gibt, die eher „schlechte“, d.h. befristete, nach BAT IV, V oder weniger bezahlte Teilzeitstellen haben. Aufgrund vorliegender Studienergebnisse (vgl. Kap. 1.3.3) vermute ich, dass Frauen, Einfachqualifizierte und die Befragten aus der jüngsten Generation eher die schlechteren Stellen im oben definierten Sinne haben.

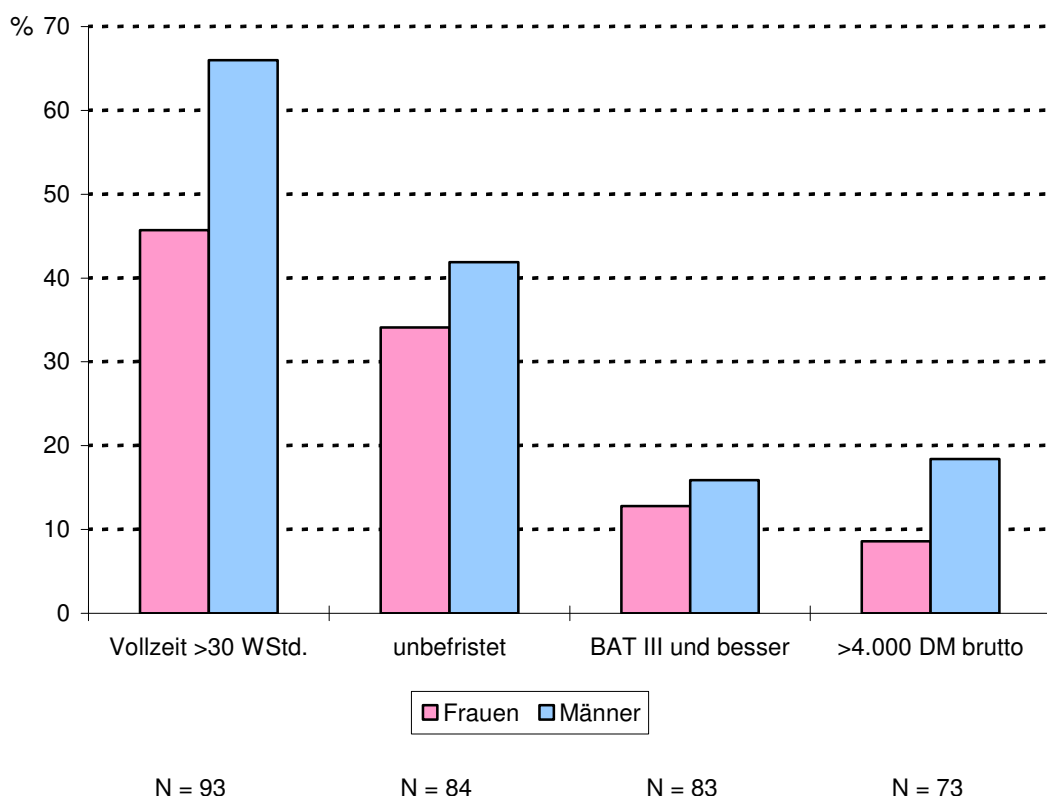


Abbildung 27: Rahmenbedingungen der ersten Stelle von Frauen und Männern

Die deskriptive Unterscheidung nach Geschlechtern zeigt tendenziell, dass Frauen bezüglich des Umfangs der Arbeitszeit und der Stellensicherheit gegenüber Männern benachteiligt sind (vgl. Abb. 27): Nicht einmal die Hälfte der Frauen, aber zwei Drit-

tel der Männer haben nach dem Diplom eine volle Stelle, und Frauen haben etwas seltener als Männer einen unbefristeten Vertrag (s. T71). Die Projektgruppe Verbleibsforschung (1989, S.26 ff.) kommt diesbezüglich in den 80er Jahren zu ähnlichen Ergebnissen.¹

Wenn man die gehaltliche Eingruppierung betrachtet, lassen sich zwischen den Geschlechtern bei der ersten Stelle nur sehr kleine Unterschiede zuungunsten der Frauen feststellen (s. Abb. 27). Vermutlich bedingt dadurch, dass Frauen häufiger in Teilzeit arbeiten (zuweilen auch mit weniger als einer halben Stelle), haben sie bei ihrer ersten Stelle auch einen geringeren Bruttoverdienst als die Männer (s. T72).

Die Unterscheidung nach Abschlussgenerationen (vgl. Abb. 28) zeigt, dass – deskriptiv gesehen – eine Vollzeitbeschäftigung unter den Befragten bei der ersten Stelle über die drei Generationen hinweg seltener wird und Teilzeitstellen (18 – 30 WStd.) zunehmen: Anfang der 80er Jahre hatten noch gut zwei Drittel (n = 23) der Befragten gleich eine volle Stelle, Ende der 80er/Anfang der 90er Jahre sind es nicht einmal mehr die Hälfte (n = 13) (s. T73). Ähnlich verhält es sich mit der Stellensicherheit: Unbefristete erste Stellen werden (deskriptiv gesehen) immer seltener erreicht, zeitlich befristete und Honorartätigkeiten nehmen zu (s. T74).² Auch die gehaltliche Eingruppierung scheint – angesichts der kleinen Fallzahlen vorsichtig ausgedrückt – eine ähnliche Entwicklung zu nehmen: Eine Akademikern adäquate Eingruppierung nach BAT III und besser nimmt (deskriptiv betrachtet) über die Generationen tendenziell ab, während die Eingruppierung nach BAT IV und schlechter leicht zunimmt (s. T74).³ Demnach scheinen auch die Marburger Absolventinnen und Absolventen im Verlauf der 80er Jahre – rein deskriptiv – einen (leichten) Rückgang von "Normalarbeitsverhältnissen" bei ihrer ersten Stelle hinnehmen zu müssen.

Ob der Umstand, mehrfachqualifiziert zu sein, die Chance etwas erhöht, bei der ersten Stelle eine Vollzeitbeschäftigung zu bekommen, bleibt offen (s. T75).

¹ Vgl. im Überblick für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen allgemein auch Krüdener/Schulze 1993.

² Dass Vollzeitverhältnisse allen vorliegenden Studien zufolge abnehmen, befristete Arbeitsverhältnisse zunehmen und Frauen hinsichtlich des Arbeitsumfangs und der Stellensicherheit gegenüber Männern benachteiligt sind, resümieren Krüdener und Schulze (1993) aufgrund ihrer Analyse vorliegender Studien. Aussagen speziell bezogen auf Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb lassen sich hieraus jedoch nicht ableiten, da vorliegende Studien gewöhnlich nicht nach Studienrichtungen unterscheiden. Eine Abnahme unbefristeter Anstellungen bestätigt auch die neuere Studie von Mägdefrau (2000, S.261), die jedoch auch nicht nach Studienrichtungen unterscheidet.

³ Bezüglich des Bruttogehaltes zeigt sich über die Generationen hinweg, dass – deskriptiv gesehen – immer weniger gleich bei der ersten Stelle ein Bruttogehalt von mehr als 3000 DM verdienen (s. T74). Diese Entwicklung kann jedoch auch durch die Zunahme von Teilzeit- und die gleichzeitige Abnahme von Vollzeitstellen über die Jahre mit begründet sein.

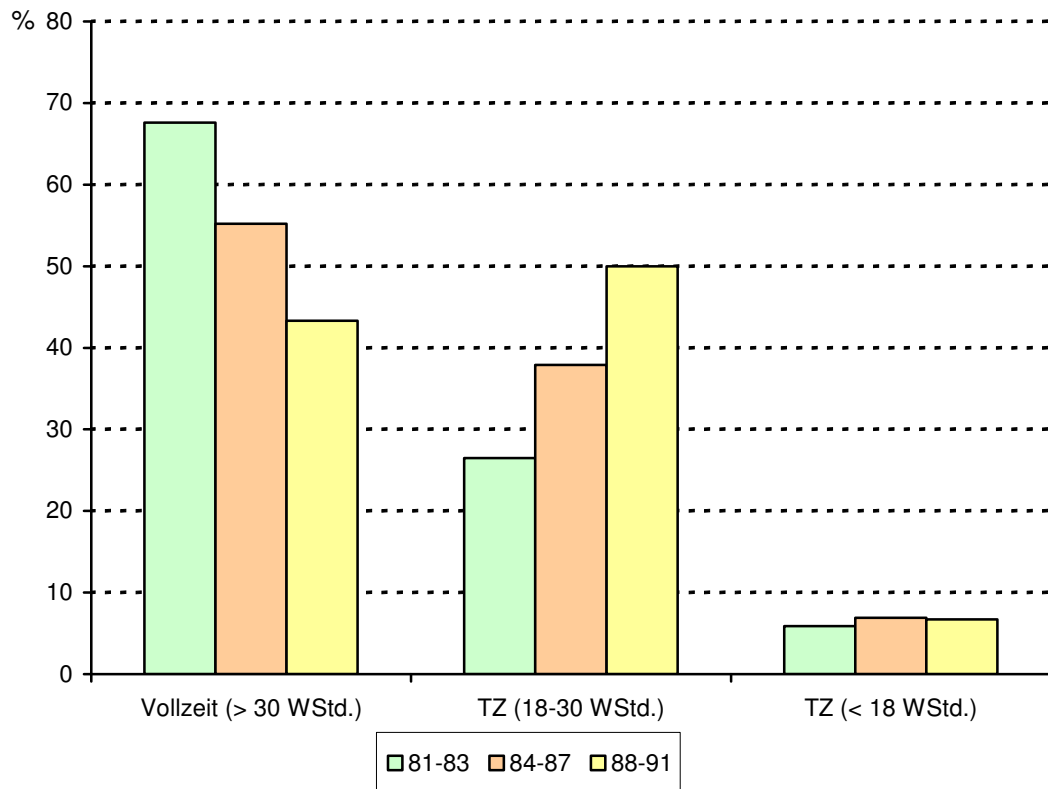


Abbildung 28: Umfang der Arbeitszeit bei der 1. Stelle in den Abschlussgenerationen
(N = 93)

Auf die Stellensicherheit der ersten Stelle scheint der Umstand, dass jemand bei Berufsbeginn einfach- oder mehrfachqualifiziert ist, wenig Einfluss zu haben – ebenso wenig auf die gehaltliche Eingruppierung (s. T75).¹ Hommerich hingegen hat für die 70er Jahre festgestellt, "daß durchgängig in allen außerschulischen Tätigkeitsfeldern Diplompädagogen ohne eine zusätzliche Qualifikation schlechter bezahlt werden als ihre mehrfachqualifizierten Kollegen" (Hommerich 1984, S.187).²

Diejenigen, die (unter anderem) Praxiskontakte bei der Stellensuche nutzen konnten, unterscheiden sich hinsichtlich des Umfangs ihrer Arbeitszeit bei der ersten Stelle kaum von jenen, die solche Kontakte nicht hatten (s. T77). Entgegen meiner Vermutung sind jedoch die mit Praxiskontakten bei der Stellenfindung häufiger befristet oder auf Honorarbasis beschäftigt als jene ohne solche Kontakte. Signifikante Unterschiede gibt es zwischen denen mit und denen ohne Praxiskontakte bei der Stellenfindung im Hinblick auf die gehaltliche Eingruppierung. Dies scheint vor allem dar-

¹ Dass Einfachqualifizierte häufiger nur bis zu 3000 DM brutto verdienen und Mehrfachqualifizierte häufiger mehr, liegt vermutlich daran, dass Einfachqualifizierte auch häufiger Teilzeit beschäftigt sind und daher ihr Gehalt anteilig berechnet wird. Tendenziell ähnliche Ergebnisse wie die Unterscheidung zwischen Einfach- und Mehrfachqualifizierten ergibt die Differenzierung zwischen grundständig und Aufbaustudierenden (s. T76 f.)

² Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Mägdefrau (2000, S.252 f.), die feststellt, dass diejenigen mit einer Zusatzausbildung eher ausbildungsadäquat beschäftigt sind als diejenigen ohne Zusatzausbildung. Allerdings unterscheiden weder Hommerich noch Mägdefrau nach Studienrichtungen und sie haben beide die aktuelle berufliche Tätigkeit im Blick.

auf zurückzuführen zu sein, dass die mit Praxiskontakten häufiger nach BAT II/III bezahlt werden als diejenigen ohne solche Kontakte; bei einer Vergütung nach BAT IV/V ist es jedoch umgekehrt (s. T78).

Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen:

Eine besondere Rolle bei der Berufseinmündung spielen staatlich geförderte Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen, sogenannte ABM-Stellen, weil hierzu nur unter bestimmten Voraussetzungen Zugang besteht.¹ Insgesamt 10,1 % (n = 12) der Marburger Befragten, die nach dem Diplomstudium schon berufstätig waren (N = 119), sind mit Hilfe einer ABM-Stelle in den Arbeitsmarkt eingemündet. Das bedeutet, bei diesen Absolventinnen und Absolventen war gleich die erste Stelle nach dem Diplom eine ABM-Stelle. Weitere 8,4 % (n = 10) hatten oder haben im späteren Berufsverlauf eine ABM-Stelle inne.² Insgesamt sind es jedoch nur vier Befragte, denen mehr als einmal in ihrer beruflichen Laufbahn eine ABM-Stelle zu einer Beschäftigung verhelfen muss (s. T78). Frauen scheint tendenziell etwas häufiger als Männern eine ABM-Stelle gleich nach dem Diplom zum Berufseinstieg zu verhelfen (s. T79)³. Unterschiede zwischen Einfach- und Mehrfachqualifizierten gibt es diesbezüglich offenbar nicht.

Mitte der 80er Jahre waren – angesichts der geringen Fallzahlen vorsichtig formuliert - ABM-Stellen gleich nach dem Diplomstudium am häufigsten. Vielleicht wurde dieses „beschäftigungspolitische Instrument“ damals angesichts einer prekäreren Arbeitsmarktsituation häufiger eingesetzt? - In der jüngsten Generation haben über 90 % noch nie eine ABM-Stelle gehabt (s. T79). Wahrscheinlich bringen insbesondere jüngere Abschlussjahrgänge - wie das folgende Beispiel von Ulrike zeigt - seltener die Anspruchsvoraussetzungen für eine ABM-Stelle bereits mit.

Ulrike hat ihr Diplomstudium 1989 abgeschlossen, gehört damit der jüngsten Abschlussgeneration an und hat außer dem Pädagogikdiplom keine weitere formale Qualifikation. Sie sagt über ihr erstes Bewerbungsgespräch in einer Erwachsenenbildungsstätte:

„Die hatten ´ne ABM-Stelle. Die hab ich nicht gekriegt, weil mir die ABM-Voraussetzungen gefehlt haben.“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.12)

¹ Anspruch haben in der Regel Arbeitslose, die Arbeitslosengeld oder -hilfe beziehen oder die Voraussetzungen für Unterhaltsgeld erfüllen und innerhalb der letzten 12 Monate mindestens 6 Monate arbeitslos gemeldet waren (Arbeitsförderungsgesetz AFG, § 93, Stand: Januar 1988).

² Ein Vergleich mit vorliegenden Studien ist schwierig, da meist mehrere Studienrichtungen einbezogen worden sind und eine Differenzierung kaum erfolgt. Beck u.a. (1990, S.77) kommen beispielsweise zu dem Ergebnis, dass zwischen 11,4 % und 14,3 % der Examensjahrgänge von 1980 bis 1988 zum Befragungszeitpunkt eine ABM-Stelle inne haben. Jedoch haben Beck u.a. verschiedene Studienrichtungen in ihre Befragung einbezogen. Die Unterscheidung nach Studienrichtungen zeigt auch bei ihnen, dass sich bei den Erwachsenenbildner(inne)n nicht ABM-Stellen, sondern "besonders die anderweitig befristeten Arbeitsverhältnisse" finden (ebd., S.78). Genauere Zahlen werden nicht genannt.

³ Die Projektgruppe Verbleibsforschung (1989, S.109) kommt zu dem Ergebnis, dass bei Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen das Geschlechterverhältnis ausgeglichen sei. Dagegen kommen Beck u.a. (1990, S.78) zu dem Schluss, dass ABM-Stellen überwiegend von Frauen besetzt werden.

Am häufigsten sind ABM-Stellen in der Sozialarbeit, aber auch in erwachsenenpädagogischen Arbeitsfeldern¹ gibt es sie (s. T80). Drei von zwölf Befragten, die gleich nach dem Diplom eine ABM-Stelle bekommen haben, erhalten eine akademikeradäquate Bezahlung nach BAT II/III. Insgesamt gesehen sind jedoch die meisten ABM-Stellen auch nach BAT IV/V und weniger dotiert (s. T80).

3.2.3 Zusammenfassung und Diskussion: Die Berufseinmündung

Ich fasse nun die Antworten auf die Frage, wie und wo die Befragten nach dem Diplom-Pädagogikstudium in den Beruf eingemündet sind (vgl. Kap. 1.2), zusammen.

Eines ist deutlich geworden: So „schlimm“, wie man aufgrund der dargestellten Ausgangslage (Kap. 1.1) vermuten könnte, ist es um die Berufseinmündung Marburger Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen der Studienrichtung EB/aJb in den 80er und beginnenden 90er Jahren nicht bestellt. Zwar haben mehr als die Hälfte keine weiteren Qualifikationen aus der Zeit vor, während oder unmittelbar nach dem Diplom-Studium, aber die Auswertung zeigt, dass die meisten - vorliegende (ältere und neuere) Studien kommen zu ähnlichen Ergebnissen - schon mit wenigen Bewerbungen und einer kurzen Suchdauer eine Stelle finden. Allerdings müssen sie viel Eigeninitiative aufbringen, und es bestätigt sich meine Vermutung, dass diejenigen besser dastehen, die schon vor oder während des Studiums Kontakte zur pädagogischen Praxis unterhalten haben. Wie schon in den 70er Jahren gilt nach wie vor die Devise „Sich selbst vermitteln ist erfolgreicher, als (bspw. durch das Arbeitsamt) vermittelt zu werden“. Hier unterscheiden sich meine Befunde nicht von vorliegenden - auch für andere Studienrichtungen (vgl. Schulze/Krüdener 1993, S.21). Da es für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen nach wie vor kein Anerkennungsjahr, kein Referendariat oder ähnliches gibt, sind sie darauf angewiesen, sich ihren Berufseinstieg selbst zu organisieren - da geht es den Marburger Absolventinnen und Absolventen nicht anders als anderen (vgl. Peters/Schrader 1996). In einer internationalen Absolventenstudie, in der mehr als 20 Studienfächer untersucht worden sind, heißt es hierzu: „Die jetzt erfolgreichen Ex-Studenten waren ihre eigenen Karriere-Manager. Sie jobbten und organisierten sich Praktika. Sie sorgten selber für ihren Marktwert“ (SPIEGEL 2000, S.57).

Praxiskontakte zu potentiellen Arbeitgebern scheinen insbesondere für die von Bedeutung zu sein, die bei Studienende ausschließlich über das Pädagogik-Diplom verfügen und keine andere, möglicherweise „etabliertere“ Qualifikation vorweisen können (Einfachqualifizierte). Diese Kontakte ermöglichen es potentiellen Arbeitgebern, sich ein Bild über den jeweiligen Bewerber oder die Bewerberin zu machen, und vermindern somit Einstellungsrisiken.

Zudem scheint ein früher Beginn der Stellensuche (möglichst bereits während des Studiums) dazu beizutragen, dass Arbeitslosigkeit oder ein Verzicht auf Erwerbstätigkeit unmittelbar im Anschluss an das Studium vermieden werden kann.

¹ Ähnlich vgl. Flacke, Prein, Schulze (1989, S.127).

Mehrfachqualifizierte sind zum Teil über ihre zusätzliche Qualifikation in den Beruf eingemündet und beispielsweise als Pfarrer oder Pfarrerin tätig geworden – und zwar durchaus auch pädagogisch, wie einzelne ausdrücklich betonen.

Mehrfachqualifizierte und Männer bewerben sich etwas häufiger und suchen auch etwas länger nach einer ersten Stelle als Einfachqualifizierte und Frauen. Außerdem gibt es Hinweise dafür, dass die erste Stellensuche um so eher von Erfolg gekrönt ist, je besser die Abschlussnote ist. Eine vorhandene „inhaltliche Nähe“ zwischen dem Thema der Diplomarbeit und der ersten Stelle scheint sich ebenfalls positiv auf die Berufseinmündung auszuwirken.

Alles in allem muss man aber davon ausgehen, dass nicht (allein) formale Abschlüsse oder Noten entscheidend für die Einstellung oder für die Dauer der Arbeitslosigkeit sind, sondern – neben der allgemeinen Lage auf dem Arbeitsmarkt - vermutlich auch eine Art „persönliche Anspruchshaltung“ und Kompromissbereitschaft der Absolventinnen und Absolventen.

Staatlich geförderte Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM-Stellen) spielen bei der Berufseinmündung der Marburger EB/aJb-Absolventinnen und –Absolventen eine untergeordnete Rolle, was aufgrund ihrer eher selten vorhandenen Vorqualifikationen und Berufserfahrungen nicht verwunderlich ist.

In Anbetracht all dieser Befunde kann man auch bei den Marburger Befragten in den 80er und beginnenden 90er Jahren vor allem von *Übergangsschwierigkeiten* beim Wechsel von der Hochschule in den Beruf sprechen – so, wie es in früheren Untersuchungen aus den 70er Jahren (bspw. Hommerich 1984), auch für andere Studienrichtungen, bereits festgestellt worden ist und in neueren bestätigt wird (vgl. SPIEGEL 2000, S.80).

Dennoch dürfen diese positiven Ergebnisse nicht darüber hinweg täuschen, dass die Berufseinmündung im Anschluss an das Diplomstudium - auch da decken sich meine Befunde im wesentlichen mit vorliegenden - für einen Großteil (über 40 %) der Befragten nicht nahtlos, sondern erst nach mehr oder weniger langen Zeiten der Arbeitslosigkeit oder des Verzichtes auf Erwerbstätigkeit erfolgt ist. Die meisten waren unfreiwillig arbeitslos und haben eine Stelle gesucht. Alles in allem betrachtet sind Frauen, und damit bestätigt sich meine Hypothese (vgl. Kap. 1.3.3) ebenso wie vorliegende Befunde, unmittelbar nach dem Studium etwas stärker von (offener oder verdeckter) Arbeitslosigkeit betroffen und sind auch länger arbeitslos als Männer.

Der Vermutung, dass manche (zunächst) „Ausweichstrategien“ nutzen wie z.B. das Absolvieren einer weiteren Ausbildung oder eines Studiums, Freiberuflichkeit, ein Tätigwerden im nicht-pädagogischen Bereich oder die Wahrnehmung beruflicher Alternativen aufgrund einer weiteren Ausbildung, um einer drohenden Arbeitslosigkeit zu entgehen, sollte in weiteren Untersuchungen nachgegangen werden. Inwiefern ein „Aufschieben“ des Berufseinstieges im pädagogischen Bereich vielleicht auch darin begründet liegt, dass manche am Ende ihres Diplom-Pädagogikstudiums ein (noch) mangelndes Qualifikationsbewusstsein haben und nicht so recht wissen, wo sie nach einer Stelle suchen sollen, ist eine weitere lohnende Frage für nachfolgende Untersuchungen.

Wie bereits ältere (und inzwischen auch neuere) Verbleibsstudien gezeigt haben, scheinen zusätzliche Qualifikationen und Praxiserfahrungen während des Diplomstudiums (zumindest tendenziell) eher vor Arbeitslosigkeit nach dem Studium zu schützen. Der Großteil der nicht nahtlos Eingemündeten (das sind etwas mehr als 40% der Befragten) kann spätestens innerhalb eines Jahres die Arbeitslosigkeit oder den Verzicht auf Erwerbstätigkeit (zunächst) beenden, und zwar insbesondere dann, wenn sie unfreiwillig arbeitslos waren. Berufstätigkeit (teilweise auf Honorarbasis), weitere Qualifizierung und gegebenenfalls Spezialisierung, zum Teil verknüpft mit Zeiten von Arbeitslosigkeit und Jobs unmittelbar nach dem Studium gehen bei einem Teil der Befragten in der Phase der Berufseinmündung Hand in Hand. Sie sickern quasi in das Beschäftigungssystem ein und zeigen sich dabei zumeist recht flexibel (vgl. auch Peters/Schrader 1996, S.64).

Alles in allem verfügen jedoch immer noch etwas mehr als die Hälfte bei Antritt ihrer ersten Stelle ausschließlich über das Pädagogik-Diplom als formalen Abschluss. Nichtsdestotrotz schneiden die Marburger Befragten bezüglich der Arbeitslosigkeit gleich nach dem Studium zum Teil besser ab als Befragte in anderen Studien im gleichen Untersuchungszeitraum. Möglicherweise wirkt sich hier ihre bereits festgestellte regionale Mobilität (vgl. Kap. 3.1.1) positiv aus. Hinzu kommt, dass wie auch in vergleichbaren Studien die Dauer der Arbeitslosigkeit und des Verzichts auf Erwerbstätigkeit im Laufe der Jahre – deskriptiv gesehen - eher abgenommen hat.

Entgegen aller Kritik am Studiengang gelingt es den Befragten nicht nur, auf dem Arbeitsmarkt unter zu kommen, sondern noch dazu schon bei der ersten Stelle in Bereichen tätig zu werden, die eine "relative Nähe" zum studierten Schwerpunkt erkennen lassen. Mit anderen Worten: Die Absolventinnen und Absolventen finden durchaus in solchen Arbeitsfeldern Stellen, für die der Studiengang ausbilden sollte - und das, obwohl die Qualifikationsanforderungen seinerzeit nicht mit der beruflichen Praxis abgestimmt waren (vgl. Kap. 1.1). Allerdings ist die Palette der Einsatzfelder sehr breit, und das Studium scheint somit für all diese Bereiche "irgendwie qualifizierend" zu sein. Wie oder wodurch genau, darauf werde ich in Kap. 3.4 zurückkommen. Die Tatsache, dass Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb in ganz unterschiedlichen Feldern beruflich Fuß fassen, legt den Schluss nahe, dass sie dort gebraucht werden und auch die notwendigen Qualifikationen mitbringen oder zumindest in der Lage sind, sie sich selbstständig zu erarbeiten. Die Marburger Befragten finden ihre erste berufliche Tätigkeit zwar vor allem in Arbeitsfeldern der Erwachsenenbildung, in der Sozialarbeit sowie in Hochschule und Forschung. Dennoch bedeutet insgesamt betrachtet für einen Großteil der Befragten ein Studium mit dem Schwerpunkt EB/aJb nicht zwangsläufig auch eine Tätigkeit in einem dieser beiden Bereiche und eine solche wird auch nicht immer angestrebt. Gleichwohl kann man angesichts der Befunde zur Berufseinmündung und angesichts der Tatsache, dass sich mehr als die Hälfte nur mit dem Pädagogik-Diplom, ohne zusätzliche formale Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt bewähren müssen, offenbar davon ausgehen, dass das Studium sowohl für wissenschaftlich-forschende, als auch für pädagogisch-praktische Tätigkeiten qualifiziert. Die bei Einrichtung des Studiums ungeklärte Frage, ob überhaupt Bedarf nach einem berufsbezogenen *und* sozialwissenschaftlich ausgerichteten Qualifikationsprofil bestehen würde (vgl. Kap. 1.1), dürfte mit den vorliegenden Befunden grundsätzlich positiv beantwortet sein. Allerdings scheinen

die Grenzen zwischen den verschiedenen pädagogischen sowie zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Bereichen in der Tat fließend zu sein (vgl. Kap. 1.1), wie auch die Einschätzungen der Befragten zeigen.

Für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen gibt es, das bestätigen meine Ergebnisse, weder *das* Berufsfeld, noch *das* Qualifikationsprofil (vgl. Kap. 1.1). Eine möglichst große Flexibilität sowohl bei der individuellen inhaltlichen Gestaltung des Studiums, als auch bei der Stellensuche im Anschluss an das Studium scheint hilfreich für eine erfolgreiche Berufseinmündung zu sein.

Die Differenzierung nach Arbeitsfeldern und der Blick insbesondere auf die Erwachsenenbildung zeigt, dass vor allem in diesem Arbeitsfeld zusätzliche formale Qualifikationen es offenbar den Befragten erleichtern (oder ermöglichen?), gleich nach dem Studium eine Stelle zu finden. Die These von der Erwachsenenbildung als Zweit- oder Drittberuf und das Idealprofil einer pädagogischen und „fachlichen“ Doppelqualifikation (vgl. Kap. 1.1) scheint also nach wie vor Gültigkeit zu haben. Für den "zweiten Teil" der Studienrichtung, für die außerschulische Jugendbildung, gilt dies offenbar nicht, denn sie ist der Auswertung zufolge eher etwas für grundlegende Absolventinnen und Absolventen.

Im Volkshochschulbereich als ehemals traditionellem Arbeitsfeld von Erwachsenenbildnern ist kaum jemand von den Marburger Befragten (bei der ersten Stelle) tätig; auch diese Befunde stimmen mit den Ergebnissen vorliegender Studien für vergleichbare Zeiträume überein. Die wichtigsten Anstellungsträger für die Marburger Befragten sind unmittelbar nach dem Studium Kirchen und Verbände. Während vor allem in den 70er Jahren ein Stellenausbau in der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung erfolgt ist, scheint sich in den Marburger Befunden somit auch die Rücknahme öffentlicher Verantwortung für die Erwachsenenbildung nieder zu schlagen, die nunmehr hauptsächlich von Kirchen und Verbänden getragen wird.

Das "Auffangbecken Schule" spielt - anders als in Studien aus den 70er Jahren - für die Marburger Befragten kaum eine Rolle - sicher auch deshalb, weil nur wenige über einen zusätzlichen Lehramtsabschluss verfügen. Die Tatsache, dass ein Teil der Befragten (zunächst) in nicht-pädagogischen Feldern tätig wird, scheint für manche eine "Notlösung" und Ausweichstrategie vor drohender Arbeitslosigkeit zu sein. Für einige ist es aber auch eine bewusste persönliche Entscheidung, die z.B. auf beruflichem Interesse am Arbeitsfeld oder auf der Aussicht auf bessere Verdienstmöglichkeiten beruht. Insgesamt sind die Marburger Befragten bei ihrer ersten Stelle seltener in nicht-pädagogischen Arbeitsfeldern tätig als Befragte in anderen Untersuchungen für vergleichbare Zeiträume. Auch hier wirkt sich möglicherweise ihre regionale Mobilität positiv aus.

So vielfältig wie die besetzten Arbeitsfelder sind auch die Berufsbezeichnungen bei der ersten Tätigkeit. Die aus vorliegenden Studien abgeleitete These, dass Frauen eher in klientennahen Bereichen, Männer eher in Leitungspositionen arbeiten, lässt sich zumindest für die erste Stelle weder be-, noch widerlegen.

Akademisch qualifizierte *Führungskräfte* werden durch dieses Studium allein nicht qualifiziert. Hierfür sind weitere berufliche Erfahrungen notwendig. Allerdings qualifiziert das Studium, wie seinerzeit von der Furck-Kommission beabsichtigt, von Kritikern aber immer wieder in Frage gestellt, offenbar doch für lehren-

de/kursleitende Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung - und zwar auch ohne dass die Absolventinnen und Absolventen über ein "Fach", das sie in der Bildungsarbeit vermitteln können, verfügen (vgl. Kap. 1.2).

Außerdem werden die Befragten häufig als Sozialpädagogen und -pädagoginnen tätig, ohne formal den Abschluss in dieser Studienrichtung erworben zu haben. Demzufolge kommt auch hier die bereits während des Studiums feststellbare Fachrichtungsflexibilität zum Tragen, die zum einen bedeutet, dass ein Teil der Befragten offenbar weit über den "Tellerrand" der Studienrichtung EB/aJb hinaus studiert hat und zum anderen auch weit darüber hinaus einsatzbereit ist.

Der in vorliegenden Studien festgestellte Rückgang des Normalarbeitsverhältnisses scheint tendenziell auch für die Marburger Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb zu gelten – jedenfalls wenn man die Ergebnisse mit vorliegenden für die 70er Jahre vergleicht: Vollzeitstellen als erste Stellen scheinen unter den Marburger Befragten eher abzunehmen, befristete Arbeitsverhältnisse nehmen eher zu und auch eine akademikeradäquate Bezahlung wird bei ihnen im Vergleich zu den 70er Jahren immer seltener. Zwar sind im Arbeitsfeld Erwachsenenbildung die Chancen auf eine Vollzeitstelle noch recht gut, und auch die Bezahlung - in diesem Arbeitsfeld überwiegend außerhalb des BAT - ist vergleichsweise gut. Dafür sind Stellen in der Erwachsenenbildung aber eher befristet bzw. auf Honorarbasis und damit unsicher. Auch diese Befunde finden sich in ähnlicher Weise in vorliegenden Studien. In der außerschulischen Jugendbildung dagegen überwiegen Teilzeitstellen, aber die Stellsicherheit scheint höher.

Der universitäre Diplom-Pädagogikabschluss ist demnach kein Garant für eine akademikeradäquate Bezahlung nach BAT III aufwärts. Frauen sind, was die Rahmenbedingungen der ersten Stelle angeht, tendenziell schlechter gestellt als Männer: Sie arbeiten häufiger Teilzeit und sind auch häufiger befristet beschäftigt. Zwar sind die Unterschiede bei der gehaltlichen Eingruppierung (noch?) kaum vorhanden, aber die Teilzeittätigkeit hat natürlich auch ein geringeres Bruttogehalt zur Folge. Damit werden vorliegende Befunde bestätigt und es wird zu überprüfen sein, ob sich hinsichtlich dieser Rahmenbedingungen auch für die Marburger Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung/ außerschulische Jugendbildung die „Schere“ zwischen den Geschlechtern im Laufe der Jahre weiter öffnet.

Wie der Vergleich mit neueren Untersuchungen zeigt, scheint es den Marburger Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb insbesondere hinsichtlich der "Qualität" des ersten Arbeitsverhältnisses nicht wesentlich besser zu gehen als ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen aus anderen Studienschwerpunkten im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums.

3.3 Die derzeitige berufliche Situation

Im vorangegangenen Kapitel habe ich dargestellt, wie die Berufseinkündigung der Marburger Absolventinnen und Absolventen der Erwach-

"Von einigen meiner damaligen Kommilitonen weiß ich, dass sie wie ich auch, zu Beginn ihrer Berufstätigkeit kleine Brötchen backen mußten. Inzwischen, viele einiges erreicht haben." (Fb 18)

senenbildung und außerschulischen Jugendbildung in den 80er und Anfang der 90er Jahre vorstatten gegangen ist und wie ihre berufliche Situation unmittelbar nach dem Diplomstudium ausgesehen hat. Dabei war (in Übereinstimmung mit den überwiegend aus den 70er Jahren vorliegenden Studien über Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung) die Rede von der *ersten* beruflichen Tätigkeit nach dem Studium. Jedoch gibt es nun zwischen diesen älteren Studien aus den 70er Jahren und meiner einen wichtigen Unterschied: Die erste Beschäftigung nach dem Studium war damals zumeist noch die zum Befragungszeitpunkt aktuelle (vgl. Kap. 1.3.2). Schließlich war der Studiengang damals noch so neu, dass die Absolventinnen und Absolventen, die Mitte oder Ende der 70er Jahre zu ihrem beruflichen Verbleib befragt worden sind, noch gar keinen längeren beruflichen Werdegang mit diesem neuen Studienabschluss hinter sich haben *könnten*.

Das ist bei den von mir Befragten anders: Diejenigen, die zum Beispiel Anfang 1981 ihr Examen gemacht haben, können auf bis zu knapp zwölf Jahre Berufstätigkeit/en als Diplom-Pädagoge oder -Pädagogin zurückblicken. Schon aufgrund der Tatsache, dass sich bei der ersten Stelle nach dem Diplom mehr als die Hälfte in einem zeitlich befristeten Arbeitsverhältnis befunden haben (vgl. Kap. 3.2.2.4), kann man nicht davon ausgehen, dass alle noch ihre erste berufliche Tätigkeit ausüben. Ich werde daher auch untersuchen, wie die berufliche Situation der Marburger Absolventinnen und Absolventen „derzeit“, d.h. zum Befragungszeitpunkt, also Ende 1992/Anfang 1993, ist (vgl. Kap. 1.2).

Wie schon bei der Analyse der ersten beruflichen Tätigkeit nach dem Studium (vgl. Kap. 3.2.2) werde ich auch hier zunächst der Frage nachgehen, wie es um die Arbeitslosigkeit der Absolventinnen und Absolventen zum Befragungszeitpunkt bestellt ist, welche zusätzlichen formalen Qualifikationen sie im Berufsverlauf erworben haben und in welchen Arbeitsfeldern und bei welchen Trägern sie aktuell tätig sind. Hierbei interessiert mich außerdem, welche Funktionen (Berufsbezeichnungen), welche Arbeitsaufgaben und Tätigkeitsschwerpunkte sie ausüben, wie die Rahmenbedingungen ihrer aktuellen Stelle im Hinblick auf Arbeitsumfang, Vertragsart und Bezahlung aussehen und ob sie sich bei ihrer derzeitigen Tätigkeit richtig eingesetzt fühlen und zufrieden sind.

3.3.1 Arbeitslosigkeit zum Befragungszeitpunkt

Das Wichtigste vorweg: Die Arbeitslosigkeit Marburger Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb hält sich zum Befragungszeitpunkt sehr in Grenzen.

„Ich denke, da tut sich dann einfach was Neues auf dann.“ (Brigitte, Interview Nr.4, S.16)

Die Analyse der Berufseinmündung hat gezeigt, dass insgesamt sechs Personen nach ihrem Diplomabschluss noch nicht berufstätig waren. Diese sechs Personen (fünf Frauen, ein Mann) haben auch zum Befragungszeitpunkt noch keine Stelle, und zwar aus denselben Gründen nicht wie unmittelbar nach dem Studium: Vier (drei Frauen, ein Mann) qualifizieren sich durch ein zusätzliches Studium oder eine Dissertation weiter und verzichten deswegen auf Erwerbstätigkeit. Zwei Frauen widmen sich

noch immer der Kindererziehung und verzichten daher ebenso. Niemand von diesen sechs Befragten, die nach meiner Definition „verdeckt“ arbeitslos sind (vgl. Kap. 1.3.3), gibt an, beim Arbeitsamt arbeitslos gemeldet zu sein.

Ferner müssen streng genommen auch die beiden Absolventinnen und der Absolvent hier erwähnt werden, die zwar eine stundenweise Beschäftigung angeben und die entsprechenden Fragen in Teil III bzw. IV des Fragebogens beantworten¹, zugleich aber eingestehen, dass sie „wegen Kindererziehung“ (die beiden Frauen) oder „aus anderen Gründen“ (der Mann) auf Erwerbstätigkeit verzichten.

Zu diesen insgesamt neun verdeckt Arbeitslosen kommt bei der Frage nach der aktuellen Tätigkeit noch ein Absolvent hinzu, dessen ABM-Stelle wenige Wochen vor meiner Fragebogenerhebung ausgelaufen ist und der somit zum Befragungszeitpunkt auf Stellensuche und daher "offen" arbeitslos ist.² Mit anderen Worten: Von insgesamt 125 Befragten ist ein einziger - das entspricht 0,8 % aller Befragten – zum Zeitpunkt der Befragung unfreiwillig und damit "offen" arbeitslos. Das ist ein äußerst niedriger Wert. Rechnet man auch die neun "verdeckt" Arbeitslosen noch hinzu, dann ist die Arbeitslosenquote zwar gleich zehnmal höher (8 %), aber insgesamt immer noch niedriger als die in anderen älteren und neueren Untersuchungen.

Die Gruppe der offen und verdeckt arbeitslosen Marburger Befragten lässt sich nach Geschlecht und Abschlussgeneration wie folgt beschreiben: Mehr Frauen als Männer sind verdeckt arbeitslos, und zwar oft deshalb, weil sie ihre Kinder betreuen. Die Angehörigen der jüngsten Generation sind wohl deshalb etwas häufiger verdeckt arbeitslos als die anderen, weil sie sich zunächst noch durch ein anderes Studium oder eine Promotion weiterqualifizieren oder sich der Kinderbetreuung widmen (s. T81). Von allen insgesamt neun verdeckt Arbeitslosen absolvieren fünf eine zusätzliche Qualifizierung, wobei offen bleibt, ob diese eher Ursache oder eher Folge der verdeckten Arbeitslosigkeit ist.

Deutliche Unterschiede ergeben sich in der Dauer der offenen und der verdeckten Arbeitslosigkeit: Der Absolvent, der offen arbeitslos ist, ist dies erst seit knapp einem Monat. Die neun Befragten, die verdeckt arbeitslos sind, sind dies seit mindestens einem, meistens aber seit mehreren Jahren. Wenn man bedenkt, dass die meisten deswegen auf eine Erwerbstätigkeit verzichten, weil sie ihre Kinder erziehen oder sich (durch ein weiteres Studium, eine Promotion o.ä.) weiterqualifizieren, überrascht dieses Ergebnis nicht. Trotzdem stellt sich die Frage, ob mit dem Verzicht auf eine Erwerbstätigkeit und somit durch die verdeckte Arbeitslosigkeit möglicherweise auch ein (beabsichtigtes) zeitliches Aufschieben der Berufseinmündung und damit -

¹ Da diese drei Befragten in Teil III bzw. IV des Fragebogens Angaben zu ihrer derzeitigen (stundenweisen) beruflichen Tätigkeit machen und sich offensichtlich selbst auch als beruflich tätig betrachten, beziehe ich sie in die Auswertungen zur derzeitigen beruflichen Tätigkeit (Kap. 3.3.4) mit ein.

² Dieser Absolvent (Fb 50) ist der einzige unter allen Befragten, der seit seinem Studienabschluss ausschließlich ABM-Stellen inne gehabt hat. Das bedeutet, Zeiten von Arbeitslosigkeit haben sich bei ihm abgewechselt mit Zeiten von Berufstätigkeit auf ABM-Basis, einmal auch mit einer Weiterbildung in Familientherapie. Sollte sich dieser Wechsel bei dem Absolventen auch in Zukunft so fortsetzen, so wäre zu erwarten, dass er noch einige Monate arbeitslos sein und sich dadurch wieder einen Anspruch auf eine weitere ABM-Stelle erwerben würde.

zumindest bei denen, die sich weiterqualifizieren - eine Verlängerung des universitären "Moratoriums" (vgl. Friebertshäuser 1992) erreicht werden soll.

Bei der Betrachtung der Arbeitslosigkeit zum Befragungszeitpunkt muss man außerdem berücksichtigen, dass sieben von den insgesamt 22 Befragten, die derzeit im nicht-pädagogischen Bereich arbeiten (s. T93), nach eigenem Bekunden deswegen dort tätig sind, weil sie im pädagogischen Bereich keine Stelle gefunden haben.¹ Das bedeutet, dass auch eine nicht-pädagogische Tätigkeit eine "Ausweichstrategie" sein kann, um eine drohende Arbeitslosigkeit zu vermeiden.

Da der Begriff der Arbeitslosigkeit in Verbleibsstudien nicht immer einheitlich definiert ist (vgl. Kap. 1.3.3), muss man bei einem Vergleich mit vorliegenden Studien sehr genau schauen, wie er jeweils gemeint ist: Jütting (1984) hat für die von ihm befragten EB/aJb-Absolventinnen und Absolventen aus den 70er Jahren eine Arbeitslosenquote von 12,6 % festgestellt. Da er Freiberufliche extra betrachtet, ist davon auszugehen, dass er mit diesen 12,6 % jene meint, die nach meinem Verständnis offen arbeitslos sind. Ebenfalls für die 70er Jahre kommt Hommerich bezogen auf EB/aJb-Absolventinnen und -Absolventen auf eine Quote von 9 % offen und 3 % verdeckt Arbeitslosen, wobei er letztere als diejenigen definiert, die nebenberuflich mit weniger als zehn Wochenstunden tätig sind (vgl. Hommerich 1984, S.203). Die Projektgruppe Verbleibsforschung (1989) unterscheidet Mitte der 80er Jahre nicht zwischen offen und verdeckt Arbeitslosen. Gleichwohl bezeichnet sie auch diejenigen als arbeitslos, die einer ehrenamtlichen oder einer pädagogischen Nebentätigkeit nachgehen. Die von ihnen somit festgestellte Arbeitslosenquote beträgt 18,2 %. Peters/Schrader (1996, S.62 f.) stellen bei der Befragung Bremer Weiterbildnerinnen und Weiterbildner eine Arbeitslosenquote von insgesamt, d.h. offen und verdeckt Arbeitslose zusammen genommen, knapp 30 % (n = 17) fest. Vogel u.a. (2000, S.18) hingegen kommen für die Tübinger Absolventinnen und Absolventen der EB/WB der Jahrgänge 1994 bis 1998/99 zu vergleichbar guten Ergebnissen hinsichtlich der aktuellen Arbeitslosigkeit wie ich auch.

Die Vermutung, dass die Marburger Befragungsergebnisse dadurch, dass sich insbesondere Arbeitslose nicht an der Erhebung beteiligt hätten, verzerrt worden sein könnten, hat sich in meiner telefonischen Nachbefragung zur Überprüfung der Repräsentativität (vgl. Kap. 2.7) nicht bestätigt. Somit kann ich mit einiger Sicherheit feststellen, dass die Arbeitslosenquote unter den von mir befragten Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen Anfang der 90er Jahre niedriger ist als unter den Absolventinnen und Absolventen derselben Studienrichtung in den siebziger und achtziger Jahren. Und sie ist auch niedriger als die Quoten, die in den meisten anderen bis Anfang/Mitte der 90er Jahre erschienenen Diplom-Pädagogik-Verbleibsstudien (für andere Studienrichtungen) festgestellt worden sind. Über die Gründe, warum das so sein könnte, kann ich vorerst nur Vermutungen anstellen: Möglicherweise liegt es daran, dass die von mir Befragten noch stärker als andere bereit sind, unterbezahlt zu arbeiten, noch flexibler im Hinblick auf die beruflichen Einsatzfelder sind, auch eher bereit sind, in einem nicht-pädagogischen Bereich tätig zu werden und/oder regional mobil zu sein?

¹ Diese sieben Befragten verteilen sich ziemlich gleichmäßig über alle Abschlussgenerationen.

Ein genauer Vergleich mit vorliegenden Studien ist jedoch schwierig, da viele Untersuchungen sich auf Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen unterschiedlicher Studienrichtungen oder überwiegend der Studienrichtung Sozialpädagogik beziehen und in der Auswertung nicht nach Studienrichtungen unterscheiden. In neueren Untersuchungen scheint sich der Trend zu einer sehr geringen aktuellen Arbeitslosigkeit allerdings fortzusetzen (vgl. z.B. Merz 1998a, S.61; Krüger/Grunert 1998, S.200 f.; Mägdefrau 2000, S.202 ff.).

3.3.2 Erwerb zusätzlicher formaler Qualifikationen im Berufsverlauf

Bevor ich der Frage nachgehe, in welchen Arbeitsfeldern die Marburger Absolventinnen und Absolventen zum Erhebungszeitpunkt tätig sind und zu welchen Bedingungen sie dort arbeiten (vgl. Kap. 3.3.4), werde ich zunächst analysieren, welche zusätzlichen Qualifizierungen die Befragten im Laufe ihres beruflichen Werdegangs seit Beendigung des Diplom-Pädagogikstudiums absolviert haben. Dabei unterscheide ich zwischen denen, die sich durch eine Promotion höher qualifiziert haben oder zur Zeit daran arbeiten, zwischen jenen, die ihre Qualifikationen im Berufsverlauf durch Zusatzausbildungen spezialisiert und erweitert haben oder erweitern, und schließlich richte ich das Augenmerk auf die, die sich durch eine Umschulung beruflich anders orientiert haben.¹ Außerdem interessiert mich, ob es einen Zusammenhang zwischen den zusätzlich absolvierten formalen Qualifikationen und dem aktuellen beruflichen Verbleib gibt (vgl. Kap. 1.2).

Der überwiegende Teil der Marburger Befragten hatte das Diplom-Pädagogikstudium aufgenommen, ohne bereits über einen anderen Berufs- oder Studienabschluss zu verfügen (vgl. Kap. 3.1.2). Das Diplomstudium war somit die Erstausbildung und hatte nicht, wie in Studien aus den 70er Jahren vielfach festgestellt, den Charakter einer „Zusatzausbildung“. Insbesondere auf diesem Hintergrund vermute ich, dass sich die Marburger Absolventinnen und Absolventen nicht auf den im Studium erworbenen Qualifikationen "ausruhen", sondern nach dem Studium an beruflicher Weiterbildung teilnehmen und Zusatzqualifikationen erwerben. Eine berufliche Umorientierung, in der Regel vollzogen durch eine Umschulung, findet - so eine weitere Annahme - nach Abschluss des Diplomstudiums eher selten statt (vgl. Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.40).

Abb. 29 zeigt, wie viel Prozent der Befragten jeweils welche Art(en) von Qualifizierung(en) nach Abschluss des Diplomstudiums absolviert haben oder zur Zeit noch durchlaufen.

¹ Zur Begriffsdefinition "zusätzliche formale Qualifikationen" vgl. Kap. 1.3.3.

Wenn ich das Augenmerk im folgenden nur auf die zusätzlich erworbenen *formalen* Qualifikationen richte, also auf jene, die mit einem Zeugnis oder Zertifikat abgeschlossen werden, so bedeutet dies nicht, dass ich sie als die einzigen Einflussfaktoren auf den beruflichen Werdegang betrachte und bspw. berufliche Erfahrungen nicht als Qualifikation ansehe. Diese sind für den beruflichen Werdegang sicher von großer Bedeutung, ebenso beispielsweise der Faktor "Persönlichkeit" (vgl. Stober 1990). All diesen möglichen Einflussfaktoren nachgehen zu wollen, würde jedoch den Rahmen *dieser* Arbeit sprengen.

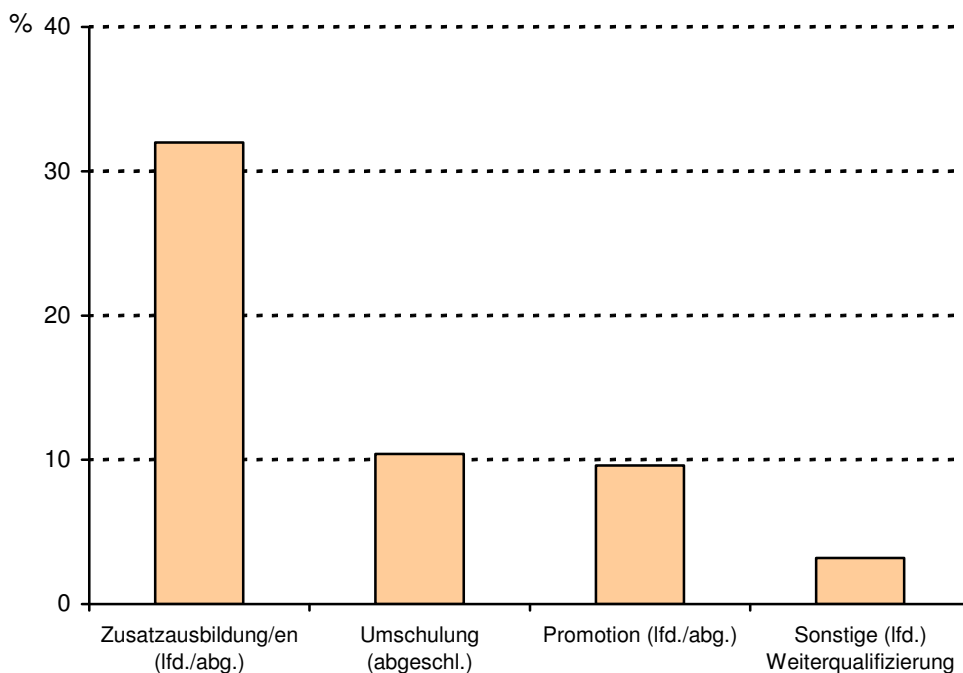


Abbildung 29: Qualifizierungen im Berufsverlauf nach dem Diplom

(N = 125, Mehrfachnennungen möglich)

3.3.2.1 Promotion

Eine Promotion in Erziehungswissenschaft haben von den 125 Befragten insgesamt fünf abgeschlossen - und zwar fünf Männer (s. T82). Ob man daraus schließen kann, dass Männer "karriereorientierter" sind als Frauen und sich - eher frei von familiären Verpflichtungen - stärker ihrem beruflichen Fortkommen widmen können, muss hier offen bleiben. Weitere sechs Befragte (3 Frauen, 3 Männer) arbeiten zur Zeit an ihrer Dissertation in Erziehungswissenschaft, eine siebte Absolventin, die einen Abschluss in Pädagogik und in Theologie erworben hat, schreibt ihre Doktorarbeit in evangelischer Theologie (s. T82). Insgesamt haben also zum Befragungszeitpunkt knapp ein Zehntel der Befragten einen Dokortitel erworben oder streben einen solchen an. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Merz (1998a, S.38) für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen verschiedener Studienrichtungen.

Von den Angehörigen der jüngsten Generation hat noch niemand fertig promoviert; aber fünf der insgesamt sieben Befragten, die zur Zeit an ihrer Dissertation schreiben, haben ihr Diplom zwischen 1988 und 1991 gemacht (s. T82). Hier ist die Frage naheliegend, ob in diesen Fällen mit der Arbeit an der Dissertation eventuell ein Aufschub des Berufseinstiegs beabsichtigt sein könnte, der in der Erwartung der Betroffenen möglicherweise mit Schwierigkeiten behaftet ist. Der Umstand, dass drei der fünf Promovierenden der jüngsten Generation bereits den Berufseinstieg hinter sich haben, lässt mich jedoch von dieser Vermutung wieder Abstand nehmen.

Zwischen denen, die bei Berufsbeginn einfach- und jenen, die mehrfachqualifiziert waren, scheint es keinen wesentlichen Unterschied in der Frage zu geben, ob sie im Laufe ihres beruflichen Werdegangs (auch noch) promovieren (s. T83). Die meisten,

nämlich zehn von zwölf Befragten, deren Promotion läuft oder die bereits fertig promoviert sind, haben das Diplomstudium grundständig studiert (s. T82). Die Vision vom angeblich überqualifizierten, promovierten Diplom-Pädagogen („Taxifahrer Dr. phil.“) bewahrheitet sich bei denjenigen Marburger Befragten, die ihren Dokortitel inzwischen in der Tasche haben, nicht. Im Gegenteil: Alle fünf haben – durchaus im Sinne der ursprünglichen Intention bei Einrichtung des Diplomstudienganges (vgl. Kap. 1.1.1) - gut dotierte Stellen im Hochschulbereich oder Leitungsfunktionen inne und sind damit zufrieden bis sehr zufrieden¹.

Soviel zunächst zu den im "klassischen" Sinne Höherqualifizierten. Ich komme nun zu jenen, die im Laufe ihres beruflichen Werdegangs Zusatzausbildungen absolviert haben oder zum Befragungszeitpunkt absolvieren.

3.3.2.2 Weiterbildungen/Zusatzausbildungen

Während die Zahl derer, die promoviert haben oder promovieren wollen, vergleichsweise gering ist, ist die Gruppe derer, die eine Zusatzausbildung abgeschlossen haben oder zum Befragungszeitpunkt absolvieren, deutlich größer. Als Zusatzqualifikationen betrachte ich jene im Berufsverlauf absolvierten (d.h. in der Regel zum Befragungszeitpunkt beendeten, manchmal aber auch noch laufenden) Qualifizierungsmaßnahmen, die mindestens ein dreiviertel Jahr dauern und in der Regel mit einem Zeugnis abschließen (vgl. Kap. 1.3.3). Meistens sind diese Zusatzausbildungen von den Befragten selbst unter der Rubrik "Berufsbezogene Weiterbildungsmaßnahme/Zusatzausbildung zum Thema ..." (Fragebogen Teil I, Frage 2) genannt worden. Das bedeutet auch, dass Zusatzausbildungen – ich verwende diesen Begriff und den Begriff „berufsbezogene Weiterbildungsmaßnahme“ synonym - im hier gemeinten Sinne dadurch definiert sind, dass es einschlägige, dem pädagogischen Berufsfeld "nahe" Zusatzausbildungen sind und beispielsweise keine Umschulungen, die - wie der Name schon sagt – vermutlich eher eine berufliche Umorientierung, einen Berufswechsel, intendieren (vgl. Kap. 3.3.2.3).

Insgesamt 59 Nennungen (Mehrfachangaben waren möglich!) entfallen auf Zusatzausbildungen im oben definierten Sinne, die berufsbegleitend oder als Vollzeitmaßnahmen absolviert worden sein können (s. T83). Die zahlreichen unterschiedlichen Antworten auf die offene Frage nach Zusatzausbildungen habe ich in drei größere, thematisch zusammenhängende Gruppen kategorisiert (vgl. Anhang Kat. 9). Ich unterscheide im folgenden Zusatzausbildungen in den Bereichen

- ◆ Beratung/Therapie
- ◆ Methoden/Medien
- ◆ Management/Verwaltung.

¹ Zwei Befragte sind inzwischen Hochschulassistenten, ein weiterer ist Professor an einer Fachhochschule, ein vierter ist Abteilungsleiter und Sozialplaner in einem Sozial- und Jugenddezernat, und der fünfte promovierte Diplom-Pädagoge aus Marburg ist als Leiter im Softwareproduktmanagement in der freien Wirtschaft tätig. Er ist zugleich der mit Abstand am höchsten Bezahlte unter allen Befragten.

Abbildung 30 zeigt, wie sich die 59 Nennungen ($K = 59$) prozentual auf diese drei inhaltlichen Bereiche verteilen. Es wird deutlich, dass im Bereich Beratung/Therapie mit Abstand die meisten Weiterbildungen absolviert worden sind, gefolgt vom Bereich Methoden/Medien, während Weiterbildungen im Bereich Management/ Verwaltung eher eine marginale Rolle spielen.

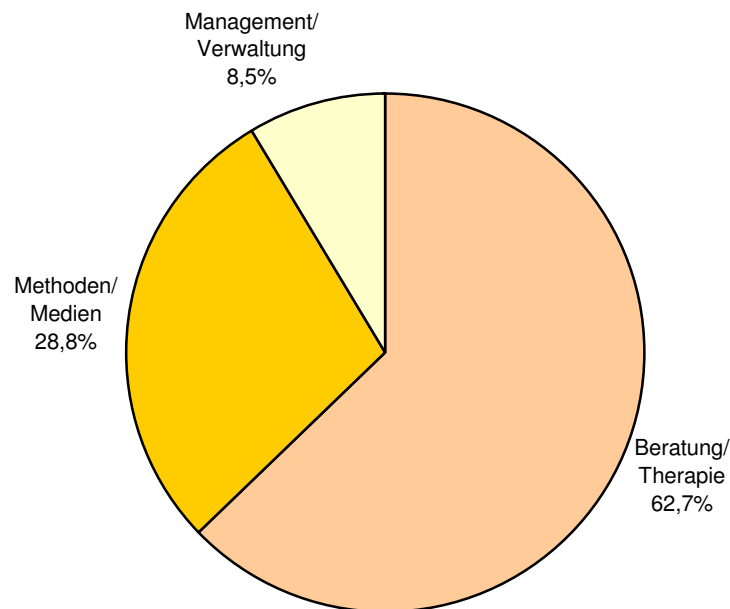


Abbildung 30: Inhalte von Weiterbildungen nach dem Diplom-Pädagogikstudium

($K = 59$, Mehrfachnennungen möglich)

Die meisten Weiterbildungen ($k = 36$) sind im Berufsverlauf vor der derzeitigen Stelle begonnen und zumeist auch abgeschlossen worden. Die übrigen ($k = 23$) sind begonnen und auch zum größten Teil bereits abgeschlossen worden, nachdem die Befragten schon ihre aktuelle Stelle inne hatten (s. T83).¹ In anderen vorliegenden Untersuchungen werden, zuweilen mit unterschiedlicher prozentualer Gewichtung, ähnliche Inhalte von Zusatzausbildungen dokumentiert (vgl. Beck u.a. 1990, S.32; Nahrstedt, Timmermann, Brinkmann 1995, S.67 ff.; Merz 1998a, S.37 f.; Mägdefrau 2000, S.337 ff.; Schmidt 2001, S.102). Eine verglichen mit meinen Befunden ähnlich hohe Bedeutung therapeutischer und beraterischer Zusatzqualifikationen stellen bspw. Beck u.a. (1990, S.32) sowie Merz (1998a, S.38) fest - und zwar für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen verschiedener Studienrichtungen. Die eher untergeordnete Bedeutung von Themen wie Recht, Organisation, Finanzen, Leitung wird von Mägdefrau (2000, S.338) bestätigt (ebenso Beck u.a. 1990, S.32).

¹ Da die Unterscheidung, ob eine Weiterbildung bereits vor Beginn der aktuellen Stelle oder erst währenddessen begonnen worden ist, jedoch weder einen unmittelbaren Rückschluss darauf zulässt, ob das Absolvieren einer Weiterbildung Einstellungsvoraussetzung war, noch etwas über die Motivation der Befragten aussagt, eine Weiterbildung zu absolvieren, werde ich diese Unterscheidung in der Auswertung nicht weiter verfolgen.

Die personenbezogene Auswertung zeigt, dass die 59 Antworten von 40 Personen gegeben worden sind. Das bedeutet: 40 Absolventinnen und Absolventen – also rund ein Drittel aller Befragten¹ - haben im Laufe ihres beruflichen Werdeganges an mindestens einer solchen Zusatzausbildung² teilgenommen und diese beendet oder absolvieren sie zum Befragungszeitpunkt (s. T84).

Während bei den Promotionen (vgl. Kap. 3.3.2.1) der Männeranteil den der Frauen überwiegt, ist es bei den Zusatzaus- und Weiterbildungen umgekehrt: Knapp 40 % der Frauen, aber nur ein Viertel der Männer haben (mindestens) eine Zusatzausbildung im Berufsverlauf absolviert (s. T84). Ein kleiner Geschlechterunterschied im Hinblick auf die Inhalte scheint darin zu bestehen, dass Frauen etwas häufiger mindestens eine Weiterbildung im Bereich Beratung/Therapie absolviert und sich damit offenbar eher in „klientennahen“ Bereichen weiterqualifiziert haben (s. T84). Diese Tendenz stimmt mit Befunden aus anderen Untersuchungen überein (vgl. Beeke 1994, S.141).

Der Anteil derer, die mindestens eine Zusatzausbildung (egal, in welchem Bereich) gemacht haben, ist in der ältesten Abschlussgeneration am höchsten (vgl. ähnlich Beck u.a. 1990, S.32). Dieser Befund ist nicht überraschend, denn diejenigen, deren Examen schon länger zurückliegt, hatten auch länger Zeit, eine (oder mehrere) Zusatzausbildungen nach dem Diplom zu absolvieren. Bemerkenswert ist allerdings, dass immerhin schon ein Viertel von den Angehörigen der jüngsten Generation, deren Diplomabschluss erst wenige Jahre zurückliegt, bereits eine (oder mehrere) länger dauernde Zusatzausbildung(en) absolviert haben oder absolvieren und damit offensichtlich ihre Qualifikationen erweitern oder/und sich spezialisieren woll(t)en (s. T84).

Bereits vorhandene Qualifikationen neben dem Diplom scheinen nicht davon „abzuhalten“, noch weitere zu erwerben: Die bei Berufsbeginn Einfach-, aber auch die Mehrfachqualifizierten haben nämlich zu jeweils knapp einem Drittel (mindestens) eine Zusatzqualifikation im Berufsverlauf absolviert, wobei sich die Einfachqualifizierten offenbar etwas mehr für den Bereich Beratung/Therapie, Mehrfachqualifizierte für Methoden und Medien interessieren (s. T84 f.).

Welchen Nutzen eine berufliche Zusatzausbildung für den einzelnen haben kann, wird beispielsweise anhand der Aussage von Alfred deutlich. Alfred ist in der

¹ Beck u.a. (1990, S.32) kommen bspw. hier zu einem höheren Wert: bei ihnen haben 64 % der Erwachsenenbildungsabsolventinnen und –absolventen eine Zusatzausbildung begonnen. Da jedoch in den meisten vorliegenden Untersuchungen – so auch bei Beck u.a. - nicht definiert ist, was unter einer Zusatzqualifikation verstanden wird, (ob beispielsweise nur mehrere Monate dauernde oder auch wenige Tage währende Maßnahmen berücksichtigt werden), sind Vergleiche zu anderen Studien bei diesem Aspekt mit Vorsicht zu betrachten.

² Ich wähle hier die Formulierung „mindestens eine Zusatzausbildung im Bereich ...“, weil es aufgrund der Mehrfachantwortmöglichkeit vorkommt, dass eine Person nicht nur mehrere (bis zu drei) Zusatzausbildungen angegeben hat, sondern die von ihr angegebenen Maßnahmen auch noch aus einem inhaltlichen Bereich stammen (z.B. Angabe von zwei Weiterbildungen aus dem Bereich Beratung/Therapie). Für die personenbezogene Auswertung ist es von Interesse zu wissen, dass eine Person sich in einem bestimmten Bereich weitergebildet hat. Es ist aber nachrangig, wie oft sie sich im selben Themenbereich weiterqualifiziert hat.

Betreuung psychisch Kranker tätig, hat sein Studium jedoch nicht speziell auf diesen Arbeitsbereich hin ausgerichtet. Er sagt:

„Ich hatte irgendwie doch zu wenig Fachwissen. Ich hab´ mein Studium nicht dem entsprechend aufgebaut gehabt.“ In seiner täglichen Arbeit mit dem Klientel merkt er, dass man *„ein gewisses Fachwissen () dann doch (braucht). Das Einfühlungsvermögen und das menschliche Verständnis reicht dann doch nicht“* (Alfred, Interview Nr.2, S.12).

Deshalb entscheidet er sich, nachdem er diese Tätigkeit bereits ein paar Jahre ausgeübt hat, eine eineinhalbjährige berufsbegleitende Zusatzausbildung in Gesprächsführung zu machen und wird darin von seinem Arbeitgeber bestärkt.

Alfred, der sein Studium nicht auf ein konkretes Berufsfeld hin ausgerichtet hat, und vor seiner beruflichen Arbeit mit psychisch Kranken zu diesem Klientel allenfalls im Alltag in seinem privaten Wohnumfeld Kontakt hatte, merkt erst im Laufe seiner Berufstätigkeit, dass Einfühlungsvermögen und menschliches Verständnis allein als Qualifikation für die Arbeit mit psychisch Kranken nicht ausreichen. Dass er zu wenig Fachwissen hat, schiebt er darauf, dass er sein Studium nicht auf dieses Arbeitsfeld hin ausgerichtet und aufgebaut habe. Mittels der Zusatzqualifizierung holt er quasi jenes Fachwissen nach und beschreibt deren Nutzen für sich so,

„dass noch mal ein besonderer Blick auf mich selber auch gerichtet wurde, denn was immer wieder halt doch so ´ne Rolle spielt in der Arbeit, ist, inwieweit kann man den anderen so sehen, wie er ist, oder inwieweit versuche ich, den anderen zu sehen, wie ich ihn sehen will. Und da hab ich doch noch mal so ´n paar Anstöße gekriegt, dass ich also immer wieder doch versuchen müsste, doch bei mir erst mal zu bleiben, um nicht den anderen zu sehr vielleicht zu formen, zu sehr in ´ne bestimmte Richtung zu bringen, zu sehr zu denken, ich weiß besser, was seine Bedürfnisse sind, ne“. (Alfred, Interview Nr.2, S.13)

Alfred sieht den Nutzen der Zusatzausbildung in erster Linie darin, dass dadurch "noch mal ein besonderer Blick auf ihn selber gerichtet" und dass er dafür sensibilisiert worden sei, sein Klientel nicht zu bevormunden und in eine „bestimmte Richtung“ zu drängen. Damit hebt er eine selbstreflexive Funktion der absolvierten Zusatzausbildung hervor, die ihn offenbar sensibler gemacht hat für die Bedürfnisse seines Klientels und zu einer kritischen Betrachtung des eigenen Verhaltens veranlasst. Ob das Diplom-Pädagogikstudium Alfred keine Gelegenheiten zur Selbstreflexion eröffnet oder Alfred vorhandene Möglichkeiten nicht genutzt hat, bleibt offen.

Heiner macht berufsbegleitend zu seiner Tätigkeit als Erzieher in einem Heim für behinderte Kinder eine Ausbildung zum Heilpraktiker, weil er sich langfristig selbstständig machen möchte. Er sieht diese Ausbildung zum Heilpraktiker nicht als Abkehr vom pädagogischen Bereich, sondern als Weiterentwicklung:

„Das ist für mich ne Weiterentwicklung persönlich. Also Selbstständigmachen hat für mich auch ´ne doppelte Bedeutung: und für mich ist die Bedeutung, dass ich selbstständig werde und mich unabhängig mache von ´ner Institution, wo ich immer ein Oben und ein Über habe, also jemanden, der über mir ist, jemanden, der unter mir ist“ (Heiner, Interview Nr.5, S.37).

Für Heiner stellt die Heilpraktikerausbildung nicht nur eine berufliche, sondern vor allem auch eine persönliche Weiterentwicklung dar, weil sie ihm die Möglichkeit eröffnen soll, den Schritt in die Selbstständigkeit zu wagen, dadurch auch persönlich selbstständig und unabhängig zu werden. - Anknüpfend an seine Aussage, dass er zur Zeit eine Ausbildung zum Heilpraktiker macht, frage ich ihn, ob er denn, wenn er es

noch einmal zu tun hätte, auf dem Hintergrund seiner bis heute gemachten Erfahrungen irgend etwas in seinem Ausbildungs- oder beruflichen Werdegang anders machen würde - beispielsweise Medizin studieren würde. Diese Vermutung bestätigt Heiner ohne zu zögern: Wenn er es heute noch einmal zu tun hätte, würde er Medizin oder Psychologie studieren (vgl. ebd., S.38). Bei Heiner scheint die Ausbildung zum Heilpraktiker neben der Funktion, sich mit einer eigenen Praxis selbstständig machen zu können, nicht mehr in Hierarchien eingebunden zu sein und dadurch zugleich auch persönlich selbstständiger zu werden, noch eine andere Funktion zu haben: die Funktion nämlich, dass diese Ausbildung für ihn die Möglichkeit darstellt, sich Perspektiven zu erschließen und Inhalte nachzuholen, die ihn offenbar schon länger interessiert haben, die er aber nach dem Abitur nicht verwirklicht hat. Diese zusätzliche Ausbildung scheint für ihn auch so etwas zu sein wie ein Ersatz oder ein Nachholen von früher (noch) nicht Realisiertem.

Ohne hier den Nutzen, den Zusatzausbildungen haben können, weiter analysieren zu wollen – das wäre für nachfolgende Untersuchungen eine aufschlussreiche Aufgabe – kann man sicherlich festhalten, dass Zusatzausbildungen offenbar eine doppelte Funktion haben können: Sie dienen sowohl der beruflichen Weiterqualifizierung und Spezialisierung sowie dem Eröffnen anderer beruflicher Perspektiven ebenso wie der persönlichen Weiterentwicklung und Reflexion.

Zwischen den Arbeitsfeldern der derzeitigen Stelle und der Frage, ob bereits mindestens eine Weiterbildung nach dem Diplom absolviert worden ist bzw. wird oder nicht, besteht ein signifikanter Zusammenhang (s. T85). Die in der Erwachsenenbildung Tätigen sind offenbar hinsichtlich erworbener Zusatzqualifikationen mit am aktivsten (nach denen, die im Bereich Behinderte/Therapie arbeiten). Schaut man weiter, welchem Arbeitsfeld oder welchen Arbeitsfeldern die Befragten selbst ihre derzeitige Tätigkeit zuordnen¹ und ob sie Zusatzqualifikationen erworben haben, bestätigt sich, dass diejenigen, die ihre Tätigkeit ausschließlich der Erwachsenenbildung zuordnen, am häufigsten (mindestens) eine Zusatzqualifikation erworben haben, gefolgt von jenen, die ihre Tätigkeit der Erwachsenenbildung und zugleich (einem) anderen Arbeitsfeld/ern zuordnen (s. T86).

Eine differenziertere Betrachtung der Weiterbildungsinhalte zeigt außerdem, dass bei den in der Erwachsenenbildung Tätigen das inhaltliche Spektrum der genannten Zusatzqualifikationen am breitesten ist (s. T85).² Auffallend ist, dass Zusatzqualifikationen aus den Bereichen Beratung und Therapie nicht nur im therapeutischen Bereich und in der Sozialarbeit eine Rolle spielen, sondern auch in der Erwachsenenbildung (s. T85). Die Bedeutung therapeutischer Zusatzqualifikationen im Arbeitsfeld Er-

¹ Vgl. Frage 1 in Teil III des Fragebogens.

² Allerdings ist damit nichts über eine mögliche Verbindung zwischen einem derzeit besetzten Arbeitsfeld und einer (irgendwann) im Berufsverlauf absolvierten Zusatzqualifikation ausgesagt. Es bleibt offen, ob eine Zusatzausbildung möglicherweise Einstellungsvoraussetzung war z.B. für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung oder ob eine Zusatzausbildung sozusagen aus einer bereits ausgeübten Tätigkeit heraus aufgenommen worden ist. Sicher gibt es Fälle, bei denen das eine und Fälle, bei denen das andere zutrifft. Darauf deutet jedenfalls die Tatsache hin, dass manche eine Weiterbildung bereits vor der derzeitigen Stelle begonnen oder abgeschlossen haben, andere erst während ihrer derzeitigen beruflichen Tätigkeit eine Zusatzausbildung begonnen haben (s. T83).

wachsenenbildung haben auch Beck u.a. (1990, S.33) nachgewiesen. Sie kommen zu dem Schluss, dass therapeutische Zusatzqualifikationen "nicht nur in sozialpädagogisch-therapeutischen Handlungsfeldern mit Schwerpunkt auf Beziehungsarbeit und intensiver Betreuung nachgefragt (werden), sondern auch in der Erwachsenenbildung, zu deren Angebot Kurse mit dem Schwerpunkt auf Selbsterfahrung und ähnlichen Elementen gehören" (ebd.).

Inwieweit der Bedarf nach Zusatzqualifikationen während der aktuellen beruflichen Tätigkeit festgestellt worden ist (so wie das Interviewbeispiel von Alfred gezeigt hat) oder inwiefern sie möglicherweise bereits Einstellungsvoraussetzung waren, kann anhand der erhobenen Daten nicht beantwortet werden.

3.3.2.3 Umschulung

Eine weitere Möglichkeit, berufliche Qualifikationen zu erweitern, sind Umschulungen. Berufliche Umschulung ist im Arbeitsförderungsgesetz (AFG) definiert als „Maßnahmen, die das Ziel haben, den Übergang in eine andere geeignete berufliche Tätigkeit zu ermöglichen, insbesondere um die berufliche Beweglichkeit zu sichern oder zu verbessern“ (§ 47 AFG vom 25. Juni 1969, zuletzt geändert am 14. Dezember 1987; Hervorhebung von mir, AFJ). Als Umschulung habe ich das gewertet, was die Befragten selbst in der Fragebogen-Tabelle „Sonstige Aus- und Weiterbildung“ (Teil I, Frage 2 des Fragebogens) unter der Rubrik „Umschulung zum/zur ...“ genannt haben. In der Regel ist eine Umschulung eine Vollzeitmaßnahme, d.h. sie findet nicht neben einer bestehenden Berufstätigkeit statt. - Insgesamt 13 von 125 Befragten (10,4 %) haben irgendwann nach ihrem Pädagogik-Diplom über den Weg der Umschulung einen weiteren formalen Abschluss erworben (s. T86). Die meisten Nennungen (n = 6) entfallen dabei auf Umschulungen im Bereich EDV. Drei Befragte haben eine Umschulung im kaufmännischen Bereich absolviert; zwei haben zur Waldorfkinderpädagogin bzw. zur Altenpflegerin umgeschult und eine Befragte hat sich im Bereich Steuerrecht/ Sozialrecht weiterqualifiziert (vgl. Anhang Kat. 10). Weder zwischen den Geschlechtern (s. T86), noch zwischen den bei Berufsbeginn Einfach- und Mehrfachqualifizierten (s. T87) sind dabei Unterschiede feststellbar. Zwischen den Abschlussgenerationen und der Frage nach einer abgeschlossenen Umschulung vor der derzeitigen Stelle besteht ein signifikanter Zusammenhang. 17,9% (n = 7) von denen, die ihr Studium Anfang der 80er Jahre beendet haben, haben eine Umschulung absolviert, aber nur 2,2 % (n = 1) von denen, die Ende der 80er/ Anfang der 90er Jahre ihr Diplom gemacht haben (s. T86). Dies dürfte mit den Förderungsvoraussetzungen zusammenhängen, die in der Regel eine mehrjährige Berufstätigkeit vorsehen (§ 42 AFG).

Insgesamt betrachtet ist der Anteil derer, die eine Umschulung absolviert haben, in meiner Studie möglicherweise etwas höher als in anderen.¹

Unterscheidet man nun zwischen denen, die vor Antritt ihrer derzeitigen Stelle eine Umschulung abgeschlossen haben und jenen, keine abgeschlossen haben und schaut,

¹ In der Studie von Beck u.a. (1990, S.33) jedenfalls haben nur 4,2 % der Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen verschiedener Studienrichtungen nach dem Diplom eine Umschulung begonnen.

in welchen Arbeitsfeldern sie zum Befragungszeitpunkt tätig sind, dann stellt man einen signifikanten Zusammenhang zwischen Umschulung (ja/nein) und derzeitigen Arbeitsfeldern fest (s. T87).¹ Es fällt vor allem auf, dass zwar etwas über die Hälfte (n = 7) der Umgeschulten im nicht-pädagogischen Bereich tätig geworden sind, mehr als ein Drittel (n = 5) jedoch in der EB/WB, also im pädagogischen Bereich, und eine weitere Person ebenfalls im pädagogischen Bereich, nämlich in der Schule. Schaut man sich die inhaltlichen Bereiche genauer an, in denen Umschulungen absolviert worden sind (s. T88), dann stellt man fest, dass drei von sechs Befragten mit einer EDV-Umschulung jetzt Sachbearbeitungsfunktionen in der freien Wirtschaft wahrnehmen und sich selbst als im nicht-pädagogischen Bereich tätig definieren (s. T89). Die drei übrigen EDV-Umschüler sind hingegen nach dieser Umschulung im pädagogischen Bereich tätig - und zwar als EDV-Dozenten. Alle drei definieren ihr derzeitiges Arbeitsfeld als der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zugehörig. Dasselbe ist bei der Umschülerin zur Bankkauffrau der Fall, die nach ihrer Umschulung als Angestellte für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in der Personalabteilung einer Bank arbeitet, sowie bei dem Absolventen, der nach einer zusätzlichen (verkürzten) Ausbildung zum Industriekaufmann als selbstständiger Trainer pädagogisch tätig ist (s. T88 f.). - Eine Umschulung, das zeigen diese konkreten Beispiele, muss also keineswegs bedeuten, dass sich jemand dadurch aus pädagogischen Arbeitsfeldern „verabschiedet“. Vielmehr scheint es so zu sein, dass eine Umschulung auch dazu führen kann, dass jemand überhaupt erst in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung tätig wird - und zwar überwiegend *lehrend* tätig wird.

Ein Beispiel dafür ist der Werdegang von Beate, die acht Jahre nach ihrem Diplom in Pädagogik eine Umschulung zur Bankkauffrau abgeschlossen hat und anschließend als Angestellte für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in der Personalabteilung einer Bank tätig geworden ist. Am Ende des Fragebogens gibt sie dazu folgenden Kommentar:

„Nach meinem Abschluß wollte ich als Dipl.Päd. arbeiten, habe aber nach ca. 12 Bewerbungen eine andere Stellung angenommen. Erst jetzt 8 Jahre nach meinem Studienabschluß arbeite ich vorwiegend pädagogisch. Dieser Einstieg war durch eine Umschulung zur Bankkauffrau bzw. staatl. gep. Betriebswirtin möglich“. (Beate, Fb Nr. 51)

In dem zusätzlichen Leitfadeninterview, das ich mit Beate geführt habe, wird deutlich, dass Beate sich bereits während ihrer Umschulung Gedanken über ihre weitere berufliche Zukunft und über eine Verbindung ihrer beruflichen Qualifikationen gemacht hat. Sie sagt:

„... die Idee war schon während der Umschulung entstanden, dass halt die Kombination Pädagogik mit einer kaufmännischen Ausbildung ideal wäre, um zu unterrichten - in welcher Form auch immer. Und diese Idee ist schon so in der zweiten Phase der Umschulung immer stärker geworden, ja, also auch für mich: `Wo, was wäre denn überhaupt was für mich? Willst du denn wirklich in `ner Bank am Schalter stehen?` `Nee, will ich doch überhaupt nicht. Da hab ich überhaupt keine Lust dazu.“ (Beate, Interview Nr.6, S.27 f.)

Beate hatte also bereits während der Umschulung die Idee, ihre pädagogische und ihre kaufmännische Ausbildung in Form einer lehrenden Tätigkeit zu verbinden. Zu

¹ Allerdings muss man beachten, dass die Randverteilungen hier sehr ungleich sind.

einer rein kaufmännischen Tätigkeit hat sie, wie sie selbst sagt, schon während der Umschulung „überhaupt keine Lust“ gehabt. Vermutlich stellt die zusätzliche kaufmännische Ausbildung bei ihr quasi das Fach dar, das sie dann pädagogisch vermitteln zu können hofft. Vielleicht hat sie diese Vorstellung sogar schon vor Beginn der Umschulungsmaßnahme gehabt und nicht erst währenddessen entwickelt, denn meine Nachfrage, ob denn die Umschulung für sie keine Motivation gewesen sei, sich aus dem pädagogischen Bereich weg zu bewegen, verneint sie.

„Die Pädagogik war bei all den Sachen, die ich gemacht hab, schon immer irgendwo dabei im Hintergrund, ja.“ (Beate, Interview Nr.6, S.28)

Das Diplom in Pädagogik scheint für Beate eine Art "Grundqualifikation" zu sein, an der sie gerne festhalten möchte. Die Tatsache, dass sie vor ihrer Umschulung noch nie eine hauptberufliche Stelle im pädagogischen Bereich inne gehabt hat, beschreibt sie als ein „nicht verarbeitetes Moment“, das sie „irgendwie schon auch so immer so'n bisschen verfolgt“ habe (ebd., S. 28).

„Meine Zufriedenheit hat es gedrückt, ja, weil ich immer noch das Gefühl hatte, die wollten mich ja irgendwie auch nicht.(...) Und irgendwie war das auch so - mit dieser Pädagogik ein ewiges Kokettieren und hätte ich dann auch wirklich mal was machen können, hab ich gesagt: `Nee, jetzt will ich nicht mehr´, ja, das war ´ne ganz komische Sache, die da bei mir ablief. Und dass ich jetzt noch mal diese, wie ich finde, optimale Verbindung hab, also das ist natürlich für mich jetzt mal seit langem - ja, so ne Art Erfüllung auch, ja, dass ich endlich mal das Gefühl hab: `So, jetzt ist der Kreis geschlossen. Jetzt ist er endlich rund´, ja. Und im Grunde genommen hab ich jetzt all die Sachen, die ich gemacht hab, die brauch´ ich jetzt.“ (Beate, Interview 6, ebd.)

Beate beschreibt ihre Stellensuche als ein „ewiges Kokettieren mit der Pädagogik“ - einerseits wollte sie pädagogisch tätig sein, andererseits hatten ihre Bewerbungen nicht den gewünschten Erfolg und so kommt sie letztendlich zu dem Schluss: „Die wollen mich nicht.“ Als dann eine ihrer Bewerbungen erfolgreich ist und sie endlich eine Chance im pädagogischen Bereich erhält, will sie nicht mehr dort tätig werden, wie sie sagt, und kann es sich offensichtlich selbst nicht erklären, warum das so ist („das war ne ganz komische Sache, die da bei mir ablief“) - Möglicherweise hängt dieser Rückzug vor dem pädagogischen Bereich damit zusammen, dass sie sich durch das Diplomstudium allein nicht genügend qualifiziert gefühlt hat für eine pädagogische Tätigkeit, denn sie hat ja erst *nach* ihrer Umschulung das Gefühl, dass der Kreis - vermutlich meint sie den Kreis ihrer Qualifikationen - jetzt geschlossen sei, dass er jetzt endlich "rund" sei. Die kaufmännische Ausbildung scheint hier also der Abrundung und Ergänzung ihrer pädagogischen Ausgangsqualifikation zu dienen - und zwar vor allem der Ergänzung im Hinblick auf ein zu lehrendes Fach.

Alles in allem gilt offenbar auch für Marburger Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen der Studienrichtung EB/aJb, was die Projektgruppe Verbleibsforschung Ende der 80er Jahre bereits für Hannoveraner Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung resümiert hat: "Bis auf wenige Ausnahmen von Aus- und Umsteigern bleibt das Diplom in Erwachsenenbildung und außerschulischer Jugendbildung Ausgangsqualifikation, die wirksam eingesetzt und weiterentwickelt werden soll" (Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.40).

3.3.2.4 Sonstige Weiterqualifizierungen

Auf sonstige Weiterqualifizierungen nach dem Diplomstudium entfallen nur vier Nennungen von vier Personen. Es handelt sich dabei ausschließlich um Studiengänge, die die Befragten zum Erhebungszeitpunkt absolvieren. Unterschiede zwischen den Geschlechtern scheint es dabei nicht zu geben (s. T89), aber ausschließlich vier grundständige Absolventinnen und Absolventen studieren zum Befragungszeitpunkt noch einen anderen Studiengang weiter (s. T90). Drei der vier Befragten gehören der jüngsten Abschlussgeneration an (s. T90) und befinden sich somit möglicherweise noch in einer Art „verlängerten Moratoriumsphase“ im Anschluss an das Pädagogikstudium und schieben den Berufseintritt eventuell auf. Darauf könnte jedenfalls der Umstand hindeuten, dass bis auf einen Absolventen, der ein weiterführendes Studium in Form eines Fernstudiums berufsbegleitend macht, die übrigen drei Befragten während des weiteren Studiums nicht in nennenswertem Umfang berufstätig sind, sondern allenfalls „jobben“.

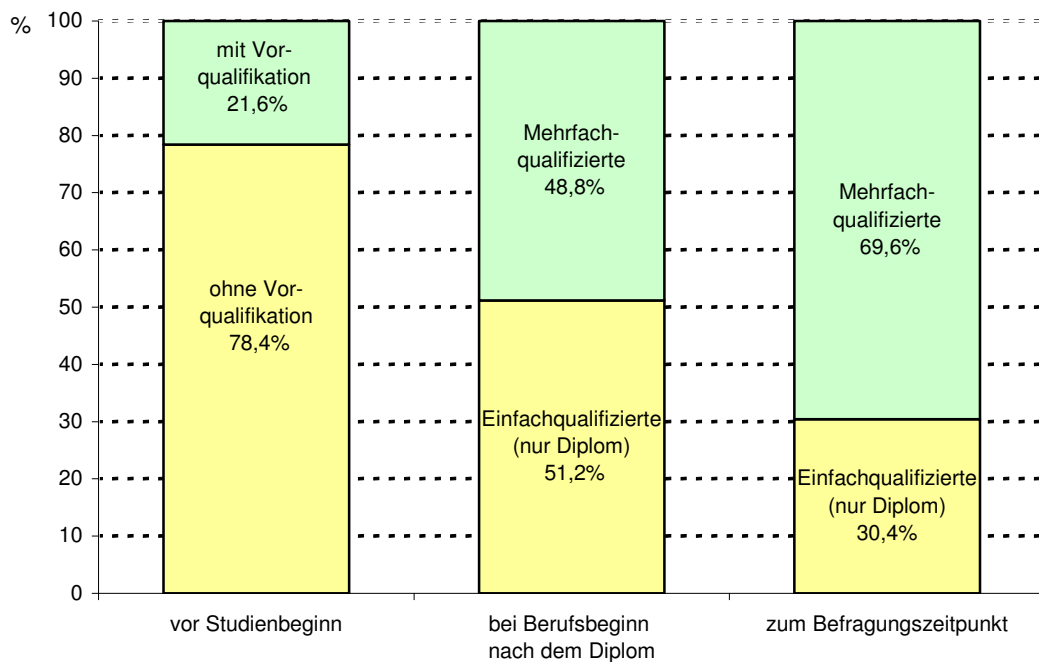


Abbildung 31: Qualifikationen von vor Beginn des Diplom-Pädagogikstudiums bis zum Befragungszeitpunkt (N = 125)

Zusammenfassend lässt sich aufgrund der bisher gewonnenen Ergebnisse einschätzen, in welchem Anteil die Befragten zu drei Zeitpunkten – bei Aufnahme des Studiums (vgl. Kap. 3.1.2), bei Berufsbeginn nach Abschluss des Diplomstudiums (vgl. Kap. 3.2.1.6) und zum Befragungszeitpunkt (vgl. Kap. 3.3.2) – über zusätzliche Qualifikationen verfügen (s. Abb. 31). Dieser Anteil wächst von ca. 21 % (n = 27) über

ca. 49 % (n = 61) bis auf etwa 70 % (n = 87) an.¹ - Alles in allem haben damit die Marburger Absolventinnen und Absolventen, die vor Beginn des Studiums seltener als Befragte aus anderen Studien bereits über einen formalen Abschluss verfügten, hinsichtlich ihrer Formalqualifikationen deutlich „aufgeholt“ – nur eben nicht vor dem Studium, sondern parallel dazu oder danach. Die „Qualifikationsbreite“ der Marburger Befragten hat sich demnach im Laufe der Zeit zunehmend erweitert.

Unterschiede zwischen den Geschlechtern scheint es bezogen auf den Qualifizierungsstand zum Befragungszeitpunkt nicht zu geben (s. T90). Allerdings gibt es – das war aufgrund des „Zeitfaktors“ zu erwarten - einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Abschlussgenerationen und den Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt. Diejenigen, die Anfang der 80er Jahre ihr Diplomstudium beendet haben, sind zum Zeitpunkt der Erhebung zu über 80 % mehrfachqualifiziert; die die Ende der 80er, Anfang der 90er Jahre mit dem Studium fertig waren, sind dies nur zu etwas mehr als die Hälfte (s. T91). Diejenigen, deren Studienabschluss bereits länger zurück liegt, haben demnach bis zum Befragungszeitpunkt schon mehr Zeit gehabt, zusätzliche Qualifikationen zu erwerben als jene, deren Diplomexamen noch nicht so lange her ist.

Den Nutzen, den zusätzliche Qualifizierungen im Berufsverlauf für die Befragten haben, kann man mit Blick auf das bisher Gesagte mit den Worten von Beck u.a. (1990, S.33) zusammenfassen: "Zusatzqualifikationen ... dienen der persönlichen Stabilisierung ebenso wie der Erweiterung methodischer Handlungskompetenzen und der Ermöglichung inhaltlicher Programmangebote" und – so ergänze ich: der Erweiterung beruflicher Möglichkeiten.

3.3.3 Stellenwechsel nach dem Diplom

Nicht nur die Qualifikationsbreite der Marburger Absolventinnen und Absolventen ist „in Bewegung“. Auch die berufliche Situation hat sich seit dem Abschluss des Pädagogikstudiums bei

„Ich würde so unterm Strich sagen: Ich halt nach nem bisschen Zickzack eigentlich so grob das gefunden, was ich wollte.“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.12)

vielen verändert: Mehr als drei Viertel der Befragten² haben nach Abschluss ihres Diplomstudiums in Pädagogik bereits mindestens einmal die Stelle gewechselt (s.

¹ Zu einem ganz ähnlichen Ergebnis kommen Beck u.a. (1990, 30) für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen unterschiedlicher Studienrichtungen, indem sie feststellen, "dass 62,5 % der Befragten () eine förmliche Zusatz-/Weiterqualifikation erworben haben, und zwar vor, während oder nach dem Studium".

² Hier werden folgende Befragte aus der Stichprobe ausgeklammert: - n = 8 Personen, die nach dem Diplomstudium ein Referendariat oder Vikariat absolviert und dann eine Pfarrstelle oder ein Lehramt übernommen haben. Sie werden nicht als Stellenwechsler betrachtet, da ihr beruflicher Werdegang weitgehend "formalisiert" ist. - n = 6 Befragte, die aus unterschiedlichen Gründen bislang noch keine erste Stelle hatten. Diejenigen, die nach dem Diplom zunächst eine Zeit lang freiberuflich tätig waren und dann eine feste Stelle übernommen haben, werden hingegen als Stellenwechsler betrachtet. Bei n = 3 Befragten ist unklar, ob sie ihre erste Stelle nach dem Diplom schon mindestens einmal gewechselt haben oder nicht (KA).

T91). Zwischen den Abschlussgenerationen und der Frage nach Stellenwechsel/n besteht ein signifikanter Zusammenhang (s. T91). Abb. 32 zeigt, wie hoch jeweils der Anteil derjenigen in den drei Abschlussgenerationen ist, die noch ihre erste Stelle innehaben bzw. die schon mindestens einen Stellenwechsel hinter sich haben: Erwartungsgemäß ist der Anteil derer, die noch auf ihrer ersten Stelle sind, unter den Angehörigen der jüngsten Generation am höchsten. Die Tatsache, dass auch fast ein Viertel der Angehörigen der ältesten Abschlussgeneration noch ihre erste Stelle innehaben, wirft die Frage auf, ob ältere Abschlussjahrgänge möglicherweise zufriedener mit ihrer Stelle sind und deswegen (noch) nicht gewechselt haben. Haben sie damals vielleicht so günstige Anstellungsbedingungen (unbefristete Stellen, gut bezahlte Vollzeitstellen) vorgefunden, dass sie selbst gar kein Interesse an einem Wechsel haben und bislang auch nicht aufgrund der Befristung einer ersten Stelle wechseln *mussten*. Der zuletzt genannte Aspekt wird dadurch gestärkt, dass – deskriptiv betrachtet - unbefristete erste Stellen über die drei Generationen hinweg immer seltener geworden sind (vgl. Kap. 3.2.2.4).

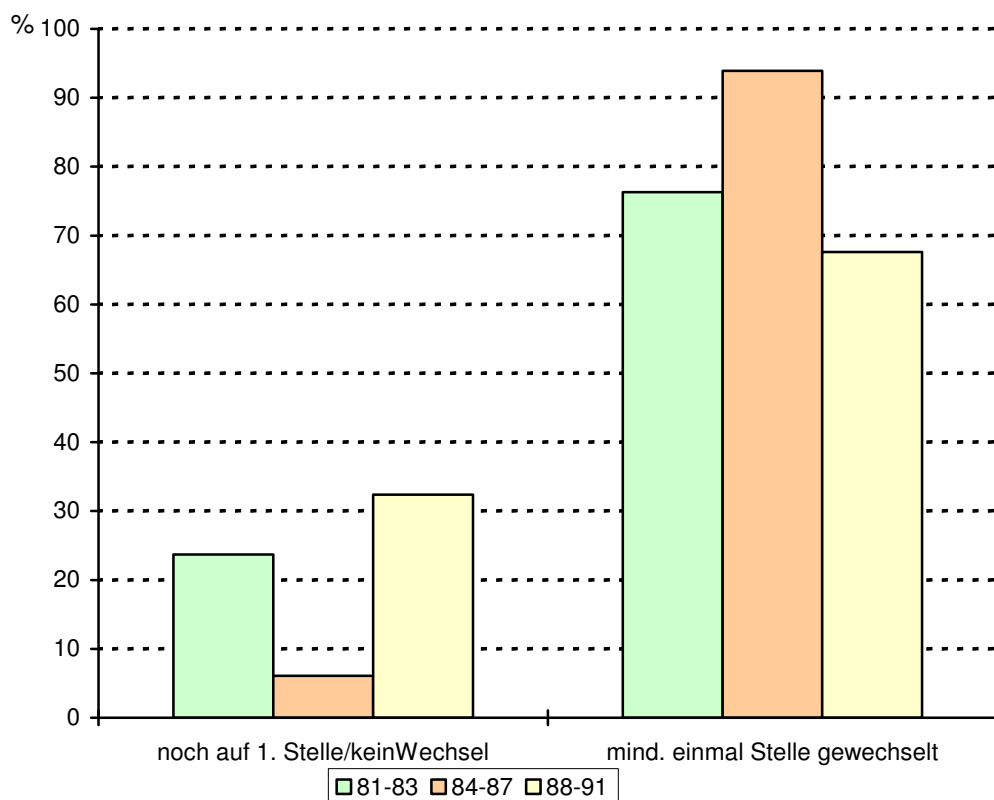


Abbildung 32: Stellenwechsel in den Abschlussgenerationen (N = 108)

Auffallend ist der hohe Anteil von Stellenwechslern unter den Absolventinnen und Absolventen Mitte der 80er Jahre. Hier stellt sich die Frage, ob eventuell die damalige Arbeitsmarktsituation (z.B. viele befristete Stellen?) eine Erklärung hierfür sein könnte.

Zwischen den Geschlechtern (s. T91), zwischen grundständigen und Aufbaustudierenden sowie zwischen den bei Berufsbeginn Einfach- und Mehrfachqualifizierten (s. T92) gibt es hingegen im Bezug auf Stellenwechsel kaum Unterschiede. Auch scheint die Frage, ob seit dem Diplomabschluss schon (mindestens) einmal die Stelle gewechselt worden ist oder nicht, keinen wesentlichen Einfluss darauf zu haben, in welchem Arbeitsfeld die Absolventinnen und Absolventen zum Befragungszeitpunkt tätig sind (s. T92). Anscheinend suchen nicht alle, die die Studienrichtung Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung studiert haben, auch eine berufliche Tätigkeit in diesem Bereich (vgl. Kap. 3.2.1). Brigitte zum Beispiel, die zum Befragungszeitpunkt als Sozialarbeiterin in der Gemeinwesenarbeit tätig ist, antwortet auf meine Frage, ob sie auch nach eher traditionellen Stellen in der Erwachsenenbildung, beispielsweise in der Volkshochschule, gesucht habe:

„Nee, ich hab auch nie so speziell nach Erwachsenenbildung gesucht. Ich hab das zwar studiert, und es war spannend, aber für mich war das nicht so wesentlich, jetzt da auch dann nen Job zu kriegen.“ (Brigitte, Interview Nr.3, S.41).

Allerdings besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den bei der ersten Stelle nach dem Diplom besetzten Arbeitsfeldern und den Arbeitsfeldern zum Befragungszeitpunkt (vgl. Tabelle 4): Dieser scheint vor allem darauf zurückzuführen zu sein, dass jeweils mindestens die Hälfte der bei der ersten Stelle in einem Arbeitsfeld Tätigen bei ihrer derzeitigen Tätigkeit im selben Arbeitsfeld arbeiten (siehe grau unterlegte Diagonale in Tab. 4).

derzeitige Arbeitsfelder	Arbeitsfelder 1. Stelle									Gesamt
	Kinder/Vorschule	EB/WB	(Fach-) Schulen	Hochschule/Forschung	Seelsorge	aJb/Jugendarbeit	Sozialarbeit	Behinderte/Therapie	nicht-päd. Bereich	
Kinder/Vorschule	1 50,0 %									1 0,9 %
EB/WB		19 54,3 %		2 16,7 %		2 28,6 %	4 20,0 %	3 33,3 %	2 18,2 %	32 29,6 %
(Fach-) Schulen		1 2,9 %	3 60,0 %				1 5,0 %			5 4,6 %
Hochschule/Forschung		1 2,9 %		7 58,3 %			1 5,0 %			9 8,3 %
Seelsorge					7 100,0 %					7 6,5 %
aJb/Jugendarbeit		4 11,4 %		1 8,3 %		4 57,1 %	1 5,0 %			10 9,3 %
Sozialarbeit	1 50,0 %	3 8,6 %	1 20,0 %	1 8,3 %			10 50,0 %			16 14,8 %
Behinderte/Therapie		2 5,7 %				1 14,3 %	1 5,0 %	6 66,7 %		10 9,3 %
nicht-päd. Bereich		5 14,3 %	1 20,0 %	1 8,3 %			2 10,0 %		9 81,8 %	18 16,7 %
Gesamt	2 100,0 %	35 100,0 %	5 100,0 %	12 100,0 %	7 100,0 %	7 100,0 %	20 100,0 %	9 100,0 %	11 100,0 %	108 100,0 %

$p = 0,000$ (Fishers exakter Test, zweiseitig)

Tabelle 4: Arbeitsfelder der ersten und der derzeitigen Stelle (N = 118, KA = 8,5 %)¹

¹ Zum reduzierten Stichprobenumfang vgl. Anmerkung im Tabellenband T93; zum erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung im Tabellenband T55.

Das Tätigkeitsfeld der ersten Stelle scheint demnach die berufliche Laufbahn der Befragten in gewisser Weise "vorzuprägen". Mit anderen Worten: Eine einmal eingeschlagene berufliche Richtung wird offenbar in vielen Fällen auch bei späteren Stellen beibehalten. Ähnliches ist auch bereits in vorliegenden Untersuchungen (für Absolventinnen und Absolventen anderer Studienrichtungen) festgestellt worden (vgl. z.B. Flacke, Prein, Schulze 1989, S.171; Weigand 1990, S.150 f.; Krüdener, Schulze 1993, S.24).

Außerdem fällt auf, dass einerseits es einer Reihe von Absolventinnen und Absolventen ($n = 13$), die bei ihrer ersten Stelle (zunächst) in einem Arbeitsfeld außerhalb der Erwachsenenbildung tätig geworden sind, gelingt, bei ihrer derzeitigen Stelle in der Erwachsenenbildung zu „landen“. Andererseits wechseln etliche ($n = 16$) von denen, die bei ihrer ersten beruflichen Tätigkeit in der Erwachsenenbildung beschäftigt waren, bei ihrer derzeitigen Stelle in andere pädagogische, aber auch nicht-pädagogische Arbeitsfelder (vgl. Tab. 4).

3.3.4 Derzeitige Berufstätigkeit

Arbeitsfelder, Träger, Berufsbezeichnungen, Arbeitsumfang, Vertragsart und Bezahlung - das sind, ähnlich wie bei der Analyse der ersten beruflichen Tätigkeit nach dem Diplom, im Wesentlichen die Variablen, anhand derer ich (zunächst) die berufliche Situation der Absolventinnen und Absolventen zum Erhebungszeitpunkt darstellen werde.

3.3.4.1 Institutionen und Arbeitsfelder

Der Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist auch zum Befragungszeitpunkt noch das mit Abstand am häufigsten besetzte Arbeitsfeld. Etwas weniger als ein Drittel der Befragten sind dort tätig (vgl. Abb. 33).

Bezogen auf dieses Arbeitsfeld bestätigen meine Ergebnisse vorliegende Befunde aus den 70er und 80er Jahren: Auch da waren die Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung Erwachsenenbildung bei ihrer aktuellen Stelle häufig im Arbeitsfeld Erwachsenenbildung tätig (vgl. Hommerich 1984, S.170; Jütting 1984, S.240; Flacke, Prein, Schulze 1989, S.116). Also scheint es um die „Passung“ zwischen Ausbildung und Beruf in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung (vgl. Kap. 1.1.3) doch gar nicht so schlecht zu stehen.

In der Verteilung der Marburger Befragten auf die übrigen Arbeitsfelder hat es jedoch zwischen der derzeitigen (s. Abb. 33, T93) und der ersten beruflichen Tätigkeit (vgl. Kap. 3.2.2.1, Abb. 24, T55) recht deutliche Veränderungen gegeben: Der nicht-pädagogische Bereich hat aktuell an Bedeutung gewonnen und ist nunmehr das am zweit häufigsten besetzte Arbeitsfeld. Es ist jedoch nur ein Teil der im nicht-pädagogischen Bereich Beschäftigten wegen erfolgloser Stellensuche dort tätig geworden ($n = 7$). Gründe, außerhalb des pädagogischen Bereiches eine Stelle anzunehmen, liegen unter anderem darin, dass die "*Pädagogik nicht das Hauptinteressensgebiet*" (Fb 16) war (vgl. Kap. 3.2.2.1), dass eine Tätigkeit im nicht-

pädagogischen Bereich einen *"sicheren Arbeitsplatz"* (Fb 95), *"bessere Entwicklungsmöglichkeiten"* und/ oder *"bessere Bezahlung"* (Fb 19) bot.

Auch sozialpädagogische Tätigkeitsfelder spielen für die Marburger Befragten nach wie vor eine wichtige Rolle (vgl. Abb. 33), während vor allem der Bereich Hochschule/Forschung im Vergleich zu der Zeit unmittelbar nach dem Diplomstudium (vgl. Abb. 24) an Bedeutung verloren hat (vgl. Abb. 33). Möglicherweise ist dies die Konsequenz daraus, dass ein Teil der Befragten, die nach dem Diplomabschluss zunächst an der Hochschule als wissenschaftliche Hilfskraft oder wissenschaftliche/r Mitarbeiterin/Mitarbeiter verblieben sind, sich nach Beendigung dieser in der Regel zeitlich befristeten Tätigkeit ein anderes Beschäftigungsfeld suchen mussten.¹ Auch scheint der Ausbau der Disziplin und damit die Schaffung neuer Lehrstühle in den 80er und Anfang der 90er Jahre nicht mehr in dem Maße vorangetrieben worden zu sein wie noch in den 70er Jahren (vgl. Jütting 1978, Hommerich 1984).

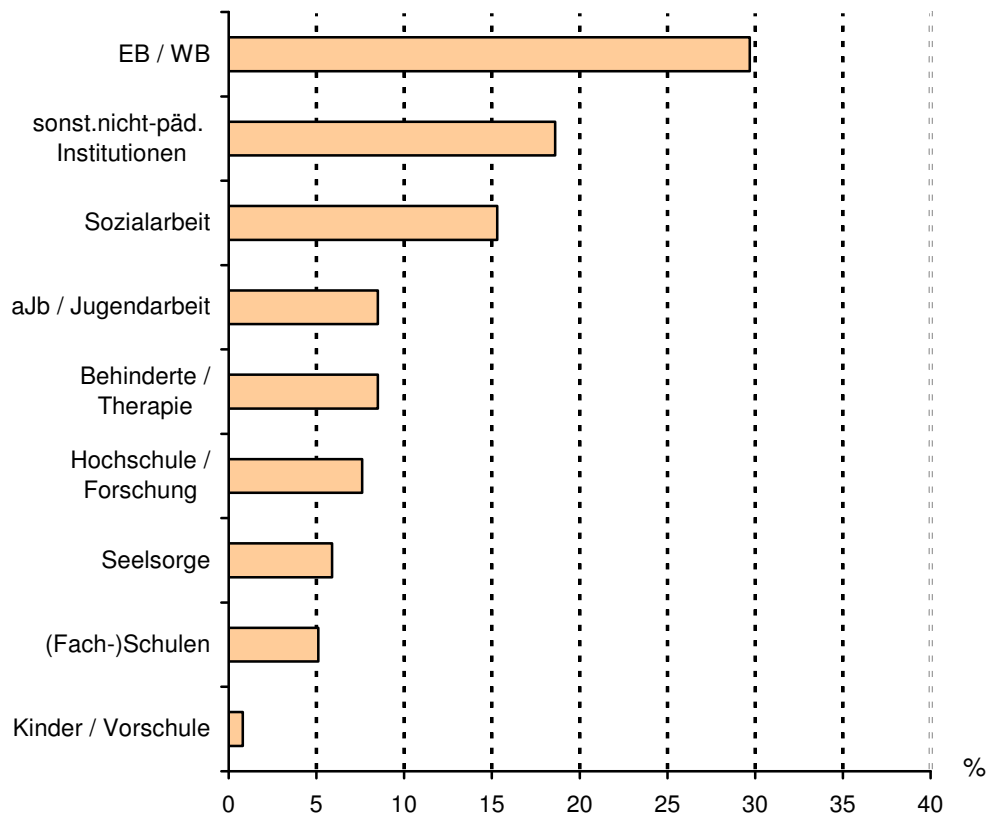


Abbildung 33: Arbeitsfelder der derzeitigen Stelle (N = 118)

Bezogen auf die Arbeitsfelder Schule und Sozialarbeit bestätigen meine Ergebnisse vorliegende für die 80er Jahre (vgl. Flacke, Prein, Schulze 1989, S.116), unterschei-

¹ Die Tatsache, dass bei der ersten Stelle immerhin 5 Befragte die Berufsbezeichnung „wissenschaftliche Hilfskraft“ angeben (s. T61), bei der derzeitigen Stelle jedoch niemand mehr (s. T99), unterstützt diese Vermutung.

den sich aber von solchen aus den 70er Jahren: Damals spielte vor allem der Bereich Schule noch eine wichtige Rolle als Arbeitsfeld¹, was vermutlich daraus resultierte, dass in den 70er Jahren zahlreiche Absolventinnen und Absolventen zusätzlich über eine Lehramtsausbildung verfügten. Dagegen spielte die Sozialpädagogik in den 70er Jahren für Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb kaum eine Rolle (vgl. Hommerich 1984, S.170; Jütting 1984, S.240). Der Bereich Hochschule/Forschung wiederum spielte in den 70er Jahren - sicherlich auch aufgrund des Ausbaus der Disziplin in der damaligen Zeit - noch eine größere Rolle als aktuelles Arbeitsfeld (vgl. Hommerich ebd.). Zudem haben möglicherweise regionale Besonderheiten wie z.B. das Vorhandensein vieler Hochschulen in der näheren Umgebung einen Einfluss darauf, welche Rolle dem Hochschul- und Forschungsbereich als Arbeitsfeld zukommt. Zumindest deuten die Befunde der Dortmunder Studie darauf hin, die für Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb in den 80er Jahren einen Anteil von fast einem Fünftel ausweisen, die aktuell im Hochschul- und Forschungsbereich tätig sind (vgl. Flacke, Prein, Schulze 1989, S.116).

Der Bereich Behinderte/Therapie hatte in den 70er Jahren als Arbeitsfeld für Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb offenbar keine Bedeutung, und der nicht-pädagogische Bereich war nicht als aktuelles Tätigkeitsfeld ausgewiesen (vgl. Hommerich 1984, S.170). In den 80er Jahren dagegen kommt letzterem auch in anderen Untersuchungen ein wichtiger Stellenwert als aktuelles Arbeitsfeld zu (vgl. Flacke, Prein, Schulze 1989, S.116; Timmermann, Hunke 1990, S.80; Schmidt 1990, S.51).

Alles in allem kann man also feststellen, dass die Erwachsenenbildung seit je her eine hohe Bedeutung als aktuelles Tätigkeitsfeld hat, während es im Bezug auf die übrigen Arbeitsfelder von den 70er zu den 80er Jahren zum Teil deutliche Unterschiede gibt.² Nach wie vor gilt jedoch, dass die Absolventinnen und Absolventen sehr flexibel sind in der Besetzung der verschiedenen Arbeitsfelder und offenbar auch bereit und in der Lage sind, sich in Bereiche einzuarbeiten, die sie nicht als Studienschwerpunkt hatten.

Die Unterscheidung nach Geschlecht zeigt, dass Männer in meiner Studie bei der aktuellen Stelle offenbar etwas häufiger in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung tätig sind als Frauen (s. T93). In vorliegenden Studien über Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen unterschiedlicher Studienrichtungen ist festgestellt worden, dass Frauen eher in den klienten nahen (sozialpädagogischen) Bereichen arbeiten, Männer eher im (besser bezahlten) Bereich der Planung, Forschung und Administration (vgl. z.B. Beck u.a. 1990, S.109; Bahnmüller u.a. 1988, S.126 und jüngst Mägdefrau 2000, S.395). Für Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb sind diese Ergebnisse auch von der Projektgruppe Verbleibsforschung (1989, S.118) bestätigt worden. Ob sie sich in den Marburger Befunden ebenfalls zeigen, kann ich angesichts der geringen Geschlechterunterschiede nicht mit Sicherheit sagen (s. T93).

¹ 22 % der Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung waren in Hommerichs bundesweiter Studie im Schulbereich tätig (vgl. Hommerich 1984, S.170).

² Man muss jedoch bedenken, dass Unterschiede zu vorliegenden Ergebnissen evtl. auch dadurch mit bedingt sein könnten, dass die jeweiligen Arbeitsfelder in den verschiedenen Studien möglicherweise unterschiedlich definiert worden sind.

Bei manchen Frauen scheint *ein* Grund für die Übernahme einer Tätigkeit im nicht-pädagogischen Bereich der Umstand zu sein, dass sie Kinder zu versorgen haben und deshalb in erster Linie zeitlichen Einschränkungen unterliegen (vgl. hierzu Schmidt 2001, S.100). Eine Absolventin, die ein neun Jahre altes Kind hat und vor ihrer derzeitigen Tätigkeit als Geschäftsführerin im Einzelhandel pädagogische Mitarbeiterin an einer Schule war, schreibt als Begründung, weshalb sie zur Zeit überwiegend in einem nicht-pädagogischen Bereich tätig ist:

„Tätigkeitsbereiche sind zeitlich im Freizeitbereich anderer Menschen angeordnet, d.h. abends und am Wochenende. Dies erscheint parallel zur Kindererziehung nicht erstrebenswert“ (Fb 125).

Eine andere Absolventin, Mutter eines zweijährigen Kindes mit einer zusätzlichen Ausbildung als Lehrerin, war zunächst in der Erwachsenenbildung (betrieblichen Weiterbildung), dann im Gymnasium tätig und arbeitet zum Befragungszeitpunkt zwei bis drei Stunden die Woche als Lektorin. Sie begründet ihre Entscheidung für diese nicht-pädagogische Tätigkeit mit finanziellen und arbeitszeitlichen Erwägungen wie folgt:

„Ich habe ein Kind, könnte nur halbtags arbeiten und habe dann vom Arbeitsmarkt her nur die Chance, im sozialpädagogischen Bereich (schlecht bezahlt) zu arbeiten, was mir nicht liegt“ (Fb 20).

Für beide Frauen stellt die Tätigkeit im nicht-pädagogischen Bereich offenbar eine Möglichkeit dar, Kindererziehung und Beruf besser zu vereinbaren. Zudem scheint die Übernahme einer nicht-pädagogischen Tätigkeit ein Ausweg zu sein, sich nicht "unter Wert verkaufen" und in einem Bereich tätig werden zu müssen, von dem man annimmt, dass er einem keinen Spaß macht.

Das Bundesland, in dem die Befragten zum Erhebungszeitpunkt tätig sind, kann ein Indikator für ihre regionale Mobilität sein. Im Bezug auf die Vermutung, dass ein Zusammenhang bestehen könnte zwischen regionaler Mobilität (Bundesland Hessen / nicht Hessen) und einem Tätigwerden in bestimmten Arbeitsfeldern, ergibt die Auswertung kein signifikantes Ergebnis (s. T94).

Auch zwischen den Abschlussgenerationen und den Arbeitsfeldern der derzeitigen Stelle gibt es keinen signifikanten Zusammenhang (s. T94). Meine Vermutung (vgl. Kap. 1.3.3), dass Ende der 80er / Anfang der 90er Jahre mehr Befragte in nicht-pädagogischen Institutionen tätig sind als zu Beginn der 80er Jahre, bestätigt sich somit auch nicht. Von der Tendenz her zeigt sich lediglich, dass in der jüngsten Generation der Anteil derer, die in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung tätig sind, etwas geringer ist als in den beiden Generationen davor (s. T94).

Ähnlich wie bei der ersten Stelle nach dem Diplom (vgl. Kap. 3.2.2.1, T55) betrachten bei der aktuellen ebenfalls die meisten ihre Tätigkeit als pädagogische. Allerdings sind auch hier insbesondere unter denen, die zum Befragungszeitpunkt in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, in der Sozialarbeit und im Bereich Behinderte/Therapie arbeiten, einzelne, die ihre Tätigkeit nur als "teilweise pädagogisch" bezeichnen (s. T95) und demnach Überschneidungen zu anderen, nicht-pädagogischen

Bereichen sehen.¹ Umgekehrt bezeichnen von jenen, die aktuell im nicht-pädagogischen Bereich arbeiten, fast ein Drittel (n = 5) ihre Tätigkeit als "teilweise pädagogisch" (s. T95). Die in der Literatur insbesondere Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre beschriebenen Entgrenzungs-, Überlappungs- oder Grenzverschiebungstendenzen (vgl. Kap. 1.1.3) der außerschulischen Bildung mit anderen Bereichen scheint es demnach nicht nur zwischen verschiedenen pädagogischen, sondern auch zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Bereichen zu geben. Insbesondere der seelsorgerische Bereich scheint einer zu sein, in dem es starke Überschneidungen zur Pädagogik gibt: Knapp drei Viertel (n = 5) von denen, die als Vikar/in oder als Pfarrer/in tätig sind, betrachten ihre Tätigkeit als "teilweise pädagogisch", die übrigen als "pädagogisch" (s. T95).

Auch in mancher Fragebogenanmerkung werden die Überschneidungen zwischen theologischen und pädagogischen Arbeitsfeldern deutlich. Zuweilen ist, wie aus der Aussage jenes Absolventen hervorgeht, der eine Pfarrstelle in einem Jugendwohnheim inne hat, eine pädagogische Ausbildung *eine* Einstellungsvoraussetzung neben dem Abschluss in Theologie. Dieser Absolvent antwortet auf die Fragebogenfrage "Aus welchem Grund/welchen Gründen sind Sie überwiegend im nicht-pädagogischen Bereich² erwerbstätig?" (Teil IV, Frage 2 des Fragebogens):

„vielseitige Arbeit, teilweise auch sonderpädagogische Tätigkeit, sicherer Arbeitsplatz, gute Bezahlung => für meine Arbeitsstelle war eine psychol. oder pädagog. Ausbildung Voraussetzung neben dem Theologiestudium!“ (Fb 95).

Eine andere Absolventin, zum Befragungszeitpunkt als Vikarin in einer evangelischen Kirchengemeinde tätig, beschreibt im Fragebogen die Vielseitigkeit ihrer Aufgaben, die sie fasziniert:

„Unterricht, Jugendarbeit, Kinderarbeit, Arbeit mit Erwachsenen u. `Alten`; daneben Gottesdienst und Seelsorge“ (Fb 1).

Um herauszufinden, *welchen* Arbeitsfeldern diejenigen, die sich als im pädagogischen Bereich tätig betrachten, ihre derzeitige Tätigkeit selbst zuordnen würden und wo sie ggf. Überschneidungen sehen, wurden sie gefragt, welchem Arbeitsfeld oder welchen Arbeitsfeldern sie ihre derzeitige Tätigkeit zuordnen würden (Fragebogen Teil III, Frage 1). Die Auswertung zeigt, dass insgesamt ein Viertel aller derzeit im pädagogischen Bereich Tätigen ihre Tätigkeit ausschließlich der Erwachsenenbildung und/ oder der außerschulischen Jugendbildung zuordnen. Ein weiteres Drittel ordnet sie der Erwachsenenbildung und/oder der außerschulischen Jugendbildung und zugleich einem oder mehreren anderen pädagogischen Teilbereichen zu (s. T95). Zwischen den Arbeitsfeldern der aktuellen Stelle, die sich aus der Übersichtstabelle

¹ Für die Vermutung, dass eventuell ein hohes Maß an Verwaltungstätigkeiten dazu führt, dass eine Tätigkeit nicht ausschließlich als pädagogische betrachtet wird, gibt es in meinen Daten, insbesondere in den Interviews keine Anhaltspunkte (vgl. Kap. 3.2.2.1).

² Diejenigen, die zum Befragungszeitpunkt als Vikarinnen/Vikare oder Pfarrerinnen/Pfarrer tätig sind, wurden bei den Arbeitsfeldern unter eine eigene Kategorie "Seelsorge" gefasst. Sie wurden - selbst wenn sie zum Teil in Teil IV des Fragebogens: "Derzeitige berufliche Situation im nicht-pädagogischen Bereich" Angaben gemacht hatten - nicht dem nicht-pädagogischen Bereich zugeordnet. Manche der als Pfarrerinnen und Pfarrer Tätige haben nämlich auch Teil III des Fragebogens (Derzeitige berufliche Situation im pädagogischen Bereich) ausgefüllt, und dies ist ein weiterer Hinweis auf die offenbar vorhandenen Überschneidungen zwischen beiden Bereichen.

„Berufliche Tätigkeiten“ (Teil I, Frage 3 des Fragebogens) ergeben haben, und den Arbeitsfeldern, denen die Befragten selbst ihre Tätigkeit zuordnen (Teil III, Frage 1 des Fragebogens) besteht ein signifikanter Zusammenhang. Die Betrachtung der einzelnen Arbeitsfelder zeigt, dass über die Hälfte (n = 19) von denen, die aktuell in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung tätig sind, ihre Tätigkeit selbst auch ausschließlich der Erwachsenenbildung (zwei von neunzehn der EB *und* der aJb) zuordnen (s. T95); die übrigen (n = 16) sehen zudem Überschneidungen zu anderen pädagogischen Teilbereichen - vornehmlich zur Sozialpädagogik/ Sozialarbeit.¹ Eine von ihnen ist Ulrike, die als pädagogische Mitarbeiterin bei einem freien Träger Kurse für Berufsrückkehrerinnen durchführt. Sie sagt im Bezug auf ihre derzeitige Tätigkeit, dass

„das natürlich sehr viel weniger Bildung ist, als man sich das so erhofft. Also weil, weil Leute, die sich damit auseinandersetzen, wie sie wieder in den Beruf zurück können und die unter Umständen in schwierigen sozialen Situationen sind, die sind nur begrenzt erst mal an Bildung interessiert. Also die wollen einerseits Qualifikationen, und andererseits ist das aber auch sehr viel sozialpädagogische Betreuung, so.“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.12).

Auch die, die zum Befragungszeitpunkt im Hochschul-/Forschungsbereich, in der außerschulischen Jugend(bildungs)arbeit, in der Sozialarbeit oder als Pfarrer/in in der Seelsorge tätig sind, sehen zum Teil Überschneidungen zur Erwachsenenbildung, außerschulischen Jugendbildung und anderen pädagogischen Teilbereichen. Keine Überschneidungen zur Erwachsenenbildung oder außerschulischen Jugendbildung sehen lediglich die, die im (Fach-)Schulbereich, im Bereich Behinderte/ Therapie oder im Vorschulbereich tätig sind (s. T95).

Die Unterscheidung nach Geschlecht zeigt, dass Männer ihre derzeitige Tätigkeit etwas häufiger als Frauen der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung *und* weiteren pädagogischen Teilbereichen zuordnen. Frauen hingegen ordnen sie etwas öfter als Männer zwar pädagogischen Bereichen, aber nicht der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung zu (s. T96). Das könnte möglicherweise ein weiteres Indiz dafür sein, dass Frauen häufiger in karitativ-sozialpädagogischen Bereichen arbeiten.

In der jüngsten Generation ist der Anteil derer, die ihre aktuelle Tätigkeit ausschließlich der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung zuordnen, etwas geringer als in den Generationen davor. Überschneidungen zu anderen pädagogischen Teilbereichen werden in allen Generationen gesehen, einen eindeutigen Trend zur Zunahme von „erwachsenenpädagogischen Mischbereichen“ gibt es - entgegen meiner Vermutung (vgl. Kap. 1.3.3) - über die Generationen hinweg nicht (s. T96). Einfach- und Mehrfachqualifizierte scheinen sich in der eigenen Zuordnung ihrer Tätigkeit zu den verschiedenen pädagogischen Teilbereichen (s. T96) und auch in ihrer Verteilung auf die Arbeitsfelder (s. T97) kaum zu unterscheiden, wenn man einmal

¹ Von den 16 Personen, die Überschneidungen auch zu anderen pädagogischen Teilbereichen sehen, sehen zehn Überschneidungen zur Sozialpädagogik/Sozialarbeit.

Schmidt (2001, S.101) kommt zu einem ähnlichen Schluss: "Häufiger handelt es sich um Mischarbeitsplätze, die Unterricht, koordinierende Aufgaben und Betreuung/Beratung beinhalten Rein sozialpädagogische Aufgabenfelder werden entgegen gängiger Annahmen wechselseitiger Verdrängungsprozesse nur vereinzelt von ErwachsenenbildnerInnen ... besetzt."

davon absieht, dass „logischerweise“ ausschließlich Mehrfachqualifizierte in den Bereichen Seelsorge und (Fach-)Schulen tätig geworden sind.¹

Nebenberufliche pädagogische Honorartätigkeiten?

Rund ein Fünftel der Befragten² - das geht aus den Fragebogenangaben eindeutig hervor - sind nicht nur im Hauptberuf pädagogisch tätig, sondern geben außerdem pädagogische Honorartätigkeit(en) an (s. T97).

Schaut man sich an, welche Tätigkeiten die Befragten nebenberuflich ausüben³, dann stellt man fest, dass es sich dabei bis auf eine Ausnahme ausschließlich um pädagogische Tätigkeiten handelt und ganz überwiegend um freiberufliche Dozenten- oder Referententätigkeiten (n = 16).⁴ Acht von diesen 16 Befragten sind nebenberuflich an der Volkshochschule tätig (z.B. im Bereich der Gesundheitsbildung oder Deutsch als Fremdsprache). Die übrigen acht arbeiten als Referentin oder Referent beispielsweise für diverse Jugendbildungsstätten, für die Industrie- und Handelskammer, die Hessische Landeszentrale für politische Bildung, ein hessisches Verwaltungsseminar oder als Trainer in Konzernen der freien Wirtschaft. Erwachsenenpädagogische Tätigkeiten - im engeren Sinne verstanden als lehrende Tätigkeiten, als Referenten- und Dozententätigkeiten - werden demnach anscheinend oft im Nebenberuf ausgeübt. Die Absolventinnen und Absolventen werden zwar, so kann man mit Blick auf die aktuelle berufliche Situation sagen, selten *hauptberuflich* in traditionellen Erwachsenenbildungseinrichtungen wie beispielsweise der Volkshochschule tätig, wohl aber *nebenberuflich*.

¹ Ein Vergleich mit vorliegenden Untersuchungen ist im Hinblick auf die Frage, welchen pädagogischen Teilbereichen die Absolventinnen und Absolventen ihre derzeitige Tätigkeit *selbst* zuordnen, nicht möglich, da dieser Aspekt bislang nicht untersucht worden ist.

² Leider lässt sich nicht für alle Befragten sagen, ob sie eine pädagogische Nebentätigkeit parallel zu ihrer derzeitigen Haupttätigkeit ausüben. In Teil I, Frage 4 des Fragebogens war zwar nach "Sonstige(n) Praxiskontakte(n) zu pädagogischen Arbeitsfeldern" vor, parallel zu oder nach dem Diplomstudium in Pädagogik gefragt worden, aber es sind leider keine genauen Zeiträume abgefragt worden. Allerdings sollte der Fokus hier z.B. auf ehrenamtlichen Tätigkeiten liegen, während Honorartätigkeiten, Jobs usw. von mehr als zwei Monaten Dauer in Teil I, Frage 3 des Fragebogens mit genauen Zeitangaben abgefragt worden sind. Anhand der ausgefüllten Fragebögen wurde jedoch im Nachhinein deutlich, dass manche Befragte anscheinend auch Honorartätigkeiten und Jobs, die eigentlich mit Frage 3 aus Teil I des Fragebogens bereits erfragt worden sein sollten, erst bei Frage 4 (Teil I) vermerkt haben. Manche schrieben von sich aus hier ebenfalls die Tätigkeitszeiträume dazu, so dass ihre Angaben verwertet werden konnten. Andere machten diese Angaben nicht, und somit wurde in diesen Fällen bei der Auswertung des Aspektes "Honorartätigkeit parallel zur derzeitigen Tätigkeit" der Code "unklar" vergeben (27,1 %, s. T97). Aufgrund des hohen Anteils „unklar“ erscheint eine weitergehende Analyse schwierig (s. T98).

³ Zu diesen Detailbefunden gibt es keine entsprechende Tabelle im Tabellenanhang, da ich die nebenberuflichen Tätigkeiten, „per Hand“ ausgewertet habe – d.h. ich habe mir die entsprechenden Fragebögen (n = 23) herausgesucht und genauer analysiert, in welchen Bereichen und in welchen Funktionen diese Befragten nebenberuflich tätig sind.

⁴ Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Schmidt 2001, S.101.

3.3.4.2 Berufsbezeichnung/Art der Tätigkeit

Auch bei ihrer aktuellen Tätigkeit sind die Absolventinnen und Absolventen nach ihrer Berufsbezeichnung gefragt worden, um etwas über ihre aktuellen beruflichen Funktionen und Positionen zu erfahren¹.

Ein Vergleich mit den Berufsbezeichnungen bei der ersten Stelle nach dem Diplom zeigt, dass es offenbar bis zum Befragungszeitpunkt einige Veränderungen gegeben hat (vgl. Abb. 34, s. T99, T61):

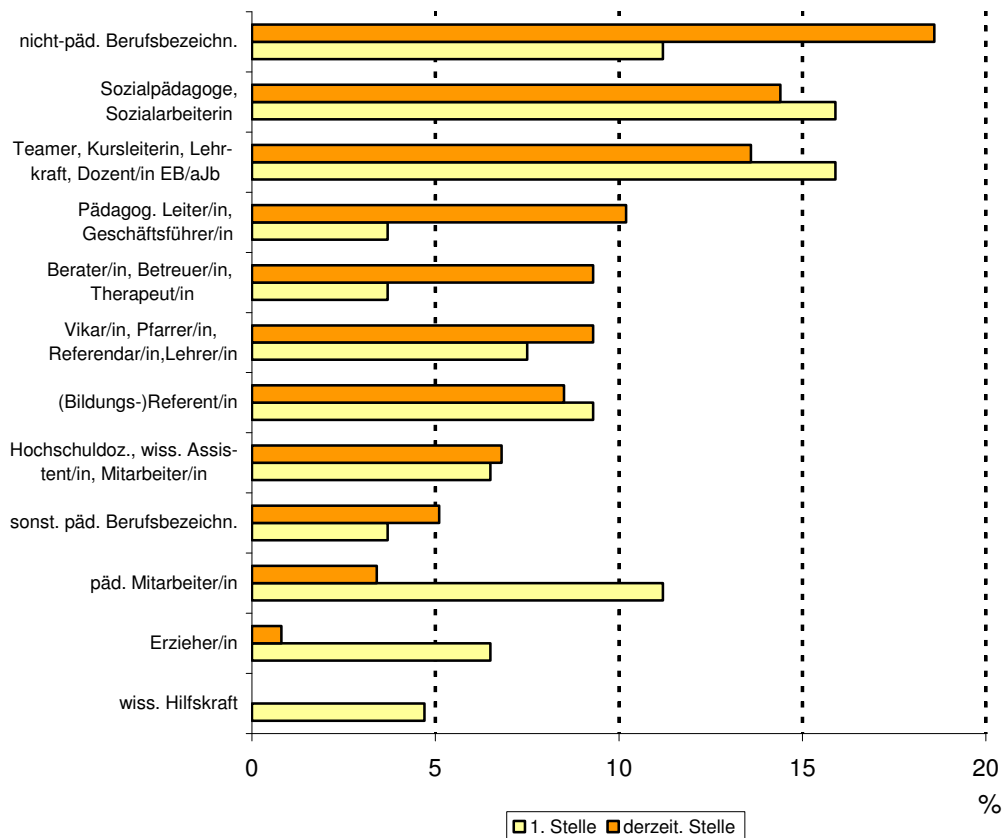


Abbildung 34: Berufsbezeichnungen bei der derzeitigen (N = 118) und bei der ersten Stelle (N = 107) im Vergleich

Im vorangegangenen Kap. 3.3.4.1 habe ich festgestellt, dass der nicht-pädagogische Bereich bei den aktuellen Arbeitsfeldern an Bedeutung gewonnen hat. Dementsprechend macht nun die zusammengefasste Kategorie ganz unterschiedlicher nicht-pädagogischer Berufsbezeichnungen den größten Anteil bei den Berufsbezeichnungen aus, wobei allerdings zu berücksichtigen ist, dass diese Kategorie – im Gegensatz zu den pädagogischen Berufsbezeichnungen – nicht weiter differenziert worden ist.

¹ Sinnverwandte Berufsbezeichnungen sind auch hier für die Auswertung zu größeren Kategorien zusammengefasst worden (vgl. Anhang Kat. 12).

Berufsbezeichnungen als Sozialpädagoge oder Sozialarbeiterin u.ä. spielen nach wie vor eine ganz wichtige Rolle, ebenso Bezeichnungen als "Kursleiter/in, Lehrkraft oder Dozent/in", die mit geringem Abstand folgen. Im Vergleich zur ersten Stelle nach dem Diplom hat sich hierbei jedoch verändert, dass sich diese Kursleitungs- und Lehrtätigkeiten nun ausnahmslos auf den Umgang mit Erwachsenen und nicht, wie bei der ersten Stelle zumindest noch vereinzelt, auf den Umgang mit Jugendlichen beziehen.

Der Anteil derer, die in pädagogischen *Leitungsfunktionen* tätig sind, hat sich von der ersten Stelle nach dem Diplom im Vergleich zum Befragungszeitpunkt fast verdreifacht (von $n = 4$ bei der ersten Stelle auf $n = 12$ aktuell)¹. Dies ist trotz der kleinen Fallzahl ein wichtiges Ergebnis, denn es deutet darauf hin, dass ein Teil der Absolventinnen und Absolventen - wenn nicht schon gleich zu Beginn der beruflichen Laufbahn, so offenbar doch im Laufe der (Berufs-)Jahre - in (Leitungs-) Positionen hineinwächst, die ihnen mit Einrichtung des Studienganges eigentlich zugeordnet waren (vgl. Kap. 1.1). In Kap. 3.2.2.2 habe ich anhand eines Interviewausschnittes von Anne bereits deutlich gemacht, dass manche Absolventinnen und Absolventen selbst sich eine leitende Tätigkeit unmittelbar im Anschluss an das Studium eher nicht zutrauen, sondern offenbar erst dann, nachdem sie mit Hilfe entsprechender beruflicher Erfahrungen beispielsweise in stellvertretenden Leitungsfunktionen allmählich an eine leitende Tätigkeit herangeführt worden sind. Allein das Diplom in Pädagogik qualifiziert hierfür offenbar nicht – jedenfalls scheint es seinen Absolventinnen und Absolventen kein entsprechendes Qualifikationsbewusstsein zu vermitteln, das dazu führen würde, dass sie sich Leitungsfunktionen unmittelbar nach dem Studium zutrauen würden. Gleichwohl sind formal Einfachqualifizierte nicht seltener in Leitungspositionen tätig als Mehrfachqualifizierte (s. T101). Dies spricht zusätzlich für die offensichtliche Bedeutung praktischer Erfahrungen in vergleichbaren Positionen.

Anne bestätigt das im weiteren Verlauf des Interviews: Sie ist zum Befragungszeitpunkt Leiterin und Geschäftsführerin eines Heimes für behinderte Kinder und hat davor einen Teilbereich einer anderen Einrichtung für Behinderte geleitet. Auf meine Frage, was ihrer Meinung nach letztendlich entscheidend für den Erhalt ihrer derzeitigen Stelle gewesen sei, antwortet sie:

„Ja, also ich denke, dass ich die Stelle bekommen habe, ist sicherlich meine Erfahrung gewesen, die ich mitgebracht habe als Leiterin von ´nem Teil einer großen Einrichtung.“ (Anne, Interview Nr.4, S.15).

Ähnlich wie mit den Leitungspositionen verhält es sich mit Tätigkeiten als Berater/in oder Therapeut/in: auch diese haben sich zum Befragungszeitpunkt in etwa verdreifacht (von $n = 4$ bei der ersten auf $n = 11$ Personen bei der derzeitigen Tätigkeit). Dass ausschließlich Mehrfachqualifizierte als Berater/in oder Therapeut/in tätig sind (s. T101), könnte ein Hinweis darauf sein, dass allein das Diplom in Pädagogik möglicherweise nicht als Qualifikation für beraterische und/oder therapeutische Tätigkeiten ausreicht.

¹ Jedoch sind die 4 Befragten, die bei der ersten Stelle leitend tätig waren, nur zur Hälfte ($n = 2$) identisch mit den 12 Personen, die zum Befragungszeitpunkt eine Leitungsfunktion inne haben.

Im Gegensatz dazu ist als Erzieher zum Befragungszeitpunkt nur noch ein Absolvent tätig, dessen Studienabschluss noch dazu nicht allzu lange zurückliegt. Ob man aus den etwas veränderten Gewichtungen bei den Berufsbezeichnungen bereits schließen kann, dass - eher niedrig dotierte - (Erzieher-)Tätigkeiten mit zunehmender Berufserfahrung abnehmen und - besser dotierte - (Leistungs-)Funktionen zunehmen, sei dahin gestellt. Zumindest stützt aber die Anmerkung einer Absolventin, die in einer Leitungsfunktion tätig ist, die Vermutung, dass sich die berufliche Situation im Laufe der Jahre verbessern kann. Sie resümiert am Ende ihres postalischen Fragebogens:

"Von einigen meiner damaligen Kommilitonen weiß ich, dass sie wie ich auch, zu Beginn ihrer Berufstätigkeit kleine Brötchen backen mußten. Inzwischen, viele einiges erreicht haben." (Fb 18)

Die Tatsache, dass zum Zeitpunkt der Erhebung niemand mehr angibt, als wissenschaftliche Hilfskraft an der Universität tätig zu sein, deutet darauf hin, dass solche Tätigkeiten offenbar in erster Linie "Übergangstätigkeiten" waren, die sich für eine befristete Zeit unmittelbar an das Studium angeschlossen haben.

In wenigen Einzelfällen (vgl. z.B. Fb 106) ist das Diplom in Pädagogik als erstes Staatsexamen und damit als Voraussetzung für eine Tätigkeit als Referendar/in im Schulbereich anerkannt worden, was u.a. die etwas erhöhte Anzahl von Referendariatspositionen bei der derzeitigen Stelle erklärt.

Die weitere Auswertung zeigt, dass – ähnlich wie bei den Arbeitsfeldern der ersten und der derzeitigen Stelle (vgl. Tab. 4) – auch die Berufsbezeichnung bei der ersten Stelle offenbar in gewisser Weise „prägend“ zu sein scheint für die Berufsbezeichnung, die die Befragten aktuell haben: Bei den in erster Stelle als Vikar/innen Tätigen ist es naheliegend, dass drei Viertel (n = 6) von ihnen der kirchlichen Laufbahn treu geblieben und zum Befragungszeitpunkt weiterhin als Vikar/in oder schon als Pfarrer/in tätig sind. Diejenigen, die bei der ersten Stelle eine Funktion im nicht-pädagogischen Bereich ausgeübt haben, tun dies zu über 80 % (n = 10) auch zum Befragungszeitpunkt. Ähnliche Ergebnisse gibt es bei denen, die bei der ersten Stelle als Hochschuldozent/in oder wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in tätig geworden sind und zu fast drei Viertel (n = 5) auch zum Befragungszeitpunkt als solche arbeiten. Gut die Hälfte (n = 9) der zuerst als Sozialpädagogen oder Sozialarbeiterinnen Tätigen arbeiten auch zum Befragungszeitpunkt in dieser Funktion, ebenso verhält es sich bei Bildungsreferentinnen und –referenten (n = 5) (s. T99a).

Die Unterscheidung der aktuellen Berufsbezeichnungen nach Geschlecht (s. T99) zeigt, dass Frauen zum Befragungszeitpunkt etwas häufiger als Sozialpädagoginnen oder Sozialarbeiterinnen tätig sind und Männer häufiger in Leitungspositionen arbeiten (s. auch T103). Im Vergleich von der ersten zur derzeitigen Stelle scheint sich demnach die Hypothese (vgl. Kap. 1.3.3), dass Frauen eher in klientennahen Bereichen und Männer eher in Leitungsfunktionen arbeiten, zu bestätigen. Bei der ersten Stelle ist diese "Positionsteilung" (noch) nicht so deutlich zu Tage getreten; sie scheint sich im Laufe der (Berufs-)Jahre zu entwickeln. Möglicherweise ist auch hier der Umstand, dass immer noch Frauen sich überwiegend der Kindererziehung widmen (und hierfür zum Teil ihre Arbeitszeit reduzieren oder/und in anderen Arbeitsfeldern tätig werden) ein Grund dafür, weshalb sie seltener als Männer "Karriere" machen, hier konkret: in Leitungspositionen tätig werden? Die weitere Auswertung zeigt jedenfalls, dass Befragte ohne Kinder etwas häufiger in Leitungspositionen

tätig sind als die, die Kinder haben (s. T102 f.). Letztere sind etwas häufiger als Kursleiter/in, Lehrkraft oder Dozent/in in der Erwachsenenbildung tätig. Gerade diese Funktionen scheinen solche zu sein, die auch mit wenigen Wochenstunden ausgeübt werden können (s. T109) und somit eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen.

Die derzeitigen Berufsbezeichnungen entsprechen – das war zu erwarten – in hohem Ausmaß den derzeitigen Arbeitsfeldern (s. T102).¹ Zu den Ausnahmen zählen die Berufsbezeichnungen „Sozialpädagoge/Sozialarbeiterin“, „Berater/in, Therapeut/in“ sowie „Pädagog. Leiter/in, Geschäftsführer/in“, die jeweils in unterschiedlichen Arbeitsfeldern genannt werden. Es gibt also – wie vermutet (vgl. Kap. 1.3.3) - so etwas wie arbeitsfeldspezifische Berufsbezeichnungen auch bei den Marburger Befragten. Allerdings gibt es für den Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung deutliche Unterschiede im Vergleich zu Studienergebnissen aus den 70er Jahren: Während damals für diesen Bereich vor allem zwei Bezeichnungen auftraten, nämlich pädagogischer Mitarbeiter und Fachbereichsleiter (vgl. Jütting 1984, S.187), spielen diese beiden Berufsbezeichnungen bei den Marburger Absolventinnen und Absolventen kaum noch eine bzw. gar keine Rolle mehr. Wahrscheinlich ist dies vor allem damit zu begründen, dass der Volkshochschulbereich, für den diese Bezeichnungen "typisch" sind, als hauptberufliches Arbeitsfeld für die Marburger Befragten kaum (noch) eine Rolle spielt.

Weitere Vergleiche mit vorliegenden Untersuchungen sind hinsichtlich der Berufsbezeichnungen nicht möglich, da eine differenzierte Analyse für Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb bislang fehlte.

Ob die Unterscheidung nach Abschlussgenerationen (s. T100) das bisher Gesagte z.B. zum Hinweinswachsen in Leitungspositionen oder in therapeutische Funktionen stützt, muss angesichts der geringen Zellenbesetzungen offen bleiben. Jedenfalls wird die Berufsbezeichnung "Sozialpädagoge/Sozialarbeiterin" - wie auch schon bei der ersten Stelle - in der jüngsten Abschlussgeneration am häufigsten genannt. Möglicherweise ist dies ein Indiz für die Bedeutung sozialpädagogischer Tätigkeiten als berufliches Einstiegsfeld, vielleicht deutet es auch auf eine insgesamt gewachsene Bedeutung sozialpädagogischer Arbeitsfelder hin.

Für die These von sozialpädagogischen Tätigkeiten als berufliches Einstiegsfeld spricht auch, dass die, die zum Befragungszeitpunkt einfachqualifiziert sind, am häufigsten die Berufsbezeichnung "Sozialpädagoge/Sozialarbeiterin" angeben (s. T101). Mehrfachqualifizierte scheinen dagegen am häufigsten ihre (ggf. im Berufsverlauf erst erworbene) weitere Qualifikation genutzt zu haben, indem sie in einem nicht-pädagogischen Arbeitsfeld tätig geworden sind (s. T101). Zumindest haben manche offenbar aus Neigung und Interesse, aber auch in der Hoffnung auf berufliche Entwicklungschancen und Verdienstmöglichkeiten eine weitere Qualifikation erworben und dann in einem entsprechenden Bereich eine Stelle gefunden. So begründet beispielsweise ein Absolvent, der unter anderem ein zusätzliches Studium der Medien-

¹ Und weil diese erwartbare hohe Übereinstimmung besteht, ist das Ergebnis des Tests (höchst) signifikant.

wissenschaft abgeschlossen hat, weshalb er im nicht-pädagogischen Bereich als Aufnahmeleiter in der Filmproduktion tätig geworden sei (Fragebogen Teil IV, Frage2):

"berufliches Interesse, Entwicklungsmöglichkeiten, finanzielle Ausstattung" (Fb 19).

Bei anderen scheint eine erfolglose Stellensuche im pädagogischen Bereich zunächst zu dem Entschluss geführt zu haben, eine weitere Ausbildung oder Umschulung zu absolvieren und dann in diesem Beruf tätig zu werden. Eine Absolventin - zum Befragungszeitpunkt Altenpflegerin im Anerkennungsjahr - schreibt nämlich als Antwort auf die oben genannte Frage:

"Da ich eine Ausbildung zur Altenpflegerin absolviert habe; meine Stellensuche im pädagogischen Bereich war wenig erfolgreich." (Fb 24)

Ähnlich der als Systemanalytiker tätige Absolvent, der als Begründung für seine nicht-pädagogische Tätigkeit seinen Werdegang wie folgt darstellt:

"wegen aussichtsloser Bewerbungen als Dipl.Päd. => Umschulung EDV => Beruf EDV" (Fb 53).

3.3.4.3 Arbeitgeber/Träger

Im Bezug auf die derzeitige berufliche Tätigkeit gehe ich nun ebenfalls der Frage nach, bei welchen Arbeitgebern bzw. Trägern die Marburger Absolventinnen und Absolventen tätig sind.

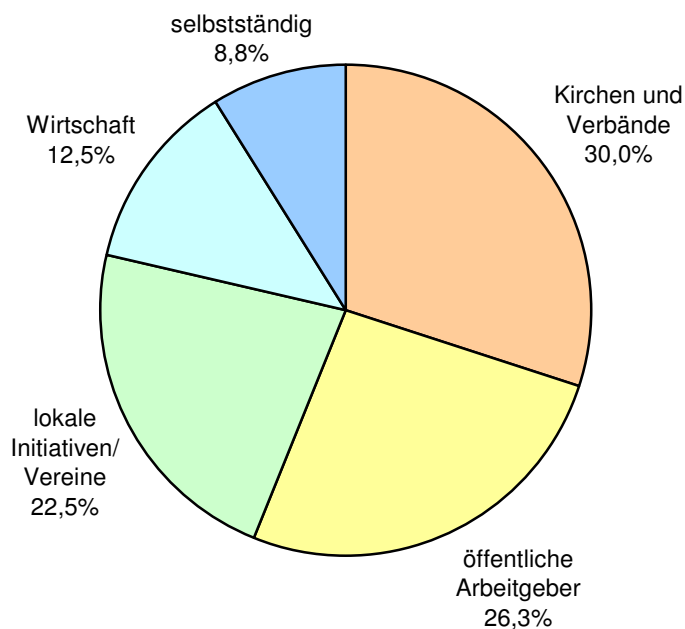


Abbildung 35: Arbeitgeber/Träger der derzeitigen Stelle (N = 80)

Grundlage meiner Analyse sind diejenigen, die in einem *pädagogischen*¹ Arbeitsfeld tätig geworden sind. Abb. 35 (s. T103) zeigt, dass auch zum Befragungszeitpunkt die meisten bei Kirchen und (Wohlfahrts-)Verbänden tätig sind. Diese sind somit nach wie vor der wichtigste Arbeitgeber für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen der Studienrichtung Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung, wenngleich ihr Anteil im Vergleich zur ersten Stelle nach dem Diplom (vgl. Kap. 3.2.2.3, s. T65) etwas gesunken ist.² Im Vergleich zur ersten beruflichen Tätigkeit nahezu gleich geblieben ist jeweils die Bedeutung, die öffentlichen Arbeitgebern und lokalen Initiativen und Vereinen als Anstellungsträgern zukommt. Etwas gestiegen zu sein scheint die Bedeutung der Wirtschaft, und möglicherweise deutet sich hier ein Trend an, der in neueren Studien bestätigt wird: Dort spielt nämlich (mittlerweile) die Wirtschaft als Arbeitgeber für Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung eine deutlich größere Rolle als in meiner Untersuchung (vgl. Vogel u.a. 2000, S.19, Schmidt 2001, S.101). Zum Befragungszeitpunkt sind außerdem ein paar Befragte mehr selbstständig tätig (n = 7) als unmittelbar nach dem Diplomabschluss. Insgesamt wird deutlich, dass es *den* Arbeitgeber für Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung nach wie vor nicht gibt (vgl. Kap. 3.2.2.3). Es gibt - wie auch Schmidt (2001, S.101) bestätigt - "kein klares Profil potentieller Anstellungsträger". Alles in allem betrachtet stimmen jedoch die Befunde für die Marburger Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb mit vorliegenden für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen verschiedener Studienrichtungen überein: Verbände der freien Wohlfahrtspflege inklusive der Kirchen sowie der öffentliche Dienst waren und sind ihre wichtigsten Arbeitgeber (vgl. Krüdener/Schulze 1993, S.26).

Die weitere Auswertung zeigt, dass es einen signifikanten Zusammenhang gibt zwischen den Trägern der ersten und den Trägern der derzeitigen Stelle im pädagogischen Bereich (s. T103). So sind z.B. über 60 % derer, die bei der ersten Stelle im öffentlichen Dienst tätig waren, auch aktuell bei einem öffentlichen Arbeitgeber tätig. Eine vergleichbare, wenn auch nicht ganz so hohe Ähnlichkeit der relativen Häufigkeiten gibt es bei denen, die zuerst bei lokalen Initiativen oder Vereinen tätig geworden sind und es auch heute sind, sowie bei denen, die bei Kirchen und Verbänden gearbeitet haben und arbeiten und auch bei den wenigen, die zuerst in der Wirtschaft tätig geworden sind und auch heute dort tätig sind (s. T103). Somit scheint es eine gewisse „Treue“ zu einem einmal gewählten Träger zu geben. Die wenigen, die sich zuerst selbstständig gemacht haben, sind zum Befragungszeitpunkt alle bei anderen Trägern angestellt. Dies lässt möglicherweise den Schluss zu, dass die anfängliche Selbstständigkeit keine freiwillig gewählte war.

¹ Vgl. Kap. 3.2.2.3. Zu dem reduzierten Stichprobenumfang bei der Frage nach Arbeitgebern/Trägern der derzeitigen Stelle vgl. Erläuterung im Tabellenband T103. Zum etwas erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Von den n = 22 Absolventinnen und Absolventen, die zum Befragungszeitpunkt im *nicht-pädagogischen* Bereich tätig sind, arbeiten neun in der freien Wirtschaft, vier bei Kirchen und Verbänden, drei im öffentlichen Dienst, eine Person hat sich als Taxiunternehmer selbstständig gemacht und fünf machen zum Anstellungsträger ihrer nicht-pädagogischen Tätigkeit keine Angabe.

² Eine verhältnismäßig hohe Bedeutung haben kirchliche Träger als Arbeitgeber auch für Tübinger Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. Vogel u.a. 2000, S.19).

Einen signifikanten Zusammenhang gibt es auch zwischen dem Geschlecht und den Trägern der aktuellen Tätigkeit (s. T104). Frauen sind vor allem häufiger als Männer bei Kirchen und Verbänden tätig, Männer häufiger im öffentlichen Dienst. Außerdem arbeiten Frauen häufiger bei lokalen Initiativen und Vereinen; Männer haben sich häufiger selbstständig gemacht. Bei der ersten Stelle nach dem Diplom (s. T66) waren diese Unterschiede so noch nicht zu erkennen; sie entwickeln sich offenbar erst im Laufe des beruflichen Werdeganges. Geht man davon aus, dass sich Kirchen und Verbände ebenso wie lokale Initiativen und Vereine eher karitativ-sozialen Aufgaben widmen, dann könnten diese Befunde ein weiterer Hinweis darauf sein, dass Frauen häufiger als Männer in klientennahen sozialen Bereichen tätig sind (vgl. Kap. 3.3.4.1).

Die Unterscheidung nach Abschlussgenerationen zeigt, dass es – wie schon bei der ersten Stelle nach dem Diplom – auch bei der aktuellen über die Generationen leichte Schwankungen in der Bedeutung der verschiedenen Arbeitgeber gibt (s. T104, T66). Eine selbstständige Tätigkeit wird nach wie vor eher selten und wenn, dann eher von Angehörigen der ältesten Generation aufgenommen. Eine interessante Frage ist in diesem Zusammenhang, ob eventuell Befragte, deren Diplomabschluss schon viele Jahre zurückliegt, in der Zwischenzeit zusätzliche Qualifikationen erworben haben, die ihnen eine selbstständige Tätigkeit vielleicht erst ermöglichen? Zumindest bei denen, die im EDV-Bereich oder als Supervisorin bzw. Supervisor freiberuflich tätig sind, scheint eine entsprechende Zusatzausbildung vorausgegangen zu sein. Die freie Wirtschaft, der vor allem in der neueren Literatur eine wachsende Bedeutung als Arbeitgeber bescheinigt wird (vgl. z.B. Vogel 2000, S.19; Schmidt 2001, S.101), spielt unter den Marburger Befragten insbesondere in der jüngsten Abschlussgeneration so gut wie (noch?) keine Rolle (s. T104), wenngleich insgesamt ihre Bedeutung als Arbeitgeber im Vergleich zur ersten Stelle nach dem Diplom etwas zugenommen zu haben scheint (s. T103, T65).

Aber auch Marburger Befragte, deren Diplomabschluss schon lange zurückliegt, sehen die Wirtschaft aufgrund individueller Erfahrungen anscheinend eher nicht als potentiellen Anstellungsträger. Dies wird zumindest deutlich in der Fragebogen-Anmerkung einer Absolventin, die bereits 1982 ihr Studium abgeschlossen und zwischenzeitlich eine Weiterbildung zur Personalreferentin absolviert hat, aber noch nie in der freien Wirtschaft tätig war. Sie beschreibt ihre Erfahrungen so:

„In der Wirtschaft im potenziellen Arbeitsfeld `betriebliche Aus- und Weiterbildung´ werden bevorzugt Betriebswirte eingestellt (ernüchternde Erfahrung trotz Zusatzausbildung zur Personalreferentin).“ (Fb 45)

Die Bedeutung des öffentlichen Dienstes schwankt zwar nach wie vor über die Abschlussgenerationen hinweg (vgl. Kap. 3.2.2.3). Von einer deutlich zurückgehenden Bedeutung kann jedoch nicht die Rede sein – im Gegensatz z.B. zu der Bielefelder Studie, die für die 90er Jahre eine rückläufige Bedeutung des öffentlichen Dienstes im Vergleich zu den 80er Jahren attestiert (vgl. Nahrstedt, Timmermann, Brinkmann 1995, S.33).

Zwischen den Arbeitsfeldern und dem Träger der derzeitigen Stelle gibt es einen signifikanten Zusammenhang (s. T104). Die Auswertung zeigt, dass in der Erwachsenenbildung nach wie vor Kirchen und Verbände die wichtigsten Anstellungsträger sind, wenngleich in geringerem Maße als bei der ersten Stelle. Auch die Wirtschaft

ist im Arbeitsfeld Erwachsenenbildung nach wie vor ein wichtiger Arbeitgeber.¹ Der öffentliche Dienst hat unter den in der Erwachsenenbildung Beschäftigten an Bedeutung verloren und spielt aktuell in diesem Arbeitsfeld keine große Rolle mehr. Dagegen hat er im Arbeitsfeld Hochschule/Forschung nach wie vor eine große Bedeutung, was angesichts der Tatsache, dass sich Hochschulen in der Regel in der Trägerschaft der Bundesländer befinden, nicht erstaunt. Im Arbeitsfeld Erwachsenenbildung sind sowohl bei der ersten (s. T67) wie auch bei der derzeitigen Tätigkeit alle (wenigen) Selbstständigen tätig.

Die weitere Auswertung ergibt – wie zu erwarten war - auch einen signifikanten Zusammenhang zwischen derzeitigen Anstellungsträgern und den Berufsbezeichnungen, unter denen die Befragten dort arbeiten (s. T105). Fast drei Viertel der selbstständig Tätigen arbeiten als Kursleiter/in, Lehrkraft oder Dozent/in in der Erwachsenenbildung. Öffentliche Arbeitgeber bieten am häufigsten Hochschuldozent/inn/en oder wissenschaftlichen Mitarbeiter/inne/n einen Arbeitsplatz. Kirchen und Verbände sowie auch lokale Initiativen und Vereine beschäftigen zu einem Drittel bzw. zu gut einem Viertel Sozialpädagogen und Sozialarbeiterinnen. Insgesamt ist bei fast allen Trägern die Vielfalt der Berufsbezeichnungen recht groß (s. T105).

3.3.4.4 Arbeitsumfang, Vertragsart und Bezahlung

Um die formale "Qualität" eines Arbeitsverhältnisses beurteilen und Vergleiche zur ersten beruflichen Tätigkeit nach dem Diplomstudium herstellen zu können, habe ich auch im Bezug auf die derzeitige Tätigkeit² nach dem Umfang der Arbeitszeit, nach der Befristung oder Nicht-Befristung einer Stelle (= Stellensicherheit) sowie nach der Vergütung gefragt. Zur Präzisierung der Stellensicherheit habe ich außerdem den aktuellen Beschäftigungsstatus (verbeamtet, angestellt oder freiberuflich tätig) erhoben. Vorliegende Studien über Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen insgesamt (vgl. Schulze/Krüdener 1993) kommen zu dem Ergebnis, dass sich Nachteile in der "Qualität" der Beschäftigungsverhältnisse im pädagogischen Bereich insbesondere zuungunsten von Frauen im Zeitverlauf, d.h. von der ersten Tätigkeit bis zur derzeitigen, entwickeln bzw. verstärken. - Wie stellt sich dies bei den Marburger Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb dar? Welche Befunde erbringt ein Vergleich zwischen der ersten und der derzeitigen Tätigkeit im pädagogischen Bereich?

¹ Allerdings sind auch bei dieser Auswertung die Zellenbesetzungen sehr klein.

² Genau wie bei der ersten Stelle nach dem Diplom (vgl. Kap. 3.2.2.3) geht es mir auch hier darum zu analysieren, wie die "Qualität" der Arbeitsverhältnisse von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen im pädagogischen Bereich ist. Den folgenden Auswertungen liegt daher dieselbe Stichprobe zugrunde, wie in Kap. 3.3.4.3.

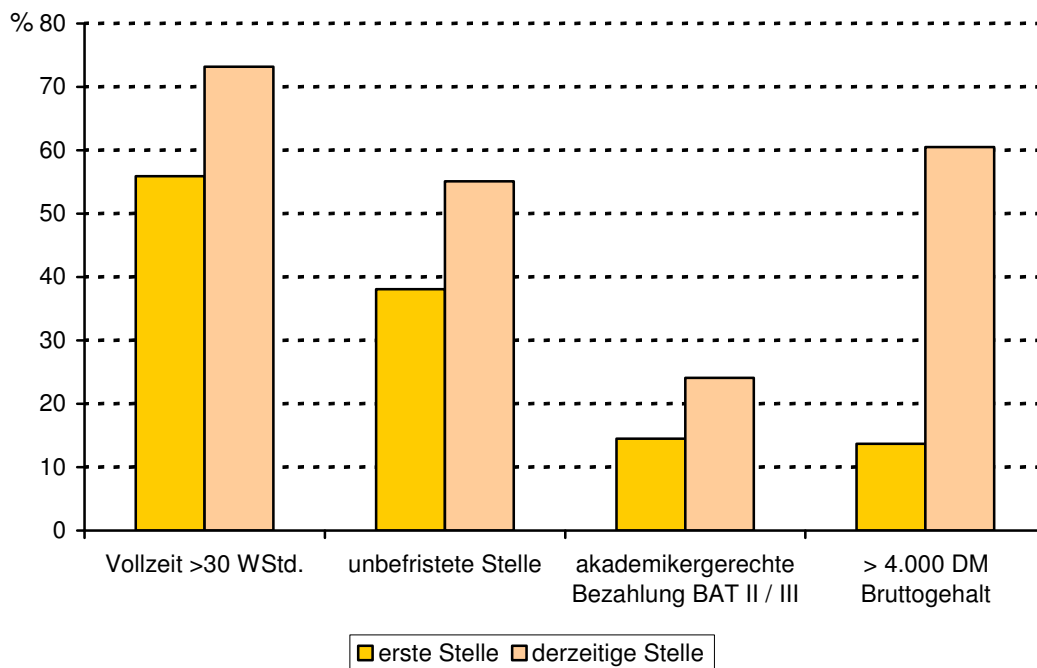


Abbildung 36: Rahmenbedingungen der ersten und der derzeitigen Stelle im pädagogischen Bereich im Vergleich¹

Abb. 36 zeigt, dass – insgesamt² betrachtet - zum Erhebungszeitpunkt mehr Befragte eine Vollzeitstelle innehaben als bei der ersten Tätigkeit nach dem Diplom (s. T105, T68). Der Anteil Teilzeitbeschäftigter ist zurückgegangen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen beispielsweise Nahrstedt, Timmermann, Brinkmann (1995, S.50) für Bielefelder Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen.

Mich interessiert nun, inwieweit sich die Befragten bezogen auf die Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit von der ersten im Vergleich zur aktuellen Stelle verbessern konnten. Die Auswertung zeigt, dass ein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen dem Umfang der Arbeitszeit bei der ersten Stelle und dem Umfang der Arbeitszeit bei der aktuellen Tätigkeit. Über 90 % derer, die bei ihrer ersten Stelle eine Vollzeitstelle hatten, haben auch zum Befragungszeitpunkt eine solche inne. Bei den zunächst Teilzeitbeschäftigten hat im Hinblick auf den Arbeitszeitumfang eher eine Verbesserung im Sinne einer Erhöhung stattgefunden: Von denen, die einst mit 18 – 30 Wochenstunden teilzeitbeschäftigt waren, haben zum Befragungszeitpunkt mehr als die Hälfte (n = 15) eine volle Stelle, die übrigen sind in Teilzeit geblieben. Auch die (wenigen), die bei der ersten Stelle weniger als 18 Stunden hatten, arbeiten jetzt zum Teil mit mehr Stunden (s. T119).

¹ Basis der Prozentuierung siehe die jeweiligen Tabellen im Tabellenband (T68 und T105 f.).

² Wenn in diesem Abschnitt von „insgesamt betrachtet“ die Rede ist, dann sind dabei alle im pädagogischen Bereich Tätigen (gemäß Definition T65 und T103) in die Auswertung einbezogen worden.

Ähnlich wie mit dem Umfang der Arbeitszeit verhält es sich mit der Befristung oder Nicht-Befristung der derzeitigen Tätigkeit im pädagogischen Bereich (s. Abb. 36): Insgesamt gesehen waren bei der ersten Stelle erst gut ein Drittel unbefristet beschäftigt, bei der derzeitigen sind es über die Hälfte (s. T 68 und T105). Einen ähnlichen Trend haben Flacke, Prein, Schulze (1989, S.156) für Dortmunder Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen verschiedener Studienrichtungen festgestellt.

Auch zwischen der Stellensicherheit bei der ersten und bei der derzeitigen Tätigkeit gibt es einen signifikanten Zusammenhang. So sind zum Beispiel 90 % von denen, die eine unbefristete erste Stelle hatten, auch zum Befragungszeitpunkt unbefristet beschäftigt. Gut die Hälfte (n = 19) von denen, die zuerst befristet tätig waren, sind es auch zum Befragungszeitpunkt noch, die übrigen befristet Tätigen haben ihren Status ebenfalls in Richtung „unbefristete Stelle“ (n = 11) oder in Richtung „Freiberuflichkeit“ (n = 6) verändert (s. T120). Möglicherweise legen die, die einmal unbefristet beschäftigt waren, Wert darauf, auch zukünftig eine unbefristete Stelle zu haben. Und vielleicht können jene, die mit einer befristeten Stelle nach dem Diplom eingestiegen sind, sich auch bei zukünftigen Stellen eher wieder mit einer solchen „anfreunden“ und sehen das möglicherweise sogar als Chance, sich beruflich neu zu orientieren. Im Interview mit Brigitte wird das jedenfalls deutlich. Brigitte hat zum Befragungszeitpunkt ihre zweite Stelle nach dem Diplom inne, die – genau wie die erste – zeitlich befristet ist. Auf meine Frage, weshalb sie von ihrer ersten Stelle auf diese gewechselt sei, antwortet sie:

„Das war ne befristete Stelle, und die hier ist auch befristet, ja. Aber das war auch ganz gut, also im Moment gefällt mir der Gedanke, dass ich im Herbst mir was anderes suche, einfach mal woanders noch kucke.“ (Brigitte, Interview Nr.3, S.15)

ABM-Stellen spielen zum Befragungszeitpunkt keine große Rolle: Sechs Befragte¹ (fünf Frauen, ein Mann) haben eine solche, und zwar vornehmlich im sozialpädagogischen Bereich. Dieser Befund bestätigt ebenfalls vorliegende aus Dortmund (vgl. ebd., S.158). Das Arbeitsamt und/oder staatliche Unterstützung in Form von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM) scheint auch im Berufsverlauf bei der Stellenfindung keine wesentliche Rolle zu spielen. Vielmehr kommen die Absolventinnen und Absolventen offenbar immer wieder "aus eigener Kraft" auf dem Arbeitsmarkt unter (vgl. Kap. 3.2.1.1).

Auch die gehaltliche Eingruppierung hat sich – insgesamt betrachtet - von der ersten im Vergleich zur derzeitigen Tätigkeit etwas verbessert (vgl. Abb. 36): Knapp ein Viertel der im pädagogischen Bereich Tätigen wird zum Befragungszeitpunkt akademikeradäquat nach BAT III/II vergütet (s. T105); bei der ersten Stelle waren das noch rund 10 % weniger (s. T68). Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich beim Bruttogehalt (s. T68 und T106).² Vermutlich wirkt sich hier zudem der Umstand aus, dass

¹ Das sind 6,9 % derjenigen (n = 87), die aktuell im pädagogischen Bereich tätig sind. Für die ABM-Fälle gibt es keine eigenen Tabellen im Anhang; die Auswertung wurde „per Hand“ vorgenommen.

² Ein Vergleich der Bruttogehälter von erster und derzeitiger Stelle ist jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, denn das Bruttogehalt muss immer auf dem Hintergrund des jeweiligen Umfangs der Arbeitszeit und – insbesondere beim Bundes-Angestelltentarifvertrag (BAT) - der jeweiligen persönlichen Verhältnisse (Alter, Familienstand, Kinder) gesehen werden. So kann es durchaus sein, dass

inzwischen mehr Befragte Vollzeit arbeiten. - Leichte Verbesserungen in der Bezahlung von der ersten bis zur aktuellen Tätigkeit haben für die Dortmunder Absolventinnen und Absolventen der 80er Jahre auch Flacke, Prein, Schulze (1989, S.160 f.) und für die Bielefelder in der ersten Hälfte der 90er Jahre Nahrstedt, Timmermann, Brinkmann (1995, S.51) festgestellt.

„Die Höhe der Eingruppierung bei der ersten Stelle *kann* entscheidend für den weiteren Karriereverlauf sein“, so haben Krüdener/Schulze (1993, S.24) aufgrund ihrer Analyse vorliegender Studien festgestellt. In meinen Daten gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Vergütung bei der ersten und der Vergütung bei der derzeitigen Stelle. Fast drei Viertel von denen, die bei ihrer ersten Stelle nach BAT IV/V bezahlt worden sind, werden auch zum Befragungszeitpunkt noch auf diesem Niveau bezahlt. Die Hälfte (n = 4) von denen, die auf der ersten Stelle nach BAT II, III oder vergleichbar bezahlt worden sind, erhalten diese Vergütung auch bei der aktuellen Stelle, die übrigen mussten eine geringere Vergütung oder ein freiberufliches Honorar in Kauf nehmen (s. T120).

Der größte Teil von denen, die derzeit im pädagogischen Bereich tätig sind, nämlich gut drei Viertel, sind im Angestelltenverhältnis tätig. Eine Verbeamtung scheint eher die Ausnahme zu sein.¹ Ich vermute, dass dies darauf zurückzuführen ist, dass die meisten keine vorherige Ausbildung, insbesondere kein vorheriges Lehramtsstudium absolviert haben und somit der Schulbereich kaum als „Auffangbecken“ dient. Dies könnte ein "Marburg-spezifisches" Phänomen sein, denn andere (auch neuere) Untersuchungen kommen hier zum Teil zu deutlich höheren Anteilen von Verbeamtung.² Einen Status als freiberuflich Tätige geben gut ein Zehntel (n = 11) der im pädagogischen Bereich Arbeitenden an (s. T106). - Alles in allem wird deutlich, dass sich die formale Qualität der Arbeitsverhältnisse – also Arbeitsumfang, Stellensicherheit und

jemand zwar BAT II verdient, aber nur eine halbe Stelle hat und somit ein geringeres Bruttogehalt vorzuweisen hat als jemand, der nur nach BAT V eingestuft ist, jedoch Familie und noch dazu eine Vollzeitstelle hat, einige Jahre älter ist und somit über ein ungleich höheres Bruttogehalt verfügt. Höhere Bruttogehälter bei der aktuellen Stelle ergeben sich außerdem durch Tarifierhöhungen im Laufe der Jahre. Eine Person kann also schon deshalb bei der derzeitigen Stelle ein höheres Gehalt beziehen als bei der ersten, weil sie selbst mittlerweile älter geworden ist, vielleicht geheiratet und/oder Kinder bekommen hat und es inzwischen Tarifierhöhungen gegeben hat. Es muss also nicht zwangsläufig ein Aufstieg in der Vergütungsgruppe erfolgt sein.

¹ Von den im pädagogischen Bereich Tätigen, die hier in die Auswertung einbezogen worden sind (also exklusive der n = 7 Pfarrer/innen und n = 2 Lehrer/innen, vgl. T103), sind sieben Personen verbeamtet: vier davon als Dozentin, Professor oder Assistenten im Hochschulbereich. Zwei andere sind - ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium - im Fachschulbereich (Fachschule für Erzieherinnen, berufsbildende Schule Sozialpädagogik) als Referendar/in bzw. Lehrer/in tätig geworden und sind Beamter und Beamtin auf Probe. Der siebte Absolvent ist als Sozialpädagoge in der Gerichtshilfe bei der Staatsanwaltschaft tätig und ist Beamter auf Lebenszeit. Mägdefrau (2000, S.322) hat für Freiburger Absolventinnen und Absolventen bestätigt, dass der höchste Anteil verbeamteter Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen im Schul- und Hochschulbereich sowie in der Forschung arbeitet.

² In der Untersuchung von Mägdefrau (2000, S.251) zum Beispiel geben ein Viertel der Befragten an, eine Beamtenbesoldung nach A 12 und besser zu erhalten. Zugleich ist hier das Diplomstudium aber "ein Studiengang, der zu zwei Dritteln von bereits pädagogisch Vorqualifizierten absolviert wird" (ebd., S.144), und zwar zum Großteil von Lehrerinnen und Lehrern. Vermutlich erklärt dies den hohen Anteil von Beamtinnen und Beamten. Wenn ich in meiner Untersuchung auch die Vikar/innen und Pfarrer/innen sowie die Referendar/innen und Lehrer/innen einbeziehe, dann komme ich auf einen Wert von n = 16 Beamtinnen und Beamte (auf Probe oder auf Lebenszeit). Das sind 13,6 % allerer, die zum Befragungszeitpunkt berufstätig sind (n = 118).

Bezahlung - von der ersten im Vergleich zur derzeitigen Tätigkeit im pädagogischen Bereich zumindest für einen Teil der Befragten verbessert hat.

Die Differenzierung zwischen den verschiedenen Arbeitsfeldern zeigt, dass der Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung nach wie vor der zu sein scheint, in dem am ehesten eine geringfügige, sprich: stundenweise Beschäftigung (< 18 WStd.) möglich ist (s. T106)¹. Zu einem vergleichbaren Befund hinsichtlich "marginaler Beschäftigungsverhältnisse im Bildungsbereich" ist in jüngerer Zeit auch Mägdefrau (2000, S.249) gekommen. In den meisten pädagogischen Arbeitsfeldern überwiegt der Anteil der Vollbeschäftigten inzwischen (s. T106), d.h. im Vergleich zur ersten Stelle nach dem Diplom (s. T68), den der Teilzeit-Tätigen deutlich. In der Sozialarbeit sind Teilzeitbeschäftigte mit 41,2 % (n = 7) noch am meisten vertreten (s. T106). Dass insbesondere der sozialpädagogische Bereich einer ist, in dem Teilzeitarbeit (18 – 30 WStd.) möglich scheint, vermutet auch eine Absolventin im Fragebogen, indem sie auf die Frage "Aus welchem Grund / welchen Gründen sind Sie überwiegend im nicht-pädagogischen Bereich erwerbstätig?", antwortet:

„Ich habe ein Kind, könnte nur halbtags arbeiten und habe dann vom Arbeitsmarkt her nur die Chance, im sozialpäd. Bereich (schlecht bezahlt) zu arbeiten ...“ (Fb 20)

Insbesondere im Hinblick auf das derzeitige Arbeitsfeld Erwachsenenbildung wird ferner deutlich, dass der Anteil unbefristet Beschäftigter sowie der Anteil freiberuflich bzw. auf Honorarbasis Arbeitender (im Vergleich zur ersten Tätigkeit) gestiegen ist (s. T107, T69).

Hinsichtlich der gehaltlichen Eingruppierung scheint sich zwischen den jeweiligen Arbeitsfeldern nicht allzu viel verändert zu haben. Eine "akademikergerechte" Bezahlung nach BAT III und besser ist nach wie vor nicht selbstverständlich und anscheinend nur im Arbeitsfeld Hochschule/Forschung üblich. Da werden nunmehr alle dort Tätigen akademikeradäquat bezahlt (s. T107, T 69).² Möglicherweise liegt dies darin begründet, dass zum Befragungszeitpunkt niemand mehr als wissenschaftliche Hilfskraft und/oder auf Honorarbasis in diesem Bereich tätig ist, sondern alle eine "Stelle" - wenngleich überwiegend eine zeitlich befristete (vgl. Schmidt 2001, S.101) - dort innehaben. Auch ist das Bruttogehalt in diesem Arbeitsfeld mit am höchsten.

¹ Die Gesamtbetrachtung der vier hier zugrunde liegenden Fragebögen zeigt, dass es sich bei allen vier um eine freiberufliche Lehr- oder Dozent/inn/entätigkeit (Kursleitungstätigkeit) handelt, die die Befragten selbst der EB/WB zuordnen. Inwiefern diese Freiberuflichkeit tatsächlich freiwillig ausgeübt oder „notgedrungen“ gewählt worden ist, um bspw. einer Arbeitslosigkeit zu entgehen, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden. Lediglich bei einer Befragten geht aus dem Fragebogen hervor, dass sie die stundenweise Kurstätigkeit eher nebenbei parallel zu ihrem Hausfrau- und Mutterdasein ausübt.

² Bezieht man alle Befragten, also auch die, die als Vikarinnen/Vikare, Pfarrer/innen, als Lehrer/innen oder im nicht-pädagogischen Bereich tätig geworden sind, in die Auswertung mit ein, dann wird (angesichts der kleinen Fallzahlen vorsichtig ausgedrückt) deutlich, dass im (Fach-)Schulbereich, im Bereich Hochschule/Forschung sowie in der Seelsorge am häufigsten Akademikergehälter nach BAT III und besser gezahlt werden (s. T107) - Felder also, die, bis auf den Hochschul- und Forschungsbereich, eigentlich keine Bereiche sind, in denen aufgrund der Rekrutierungsbedingungen der Anstellungsträger Personen, die „nur“ das Diplom in Pädagogik haben, eine Stelle finden können.

Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung scheint ebenfalls nach wie vor ein Bereich zu sein, in dem vergleichsweise gut verdient wird: Knapp 40 % (n = 13) der dort Tätigen verdienen mehr als 5000 DM brutto¹ (s. T108). Hinsichtlich der Verdienstmöglichkeiten und gehaltlichen Eingruppierung in den verschiedenen Arbeitsfeldern kommen Peters/Schrader (1996, S.64) für Bremer Weiterbildnerinnen und Weiterbildner sowie Mägdefrau (2000, S.248) für Freiburger Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen zu ähnlichen Ergebnissen. In der Studie von Mägdefrau ist die Eingruppierung insgesamt gesehen noch deutlich besser (vgl. ebd., S.251) - was vermutlich daran liegt, dass hier auch viel mehr Befragte bereits pädagogisch vorqualifiziert waren und das Diplomstudium für sie offenbar eine Höherqualifizierung bedeutete, während es für die Marburger Absolventinnen und Absolventen überwiegend eine Erstausbildung war.

Die Unterscheidung der derzeitigen Arbeitsfelder nach Beschäftigungsstatus zeigt, dass in der Erwachsenenbildung knapp ein Drittel freiberuflich tätig sind (s. T108). Umgekehrt kann man sagen, dass alle die, die zum Befragungszeitpunkt freiberuflich tätig sind, in der Erwachsenenbildung arbeiten. Unterscheidet man danach, welchem Arbeitsfeld bzw. welchen Arbeitsfeldern die Befragten selbst ihre derzeitige Tätigkeit zuordnen, dann sind die, die ihre Tätigkeit *ausschließlich* der Erwachsenenbildung oder der außerschulischen Jugendbildung zuordnen, zu einem Großteil (n = 8) freiberuflich tätig und werden zugleich am häufigsten nach sonstigen Tarifen oder Honoraren bezahlt (s. T108 f.). Diese acht Befragten sind lehrend in der Erwachsenenbildung tätig: z.B. als EDV-Dozent, Unterrichtende in Deutsch als Fremdsprache oder als freiberuflicher Trainer.

Die Unterscheidung zwischen den verschiedenen Berufsbezeichnungen zeigt, dass kursleitende Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung offenbar die sind, die am ehesten stundenweise, freiberuflich und außerhalb einer BAT-Eingruppierung ausgeübt werden (s. T109). Pädagogische Leitungsfunktionen werden sowohl bei der ersten, wie auch bei der derzeitigen Stelle ausschließlich in Vollzeit ausgeübt (s. T69, 109); ihre Bezahlung scheint sich im Vergleich zur ersten Stelle etwas verbessert zu haben (s. T70, T109).²

Die Unterscheidung nach Anstellungsträgern zeigt, dass sich vor allem im öffentlichen Dienst die Beschäftigungsbedingungen verbessert zu haben scheinen. So haben sich dort der prozentuale Anteil der Vollzeitbeschäftigten, der der unbefristet Beschäftigten sowie der Anteil der nach BAT III/II Eingruppierten im Vergleich zur ersten Stelle nach dem Diplom in etwa verdoppelt (s. T110, T71).³ Unter den Selbstständigen ist – allerdings bei nur kleiner Fallzahl - auch ein größerer Anteil vollzeitbeschäftigt (s. T110, T70), so dass man wohl davon ausgehen kann, dass die selbst-

¹ Auf eine Berechnung des Medians wurde beim Bruttogehalt verzichtet, da manche Befragte Circa-Angaben gemacht haben.

² Vgl. hierzu Mägdefrau (2000, S.250), die hinsichtlich der Bezahlung in Leitungspositionen zu noch günstigeren Ergebnissen gekommen ist.

³ Auch bei lokalen Initiativen und Vereinen bspw. hat der Anteil unbefristet Tätiger zugenommen, ebenso wie der Anteil derer, die nach BAT III oder besser bezahlt werden (s. T110).

ständige Tätigkeit nicht (mehr?) ein "nebenberufliches" oder "übergangsweises Jobben" ist, sondern dazu dient, den Lebensunterhalt sicherzustellen. Die Tatsache, dass die, die selbstständig tätig sind, hohe Bruttogehälter verdienen, lässt den Schluss zu, dass eine selbstständige Tätigkeit ein ganz einträgliches Geschäft und vermutlich keine „Notlösung“ zu sein scheint (s. T111).

Ein weiteres Indiz für meine Vermutung ist die Tatsache, dass diejenigen (n = 6), die zwischen 1981 und 1983 ihr Studium beendet haben und derzeit freiberuflich tätig sind (s. T114), zum überwiegenden Teil unmittelbar vor ihrer freiberuflichen Tätigkeit eine unbefristete Vollzeitstelle hatten und somit anscheinend "ohne Not"¹, d.h. ohne aktuell arbeitslos oder von Arbeitslosigkeit bedroht zu sein, freiberuflich tätig geworden sind. Ferner fällt auf, dass diese sechs Befragten überwiegend mehrfachqualifiziert sind, und ihre Mehrfachqualifikation ist ihnen offenbar auch für die freiberufliche Tätigkeit von Nutzen.²

"Ohne Not" will sich beispielsweise Heiner, der zum Befragungszeitpunkt einen unbefristeten Arbeitsvertrag als Erzieher und Gruppenleiter in der Heimerziehung hat, seine Bezahlung als ausreichend empfindet und auch mit seiner Tätigkeit sehr zufrieden ist, zukünftig selbstständig machen. Zuvor absolviert auch er jedoch parallel zu seiner Berufstätigkeit noch eine zusätzliche Ausbildung. Er sagt:

„Ich mache halt berufsbegleitend jetzt noch ´ne Ausbildung zum Heilpraktiker, weil ich mich langfristig selbstständig machen werde.“ (Heiner, Interview Nr.5, S.21)

Frauen, Einfachqualifizierte und die, die erst in der jüngsten Abschlussgeneration ihre Diplomprüfung absolviert haben, haben - das war bereits meine Vermutung im Bezug auf die erste Stelle nach dem Diplom (vgl. Kap. 3.2.2.4) - eher "schlechtere" Stellen, gemeint sind befristete, nach BAT IV/V oder weniger bezahlte Teilzeitstellen inne. Die Ergebnisse für die erste Stelle haben gezeigt, dass diese Vermutung im wesentlichen auch für die Marburger Befragten zutrifft – zumindest für die Frauen und die Angehörigen der jüngsten Generation, für die Einfachqualifizierten allerdings eher nicht. Im Bezug auf die gehaltliche Eingruppierung bei der ersten Stelle waren vor allem die Unterschiede zwischen den Geschlechtern noch kaum zu spüren. Mich interessiert daher im folgenden, was sich bei der derzeitigen Stelle hinsichtlich Arbeitsumfang, Stellensicherheit und Gehalt für Frauen und Männer, für die Angehörigen der verschiedenen Abschlussgenerationen sowie für Einfach- und Mehrfachqualifizierte verändert hat. Hat sich insbesondere zwischen Frauen und Männern die "Schere" im Bezug auf das Gehalt weiter geöffnet, wie in anderen Untersuchungen (vgl. Krüdener/Schulze 1993, S.24) festgestellt worden ist?

Im Bezug auf den Beschäftigungsumfang haben sich die Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Vergleich zur ersten Stelle nach dem Diplom weiter vergrößert:

¹ Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass beispielsweise Faktoren wie schlechte Bezahlung, fehlende Berufszufriedenheit oder Ähnliches auch eine "Not" darstellen und dazu führen, dass manche den Schritt in die Selbstständigkeit wagen.

² So scheint z.B. einem Absolventen die Umschulung zum Organisationsprogrammierer nützlich zu sein für seine freiberufliche Tätigkeit im EDV-Bereich. Anderen scheint eine Weiterbildung in Supervision hilfreich zu sein für eine freiberufliche Tätigkeit als Supervisor/in.

Zum Befragungszeitpunkt gibt es einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und dem Beschäftigungsumfang (s. T111). 87 % der Männer, aber nur 55,6 % der Frauen haben bspw. eine Vollzeitstelle im pädagogischen Bereich (s. Abb. 37). Die Geschlechterunterschiede bestätigen vorliegende Befunde - und zwar nicht nur für Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung (vgl. Schulze/Krüdener 1993, S.26). Allerdings haben Vollzeitstellen von der ersten im Vergleich zur derzeitigen Stelle bei den Marburger Befragten insgesamt zugenommen (s. T68, T105) und nicht - wie in vorliegenden Verbleibsstudien konstatiert - stark abgenommen (vgl. Schulze/Krüdener ebd.).

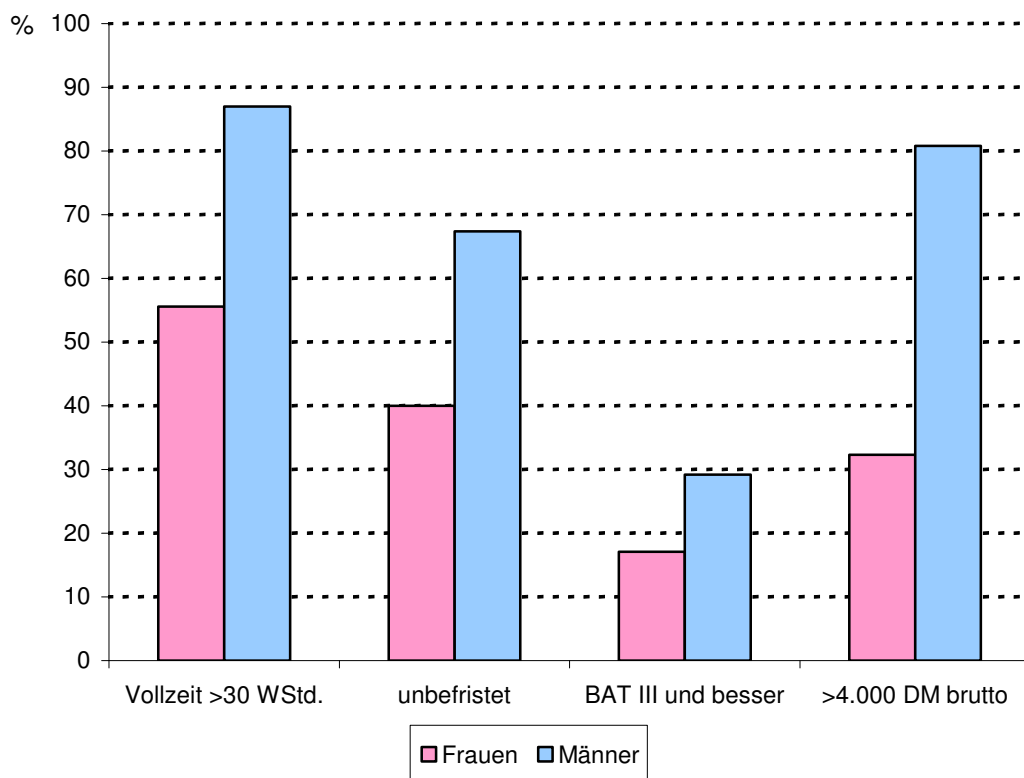


Abbildung 37: Rahmenbedingungen der derzeitigen Stelle von Frauen und Männern¹

Ähnlich verhält es sich mit der Stellensicherheit: Anders als in vorliegenden Studien gibt es auch diesbezüglich unter den Marburger Befragten keine „generelle() Zunahme befristeter Arbeitsverhältnisse“ (Schulze/Krüdener 1993, S.26), wohl aber die beschriebenen Geschlechterunterschiede, die sich im Vergleich zur ersten Stelle nach dem Diplom (s. T71) auch vergrößert haben.² Bei der derzeitigen Stelle besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Befragten und der Stellensicherheit. So sind bspw. mehr als zwei Drittel der Männer unbefristet tätig, aber nur 40 % der Frauen (s. T112).

¹ Die jeweilige Basis der Prozentuierung kann in den entsprechenden Tabellen im Tabellenband (T111 - T113) nachgelesen werden.

² Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Schulze/Krüdener (1993, S.26).

Frauen scheinen insgesamt im Bezug auf den Umfang der Arbeitszeit, die Stellensicherheit und auch die gehaltliche Eingruppierung im Vergleich zu Männern benachteiligt zu sein (s. Abb. 37). Meine Vermutung, dass bei der derzeitigen Stelle - im Gegensatz zur ersten - Unterschiede zwischen Frauen und Männern im Bezug auf die gehaltliche Eingruppierung zutage treten, bestätigt sich nämlich auch: 29,2 % (n = 14) der im pädagogischen Bereich tätigen Männer verdienen zum Befragungszeitpunkt ein "akademikeradäquates" Gehalt nach BAT III oder besser, aber nur 17,1 % (n = 6) der Frauen (s. T112, T72). Dies schlägt sich letztendlich auch im Bruttogehalt nieder (s. T113, T72), wenngleich das niedrigere Bruttogehalt bei den Frauen sicher zum Teil auch dadurch begründet ist, dass mehr Frauen als Männer Teilzeit arbeiten. Dass sich die Einkommensschere zwischen den Geschlechtern öffnet (vgl. Schulze/Krüdener 1993), bestätigt sich somit auch für die Marburger Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung.¹

Die Differenzierung zwischen den Abschlussgenerationen zeigt, dass zwar Vollzeitbeschäftigung im Vergleich zur ersten Stelle insgesamt deutlich zugenommen hat, aber – deskriptiv betrachtet - nach wie vor von der ältesten bis zur jüngsten Generation leicht abzunehmen scheint (s. T114, T73). Ähnlich verhält es sich mit der Stellensicherheit: Hier haben unbefristete Stellen bei der aktuellen Tätigkeit im pädagogischen Bereich im Vergleich zur ersten ebenfalls insgesamt zugenommen (s. T105, T68).² Die Auswertung im Hinblick auf die aktuelle Stelle zeigt, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Abschlussgenerationen und der Stellensicherheit besteht. So sind bspw. in der ältesten Generation zwei Drittel der Befragten unbefristet beschäftigt, in der jüngsten hingegen nur etwas mehr als ein Drittel (s. T114). Außerdem sind ein Fünftel (n = 6) der Angehörigen der ältesten Generation freiberuflich tätig, in der jüngsten Generation sind dies weniger als ein Zehntel (n = 2). Ein ähnliches Ergebnis hat Mägdefrau (2000, S.269) jüngst für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen allgemein bestätigt.

Von der ältesten bis zur jüngsten Generation nimmt anscheinend - ähnlich wie bei der ersten Stelle (s. T74) – deskriptiv betrachtet der Anteil derer leicht ab (die Fallzahlen sind sehr klein), die nach BAT III und besser bezahlt werden, wenngleich insgesamt der Anteil der "akademikeradäquat" Bezahlten bei der derzeitigen Stelle auf knapp ein Viertel der im pädagogischen Bereich Tätigen angestiegen ist (s. T114).³ Der Anteil der auf „Fachhochschulniveau“ nach BAT IV/V Bezahlten nimmt deskriptiv gesehen von der ältesten bis zur jüngsten Generation zu. Sonstige (freiberufliche) Honorare und Tarife spielen bei der derzeitigen Tätigkeit insgesamt eine etwas geringere Rolle als noch bei der ersten (s. T68, T105). Vielleicht ist dies ein

¹ Auf die Auswertung der Frage „Aus welchen Quellen bestreiten Sie zur Zeit Ihren Lebensunterhalt?“ (Fragebogen Teil VI, Frage 12) wurde letztendlich verzichtet, da die Antworten nicht sehr aufschlussreich waren.

² Auch Flacke, Prein, Schulze (1989, S.156) kommen für Dortmunder Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen verschiedener Studienrichtungen zu dem Ergebnis, dass sichere, unbefristete Stellen bei der aktuellen Tätigkeit zunehmen.

³ Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Flacke, Prein, Schulze (1989, S.161) in ihrer Studie über Dortmunder Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen. Jütting hat dagegen für diejenigen, die in den 70er Jahren hauptberuflich als Diplom-Pädagogen tätig waren, festgestellt, dass über 70 % von ihnen BAT II und besser verdienen (vgl. Jütting 1984, S.245).

Hinweis darauf, dass die Befragten bei ihrer aktuellen Tätigkeit im pädagogischen Bereich (mittlerweile) zunehmend in ein „gängiges“ Tarifgefüge eingebunden sind und sich somit ihre Bezahlung in gewisser Weise „normalisiert“, aber nicht auf einem „akademikeradäquaten“ Niveau eingependelt hat.¹ Krüdener/Schulze (1993, S.23) kommen in ihrer Analyse vorliegender Studien zu dem Schluss, dass die Bezahlung bei der aktuellen Tätigkeit um so besser sei, je weiter der Hochschulabschluss zurückliege.

Bei der ersten Stelle nach dem Diplom waren die Mehrfachqualifizierten etwas häufiger vollzeitbeschäftigt als die, die nur das Pädagogikdiplom hatten (s. T75). Bei der aktuellen Stelle gibt es eine ähnliche Tendenz, allerdings sind die prozentualen Unterschiede geringer (s. T115). Es fällt jedoch auf, dass Mehrfachqualifizierte häufiger freiberuflich tätig sind als die, die ausschließlich das Diplom in Pädagogik haben (s. T116). Bei der ersten Stelle hatte sich diese Tendenz bereits angedeutet (s. T75) und ich hatte oben schon die Vermutung geäußert, dass eine zusätzliche Qualifikation in einem „Fach“ wie z.B. EDV eine freiberufliche Tätigkeit im pädagogischen Bereich vielleicht begünstigen (oder ermöglichen?) könnte.

Bezogen auf den aktuellen Beschäftigungsstatus gibt es signifikante Unterschiede zwischen Einfach- und Mehrfachqualifizierten. Diese dürften vor allem darauf zurückzuführen zu sein, dass ausschließlich Mehrfachqualifizierte verbeamtet sind² und auch häufiger freiberuflich tätig sind, während Einfachqualifizierte öfter im Angestelltenstatus arbeiten (s. T117). Hinsichtlich der aktuellen gehaltlichen Eingruppierung zeigt sich entgegen der Erwartung, dass nicht Mehrfachqualifizierte, sondern Einfachqualifizierte öfter akademikeradäquat nach BAT III und besser bezahlt werden. Mehrfachqualifizierte erhalten jedoch häufiger freiberufliche Honorare (s. T116), deren Höhe vermutlich recht gut ist, denn bezogen auf das Bruttogehalt schneiden die Mehrfachqualifizierten in den oberen Gehaltsstufen geringfügig besser ab als die Einfachqualifizierten (s. T117).³

Zu der Frage, ob sich räumliche Mobilität⁴ möglicherweise positiv auf die formale "Qualität" eines Arbeitsverhältnisses auswirkt, lässt sich sagen, dass die, die nicht in Hessen arbeiten, die also räumlich offenbar mobiler sind, etwas häufiger Vollzeit beschäftigt sind und tendenziell besser verdienen als jene, die in Hessen arbeiten (s. T118 f.). Nahrstedt, Timmermann, Brinkmann (1995, S.53) haben Mitte der 90er Jahre für Bielefelder Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen ebenfalls festgestellt,

¹ Die Angehörigen der jüngsten Generation verdienen zudem aktuell insgesamt niedrigere Bruttogehälter als die älteren Jahrgänge. Möglicherweise ist dies aber auch durch ihr jüngeres Lebensalter mit bedingt sowie dadurch, dass sie häufiger noch auf Teilzeitstellen arbeiten (s. T115).

² - und zwar vier davon im Hochschulbereich, zwei im Fachschulbereich (ohne zusätzliche Lehramtsausbildung) und ein Absolvent, der als Sozialpädagoge in der Gerichtshilfe bei der Staatsanwaltschaft verbeamtet ist.

³ Flacke, Prein, Schulze (1989, S.162) sind zu dem Schluss gekommen, dass zusätzlich Qualifizierte tendenziell besser bezahlt werden als jene, die nur das Diplom in Pädagogik haben.

⁴ Im Fragebogen waren die Absolventinnen und Absolventen gefragt worden, in welchem Bundesland sie arbeiten oder ob sie im Ausland tätig sind. Die Antworten wurden zusammengefasst in die Kategorien "Hessen" und "nicht Hessen". In der letzten Kategorie sind alle diejenigen zusammengefasst, die zum Befragungszeitpunkt nicht in Hessen und damit nicht in relativer Nähe zum Studienort Marburg, sondern in einem anderen Bundesland oder im Ausland arbeiten.

dass sich räumliche Mobilität finanziell auszahlt. Im Hinblick auf die Stellensicherheit (= unbefristete Stelle) scheint sich räumliche Mobilität bei den Marburger Befragten jedoch nicht auszuwirken (s. T118).

Zusammenfassend kann ich hier festhalten, dass sich die formale Qualität der Arbeitsverhältnisse, also die Qualität im Hinblick auf den Umfang der Arbeitszeit, die Stellensicherheit und die Bezahlung, bei der derzeitigen Tätigkeit im Vergleich zur ersten nach dem Diplom insgesamt gesehen zum Teil verbessert hat – von einem generellen „Rückgang des Normalarbeitsverhältnisses“ kann also nicht die Rede sein. Individuell gesehen scheint es jedoch so zu sein, dass die Rahmenbedingungen der ersten Stelle die nachfolgender Stellen zuweilen „prägen“ können. Die schlechteren Rahmenbedingungen müssen vor allem Frauen und Angehörige der jüngsten Abschlussgeneration in Kauf nehmen. Je weiter der Diplomabschluss zeitlich zurückliegt, desto mehr – so kann man zumindest deskriptiv festhalten - scheinen sich die formalen Rahmenbedingungen zu verbessern. Einfachqualifizierte sind gegenüber Mehrfachqualifizierten hinsichtlich der Rahmenbedingungen der aktuellen Tätigkeit nicht generell benachteiligt.

Zwar erhalten insgesamt gesehen die meisten „Sozialarbeitsgehälter“ (BAT IV/V); die Erwachsenenbildung scheint aber dennoch ein Feld ist, in dem sich ganz gut verdienen lässt¹ - wenn auch zuweilen auf freiberuflicher Basis, was wiederum mit großen persönlichen Anstrengungen, ständig neue Honoraraufträge finden zu müssen, verbunden sein mag (vgl. hierzu Projektgruppe Verbleibsforschung 1989).

3.3.5. Derzeitige Arbeitsaufgaben und Tätigkeitsschwerpunkte

Zur aktuellen beruflichen Situation gehört auch die Frage, welche Tätigkeiten diejenigen wahrnehmen, die zum Befragungszeitpunkt im pädagogischen Bereich arbeiten. Diese Frage ist vor allem wichtig auf dem Hintergrund der Tatsache, dass bei Einrichtung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums mit dem Schwerpunkt EB/aJb umstritten war, welches die in der außerschulischen Bildung wahrzunehmenden (Haupt-)Aufgaben sind – ob mehr lehrende oder mehr planende, disponierende Tätigkeiten –, welche Qualifikationen dafür notwendig sind und welche das Studium vermitteln kann und soll (vgl. Kap. 1.1.3). Nehmen die Befragten in erster Linie Tätigkeiten wahr, auf die das Diplomstudium und insbesondere die Studienrichtung EB/aJb laut Rahmenordnung vorbereiten sollte, oder nehmen sie (auch) Tätigkeiten wahr, die "theoretisch" für

„Also ich habe in der Woche keinen einzigen Tag, wo ich nur am Schreibtisch arbeite oder nur organisatorische Sachen mache ...“ (Marion, Interview Nr.8, S.22)

„Also ich weiß nicht, wo ich da die Grenze ziehen soll zwischen Bildungsanteilen und sozialpädagogischen Anteilen.“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.32)

¹ Für die 70er Jahre ist Hommerich (1984, S.185) zu dem Schluss gekommen, dass knapp 60 % der in der Erwachsenenbildung tätigen Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen BAT II und mehr verdienen.

Diplom-Pädagogen und –Pädagoginnen besagter Studienrichtung gar nicht antizipiert worden sind?

Im Fragebogen habe ich daher anhand der offenen Frage: „Welche Tätigkeiten sind für Ihre Arbeit charakteristisch und machen einen hohen Anteil Ihrer Berufsarbeit aus?“ (Fragebogen Teil III, Frage 3) die derzeitigen Arbeitsaufgaben und Tätigkeitsschwerpunkte von denjenigen erhoben, die angegeben haben, zur Zeit überwiegend im pädagogischen Bereich tätig zu sein. Mehrfachantworten waren möglich. Da die Tätigkeitskategorien, mit denen in vorliegenden Studien gearbeitet worden ist, sehr unterschiedlich und kaum vergleichbar sind, noch dazu meistens nicht nach Studienrichtungen unterschieden worden ist, habe ich offen nach den Tätigkeitsschwerpunkten gefragt. Hierdurch sollte auch die Vielfalt der Antworten erfasst werden.

Die Antworten habe ich dann codiert und für die Auswertung anschließend zu größeren Tätigkeitsbereichen (Kategorien) zusammengefasst (vgl. Anhang Kat. 14). Bei der Zusammenfassung¹ habe ich mich u.a. an den von der DGfE im Rahmen der Novellierung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums genannten allgemeinen erwachsenenpädagogischen Handlungskompetenzen orientiert: Beratung, Motivierung, Animation, Unterricht und Curriculumentwicklung sowie Planung, Organisation, Verwaltung (vgl. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1981, S.44 f.). Ähnliche pädagogische Kompetenzbereiche identifiziert wenige Jahre später die Studienreformkommission, indem sie für unterschiedliche pädagogische Teilbereiche (Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik usw.) drei Dimensionen professioneller Handlungskompetenz benennt: a) Erziehen, Beraten, Helfen, b) Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln und c) Organisieren, Verwalten, Planen (vgl. Studienreformkommission 1984, S.65 ff.).

Im nun folgenden Absatz werde ich zunächst nacheinander jede dieser drei Kategorien beschreiben – und zwar zuerst danach, wie häufig die jeweilige Kategorie benannt worden ist (k = Anzahl der Antworten). Gleich anschließend stelle ich bezogen auf die Anzahl (n) der Befragten, d.h. bezogen auf die Anzahl der im pädagogischen Bereich Tätigen, dar, wie viele Befragte (unter anderem) in der genannten Kategorie tätig sind, d.h. mindestens eine Nennung in der betreffenden Kategorie gemacht haben (s. T121). Der Schwerpunkt der folgenden Auswertungen bezieht sich jedoch auf die weiter unten beschriebenen personenbezogenen „Tätigkeitstypen“ (s. T121 ff.).

Mit Abstand am häufigsten haben die Befragten Tätigkeiten aus dem Bereich "Organisieren, Verwalten, Planen" genannt (k = 114 Nennungen, vgl. Anhang Kat 14). Tätigkeiten aus den Bereichen Verwaltung/ Organisation/ Koordination - Planung/ Konzipierung/ Entwicklung - Öffentlichkeitsarbeit/ Kontakte/ Kooperation oder auch Management/ Einrichtungsleitung/ Geschäftsführung werden offenbar häufig wahrgenommen - zumindest werden sie am differenziertesten benannt. Mehr als zwei Drittel der im pädagogischen Bereich Tätigen (n = 61) sind (auch) organisierend, verwaltend, planend tätig (s. T121). Mit deutlichem Abstand hinsichtlich der Anzahl der Nennungen folgt der Bereich "Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln und generieren" (k = 83 Nennungen). Aber auch hier sind es mehr als zwei Drittel der im

¹ Zum methodischen Vorgehen bei der Kategorienbildung vgl. auch Kap. 2.5.

pädagogischen Bereich Tätigen (n = 62), die (unter anderem) unterrichtend, informierend, Wissen vermittelnd und generierend tätig sind. Auf den dritten Tätigkeitsbereich "Erziehen, Beraten, Helfen" entfallen k = 74 Nennungen. Bezogen auf die Anzahl der Befragten heißt das, dass gut 60 % (n = 53) der pädagogisch Tätigen erziehende, beratende, helfende Tätigkeiten (meist neben anderen) ausüben (s. T121).

Bei der Auswertung dieser offenen Frage hatte ich den Eindruck, dass manche ihre Antworten recht differenziert zu Papier gebracht haben, andere weniger. Für die weitere Auswertung werde ich daher „Tätigkeitstypen“ definieren (vgl. Kat 14, letzter Abschnitt), die zum einen möglichen Verzerrungen im Datenmaterial entgegenwirken, die sich durch ein unterschiedlich differenziertes Antwortverhalten bei dieser offenen Frage ergeben könnten.¹ Zum anderen bilden diese Tätigkeitstypen auch die verschiedenen Facetten und die (teilweise vorhandene) Vielfalt der Tätigkeitsbereiche der Befragten gut ab. Dabei kommt es mir nicht darauf an, wie häufig eine befragte Person Tätigkeiten aus einem oder mehreren der drei o.g. Bereiche aufführt, sondern aus welchem oder welchen Bereich/en überhaupt Tätigkeiten benannt werden. Und genau daraus ergibt sich die „Typenbildung“. Ein Beispiel: Befragte, die jeweils aus allen drei Tätigkeitsbereichen – also sowohl aus dem Bereich „Erziehen, Beraten, Helfen“, aus dem Bereich „Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln und generieren“ wie auch aus dem Bereich „Organisieren, Verwalten, Planen“ – mindestens eine Tätigkeit benannt haben, gehören dem Tätigkeitstyp „beraten, unterrichten, organisieren“ an. Befragte, die beispielsweise ausschließlich Tätigkeiten aus dem Bereich „Organisieren, Verwalten, Planen“ angegeben haben, bilden den Tätigkeitstyp „nur organisieren“ (vgl. Kat. 14).

Aus Abb. 38 geht hervor, dass die Befragten meistens nicht nur Tätigkeiten aus einem der drei Bereiche ausüben, sondern aus zwei oder teilweise auch aus allen drei Bereichen: Mehr als ein Viertel der im pädagogischen Bereich Tätigen nehmen sowohl erziehende, beratende, helfende, als auch unterrichtende sowie organisierende, verwaltende, planende Tätigkeiten wahr (s. T121). Insgesamt geben fast drei Viertel der Befragten Tätigkeiten aus mindestens zwei Tätigkeitsbereichen an. Ausschließlich beratende, ausschließlich unterrichtende oder ausschließlich organisierende Tätigkeiten werden eher selten wahrgenommen (s. T121).

¹ Meiner Vermutung nach bedeutet eine häufigere Nennung von bspw. planenden Tätigkeiten nicht zwangsläufig, dass diese Tätigkeiten in größerem Umfang wahrgenommen werden. Eine hohe Anzahl von Nennungen bspw. aus dem Bereich planender Tätigkeiten kann nämlich auch dadurch zustande kommen, dass einige Absolventen ihre Tätigkeiten sehr differenziert dargestellt haben, andere weniger. - Um zu erfahren, in welchem Ausmaß bestimmte Tätigkeiten wahrgenommen werden, hätte z.B. nach dem prozentualen Anteil, den bestimmte Tätigkeiten an der gesamten Arbeitszeit einnehmen, gefragt werden müssen. Dass die von den Befragten genannten Tätigkeiten einen hohen Anteil ihrer Berufsarbeit ausmachen, geht bereits aus der Fragestellung hervor, die nur auf solche Tätigkeiten abzielte, die für die Arbeit "charakteristisch" sind und einen "hohen Anteil" der Berufsarbeit ausmachen (vgl. Fragebogen Teil III, Frage 3).

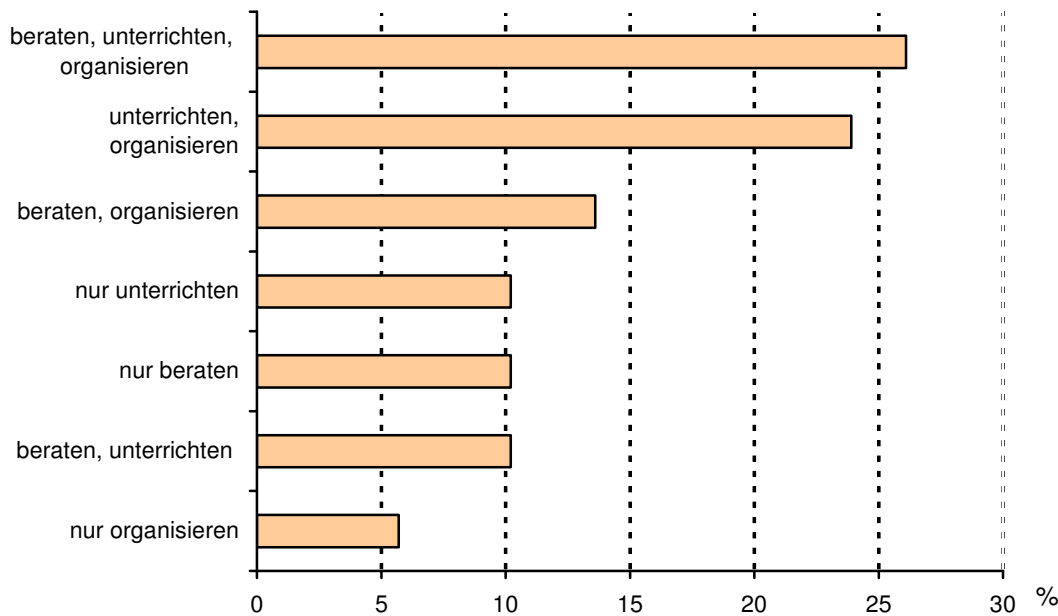


Abbildung 38: "Tätigkeitstypen" bei der derzeitigen Stelle im pädagogischen Bereich
(N = 88)

Das Tätigkeitsspektrum, das die einzelnen in ihrem jeweiligen Arbeitsfeld ausüben, scheint demnach sehr breit zu sein und umfasst in den meisten Fällen offenbar sowohl die direkte (erziehende, beratende, helfende oder unterrichtende) Arbeit mit dem Klientel wie auch organisierende, verwaltende und planende Tätigkeiten. Dabei sind jedoch unterschiedliche Tätigkeitsschwerpunkte möglich, wie zum Beispiel in den folgenden beiden Interviewauszügen deutlich wird.

Heiner zum Beispiel arbeitet auf einer Erzieherstelle und ist Gruppenleiter in einem Heim für behinderte Kinder. Er fasst seine Tätigkeitsanteile wie folgt grob zusammen:

„Die Hälfte so mit den Kindern und Jugendlichen; ein Viertel nicht so schöner Bürokratie, und ein Viertel so ´ne geistige Auseinandersetzung, Vor- und Nachbereitung, die ich gerne mache. So ungefähr ist es.“ (Heiner, Interview Nr.5, S.29)

Die direkte Arbeit mit dem Klientel macht in Heiners Arbeitsalltag mit etwa der Hälfte der Arbeitszeit den Tätigkeitsschwerpunkt aus. Einen geringeren Anteil nehmen mit je einem Viertel der Arbeitszeit Bürotätigkeiten sowie Vor- und Nachbereitungsarbeiten (vermutlich) für die direkte Interaktion mit dem Klientel ein.

Etwas anders sind die Schwerpunkte hingegen bei Marion gelagert. Auch sie, die als Sozialdienstleiterin bei einem freien Träger arbeitet und dort den Status einer Abteilungsleiterin hat, sagt:

„Also ich habe in der Woche keinen einzigen Tag, wo ich nur am Schreibtisch arbeite oder nur organisatorische Sachen mache, sondern immer auch in den Einrichtungen bin. Dann geht es zum Beispiel um die Umsetzung von fünf Leuten, die man dann vor Ort mit begründen und entscheiden muss.“ (Marion, Interview Nr.8, S.22)

Im weiteren Verlauf des Gespräches bringt sie aber zum Ausdruck, dass es offenbar doch einen deutlichen Anteil planender Tätigkeiten in ihrem Arbeitsalltag gibt und sie die Umsetzung des Geplanten dann meistens an andere delegiert:

„Ich bin viel in so Vorbereitungssitzungen, wo man dann iberlegt: Machen wir´s so oder gehen wir lieber in die Richtung? - und delegiere dann im Grunde die Umsetzung. Bei manchen Punkten mach ich´s auch selbst. Manchmal - manchmal mache ich auch was irgendwie selbst zu Ende.“ (Marion, Interview Nr.8, S.22).

Gemessen an bildungspolitischen Verlautbarungen bei Einrichtung des Diplom-Pädagogikstudiums hat Marion, die im Interview bestätigt: *"Das war ´ne Stelle, die für eine Diplom-Pädagogin ausgeschrieben war - ausschließlich."* (Marion, Interview Nr.8, S.17), offenbar eine Stelle inne, wie sie die Planer des Studienganges damals vor Augen hatten. Schließlich sollte das Diplom-Pädagogikstudium ein "Doppelziel" erfüllen: "Qualifikation für allgemeine Aufgaben der Praxis" - gemeint sind "Aufgaben der Erziehung, der Beratung, der sozialen Therapie, der Administration" - und "für leitende und speziellere Funktionen" (DGfE, Stellungnahme zur Diskussion und Beratung einer Neuordnung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft 1981, S.8).

Auch die Bezahlung ist bei Marion mit BAT IV in der Einarbeitungszeit, dann BAT III, eher "akademikeradäquat" als bei Heiner, der ein "Erziehergehalt" nach BAT Vb bezieht. Möglicherweise - so meine Vermutung, die in nachfolgenden Studien iberpruft werden könnte - gibt es ja einen Zusammenhang zwischen der Höhe der Vergütung und dem Anteil organisierender und planender Tätigkeiten: Je höher die Eingruppierung, desto größer ist möglicherweise der Anteil solcher Tatigkeiten¹, desto "ferner" vom Klientel ist aber vielleicht auch die Arbeit.²

Insgesamt zeigt die Unterscheidung der gehaltlichen Eingruppierung nach Tätigkeitstypen keine eindeutige Tendenz (s. T124). Auffallend ist aber, dass die, die im pädagogischen Bereich freiberuflich tätig sind und Angaben zu ihrer derzeitigen Tätigkeit machen, alle auch bzw. zum Groteil ausschließlich unterrichtend tätig sind (s. T124). Honorartätigkeit ist demnach in erster Linie unterrichtende Tätigkeit. Diejenigen, die das höchste Bruttogehalt (iber 5000 DM) verdienen, sind zu iber 40% (n = 11) unterrichtend und organisierend tätig (s. T123). Ganz ähnlich verhält es sich bei jenen, die nach BAT II/III bezahlt werden (s. T124).

Im großen und ganzen stimmen meine Befunde hinsichtlich der wahrgenommenen Tätigkeiten mit denen aus vorliegenden älteren und neueren Studien ibererein. Untersuchungen aus den 70er Jahren waren bereits zu dem Schluss gekommen, dass Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen der Studienrichtung EB/aJb keineswegs nur makrodidaktische oder nur mikrodidaktische Tätigkeiten wahrnehmen, sondern ihre Tätigkeiten so vielfältig sind wie die Arbeitsfelder, die sie besetzen (vgl. Kap. 1.3.3 und Anhang Kat. 14). Der Vergleich mit vorliegenden Studien ist aber insofern

¹ Da es mir jedoch bei der Frageformulierung nicht auf den prozentualen Anteil der wahrgenommenen Tätigkeiten ankam, kann ich dieser Vermutung nicht weiter nachgehen.

² Als Hinweis auf diese Vermutung werte ich beispielsweise die Antwort eines Absolventen im Fragebogen, der sich als Leiter des Produktmanagement bei einer Softwarefirma als "iberwiegend im nicht-pädagogischen Bereich erwerbstätig" betrachtet und als Grund hierfür nennt: "wegen der Übernahme von Managementfunktionen" (Fb 56). Dieser Absolvent verdient von allen Befragten das höchste Bruttogehalt.

schwierig, weil in diesen a) mit jeweils unterschiedlichen und oft schwer vergleichbaren Tätigkeitskategorien oder "Typen" gearbeitet wird und b) bezogen auf die Tätigkeiten in der Regel nicht nach Studienrichtungen unterschieden wird. Nahrstedt, Timmermann, Brinkmann (1995, S.42), in deren Untersuchung Absolventinnen und Absolventen der Jugend-, Erwachsenen- und Weiterbildung gut ein Drittel der Befragten ausmachen, kommen zu dem Schluss, dass "Diplom-PädagogInnen über alle Berufsbereiche hinweg vor allem organisierend, aber auch beratend, planend und betreuend tätig sind." Weiter kämen hinzu "das Arrangieren und Inszenieren von Lernsituationen, Verwaltungstätigkeiten, Lehre und Unterricht, Tätigkeiten im Bereich Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, Dokumentationsarbeiten sowie die Tätigkeitsbereiche Erziehung und Freizeitanimation" (ebd.). Und Vogel u.a. kommen bezogen auf Tübinger Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu dem Ergebnis, "dass zu den meistgenannten Arbeitsaufgaben Konzeptentwicklung (), Unterricht/Training/Lehre (), Beratung () sowie Organisation und Weiterbildungsmanagement () gehören" (Vogel u.a. 2000, S.20). Zu recht ähnlichen Befunden kommt u.a. Mägdefrau (2000, S.299), und Schmidt stellt fest: "Häufiger handelt es sich um Mischarbeitsplätze, die Unterricht, koordinierende Aufgaben und Betreuung/Beratung beinhalten" (Schmidt 2001, S.101). "Eine zentrale Rolle" - so fasst Merz (1998a, S.21) für die Absolventinnen und Absolventen der verschiedenen Diplom-Studienrichtungen zusammen - "spielen jedoch ... vor allem `klassische´ pädagogische Handlungsformen wie beraten, bilden, planen und erziehen, wobei sich die Bedeutung sowie der quantitative Umfang einzelner Handlungsformen von Beschäftigungsbereich zu Beschäftigungsbereich unterscheiden." Bezogen auf die Frage, welche Tätigkeitsbereiche die dominierenden sind, kommt Schmidt für diplomierte Hannoveraner Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner zu dem Ergebnis, dass insgesamt die organisierenden und planenden Tätigkeiten gegenüber den lehrenden Anteilen dominieren (vgl. Schmidt 2001, S.101). Zumindest was die Häufigkeit der Nennungen angeht, kann ich das für die Marburger Befragten bestätigen (s. T121).¹

Meine weitere Auswertung zeigt, dass sich Frauen und Männer hinsichtlich der von ihnen wahrgenommenen Tätigkeiten kaum unterscheiden (s. T121). Zwischen den Abschlussgenerationen und zwischen grundständig und Aufbaustudierenden lassen sich – nicht zuletzt aufgrund der kleinen Zellenbesetzungen – ebenfalls kaum Unterschiede ausmachen (s. T122). Es fällt aber auf, dass Angehörige der ältesten Abschlussgeneration am häufigsten unterrichtend und organisierend tätig sind (s. T122). Auch zwischen den zum Befragungszeitpunkt Einfach- und Mehrfachqualifizierten scheint es hinsichtlich der wahrgenommenen Tätigkeiten keine wesentlichen Unterschiede zu geben. Es fällt lediglich auf, dass die Mehrfachqualifizierten häufiger als die Einfachqualifizierten ausschließlich unterrichtend tätig sind (s. T124). Das legt (meine Hypothese stützend, vgl. Kap. 1.3.3) die Vermutung nahe, dass Mehrfachqualifizierte ihre zusätzlich(n) Qualifikation(en) für die Unterrichtstätigkeit nutzen.

¹ Ahlheim/Heger hingegen kommen, allerdings bezogen auf das Arbeitsfeld Erwachsenenbildung, nicht auf die Studienrichtung (!), zu dem Ergebnis, dass eigene Lehrtätigkeit fast gar keine Rolle spiele (Ahlheim/Heger 1997, S.163), sich im Arbeitsalltag der Interviewten aber "fast ausnahmslos ein klar konturiertes `Herzstück´ erwachsenenbildnerischer Tätigkeit von Diplompädagogen (findet). Es ist das disponierende Handeln, die Makrodidaktik, die den Großteil des Arbeitsalltags ausmacht" (ebd., S.162).

Zwischen den Arbeitsfeldern, denen die Befragten selbst ihre derzeitige Tätigkeit zuordnen, und den Tätigkeitstypen besteht ein signifikanter Zusammenhang. Es fällt bspw. auf, dass diejenigen, die ihre Tätigkeit der Erwachsenenbildung/ außerschulischen Jugendbildung zuordnen und zugleich Überschneidungen zu anderen pädagogischen Bereichen sehen, zu über 40 % (n = 13) Tätigkeiten aus allen drei Tätigkeitsbereichen wahrnehmen, d.h. sie haben offenbar ein sehr breites Tätigkeitsspektrum (s. T125). Ferner fällt auf, dass die, die sich als ausschließlich in der Erwachsenenbildung/ außerschulischen Jugendbildung tätig betrachten, zur Hälfte (n = 10) unterrichtende und organisierende Tätigkeiten angeben. Da die Zellenbesetzungen ansonsten überwiegend sehr klein sind und kaum weitere Aussagen darüber zulassen, ob sich die Befragten je nach eigener Zuordnung zu/m derzeitigen Arbeitsfeld/ern in ihren Tätigkeiten unterscheiden, habe ich die Tätigkeitstypen weiter zusammengefasst.¹

Die Auswertung zeigt, dass unter denen, die ihre aktuelle Tätigkeit ausschließlich der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung zuordnen, der Anteil jener am größten ist, die (auch) Unterrichtstätigkeiten wahrnehmen, gefolgt vom Anteil derer, die (auch) Planungsaufgaben ausüben (s. T125). Unter denen, die ihre derzeitige Tätigkeit der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung und anderen pädagogischen Bereichen zuordnen, ist der Anteil derjenigen, die (auch) beratend, erziehend und helfend tätig sind, deutlich größer als bei jenen, die sich nur der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung zuordnen. Möglicherweise ist das ein weiterer Hinweis auf die Überlappung verschiedener pädagogischer Teilbereiche und insbesondere die Überlappung von erwachsenenpädagogischen und sozialpädagogischen Aufgaben (s. T125). Ulrike jedenfalls, die in der beruflichen Qualifizierung mit Frauen arbeitet und ihre Tätigkeit sowohl der Erwachsenenbildung wie auch der Sozialarbeit zuordnet, macht vorhandene Überschneidungen zwischen diesen beiden Bereichen im Interview deutlich, indem sie feststellt:

„Also ich weiß nicht, wo ich da die Grenze ziehen soll zwischen Bildungsanteilen und sozialpädagogischen Anteilen.“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.32)

Da ich im Hinblick auf die Frage nach den derzeitigen Tätigkeitsschwerpunkten die Angaben der Befragten relativ stark zusammenfassen musste, um sie auswertbar zu machen, werde ich im folgenden bezüglich zweier Tätigkeiten noch einmal genauer hinschauen, um zwei Fragen zu überprüfen:

Zum einen ist ja dem Diplomstudium mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung von Anfang an vorgeworfen worden, dass es für unterrichtende Tätigkeiten in diesen Arbeitsfeldern nicht adäquat vorbereiten

¹ Ausgehend von meiner Vermutung (vgl. Kap. 1.3.3), dass die Befragten, je nach dem, welchem Arbeitsfeld oder welchen Arbeitsfeldern sie ihre derzeitige Tätigkeit zuordnen, sich hinsichtlich der wahrgenommenen Tätigkeiten unterscheiden, habe ich die Zusammenfassung entsprechend der zu Beginn von Kap. 3.3.5 eingeführten drei Tätigkeitsbereiche vorgenommen (vgl. Kat. 14). Die „Tätigkeitstypen“, mit denen ich bisher gearbeitet habe, wurden somit – zum Beispiel – wie folgt zusammengefasst: die Typen „beraten, unterrichten, organisieren“ mit n = 23, „beraten, unterrichten“ mit n = 9, „beraten, organisieren“ mit n = 12 sowie „nur beraten“ mit n = 9 ergeben die zusammengefasste Kategorie „auch beraten, erziehen, helfen“ mit n = 53. => siehe T125, unterste Tabelle.

könne, da kein "Fach" vermittelt werde. Zum anderen sollte das Diplom-Pädagogikstudium insbesondere auch auf leitende Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung vorbereiten (vgl. Kap. 1.1). Daraus ergibt sich a) die Frage, ob Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen (insbesondere solche ohne zusätzliche Qualifizierung) überhaupt unterrichtend tätig sind und b) ob sie leitend tätig sind. Für diese differenziertere Analyse greife ich also diejenigen heraus, die unterrichtende Tätigkeiten angegeben haben: Knapp zwei Drittel der Befragten (n = 56)¹ sind (unter anderem) unterrichtend/ Wissen vermittelnd tätig (s. T126). Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt es bzgl. unterrichtender Tätigkeiten nicht und auch über die Abschlussgenerationen ist kein eindeutiger Trend erkennbar (s. T126). Zwischen den Arbeitsfeldern, denen die Befragten selbst ihre aktuelle Tätigkeit zuordnen, und der Frage, ob sie unterrichtend tätig sind oder nicht, besteht ein signifikanter Zusammenhang. Die, die ihre derzeitige Tätigkeit ausschließlich der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung zuordnen, sind zu 95 % (n = 19) (auch) unterrichtend tätig. Bei denen, die sich als in der Erwachsenenbildung und anderen pädagogischen Feldern tätig betrachten, ist dieser Anteil mit über 80 % immer noch recht hoch. Am geringsten ist der Anteil (auch) unterrichtend Tätiger bei denen, die ihre Tätigkeit pädagogischen Feldern außerhalb der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung zuordnen (s. T127).

Auffallend ist zudem, dass von den Mehrfachqualifizierten über 70 % unterrichtend tätig sind, von den Einfachqualifizierten weniger als die Hälfte (s. T127). Ob dies jedoch als Hinweis darauf zu werten sein könnte, dass das Diplom-Pädagogikstudium für unterrichtende Tätigkeiten nicht ausreichend vorbereitet, muss offen bleiben. Allerdings finden sich in den Interviews Hinweise darauf, dass es Befragten zumindest leichter zu fallen scheint, unterrichtend tätig zu sein, wenn sie über eine zusätzliche "fachliche" Ausbildung verfügen:

Renate zum Beispiel, die außer dem Diplom in Pädagogik keine zusätzliche formale Qualifikation hat, ist als Kursleiterin für Deutsch als Fremdsprache tätig. Für diese Tätigkeit hat sie sich durch als Diplomstudium "überhaupt nicht" (Renate, Interview Nr.10, S.10) ausreichend qualifiziert gefühlt. Sie bezeichnet diese Stelle als

"ne Stelle für jemanden, der Staatsexamen, das zweite Staatsexamen und vielleicht das Referendariat hat und vor allen Dingen sehr viel Unterrichtserfahrung hat und nicht jemanden wie mich, der Erziehungswissenschaft studiert hat" (ebd. S.10 f.).

Da Renate aber weder Lehramt studiert, noch ein Referendariat absolviert hat, hat sie sich

"das dann alles selbst beigebracht. Da hat's die Erfahrung eben gebracht, dass ich morgens vor der Klasse stand und eben meine Unterrichtserfahrungen gesammelt habe und die dann abends schweißgebadet aufgearbeitet habe, damit ich dann ganz gezielt für den nächsten Tag wieder präpariert war." (ebd., S.11)

¹ Die Differenz von n = 56 zu n = 62 (vgl. Anhang Kat 14) ergibt sich daraus, dass ich hier nur diejenigen betrachte, die (unter anderem) eigene Lehrtätigkeit/Unterricht als charakteristische Tätigkeit angegeben haben. Bei der Zusammenfassung zu dem Tätigkeitsbereich "Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln und generieren" (vgl. Anhang Kat. 14) sind hierunter auch Tätigkeiten des Wissen generierens (= Forschung, eigene Weiterbildung) gefallen, die von sechs Befragten angegeben worden sind. Die klammere ich hier aus.

Beate dagegen, die als Angestellte für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in einer Bank arbeitet und einige Jahre nach dem Diplomabschluss noch eine Umschulung zur Bankkauffrau absolviert hat (somit formal mehrfachqualifiziert ist), sagt rückblickend:

"Die Idee war schon während der Umschulung entstanden, dass halt die Kombination Pädagogik mit einer kaufmännischen Ausbildung ideal wäre, um zu unterrichten, in welcher Form auch immer." (Beate, Interview Nr.6, S.27 f.) Sie hält die Kombination beider Ausbildungen für eine "optimale Verbindung", die dazu führt, "dass ich endlich ´mal das Gefühl hab´: So, jetzt ist der Kreis geschlossen. Jetzt ist er endlich rund, ja. Und im Grunde genommen hab´ ich jetzt all die Sachen, die ich gemacht hab´ - die brauche ich jetzt." (ebd., S.28).

Beate betrachtet ihre pädagogische Ausbildung zusammen mit der kaufmännischen als "ideale Kombination", um zu unterrichten. Für Beate macht also die zusätzliche kaufmännische Ausbildung "den Kreis" ihrer Qualifikationen, die sie für ihre unterrichtenden Tätigkeiten als Angestellte für Fortbildungsmaßnahmen braucht, erst "rund". Für ihre Tätigkeit im Fortbildungsbereich der Bank braucht sie sowohl ihre pädagogische, als auch ihre kaufmännische Ausbildung. Im Umkehrschluss heißt das, dass sich Beate ohne ihre kaufmännische Ausbildung wahrscheinlich nicht in der Lage gesehen hätte, im Bank"fach" unterrichtend tätig zu sein.

Ähnlich geht es im Grunde genommen Renate, die sich (allein) durch das Diplom-Pädagogikstudium ebenfalls nicht adäquat für ihre Tätigkeit als Kursleiterin in Deutsch als Fremdsprache qualifiziert gefühlt hat. Ihr gelingt es nur durch konsequentes autodidaktisches Aufarbeiten ihrer Unterrichtserfahrungen (sozusagen "learning by doing"), sich das für ihre unterrichtende Tätigkeit notwendige Wissen anzueignen. Eigentlich hatte sie sich nämlich mit dem Ziel, zunächst zu hospitieren, bei ihrem jetzigen Arbeitgeber vorgestellt,

"um zu kucken, wie unterrichtet man denn Deutsch? Weil, das hab´ ich als Muttersprache gelernt und nicht theoretisch, ne." (Renate, Interview Nr.10, S.9).

Bezogen auf meine zweite ins Detail gehende Frage hinsichtlich Tätigkeiten im Bereich Management, Einrichtungsleitung, Geschäftsführung ist zunächst einmal festzustellen, dass insgesamt zwölf Befragte in diesem Bereich tätig sind. Es wird deutlich, dass Männer häufiger als Frauen in Leitungsfunktionen tätig sind (s. T127, vgl. auch Kap. 3.3.4.2). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt bspw. Mägdefrau (2000, S.304).

Die Mehrzahl derjenigen, die zum Befragungszeitpunkt leitend tätig sind, gelangen offenbar nicht gleich bei ihrer ersten Stelle in eine leitende Position. Die meisten haben mindestens einmal nach ihrem Diplomexamen die Stelle gewechselt, ehe sie eine leitende Tätigkeit übernehmen konnten (s. T128). Die Vermutung, dass für die Übernahme von Leitungsfunktionen zusätzliche formale Qualifikationen erforderlich sind, bestätigt sich anscheinend nicht, denn fast alle, die in einer Leitungsfunktion tätig sind, haben das Diplomstudium grundständig studiert. Und Mehrfachqualifizierte sind nicht häufiger leitend tätig als Einfachqualifizierte (s. T128).

Für die Übernahme von Leitungsfunktionen scheinen, das wird beispielsweise im Interview mit Anne deutlich, andere Aspekte eine Rolle zu spielen. Anne ist zum Befragungszeitpunkt Heimleiterin und Geschäftsführerin eines großen psychagogi-

schen Kinderheimes und hat außer dem Diplom in Pädagogik keine zusätzliche formale Qualifikation. Vor dieser Tätigkeit war sie jedoch bereits als stellvertretende Heimleiterin in einer anderen Einrichtung tätig. Auf meine Frage, was aus ihrer Sicht wohl entscheidend gewesen sei, dass sie ihre derzeitige Stelle als Heimleiterin bekommen habe, antwortet sie:

"Ja, also ich denke, dass ich die Stelle bekommen habe, ist sicherlich meine Erfahrung gewesen, die ich mitgebracht habe als Leiterin von ´nem Teil einer großen Einrichtung" (Anne, Interview Nr.4, S.15).

Nicht unbedingt formale Abschlüsse, sondern vielmehr praktische Erfahrungen in entsprechenden Tätigkeitsbereichen und Funktionen scheinen demnach von Bedeutung zu sein, wenn es um die Besetzung von Leitungspositionen geht. Dieser Befund wird auch dadurch gestützt, dass diejenigen, die leitend tätig sind, dies in der Regel nicht gleich bei ihrer ersten Stelle sind. Unmittelbar nach dem Diplomexamen - so gesteht Anne ein - hätte sie es sich

"nicht zugetraut, so ´ne stellvertretende leitende Stelle anzunehmen, obwohl ich Diplom-Pädagoge war und mich so geschimpft habe. Aber das hätte ich nicht gemacht, weil ich die Erfahrungen gar nicht hab´, ja." (Anne, Interview Nr.4, S.10).

3.3.6 Als Diplom-Pädagogin / Diplom-Pädagoge richtig eingesetzt und zufrieden?

Neben „objektiven“ Kriterien (vgl. Kap. 1.3.3) wie Arbeitszeitumfang, Vertragsart, Bezahlung oder Arbeitsfelder und ausgeübte Tätigkeiten gibt es auch „subjektive“ Kriterien, die ebenfalls zur Darstellung und Analyse der beruflichen Situation von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen beitragen. Hierzu zähle ich die Berufszu-

„(Ich) habe eigentlich für mich das gefunden, was ich suchte. Also ich hab´ von allem: ich hab´ die praktische pädagogische Arbeit, ich hab´ die theoretische Arbeit (...) ja, und ich hab´ ne Vielfalt an Arbeit. Ich kann es mir relativ frei gestalten; also es hört sich fast paradiesisch an.“ (Brigitte, Interview Nr.3, S.40).

friedenheit der Absolventinnen und Absolventen und die Frage, ob sie sich bei ihrer derzeitigen Tätigkeit als Diplom-Pädagogin oder Diplom-Pädagoge richtig eingesetzt fühlen und wie sie den Nutzen des Studiums¹ für diese Tätigkeit einschätzen. Diese Fragen interessieren mich nicht zuletzt auf dem Hintergrund der unterschiedlichen und breit gefächerten Aufgaben, die die Befragten wahrnehmen und auch angesichts der Tatsache, dass sie häufig sogenannte Sozialpädagogenstellen² innehaben und in vielen verschiedenen Arbeitsfeldern (auch außerhalb der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung) eingesetzt sind (vgl. Kap. 3.2.2.1 und 3.3.4.1). Dabei geht es mir jedoch nicht darum, die Adäquanz ihres beruflichen Einsatzes differenziert zu analysieren (vgl. hierzu Hommerich 1984, S.222 ff.), sondern es geht mir um eine zusammenfassende Einschätzung der Befragten (vgl. Kap. 1.3.3).

¹ Auf die Auswertung der Frage nach dem Nutzen des Studiums werde ich in Kap. 3.4.1 eingehen.

² Darunter verstehe ich Stellen, die von ihrer Ausschreibung und v.a. von der Bezahlung her (BAT IV/V) auch oder in erster Linie für Sozialpädagoginnen und -pädagogen (FH) gedacht sind.

Richtiger Einsatz als Diplom-Pädagogin / Diplom-Pädagoge?

Im Fragebogen (Teil III, Frage 4) habe ich denjenigen, die sich zum Befragungszeitpunkt als überwiegend im pädagogischen Bereich tätig betrachten, die Frage gestellt, ob Sie sich bei Ihrer derzeitigen Tätigkeit als Diplom-Pädagogin/Diplom-Pädagoge richtig eingesetzt fühlen und sie gebeten, ihre Einschätzung auf einer Skala von 1 (= vollkommen richtig eingesetzt) bis 5 (= gar nicht richtig eingesetzt) abzugeben.

Eine erste Auswertung zeigt, dass sich insgesamt mehr als 60 % der im pädagogischen Bereich Tätigen bei ihrer derzeitigen Tätigkeit als Diplom-Pädagogin/ Pädagoge "vollkommen richtig" (23,5 %) oder "richtig" (37,6 %) eingesetzt fühlen. Nur rund ein Sechstel fühlen sich "weniger richtig" (16,5 %, n = 14) oder "gar nicht richtig" (1,2 %, n = 1) eingesetzt (s. T129). Soweit der erste Überblick. - Eine differenziertere Auswertung ermöglichen auch hier Quartildarstellungen (s. Abb. 39). Diese zeigen zunächst, dass sich die im pädagogischen Bereich Tätigen insgesamt im Schnitt eher richtig eingesetzt fühlen. Die meisten Einschätzungen liegen im positiven Bereich, wenngleich sie dort auch einigermaßen stark variieren. Frauen betrachten sich im Schnitt (Median) etwas weniger "richtig eingesetzt" als Männer und variieren in ihrer Einschätzung etwas stärker (s. T130). Auch über die Abschlussgenerationen hinweg sind die Beurteilungen hinsichtlich des richtigen Einsatzes überwiegend positiv - mit der größten Variationsbreite in der jüngsten Generation. Am meisten richtig eingesetzt fühlen sich die Angehörigen der ältesten Abschlussgeneration, also die, bei denen die Diplomprüfung am längsten zurückliegt. Und sie sind es auch, die sich in ihrer Einschätzung am stärksten einig sind (s. T130). Vielleicht sind sie (inzwischen) auf Stellen „angekommen“, die ihnen entsprechende Entfaltungs- und Gestaltungsmöglichkeiten bieten und ihnen das Gefühl vermitteln, als Diplom-Pädagoge oder -Pädagogin richtig eingesetzt zu sein. Hommerich (1984) ist nämlich Anfang der 80er Jahre schon zu dem Ergebnis gekommen, dass Gestaltungsmöglichkeiten und berufliche Handlungsautonomie und daraus resultierend die Chancen zur Entfaltung individueller Handlungspotentiale entscheidend dafür seien, ob sich Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen adäquat eingesetzt fühlten oder nicht. Das Einkommen beispielsweise sei für diese Einschätzung kaum von Bedeutung (vgl. Hommerich 1984, S.239). – Weshalb sich gerade die Angehörigen der mittleren Generation etwas weniger richtig eingesetzt fühlen, bleibt offen.

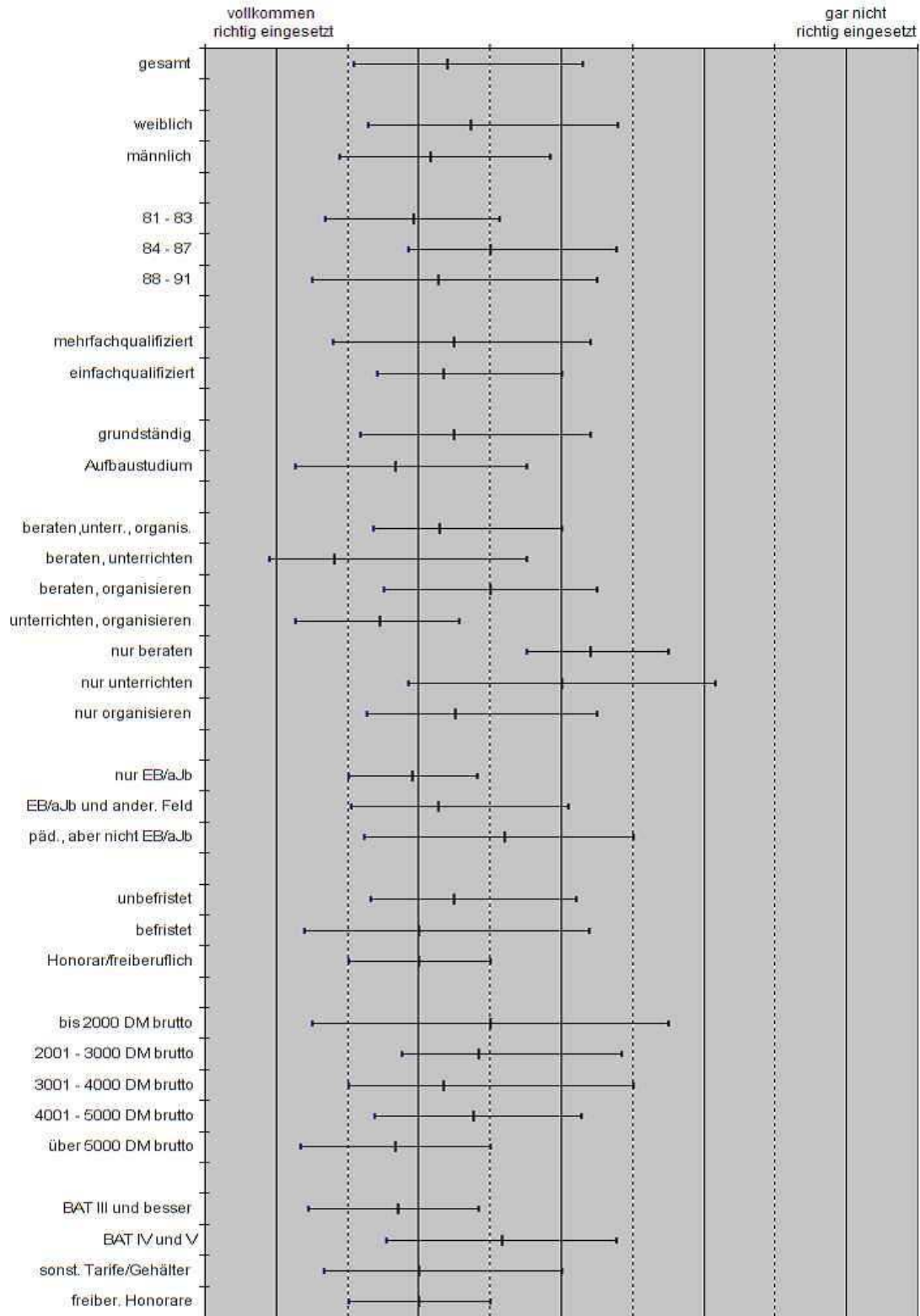


Abbildung 39: Quartildarstellungen „Fühlen Sie sich bei Ihrer derzeitigen Tätigkeit als Diplom-Pädagogin/Diplom-Pädagoge richtig eingesetzt?“ (5er Skala)¹

¹ Zu Stichprobenumfängen und KA-Angaben vgl. T.129 ff.

Auch diejenigen, die zum Befragungszeitpunkt einfachqualifiziert sind, also nur das Diplom in Pädagogik haben, und jene, die mehrfachqualifiziert sind, betrachten sich überwiegend als "richtig eingesetzt", wobei jedoch die Mehrfachqualifizierten in ihren Einschätzungen etwas stärker voneinander abweichen als die Einfachqualifizierten (s. T130). Die Unterscheidung nach grundständig und Aufbau-Studierenden zeigt, dass die, die das Diplom-Pädagogikstudium aufbauend auf ein anderes Studium absolviert haben, eine im Schnitt etwas positivere Einschätzung hinsichtlich ihres richtigen Einsatzes abgeben (s. T136). Ob hieraus allerdings geschlossen werden kann, dass sich für Absolventinnen und Absolventen bspw. eines sozialpädagogischen Fachhochschulstudiums durch den zusätzlichen Diplomabschluss möglicherweise die Hoffnung auf eine höhere berufliche Position erfüllt oder das Diplom-Pädagogikstudium in Kombination mit einem anderen einschlägigen¹ Studium erst dazu führt, dass seine Absolventinnen und Absolventen berufliche Positionen erreichen, in denen sie sich als Diplom-Pädagogin/Pädagoge richtig eingesetzt fühlen, kann anhand der erhobenen Daten nicht geklärt werden. Hommerich (1984, S.237 ff.) hat seinerzeit dafür auch keine eindeutigen Anhaltspunkte gefunden. Mägdefrau (2000, S.267) dagegen kommt in einer neueren Studie zu dem Ergebnis, dass Zusatzqualifikationen einen positiven Einfluss auf die adäquate Beschäftigung von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen haben.²

Zwischen den verschiedenen "Tätigkeitstypen" fallen die Einschätzungen bzgl. des richtigen Einsatzes als Dipl.Päd recht unterschiedlich aus und eine „Systematik“ ist nicht zu erkennen. Die im Schnitt schlechteste, zugleich aber homogenste Einschätzung geben die ab, die ausschließlich beratend tätig sind (s. T131). Ob man aus den Ergebnissen hinsichtlich der Tätigkeitstypen schließen kann, dass diejenigen, die eher eine geringere Vielfalt an Tätigkeiten ausüben, sich weniger richtig eingesetzt fühlen als die, deren Tätigkeitsvielfalt größer ist, bleibt dahin gestellt.

Schaut man, welchem Arbeitsfeld oder welchen Arbeitsfeldern die Befragten selbst ihre derzeitige Tätigkeit zuordnen und ob sie sich als Diplom-Pädagogin/Pädagoge richtig eingesetzt fühlen, dann stellt man fest, dass diejenigen, die ihre derzeitige Tätigkeit ausschließlich der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung zuordnen, sich am stärksten richtig eingesetzt fühlen und sich in ihrer Einschätzung auch sehr einig sind.³ Weniger einheitlich, aber insgesamt ebenfalls positiv beurteilen jene ihren richtigen Einsatz, die ihre derzeitige Tätigkeit der Erwachsenenbildung/ außerschulischen Jugendbildung und zugleich anderen pädagogischen Arbeitsfeldern zuordnen. Die, die sich zwar als im pädagogischen Bereich, jedoch nicht in der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung tätig betrachten, sind sich in ihrem Antwortverhalten am wenigsten einig und tendieren im Schnitt eher zu einer mittelmäßigen Einschätzung (s. T133). – Von diesen Detailbefunden abgesehen kann

¹ - d.h. einem Studium, das als Grundstudium im Rahmen des Diplom-Pädagogikstudiums anerkannt worden ist –

² Allerdings sind aufgrund unterschiedlicher Definitionen des Adäquanzbegriffes die verschiedenen Befunde nicht ohne Einschränkungen miteinander vergleichbar (vgl. Mägdefrau 2000, S.236 ff.).

³ In eine ähnliche Richtung deuten die Befunde von Hommerich (1984, S.229) und Mägdefrau (2000, S.268), die beide - trotz unterschiedlicher Definitionen des Adäquanzbegriffes - zu dem Schluss kommen, dass im Arbeitsfeld Erwachsenenbildung der größte Anteil ausbildungsadäquat Beschäftigter zu finden sei.

ich alles in allem in der Gesamteinschätzung Peters/Schrader (1996, S.68) zustimmen, die zu dem Schluss kommen, dass sich die Befragten in den vielfältigen pädagogischen Handlungsfeldern überwiegend richtig eingesetzt fühlen.

Mit Blick auf die Rahmenbedingungen der derzeitigen Tätigkeit (insbesondere Vertragsart und Bezahlung) ist festzustellen, dass sich vor allem diejenigen richtig eingesetzt fühlen und sich auch in ihren Einschätzungen sehr einig sind, die auf Honorarbasis freiberuflich tätig sind. Im Schnitt richtig eingesetzt fühlen sich zudem jene, die eine befristete Stelle inne haben; allerdings sind sie sich in ihrem Antwortverhalten am wenigsten einig. Eine hohe Stellensicherheit scheint also keinen Einfluss darauf zu haben, dass sich jemand eher "als Diplom-Pädagogin/Pädagoge richtig eingesetzt" fühlt (s. T133). - Bezogen auf das Bruttogehalt geben jene die positivste und einheitlichste Einschätzung hinsichtlich ihres richtigen Einsatzes ab, die das höchste Bruttogehalt (mehr als 5000 DM) verdienen. Diejenigen, die ein geringes Bruttogehalt (bis 2000 DM) bekommen, sind sich in ihrer Einschätzung am wenigsten einig (s. T132, vgl. Abb. 39). Bei der tariflichen Eingruppierung wird deutlich, dass die, die nach BAT III und besser (also akademikeradäquat) bezahlt werden, sich im Schnitt eher richtig eingesetzt fühlen als jene, die nach BAT IV oder schlechter bezahlt werden und wahrscheinlich eher sog. „Sozialpädagogen-Stellen“ inne haben (s. T132). Hier fällt ebenfalls auf, dass sich die freiberuflich Tätigen in ihrem positiven Antwortverhalten am stärksten einig sind.

Diese Befunde zeigen, dass das Gehalt bzw. die tarifliche Eingruppierung zumindest einen kleinen Einfluss haben könnte auf die Frage, ob sich jemand als Diplom-Pädagogin oder -Pädagoge eher richtig eingesetzt fühlt oder eher nicht. Vorliegende Ergebnisse kommen allerdings zu dem Schluss, dass materielle Aspekte für das Gefühl, richtig eingesetzt zu sein, nur eine (untergeordnete) Rolle spielen und Gestaltungsspielräume usw. von großer Bedeutung für diese Einschätzung sind (vgl. Hommerich 1984, S.239; Mägdefrau 2000, S.252).

Dafür, dass nicht-materielle Aspekte einen Einfluss darauf haben, ob sich jemand als Diplom-Pädagogin/Pädagoge richtig eingesetzt fühlt, spricht in meiner Untersuchung auch der Umstand, dass die Rangkorrelationsanalyse einen positiven und signifikanten Zusammenhang zeigt zwischen der Berufszufriedenheit der Befragten und ihrer Einschätzung, als Diplom-Pädagogin/Pädagoge richtig eingesetzt zu sein: Je höher ihre Berufszufriedenheit ist, desto stärker fühlen sie sich als Dipl.Päd richtig eingesetzt (s. T134). Ebenfalls einen positiven und signifikanten Zusammenhang gibt es – das sei im Vorgriff auf Kap. 3.4.1.1 gesagt – zwischen der Einschätzung der Nützlichkeit des im Studium Gelernten und dem „richtigen Einsatz als Dipl.-Päd.“: Je mehr das Gelernte als nützlich betrachtet wird, desto mehr fühlen sich die Absolventinnen und Absolventen als Dipl.Päd richtig eingesetzt (s. T134).

Auch in den Interviews finden sich Beispiele dafür, dass für das Gefühl, als Diplom-Pädagogin richtig eingesetzt zu sein, die Berufszufriedenheit, eine inhaltliche Vielfalt der Arbeit und Gestaltungsspielräume offenbar ein größeres Gewicht haben als eine hohe gehaltliche Eingruppierung und eine sichere Stelle. Brigitte zum Beispiel ist bei einem kirchlichen Träger in der Gemeinwesenarbeit im sozialen Brennpunkt tätig, nach BAT IVb eingruppiert und hat einen befristeten Arbeitsvertrag, der in einem halben Jahr endet. Im Interview bejaht sie meine Frage, ob sie sich bei ihrer derzeiti-

gen Stelle als Diplom-Pädagogin richtig eingesetzt fühle, und erläutert, warum das so ist:

„(Ich) habe eigentlich für mich das gefunden, was ich suchte. Also ich hab´ von allem: ich hab´ die praktische pädagogische Arbeit, ich hab´ die theoretische Arbeit in dem Moment, wo ich mich mit meinen Kollegen oder auch in der Projektgruppe über irgendwas auseinandersetze. Ehm ... ja, und ich hab´ ne Vielfalt an Arbeit. Ich kann es mir relativ frei gestalten; also es hört sich fast paradiesisch an.“ (Brigitte, Interview Nr.3, S.40).

Brigitte ist dementsprechend auch mit ihrer derzeitigen Tätigkeit in diesem Bereich insgesamt zufrieden. – Ich komme damit zum nächsten Aspekt, der „Berufszufriedenheit“.

Zufriedenheit mit der derzeitigen Tätigkeit im pädagogischen Bereich?

Im Fragebogen (Teil III, Frage 5) habe ich diejenigen, die sich zum Befragungszeitpunkt als überwiegend im pädagogischen Bereich tätig betrachten, ebenfalls auf einer 5er-Skala um ihre Einschätzung gebeten: „Wie zufrieden sind Sie - insgesamt gesehen - mit Ihrer derzeitigen Tätigkeit im pädagogischen Bereich?“.

Die Auswertung zeigt, dass rund die Hälfte der im pädagogischen Bereich Tätigen mit ihrer derzeitigen Tätigkeit zufrieden sind, ein weiteres Fünftel sogar sehr zufrieden ist (s. T129). Im Schnitt (Median) sind die Befragten insgesamt zufrieden, wengleich die Einschätzungen aber auch etwas differieren (s. Abb. 40) Alles in allem bestätigt dieses Ergebnis den Befund aus vorliegenden Studien, die ebenfalls eine hohe Berufszufriedenheit bei Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen verschiedener Studienrichtungen festgestellt haben (vgl. Krüdener/Schulze 1993, S.26; Merz 1998a, S.79; Nahrstedt, Timmermann, Brinkmann 1995, S.54; Mägdefrau 2000, S.272). Speziell für Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung haben Nahrstedt, Timmermann, Brinkmann (ebd.) sowie Peters/Schrader (1996, S.68) vergleichbares herausgefunden.

Jedoch unterscheiden sich in meiner Studie Frauen und Männer signifikant hinsichtlich ihrer Berufszufriedenheit: Männer sind im Schnitt zufriedener mit ihrer derzeitigen Tätigkeit im pädagogischen Bereich als Frauen und sind sich in ihrer Einschätzung auch stärker einig als die Frauen (s. T130). Diesbezüglich kommen vorliegende Studien zu keinem einheitlichen Ergebnis: Die einen stellen keine Geschlechterunterschiede hinsichtlich der Berufszufriedenheit fest (vgl. Beeke 1994, S.198; Merz 1998a, S.79), andere kommen zu ähnlichen Ergebnissen wie ich (vgl. Mägdefrau 2000, S.273).

Außerdem unterscheiden sich im Bezug auf die Berufszufriedenheit wenigstens zwei der drei Abschlussgenerationen signifikant voneinander. Es fällt bspw. auf, dass die, die ihr Studium Mitte der 80er Jahre abgeschlossen haben, im Schnitt am wenigsten zufrieden und sich in ihrer Einschätzung am wenigsten einig sind – wengleich auch ihre Berufszufriedenheit im Schnitt immer noch eher im „zufriedenen“ Bereich liegt (s. T130). Woran diese etwas geringere Zufriedenheit in der mittleren Generation liegt, lässt sich anhand der erhobenen Daten nicht sagen. Jedenfalls sind die Rahmenbedingungen der aktuellen Tätigkeit (Vertragsart, Bezahlung usw., vgl. Kap. 3.3.4.4) für die Angehörigen dieser Generation nicht wesentlich schlechter als für die

anderen, so dass sich die geringere Berufszufriedenheit damit vermutlich nicht erklären lässt. – Jene, die Anfang der 80er Jahre ihr Studium beendet haben, zeigen im Schnitt die größte Berufszufriedenheit. Möglicherweise hatten sie bis zum Befragungszeitpunkt mehr Möglichkeiten (auf jeden Fall aber mehr Zeit), auf eine Stelle zu wechseln, mit der sie zufrieden sind. Und die Angehörigen der jüngsten Abschlussgeneration sind vielleicht deswegen zufriedener als die der mittleren, weil sie möglicherweise froh sind, überhaupt erst einmal eine Stelle gefunden zu haben. Manche vorliegende Studien kommen zu dem Schluss, dass ältere Abschlussgenerationen tendenziell eine höhere berufliche Zufriedenheit haben als jüngere (vgl. Merz 1998a, S.79; Beeke 1994, S.184 und Mägdefrau 2000, S.290) und interpretieren das zuweilen als „ein Reflex auf die Erosion von Normalarbeitsverhältnissen“ (Mägdefrau, ebd.).

Mehrfachqualifizierte und die, die das Diplomstudium aufbauend auf ein anderes Studium studiert haben, sind im Schnitt ein bisschen zufriedener mit ihrer derzeitigen Tätigkeit im pädagogischen Bereich als die, die einfachqualifiziert sind und als die, die grundständig studiert haben (s. T130, T136).¹ Außerdem sind sich die Aufbau-studierenden stärker einig in ihrer Einschätzung als die, die grundständig studiert haben (s. T136).

Die Unterscheidung nach Tätigkeitstypen zeigt, dass die meisten „Typen“ im Schnitt zufrieden mit ihrer derzeitigen Tätigkeit im pädagogischen Bereich sind und sich in dieser Einschätzung – bis auf ein paar Ausnahmen - auch weitgehend einig sind (s. Abb. 40). Auffallend ist, dass die beratend und organisierend und die nur beratend Tätigen im Schnitt zu einer eher mittelmäßigen Berufszufriedenheit tendieren und in ihrer Einschätzung stärker variieren als die meisten anderen Tätigkeitstypen (s. T131). Eine ausschließlich beratende Tätigkeit, das wurde bereits bei der Frage nach dem "richtigen Einsatz als Dipl.Päd." deutlich, scheint eine im Schnitt eher mittelmäßige Einschätzung hinsichtlich des richtigen beruflichen Einsatzes und der Berufszufriedenheit zur Folge zu haben. Ob hier möglicherweise belastende Arbeitsinhalte z.B. in Form der Probleme des Klientels, um die es in der Beratung geht, die Berufszufriedenheit mindern, muss offen bleiben. Vergleichbare Ergebnisse aus anderen Studien gibt es hierzu nicht.

¹ Zu einem ähnlichen Befund kommt Beeke (1994, S.198) für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen verschiedener Studienrichtungen.

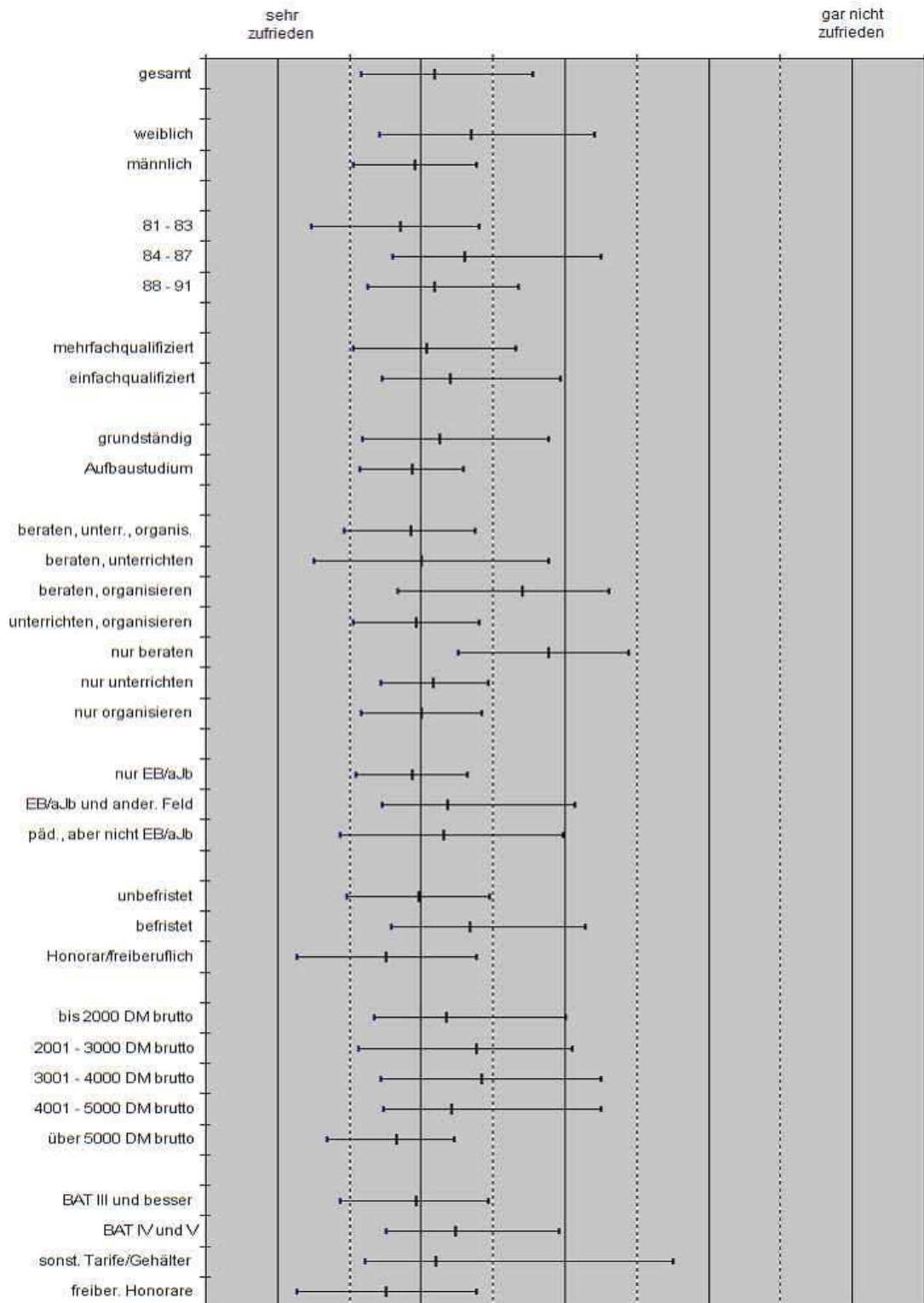


Abbildung 40: Quartildarstellungen „Wie zufrieden sind Sie – insgesamt gesehen – mit Ihrer derzeitigen Tätigkeit im pädagogischen Bereich?“¹

¹ Angaben zu Stichprobenumfängen und KA-Werten vgl. T129 ff.

Diejenigen Marburger Befragten, die ihre derzeitige Tätigkeit ausschließlich dem Arbeitsfeld Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung zuordnen, sind im Schnitt zufrieden mit ihrer derzeitigen Tätigkeit und geben im Vergleich zu den übrigen Befragten die positivste Einschätzung ab, in der sie außerdem nah beieinander liegen. Nicht sehr viel weniger zufrieden sind im Schnitt jene, die ihre derzeitige Tätigkeit der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung und zugleich anderen pädagogischen Feldern zuordnen, sowie jene, die sie ausschließlich anderen pädagogischen Feldern zuordnen. Allerdings sind sich die beiden zuletzt genannten in ihrer Einschätzung nicht so einig wie die, die ihre Tätigkeit ausschließlich der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung zuordnen (s. T133). Inwieweit sich bei denen, die ihre derzeitige Tätigkeit ausschließlich der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung zuordnen, berufliche Vorstellungen erfüllt haben, die sie möglicherweise schon mit der Wahl der Studienrichtung verbunden hatten und die somit zur Zufriedenheit führen, muss offen bleiben. Vergleichbare Ergebnisse aus anderen Studien gibt es auch hier nicht.

Die Unterscheidung nach der Vertragsart zeigt, dass diejenigen, die auf Honorarbasis/freiberuflich tätig sind, im Schnitt am zufriedensten sind (s. T133). Das stützt auch hier die Vermutung, dass andere Faktoren als beispielsweise eine hohe Stellenicherheit (unbefristete Stelle) für die Berufszufriedenheit eine Rolle spielen. Jedoch scheint das Bruttogehalt eine Bedeutung für die Berufszufriedenheit zu haben, denn diejenigen, die mehr als 5000 DM brutto verdienen, zeigen im Schnitt die höchste Berufszufriedenheit und sind sich in ihrer Einschätzung auch sehr einig (s. T132). - Deutlich wird anhand dieser Ergebnisse, dass materielle und arbeitsvertragliche Aspekte zwar eine gewisse Rolle im Hinblick auf die Berufszufriedenheit zu spielen scheinen, jedoch offenbar nicht von alleiniger oder ausschlaggebender Bedeutung sind. Mindestens ebenso wichtig oder vielleicht sogar wichtiger scheinen die sozialen und fachlichen Aspekte einer Tätigkeit - so etwa fachliche Herausforderungen, vielfältige und wechselnde Aufgaben, breite Gestaltungsmöglichkeiten und Entscheidungsspielräume, gutes Betriebsklima usw. (vgl. Nahrstedt, Timmermann, Brinkmann 1995, S.55) - zu sein. Das wird auch in meinen Interviews deutlich:

Brigitte beispielsweise wird nach BAT IVb und damit auf "Fachhochschulniveau" bezahlt. Auf meine Frage, wie sie ihre Berufszufriedenheit bei der derzeitigen Stelle beschreiben würde, antwortet sie:

„Die ist hoch. Einmal, weil halt diese Teamarbeit Spaß macht - die ist aufreibend, aber die macht Spaß. Wir haben sehr viele verschiedene Leute im Team. Das reibt das halt so ´n bisschen auf, gell. Ist aber auch kreativ. Und es passiert einfach vieles - du musst dich auf neue Situationen einstellen. Ich hab einfach so viele verschiedene Bereiche, wo ich mich auch reinknien kann oder die ich auch mal - also es ist immer so ´n Wechsel: Mal ist der Bereich wichtiger, mal ist der Bereich wichtiger. Und das ist ganz angenehm.“ (Brigitte, Interview Nr.3, S.35).

Damit werden im wesentlichen Befunde aus vorliegenden Studien bestätigt, die zu ähnlichen Ergebnissen kommen (vgl. bspw. Hommerich 1984, Krüdener/Schulze 1993, S.29).

Im vorangegangenen Abschnitt („Richtiger Einsatz als Dipl.Päd“) habe ich bereits dargestellt, dass die Rangkorrelationsanalyse einen positiven und signifikanten Zusammenhang ergeben hat zwischen der Berufszufriedenheit und der Einschätzung, als Dipl.Päd richtig eingesetzt zu sein. Das bedeutet nun im Umkehrschluss bezogen

auf die Berufszufriedenheit der Befragten, dass diese um so höher ist, je mehr sie sich als Diplom-Pädagogin oder Diplom-Pädagoge richtig eingesetzt fühlen (s. T134). Nicht-materielle Aspekte der Berufstätigkeit haben demnach offenbar nicht nur einen Einfluss auf die Frage, ob sich jemand als Diplom-Pädagogin oder -Pädagoge richtig eingesetzt fühlt, sondern auch auf die Frage der Berufszufriedenheit. Zu einem ähnlichen Befund kommt Mägdefrau (2000, S.280 ff.).

Zwischen der Einschätzung der Nützlichkeit der Studieninhalte – das sei im Vorgriff auf Kap. 3.4.1.1 gesagt - und der Berufszufriedenheit der Befragten ist hingegen keine signifikante Korrelation feststellbar (s. T134).

3.3.7 Zusammenfassung und Diskussion: Die derzeitige berufliche Situation

Die Antworten auf die Frage, wie die berufliche Situation der Marburger Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung zum Befragungszeitpunkt (Ende 1992/Anfang 1993) ist, lassen sich nun wie folgt zusammenfassen:

Wertet man eine niedrige Arbeitslosenquote als Indikator für eine erfolgreiche Durchsetzung auf dem Arbeitsmarkt, dann scheinen die Marburger Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung nicht nur erfolgreich in den Beruf eingemündet zu sein (vgl. Kap. 3.2), sondern sich auch sehr erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt platziert und behauptet zu haben. Zum Zeitpunkt der Befragung betrug das Ausmaß der Arbeitslosigkeit – einschließlich der „verdeckten“ – nur 8 % und lag damit unter der in den meisten anderen bis Anfang und Mitte der 90er Jahre veröffentlichten Studien (vgl. Kap. 3.3.1). Damit deutet sich ein positiver Trend an, der sich in neueren Untersuchungen fortsetzt. Sicherlich haben also auch die Marburger Absolventinnen und Absolventen von der Expansion des außerschulischen Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens profitiert (vgl. Krüger/Rauschenbach 1994). Zudem kann man die geringe Arbeitslosenquote vermutlich auch als positive Auswirkung der Tatsache sehen, dass es für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen kein klar abgegrenztes, exklusives Berufsfeld gibt (vgl. Lüders 1994). Inwiefern möglicherweise die Bereitschaft, unterbezahlt, d.h. unterhalb einer Akademikerbesoldung von BAT III und besser, zu arbeiten der Preis dafür war, nicht arbeitslos zu sein, muss ebenso offen bleiben wie beispielsweise die Frage, inwieweit regionale Mobilität dazu beigetragen hat, Arbeitslosigkeit zu verhindern.

Zu den verdeckt Arbeitslosen gehören neben denen, die sich der Kindererziehung widmen, auch die, die aufgrund eines zusätzlichen Studiums oder einer angestrebten Promotion auf eine Erwerbstätigkeit verzichten. Inwiefern dieser Verzicht freiwillig geschieht oder eher eine Ausweichstrategie ist, um einer drohenden Arbeitslosigkeit zu entgehen, bleibt im Bereich der Vermutungen. Ebenso bleibt ungewiss, wie oft auch eine Tätigkeit im nicht-pädagogischen Bereich, die bei der aktuellen im Vergleich zur ersten Stelle nach dem Diplom an Bedeutung gewonnen hat, eine Ausweichstrategie darstellt. Es gibt Hinweise darauf, dass insbesondere Frauen zuweilen eine Tätigkeit unterhalb ihres Qualifikationsniveaus im nicht-pädagogischen Bereich

(z.B. als Sekretärin, Sachbearbeiterin o.ä.) aufnehmen, um Familie und Beruf besser vereinbaren zu können (vgl. Kap. 3.3.4).

Insgesamt scheint jedoch das Bestreben der Befragten, sich beispielsweise durch zusätzliche Qualifizierungen beruflich völlig neu zu orientieren, recht gering zu sein (vgl. Kap. 3.3.2). Weder längere, einschlägige Weiterbildungen, die von rund einem Drittel der Befragten nach dem Diplom absolviert worden sind, noch Umschulungen, die rund ein Zehntel gemacht haben, werden im Nachhinein als Abkehr vom pädagogischen Bereich erlebt, sondern als Weiterentwicklung - sowohl beruflich als auch persönlich. Das Diplom-Pädagogikstudium mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung erscheint auf diesem Hintergrund als Ausgangsqualifikation, die durch Weiterbildung, Umschulung oder sonstige Qualifizierungen ausgebaut, ergänzt und spezifiziert werden kann. Insbesondere in erwachsenenpädagogischen Arbeitsfeldern scheint es zuweilen so zu sein, dass eine Umschulung oder eine Zusatzausbildung manchmal eine (lehrende) Tätigkeit erst ermöglicht, indem sie beispielsweise die methodische Handlungskompetenz der Absolventinnen und Absolventen erweitert und/oder sie befähigt, inhaltliche Programangebote zu machen. Jedoch kann daraus nicht geschlossen werden, dass das Diplom-Pädagogikstudium nur in Kombination mit einer anderen „fachlichen“ Ausbildung für den Arbeitsmarkt qualifiziere. Dies würde nicht der Tatsache gerecht werden, dass auch diejenigen - und das sind unter den Marburger Befragten die Mehrzahl - erfolgreich in den Arbeitsmarkt eingemündet sind, die bei Berufsbeginn einfachqualifiziert waren, also nur das Diplom in Pädagogik hatten (vgl. Kap. 3.2).

Mehr als drei Viertel der Befragten haben schon mindestens einmal den Arbeitsplatz gewechselt (vgl. Kap. 3.3.3), was aber auf dem Hintergrund der Tatsache, dass bei den ältesten Jahrgängen der Studienabschluss schon bis zu zwölf Jahre zurückliegt, nicht weiter erstaunt. Die Tatsache, dass insbesondere von den älteren Absolventenjahrgängen ein Teil der Befragten noch ihre erste Stelle inne haben, legt die Vermutung nahe, dass damals möglicherweise die Arbeitsbedingungen (z.B. Vertragsart, Bezahlung) besser waren und im Laufe der Jahre dann möglicherweise die "Erosion des Normalarbeitsverhältnisses" (Bahnmüller u.a. 1988) die Absolventinnen und Absolventen häufiger zum Wechsel der Stelle zwingt.

Das Tätigkeitsfeld der ersten Stelle scheint - wie ich vermutet habe (vgl. Kap. 1.2) - die berufliche Laufbahn inhaltlich "vorzuprägen", und auch die Rahmenbedingungen (bzgl. Umfang der Arbeitszeit, Befristung, Bezahlung) der ersten Stelle scheinen (zumindest zum Teil) „prägend“ zu sein für das, was die Befragten an Rahmenbedingungen bei der aktuellen Tätigkeit akzeptieren. Ein Großteil der Befragten bleibt, und damit werden ähnliche Befunde aus anderen Studien bestätigt, einer einmal eingeschlagenen beruflichen "Richtung" treu - und das muss nicht unbedingt die Erwachsenenbildung oder die außerschulische Jugendbildung sein. Nicht alle, die diesen Schwerpunkt studiert haben, scheinen nämlich auch eine Stelle in einem dieser beiden Bereiche zu suchen. Nach wie vor ist bei den Befragten - damit bestätigt sich meine Hypothese - eine hohe "Fachrichtungsflexibilität" (Hommerich 1984) und die Bereitschaft festzustellen, sich in neue Bereiche einzuarbeiten. Gleichwohl werden Arbeitsfelder aus dem Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowohl bei der ersten wie auch bei der derzeitigen Tätigkeit am häufigsten genannt, was auf eine hohe "Passung" zwischen Ausbildung und beruflichen Einsatzfeldern hindeutet. In-

sofern scheint das Diplom-Pädagogikstudium mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung durchaus dazu beigetragen zu haben, dass eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung anstatt im vielfach geforderten Zweit- oder Drittberuf (vgl. Kap. 1.1.3) auch im Erstberuf möglich wird.

Und die Passung zwischen Ausbildung und beruflichen Einsatzfeldern ist offenbar vorhanden, obwohl (oder gerade *weil?*) sich die Arbeitsfelder der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung in den vergangenen Jahren verändert haben: Die Antworten auf die Frage, welchem Arbeitsfeld oder welchen Arbeitsfeldern die Befragten selbst ihre derzeitige Tätigkeit zuordnen, scheinen die in der Literatur beschriebene These von der Entgrenzung oder Grenzverschiebung der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung und ihrer Überlappung mit anderen pädagogischen und auch nicht-pädagogischen Bereichen zu bestätigen (vgl. Kap. 1.1.3). Häufig arbeiten die Marburger Befragten in "Mischarbeitsfeldern" zwischen verschiedenen pädagogischen sowie auch zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Bereichen.¹ In "klassischen" Institutionen der Erwachsenenbildung wie z.B. der Volkshochschule sind sie - und auch hier werden vorliegende Befunde bestätigt - so gut wie gar nicht hauptberuflich vertreten, weder bei der ersten Stelle nach dem Diplomabschluss, noch bei der derzeitigen. Möglicherweise schlägt sich hier die Rücknahme öffentlicher Verantwortung für die Weiterbildung in den 80er Jahren durch Stellenabbau und -stagnation im Volkshochschulbereich nieder (vgl. Nuissl 1996). Gleichwohl sind manche aber nebenberuflich auf Honorarbasis als Dozentinnen und Kursleiter dort tätig. Erwachsenenbildung im engeren Sinne, in erster Linie verstanden als lehrende Tätigkeit, scheint demnach vor allem im Nebenberuf ausgeübt zu werden, während Erwachsenenbildung im weiteren Sinne, d.h. mit all ihren Überlappungen zu anderen pädagogischen Teilbereichen und all ihren verschiedenen Tätigkeitsfacetten (von Erziehung und Beratung über Unterricht bis hin zu Planung und Organisation) ein bedeutendes hauptberufliches Tätigkeitsfeld für die Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung Erwachsenenbildung/ außerschulische Jugendbildung darstellt (vgl. Kap. 3.3.4 und 3.3.5).

In Leitungspositionen scheint ein (kleinerer) Teil der Befragten jedoch erst im Laufe der Berufstätigkeit „hineinzuwachsen“ – Männer häufiger als Frauen, womit sich meine Hypothese bestätigt. Für Frauen, die eher in „klientennahen“ sozialpädagogischen Bereichen tätig zu sein scheinen, wirken sich möglicherweise familiäre Verpflichtungen "karrierehemmend" aus. Eine spannende Frage für nachfolgende Forschungsarbeiten wäre es herauszufinden, wie sich dieses Hineinwachsen in Leitungspositionen im Detail vollzieht, was sich dabei als hemmend und als förderlich erweist und welche Voraussetzungen die Absolventinnen und Absolventen dafür - neben praktischer Berufserfahrung - möglicherweise aus dem Diplom-Pädagogikstudium mitbringen. In meinen Daten zeichnet sich ab, dass zusätzliche formale Qualifikationen die Chance auf eine Leitungstätigkeit nicht zu erhöhen

¹ Die auffallenden Überschneidungen zwischen pädagogischen und theologischen Arbeitsfeldern, die ihre Entsprechung darin finden, dass ein Teil der Befragten eine pädagogische und theologische Doppelqualifikation hat, sind möglicherweise eine „hochschulspezifische“ Besonderheit der Marburger Befragten. Vielleicht hängt gerade diese Art von Doppelqualifikation (u.a.) damit zusammen, dass der Hochschulstandort Marburg hinsichtlich seiner theologischen Ausbildung eine lange Tradition hat.

scheinen, wohl aber entsprechende Praxiserfahrungen (z.B. in stellvertretenden Leitungsfunktionen). Das Diplom-Pädagogikstudium allein scheint für leitende Tätigkeiten nicht, wie von seinen Planern seinerzeit zuweilen beabsichtigt (vgl. Kap. 1.1), ausreichend zu qualifizieren.

Ebenso wenig wie es *das* Arbeitsfeld und *die* Berufsbezeichnung für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen (mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/ außerschulische Jugendbildung) gibt, gibt es auch *den* Anstellungsträger (vgl. Kap. 3.3.4.3). Nicht der öffentliche Dienst, sondern "Tendenzbetriebe" wie Kirchen und Wohlfahrtsverbände sind nach wie vor ihr wichtigster Arbeitgeber (und zwar auch im Arbeitsfeld Erwachsenenbildung). Von einer in anderen Studien manchmal festgestellten zunehmenden Bedeutung der Wirtschaft als Arbeitgeber kann hier höchstens ansatzweise gesprochen werden. Meine Hypothese von der im Vergleich zu den 70er Jahren zurückgegangenen Bedeutung des öffentlichen Dienstes als Arbeitgeber scheint sich (auf dem Hintergrund einer Rücknahme öffentlicher Verantwortung für die Weiterbildung) zu bestätigen, wenngleich der öffentliche Dienst in seiner Bedeutung als Anstellungsträger sowohl bei der ersten wie auch bei der aktuellen Tätigkeit im pädagogischen Bereich bei den Marburger Befragten nach wie vor an zweiter Stelle steht.

Manche haben bis zum Befragungszeitpunkt auch den Schritt in die Selbstständigkeit gewagt – jene, deren Diplom schon länger zurück liegt, offenbar etwas eher als die, die erst vor kurzem Examen gemacht haben. Zusätzliche Qualifikationen, insbesondere "fachlicher" Art, die im Rahmen einer lehrenden Tätigkeit weiter vermittelt werden können, scheinen bisweilen hilfreich zu sein für den Schritt in die Selbstständigkeit. Eine interessante Frage für nachfolgende Forschungsarbeiten wäre es herauszufinden, was Absolventinnen und Absolventen möglicherweise dazu motiviert, sich selbstständig zu machen und was sie - mit Blick auf das Diplomstudium - im Einzelnen dazu befähigt.

Ein Vergleich der Arbeitsbedingungen bei der ersten Tätigkeit nach dem Diplom und der aktuellen zeigt, dass bei der derzeitigen mehr Befragte Vollzeit arbeiten, mehr unbefristet beschäftigt sind und sich auch die gehaltliche Eingruppierung und die Bezahlung etwas verbessert zu haben scheinen. Von einem generellen Rückgang des „Normalarbeitsverhältnisses“ (vgl. Bahn Müller u.a. 1988) kann also bei den Marburger Befragten nicht die Rede sein (vgl. Kap. 3.3.4.4). Diejenigen, die Anfang der 80er Jahre Examen gemacht haben, sind häufiger Vollzeit beschäftigt, haben häufiger unbefristete Arbeitsverhältnisse und werden offenbar auch besser bezahlt als jene, deren Diplom noch nicht so lange zurück liegt. Allerdings gilt dies für Frauen und Männer nicht in gleichem Maße, denn im Bezug auf die Beschäftigungsbedingungen öffnet sich im Laufe der beruflichen Tätigkeit die Schere zwischen den Geschlechtern zuungunsten der Frauen: sie haben seltener Vollzeitstellen inne, sind öfter befristet beschäftigt und verdienen weniger als Männer. Damit werden vorliegende Ergebnisse im Großen und Ganzen bestätigt.

Die Marburger Absolventinnen und Absolventen arbeiten zumeist als Angestellte, eine Verbeamtung ist eher die Ausnahme. Vermutlich wirkt sich hier der Umstand aus, dass die Befragten nur selten eine Doppelqualifikation als Diplom-Pädagogin/ Pädagoge und als Lehrerin/Lehrer haben und somit der Schuldienst – anders als noch in den 70er Jahren anderenorts - als Arbeitsfeld bzw. als „Auffangbecken“ für Dip-

lom-Pädagoginnen und –Pädagogen mit zusätzlichem Lehramtsabschluss kaum eine Rolle spielt.

Eine Teilzeitbeschäftigung im Angestelltenverhältnis scheint vor allem in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern möglich zu sein, eine (stundenweise) freiberufliche Tätigkeit vor allem im erwachsenenpädagogischen Bereich - vornehmlich als lehrende Tätigkeit. Dort scheint auch die Bezahlung - außerhalb des BAT - bei der ersten wie bei der derzeitigen Tätigkeit vergleichsweise gut zu sein. Dennoch ist bei allen Verbesserungen, die es mit zunehmender Dauer der Berufstätigkeit zu geben scheint, eine akademikergerechte Bezahlung nach BAT III und höher nach wie vor nicht selbstverständlich. Am ehesten scheint sie, wie auch die Möglichkeit der Verbeamtung, in den Arbeitsfeldern "klassischer Professionen" gegeben zu sein, zu denen Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen in der Regel nur mit entsprechenden zusätzlichen Ausbildungen Zugang haben - z.B. als Lehrer/in im Schuldienst oder als Pfarrer/in in der Seelsorge. Eine Ausnahme bildet der Hochschul- und Forschungsbereich, in dem auch "Nur-Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen" akademikergerecht bezahlt und verbeamtet werden.

Auffallend ist, dass – im Gegensatz zu manch anderer Studie - für die Marburger Befragten ABM-Stellen weder für die Berufseinmündung und erst recht nicht für ihre aktuelle Tätigkeit eine große Rolle spielen. Die Befragten schaffen es größtenteils ohne staatliche Unterstützung, am Arbeitsmarkt unterzukommen.

Ebenso vielfältig wie die Arbeitsfelder, in denen die Befragten Beschäftigung finden, sind auch die Tätigkeiten, die sie dort wahrnehmen (vgl. Kap. 3.3.5). Das Spektrum umfasst alle Tätigkeitsbereiche, die seinerzeit von den Planern und Reformern des Studienganges antizipiert worden waren (vgl. z.B. Studienreformkommission 1984) und reicht von organisierenden, verwaltenden, planenden Tätigkeiten über lehrende/Wissen vermittelnde und generierende bis hin zu erziehenden, beratenden und helfenden Aufgaben. Der Großteil der Befragten nimmt ein breites Tätigkeitsspektrum wahr, das sowohl die direkte Arbeit mit dem Klientel, als auch organisierende, verwaltende und planende Tätigkeiten umfasst und wird somit seinem Ruf als "Generalisten der Pädagogik" (vgl. Flacke, Prein, Schulze 1989) gerecht. Im Großen und Ganzen stimmen meine Befunde hinsichtlich der Vielfalt der von Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung wahrgenommenen Tätigkeiten mit denen aus vorliegenden älteren und neueren Studien überein. Ob allerdings organisierende und planende Tätigkeiten - wie in der Literatur zuweilen behauptet - beispielsweise die lehrenden dominieren, kann ich aufgrund der erhobenen Daten nicht mit Sicherheit sagen. Allerdings ist es auch nicht so bedeutend, in welchem Maße die eine oder die andere Art von Tätigkeiten wahrgenommen wird. Viel wichtiger ist, *dass* die Absolventinnen und Absolventen offenbar in der Lage sind, ein so vielfältiges Spektrum an Tätigkeiten auszuüben, und da sollte mit Blick auf die Ausbildung geprüft werden, wie möglicherweise die Qualifizierung für diese Tätigkeitsvielfalt (aus Sicht der Befragten) weiter optimiert werden kann.

Hinsichtlich der Fragen, ob sich die Absolventinnen und Absolventen bei ihrer derzeitigen Tätigkeit als Diplom-Pädagogin oder -Pädagoge richtig eingesetzt fühlen und ob sie mit ihrer derzeitigen Tätigkeit zufrieden sind (vgl. Kap. 3.3.6), werden mit den Marburger Befunden vorliegende ebenfalls im Wesentlichen bestätigt: Der Großteil der im pädagogischen Bereich Tätigen fühlt sich dort richtig oder vollkommen

richtig eingesetzt. Die, die ihre aktuelle Tätigkeit ausschließlich der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung zuordnen, fühlen sich stärker richtig eingesetzt als die, die sich zwar als im pädagogischen Bereich, aber nicht in der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung tätig betrachten. Ob dieser Umstand auf eine hohe Passung zwischen Ausbildung und Beruf schließen lässt, muss jedoch dahin gestellt bleiben. - Materielle Aspekte scheinen zwar für das Gefühl, als Diplom-Pädagogin oder -Pädagoge richtig eingesetzt zu sein, nicht ohne Bedeutung, wichtiger sind jedoch offenbar - und darin unterscheiden sich die Marburger Ergebnisse nicht von vorliegenden - Gestaltungsspielräume u.ä., die die Befragten bei ihrer Arbeit haben oder nicht haben.

Die meisten äußern sich zufrieden mit ihrer derzeitigen Tätigkeit im pädagogischen Bereich, und auch damit werden vorliegende Befunde bestätigt. Dass Männer mit ihrer derzeitigen Tätigkeit zufriedener sind als Frauen, könnte unter anderem daran liegen, dass sie besser bezahlt werden als Frauen und auch häufiger in Leitungspositionen tätig sind.

Das Gefühl, als Diplom-Pädagogin oder -Pädagoge richtig eingesetzt zu sein und die Frage nach der Zufriedenheit mit der derzeitigen Tätigkeit im pädagogischen Bereich hängen eng zusammen: Je stärker sich die Befragten als Diplom-Pädagogin oder -Pädagoge richtig eingesetzt fühlen, desto höher ist ihre Berufszufriedenheit und umgekehrt. Einen ähnlichen Zusammenhang gibt es zwischen der Einschätzung der Nützlichkeit des im Studium Gelernten und dem Gefühl, als Dipl.Päd richtig eingesetzt zu sein.

All diese Befunde haben gezeigt, dass die befragten Marburger Absolventinnen und Absolventen im Hinblick auf ihre derzeitige berufliche Situation keinesfalls schlechter dastehen als Befragte von anderen Hochschulstandorten. Das ist deshalb bemerkenswert, weil die Marburger Absolventinnen und Absolventen seltener als viele andere bereits vor Beginn des Diplomstudiums eine andere Ausbildung absolviert haben. Für den überwiegenden Teil von ihnen ist das Diplom-Pädagogikstudium die Erstausbildung. Meine Ergebnisse deuten demzufolge darauf hin, dass sich das Diplom-Pädagogikstudium mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung inzwischen als *grundständige* Ausbildung etabliert hat und seine Absolventinnen und Absolventen - allen Zweiflern bei Einrichtung des Studienganges zum Trotz (vgl. Kap. 1.1.3) - erfolgreich in ein breites Spektrum von Arbeitsfeldern im engeren und weiteren Bereich der außerschulischen Bildung und darüber hinaus eingemündet sind. Was sie dabei so erfolgreich sein lässt, darauf wird mein letztes Kapitel (Kap. 3.4) Hinweise liefern.

Ich komme damit zu der Frage, welchen Nutzen die Befragten dem Diplom-Pädagogikstudium für ihre berufliche Tätigkeit im Nachhinein betrachtet zuschreiben, welche Veränderungen aus ihrer Retrospektive notwendig sind und was sie rückblickend selbst an ihrem eigenen damaligen Studien(wahl)verhalten ändern würden.

3.4 Nutzen des Diplomstudiums mit Schwerpunkt EB/aJb aus Sicht der Befragten und ihre Vorschläge zur Veränderung des Studiums

Die Frage, wie die Absolventinnen und Absolventen in der Rückschau den Nutzen des Diplom-Pädagogikstudiums für ihre beruflichen Tätigkeiten einschätzen, muss *zum einen* auf dem Hintergrund der Tatsache gesehen werden, dass es zu einer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung oder der außerschulischen Jugendbildung keinen geregelten (exklusiven) Berufszugang gibt (vgl. Kap. 1.1.3), sondern Personen mit ganz unterschiedlichen Ausbildungen dort tätig sind. Es gibt also keine unmittelbare Passung zwischen Ausbildung und Berufsfeld, wie das zum Beispiel bei klassischen Professionen wie der Medizin und der Jurisprudenz der Fall ist, und (erwachsenen-) pädagogische Qualifikationen gelten im Vergleich zur Kenntnis eines „Faches“, das es in der Bildungsarbeit zu vermitteln gilt, häufig als zweitrangig und nachholbar. Über die Frage, ob eine grundständige Ausbildung für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung sinnvoll sei, gibt es auch heute noch keinen Konsens (vgl. Kap. 1.1.3). Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen bewegen sich insgesamt in einem breit gefächerten Arbeitsmarkt, auf dem sie sich „vor allem persönlich bewähren“ müssen (Rauschenbach 1994, S.286; Hervorhebung AFJ).

Daher muss *zum zweiten* bei der Frage nach dem Nutzen des Diplom-Pädagogikstudiums für die beruflichen Tätigkeiten der Befragten berücksichtigt werden, dass die Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung nicht nur in diesen beiden Arbeitsfeldern beruflich unterkommen, sondern im gesamten pädagogisch-sozialen Bereich Stellen finden („Fachrichtungsflexibilität“, vgl. Hommerich 1984). Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen verfügen also offenbar über Qualifikationen, die sie sehr breit einsetzbar sein lassen; und es scheint für die meisten kein Nachteil zu sein, dass es keine für sie „reservierten“ Tätigkeitsfelder gibt.

Drittens muss berücksichtigt werden, dass infolge des sozialen Wandels und der damit verbundenen Notwendigkeit zum lebenslangen Lernen sowie der zunehmenden Pädagogisierung unterschiedlicher sozialer Lebensbereiche nicht nur ein Bedeutungszuwachs von Erwachsenenbildung und außerschulischer Jugendbildung zu verzeichnen ist, sondern insgesamt eine Expansion des Arbeitsmarktes im pädagogisch-sozialen Bereich (vgl. Kap. 1.1.3). Zur derzeit günstigen Arbeitsmarktsituation im gesamten Bereich pädagogisch-sozialer Dienstleistungen kommt hinzu, dass sich verschiedene pädagogische Teilbereiche zunehmend überlappen und entgrenzen.

Wenn sich Arbeitsfelder im Laufe der Zeit ständig verändern, wenn sich auch die Ansprüche, die zum Beispiel an die außerschulische Bildung gestellt werden, mit der Zeit immer wieder ändern (z.B. in Richtung einer zunehmenden Bildungsarbeit mit Arbeitslosen, die wiederum zahlreiche sozialpädagogische Komponenten impliziert), dann bedeutet dies *zum vierten*, dass sich auch die Qualifikationsanforderungen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und deren Aufgaben immer wieder verändern und das Postulat des lebenslangen Lernens auch für sie gilt (vgl. Kap. 1.1.3). *Fünftens* gibt es aus vorliegenden Studien erste Hinweise darauf, dass das Diplom-Pädagogikstudium für seine Absolventinnen und Absolventen nicht nur einen fachlichen, sondern auch einen persönlichen Nutzen hat (vgl. Kap. 1.3.3).

3.4.1 Der Nutzen des Studiums für die derzeitige berufliche Tätigkeit aus der Retrospektive der Befragten

Bezüglich der Frage, worin Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen den Nutzen ihres Studiums im Nachhinein betrachtet sehen (vgl. Kap. 1.2), liegen zu Beginn meiner Erhebung erst wenige Erkenntnisse vor. Aus diesem Grunde habe ich diesen Aspekt in den Interviews näher untersucht und mich im Fragebogen (Teil III, Frage 6) auf die allgemeine Einschätzungsfrage "Wie nützlich ist Ihnen das im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium Gelernte für Ihre derzeitige Tätigkeit im pädagogischen Bereich?" beschränkt (vgl. Kap. 1.3.3). Die Ergebnisse hierzu werde ich zunächst quantitativ auswerten (Kap. 3.4.1.1). Danach werde ich anhand des Interviewmaterials in qualitativer Hinsicht vor allen Dingen der Frage nachgehen, *welchen* Nutzen das Diplom-Pädagogikstudium mit dem Schwerpunkt EB/aJb aus der Retrospektive seiner Absolventinnen und Absolventen hat (Kap. 3.4.1.2).

Dabei wird möglicherweise schwer zu unterscheiden sein zwischen a) dem Nutzen des Diplom-Pädagogikstudiums und dem, was in diesem Studium gelernt worden ist, an sich und b) dem Nutzen der Studienzeit insgesamt und dem, was möglicherweise außerhalb des Studiums gelernt worden ist. In der Auswertung wird dabei in erster Linie das Relevanzsystem der Betroffenen (vgl. Lamnek 1989, S.64) entscheidend sein (vgl. auch Kap. 3.4.1.2).

3.4.1.1 Allgemeine Einschätzung der Befragten aus der postalischen Erhebung

Das Diplom-Pädagogikstudium (mit dem Schwerpunkt EB/aJb) wird nicht nur von Vertreterinnen und Vertretern aus der Praxis, die dieses Studium selbst nie absolviert haben, skeptisch betrachtet und als praxisfern kritisiert (vgl. Kap. 1.1.3). Auch viele Absolventinnen und Absolventen sind - wie die Ergebnisse meiner postalischen Erhebung zeigen - der Ansicht, dass ihnen das im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium Gelernte für ihre derzeitige Tätigkeit im pädagogischen Bereich wenig oder gar nicht von Nutzen sei: Etwas weniger als die Hälfte (46,2 %) der im pädagogischen Bereich Tätigen beurteilen den Nutzen des im Diplom-Pädagogikstudium Gelernten für ihre derzeitige Tätigkeit mittelmäßig, also weder eindeutig positiv, noch eindeutig negativ (Wert 3 auf der 5er Skala). Die übrigen äußern sich zum größeren Teil negativ: Mehr als ein Drittel schätzen das Studium rückblickend als wenig oder gar nicht nützlich ein, und nur knapp ein Fünftel betrachten es als nützlich oder sehr nützlich (s. T129). Abb. 41 macht diese im Schnitt (Median) mittelmäßige, tendenziell negative Einschätzung, bei der sich die Befragten insgesamt einigermaßen einig sind (Quartilabstand 1,23), deutlich.

Frauen schätzen den Nutzen des Studiums signifikant schlechter ein als Männer (s. T130). Über die Generationen hinweg gibt es nur geringe Unterschiede in der Einschätzung des Nutzens des Studiums.

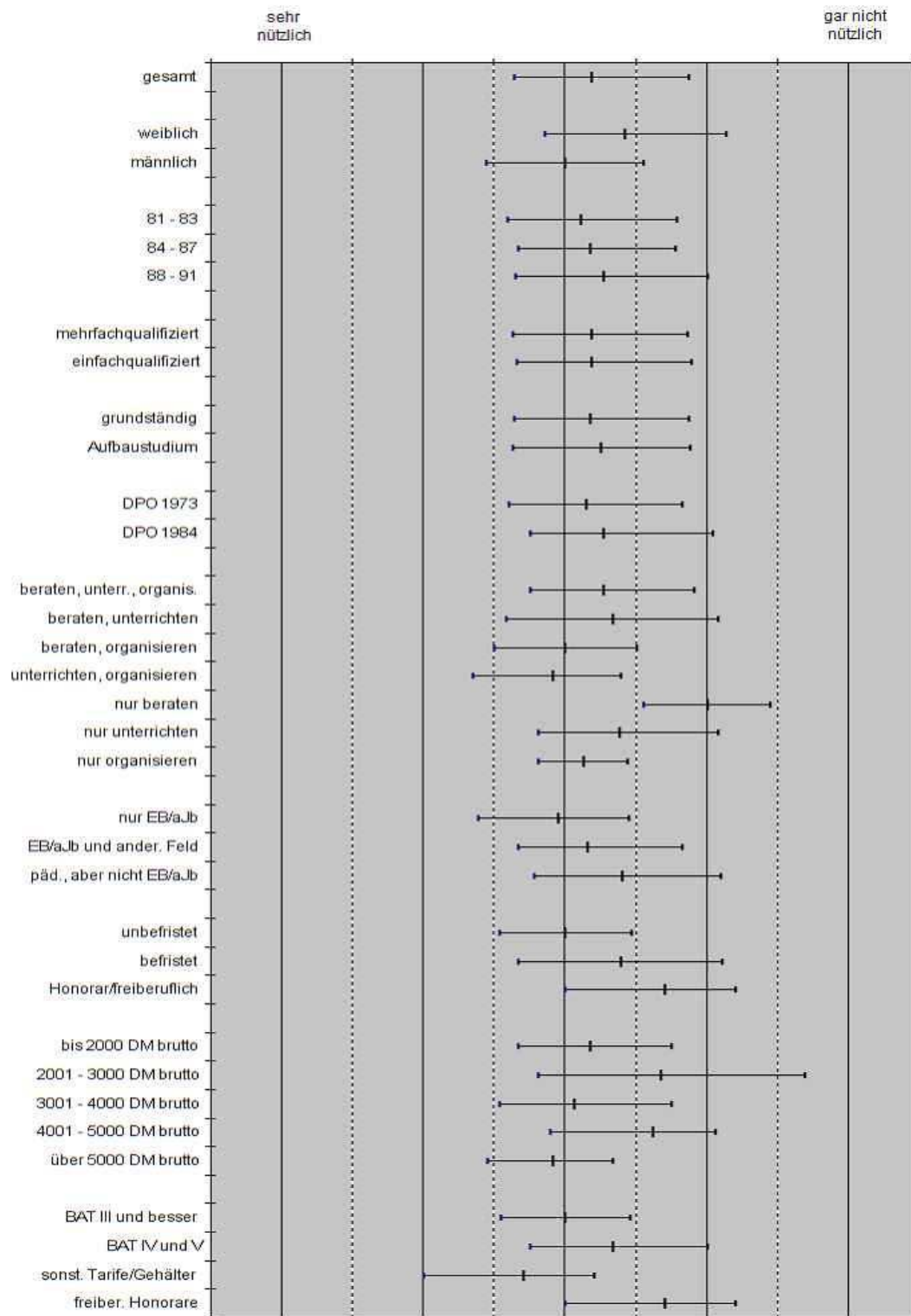


Abbildung 41: Quartildarstellungen „Wie nützlich ist Ihnen das im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium Gelernte für Ihre derzeitige Tätigkeit im pädagogischen Bereich?“¹

Weder zwischen den zum Befragungszeitpunkt Einfach- und Mehrfachqualifizierten, noch zwischen denen, die das Diplomstudium grundständig und denen, die es als

¹ Angaben zum Stichprobenumfang und zu den KA-Werten vgl. T129 ff.

Aufbaustudium absolviert haben, gibt es - entgegen meiner Vermutung (vgl. Kap. 1.3.3) - Unterschiede in der Einschätzung des Nutzens des Diplomstudiums (s. T130 + T136). Kaum Unterschiede gibt es auch zwischen denen, die ihr Studium nach der DPO von 1973 und jenen, die es nach der DPO von 1984 abgeschlossen haben. Letztere schätzen den Nutzen des Studiums im Schnitt sogar noch ein klein wenig schlechter ein¹ (s. T135). Dies erstaunt, wenn man davon ausgeht, dass mit der Einführung der neuen Studien- und Prüfungsordnung 1984 Veränderungen und Verbesserungen der bis dahin geltenden Ordnung beabsichtigt waren (vgl. Kap. 1.1.2.2). In den Interviews werde ich daher auch der Frage nachgehen, ob die DPO von 1973 den Absolventinnen und Absolventen möglicherweise mehr Freiräume zur Ausgestaltung ihres Studiums gelassen hat, die im Nachhinein von den Befragten positiv eingeschätzt werden. Die Studienordnung von 1984 versuchte hingegen, das Studium - nicht zuletzt durch die Einführung sogenannter Testate - inhaltlich stärker zu strukturieren und beschnitt dadurch vormals bestehende Freiräume.

Diejenigen, die zur Zeit ausschließlich beratend, erziehend und helfend tätig sind, beurteilen den Nutzen des Studiums für ihre derzeitige Tätigkeit am schlechtesten und sehen es im Schnitt (Median) als „wenig nützlich“ an. In ihrer Einschätzung sind sich diese Befragten relativ einig (s. T131, Abb. 41). Es wird sich zeigen, ob die Auswertung der Interviews vielleicht Hinweise auf mögliche Gründe für diese schlechte Einschätzung liefert.

Bei der Auswertung der Interviews wird es auch von Interesse sein zu untersuchen, ob es möglicherweise Hinweise darauf gibt, dass der Nutzen des Studiums den Absolventinnen und Absolventen erst nach einer länger dauernden Berufstätigkeit bewusst wird und sich quasi erst anhand der Praxis erweist.²

Diejenigen, die ihre derzeitige Tätigkeit selbst ausschließlich dem Arbeitsfeld Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung zuordnen, schätzen den Nutzen des im Studium Gelernten zwar auch nur mittelmäßig, aber von allen im pädagogischen Bereich Tätigen tendenziell im Schnitt noch am besten ein - gefolgt von jenen, die ihre derzeitige Tätigkeit der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung zuordnen und zugleich Überschneidungen zu anderen pädagogischen Teilbereichen sehen. Am schlechtesten wird der Nutzen des Studiums im Schnitt von jenen bewertet, die sich zwar als im pädagogischen Bereich, nicht jedoch als in der Erwachsenenbildung/ außerschulischen Jugendbildung tätig betrachten (s. T133).

Hinsichtlich der Stellensicherheit bleibt festzuhalten, dass diejenigen mit einer unbefristeten Stelle den Nutzen des im Studium Gelernten zwar auch im Schnitt nur mittelmäßig, aber tendenziell etwas besser einschätzen und sich dabei auch stärker einig sind als jene, die eine befristete Stelle haben oder auf Honorarbasis bzw. freiberuflich tätig sind.

Bezogen auf das Bruttogehalt und die gehaltliche Eingruppierung wird deutlich, dass diejenigen mit einem guten Verdienst (Bruttogehalt über 5000 DM, akademikeradä-

¹ Die Einschätzung entspricht in etwa dem Ergebnis für die Generation 1988-91. Das überrascht nicht, wenn man bedenkt, dass die Angehörigen der Generation 1988-91 zu drei Vierteln identisch sind mit denen, die nach der DPO 1984 ihr Studium beendet haben.

² Zu der Problematik, dass nur das erhoben werden kann, was die Befragten heute erinnern, vgl. die Einleitung zu Kap. 3.4.2.

quate Eingruppierung nach BAT III und besser, sonstige Tarife) das im Studium Gelernte im Schnitt zwar ebenfalls nur mittelmäßig, aber doch etwas besser einschätzen als jene mit einem geringeren Verdienst (s. Abb. 41).

In Kap. 3.3.6 habe ich bereits auf die positive und signifikante Korrelation zwischen dem „richtigen Einsatz als Dipl.Päd“ und der Einschätzung des Nutzens des Studiums hingewiesen: Je mehr sich die Befragten als Dipl.Päd richtig eingesetzt fühlen, desto höher schätzen sie den Nutzen des Studiums ein und umgekehrt (s. T134). Zwischen der Berufszufriedenheit und der Einschätzung des Nutzens des Studiums durch die Befragten ist hingegen keine signifikante Korrelation feststellbar (s. T134).

Angesichts dieser insgesamt nicht sehr positiv ausfallenden Befunde zum Nutzen des im Diplomstudium Gelernten werde ich nun in den Interviews differenzierter der Frage nachgehen, worin die Befragten den Nutzen des Diplom-Pädagogikstudiums mit Schwerpunkt EB/aJb sehen.

3.4.1.2 Differenzierte Einschätzung aus den Interviews mit Absolventinnen und Absolventen

Methodische Vorbemerkung:

In elf Interviews mit Absolventinnen und Absolventen bin ich der Frage nach der rückblickenden Einschätzung des Nutzens des Studiums genauer nachgegangen, um differenzierte und individuelle Antworten *aus der Sicht der Befragten* zu erhalten. Das bedeutet zugleich, dass die „Realität“, die im Hinblick auf die Frage nach dem Nutzen des Studiums dargestellt wird, immer die subjektive Realität aus Sicht der Befragten ist. Einen „objektiven Nutzen“ des Studiums gibt es nicht.

Vorliegende Befunde legen den Schluss nahe, dass das Diplom-Pädagogikstudium berufliche *und* persönliche Relevanz hat (vgl. Kap. 1.3.3). Daher habe ich mich auf die Suche nach einem „theoretischen Konstrukt“ begeben, das beide Aspekte abbildet und mir sozusagen als „Hintergrund“ und Strukturierungshilfe für die Auswertung dienen kann. Ein solches „Konstrukt“ sind die Ausführungen der Studienreformkommission (1984), die „theoretische“ Vorstellungen darüber beinhalten, was berufliches Handeln von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen der Studienrichtung Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung ausmacht und was sie diesbezüglich im Studium lernen sollen. Die Empfehlungen der Studienreformkommission 1984 zum Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft sind deshalb für meine Darstellung geeignet, „weil in diesen Vorschlag die Überlegungen und Standpunkte einer Vielzahl von Erziehungswissenschaftlern, Bildungspolitikern und Erwachsenenbildnern eingeflossen sind und er die derzeit gültige Rahmenprüfungsordnung für den Diplomstudiengang weitgehend geprägt hat“ (Fuhr 1991, S.64) und er somit offenbar einen breiten Konsens sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene darstellt.

Aufgrund der Unterschiedlichkeit und Breite der Einsatzfelder von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen (vgl. Kap. 3.2.2 + 3.3.4) kommt es mir zugute, dass „(d)ie Studienreformkommission versucht, Kompetenzen anzugeben, mit denen ein professionelles Handeln in allen pädagogischen Handlungsfeldern möglich ist, und diese

dann für einzelne Studienrichtungen zu spezifizieren“ (Fuhr 1991, S.73).¹ Die Strukturierung, die die Studienreformkommission versucht und die letztendlich auch der Rahmenprüfungsordnung von 1989 zugrunde liegt, „geht davon aus, dass es fundamentale institutionen- und adressatenübergreifende Dimensionen des professionellen pädagogischen Handelns gibt und dass die fundamentalen Handlungskompetenzen jeweils auf die Besonderheiten der Adressaten und Institutionen spezialisiert werden können“ (Rahmenordnung für die Diplomprüfung 1989, S.55).

Dabei dienen mir die Empfehlungen der Studienreformkommission in erster Linie als Strukturierungshilfe, um die Vielfalt der Interviewaussagen zum Nutzen des Studiums inhaltlich vorzustrukturieren und auswertbar zu machen. Die Kategorien, die in den Verlautbarungen der Studienreformkommission zu finden sind, können jederzeit anhand des Interviewmaterials verändert, erweitert oder präzisiert werden. Mir kommt es nämlich weder darauf an herauszufinden, welche Qualifikationen und Kompetenzen Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen in unterschiedlichen Berufsfeldern haben *sollten* oder *müssten*, noch geht es mir darum, „abzuhaken“, ob die Befragten im Studium das gelernt haben, was sie den Vorstellungen der Studienreformkommission entsprechend gelernt haben sollten. Mir ist vielmehr daran gelegen, aus dem Interviewmaterial heraus induktiv zu entwickeln, welchen Nutzen *die Befragten selbst* dem Studium im Nachhinein zuschreiben. Ich möchte also herausfinden, was die Befragten *von sich aus* als Nutzen des Studiums *erkennen* und benennen, ohne dass ihnen Antwortvorgaben gemacht werden.²

Sowohl die Äußerungen der Studienreformkommission als auch die Befunde, die aus anderen Verbleibsstudien im Hinblick auf den Nutzen des Studiums (ansatzweise) vorliegen (z.B. Hommerich 1984), dienen mir sozusagen als Vorverständnis (= Grobrasterung), mit dem ich an die Auswertung der Interviews herangehe und das ich anhand des Interviewmaterials bei Bedarf verändere, erweitere oder präzisiere (= Feinrasterung). Untersuchungsleitend sind also die subjektiven Sichtweisen der Befragten.

Berufliches Handeln von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen: Die Überlegungen der Studienreformkommission 1984

Die Studienreformkommission begreift Erziehungswissenschaft als „Leitwissenschaft“ des Diplom-Pädagogikstudiums, „in dem die pädagogische Kompetenz nicht nur als Vermittlungskunst für anderweitige Inhalte, sondern als eine eigenständige sozialwissenschaftliche Theorie und Praxis der helfenden und lehrenden Kommunikation zwischen Menschen verstanden wird“ (Studienreformkommission 1984, S.41 f.). Nach Meinung der Studienreformkommission besteht „die besondere professionelle Kompetenz des Pädagogen vor allem in seiner Fähigkeit zum Handeln mit anderen Menschen, d.h. zu sozialem Handeln (), (und daher) ist es für pädagogische Berufstätigkeit Voraussetzung, über eine allgemeine Kompetenz für soziales Handeln in besonderem Maße zu verfügen“ (ebd., S.50). Die Studienreformkommission

¹ Dieser Studienreformkommission gehörten auch zwei Kommilitonen aus Marburg als studentische Vertreter an.

² Lamnek (1989, S.64) spricht hier vom „Prinzip der Relevanzsysteme der Betroffenen“.

geht davon aus, dass der Aufbau einer professionellen pädagogischen Handlungskompetenz an der allgemeinen Kompetenz für soziales Handeln, die bereits bei Studierenden vorhanden sei, anknüpfen müsse und es Bestandteil des Studiums sein müsse, diese in für eine pädagogische Berufstätigkeit relevanten Dimensionen zu erweitern und zu differenzieren (ebd.).

Soziales Handeln setzt nach Meinung der Kommission vor allem die Kompetenz des Wahrnehmens, Erkennens und Diagnostizierens zum einen, zum zweiten die Fähigkeit zum Kooperieren und Interagieren und drittens die Kompetenz zum Reflektieren, Überprüfen, Evaluieren und Kritisieren voraus (vgl. ebd., S.34 f.).

In einer Musterstudienordnung für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft konkretisiert die Reformkommission diese drei Kompetenzbereiche: Wahrnehmen, Erkennen und Diagnostizieren als *eine* allgemeine pädagogische Handlungskompetenz meint demnach die Fähigkeit, eine „berufliche() Handlungssituation als soziale und pädagogische Interaktion“ wahrzunehmen, die „aktuelle() psychosoziale() Situation und Befindlichkeit der Interaktionspartner“ wahrzunehmen und zu diagnostizieren sowie das „Hineinwirken() sozialer Strukturen in berufliche Handlungssituationen“ wahrzunehmen und zu erkennen (vgl. ebd., S.184 f.).

Kooperations- und Interaktionskompetenz umfasst laut Studienreformkommission den „Erwerb von Interaktionsmustern zur Herstellung von klaren Beziehungen zu Personen und Sachthemen; reflektierte Verfügung über Rollenhandeln; Verständnis für fremde Lebenswelten; adressatenspezifisch erweiterte Sprachkompetenz und Sprachperformanz“ sowie die „Fähigkeit zur Metakommunikation als Mittel zur Bewältigung von Kommunikations- und Interaktionsschwierigkeiten“ (ebd., S.185).

Die Kompetenz zum Reflektieren, Überprüfen, Evaluieren und Kritisieren wird konkretisiert als „wissenschaftlich fundierte Reflexionsfähigkeit: Differenz von Alltagswissen und wissenschaftlicher Erkenntnis, Verpflichtung auf Rationalität, Objektivität und Wahrhaftigkeit“, als „Selbstreflexion (im Sinne von) Einordnung der eigenen Situation in gesellschaftliche, historische und geistig-kulturelle Zusammenhänge; Erprobung von Verfahren der Evaluation professionellen Handelns“ und schließlich als „Fähigkeit und Bereitschaft zur Kritik“ (ebd.).

Die Studienreformkommission unterscheidet zudem drei sogenannte „Handlungsmodalitäten“ (ebd.) im Sinne von Tätigkeitsschwerpunkten oder –bereichen (vgl. hierzu bereits Kap. 3.3.5): Zum einen den Bereich (die Handlungsmodalität) des Erziehens, Beratens und Helfens, zum zweiten den des Unterrichtens, Informierens und Wissen Vermittelns, zum dritten den Bereich Organisieren, Verwalten, Planen (ebd., S.186). Und einer dieser drei Bereiche soll aufbauend auf der Erweiterung der allgemeinen Kompetenz für soziales Handeln studiert werden (vgl. ebd., S.185).

Nun kann aber professionelles pädagogisches Handeln im dargestellten Sinne nicht im „luftleeren“ Raum geschehen¹, sondern setzt voraus, dass sowohl ein allgemeines

¹ Vgl. dazu auch die Kritik Fuhrs (1991, S.73 ff.) an den Vorschlägen der Studienreformkommission. Fuhr kritisiert u.a., dass die Studienreformkommission keine Operationalisierung der allgemeinen Handlungskompetenzen des Wahrnehmens, Interagierens und Reflektierens leiste (ebd., S.78). Obwohl ich Fuhr in seiner Kritik im Wesentlichen zustimme, halte ich die bisweilen sehr allgemein gehaltenen Darstellungen der Studienreformkommission für meine Zwecke für ausreichend, da sie ja ohnehin nur eine Strukturierungshilfe sein sollen und ansonsten das Relevanzsystem der

erziehungswissenschaftliches Grundlagenwissen, als auch ein studienrichtungsspezifisches Wissen vorhanden ist, das den Bezugsrahmen oder den Hintergrund darstellt, auf dem wahrgenommen, interagiert, reflektiert, kritisiert usw. wird. Insofern soll das Studium der Pädagogik nicht nur zum Erwerb der Fähigkeit zu beruflichem pädagogischen Handeln im oben dargestellten Sinne führen, sondern ist ebenso das „Bemühen um Theorien und wissenschaftliche Verfahren“ (ebd., S.50).

Ferner misst die Studienreformkommission der Persönlichkeitsentwicklung im Studium eine große Bedeutung bei. Da die Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums sich unmittelbar auf die Situation des Studenten selbst beziehen ließen, sei das Studium als Aneignung erziehungswissenschaftlicher Theorien nicht nur ein Lernprozess, sondern fordere eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte und der eigenen Identität. Und eine solche Selbstreflexion sei zugleich ein wichtiges Studienziel des erziehungswissenschaftlichen Studiums, denn die Persönlichkeit des Pädagogen sei ein wichtiges Werkzeug seines professionellen Handelns (ebd., S.111). Um diese Selbstreflexion zu ermöglichen, müsse genügend Zeit für ein individuell gestaltetes, aber von Hochschullehrern betreutes Studium vorhanden sein (ebd., S.112).

„Die Dimensionen der allgemeinen pädagogischen Handlungskompetenz - Wahrnehmen, Erkennen, Diagnostizieren; Kooperieren, Interagieren; Reflektieren, Überprüfen, Evaluieren, Kritisieren - werden“ - so heißt es in der Rahmenprüfungsordnung von 1989 - „konkretisiert in bezug auf die in der Studienrichtung besonders thematisierten institutionellen Bedingungen und Zielgruppen. Die allgemeinen Handlungsmodalitäten - Erziehen, Beraten, Helfen; Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln; Organisieren, Verwalten, Planen - erfahren eine Ausweitung durch die Beschäftigung mit studienrichtungsspezifischen Handlungskompetenzen“ (Rahmenprüfungsordnung 1989, S.60).

Die drei Handlungsbereiche werden in der Rahmenprüfungsordnung von 1989 zunächst in eher allgemeiner Weise konkretisiert: Erziehen, Beraten, Helfen umfasst demnach „einem Menschen Hilfe, Stütze, Orientierung zu geben; sie umfasst aber auch Lenkung und Intervention. Konkretisieren lässt sie sich etwa als pädagogische Beratung, als Aktivieren, Impulsgeben oder Erziehen im engeren Sinne (etwa im institutionellen Rahmen der Heimerziehung) o.ä.“ (ebd., S.54). Unterrichten, informieren und Wissen vermitteln zu können, setzt voraus, über eine allgemeine didaktische Kompetenz sowie über die jeweilige Sachkompetenz für die zu vermittelnden Inhalte zu verfügen (vgl. ebd., S.55). Und organisieren, verwalten und planen zu können meint, kompetent zu sein, „innerhalb organisatorischer, institutioneller und politischer Rahmenbedingungen“ (ebd.) pädagogisch zu handeln. Es umfasst die „Fähigkeit, am alltäglichen Verwaltungs- und Planungshandeln teilnehmen zu können; () (die) Fähigkeit, Spielräume nutzen zu können; () (und die) Fähigkeit, die Strukturen, durch welche das jeweilige Handlungsfeld geprägt ist, von innen oder außen ändern zu können (z.B. in Trägerorganisationen oder Gemeinden)“ (ebd.).

Alles in allem betrachtet lassen sich unter Bezugnahme auf die Ausführungen der Studienreformkommission also vier Bereiche unterscheiden, die Bestandteile des beruflichen Handelns von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen sind und in denen demzufolge im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums Fähigkeiten und Kompetenzen herausgebildet und differenziert werden müssen:

1. **Theoriewissen** (sowohl allgemeines pädagogisches Grundlagenwissen, als auch studienrichtungsspezifisches Wissen)
2. **allgemeine professionelle pädagogische Handlungskompetenz** (= erweiterte allgemeine soziale Kompetenzen):
 - a) Wahrnehmen, Erkennen, Diagnostizieren
 - b) Kooperieren, Interagieren
 - c) Reflektieren, Überprüfen, Evaluieren, Kritisieren
3. **spezifische pädagogische Kompetenzbereiche**
 - a) Erziehen, Beraten, Helfen
 - b) Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln
 - c) Organisieren, Verwalten, Planen
4. **Persönlichkeitsentwicklung** (vor allem im Sinne von Selbstreflexion)

Zu diesen vier Bereichen muss – nach einer ersten Sichtung des Interviewmaterials zur Frage nach dem Nutzen des Studiums - meiner Meinung nach noch ein fünfter hinzukommen, den ich als „allgemeine Methodenkompetenz“ bezeichne und der von der Studienreformkommission nicht explizit benannt wird. Gemeint ist damit vor allem die Fähigkeit, sich selbstständig neues Wissen aneignen zu können.

5. **allgemeine Methodenkompetenz.**

Um es noch einmal zusammenzufassen: Ich gehe unter Bezugnahme auf die Verlautbarungen der Studienreformkommission und mit Bezug auf die Ergebnisse meiner postalischen Erhebung zu den derzeitigen Tätigkeitsschwerpunkten der Befragten (vgl. Kap. 3.3.5) davon aus, dass berufliches Handeln von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen sowohl erziehende, beratende, helfende, als auch unterrichtende, informierende, Wissen vermittelnde und generierende Aufgaben sowie drittens organisierende, verwaltende und planende Tätigkeiten umfassen kann und sich pädagogisches Handeln somit nicht nur im direkten Kontakt mit dem Klientel erschöpft. Die Grundlage und Voraussetzung, auf der pädagogisches Handeln in diesem Sinne möglich wird, ist aus Sicht der Studienreformkommission eine allgemeine pädagogische Handlungskompetenz, die es im Studium durch Differenzierung und Spezifizierung bestimmter Aspekte einer allgemeinen sozialen Kompetenz - nämlich der Fähigkeit zum Wahrnehmen, Erkennen und Diagnostizieren, zum Kooperieren und Interagieren sowie zum Reflektieren, Überprüfen, Evaluieren und Kritisieren, aufzubauen gilt. Und der Hintergrund, vor dem berufliches Handeln stattfindet, ist ein im Studium zu erwerbendes theoretisches Wissen - sowohl in Form allgemeiner pädagogischer

Grundlagen, als auch studienrichtungsspezifischer Kenntnisse. Das setzt u.a. voraus, dass die Absolventinnen und Absolventen in der Lage sind, das erworbene theoretische Wissen in der Praxis reflexiv anzuwenden. Ein wichtiges Werkzeug, mit dem gehandelt wird, ist schließlich die Persönlichkeit des Pädagogen oder der Pädagogin, die es deshalb im Studium durch die selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte zu entwickeln gilt. Als einen fünften Bereich habe ich den der allgemeinen Methodenkompetenz ergänzt, die es den Absolventinnen und Absolventen ermöglicht, sich selbstständig neue Kenntnisse anzueignen und dadurch handlungsfähig zu bleiben oder zu werden - auch in neuen, unbekanntem Situationen.

Die Merkmale, die die Studienreformkommission anführt, um berufliches Handeln von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen und die dafür notwendigen Kompetenzen zu beschreiben, lassen sich – einschließlich der von mir ergänzten allgemeinen Methodenkompetenz - zu vier größeren Kompetenzgruppen (Kategorien)¹ zusammenfassen und in einem Schaubild wie folgt darstellen (Abb. 42):

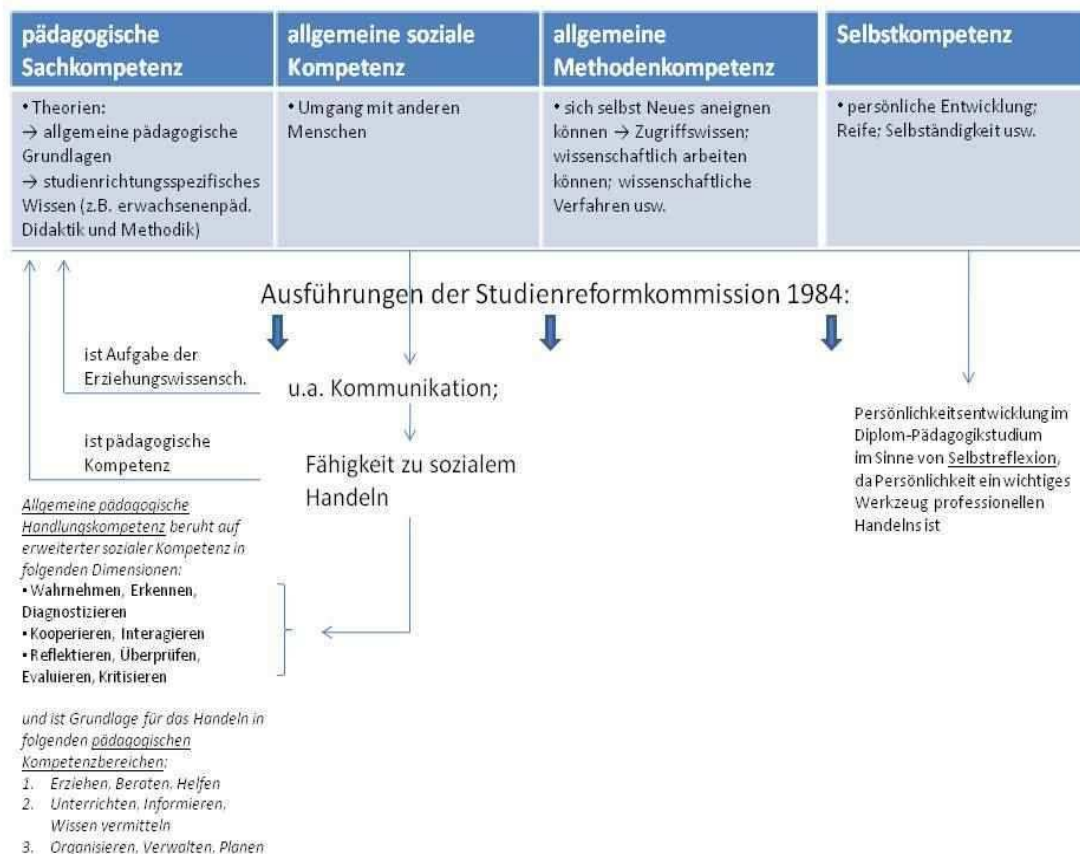


Abbildung 42: Kompetenzen von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen

In Kap. 1.3.3 habe ich im Hinblick auf meine Untersuchungsfrage nach der retrospektiven Einschätzung des Nutzens des Studiums durch die Befragten die Hypothese aufgestellt, dass das Diplom-Pädagogikstudium mit Schwerpunkt EB/aJb für sie

¹ Zu den Begriffen Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz vgl. u.a. Nieke (1984a, S.132 ff.).

rückblickend betrachtet sowohl beruflichen, als auch persönlichen Nutzen hat. Konkrete Studieninhalte spielen bei der retrospektiven Einschätzung des Nutzens des Studiums vermutlich kaum eine Rolle.

Aus dem oben dargestellten Bezugsrahmen, aus meinen Fragebogenbefunden zum beruflichen Verbleib der Absolventinnen und Absolventen, aus den Ergebnissen anderer vorliegender Verbleibsstudien und nicht zuletzt aus einer ersten Durchsicht der elf Interviews, die ich geführt habe, kann ich nun meine Hypothese in die **folgenden drei Grundannahmen** ausdifferenzieren, die ich wiederum anhand des Interviewmaterials belegen werde:

Erste Grundannahme: Fachübergreifende allgemeine Methodenkompetenz

Meine Fragebogenerhebung hat gezeigt, dass Marburger Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung nicht nur in diesen beiden Bereichen eine Stelle gefunden haben, sondern darüber hinaus in ganz unterschiedlichen pädagogisch-sozialen Feldern untergekommen und auch in diesen Feldern im Großen und Ganzen beruflich zufrieden sind und sich als Diplom-Pädagogin/ Pädagoge richtig eingesetzt fühlen (vgl. Kap. 3.3.4 + 3.3.6). Hommerich (1984) hat dafür den Begriff der „Fachrichtungsflexibilität“ geprägt.

Ich nehme daher erstens an, dass Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung in ihrem Studium nicht nur Qualifikationen für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung oder in der außerschulischen Jugendbildung erworben haben (bzw. erwerben konnten), sondern sie darüber hinaus nach dem Studium in der Lage sind, auch in Feldern außerhalb dieser beiden Bereiche beruflich Fuß zu fassen und sich zu behaupten. Die Absolventinnen und Absolventen erwerben im Diplom-Pädagogikstudium offenbar Qualifikationen, die sie dazu in die Lage versetzen, sich in ganz unterschiedliche Arbeitsfelder einzuarbeiten, sich fehlendes Wissen anzueignen und sich - angesichts sich immer wieder verändernder Qualifikationsanforderungen - fachlich auf dem Laufenden zu halten. Ich spreche in diesem Zusammenhang von fachübergreifender allgemeiner Methodenkompetenz¹ und gehe davon aus, dass sie eine wichtige Voraussetzung für die sogenannte „Fachrichtungsflexibilität“ ist.

Zweite Grundannahme: Persönliche Entwicklung und allgemeine soziale Kompetenz

Ausgehend von der Tatsache, dass es keine exklusiven Berufsfelder für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen gibt, sondern sie sich vor allem persönlich bewähren müssen (vgl. Rauschenbach 1994, S.286) - und dies offenbar auch tun, wie die positiven Befunde zum beruflichen Verbleib nahe legen -, Persönlichkeit außerdem als wichtiges Werkzeug pädagogischen Handelns gilt (vgl. Studienreformkommission

¹ In der Schlüsselqualifikationsdiskussion ist in diesem Zusammenhang häufig von *allgemeiner Methodenkompetenz* die Rede. Gemeint ist damit beispielsweise die Fähigkeit, sich selbst neues Wissen aneignen zu können (=> Zugriffswissen), und die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten. Zur Diskussion um „Schlüsselqualifikationen“ vgl. exemplarisch Wilsdorf (1991), Kaiser (1992).

1984) und die Befragten selbst ihrer persönlichen Entwicklung im Studium einen hohen Stellenwert einräumen, muss ich zweitens annehmen, dass das Diplom-Pädagogikstudium (mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung) auch zur persönlichen Entwicklung der Befragten beigetragen bzw. Raum dafür gelassen hat. Zur persönlichen Entwicklung zählen für mich auch soziale Qualifikationen, also Qualifikationen für den Umgang mit anderen Menschen, die von den Befragten ebenfalls häufig als Ertrag des Studiums benannt werden. Ich gehe davon aus, dass das Diplom-Pädagogikstudium für seine Absolventinnen und Absolventen berufliche *und* persönliche Relevanz hat.

Dritte Grundannahme: Pädagogische Sachkompetenz

Ich nehme drittens an, dass Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen neben dem Nutzen, den das Studium für ihre persönliche Entwicklung hat, und dem Nutzen, den es vermutlich für eher allgemeine Fähigkeiten zur Erarbeitung von Wissen und zur Einarbeitung in neue Arbeitsfelder hat, auch einen „Diplom-Pädagogik-spezifischen fachlichen“ Nutzen benennen können, durch den sie sich von anders Ausgebildeten unterscheiden. Aus der Tatsache, dass Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Berufsabschlüsse um dieselben Stellen konkurrieren und letztendlich auch mit anders Ausgebildeten zusammenarbeiten müssen, leite ich die Vermutung ab, dass es den Befragten vor allem durch den unmittelbaren Vergleich mit anders Ausgebildeten gelingt, zu benennen, was ihnen das Diplom-Pädagogikstudium in fachlicher Hinsicht nützt.

Die Verbleibsforschung – meine Untersuchung eingeschlossen - hat ferner gezeigt, dass viele Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen ein breites Aufgabenspektrum haben - von planenden bis hin zu unterrichtenden - zuweilen auch forschenden -, beratenden oder helfenden Tätigkeiten (vgl. Kap. 3.3.5). Deshalb vermute ich, dass sie auch für diese unterschiedlichen Aufgaben einen Nutzen des Studiums beschreiben können.

Außerdem gehe ich davon aus, dass der Nutzen des Diplom-Pädagogikstudiums nicht von allen Befragten gleich beurteilt und beschrieben wird, sondern dass deren subjektive Einschätzungen von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden (vgl. Kap. 1.2). Sowohl die jeweiligen Arbeitsfelder, in denen die Befragten arbeiten, und die Tätigkeiten, die sie wahrnehmen, als auch das individuelle Aufgabenverständnis der Interviewten, ihre Erwartungen, mit denen sie an das Diplom-Pädagogikstudium herangegangen sind, die individuelle Gestaltung des Studiums sowie nicht zuletzt die „Qualität“ der Stelle (v.a. Bezahlung, Arbeitsbelastung, berufliche Zufriedenheit u.a.), die jemand inne hat, eventuelle zusätzliche Qualifikationen der Interviewten u.ä. können meiner Vermutung nach Faktoren sein, die die subjektiven, rückblickenden Einschätzungen der Befragten zum Nutzen des Diplom-Pädagogikstudiums beeinflussen. Ich werde versuchen, diese Aspekte und „individuellen Hintergründe“ der Befragten *im Rahmen des Möglichen* in die Auswertung der Interviewausschnitte einfließen zu lassen.

Nachdem ich der Auswertung meines Interviewmaterials durch die Formulierung dieser drei Grundannahmen wesentliche Ergebnisse bereits vorangestellt habe, stelle ich in den folgenden Kapiteln (Kap. 3.4.1.2.2 – 3.4.1.2.4) dar, wie ich zu diesen Befunden gekommen bin. Zuvor möchte ich jedoch kurz auf die Tatsache eingehen, dass es manchen Befragten offenbar schwer fällt, konkret zu benennen, was ihnen das Diplom-Pädagogikstudium für ihre derzeitige berufliche Tätigkeit nützt, und nach Hinweisen suchen, warum dies möglicherweise so ist:

3.4.1.2.1 Vorbemerkung - oder: Mögliche Gründe für die Schwierigkeit, den Nutzen des Diplom-Pädagogikstudiums zu benennen

Für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen gibt es – das ist hinreichend deutlich geworden (vgl. Kap. 1.1.3) - im Gegensatz zu den Angehörigen klassischer Professionen (z.B. Medizin oder Jura) kein Kompetenzmonopol und damit auch keine exklusiven Berufsfelder, in die sie nach dem Studium selbstverständlich einmünden. Das erschwert es, die Erträge dieses Studiums benennen zu können, denn auf ein bestimmtes Berufsfeld ist es nicht zwangsläufig ausgerichtet. Wenn - wie Fuhr kritisiert - selbst in den Ausführungen der Studienreformkommission unklar bleibt, „was Pädagogen von Nicht-Pädagogen unterscheidet, was die spezifischen Fähigkeiten von Pädagogen sind beziehungsweise sein sollen“ (Fuhr 1991, S.75), dann wundert es nicht, dass pädagogische Tätigkeit in der Öffentlichkeit häufig immer noch als „Jedermannstätigkeit“¹ gilt. Eine Profilierung und eventuelle Spezialisierung auf ein bestimmtes Berufsfeld bleibt der Phantasie und damit auch der Verantwortung der Studierenden überlassen. Die Qualifikation „Diplom-Pädagogin/Diplom-Pädagoge“ bleibt dadurch so vielfältig und unübersichtlich wie die möglichen späteren Arbeitsfelder. Daher ist es auch wenig erstaunlich, dass Absolventinnen und Absolventen des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums zuweilen selbst Schwierigkeiten haben zu benennen, was „genau“ sie in diesem Studium gelernt haben und was sie möglicherweise auch von anders Qualifizierten unterscheidet. Dies scheint vor allem dann der Fall zu sein, wenn die Befragten selbst mit wenig konkreten Vorstellungen an das Diplom-Pädagogikstudium herangegangen sind und in eher passiv-konsumierender Haltung darauf gewartet haben, dass sie das Studium für eine (wie auch immer geartete) pädagogische Praxis qualifizieren möge.

Herangehensweisen und Erwartungen an das Diplom-Pädagogikstudium:

Renate zum Beispiel beklagt selbst nach jahrelanger Berufspraxis als Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache immer noch:

„Die Diplompädagogen, was können die denn? Das kann ich heute noch nicht so richtig sagen, was ich da gelernt habe. Wirklich nicht.“ (Renate, Interview Nr.10, S.33)

¹ Bahn Müller u.a. 1988, S.13 – Bahn Müller u.a. beziehen sich dabei auf Beck, Brater, Daheim 1980, S.39, die den Begriff der „Jedermannsqualifikationen“ verwenden.

Renate fällt es auch nach jahrelanger Berufspraxis schwer, das im Diplom-Pädagogikstudium Gelernte, also das, was für sie dabei im Ergebnis an Wissen und Handlungskompetenzen herausgekommen ist und sie letztendlich auch von anderen Qualifikationsprofilen unterscheidet, genau zu benennen und dies Außenstehenden deutlich zu machen. Ein Blick auf Renates Herangehensweise an das Studium lässt vermuten, warum sie zu dieser Aussage kommt:

Renate hat gleich nach dem Abitur das Diplom-Pädagogikstudium aufgenommen und zuvor noch keine pädagogischen Praxiserfahrungen gesammelt. Bei ihrer Entscheidung für diesen Studiengang hat die Tatsache eine Rolle gespielt, dass ihre Schwester bereits Pädagogik studierte und sie „darüber schon ´n bisschen was wusste über das Studium“ (Renate, Interview Nr.10, S.1). Auf meine Frage, ob sie mit konkreten Erwartungen und beruflichen Verwertungsinteressen an das Diplom-Pädagogikstudium herangegangen sei, sagt Renate im Nachhinein selbst:

„Ich bin da erst mal ganz blauäugig rangegangen und dachte mir, das Studium wird mir die Inhalte schon bieten. Und dass es das nicht ist, da hab ich ´n bisschen zu gebraucht, ja. Das hat eigentlich ´n bisschen gedauert, bis ich gemerkt habe, das Studium bietet mir die Inhalte nicht. Das hat ziemlich lange Zeit gedauert, weil ich immer wieder gedacht habe, im nächsten Semester wird es ein Angebot geben, was mir auch so ´n bisschen die Praxis eröffnet, ne, das Feld eröffnet, ne. Also das war nicht so der Fall.“ (Renate, Interview Nr.10, S.3).

Renate hat vom Diplom-Pädagogikstudium erwartet, dass es ihr berufliche Einsatzmöglichkeiten aufzeigt und die dafür notwendigen Qualifikationen vermittelt. Sie hat mehrere Semester benötigt, um zu merken, dass das Studium ihrer Erwartung nicht gerecht wird und ihr im Studium nicht „automatisch“ und ohne eigenes Zutun die ganze Vielfalt an Arbeitsfeldern präsentiert wird.

Renate, die vor Beginn des Studiums noch keine pädagogischen Praxiserfahrungen gesammelt hat, also auch noch nicht ausprobieren konnte, in welchen Arbeitsfeldern sie vielleicht gerne beruflich tätig werden würde und in welchen eher nicht, und auch im Grundstudium nicht mehr als das Pflichtpraktikum absolviert hat, hat demnach die Mühe, sich Einblicke in möglichst viele pädagogische Arbeitsbereiche zu verschaffen, nicht auf sich genommen, sondern vielmehr passiv abgewartet, dass das Studium bzw. die Lehrenden des Studiengangs ihr diese Einblicke vermitteln. Ihr war offenbar lange Zeit nicht klar, dass sie selbst aktiv werden muss, um ihre ganz individuellen Interessen herauszufinden und ihr Studium danach ausrichten zu können.

Im Hauptstudium absolviert Renate, die am Studium kritisiert, dass es „wahnsinnig theoretisch“ (Renate, Interview Nr.10, S.3) war, ihr Praktikum im Frauenhaus und weitet es zu einer einjährigen ehrenamtlichen Mitarbeit aus. Im Hinblick auf die Reflexion dieser Praxiserfahrungen kritisiert sie wiederum am Studium, dass da

„einfach kein Feld da (war), wo ich hätte meine praktischen Erfahrungen auch aufarbeiten können. Das hab ich wirklich sehr bedauert. Genau das war diese Schere, die da auseinander klappte: Auf der einen Seite dieser wahnsinnige Überhang an Theorie, der kein Pendant in der Praxis hatte, und auf der anderen Seite aber die Praxis über das Praktikum oder über diese ehrenamtliche Mitarbeit, die keine Aufarbeitung in der Theorie erfahren konnte. So diese Schere, der war ich permanent ausgesetzt, und das hat mich wahnsinnig frustriert.“ (Renate, Interview Nr.10, S.4 f.)

Renate kritisiert am Diplom-Pädagogikstudium zum einen einen zu hohen Anteil an Theorie und einen zu geringen Anteil an Praxis. Zum anderen bemängelt sie, dass Theorie und Praxis im Studium unverbunden nebeneinander gestanden seien, dass also theoretische Studieninhalte nicht auf die Praxis bezogen worden seien und praktische Erfahrungen, die Renate machte, im Studium nicht auf theoretischer Ebene reflektiert werden konnten, weil es dafür offenbar kein Veranstaltungsangebot, kein Forum, gab.

Renate sieht sich also einerseits in ihrer Erwartung enttäuscht, dass ihr im Studium ganz selbstverständlich ein Überblick über mögliche pädagogische Arbeitsfelder gegeben wird. Andererseits muss sie, nachdem sie dann im Hauptstudium eigeninitiativ begonnen hat, sich durch längere ehrenamtliche Mitarbeit wenigstens *ein* mögliches Arbeitsfeld selbst zu erschließen, feststellen, dass es im Studium offenbar keinen curricularen Rahmen gibt, in dem sie diese Praxiserfahrungen verarbeiten, d.h. auf theoretischem Hintergrund reflektieren und dadurch für sich nutzbar und verstehbar machen kann. Ihr gelingt es offenbar nicht oder zumindest nicht in einem für sie befriedigenden Maße, theoretische Studieninhalte und pädagogische Praxiserfahrungen miteinander zu verbinden. Und das Studium bietet ihr anscheinend kein Reflexionsforum für ihre praktischen Erfahrungen.¹

Dass es offenbar eher gelingt, einen Nutzen des Diplom-Pädagogikstudiums zu benennen, wenn man das Studium selber aktiv gestaltet und selbst Schwerpunkte gesetzt hat, wird in der Aussage von Ulrike deutlich. Ulrike ist zum Befragungszeitpunkt pädagogische Mitarbeiterin in der Frauenbildungsarbeit und antwortet auf meine Frage, ob es bestimmte Aufgaben gebe, auf die sie das Diplom-Pädagogikstudium besonders gut vorbereitet habe:

„Also na ja, was die inhaltliche Konzeption von den Frauenkursen angeht, aber - wie gesagt - da würde ich nicht sagen, das war das Studium an sich, so wie es konzipiert ist, sondern da würde ich sagen, das war mein Schwerpunktinteresse und hauptsächlich meine Diplomarbeit und das, was ich da so drum ´rum gelesen hab.“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.22)

Ulrike, die im Rahmen ihrer derzeitigen Stelle Seminare für Frauen plant und diese dann auch selbst durchführt, ist der Meinung, dass sie im Diplomstudium lernen konnte, wie man solche Seminare plant, wie man sie inhaltlich ausgestaltet, welche Lernziele man setzt. Sie ist jedoch der Überzeugung, dass sie dies nicht zwangsläufig durch das Curriculum des Studienganges gelernt hat, sondern vor allem deshalb, weil sie selbst im Rahmen des Diplom-Pädagogikstudiums ihren Schwerpunkt auf die Frauenbildungsarbeit gelegt, zu dem Thema ihre Diplomarbeit angefertigt und in dem Zusammenhang auch ein selbstständiges Literaturstudium praktiziert hat. Mit ihrer Aussage macht Ulrike deutlich, dass das Curriculum des Diplom-Pädagogikstudiums nicht „automatisch“ zu einer bestimmten Qualifikation führt, sondern dass das Studium allenfalls einen Rahmen vorgibt, innerhalb dessen jede/r Studierende selbst Interessen ausbilden und Schwerpunkte setzen kann und muss.

¹ Vgl. Kap. 3.4.3.2.

In den Aussagen von Renate und Ulrike wird deutlich, dass die subjektive Beurteilung des Nutzens des Diplom-Pädagogikstudiums offenbar dadurch mitbestimmt wird, inwiefern es den Absolventinnen und Absolventen gelungen ist, im Studium selbst Schwerpunkte zu setzen, selbst aktiv zu werden und sich einen „roten Faden“ selbst zu suchen. Die individuelle Einschätzung des Nutzens des Diplom-Pädagogikstudiums hängt also offenbar sehr davon ab, was die Befragten selbst daraus machen. Diejenigen, die passiv abwarten, im Studium gebildet zu werden und gesagt zu bekommen, in welchen Feldern sie später tätig werden können, sehen sich vom Studium enttäuscht und können einen Nutzen nur schwer benennen. Diejenigen hingegen, die selbst aktiv werden, die sich ihre Schwerpunkte selbst setzen und vom Studium nicht in erster Linie praktische Handlungsanleitungen erwarten, können offenbar eher sagen, was ihnen das Studium genützt hat.

Aus Renates und Ulrikes Aussagen leite ich die These ab, dass diejenigen, die a) im Studium selber Schwerpunkte setzen, b) es inhaltlich auf ein konkretes Praxisfeld hin ausgestalten, c) schon während des Studiums zahlreiche Praxiserfahrungen sammeln und so d) ihr im Studium erworbenes Wissen gleich in der Praxis erproben können, am Ende des Studiums auch genauer sagen können, was sie dort gelernt haben. Diejenigen, die in passiver Erwartungshaltung an das Studium herangegangen sind und nur die Pflichtpraktika absolviert haben, können das offenbar nicht.

Allgemeine methodische Kompetenz:

Neben einer eher passiven Erwartungshaltung, mit der manche offenbar an das Diplom-Pädagogikstudium herangegangen sind, und einer teilweise unzureichenden Theorie-Praxis-Verbindung könnte die Schwierigkeit zu benennen, was man in diesem Studium gelernt hat, möglicherweise auch daran liegen, dass es - wie Gunnar behauptet -

„eigentlich nur begrenzt auch ne pädagogische oder nicht ausreichend eine pädagogische Qualifikation oder keine zunächst (ist), die man sich durch die Hochschule erwirbt.“ (Gunnar, Interview Nr.7, S.15)

Gunnar bringt zum Ausdruck, dass die in einem Hochschulstudium - und damit schließt er auch das Diplom-Pädagogikstudium ein - erworbenen Qualifikationen auf den ersten Blick („zunächst“) keine spezifisch pädagogischen Qualifikationen seien. Seine Behauptung beinhaltet die Aussage, dass im Diplom-Pädagogikstudium Qualifikationen vermittelt werden, die in anderen Studienfächern an der Hochschule ebenfalls vermittelt werden und insofern keine exklusiven Qualifikationen von Pädagoginnen und Pädagogen sind. Nichtsdestotrotz können sie aber auch in pädagogischen Arbeitsfeldern wichtig und von Nutzen sein. Welche Qualifikationen dies möglicherweise sein könnten, wird deutlich werden, wenn ich auf meine ersten beiden Grundannahmen zum Nutzen des Studiums eingehe (vgl. Kap. 3.4.1.2.2 und 3.4.1.2.3).

Verständnis von pädagogischer Tätigkeit:

Inwiefern die an der Hochschule erworbenen Qualifikationen von den Befragten als ihre spezifischen pädagogischen Qualifikationen, als pädagogische Fachkompetenzen, definiert und für die eigene berufliche Tätigkeit als nützlich erachtet werden oder nicht, hängt anscheinend (auch) davon ab, was sie jeweils als pädagogische Tätigkeit begreifen. Und das Verständnis von „pädagogischer Tätigkeit“ kann durchaus unterschiedlich sein, wie in den folgenden Interviewauszügen deutlich wird:

Anne, Leiterin und Geschäftsführerin eines Kinderheimes, definiert „Pädagogik“ folgendermaßen:

„Die Pädagogik ist der Umgang mit Menschen. Wie gehe ich mit den Menschen um? Was will ich ihnen beibringen?“ (Anne, Interview Nr.4, S.12)

Pädagogisch tätig zu sein bedeutet für Anne, mit Menschen in Kontakt zu treten, auf bestimmte Art und Weise mit ihnen zu interagieren und ihnen etwas zu vermitteln. Pädagogisches Handeln impliziert für sie neben der Frage nach der Art und Weise des Umgangs, nach Methoden der Interaktion mit Menschen, auch die Frage nach Lernzielen. Und dadurch definiert sie pädagogische Handlungskompetenz im Grunde genommen ähnlich wie die Studienreformkommission (1984), nämlich als *erweiterte* Form sozialer Kompetenz (vgl. ebd., S.50). Erweitert deshalb, weil dieser Umgang mit anderen sich nicht nur auf bloße Interaktion beschränkt, sondern methodisch-didaktische Kompetenzen („wie“) ebenso voraussetzt wie eine (Lern-) Zielbestimmung („was“) des Handelns. Für Anne besteht pädagogisches Handeln also in erster Linie im direkten - aber nicht unbedingt im unterrichtlichen - Umgang mit dem Klientel (=> Mikrodidaktik), und dafür sind ihrer Meinung nach sowohl methodisch-didaktische Kompetenzen als auch die Fähigkeit, Lernziele bestimmen zu können, notwendig.

Dagegen stellt Reinhard, der in einer Erwachsenenbildungseinrichtung für die Bereiche Kultur und Medien zuständig ist, kritisch fest, worin für ihn die besondere Kompetenz von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen, die sich nicht in einem bestimmten inhaltlichen Bereich, etwa in einem *Unterrichtsfach*, spezialisiert haben, lediglich („nur“) besteht:

„Das, was fachlich kompetent ist, ist dann oft nur sozusagen das pädagogische Handling von bestimmten Bereichen, wo es dann halt eben nicht mehr fachlich ist.“ (Reinhard, Interview Nr.9, S.36)

Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen, die sich nicht auf bestimmte Inhalte spezialisiert haben, sind Reinhard's Ansicht nach einzig dazu in der Lage, in jenen Bereichen sachverständig zu handeln, in denen es auf eine inhaltliche Kompetenz nicht ankommt. Ein solcher Bereich könnte beispielsweise die *Programmplanung* (=> Makrodidaktik) sein, jedoch nicht mehr die Durchführung einzelner Veranstaltungen, denn dazu wäre Reinhard's Meinung nach nicht nur methodische und didaktische Kompetenz nötig, sondern eben auch die Kenntnis des zu vermittelnden Faches. Reinhard gesteht Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen ohne fachliche Spezialisierung also durchaus die Fähigkeit zu, zu wissen, *wie* man beispielsweise Veranstaltungen plant, organisiert und durchführt (=> Methoden). Er spricht ihnen aber das Wissen um die Inhalte, um das *Was* der Vermittlung, ab und wertet gleichzeitig die Fähigkeit zu „wissen, wie“ als nicht ausreichend ab („nur sozusagen das pädagogi-

sche Handling“, Hervorhebung AFJ). Damit wird deutlich, welchen Stellenwert Pädagoginnen und Pädagogen zuweilen selbst dem „pädagogischen Handling“ beimessen, das jedoch - schaut man sich die Ausführungen der Studienreformkommission an (vgl. Abb. 42) – die pädagogische Sachkompetenz ausmacht.

Pädagogisches Handeln bedeutet der Studienreformkommission (1984) zufolge, über eine erweiterte soziale Kompetenz zu verfügen und diese in einem der drei Handlungsfelder Erziehen, Beraten, Helfen - Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln - Organisieren, Verwalten, Planen anwenden zu können. Aber gerade der Bereich des Organisierens, Verwaltens und Planens (Makrodidaktik) hat in den Augen mancher Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen ganz offensichtlich einen viel geringeren Stellenwert als die direkte Arbeit mit dem Klientel (Mikrodidaktik)¹.

Reinhard sieht das „*pädagogische Handling*“ offenbar nicht als die eigentliche oder als nicht allein ausreichende Kompetenz von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen an. Und dass dies gemessen an der Tatsache, dass einerseits die Rahmenprüfungsordnung (1989) eben jene Befähigung zu pädagogischem Planungshandeln als ein Studienziel betrachtet, andererseits die Absolventinnen und Absolventen selbst das aber nicht immer als wesentlichen Ertrag des Studiums und nicht als zentrale Aufgabe ihrer pädagogischen Tätigkeit sehen, zu Problemen nicht nur im Hinblick auf das Selbstverständnis pädagogischer Arbeit führen kann, sondern auch zu einer unterschiedlichen Beurteilung des Studiums, ist eine naheliegende Vermutung. Während die einen die Qualifikation in einem (Unterrichts-)Fach als unabdingbar und zentral für eine pädagogische - sprich: unterrichtende, Wissen vermittelnde - Tätigkeit betrachten, stehen für andere beispielsweise planende Aufgaben im Zentrum pädagogischer Tätigkeit, für die ein solches „Fach“ als nicht notwendig erachtet wird.

Pädagogisches Handeln als „Jedermannstätigkeit“:

Aus den Interviews lässt sich noch ein weiterer, vierter Aspekt identifizieren, der es den Befragten möglicherweise schwer macht, die Frage nach dem Nutzen des Diplom-Pädagogikstudiums zu beantworten: Die Tatsache nämlich, dass pädagogische Tätigkeit in der Fremdwahrnehmung durch Außenstehende offenbar immer noch eine „Jedermannstätigkeit“ ist, für die man sich angeblich allein schon durch das eigene Elternsein qualifiziere. Frank macht das deutlich, indem er feststellt, dass die Qualifikation „Diplom-Pädagogin/Diplom-Pädagoge“ viel weniger anerkannt sei,

„wie wenn zum Beispiel ein Chemiker über Chemie redet oder ein Maschinenbauer über Maschinenbau, ne. Aber wenn ein Pädagoge über Pädagogik redet, hat das ´nen anderen Stellenwert, und es hat häufig so diesen Beigeschmack: Ja, erzogen hat schon irgendwie jeder und Kinder groß gekriegt auch die meisten - also kann da fast jeder mitreden, ne.“ (Frank, Interview Nr.11, S.15)

Im Hinblick auf meine Vorbemerkung, was es manchen Befragten offenbar schwer macht, den Nutzen des Diplom-Pädagogikstudiums zu benennen, *fasse ich folgende vier Aspekte zusammen:*

¹ Vgl. dazu u.a. Ahlheim/Heger 1997, S.165.

Erstens könnte der Umstand eine Rolle spielen, dass manche offenbar mit der eher passiven Erwartungshaltung an das Studium herangegangen sind, dass das Studium das Praxisfeld „automatisch“ und ohne eigenes aktives Zutun erschließen werde, und es daher versäumt haben, selbst Schwerpunkte zu setzen, Praxiserfahrungen zu sammeln und sich quasi ein individuelles Qualifikationsprofil zu schaffen. Zum zweiten werden im Diplom-Pädagogikstudium offensichtlich auch Qualifikationen erworben, die zwar beruflich von Nutzen sind, die aber in anderen universitären Studiengängen genauso erworben werden können und somit nicht exklusiv sind. Drittens haben nicht alle Befragten das gleiche Verständnis von pädagogischer Tätigkeit. Während die einen vor allem den direkten Umgang mit dem Klientel (Mikrodidaktik) als den Kern pädagogischer Tätigkeit betrachten, beschränkt sich dieser für andere auf planende und organisierende Tätigkeiten (Makrodidaktik), denen zugleich ein geringerer Stellenwert beigemessen wird. Und viertens gilt pädagogisches Handeln in der Fremdwahrnehmung zuweilen immer noch als „Jedermannstätigkeit“, für die keine besondere Ausbildung nötig sei.

Dennoch äußern sich die Befragten in den Interviews sehr differenziert und facettenreich zum Nutzen, den das Diplom-Pädagogikstudium für sie im Nachhinein betrachtet hat. Worin sie den Nutzen des Studiums sehen, werde ich nun anhand meiner drei Grundannahmen darstellen.

3.4.1.2.2 *Erste Grundannahme: Fachübergreifende, allgemeine methodische Kompetenzen*

Ich beginne mit meiner ersten Grundannahme und untersuche, welche Antworten sich hierzu in den Interviews mit Marburger Absolventinnen und Absolventen finden lassen:

„Ich denke, unsere Ausbildung ist eher, wirklich zu wissen, wo man denn was herkriegt, wenn man's braucht und es dann auch zu holen“
(Marion, Interview Nr.8, S.31)

Dass es sich bei den im Diplom-Pädagogikstudium mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/ außerschulische Jugendbildung erworbenen Qualifikationen zumindest zum Teil um fachübergreifende handelt, wird in Ulrikes Aussage deutlich. Sie ist der Meinung, in diesem Studium eine „*wissenschaftliche Qualifikation*“ erworben zu haben, die jedoch

„*nicht unbedingt aus dem Erwachsenenbildungsstudium hätte kommen müssen. Das hätte ich auch im Fach Soziologie wahrscheinlich gelernt.*“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.21)

Für Ulrike ist die wissenschaftliche Qualifikation, die sie im Pädagogikstudium erworben hat, nicht zwangsläufig an das Studium des Schwerpunktes Erwachsenenbildung geknüpft. Sie kann sich durchaus vorstellen, dass diese Qualifikation auch in einem Soziologiestudium erwerbbar wäre. Interessant ist hierbei, dass Ulrike mit dem Soziologiestudium ein Fach als Alternative benennt, welches auch eines der Nebenfächer im Diplom-Pädagogikstudium ist. Sie macht damit zum einen deutlich, dass die „*wissenschaftliche Qualifikation*“, die sie als Ertrag des Studiums sieht, weder an die Studienrichtung, noch an das Diplom-Pädagogikstudium insgesamt

gebunden ist. Ich vermute, dass Ulrike diesen Ertrag vielmehr an bestimmte Studienbedingungen und Arbeitsweisen (z.B. Verschulungsgrad eines Studiums) geknüpft sieht, die sie im Diplom-Pädagogikstudium vorgefunden hat und die sie möglicherweise in der Soziologie in ähnlicher Weise vermutet.

Was wissenschaftliche Qualifikationen sein können, die in einem Hochschulstudium, und damit auch im Diplom-Pädagogikstudium, erworben werden sollen, wird in der folgenden Aussage von Gunnar deutlich. Das, was er letztendlich meint, im Studium gelernt und durch das Schreiben der Diplomarbeit¹ nachgewiesen zu haben, bezeichne ich als Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten.

Gunnar hat durch das Schreiben seiner Diplomarbeit(en)² gelernt,

„einen Sachverhalt zu erkunden und ihn so zusammenzutragen, dass es ne halbwegs geschlossene Darstellung wird, und sich sozusagen damit nicht nur - wie das während des Studiums häufig so ist - rezeptorisch der Wirklichkeit anzunähern, sondern sie selbst aufzuspalten und sie zu einem Sinnzusammenhang zu verknüpfen und deutlich zu sagen: 'Hier, da denke ich da drüber -.' Und natürlich nicht nur in einem untersuchenden Sinne, sondern auch, was für ne Diplomarbeit immer ne gewisse Rolle spielt, spielt so 'ne Orientierung auf Praxis: Was soll daraus werden? Was will ich denn nun damit?'“ (Gunnar, Interview Nr.7, S.38 f.).

Gunnar ist der Meinung, im Studium und insbesondere durch das Schreiben der Diplomarbeit gelernt zu haben, ein Thema zu recherchieren und die recherchierten Einzelaspekte zu einem Gesamtbild zusammenzufügen. Er hat gelernt, einen Sachverhalt nicht als gegeben hinzunehmen, sondern ihn zu analysieren, Zusammenhänge herzustellen und auch selbst klar Stellung zu einem Thema zu beziehen. Über die systematische Untersuchung von Sachverhalten hinaus hat ihn die Diplomarbeit dazu angehalten, nicht bei der Analyse stehen zu bleiben, sondern auch einen Bezug zwischen Theorie und Praxis herzustellen und selbst den Nutzen für die Praxis herauszuarbeiten.

Und diese Transferleistung scheint ihm gelungen zu sein, denn Gunnar hat schon während seines Studiums *„kontinuierlich freiberuflich gearbeitet und nebenbei immer studiert“* (Gunnar, Interview Nr.7, S.4). Das heißt, er hat ständig auf freiberuflicher Basis im außerinstitutionellen Bereich mit Bürgerinitiativen, Friedensgruppen usw. politische Bildungsarbeit gemacht.

Insofern war es „eine sehr starke Motivation“ für ihn, „im Pädagogikstudium selbstorganisiertes Lernen und außerinstitutionelles Lernen zu vertiefen“ (ebd., S.2). Das Studium war für Gunnar also „auch 'ne Reflektionsebene für 'ne eigene Arbeit“ (ebd.). Er hatte die Chance, „das, was (ihm) wichtig war, auch mit diesem Studium zu verbinden und (ist) umgekehrt nicht in ein Studium gegangen (), wo (er) vorher nicht wusste, was (er) wollte“ (ebd., S.41). „Und von daher war das also auch laufend verknüpft mit meiner Arbeit, die mich mein ganzes Studium über begleitet hat“ (ebd., S.2).

¹ Vgl. hierzu auch § 20, Abs. 1 der Diplomprüfungsordnung des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg vom 13.11.1984, wo es heißt, dass die Diplomarbeit zeigen soll, „dass der Kandidat in der Lage ist, ein Problem selbständig nach wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten“.

² Gunnar hat zwei Diplomarbeiten geschrieben, denn er hat zwei Jahre vor dem Diplom-Pädagogikstudium bereits ein Soziologie- und Politikstudium mit dem Diplom abgeschlossen.

Das Diplom-Pädagogikstudium war für Gunnar insofern ein Forum, in dem er seine studienbegleitende politische Bildungsarbeit im außerinstitutionellen Bereich auf theoretischer Ebene reflektieren und sich neue und vertiefende Kenntnisse aneignen konnte. Studium und praktische pädagogische Tätigkeiten liefen bei ihm parallel und wurden von ihm eng miteinander verknüpft und verschränkt. Gunnar hat offenbar seine studienbegleitende pädagogische Tätigkeit, seine pädagogische Praxis, im Diplom-Pädagogikstudium analysiert und auf theoretischer Basis hinterfragt, um dadurch selbst zu neuen Erkenntnissen zu gelangen, die wiederum seine praktische Tätigkeit befruchten und bereichern können. Und wie man einem Sachverhalt systematisch auf den Grund geht, wie man ihn erforscht, das hat Gunnar nach eigener Auskunft im Studium gelernt.

Das, was Gunnar zum Ausdruck bringt, hat die Studienreformkommission unter den Begriff der Forschungskompetenz gefasst und sieht den berufsfeldbezogenen Sinn dieser Kompetenz „darin, die Absolventen zu befähigen, Forschungsergebnisse anderer aufzunehmen, sie auf ihre innere Konsistenz und auf ihre praktische Bedeutung zu überprüfen sowie eigene berufsfeldbezogene Untersuchungen durchzuführen“ (Studienreformkommission 1984, S.36).

Ein Thema (aus der Praxis) zu erkunden will heißen, es zu erforschen, es also durchschaubar zu machen und (neue) Erkenntnisse über es zu gewinnen (vgl. Peterßen 1987, S.12). Aber wissenschaftliche Arbeit - so Peterßen - „besteht nur zum Teil aus Forschung. Auch die weitere Verarbeitung von Forschungsergebnissen, ihre Einarbeitung in neue gedankliche Zusammenhänge, ihre Verwendung zur Lösung realer Probleme usw. wird als wissenschaftliche Arbeit aufgefasst“ (ebd.).

Und diese Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten ist eine Fähigkeit, die nicht nur im Diplom-Pädagogikstudium erlernt und durch die Diplomarbeit nachgewiesen werden muss, sondern im Grunde genommen in jedem Hochschulstudium. Wissenschaftlich arbeiten zu können, ist also eine fach- oder disziplinübergreifende Fähigkeit und versetzt - das lässt zumindest Gunnars Aussage vermuten - Absolventinnen und Absolventen in die Lage, sich ganz unterschiedliche Themen zu erarbeiten und Lösungen für praktische Probleme herbeizuführen - vor allem dann offenbar, wenn auch entsprechende praktische Erfahrungen vorhanden sind. Die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten könnte insofern eine Voraussetzung sein für die sogenannte Fachrichtungsflexibilität von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen (z.B. der Studienrichtung Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung).

Marion erweitert das, was Gunnar als Nutzen des Studiums und speziell als Nutzen der Diplomarbeit formuliert hat, indem sie sagt:

„Wenn ich so in neue Situationen komme, so wie diesen Wechsel da in die zweite Stelle, dann denke ich, dass ich auch so`n Studium hab, dass ich weiß, dass man einiges in den Büchern nachlesen kann und dass man sich in der Bibliothek auch über aktuelle Entwicklungen informieren kann“ (Marion, Interview Nr.8, S.23)

Und an anderer Stelle fährt sie fort:

„Ich denke, unsere Ausbildung ist eher, wirklich zu wissen, wo man denn was herkriegt, wenn man`s braucht und es dann auch zu holen. ... Ja, sich konkrete Dinge dann wirklich anzulesen, wenn man`s braucht.“ (ebd., S.31)

Marion, die nach dem Diplom-Pädagogikstudium zunächst ihr politisches Engagement aus der Studienzeit fortgesetzt und einige Jahre als Geschäftsführerin bei einer politischen Vereinigung gearbeitet hat, im Rahmen dieser Tätigkeit unter anderem Veranstaltungen organisiert, Artikel geschrieben sowie Referate ausgearbeitet und gehalten hat (vgl. Marion, Interview Nr.8, S.10), ist von dieser Stelle in eine ganz andere Tätigkeit als Sozialberaterin in ein Berufsbildungszentrum gewechselt. Dort führte sie Kurse zur Reintegration von Langzeitarbeitslosen durch und wurde zum Beispiel mit Alkohol- und Schuldenproblemen ihres Klientels konfrontiert. Bezogen auf den Wechsel in diese andere Tätigkeit hat Marion im Studium vor allen Dingen gelernt, wo sie fehlendes Wissen nachlesen und sich erarbeiten kann, um sich damit fachlich auf dem Laufenden zu halten oder sich Spezialwissen für ganz konkrete Situationen zu erschließen. Als Beispiel hierfür beschreibt Marion folgende Situation aus ihrer derzeitigen beruflichen Tätigkeit:

„Also wenn ich da jemanden sitzen hab´, der halt Schulden hat, dann muss ich ´n paar Sachen nachlesen, bevor ich da irgendwas empfehlen kann und kann nicht auf 23 Seminare zurückgreifen, in denen ich mir ein bestimmtes Fachwissen angeeignet hab.“ (Marion, Interview Nr.8, S.31).

Marion beschreibt hier eine Situation aus der Schuldenberatung, die ebenfalls Bestandteil ihres Berufsalltages ist. Um Schuldnern konkrete Ratschläge geben zu können, wie sie mit ihren Schulden umgehen und diese bewältigen können, muss Marion entsprechendes Fachwissen (z.B. zum Schuldenabbau) nachlesen, denn auf ein entsprechendes Spezialwissen aus dem Diplomstudium kann sie diesbezüglich nicht zurückgreifen. Zurückgreifen kann sie aber auf das Wissen um entsprechende Quellen, wo sie sich solches Spezialwissen bei Bedarf holen kann.

Diese Kenntnis der „Quellen“ von Wissen ist insofern durchaus als fachliche Qualifikation zu bewerten und versetzt Marion in die Lage, sich in neue berufliche Aufgaben einzuarbeiten, neuen Anforderungen gerecht zu werden, neue Entwicklungen im Berufsfeld und veränderte Qualifikationsanforderungen mit zu vollziehen.

Das Diplom-Pädagogikstudium hat Marion demnach nicht in erster Linie spezielle Fachkenntnisse für bestimmte berufliche Einsatzfelder vermittelt, sondern ihr vielmehr die Quellen aufgezeigt, aus denen sie sich bei Bedarf „Spezialwissen“ (z.B. zum Umgang mit Schulden) erarbeiten und selber aneignen kann („*wissen, wo man denn was herkriegt, wenn man´s braucht*“). Solche Quellen können beispielsweise literarischer Art sein (Fachliteratur, Fachzeitschriften), aber zum Beispiel auch das Wissen um geeignete Fortbildungen, in denen man sich selbst weiterbilden kann, oder das Kennen von Fachleuten, die man hinzuziehen kann.¹

Außerdem scheint das Diplom-Pädagogikstudium Marions Aussage zufolge eine Art (ethisches) Verantwortungsbewusstsein gegenüber dem Klientel zu entwickeln, fehlendes Wissen nicht nur festzustellen und sich einzugestehen, sondern es sich tatsächlich anzueignen („*es dann auch zu holen*“) oder bei Fachleuten einzuholen und sich nicht auf Kosten des Klientels für allkompetent zu halten. Dies bedeutet

¹ Ich vermute jedoch, dass die Quellen, die Marion aus dem Studium kennt, in erster Linie literarischer Natur sind und man sich das Wissen um geeignete Fortbildungen erst im Beruf aneignet und auch Fachleute mit entsprechendem Spezialwissen erst während der beruflichen Tätigkeit kennen lernt.

zugleich einen verantwortungsbewussten Umgang mit dem eigenen Nicht-Wissen – sowohl dem Klientel, als auch sich selbst gegenüber - und die Einsicht in die Notwendigkeit einer ständigen Weiterbildungsbereitschaft.

Das, was Gunnar und Marion in ihren Aussagen benannt haben, fasse ich zunächst unter dem Begriff der allgemeinen Methodenkompetenz zusammen (vgl. Studienreformkommission 1984). Gerade wenn die späteren beruflichen Einsatzfelder so vielfältig sind wie bei Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen und sich Qualifikationsanforderungen im Laufe der Zeit auch verändern, ist die Fähigkeit, sich selbstständig neues Wissen erarbeiten zu können und die dafür notwendigen Quellen zu kennen, unabdingbar, da das Studium auf diese ganze Vielfalt nicht umfassend vorbereiten kann.

Die Fähigkeit, sich fehlendes Wissen selbst erarbeiten zu können, versetzt Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen aber offensichtlich nicht nur dazu in die Lage, in ganz unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern tätig zu werden und sich einzuarbeiten, sondern - wie die folgende Aussage von Beate deutlich macht - auch im *nicht-pädagogischen* Bereich für kompetent gehalten zu werden und eine (allerdings unterhalb des wissenschaftlichen Qualifikationsniveaus angesiedelte) Stelle zu finden. Beate sieht den Grund, weshalb sie nach dem Studium eine erste Stelle als Sekretärin in einer Unternehmensberatung bekommen hat, darin,

„weil man dachte, jemand, der studiert hat, der muss als Sekretärin ja auch gut sein, ja. (...) Egal, was er studiert hat.“ (Beate, Interview Nr.6, S.22)

Und sie resümiert, weshalb sie ihre erste Stelle bekommen hat:

„Also im Grunde genommen war es mehr so: Man hat eben studiert. Es ist jemand, der sich irgendwas erarbeiten kann.“ (Beate ebd.)

Beate hat bei ihrer Stellensuche nach Abschluss des Diplom-Pädagogikstudiums die Erfahrung gemacht, dass ein Studium absolviert zu haben (auch) in der Außenwirkung bei Arbeitgebern in erster Linie heißt, sich selbstständig etwas erarbeiten zu können und sich - wie in diesem Falle - in die Tätigkeiten einer Sekretärin einarbeiten zu können. Dabei ist es zunächst egal, welches Fach jemand studiert hat.

Einen weiteren fachübergreifenden bzw. fachunabhängigen Nutzen des Diplom-Pädagogikstudiums, genauer gesagt: der Diplomarbeit, die am Ende des Studiums als Examensleistung zu erbringen ist, benennt Gunnar, indem er sagt:

„Die eigentliche Diplomphase ist ja eine ganz besondere Phase etwa auch der Selbstdisziplinierung. Deswegen scheitern meistens sehr viele Leute daran gerade, ihre Energien auf 'n halbes Jahr zu beziehen, dass man jeden Tag an einer Sache arbeitet und sich nicht jeden dritten Tag wieder verliert und so. Und diese Form von - ich sag mal bewusst: Meditation, also nach innen hinfinden und auf längere Zeit seine Energien einzurichten und dann daraus was wachsen zu lassen aus einem scheinbar vorherigen Chaos und so was - und diese auch dadurch biographische Seite der - ich sag bewusst: Selbstdisziplinierung, in gewisser Weise, diese ist natürlich für viele Berufsfelder auch notwendig, absolut notwendig.“ (Gunnar, Interview Nr.7, S.39)

Und kurz darauf fährt er fort:

Also diese Ebene, die ja auf der Sekundärtugenden-Ebene liegt von Fleiß, Zuverlässigkeit und so was - also das spielt sicherlich ne große Rolle (Gunnar, ebd.)

Gunnar beschreibt die Phase, in der die Diplomarbeit geschrieben wird, als eine Phase, in der Selbstdisziplin nötig ist, eine Phase, in der es nötig ist, sich bestimmten Verhaltensregeln zu unterwerfen, wenn das Examen erfolgreich bewältigt werden soll. Dazu gehört für ihn auch, sich dazu zu zwingen, sich jeden Tag aufs neue mit der Diplomarbeit zu beschäftigen und kontinuierlich daran weiterzuarbeiten. Dazu gehört für ihn ferner, sich über einen längeren Zeitraum auf ein bestimmtes Thema zu konzentrieren („nach innen hinfinden“) und im Ergebnis Struktur in einen anfänglichen Wust an Informationen hineinzubringen und zu neuen Erkenntnissen zu gelangen („was wachsen zu lassen“).

Selbstdisziplin, Konzentrationsfähigkeit, Kontinuität und Ausdauer sowie die Fähigkeit zu strukturiertem Arbeiten - Gunnar ergänzt ferner *Fleiß* und *Zuverlässigkeit* - diese Begriffe, mit denen man das bezeichnen kann, was Gunnar als durch die Diplomphase antrainiert betrachtet, möchte ich - wie er das selbst schon getan hat - unter den Begriff „Tugenden“, im beruflichen Kontext genauer gesagt: „Arbeitstugenden“ fassen. Und diese „Arbeitstugenden“ oder „Arbeitshaltungen“ sind sicherlich auch kein Spezifikum, sondern vielmehr ein wichtiges „Nebenprodukt“ eines eher „unstrukturierten“ Diplom-Pädagogikstudiums, das seinen Studierenden ein hohes Maß an Selbststrukturierung – nicht nur in der Examensphase – abverlangt.¹ Zu diesen „Arbeitstugenden“ gehört sicher auch die Weiterbildungsbereitschaft, die in Marions Aussage oben bereits angeklungen ist.

Sozial- und geisteswissenschaftliche Studiengänge, und dazu zählt auch das Diplom-Pädagogikstudium, sind in der Regel weniger verschult und strukturiert als beispielsweise naturwissenschaftliche und verlangen deshalb - so auch die Meinung vieler Arbeitgeber (vgl. z.B. Blamberger, Glaser, Glaser 1993, S.108 ff., Behrend u.a.1988, S.85 ff.) - diese Tugenden ihren Absolventinnen und Absolventen in stärkerem Maße ab, als es etwa eine verschulte, stark strukturierte betriebliche Ausbildung oder ein verschultes Studium tun. Das Diplom-Pädagogikstudium versetzt damit offenbar seine Absolventinnen und Absolventen im Hinblick auf „Arbeitstugenden“ in eine gute Ausgangsposition im Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt, denn diese Tugenden setzen viele Arbeitgeber voraus, und zwar nicht nur im akademischen, pädagogischen Bereich, sondern in vielen anderen Arbeitsfeldern auch.

Zusammenfassend

gesagt, werden – ausgehend von meiner *ersten Grundannahme* - auf einer fachübergreifenden, allgemeinen methodischen Ebene im Studium offenbar Fähigkeiten erworben, die die Befragten in die Lage versetzen, sich Berufsfelder (auch außerhalb des eigenen Studienschwerpunktes) zu erschließen, neuen oder veränderten Qualifikationsanforderungen gerecht zu werden und die dadurch – damit komme ich auf meine Fragestellung in Kap. 1.2 zurück - die sogenannte „Fachrichtungsflexibilität“ und einen breiten beruflichen Einsatz ermöglichen.

¹ Vgl. dazu auch Friebertshäuser 1992, S.149.

Einen Teil dessen, was die Befragten im Einzelnen benannt haben, fasse ich nun unter dem Begriff der fachübergreifenden berufsbezogenen „Erschließungskompetenz“ zusammen. Sie besteht

- erstens darin, sich neues (fehlendes) Wissen selbstständig erarbeiten (erschließen) zu können. Dazu gehört es auch zu wissen, wo man die benötigten Kenntnisse bei Bedarf her bekommt (Quellenkenntnis). Zwischen dieser allgemeinen methodischen Kompetenz und pädagogisch-fachlichem Wissen besteht ein untrennbarer Zusammenhang, denn die allgemeine methodische Kompetenz ist immer auch an die Auseinandersetzung mit Fachinhalten gebunden.¹
- Zum zweiten besteht die berufsbezogene Erschließungskompetenz darin, theoretisches Wissen für die berufliche Praxis erschließen zu können, d.h. theoretisches Wissen in praktisches Handlungswissen „übersetzen“ sowie (umgekehrt) praktische Erfahrungen auf theoretische Erkenntnisse rückbeziehen zu können.
- Drittens umfasst die berufsbezogene Erschließungskompetenz auch ein Erschließen im wissenschaftlich-forschenden Sinne (Forschungskompetenz/ Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten): die Fähigkeit nämlich, Sachverhalte nach wissenschaftlichen Kriterien und mit Hilfe eines wissenschaftlichen Methodenrepertoires darzustellen, zu analysieren und neues Wissen zu generieren sowie einen eigenen Standpunkt zu entwickeln.

Ferner werden offenbar im Studium, spätestens in der Diplomphase und durch das Schreiben der Diplomarbeit verschiedene Arbeitshaltungen oder -tugenden (wie zum Beispiel Selbstdisziplin, Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, Fleiß, Zuverlässigkeit) eingeübt, die von Arbeitgebern vorausgesetzt und erwartet werden. Angesichts der geringen Reglementierung des Diplom-Pädagogikstudiums scheinen solche Arbeitstugenden von besonderer Bedeutung zu sein. Sie sind aufgrund des geringen Verschulungsgrades dieses Studienganges erforderlich, um das Studium erfolgreich zu bewältigen. Zugleich werden sie durch die geringe Reglementierung trainiert und gefördert.

Darüber hinaus wird die Tatsache, studiert zu haben, von manchen Arbeitgebern offenbar mit der Fähigkeit gleichgesetzt, dass sich jemand selbstständig Wissen erarbeiten kann. Das wiederum trägt möglicherweise mit dazu bei, dass Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen nicht nur im gesamten pädagogisch-sozialen Bereich Chancen haben, eine Stelle zu finden, sondern auch im nicht-pädagogischen Bereich. Allerdings bleibt hier offen, welche Bedeutung zusätzlichen Qualifikationen aus den entsprechenden nicht-pädagogischen Feldern zukommt.

Alles in allem betrachtet hat das Diplom-Pädagogikstudium also schon durch die Vermittlung und Förderung dieser fachübergreifenden Qualifikationen auch einen beruflichen und berufsvorbereitenden Nutzen: dadurch nämlich, dass es Absolven-

¹ Die von Nieke (2002, S.15) dargestellte Begriffsgenese untermauert diesen Zusammenhang: Nieke erläutert, dass sich der Begriff der Sachkompetenz in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ausdifferenziert habe „in eine im engeren Sinne fachliche Kompetenz im Blick auf Inhalte und eine inhaltsübergreifende Methodenkompetenz“. Letztere wiederum umfasse zweierlei: „die Sachstrukturen aufschließende Denkmethode für Inhaltsbereiche und die ... sogenannten Schlüsselqualifikationen, mit denen sich jeder Inhaltsbereich selbsttätig erschließen und aneignen lässt“ (ebd.).

tinnen und Absolventen in die Lage versetzt, sich Berufsfelder (auch außerhalb des eigenen Studienschwerpunktes) zu erschließen und sich fehlendes Wissen anzueignen.

Die Übergänge zwischen allgemeiner, fachübergreifender Methodenkompetenz und der in meiner zweiten Grundannahme bezeichneten allgemeinen sozialen Kompetenz sind fließend – insbesondere, wenn man sich beispielsweise die genannten Arbeitstufen anschaut, die im Diplom-Pädagogikstudium gefordert und gefördert werden und deren Herausbildung eng mit der persönlichen Entwicklung der Absolventinnen und Absolventen zusammenhängt.

3.4.1.2.3 Zweite Grundannahme: Persönliche Entwicklung und allgemeine soziale Kompetenzen

Während der Interviews wurde deutlich, dass es den Absolventinnen und Absolventen offenbar nicht leicht fällt, den Nutzen des Diplom-Pädagogikstudiums abzu-

„Ich denk, wenn man sich und das Studium und alles, was darum läuft, ernst genommen hat, dann sollte man 'ne gewisse soziale Kompetenz haben.“ (Reinhard, Interview Nr.9, S.35)

grenzen gegenüber dem Nutzen, den andere Aktivitäten *neben* dem eigentlichen Studium (z.B. politisches Engagement) für die Ausbildung verschiedener Kompetenzen gehabt haben. Friebertshäuser geht diesem Aspekt genauer nach, indem sie Marburg als „Moratoriumsstadt“ definiert und den heimlichen Lehrplan einer solchen „Moratoriumsstadt“ darstellt (Friebertshäuser 1992, S.143 ff.). Sie beschreibt die Universität als so stark in die Stadt integriert, dass eine Ganzheitlichkeit von Studium und Leben ermöglicht und das Lernen nicht nur auf universitäre Veranstaltungen beschränkt, sondern auf das gesamte öffentliche und private Leben ausgedehnt werde (vgl. ebd., S.144 f.). Dem gemeinsamen Wohnen und Leben werde große Bedeutung beigemessen und Rahmenbedingungen wie Mensa, Wohnheime etc. schafften einen zusätzlichen Freiraum, „in dem die alltägliche Lebensorganisation in den Hintergrund treten kann“ (ebd., S.147). Die Autorin identifiziert in der „Moratoriumsstadt“ Marburg „Zirkel gemeinsamen Lebens, Arbeitens und Diskutierens“, die als Teil des studentischen Lebens Tradition hätten. Schon historische Quellen belegten „diese Phase des Studiums in Marburg als wichtige Phase der Anregung und Selbstfindung“ (ebd.). „Die zugestandenen studentischen Freiheiten“ - so Friebertshäuser weiter - „scheinen im Hinblick auf die gesamte Biographie eine wichtige persönlichkeitsbildende Funktion zu erfüllen“ (ebd., S.148).

Kompetenzen für den Umgang mit anderen Menschen:

Entsprechend meiner Frage, wie sie den Wert des Studiums als eigenen Lebensabschnitt für sich persönlich einschätzen würden, gehen viele Absolventinnen und Absolventen bei ihren Antworten nicht nur auf das Studium an sich ein, sondern betrachten die Zeit des Studiums insgesamt. Vor allen Dingen im Hinblick auf den Erwerb von Kompetenzen für den Umgang mit anderen Menschen sind diese Antwort-

ten ertragreich, wie die Aussage von Beate zeigt. Beate schätzt den Wert des Studiums als Lebensabschnitt für sich wie folgt ein:

„Es war ´ne schöne Zeit, ja. ... Das Studium ist eben nicht nur Einstudieren, ... sondern es ist das ganze Leben, was dazugehört. Ich hätte das nicht so als Bereicherung empfunden, wenn ich eben zu Hause gelebt hätte und wenn nicht meine ganzen Vorstellungen über Zusammenleben und Miteinanderauskommen so immens durch diese Zeit auch geprägt worden wären. Also für mich gehört da auch dazu, eigene Vorstellungen von Leben und von wie man zusammen umgeht und auch Bewertungen, was gut und was schlecht ist, ist eben dort doch sehr, sehr verändert worden auch. Und im Grunde genommen bin ich heute noch dankbar, dass ich diese Erfahrung habe machen können.“ (Beate, Interview Nr.6, S.15)

Beate präzisiert ihre Aussage unter anderem anhand ihrer Erfahrungen mit verschiedenen Wohnformen, in denen sie während ihrer Studienzeit gelebt hat, und sagt:

„Das Zusammenleben in ´ner WG - ich bin wirklich total froh, dass ich das mal mitgemacht habe, ja. ... Ich hab in jeder Wohnform viel gelernt. Das sind für mich die entscheidenden Sachen auch, wenn ich so über Marburg nachdenke, ja. Dieses immer wieder sich da neu zusammentun und miteinander auskommen müssen in den verschiedenen Variationen, das fand ich schon sehr interessant. Und das ist ne Freiheit, die man später halt in dieser Form nie mehr haben kann leider, ja. Also das Studium als Freiraum, als sich auszuprobieren, als über die Stränge schlagen, ohne dass es Probleme gibt, wenn Sie so wollen, ja. Nicht eingebunden sein in so ´n 8-Stunden-Rhythmus, das ist ja das Problem.“ (Beate, Interview Nr.6, ebd.)

Zum Studium - das macht Beate deutlich - gehört mehr als nur das Studieren von Fachinhalten im Sinne von Wissensaneignung. Das ganze Leben um das Studium herum gehört gleichsam als wichtiges Lernumfeld mit dazu.¹ Als Beispiel führt Beate an, dass insbesondere durch diverse Formen des Zusammenwohnens in Wohngemeinschaften, die sie mit Beginn ihres Studiums erstmals ausprobiert, ihre Vorstellungen über das Zusammenleben und den Umgang mit anderen Menschen geprägt worden seien. Dadurch, dass sie mit verschiedenen Leuten zusammengewohnt hat, musste sie sich immer wieder mit anderen „zusammenraufen“. Sie hat während ihrer Studienzeit *eigene* Lebensentwürfe und Wertvorstellungen entwickeln und vorhandene verändern können. Außerdem bot ihr das Studium Freiraum – auch zeitlichen Freiraum - sich auszuprobieren und Grenzen selbst auszutesten, ohne, wie etwa im Arbeitsleben, Sanktionen befürchten zu müssen und ohne in feste zeitliche Abläufe eingebunden zu sein.

Zu wissen, wie man mit anderen auskommt, sich mit anderen Menschen arrangiert, vielleicht auch Konflikte austrägt, heißt, über soziale Kompetenzen zu verfügen, die zwar in vielen Berufen wichtig und nützlich sind, die aber nicht oder nicht in erster Linie durch die fachliche Ausbildung an sich vermittelt werden. Und wenn man davon ausgeht, dass pädagogisches Handeln ganz wesentlich im Umgang mit anderen Menschen besteht und pädagogische Handlungskompetenz eine erweiterte Form sozialer Kompetenz ist (vgl. Studienreformkommission 1984), dann wird deutlich, welche Bedeutung diesen Lernfeldern um das „eigentliche“ Studium herum zukommt. Nicht nur das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium an sich, sondern vielmehr die Zeit des Studiums insgesamt - *„Studieren und Studentenleben, Unipoli-*

¹ Friebertshäuser (1992) beschreibt sehr anschaulich die verschiedenen Einflüsse von Herkunftskultur, akademischer und studentischer Fachkultur, Berufskultur und regionalem Milieu der Stadt Marburg, die insbesondere für die „Übergangsphase Studienbeginn“ von Bedeutung sind.

tik, Friedensarbeit und so“ (Frank, Interview Nr.11, S.3) - wird von den Absolventinnen und Absolventen im Nachhinein positiv und als für die eigene Entwicklung prägend bewertet. Und diese persönliche Entwicklung ist nach Meinung vieler Absolventinnen und Absolventen vor allem an den Freiraum gekoppelt, den das Diplom-Pädagogikstudium neben anderen - ähnlich unverschulden - Studiengängen bietet, nicht jedoch an das Studienfach selbst. Ein Studium, das keinen engen Arbeitsrhythmus vorgibt, sondern es vielmehr zulässt, „dass man morgens ein Seminar, mal abends ein Seminar und mal ein Tag gar kein Seminar macht“ (Brigitte, Interview Nr.3, S.10) lässt den Studierenden einerseits die Möglichkeit, sich frei von äußeren Zwängen zu orientieren. Andererseits zwingt es sie aber auch dazu, selbst die Verantwortung für das, was sie tun und - vielleicht noch wichtiger - für das, was sie nicht tun, zu übernehmen. In diesem Zusammenhang scheinen die Arbeitstugenden, die ich oben beschrieben habe (vgl. Kap. 3.4.1.2.2), von besonderer Bedeutung zu sein, denn mit ihrer Hilfe gelingt es den Studierenden offenbar, sich einen eigenen Arbeitsrhythmus, den das Studium nicht vorgibt, zu schaffen und sich den individuellen Tagesablauf und letztendlich das gesamte Studium zeitlich und auch inhaltlich selbst zu strukturieren.

Selbstklärung und Entwicklung individueller beruflicher Perspektiven

Heiner vertieft das, was Beate im Bezug auf die Freiräume, die das Diplom-Pädagogikstudium lässt, gesagt hat, indem er sich noch einmal stärker auf das Studium selbst bezieht. Er sagt:

„Es hat sehr viele Freiräume eröffnet, also es waren einfach auch noch vier Jahre, in denen ich mich umkucken konnte: `Was will ich?` ... Es herrschte schon ein Geist der - wie soll ich sagen - der Freiheit, aber nicht der freiwilligen Freiheit, sondern der .. freiwilligen Beliebigkeit. Genau, es war so beliebig. Ich kann das machen, ich kann das machen - ich krieg schon mein Diplom, also so schwer ist das nicht. Aber das hatte auch was Gutes, ne. Ich musste einfach dann mich dann konkret fragen, und ich musste das, das hat kein Prof. für mich getan. An anderen Fachbereichen wird es mir abgenommen. Da muss ich das und das und das lernen, und dann kann ich das, und dann komme ich im Normalfall auch in 'nen Arbeitsbereich. Bei den Pädagogen nicht. Da musste ich irgendwann dann selber gucken, was will ich denn, was mach ich denn nun? Ja, und ich habe das geschafft.“ (Heiner, Interview Nr.5, S.15)

Heiner schätzt am Diplom-Pädagogikstudium, dass es ihn nicht von Beginn an auf ein bestimmtes Berufsfeld festgelegt hat, sondern ihm vier weitere Jahre lang Zeit gelassen hat, sich über seine beruflichen Ambitionen klar zu werden. Im Gegensatz zu vielen anderen Studienfächern ist die Erlangung des Diploms in Pädagogik nur an wenige inhaltliche Vorgaben geknüpft, und exklusive Berufsfelder gibt es auch nach Heiners Dafürhalten nicht. Zudem sind die Leistungsanforderungen seiner Meinung nach nicht besonders hoch. In der Tatsache, dass die Auswahl der Inhalte ihm im wesentlichen selbst überlassen blieb, sieht Heiner den Vorteil, dass er selbst entscheiden konnte, aber auch entscheiden und verantworten *musste*, was er beruflich machen, in welchem Feld er arbeiten möchte. Diese Entscheidung und Verantwortung wurde ihm weder von den Lehrenden, noch vom Curriculum des Studienganges abgenommen.

Welche Arbeitsfelder für Heiner vorstellbar sind, war ihm offenbar lange Zeit selbst nicht klar. Heiner hat nämlich zunächst ein Theologiestudium begonnen und dieses auch fast bis zu Ende studiert, d.h. fast alle Leistungsnachweise erfüllt. Nach einem Gemeindepraktikum ist ihm jedoch klar geworden, dass er nicht als Pfarrer arbeiten möchte. Er hat sich deshalb dafür entschieden, zunächst parallel zum Theologiestudium das Diplomstudium in Pädagogik aufzunehmen, weil das „*nicht ganz so aufwendig wie Psychologie*“ (Heiner, Interview Nr.5, S.2) war, und um sich dadurch Arbeitsfelder „*außerhalb von Kirche und außerhalb von Pfarramt*“ (ebd.) zu eröffnen und „*Theologie als mögliches inhaltliches Fach*“ (ebd.) mit einer Tätigkeit im (erwachsenen-) pädagogischen Bereich verknüpfen zu können.

Heiner hat also in seinem Theologiestudium die Erfahrung gemacht, dass in der Theologie zwar die späteren Berufsperspektiven im Gegensatz zum Diplom-Pädagogikstudium ziemlich klar vorgegeben sind, dass aber diese klare Vorgabe auch eine Einengung bedeuten kann, weil es kaum alternative Tätigkeitsfelder zum Pfarramt gibt. Im Theologiestudium hat es für ihn offenbar wenig Möglichkeiten gegeben, sich zu überlegen, wo er arbeiten möchte und wo nicht. Im Diplom-Pädagogikstudium hat er diese Möglichkeiten, denn hier wird ihm nur wenig vorgegeben, sind die beruflichen Perspektiven zudem weitaus unklarer und offener als in der Theologie. Im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium findet Heiner offenbar die (Entscheidungs-)Freiheit, die im Theologiestudium anscheinend nicht gegeben war. Insofern stellt das Pädagogikstudium für Heiner ein Moratorium dergestalt dar, dass er seine Entscheidung, wo er beruflich tätig werden möchte, noch um ein paar Jahre aufschieben und hinauszögern kann, um sich über seine eigenen Interessen und Fähigkeiten klar zu werden.

Die Entscheidung darüber, in welchem Arbeitsfeld er tätig wird, kann ihm letztendlich niemand abnehmen, denn wie Heiner selbst schon feststellt, gibt es in anderen (verschulteren) Studiengängen – etwa der Theologie - zwar klarere inhaltliche Vorgaben und Leistungsanforderungen, aber es gibt hinterher dann auch entsprechende „reservierte“ Arbeitsfelder, d.h. Arbeitsfelder, für die ein theologischer Abschluss unabdingbare Voraussetzung ist. Für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen hingegen gibt es die nicht. Ihre beruflichen Einsatzmöglichkeiten sind breit gefächert, und sie müssen mit zahlreichen anderen Qualifikationsprofilen um dieselben Stellen konkurrieren.

Im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium werden die Studierenden - trotz oder gerade *durch* die vorhandenen Freiräume - gezwungen, eigenverantwortlich und selbstbestimmt ihre Interessen zu entwickeln und denen entsprechend aus einem (mehr oder weniger großen) Themenangebot¹ Inhalte auszuwählen, Schwerpunkte zu setzen und sich dadurch auf einen Arbeitsmarkt vorzubereiten, auf dem es keine Stellen gibt, die ausschließlich für sie reserviert sind, wo es aber immer wieder Nischen gibt, die sich Absolventinnen und Absolventen mit ihren je individuellen Interessen und Studienschwerpunkten erschließen können. Außerdem sind die Leistungsanforderungen im Studium so bemessen, dass den Studierenden noch Zeit bleibt, auch ihren Interessen außerhalb des Studienganges und der Hochschule nachzugehen und

¹ Vgl. dazu auch das Kapitel zur Kritik am Diplom-Pädagogikstudium (Kap. 3.4.3.2).

beispielsweise selbstständig Kontakte zur pädagogischen Praxis zu knüpfen, sich in politischer Arbeit zu versuchen und dergleichen mehr.

Und genau das sehen - neben Heiner - viele der von mir Befragten im Nachhinein als Vorteil des Studienganges an: die Möglichkeit nämlich, interessengetrieben zu studieren zu können und anschließende Berufsperspektiven nicht schon mit Beginn des Studiums klar vorgegeben zu haben, sondern diese durchaus auch erst im Laufe des Studiums (oder danach) individuell entwickeln zu können.

Vorbereitung auf ein breites Tätigkeitsspektrum:

Einen weiteren Nutzen, den das Diplom-Pädagogikstudium dadurch hat, dass es seinen Studierenden wenig Vorgaben macht, benennt Anne. Ähnlich wie Heiner bewertet sie die Möglichkeit, interessengetrieben zu studieren zu können, im Nachhinein ebenfalls als positiv für ihre späteren beruflichen Möglichkeiten. Anne, die Leiterin und Geschäftsführerin eines psychagogischen Kinderheimes ist und in dieser Funktion vor allem mit Personalführungs- und Managementaufgaben betraut ist, zuweilen aber auch noch selbst mit den Kindern im Heim arbeitet, sagt:

„Also wenn man das Studium gut hinter sich gebracht hat, studiert hat, ist man also offen und kann sich in verschiedene Systeme auch wirklich eindenken. Ich glaube, diesen Vorteil hat man. Also man hat jetzt nicht nur so in eine Richtung gedacht immer, sondern man ist einfach schon vom Studium her in der Lage, sich auf verschiedene Situationen einzustellen.“ (Anne, Interview Nr.4, S. 28)

Und sie resümiert:

„Ich empfinde das schon auch als ne Stärke, wenn ich in der Lage bin, mich sowohl auf Erwachsene einstellen zu können und auch auf Kinder.“ (Anne, Interview Nr.4, S.29)

Das Diplom-Pädagogikstudium, so stellt Anne fest, verengt den Blick nicht auf einzelne Arbeitsfelder oder Institutionen, spitzt die Qualifikation also nicht auf einen bestimmten Bereich zu, sondern befähigt vielmehr dazu, sich in verschiedene Arbeitsfelder, Arbeitszusammenhänge und –strukturen („Systeme“) einzuarbeiten, einzudenken und mit ganz unterschiedlichen Situationen zurechtzukommen - auf ihren eigenen beruflichen Alltag bezogen zum Beispiel mit Erwachsenen ebenso arbeiten zu können wie mit Kindern. Das sieht sie als ihre Stärke gegenüber anders Qualifizierten an.

Breit gefächertes Wissen, ganzheitliches Denken:

Da Anne mit einer Diplom-Psychologin unmittelbar zusammenarbeitet, kann sie Vergleiche ziehen zwischen Diplom-Pädagogen und Diplom-Psychologen und dadurch ihre obige Aussage weiter präzisieren. Sie sagt:

„Die Psychologen tun sich da ein bisschen schwerer, finde ich so, weil sie sehr auf ihr Fach bezogen denken. Also wenn Sie jetzt der Psychologe für die Kinder sind, dann denkt er in dieser Richtung und hat immer Schwierigkeiten da ´mal das im Gesamten zu sehen. Also das empfinde ich so. Während so jetzt der Diplom-Pädagoge, glaub´ ich, eher von dem Ganzen ausgeht und sich das also auch alles anguckt: ´Was wirkt aus auf und wie sieht es dann letztlich aus?´ Und ich denke, dass die Psychologen schon mehr wirklich so in ihrem Feld sind.“

Und weiter: „Aber gerade die Diplom-Pädagogen, glaube ich, dass die schon ein Stück weit da noch weiter einfach kucken. So, denke ich mal, also vom Studium her. Weil sie eben nicht so feste Strukturen hatten im Studium, sondern mehrere. Sie konnten mehrere Bahnhöfe anfahren und hoffentlich manche eben wirklich ein bisschen länger Verweildauer hatten oder andere auch weniger. Aber so, doch, das Breitgefächerte - das Wissen ist recht breit gefächert, das empfinde ich schon so.“ (Anne, Interview Nr.4, S.29)

Anne ist der Meinung, dass Diplom-Pädagogen im Gegensatz zu Psychologen eher über den eigenen Tellerrand hinausblicken, fachübergreifend denken und versuchen, Dinge im Zusammenhang zu sehen, ganzheitlich zu arbeiten. Den Grund dafür, dass Diplom-Pädagogen aus Annes Sicht über ein breites Wissen verfügen und in der Regel nicht - wie Psychologen - auf einen bestimmten Bereich oder ein bestimmtes Klientel spezialisiert sind, sieht sie darin, dass Diplom-Pädagogen im Studium nur wenige inhaltliche Vorgaben hatten und sehr breit studieren und selbst Schwerpunkte setzen konnten und vor allem setzen mussten.

Ein Blick auf Annes persönliche Studiengestaltung macht deutlich, wie sie selbst sich im Studium ein breites Wissen angeeignet und sich verschiedene berufliche Einsatzfelder erschlossen hat. Sie sagt:

„Ich bin da schon immer noch so doppelgleisig gefahren. Also ich hab meine Scheine in der außerschulischen Jugendbildung gemacht und Erwachsenenbildung und bin aber auch so einfach interessehalber noch auch in die Seminare von den Sozialarbeitern oder Sozialpädagogen gegangen. Das hat mich ja schon interessiert, und ich hab ja auch in dieser Zeit immer noch in dem Bereich gearbeitet. Ich hab bis zum Schluss - in der Heimerziehung bin ich tätig gewesen und hab halt dieses Projekt da in W. 'außerschulische Jugendbildung für türkische -' bei B., das haben wir damals gegründet und ins Leben gerufen, die ganze Zeit über gearbeitet. Also ich hab mir immer so 'n bisschen die Türen offen gelassen.“ (Anne, Interview Nr.4, S.2 f.)

Anne hat sich bei der Auswahl ihrer Studieninhalte nicht nur auf die Studienrichtung Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung bezogen, sondern hat parallel dazu auch Veranstaltungen aus dem Bereich der Sozialpädagogik besucht („doppelgleisig gefahren“). Zugleich hat sie während ihres gesamten Studiums in verschiedenen pädagogischen Bereichen, sowohl in außerschulischen, als auch in eher sozialpädagogisch ausgerichteten gearbeitet und Praxiserfahrungen gesammelt. Anne ist der Meinung, dass sie sich dadurch, dass sie sich nicht ausschließlich auf eine Studienrichtung konzentriert und auch nicht nur in *einem* pädagogischen Teilbereich während des Studiums Praxiserfahrungen gesammelt hat, „die Türen offen gelassen“ hat. Das heißt, sie hat sowohl theoretische Kenntnisse, als auch praktische Erfahrungen in verschiedenen pädagogischen Teilbereichen gesammelt und sich im Studium noch nicht auf ein bestimmtes Arbeitsfeld festgelegt.

Sowohl Heiner, als auch Anne würdigen in ihren Aussagen die Tatsache, dass das Diplom-Pädagogikstudium seinen Studierenden wenig inhaltliche Vorgaben macht, was sie studieren müssen, sondern ihnen viele Freiräume lässt, mit denen sie dann aber auch selbst klar kommen und innerhalb derer sie sich selbst orientieren und Schwerpunkte setzen müssen. Die geringe Strukturiertheit des Studiums und die unklare berufliche Perspektive zwingen die Studierenden zunächst dazu, sich in verschiedene Richtungen zu orientieren und zu informieren, wenn sie ihre eigenen Inte-

ressen aus der Vielfalt der Möglichkeiten herausfinden wollen. Also müsste ein eigenverantwortlicher und eigeninitiativer Umgang mit der geringen Strukturierung des Studiums und den Freiräumen, die das Curriculum lässt, und damit die Bewältigung einer eventuellen anfänglichen Orientierungslosigkeit im günstigen Falle dazu führen, dass jemand bis zum Ende des Studiums Einblicke in ganz unterschiedliche Teilbereiche der Pädagogik bekommen hat, im wahrsten Sinne des Wortes „*verschiedene Bahnhöfe*“ angefahren hat, ehe er oder sie sich möglicherweise auf einen Arbeitsbereich spezialisiert, der ihm oder ihr Spaß macht, ehe er oder sie - um im Bild zu bleiben – seinen/ihren Heimatbahnhof gefunden hat. Insofern erzieht das Diplom-Pädagogikstudium seine Absolventinnen und Absolventen gewissermaßen dadurch, dass es nicht für ganz begrenzte pädagogische Teilbereiche qualifiziert, zur Flexibilität im Hinblick auf mögliche spätere Tätigkeitsfelder. Die vielfach festgestellte „Fachrichtungsflexibilität“ wird also bereits im Studium eingeübt.

Studienbegleitenden Praxiserfahrungen kommt in diesem Zusammenhang eine wichtige Bedeutung zu, denn sie ermöglichen es letztendlich, einerseits das im Studium erworbene Wissen in der Praxis zu erproben, andererseits Praxis auf dem Hintergrund von Theorie zu reflektieren. Für potentielle Arbeitgeber ist der Nachweis studienbegleitender Praxiserfahrungen zudem ein Beleg dafür, dass jemand schon über erste Einblicke in ein oder mehrere Praxisfelder verfügt. Da im Curriculum des Studienganges in Marburg jedoch nur zwei sechswöchige Praktika verpflichtend vorgesehen sind (vgl. Kap. 1.1.2.2), hängt der Umfang der Praxiserfahrungen, über die Studierende am Ende ihres Studiums tatsächlich verfügen, in erster Linie von der Initiative jedes und jeder Einzelnen ab und liegt damit letztendlich auch wieder in deren individueller Verantwortung.

Erwerb von sozialen und kommunikativen Kompetenzen – Kompetenzen für den Umgang mit anderen Menschen:

Einen weiteren wichtigen Aspekt im Hinblick auf den Nutzen des Diplom-Pädagogikstudiums bringt Frank ein. Er betrachtet als „*Qualifikation, die aber im nachhinein wirklich auch nicht positiv genug einzuschätzen ist*“ (Frank, Interview Nr.11, S.30),

„... alles, was so mit dem Stichwort sozialer und kommunikativer Kompetenz zu tun hat, ne. Das sind letztendlich noch entscheidendere Kriterien, weil Inhaltliches kann man sich schneller und einfacher anlesen als also die Fähigkeit - wie soll ich das sagen - mit sehr vielen unterschiedlichen Menschen zusammengekommen zu sein und diskutiert und mit Leuten Sachen gemacht zu haben. Und das unterscheidet den Diplomstudiengang vom Fachhochschulstudiengang, der ja verschulter ist, und erst recht von der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung. Von daher würde ich immer für ein Studium plädieren, wobei der Inhalt des Studiums gar nicht so entscheidend ist, glaube ich, ne.“ (Frank, Interview Nr.11, S.31)

Frank ist der Meinung, im Diplom-Pädagogikstudium vor allem Kompetenzen für den Umgang mit anderen Menschen erworben zu haben, und zwar dadurch, dass er es im Studium mit vielen verschiedenen Menschen zu tun hatte, mit denen er sich auseinandergesetzt und mit denen er zusammengearbeitet hat. Und das Diplom-Pädagogikstudium selbst hat Zeit und Raum gelassen zum Diskutieren und ein Fo-

rum zur Auseinandersetzung mit anderen geboten. Der Erwerb von Fachwissen („*Inhaltliches*“) im Studium ist für Frank im Vergleich zum Erwerb von Kompetenzen im Umgang mit anderen Menschen zweitrangig, weil man sich seiner Meinung nach Fachwissen selbst, das heißt ohne die Hilfe von und ohne in der Auseinandersetzung mit anderen anlesen kann. Für Frank hängt die Möglichkeit des Erwerbs sozialer und kommunikativer Kompetenzen offenbar eng mit dem Verschulungsgrad einer Ausbildung zusammen: Je weniger verschult und vorstrukturiert die Ausbildung, desto mehr Möglichkeiten zum Erwerb solcher Kompetenzen gibt es nach Franks Dafürhalten. Hinsichtlich des Verschulungsgrades sieht er eine deutliche Hierarchie vom universitären erziehungswissenschaftlichen Studium als der am wenigsten verschulten Ausbildung über das Fachhochschulstudium bis hin zur erzieherischen Fachschulausbildung als dem am stärksten verschulten und strukturierten Ausbildungsgang. Und weil das Diplom-Pädagogikstudium nur wenig verschult ist und mehr Freiräume lässt, sich im Umgang mit anderen zu erproben, würde Frank ein Universitätsstudium immer wieder einer Fachhochschul- oder Fachschulausbildung vorziehen. Entscheidend ist für ihn dabei nicht in erster Linie die fachliche Ausrichtung eines Studiums, sondern vielmehr die Tatsache, dass ein Studium Raum zu sozialem Lernen lässt.

Frank hat sich für sein Studium offenbar viel Zeit gelassen, denn im Hinblick auf seine Studiengestaltung sagt er, er habe sich

„die Zeit und das Privileg genommen, die Studienphase sehr lange rauszuziehen. Und von daher heißt das natürlich, dass dieses ganze Studium ja immer mehr war als nur ´ne Berufsqualifikation, also noch nicht mal in erster Linie ´ne Berufsqualifikation, sondern lebensorientierend. Also wirklich so ´n - wie heißt das so schön - psychosoziales Moratorium, soweit wie es eben geht, ausgedehnt, ne.“ (Frank, Interview Nr.11, S.12)

Frank hat sich die Freiheit genommen, seine Studienzeit (für das Theologie- und das Pädagogikstudium zusammengenommen) auf etwa 20 Semester auszudehnen (vgl. Frank, Interview Nr.11, S.6). Insofern war das Studium für ihn nicht nur und nicht vorrangig eine Vorbereitung auf einen späteren Beruf, sondern hat ihm für sein gesamtes Leben Orientierung gegeben. Das Studium war für Frank eine Art „Schonraum“, ein Aufschub („*Moratorium*“) vor dem Übertritt ins Berufsleben, den er sich so lange wie möglich erhalten hat. Er hat *„sehr interessenorientiert studiert () und wenig prüfungsorientiert“* und vermutet im Nachhinein, dass das Studium *„deswegen () wohl auch so lange gedauert (hat)“* (Frank, Interview Nr.11, S.6)

Friebertshäuser hat nachgewiesen, dass die Universitätsstadt Marburg eine Moratoriumsstadt ist, in der die Studierenden „weitgehend freigesetzt (sind) von gesellschaftlichen Verpflichtungen und Zwängen, und () in der akademischen Welt jenen anregenden Boden (finden), der Visionen und phantastische Entwürfe gedeihen läßt“ (Friebertshäuser 1992, S.114). „Treffen und Diskutieren mit anderen“ - so Friebertshäuser (ebd., S.144) - „wird als Teil des Studiums definiert; das Lernen wird nicht nur auf universitäre Veranstaltungen beschränkt, sondern auf das gesamte öffentliche und private Leben ausgedehnt“ (vgl. auch Kap. 1.1.2).

Doch welches sind nun die von den Befragten benannten sozialen Kompetenzen? - Wenn Frank eher pauschal sagt, *„mit sehr vielen unterschiedlichen Menschen zu-*

sammengekommen zu sein und diskutiert und mit Leuten Sachen gemacht zu haben“, dann meint er damit vermutlich, dass er es während des Studiums mit ganz verschiedenen Charakteren zu tun hatte, sich mit ihnen auseinandersetzen musste und in den Auseinandersetzungen auch eine eigene Meinung vertreten hat. Das, was Frank an sozialen und kommunikativen Fähigkeiten benennt, könnte man auch als Kommunikations- und Kontaktfähigkeit sowie als Diskussionsbereitschaft und -fähigkeit bezeichnen.

Wenn Frank, der zum Befragungszeitpunkt in der außerschulischen Jugendbildungsarbeit tätig ist, meint, dass für seine derzeitige Tätigkeit die Inhalte des Studiums zweitrangig sind im Vergleich zu dem Erwerb sozialer Fähigkeiten, dann müsste das im Umkehrschluss heißen, dass im Grunde genommen jeder, der über soziale Qualifikationen verfügt, in der außerschulischen Jugendbildung oder in der Erwachsenenbildung tätig werden kann. Pädagogik also doch eine „Jedermanns- oder –fraustätigkeit“? - Dass soziale Qualifikationen allein nicht ausreichen, um in der außerschulischen Bildung tätig zu werden, wird spätestens dann deutlich werden, wenn ich mich meiner dritten Grundannahme widme (vgl. Kap. 3.4.1.2.4).

Das Studium als praktizierte Erwachsenenbildung:

Kontroverse Diskussionen und Auseinandersetzungen im Erwachsenenbildungsstudium haben offenbar im Hinblick auf mögliche spätere berufliche Tätigkeiten eine besondere Bedeutung. Das wird in der Aussage von Anne deutlich, die auf meine Frage nach der Bedeutung des Studiums als eigener Lebensabschnitt sagt:

„Ich fand 's einfach so wichtig, sich auseinandersetzen zu können in Seminaren, so kontroverse Diskussionen, und das hatte man ja nun wirklich des öfteren hier im Studiengang, und das war so das, was ich auch halt unter der Erwachsenenbildung später dann verstehe. Also man ist so 'n Stück, wie soll ich sagen, selbstständig geworden, so 'n Stück erwachsen geworden im Studium. Man ist wirklich gewachsen an dem oder in dem Studium.“ (Anne, Interview Nr.4, S.7 f.)

Für Anne ist das gesamte Studium mit all seinen Möglichkeiten, sich mit Andersdenkenden auseinander zu setzen, letztendlich „praktizierte Erwachsenenbildung“ mit dem Ergebnis, dass sie selbst im Studium erwachsen und selbstständig¹ geworden ist, dass sie sich im Studium mit seinen zum Teil kontroversen (gegensätzlichen) Diskussionen weiterentwickelt hat („*gewachsen ist*“) und an den Herausforderungen, die das Studium gestellt hat, gewachsen ist. Anne definiert quasi (auch) aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen aus dem Studium, was für sie Erwachsenenbildung heißt, was für sie Ziele und Arbeitsweisen von Erwachsenenbildung sein können: Durch die Auseinandersetzung mit kontroversen Positionen anderer Menschen im Studium erwachsen und mündig geworden zu sein heißt, auch eine eigene Meinung vertreten, selbst Entscheidungen treffen, Verantwortung übernehmen, die Herausforderungen des Studiums annehmen und daran wachsen zu können. Das sind offenbar Erträge, die Anne selbst aus ihrem Studium gezogen hat, und es sind anscheinend zugleich Ziele, die sie mit ihrer beruflichen Tätigkeit in der Erwachsenenbildung verbindet.

¹ Zum „Selbständig werden als Studienziel“ vgl. Friebertshäuser 1992, insbesondere S.266 ff.

So gesehen ist also das Studium selbst auch Erwachsenenbildung, und zwar in einem relativ unverschulden Rahmen, und macht sozusagen Erwachsenenbildung „am eigenen Leib erfahrbar“.¹

Vermittlungskompetenz:

Nachdem Anne offenbar aus ihren eigenen Studienerfahrungen heraus eine Vorstellung davon entwickelt hat, was Erwachsenenbildung heißen kann, welches zum Beispiel ihre Ziele sein können, stellt Reinhard einen Bezug her zwischen den Tätigkeitsfeldern von Erwachsenen- und außerschulischer Jugendbildung und dem, was in den übrigen Interviewauszügen bislang eher allgemein zum Nutzen des Studiums gesagt worden ist. Er sagt:

„Ich denk, wenn man sich und das Studium und alles, was darum läuft, ernst genommen hat, dann sollte man ´ne gewisse soziale Kompetenz haben. Das heißt einfach, ein Feeling dafür haben, was man mit Leuten machen kann, oder besser gesagt: wie man denen was nahe bringen kann, ohne die zu überfordern zum einen, ohne sie zu unterfordern - und trotzdem auch wenn man selber ein bisschen mehr Experte ist, denen das zu vermitteln, dass man sozusagen auf ´ner gleichen Ebene diskutiert.“ (Reinhard, Interview Nr.9, S.35)

Auch Reinhard sieht das Studium *„und alles, was darum läuft“* als Einheit an. Er ist der Meinung, dass jemand, der diese gesamte Studienzeit engagiert durchlaufen hat, ein Gefühl dafür haben sollte, wie man Teilnehmenden Inhalte adressatengerecht und ihren jeweiligen Qualifikationen, ihrem jeweiligen Bildungsstand entsprechend vermitteln kann und sich selbst als Experte gleichzeitig soweit zurücknimmt, dass man *„auf ´ner gleichen Ebene diskutiert“*, dass also quasi ein hierarchiefreies, partnerschaftliches Lernen möglich wird.

Reinhard arbeitet selbst im Bereich kultureller Erwachsenenbildung, das heißt genauer gesagt: er entwickelt beispielsweise Konzeptionen für kulturelle Bildungsarbeit und führt selbst medienpädagogische Fortbildungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren durch. Ein wesentlicher Unterschied zwischen seiner Aussage und den vorherigen Interviewausschnitten besteht darin, dass Reinhard die soziale Kompetenz, die er seiner Meinung nach in der Studienzeit erworben hat, für eine Tätigkeit im Erwachsenenbildungsbereich definiert und präzisiert. Der Begriff *„soziale Kompetenz“* impliziert in Reinhard's Aussage mehr als nur Kommunikations- und Kontaktfähigkeit. Reinhard beschreibt soziale Kompetenz vor allem für die Lehrende-Lernende-Interaktion² und spricht damit auch das *„wie“*, das heißt: die Methoden einer Wissensvermittlung an, ohne diese jedoch näher zu erläutern. Deutlich wird in seiner Aussage aber, dass er offenbar bestimmte Grundsätze hat, nach denen seiner Meinung nach Wissensvermittlung vonstatten gehen soll. Sie soll zum einen teilnehmergerecht sein und soll die Lernenden zum anderen nicht bevormunden, sondern vielmehr eine gleichberechtigte Diskussionsebene zwischen Lehrenden und Lernenden schaffen. Demzufolge impliziert Reinhard's Aussage wichtige Grundsätze

¹ Dass diese Erfahrung jedoch vor allem im Hinblick auf den Einsatz von erwachsenenpädagogischer Methodik und Didaktik im Studium nicht immer positiv war, wird bei den Veränderungsvorschlägen für das Studium deutlich werden (Kap. 3.4.3.2.4).

² Ahlheim/Heger (1997, S.166) haben *„alles, was mit Kommunikation zu tun hat“*, *„als die ´erwachsenenpädagogische Schlüsselqualifikation´ schlechthin bezeichnet“*.

erwachsenenpädagogischen Arbeitens und beschreibt damit mehr als eine allgemeine soziale Kompetenz. Auch deuten sich hier bereits Überschneidungen zu meiner dritten Grundannahme (vgl. Kap. 3.4.1.2.4) an.

Reinhard's Aussage entspricht dem, was die Studienreformkommission im Hinblick auf soziale Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen geäußert hat: Nach Meinung der Studienreformkommission besteht nämlich „die besondere professionelle Kompetenz des Pädagogen vor allem in seiner Fähigkeit zum Handeln mit anderen Menschen, d.h. zu sozialem Handeln (), (und daher) ist es für pädagogische Berufstätigkeit Voraussetzung, über eine allgemeine Kompetenz für soziales Handeln in besonderem Maße zu verfügen“ (Studienreformkommission 1984, S.50). Die Studienreformkommission geht davon aus, dass der Aufbau einer pädagogischen Handlungskompetenz an der allgemeinen Kompetenz für soziales Handeln, die bereits bei Studierenden vorhanden sei, anknüpfen und es Bestandteil des Studiums sein müsse, diese in für eine pädagogische Berufstätigkeit relevanten Dimensionen zu erweitern und zu differenzieren (ebd.). Und im Hinblick auf einen lehrenden Umgang mit Erwachsenen beschreibt Reinhard die Herausbildung einer pädagogischen Handlungskompetenz im Studium „*und allem, was darum läuft*“, die eine erweiterte und differenzierte Form von sozialer Kompetenz darstellt. Mit „*allem, was darum* (um das Studium, AFJ) *läuft*“, meint Reinhard zum Beispiel auch seine zahlreichen studienbegleitenden Praxiserfahrungen in der (medien-) pädagogischen Bildungsarbeit, die dazu geführt haben, dass er „*damals halt schon die Erfahrungen gemacht ha(t), die andere dann erst im Berufsleben einfach machen*“ (Reinhard, Interview Nr.9, S.7). Damit bringt er zum Ausdruck, dass bei der Frage nach dem Nutzen des Studiums das „eigentliche“ Studium, die Lehrveranstaltungen, nicht isoliert von studienbegleitenden (Praxis-)Erfahrungen betrachtet werden können.

In Reinhard's Aussage wird darüber hinaus deutlich, dass soziale Kompetenzen, also Kompetenzen im Umgang mit anderen Menschen (vgl. Studienreformkommission 1984) bei Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen nicht von den „eigentlichen“ (fachlichen) Kompetenzen - darunter fasse ich zum Beispiel das Wissen um Grundsätze und Ziele erwachsenenpädagogischer Arbeit - zu trennen sind, denn die Pädagogik ist der Umgang mit Menschen - das meint nicht nur die Studienreformkommission, sondern das wird auch von manchen Befragten so gesehen (vgl. Kap. 3.4.1.2.1). Hier deutet sich ein nahezu „fließender Übergang“ zu meiner dritten Grundannahme, die sich auf fachliche Kompetenzen von Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen bezieht, an (vgl. Kap. 3.4.1.2.4).

Dass soziale Kompetenzen zudem explizit Thema im Diplom-Pädagogikstudium sein können, macht die folgende Aussage von Heiner deutlich. Heiner, der seine Diplomarbeit über die Erziehung zur Gewaltfreiheit geschrieben hat, beschreibt, welchen Nutzen diese Arbeit für ihn hatte:

„Und auf der fachlichen Ebene - das ist auch nicht konkret fachlich, aber es ist so, dass ich da durch die Diplomarbeit einiges erfahren habe darüber, wo denn nun oft Stolpersteine sind im Miteinander, sowohl im Arbeitsbereich, als auch im Privatbereich. Und es ging da sehr viel auch um zwischenmenschliche () Konfliktpotentiale und die Möglichkeit, Konflikte auszutragen oder nicht auszutragen, darum, wie man nun ein Projekt - übertragen auf die Arbeit meinerseits jetzt eine Erziehungsplanung bei einem Kind, einem Jugendlichen - wie man das denn nun ge-

meinsam angeht, wie man sich bei Unstimmigkeiten verhält, wie man sich einigen kann, wie man sich annähert, Kompromisse schließt und so weiter. Da habe ich Grundsätzliches durch die Diplomarbeit gelernt, durch die Literatur, die ich gelesen habe, durch die Auseinandersetzung mit den Menschen in diesen Gemeinschaften (= Lebensgemeinschaften, über die der Absolvent seine Diplomarbeit geschrieben hat, Anm. AFJ), und auch durch die Interviews, durch Anfragen, Kritiken, die kamen und so.“ (Heiner, Interview Nr.5, S.26)

Heiner erläutert, dass er über Möglichkeiten der Konfliktbearbeitung, über Konfliktmanagement, seine Diplomarbeit in Pädagogik geschrieben hat. Zum einen hat er sich zu diesem Themenbereich grundlegendes Wissen in der Literatur angeeignet, zum anderen hat er im Rahmen der Datenerhebung durch Interviews einiges zum Thema erfahren, und außerdem hat er sich bei dieser Datenerhebung selbst mit Menschen auseinandersetzen und sich auch Fragen und Kritik stellen müssen.

Das, von dem andere Absolventinnen und Absolventen bisher überwiegend berichtet haben, dass sie dies im „Leben um das Studium herum“ - in unterschiedlichen Wohnformen, durch politisches Engagement u.ä. - oder durch kontroverses Diskutieren im Studium gelernt hätten, ist bei Heiner selbstgewähltes Thema der Diplomarbeit und damit Inhalt des Diplom-Pädagogikstudiums gewesen. Die Inhalte des Diplom-Pädagogikstudiums betreffen demnach immer auch das Leben der Studierenden selbst und insbesondere deren Sozialverhalten, ihren Umgang mit anderen Menschen und daher ist beides untrennbar miteinander verbunden (vgl. Studienreformkommission 1984). Auch die Tatsache, dass für Heiner das Thema Konfliktmanagement nicht nur Theorie geblieben ist, sondern er bei der Datenerhebung und beim Schreiben der Arbeit auch selbst Konflikte austragen und sich Kritik stellen musste, belegt dies.

Heiners Aussage umfasst aber noch mehr: Er hat nicht nur gelernt, *dass* es sowohl im Arbeits-, als auch im Privatleben zwischenmenschliche Konflikte gibt und *dass* man sie irgendwie austragen und lösen kann, sondern er hat offenbar auch erfahren, *wo* es Reibungspunkte („Stolpersteine“) im zwischenmenschlichen Bereich gibt. Und das wiederum impliziert auch das Wissen darüber, warum, d.h. unter welchen Voraussetzungen, solche Reibungspunkte entstehen. Außerdem wird in Heiners Aussage deutlich, dass er anscheinend auch etwas über verschiedene Arten und Weisen der Konfliktbewältigung, über Herangehensweisen und Methoden, erfahren hat. Das bedeutet auch, dass er die Fähigkeit, mit Konflikten umzugehen, nicht bloß beiläufig, sozusagen learning by doing, erworben hat, sondern sich auch theoretisch mit diesem Aspekt sozialer Kompetenz auseinandergesetzt hat. Darüber hinaus gelingt es Heiner, das, was er seiner Meinung nach im Studium gelernt hat, auf ein konkretes Beispiel („eine Erziehungsplanung bei einem Kind, einem Jugendlichen“) aus seinem beruflichen Alltag als Erzieher und Gruppenleiter in einem Heim für behinderte Kinder zu beziehen, Theorie quasi auf die Praxis zu übertragen („übertragen auf die Arbeit“).

Wenn man davon ausgeht, dass pädagogisches Handeln vor allen Dingen im Umgang mit Menschen besteht, dann sind diese sozialen Kompetenzen, die Heiner zwar als Inhalt seines Studiums beschrieben hat, bei denen er sich aber scheut, sie als „fachliche“ Kompetenzen zu identifizieren („das ist auch nicht konkret fachlich“)

und als sein fachliches Know-how anzuerkennen, bei Pädagoginnen und Pädagogen durchaus fachliche Qualifikationen (vgl. Studienreformkommission 1984).

Biographischer Wert der Studienzzeit:

In meinen bisherigen Auswertungen ist deutlich geworden, dass die Absolventinnen und Absolventen sich bei der Beantwortung der Frage nach dem Nutzen des Studiums in der Regel nicht nur auf das Studium selbst, sondern auch auf ihre jeweiligen außeruniversitären, studienbegleitenden Erfahrungen und Aktivitäten beziehen. Dass zudem der jeweils aktuelle gesamtgesellschaftliche Hintergrund eine Rolle spielt, führt Gunnar in seiner folgenden Aussage an. Nicht nur Studium und (außeruniversitäre) studienbegleitende Erfahrungen haben zur persönlichen Entwicklung der Absolventinnen und Absolventen und zum Erwerb sozialer Kompetenzen beigetragen, sondern vermutlich auch die Tatsache, dass die Studieninhalte des Diplom-Pädagogikstudiums immer auch die eigene Person betreffen und eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte bedeuten. Auf meine Frage, welchen Wert das Studium als eigener Lebensabschnitt in seiner Biografie habe, antwortet Gunnar im Interview:

„Also ich kann nicht sagen, welchen biographischen Wert hatten die Lehrveranstaltungen sozusagen, sondern die Zeit des Studiums muss man da sagen. () Ich muss das ja unbedingt differenzieren, damit nicht die Hypos auftritt, das Studium wäre so sehr prägend. Ich glaub, dass die Kombination von, ich sag mal, dieser historischen Phase in der Bundesrepublik, in der ich dieses Studium gemacht habe - ich hatte ja schon die Stichworte Bürgerinitiativbewegung und so weiter gesagt - in diesen Zusammenhängen eingebunden zu sein und das verflechten zu können mit dem Studium, das Studium selbst aber immer auch biographische Themen zum Inhalt hatte, etwa - was aber allerdings erst gegen Ende meines Studiums überhaupt als Thema auftauchte: eigene Biografieforschung, Erlebnis von Kindheit, dann Jugend als neues Thema zu entdecken, diese ganze Postadoleszenztheorie: Was machen Leute, die praktisch ihr Studium möglichst lange durchführen, um nicht erwachsen werden zu wollen? und sich damit auseinander zu setzen. Aber auch ganz viele andere Themen, die reingetragen wurden in die Hochschulen oder auch dort entstanden sind, aber die sich auch einem aufdrängen - etwa die Geschlechterfrage. Also der Höhepunkt der Frauenbewegung war ja genau auch in der Zeit, als ich studiert habe. Diese Sachen sind natürlich sehr stark identitätsbildend gewesen auf ganz vielen Ebenen. Und von daher würde ich sagen, dass ich dieses Studium in diesem umfassenden Sinne als sicherlich sehr stark biographisch prägend ansehen würde.“ (Gunnar, Interview Nr.7, S.12 f.)

Auch Gunnar betont zunächst, dass nicht allein das Studium biographisch prägend sei, sondern vielmehr die Studienzzeit insgesamt. Zur Studienzzeit gehört für Gunnar auch der gesamtgesellschaftliche Hintergrund, der seinerzeit von Bürgerinitiativbewegung und Frauenbewegung geprägt war. Gunnar war durch seine studienbegleitende Bildungsarbeit, die er unter anderem mit Bürgerinitiativen durchgeführt hat, eng mit diesem gesamtgesellschaftlichen Kontext verbunden und konnte seine praktischen Erfahrungen mit den Inhalten des Studiums verknüpfen. Es gab also eine enge Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen Strömungen und dem, was an der Hochschule Thema war. Darüber hinaus mussten sich die Studierenden im Diplom-Pädagogikstudium - so Gunnar - mit Themen befassen, die ihre eigene Lebensgeschichte betreffen. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, mit den eigenen Lebensphasen von Kindheit und Jugend, mit Geschlechterrollen, das Hinterfragen

und Deuten von eigenen Verhaltensweisen (wie zum Beispiel das u.U. lange Hinauszögern des Studiums, wie es zuvor Frank beschrieben hat) - all das prägt nach Gunnars Meinung die Persönlichkeit der Studierenden und trägt zu deren persönlicher Entwicklung und Reifung bei.

Zusammenfassend

kann ich in Bezug auf meine zweite Grundannahme festhalten, dass das Diplom-Pädagogikstudium - und damit werden Befunde vorliegender Untersuchungen (z.B. Hommerich 1984) qualitativ bestätigt - auch der persönlichen Entwicklung seiner Absolventinnen und Absolventen dient. Zu dieser persönlichen Entwicklung trägt es aus Sicht der Befragten vor allem durch seine geringe Strukturiertheit und Reglementierung und durch die großen zeitlichen und inhaltlichen (Entscheidungs-)Freiräume, die es den Studierenden lässt und gleichzeitig auferlegt, bei. Das Curriculum lässt offenbar ausreichend Raum, sich neben dem Studium zu engagieren und ermöglicht damit auch außeruniversitäre Lernanlässe. Nicht nur das Studium selbst, sondern die gesamte Studienzeit hat offenbar immer wieder Gelegenheiten geboten, mit anderen Menschen zusammenzukommen, in Seminaren und studentischen Arbeitsgruppen kontrovers zu diskutieren, sich in Wohngemeinschaften zusammenraufen zu müssen und dergleichen mehr. Und die dabei erworbenen sozialen Kompetenzen sind folglich nicht unmittelbar an das Studienfach Pädagogik geknüpft, ihr Erwerb wird aber durch die Freiräume, die es lässt, möglich. Wenn man davon ausgeht, dass pädagogisches Handeln im wesentlichen im Umgang mit anderen Menschen besteht und pädagogische Handlungskompetenz eine erweiterte Form sozialer Kompetenz ist (vgl. Studienreformkommission 1984), dann wird deutlich, welche Bedeutung diesen Lernfeldern „um das eigentliche Studium herum“ zukommt. Nicht nur das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium an sich, sondern vielmehr die Zeit des Studiums insgesamt - „*Studieren und Studentenleben, Unipolitik, Friedensarbeit und so*“ (Frank, S.3) - wird von den Absolventinnen und Absolventen im Nachhinein positiv und als für die persönliche Entwicklung prägend bewertet.

Als ein weiterer Vorzug des Diplom-Pädagogikstudiums wird benannt, dass das Studium noch einige Jahre Zeit lässt, um sich über die eigenen Interessen und beruflichen Ambitionen klar zu werden („Moratorium“). Die Studierenden werden - trotz, oder gerade *wegen* aller Freiräume - gezwungen, eigenverantwortlich und selbstbestimmt ihre Interessen zu entwickeln und denen entsprechend aus einem vorhandenen Angebot Inhalte auszuwählen, Schwerpunkte zu setzen und sich dadurch auf einen Arbeitsmarkt vorzubereiten, auf dem es keine exklusiv für sie „reservierten“ Stellen gibt. Der Unsicherheit, welche Schwerpunktsetzung im Studium denn nun die „richtige“ und beruflich erfolgversprechende ist, entspricht die unsichere berufliche Perspektive von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen nach ihrem Examen. Insofern stimme ich Edwin Keiner zu, der zu dem Schluss kommt, dass „der Nutzen“ - ich würde allerdings eingrenzen: *ein* Nutzen - „des Studiums der Diplompädagogik in der *Aneignung von Kompetenzen im Umgang mit Ungewissheiten*, einschließlich der Ungewissheit über den Nutzen des Studiums (besteht)“ (Keiner u.a. 1997, S.822, Hervorh. von mir, AFJ).

Das Diplom-Pädagogikstudium „erzieht“ seine Absolventinnen und Absolventen zur Flexibilität im Hinblick auf mögliche spätere Tätigkeitsfelder: Manche haben die (zeitlichen und inhaltlichen) Gestaltungsfreiräume, die das Studium lässt, dadurch gefüllt, dass sie zusätzlich Lehrveranstaltungen aus anderen erziehungswissenschaftlichen Studienrichtungen besucht und so ihren Blick über die Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung hinaus erweitert und sich Orientierung über mögliche spätere Arbeitsfelder verschafft haben.

Zuweilen entsteht der Eindruck, als würden die Befragten selbst der Tatsache, dass das Studium nicht nur ein Forum zur Auseinandersetzung mit Inhalten, sondern auch eines zur Auseinandersetzung mit anderen Menschen darstellt und insofern Kompetenzen im Umgang mit Menschen - in den Augen vieler das Kernstück pädagogischer Arbeit - vermittelt, einen höheren Stellenwert beimessen als der Vermittlung von fachlichen Inhalten, die nach Meinung einzelner selbstständig angeeignet werden können. Für manche Absolventinnen und Absolventen ist das Erwachsenenbildungsstudium mit all seinen Möglichkeiten zur Auseinandersetzung und Diskussion sozusagen selbst „praktizierte Erwachsenenbildung“ mit dem Ergebnis, im Studium und damit auch während der gesamten Studienzeit erwachsen und selbstständig geworden zu sein. Das wiederum ist die Voraussetzung für jede spätere verantwortungsbewusste Tätigkeit. Für Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung hat das Studium offenbar auch die Bedeutung, Erwachsenenbildung sozusagen „am eigenen Leibe“ zu erfahren und aufgrund der eigenen Studienerfahrungen im günstigen Falle eigene Vorstellungen von Erwachsenenbildung zu entwickeln.

In einzelnen Interviewauszügen wird deutlich, dass soziale Kompetenzen - Kompetenzen im Umgang mit anderen Menschen - weder in der außerschulischen Bildung, noch in irgendeinem anderen Teilbereich der Pädagogik von den „eigentlichen“ – fachlichen - Studieninhalten (wie z.B. erwachsenengerechte Methoden) zu trennen sind, denn pädagogisch tätig zu sein heißt (auch), mit Menschen umzugehen. Insofern sind diese sozialen Kompetenzen, die nach Meinung der Befragten sowohl im Studium selbst, als auch in außeruniversitären Feldern eingeübt werden, bei Pädagoginnen und Pädagogen wichtige fachliche Qualifikationen und Voraussetzungen ihrer Arbeit. Die Tatsache, dass z.B. Themen aus dem Bereich Kommunikation auch Inhalt des Studiums sind, untermauert dies. Allerdings betrachten offenbar nicht alle Befragten diese sozialen Kompetenzen als Teil ihres fachlichen Know-hows.

Zudem wird die persönliche Entwicklung vermutlich dadurch gefördert, dass die Studieninhalte im Diplom-Pädagogikstudium oft auch die eigene Person betreffen und eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte (z.B. mit Kindheit, Jugend, Geschlechterrolle) bedeuten (Selbstreflexion). Ferner werden Leben und Lernen an der Hochschule durch jeweilige gesellschaftspolitische Hintergründe und Strömungen (Friedensbewegung, Frauenbewegung usw.) beeinflusst.

3.4.1.2.4 Dritte Grundannahme: Fachspezifische pädagogische Kompetenzen

Im vorangegangenen Kapitel ist bereits deutlich geworden, dass vor allem der Übergang von sozialen Kompetenzen im Umgang mit anderen Menschen zu spezifisch pädagogischen Kompetenzen (Fachkompetenzen) fließend zu sein scheint (vgl. Kap. 3.4.1.2.3). Soziale Kompetenzen sind Qualifikationen, über die Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen angesichts der Tatsache, dass pädagogisches Handeln im wesentlichen im Umgang mit Menschen besteht, *in besonderem Maße* verfügen (müssen). Die Einsicht, dass soziale Kompetenzen durchaus pädagogische Fachkompetenzen sind, ist jedoch bei den Betroffenen nicht immer vorhanden.

„Also ich denk schon, was ich aus dem Diplomstudium mitgenommen hab, ist ne relativ klare Vorstellung von Bildungszielen, von Ansprüchen, die so Bildungsarbeit haben soll, und 'ne Vorstellung von so - so 'ne allgemeine Wertvorstellung, würd ich mal sagen, und ein Strukturwissen darüber, also sehr viele Sachen, die mir begegnen in meinem Arbeitsfeld, einordnen zu können. Also so, das schon.“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.20)

Das, was nach Meinung der Befragten „spezifische“ Kompetenzen sind, die sie retrospektiv als im Diplom-Pädagogikstudium erworbene ansehen und auch als **pädagogische Kompetenzen** betrachten, können sie meiner Vermutung nach vor allem dann benennen, wenn sie sich mit anders ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen vergleichen. Die Aussagen der Befragten hierzu lassen sich in zwei größere Bereiche unterteilen: zum einen Aussagen, in denen der **Nutzen des Studiums im Hinblick auf mikrodidaktische Aufgaben** beschrieben wird, zum anderen Zitate, in denen der **Nutzen für makrodidaktische Tätigkeiten**¹ benannt wird.

a) Umgang mit Erwachsenen; Leitung von Gruppen; eigene Lehrtätigkeit; Mikrodidaktik:

Ulrike, die als pädagogische Mitarbeiterin in der Frauenbildungsarbeit tätig ist und zu deren Aufgaben unter anderem die Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten mit Frauen gehört, vergleicht sich mit ihrer Kollegin, die Politikwissenschaft studiert hat und die gleiche Tätigkeit ausübt wie sie selbst. Ulrike arbeitet mit dieser Kollegin eng zusammen und kommt zu dem Ergebnis:

„... die ist, was so pädagogisches Handeln und Gruppenleitung angeht - da merkt man trotz allem, dass sie keine Pädagogin ist. So, also wo ich immer so das Gefühl hatte, ich hab das eigentlich auch so learning by doing gelernt, aber offensichtlich doch noch irgendwelche anderen Qualifikationen aus meinem Studium da waren. Welche das sind, das ist mir nicht bewusst, so. Aber es macht nen Unterschied. () Ja, es macht nen Unterschied, was also so - was so Kriterien im Kopf sind, wie man Dinge bewertet, wie man so Gruppenprozesse einschätzt und so. Das macht einfach nen Unterschied. Auch was man für Anforderungen an die Menschen stellt, glaube ich. Und was in so nem Kursablauf wichtig ist und was nicht. So. Das ist schon so. (Ulrike, Interview Nr.1, S.27)

¹ Mit Bezug auf Siebert (1992, S.91) verstehe ich unter Mikrodidaktik die Seminarvorbereitung sowie die eigentliche Lehrtätigkeit, unter Makrodidaktik hingegen die Programmplanung und –organisation.

Ulrike bringt zum Ausdruck, dass ihr erst in der direkten Zusammenarbeit und gemeinsamen Kursarbeit mit ihrer Kollegin, die nicht Diplom-Pädagogin, sondern Politologin ist, deutlich geworden ist, dass sie selbst aus dem Diplom-Pädagogikstudium offenbar Qualifikationen hat, über die diese Kollegin nicht verfügt. Zwar kann Ulrike nicht genau benennen, um welche es sich dabei im einzelnen handelt. Sie kann ihre Feststellung im zweiten Teil ihrer Aussage aber dahingehend präzisieren, dass sie ihrer Ansicht nach aufgrund des erziehungswissenschaftlichen Studiums zum Beispiel Entwicklungen in Lerngruppen nach anderen Gesichtspunkten bewertet als ihre Kollegin, dass sie von den Kursteilnehmerinnen andere Leistungen erwartet und für den Verlauf einer Bildungsveranstaltung andere Prioritäten setzt als ihre Kollegin.

Ulrike vermag zwar nicht im Detail zu sagen, worin sich ihre Maßstäbe und Beurteilungskriterien von denen von Nicht-Pädagoginnen und -Pädagogen unterscheiden. Sie hat jedoch festgestellt, dass sie andere sind. Durch die Zusammenarbeit mit der Politologin ist ihr zudem klar geworden, dass sie sich diese Maßstäbe und das Handeln danach nicht erst im Zuge ihrer beruflichen Tätigkeit angeeignet hat („*learning by doing*“), sondern bereits im Studium erworben haben muss. Wären die Maßstäbe für pädagogisches Handeln - für Ulrike besteht dies vor allem in der Planung und Durchführung von Frauenbildungskursen - nämlich im Verlauf der Berufstätigkeit zu erwerben, dann müsste auch die nicht pädagogisch ausgebildete Kollegin ja letztendlich darüber verfügen, müssten sich Unterschiede im Verlauf der beruflichen Tätigkeit angeglichen haben, was aber offensichtlich nicht der Fall ist.

Die Qualifikationen, die Ulrike im Nachhinein als durch das Diplom-Pädagogikstudium vermittelte betrachtet, sind also möglicherweise vor allem Resultat ihres Studiums der Erwachsenenbildung und sind nicht auf irgendwelche anderen (außeruniversitären) Lernanlässe zurückzuführen oder allein Ulrikes individueller Schwerpunktsetzung zu verdanken. Die von ihr benannten Qualifikationen beziehen sich in erster Linie auf den direkten unterrichtlichen, Wissen vermittelnden Umgang mit dem Klientel. Die Fähigkeit, Gruppenprozesse beurteilen zu können, setzt voraus, über Bewertungsmaßstäbe zu verfügen, nach denen eine solche Beurteilung erfolgen kann. Ferner setzt sie Kenntnisse aus dem Bereich der Gruppendynamik voraus. Und welche Leistungen man Teilnehmenden abverlangt, setzt voraus, dass man unter Berücksichtigung ihrer Bildungsvoraussetzungen in der Lage ist, angemessene Bildungsziele zu formulieren (Lernzieltaxonomie¹). Um darüber entscheiden zu können, was bei der Durchführung einer Bildungsveranstaltung für erwachsene Frauen von Bedeutung ist und was nicht, muss Ulrike beispielsweise auch Wissen über die Besonderheiten von Lernen im Erwachsenenalter haben und dementsprechend in der Lage sein, geeignete erwachsenengerechte (Vermittlungs-) Methoden auszuwählen.

Bei all dem wird aber auch deutlich, dass dieses erwachsenenpädagogische Wissen um Lernziele, über das Lernen im Erwachsenenalter, über erwachsenengerechte Methoden usw. nur in Verbindung mit sozialen Kompetenzen nützlich sein und angewendet werden kann. Gruppenprozesse einschätzen zu können, setzt beispielsweise voraus, dass man in der Lage ist, überhaupt wahrzunehmen, was in einer Gruppe

¹ Zum Begriff der Lernzieltaxonomie vgl. Lemke (1986, S. 546). Demnach sind Lernzieltaxonomien „Klassifikationen, die entweder den Verhaltensaspekt oder den Inhaltsaspekt von Lernzielen nach einem theoretischen Kriterium ausdifferenzieren“.

passiert. Und ehe man Lernziele formulieren kann, muss man in der Lage sein, sich auf die Teilnehmenden einzulassen, um deren Bildungsvoraussetzungen diagnostizieren zu können. Die Beispiele für Verknüpfungen zwischen erwachsenenpädagogischem Wissen und sozialen Kompetenzen ließen sich fortsetzen (vgl. dazu auch die Ausführungen der Studienreformkommission 1984, v.a. S.50 ff.).

Die Bedeutung, die dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung für die Vorbereitung auf eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung zukommt, beschreibt Marion, indem sie das, was sie ihrer Meinung nach dort gelernt hat, versucht abzugrenzen gegenüber anderen Studienrichtungen im Rahmen des Diplomstudiums. Marion hat früher Kurse zur beruflichen Reintegration von Langzeitarbeitslosen durchgeführt und ist zum Befragungszeitpunkt Leiterin des Sozialdienstes bei einem freien Träger, dessen Aufgabe ebenfalls die Wiedereingliederung von Langzeitarbeitslosen ist. Allerdings arbeitet sie jetzt nicht mehr direkt mit dem Klientel Langzeitarbeitslose zusammen, sondern betreut nun „die Sozialarbeiter, die sich mit den Arbeitslosen beschäftigen“ (Marion, Interview Nr.8, S.13). Marions jetzige Stelle umfasst neben konzeptionellen und organisatorischen Aufgaben „viel Sitzungs- und Gremienarbeit“, zum einen mit den von ihr zu betreuenden Sozialarbeitern, zum anderen mit ihren Abteilungsleiterkollegen. Ferner führt sie regelmäßig Gespräche mit Kollegen(gruppen) aus anderen Abteilungen und hat zudem die Dienst- und Fachaufsicht für die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter. Und als Dienstvorgesetzte betrachtet sie es unter anderem als ihre Aufgabe, Fortbildungsveranstaltungen für sie zu organisieren und zuweilen auch selbst durchzuführen. Auf dem Hintergrund all dieser Aufgaben und Tätigkeiten ist Marions Aussage über den Nutzen der Studienrichtung Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung zu sehen. Sie sagt in der Rückschau:

„Also ich hab sicherlich so `n bisschen was vom Umgang mit Gruppen, mit erwachsenen Gruppen, Erwachsenenlernen, welche Methoden und so, denke ich schon, auch `n bisschen was gelernt, einfach auch ja an Literaturzugriff oder so erhalten können. Was sicherlich anders gewesen wäre, wenn ich Sonderpädagogik als Schwerpunkt gemacht hätte. Also ich glaub schon, dass es da nen Unterschied gibt. Ich kann die Grenze zur Sozialpädagogik nicht so ganz so stringent ziehen, weil da sind überlappende Bereiche. Ja, aber so Lernen im Erwachsenenalter und solche Sachen, denke ich, hab ich auch im Studium und auch durch dieses Altenprojekt mir da angeeignet. Und das ist was anderes, als wenn ich Kindergarten-Kinder gemacht hätte zum Beispiel, ich denke schon, ja.“ (Marion, Interview Nr.8, S.24)

Marion ist der Meinung, in dieser Studienrichtung vor allem gelernt zu haben, wie man mit erwachsenen Lerngruppen umgeht, welche Besonderheiten Lernen im Erwachsenenalter impliziert und erwachsenengerechte Lehr-/Lern-Methoden kennen gelernt zu haben. Außerdem hat sie im Studium Hinweise darauf bekommen, wo sie über erwachsenengerechtes Lernen weiteres Wissen nachlesen und sich erarbeiten kann („Literaturzugriff erhalten“). Durch ihre studienbegleitende Mitarbeit in einem Modellprojekt zur Weiterbildung älterer Menschen auf dem Dorf (vgl. Marion, Interview Nr.8, S.5) konnte sie ihre Kenntnisse über Lernen im Erwachsenenalter vertiefen und praktisch erproben. Sie ist überzeugt davon, dass sie all dies weder in der Studienrichtung Sonderpädagogik, noch in der Vorschulerziehung gelernt hätte. Da sie aber davon ausgeht, dass sich erwachsenenpädagogische und sozialpädagogische

Studien- und Arbeitsbereiche überschneiden, kann sie nicht ausschließen, dass sie durch Absolvieren der Studienrichtung Sozialpädagogik ähnliche Kenntnisse erworben hätte.

Im Zusammenhang mit der Tatsache, dass Marion Überschneidungen zwischen erwachsenen- und sozialpädagogischen (Studien-)Feldern sieht, muss erwähnt werden, dass sie sich erst gegen Ende ihres Studiums definitiv dafür entschieden hat, ihr Diplom in der Studienrichtung Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung zu machen. Allerdings hat sie die Scheinanforderungen sowohl für diese Studienrichtung wie auch für den Schwerpunkt Sozialpädagogik erfüllt (vgl. Marion, Interview Nr.8, S.5). Offenbar war es zum damaligen Zeitpunkt - Marion hat 1981 ihr Examen gemacht - gut möglich, die Scheinanforderungen für zwei Studienrichtungen gleichzeitig zu erfüllen, denn die Anerkennung von Scheinen für die jeweiligen Studienrichtungen wurde offenbar recht großzügig gehandhabt. Marion sagt rückblickend:

„Es war ´n ja viele Veranstaltungen auch, die für beide Teile zu machen waren, anerkannt worden. Es sind ja auch, ich denke, sehr naheliegende und verwandte Bereiche.“ (Marion, Interview Nr.8, S.5).

Damit findet also im Diplom-Pädagogikstudium offenbar keine enge Zuspitzung auf einzelne Arbeitsfelder statt, sondern durch die Anerkennungspraxis im Studiengang wird offenbar schon der Diffusität der Arbeitsfelder in der beruflichen Realität Rechnung getragen. Zwar ist es nicht möglich, das Diplom-Pädagogikstudium mit *zwei* Studienrichtungen abzuschließen, aber die Wahlpflichtfächer, die nicht (mehr)¹ an eine bestimmte Studienrichtung gekoppelt sind, sollen „die Angebote der Studienrichtungen (Erziehungswissenschaft II) weiter vertiefen und/oder erweitern“ (§ 10 Abs.1 Marburger Diplom-Studienordnung 1984). Möglicherweise soll damit der zunehmenden Überlappung von Arbeitsfeldern Rechnung getragen werden.

Marion ist das Diplom-Pädagogikstudium und speziell die Studienrichtung Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung in verschiedenerlei Hinsicht von Nutzen: zum einen hat sie dort auf einer eher allgemeinen Ebene sozialer Kompetenz Prinzipien für den Umgang mit Gruppen, insbesondere erwachsenen Gruppen, kennen gelernt. Für Marions aktuelle Berufstätigkeit, die zu einem großen Teil im Umgang mit verschiedenen Gruppen erwachsener Menschen besteht - sei es der Umgang mit Lerngruppen, also die eigentliche Kursarbeit, seien es Dienstbesprechungen oder sei es die Ausübung ihrer Vorgesetztenfunktion als Abteilungsleiterin - liegt der Nutzen zu wissen, wie man mit solchen Gruppen umgeht, welche Grundregeln dabei zu berücksichtigen sind, vor allem darin, dass dieses Wissen es ihr offenbar ermöglicht, mit ganz unterschiedlichen Gruppen „zurechtzukommen“, und zwar zur beiderseitigen Zufriedenheit zurechtzukommen und dadurch letztendlich auch in ihrer Vorgesetztenfunktion anerkannt und akzeptiert zu werden.

Im Hinblick auf eine bestimmte Gruppe, nämlich die erwachsene Lern- oder Kursgruppe, mit der Marion in ihrem beruflichen Werdegang als Lehrende immer besonders viel zu tun hatte und auch bei ihrer derzeitigen Stelle hat, spezifiziert sie das, was sie im Studium gelernt hat. Speziell für ihre Kursarbeit mit Erwachsenen, sei es

¹ Im Gegensatz zur Studienordnung von 1984 (§ 10) waren in der Marburger Diplom-Prüfungsordnung aus dem Jahre 1973 den Studienrichtungen noch bestimmte Wahlpflichtfächer zugeordnet (vgl. DPO 1973, § 17).

für die Weiterbildung von Langzeitarbeitslosen, so wie bei ihrer früheren Stelle, oder sei es für die Weiterbildung von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, die jetzt zu ihren Aufgaben gehört, hat sie im Studium der Erwachsenenbildung/ außerschulischen Jugendbildung erwachsenenpädagogische Fachkenntnisse erworben über das Lernen im Erwachsenenalter und über erwachsenengerechte Lehr- und Lernmethoden, die sie in anderen Studienrichtungen wie z.B. Sonderpädagogik oder Vorschulpädagogik ihrer Meinung nach nicht bekommen hätte. Das Wissen darüber, wie Erwachsene lernen, dient ihr vermutlich als Hintergrundwissen bei der Konzipierung ihrer Kursarbeit und bei der Auswahl und Aneignung erwachsenengerechter Vermittlungsmethoden.

Marion behauptet aber nicht, dass sie im Studium oder in ihrer studienbegleitenden praktischen Tätigkeit *alles* über das Lernen im Erwachsenenalter erfahren und in erschöpfendem Umfang Methoden kennen gelernt hat. Vielmehr schränkt sie ein, diesbezüglich „*n bisschen was*“ gelernt zu haben, fügt jedoch sogleich hinzu, dass sie im Hinblick auf diese und vermutlich weitere Themen „*Literaturzugriff*“ erhalten hat. Das heißt, ihr sind im Studium Quellen aufgezeigt worden, wo sie sich bei Bedarf weitere Kenntnisse selbst aneignen, weiteres Wissen nachlesen kann. Marions Aussage macht also ferner deutlich, dass im Diplom-Pädagogikstudium Wissen offenbar immer nur exemplarisch vermittelt wird - und angesichts der Fülle und Vergänglichkeit vorhandenen Wissens auch nur beispielhaft vermittelt werden *kann*. Insofern besteht auch ein untrennbarer Zusammenhang zwischen fachlichem Wissen (z.B. über erwachsenengerechte Vermittlungsmethoden) und allgemeinen methodischen Kompetenzen (wie z.B. der Fähigkeit, selbstständig auf Literatur zuzugreifen und sich Wissen zu erarbeiten), die ich im Zusammenhang mit meiner ersten Grundannahme bereits dargestellt habe (vgl. Kap. 3.4.1.2.2). Fachspezifisches Wissen kann ohne diese allgemeinen methodischen Fähigkeiten nicht erworben und schon gar nicht aktualisiert und erweitert werden.

Auch Heiner bringt - ähnlich wie Marion - zum Ausdruck, dass er sich im Diplom-Pädagogikstudium nicht ausschließlich auf die Studienrichtung, in der er sein Diplom gemacht hat, beschränkt, sondern darüber hinaus Veranstaltungen aus anderen Studienrichtungen besucht hat. Heiner, der zum Befragungszeitpunkt als Erzieher und Gruppenleiter in einem Heim für behinderte Kinder arbeitet, sagt über seine Studiengestaltung:

„Ich habe nicht nur jetzt Erwachsenenbildung gemacht im Hauptstudium. Ich war auch viel bei den Sonderpädagogen.“ (Heiner, Interview Nr.5, S.12)

Später antwortet er auf meine Frage, was ihm das Diplom-Pädagogikstudium und der Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung für seine Tätigkeit als Erzieher und Gruppenleiter im Heim für behinderte Kinder nütze:

„Ich habe für diesen Arbeitsplatz jetzt in der Erwachsenenbildung fast nichts gelernt konkret. Das ist einfach so. Aber das finde ich auch nicht schlimm, ne. Ich habe ... persönlich viel gelernt, auch - zum Teil auch durch die Rahmenbedingungen, durch die recht locker gesteckten Rahmenbedingungen beim Studium. Andererseits (in Klammern dahinter: Testatscheine) habe ich persönlich einiges lernen können durch den Freiraum, den ich dadurch hatte, und da bin ich auch froh und dankbar für, dass das so war. Und ich habe auch jetzt ... für meinen Arbeitsplatz auch durch die Seminare bei den Sonderpädagogen auch konkret fachlich einiges

gelernt dafür. Und auch - aber auch jetzt wieder indirekt - dadurch, dass ich jetzt auch so Teamsitzungen vorbereite und mich frage, 'Wie kann ich das vermitteln?' oder 'Wie bringe ich einem anderen das nahe, dass es jetzt nicht persönlich überfahrend wirkt, sondern dass es mit den anderen ist?' - so Sachen, wie dieses eine Seminar, wo ich von gesprochen habe, mit dieser Videokamera, das war ein bisschen an dem Modell der themenzentrierten Interaktion ausgerichtet. Das kann ich im Team schon auch gebrauchen.“ (Heiner, Interview Nr.5, S.25)

Heiner resümiert, dass er für seine derzeitige Tätigkeit mit behinderten Kindern im Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung kaum etwas gelernt habe. Er bedauert dies jedoch nicht, sondern weist darauf hin, dass ihm das Studium Freiräume für seine persönliche Entwicklung gelassen habe. Die mit der DPO 1984 eingeführten Anwesenheitsnachweise (Testate) empfindet er dabei als Einschränkung dieser Freiräume. Fachliches Wissen für seine Arbeit mit behinderten Kindern und Jugendlichen (z.B. Kenntnisse über verschiedene „*Formen von geistigen Behinderungen*“) hat er seiner Meinung nach im Studienschwerpunkt Sonderpädagogik und auch bereits im Rahmen eines sozialen Jahres, das er vor dem Studium in einer Schule für geistig behinderte Kinder und Jugendliche absolviert hat, erworben (vgl. Heiner, Interview Nr.5, S.20). Einzelne Seminare zur pädagogischen Kommunikation und Interaktion sind ihm vor allem in seiner Funktion als Gruppenleiter, als Leiter eines Teams von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die - wie er - mit behinderten Kindern arbeiten, von Nutzen - und zwar vor allem dann, wenn es darum geht, erwachsenen Kolleginnen und Kollegen etwas zu vermitteln, ihnen gegenüber eine Meinung zu vertreten („*etwas nahe bringen*“) und dergleichen. Auch Heiner legt dabei besondere Betonung auf das *Wie* der Vermittlung, auf Methoden. Allerdings geht aus seiner Aussage nicht hervor, ob das Seminar, an das er sich konkret erinnert, eines aus der Studienrichtung Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung oder aus einem anderen Studienbereich war.

Dieses Beispiel von Heiner zeigt einmal mehr, dass zum einen die Studienanforderungen im Diplom-Pädagogikstudium – selbst nach der mit der DPO 1984 eingeführten Testatregelung - Zeit und Raum lassen, auch Veranstaltungen über den Pflichtbereich hinaus zu besuchen. In Heiners Fall kommt hinzu, dass er das Wahlpflichtfach Rehabilitationspädagogik studiert hat, und ich vermute, dass nicht zuletzt über das Studium dieses Faches eine Affinität zur Studienrichtung Sonderpädagogik entstanden ist. Zum anderen zeigt es, dass selbst Absolventen, die nach dem Studium zwar im pädagogischen Bereich, aber nicht in der Erwachsenenbildung oder der außerschulischen Jugendbildung arbeiten, trotzdem einen Nutzen auch in dieser Studienrichtung sehen, weil sie – so wie Heiner - in einer (Team-)Leistungsposition sind und insofern mit Erwachsenen zu tun haben.

Insofern scheint die Erwachsenenbildung, wenn man darunter versteht, anderen etwas beizubringen, ihnen etwas zu vermitteln, in viele andere Arbeitsfelder hineinzu-reichen.

b) Programmplanung und -organisation; Makrodidaktik:

Dem zuweilen unterschiedlichen Verständnis, das die Befragten von pädagogischer Tätigkeit haben (vgl. Kap. 3.4.1.2.1), entspricht die Tatsache, dass es neben Inter-

viewauszügen, in denen der Nutzen des Studiums für den Umgang mit Erwachsenen, für die Leitung von Gruppen und für die eigene Lehrtätigkeit benannt wird, auch einige Zitate gibt, in denen vor allem ein Nutzen für die Veranstaltungs- und Programmplanung sowie -vorbereitung zum Ausdruck gebracht wird. Ich gehe mit Siebert davon aus, dass „die Programmplanung das Bindeglied zwischen dem Lehren und Lernen von Erwachsenen einerseits und bildungspolitischen, betriebswirtschaftlichen und institutionellen Entscheidungen andererseits dar(stellt). Der für die Programmplanung verantwortliche Mitarbeiter muss deshalb sowohl mit den Teilnehmern und Kursleitern als auch mit dem Verwaltungspersonal, den Politikern und `Beiräten´ zusammenarbeiten können.“ (Siebert 1992, S.91). Auf dieser makrodidaktischen Ebene „wird der Rahmen vorgegeben, in dem sich das konkrete Lehr-Lern-Geschehen erst entfaltet“ (Höffer-Mehlmer 1994, S.632).

Makrodidaktische Aufgaben nimmt beispielsweise Frank wahr. Frank hat nach sechs Semestern Theologiestudium das Diplom-Pädagogikstudium zusätzlich begonnen, „weil nicht unbedingt Pfarramt die Perspektive war“ (Frank, Interview Nr.11, S.2). Zum Befragungszeitpunkt ist Frank als Pastor in der außerschulischen Jugendbildung tätig und bereitet Seminare zu ganz unterschiedlichen Themen (u.a. zu Dritte-Welt-Themen) vor und führt einen Großteil davon auch selbst durch.

Auf diesem Hintergrund ist Franks Antwort auf meine Frage nach dem Nutzen des Studiums zu sehen. Frank sagt:

„Was von Nutzen ist, das ist die prinzipielle Fähigkeit, Bildungsprozesse zu organisieren, und zwar dadurch, dass ich meinen eigenen Bildungsprozess organisiert hab durch sehr unverschulte Studiengänge - also sowohl Pädagogik, als auch Theologie. Also Fähigkeiten, die nur mittelbar durch die Studiengänge vermittelt worden sind, ne, aber trotzdem halt eben ne Qualifikation, die letztendlich sogar eine der entscheidenden Qualifikationen waren,() - also diesen Prozess organisiert zu haben. Was mir von Nutzen ist, ist, die Schematik kennen gelernt zu haben, wie ich Veranstaltungen vorbereite. Was mir gerade im Diplom-Studiengang von Nutzen ist, ist, so ´n pädagogisches Grundraster mir erarbeitet zu haben, ne, gerade so mit Paulo Freire und ´n bisschen Makarenko - also, wie geh ich eigentlich an pädagogische Prozesse ran, und wo sollen die hinführen? Was will ich eigentlich? Was will ich nicht, und was will ich? Da ist es mir in der Tat auch von Nutzen, ne.“
(Frank, Interview Nr.11, S.29)

Frank ist der Meinung, während seiner Studienzeit, und da schließt er sowohl sein Theologie-, als auch sein Pädagogikstudium mit ein, zum einen gelernt zu haben, wie man Bildungsabläufe plant. Er glaubt jedoch, dies nicht in Form von Studieninhalten gelernt zu haben, sondern vielmehr dadurch, dass er seinen eigenen Ausbildungsverlauf im Rahmen seiner Studienfächer Theologie und Pädagogik, die ihm beide nur wenige Vorgaben gemacht haben, selbst planen musste, sich quasi einzelne Bausteine selbst zusammensuchen musste. Zum anderen hat sich Frank speziell im Diplom-Pädagogikstudium ein System erarbeitet, nach dem er bei der Vorbereitung von Veranstaltungen vorgehen kann. Dazu gehört unter anderem, dass er sich im Sinne einer Lernzieltaxonomie Gedanken über Lernziele macht, Gedanken darüber, was eine Veranstaltung bei den Lernenden bewirken soll und was nicht. Und dafür sind ihm die Pädagogen Freire und Makarenko mit ihren Erziehungszielen und -prinzipien Vorbild.

Frank ist es also offenbar gelungen, sich im Rahmen zweier unverschulter Studiengänge zurechtzufinden und seinen eigenen Ausbildungsweg eigenverantwortlich zu planen und die einzelnen Bestandteile aufeinander abzustimmen. Er ist darüber hinaus in der Lage, Veranstaltungen vorzubereiten und zu planen und Lernziele zu bestimmen. Auf dem Hintergrund der Erziehungsvorstellungen und -ziele der Pädagogen Freire und Makarenko hat er sich offenbar selbst ein Muster zusammengestellt, nach dem er bei der Veranstaltungsplanung vorgeht und sich eine Vorstellung davon erarbeitet, welches Lern- und Bildungsziele sein können. Und Bildungsprozesse zu organisieren, Veranstaltungen vorzubereiten und Lernziele zu bestimmen gehört zu den zentralen Aufgaben von in der außerschulischen Bildung Tätigen - auch wenn manche Absolventinnen und Absolventen dieses pädagogische „Handling“ als nebensächlich betrachten (vgl. Kap. 3.4.1.2.1).

Wenn jedoch eine so grundlegende (erwachsenen-)pädagogische Kompetenz wie die Planung von Bildungsprozessen tatsächlich nicht durch das Curriculum des Diplom-Pädagogikstudienganges intendiert wäre und es dazu keine Veranstaltungsangebote gäbe, sondern - wie Frank sagt - „*nur mittelbar durch die Studiengänge vermittelt*“ würde, dann wäre das als Kritik am Studium zu werten - wenn Frank nicht schon im nächsten Satz behaupten würde, im Diplom-Pädagogikstudium gelernt zu haben, wie man Veranstaltungen vorbereitet, welches Lernziele sein können und dergleichen. Insofern gehe ich davon aus, dass er mit der „*Fähigkeit, Bildungsprozesse zu organisieren*“, die er durch die Organisation seines eigenen Bildungsprozesses im Rahmen zweier unverschulter Studiengänge erworben haben will, vor allen Dingen meint, dass es ihm gelungen ist, sich einzelne Bausteine aus beiden Studiengängen selbst zusammenzusuchen und Praxiserfahrungen zu sammeln, die letztendlich sinnvoll zusammenpassen. Denn eigentlich - so kritisiert Frank am Diplom-Pädagogikstudium,

„war (es) mehr so ein Picken im Kies, wo man sich hier und da mal einzelne Bröckchen zusammensuchte. Und ob die nun zusammenpassten, war den Studierenden überlassen“. (Frank, Interview Nr.11, S.8)

Positiv gewendet könnte Franks Aussage bedeuten, dass durch die Bewältigung des Studiums die Bewältigung des späteren beruflichen Alltags bereits eingeübt wird - will heißen: Dadurch, dass jemand das Studium, dessen Ausgang, sprich: spätere Berufstätigkeit, zunächst ungewiss ist, erfolgreich bewältigt hat, sich erfolgreich verschiedene Bausteine im Bildungsprozess selbst zusammengesucht hat, findet er oder sie auch im Arbeitsleben seinen bzw. ihren Weg (vgl. Keiner u.a. 1997).

Das muss jedoch nicht heißen, dass es im Sinne einer stärkeren Profilierung des Studienganges erstrebenswert wäre, im Diplom-Pädagogikstudium so vieles den Studierenden selbst zu überlassen und das Studium genau so zu lassen, wie es ist, weil es die Studierenden dadurch, dass sie sich im Studium selbst zurechtfinden müssen, vielleicht für ihren späteren beruflichen Alltag trainiert. Bei einer Reform des Diplom-Pädagogikstudiums muss gründlich überlegt werden, welche Studieninhalte man der Auswahl und damit der Verantwortung durch die Studierenden überlässt und welche nicht. Die aktuelle Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft liefert hier brauchbare Hinweise (vgl. u.a. Vogel 1999, Wigger u.a. 2000). Ich werde darauf im Schlusskapitel (Kap. 4) zurückkommen.

Die Tatsache, sich den eigenen Bildungsprozess selbst organisiert zu haben, sich in einer Vielfalt von Möglichkeiten den eigenen Weg selbst gesucht und selber Schwerpunkte gesetzt zu haben, weil das Studium keinen eng strukturierten Rahmen vorgibt, kann letztendlich auch Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten vermitteln, wenn dieser Bildungsprozess im Nachhinein von den Betreffenden selbst als gelungen angesehen wird. Gunnar zum Beispiel, der sein „*Studium wesentlich selbst bestimmt*“ hat (Gunnar, Interview Nr.7, S.4), ist nach dem Studium der Meinung,

„dass man hinterher trotzdem nicht dummer ist als diejenigen, die an verschulnten Studiengängen an anderen Universitäten gelernt haben. Das gibt ja auch Zuversicht sowohl für eine biografische Seite, als auch für ne Grundmotivation der hinteren beruflichen Tätigkeit“ (Gunnar, Interview Nr.7, S.13).

Auf „Rahmen vorgebende“, makrodidaktische Aufgaben bezieht sich auch die Aussage von Marion, die als Leiterin eines Sozialdienstes in erster Linie Vorgesetzten- und Leitungsfunktionen ausübt. Sie betreut Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, die mit Langzeitarbeitslosen arbeiten, versucht, mit ihnen gemeinsam deren Arbeit zu reflektieren, ihnen neue Denkanstöße und inhaltliche Ideen zu geben (vgl. Marion, Interview Nr.8, S.14). Darüber hinaus hat sie die Möglichkeit, neue Projekte mitzuentwickeln und „*auf Entwicklungen Einfluss zu nehmen*“ (ebd., S.29). Sie betrachtet sich als „*Mittler zwischen Geschäftsführung und Personal*“ (ebd., S.21) und trägt in dieser Funktion dazu bei, die Rahmenbedingungen für die Arbeit der Sozialpädagogen und –pädagoginnen vor Ort, d.h. die im unmittelbaren Kontakt mit dem Klientel stehen, zu schaffen und zu gestalten. Auf dem Hintergrund dieser übergeordneten, Rahmen gebenden Tätigkeiten ist Marions folgende Aussage zu sehen:

„Also, ich glaube schon, dass man durch diese Art und Weise, an der Universität zu lernen, eher viele Sachen anders einordnet, also auch verschiedene theoretische Ansätze kennt und auch `n bisschen damit rumjonglieren kann und auch erkennen kann: der kommt aus der Richtung und vertritt deshalb diesen Standpunkt und deshalb ist es wichtig, so Rahmenbedingungen abzuchecken. Ich denke, dass Sozialarbeiter an vielen Punkten pragmatischere Lösungen finden. Also, die wissen dann zwar was im BSHG 72 steht - das kann ich mir auch nachlesen, wenn ich das raushole und muss es nicht auswendig lernen. Und ich denke, dass einfach durch so `n bisschen theoretischen Überbau Sachen einordbar sind, auch Entwicklungen eher erkennbar werden. Oder halt auch einfach nur erkennbar ist, warum Leute aus welchen Gründen wie argumentieren bzw. Lösungsmöglichkeiten vorschlagen, weil sie `s so gelernt haben. Also da kenn ich aus dem Sozialarbeiterstudium viele sehr pragmatische Sachen, wie so Sachen zum Beispiel, dass man `ne Struktur dafür hat, wie man einen Abschlussbericht für ein Projekt schreibt oder so, dass das in Seminaren halt angelernt wird oder die das aus Veranstaltungen mitbringen. Und da, denke ich, ist diese Universitätsausbildung doch schon irgendwie ne, ja, bisschen selbstbestimmtere, also war es jedenfalls für mich. Ich hab zwar dann diese ganzen pragmatischen Sachen nicht gekonnt, ich kann auch keinen Abschlussbericht schreiben, da muss ich mir erst drei angucken, aber ich kann dann sagen, ich würde so und so strukturieren aus den und den theoretischen Überlegungen heraus.“ (Marion, Interview Nr.8, S.25)

Marion grenzt das universitäre Diplom-Pädagogikstudium, das ihrem Empfinden nach den Studierenden mehr Entscheidungsfreiheit lässt, gegenüber einem stärker auf pragmatische Handlungsanleitungen bezogenen Fachhochschulstudium ab. Sie ist der Meinung, dass sie sich im Diplom-Pädagogikstudium vor allem theoretisches Wissen – und zwar „*verschiedene theoretische Ansätze*“ (Hervorhebung von mir,

AFJ) - erwerben konnte, die es ihr ermöglichen, Rahmenbedingungen und Hintergründe ihrer Arbeit einzuordnen, die Standpunkte anderer zu analysieren und nachzuvollziehen sowie auf der Basis ihres theoretischen Wissens zu bewerten und dadurch Veränderungen, die die eigene Arbeit beeinflussen, zu erkennen und konstruktiv damit umzugehen. Theoretisches Wissen ist für Marion die Reflexionsbasis und der Hintergrund, auf dem sie arbeitet. Im Gegensatz dazu beschreibt sie die sozialpädagogische Fachhochschulausbildung, mit deren Absolventinnen und Absolventen sie in ihrer Tätigkeit als Sozialdienstleiterin täglich zu tun hat und mit denen sie sich somit gut vergleichen kann, als viel stärker anwendungsbezogen („*dass man ´ne Struktur dafür hat, wie man einen Abschlussbericht für ein Projekt schreibt oder so*“) und verschult („*auswendig lernen*“).

Die Kenntnis unterschiedlicher theoretischer Positionen dient Marion offenbar zur Einordnung und Reflexion von Standpunkten anderer und macht eine kritische Auseinandersetzung damit erst möglich. Standpunkte einordnen zu können meint, sie in ein bereits bestehendes (Denk-)Schema, in einen bestehenden Kontext, einfügen und letztendlich bewerten zu können. Theorien sind für Marion anscheinend die Basis oder der Rahmen, aus der oder dem sich verschiedene Sichtweisen und Handlungsstrategien ableiten lassen. Bildlich gesprochen sind sie das Dach („*Überbau*“), unter dem sich verschiedene Positionen subsumieren lassen, die sich jeweils auf bestimmte Theorien zurückbeziehen lassen. Erst wenn eine theoretische Basis vorhanden ist, die als Reflexionsgrundlage dient, werden Entwicklungen, werden Veränderungen oder Neuerungen erkennbar und nachvollziehbar und letztendlich auch beeinflussbar. Die Absolventinnen und Absolventen haben also im Diplom-Pädagogikstudium offenbar die Möglichkeit, sich eine Art Basis- oder Hintergrundwissen anzueignen, das sie dazu befähigt, unterschiedliche Argumentationsrichtungen und Standpunkte, die ihnen in der pädagogischen Praxis begegnen, in einen größeren Kontext einzuordnen. Insofern hat dieses theoretische Hintergrundwissen auch eine Struktur und Orientierung gebende Funktion. Und dies ist gerade für makrodidaktische Tätigkeiten, in denen es darum geht, die Rahmenbedingungen für das Lernen von Erwachsenen und Jugendlichen zu schaffen oder zu verändern, wichtig.

Marion sieht es keineswegs als Manko an, dass sie im Diplomstudium - anders als in einem Fachhochschulstudium - keine unmittelbar praxisbezogenen Handlungsanleitungen vermittelt oder antrainiert („*in Seminaren angelernt*“) bekommen hat. Sie sieht sich vielmehr dazu in der Lage, sich das für ihre Arbeit notwendige Detailwissen wie zum Beispiel Gesetzesinhalte selbst anzueignen, indem sie es bei Bedarf nachliest (vgl. dazu meine erste Grundannahme, Kap. 3.4.1.2.2).

Anders als das eher verschulte sozialpädagogische Fachhochschulstudium fordert das selbstbestimmtere, weil weniger verschulte, universitäre Diplom-Pädagogikstudium seine Absolventinnen und Absolventen dazu heraus, theoretisches Wissen in praktisches Handlungswissen zu transformieren, also zum Beispiel auf der Grundlage theoretischer Erkenntnisse neue Strukturen zu entwickeln und theoretisches Wissen in konzeptionelle Entscheidungen und in die Schaffung von Rahmenbedingungen für die Bildungsarbeit, in makrodidaktische Aufgaben, einfließen zu lassen. Wenn das Diplom-Pädagogikstudium, so wie Marions Aussage vermuten lässt, seine Absolventinnen und Absolventen dazu befähigt, theoretisch fundiert praktisch zu handeln, dann entspricht dies dem Konzept des „wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers“

(vgl. Lüders 1989). Das theoretische Wissen aus dem Studium wirft quasi eine „analytisch-systematische Perspektive“ (Kade, S. 1989, S.59) auf die Praxis, eröffnet neue Sichtweisen und gibt Anstöße für Veränderungen (vgl. ebd.).

Ergebnis dieses eher selbstbestimmten und -verantworteten universitären Studiums ist demnach für Marion, dass sie unterschiedliche (erwachsenenpädagogische) Theorien kennen gelernt hat und sich davon das für konkrete praktische Handlungsanforderungen jeweils Passende aussuchen, sich also zwischen mehreren Positionen entscheiden kann - Tietgens (1988a, S.40) bezeichnet dies als „Relevierungsfähigkeit“ -, es gegebenenfalls modifizieren („*damit runjonglieren*“) und einen eigenen (neuen) Standpunkt bilden, also theoretisches Wissen situationsgerecht nutzen kann (vgl. ebd., S.39).

Ulrike, die als pädagogische Mitarbeiterin in der Frauenbildungsarbeit zum einen Unterrichtseinheiten mit Frauen plant und selbst durchführt, zum anderen „*aber auch ganz stark immer Finanzen, neue Konzepte schreiben, überlegen, wo kriegen wir nächstes Jahr Geld her, Kontakte aufnehmen und so was alles*“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.17) macht, also mit der Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen für ihre Bildungsarbeit beschäftigt ist, benennt als Nutzen des Diplom-Pädagogikstudiums folgendes:

„Also ich denk schon, was ich aus dem Diplomstudium mitgenommen hab, ist ne relativ klare Vorstellung von Bildungszielen, von Ansprüchen, die so Bildungsarbeit haben soll, und ´ne Vorstellung von so - so ´ne allgemeine Wertvorstellung, würd ich mal sagen, und ein Strukturwissen darüber, also sehr viele Sachen, die mir begegnen in meinem Arbeitsfeld, einordnen zu können. Also so, das schon. (I: Kannst Du da ´mal ein Beispiel für nennen, von wegen eine Sache, die Dir eben jetzt begegnet bei Deiner derzeitigen Tätigkeit?) U.: Nee. Also das sind eher so inhaltliche Sachen, also meine ich mit Strukturwissen. Weißt du, so theoretische Positionen, und wer kommt aus welcher Ecke, und welche Bildungsansätze hängen mit welchen Grundüberzeugungen zusammen - so Sachen schon.“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.20)

Ulrike hat im Diplom-Pädagogikstudium etwas über Wertvorstellungen im allgemeinen und über Ziele von Bildungsarbeit, also etwas darüber, was Leute lernen sollen, im besonderen gelernt. Außerdem hat sie sich im Diplom-Pädagogikstudium mit verschiedenen Theorien von Erwachsenenbildung beschäftigt und sich auf diese Art und Weise einen theoretischen Rahmen, ein Raster, erarbeitet, das es ihr ermöglicht, ihre berufliche Alltagspraxis zu reflektieren und Zusammenhänge zu durchschauen. Wenn Ulrike davon spricht, im Diplom-Pädagogikstudium eine „*relativ klare Vorstellung von Bildungszielen*“ bekommen zu haben, dann bedeutet das zum einen, dass sie offenbar einige (konkrete) Ideen darüber, was jemand lernen soll, im Kopf hat. Und diese Ideen leitet sie vermutlich aus gesellschaftlichen Wertkategorien (Wertmaßstäben) ab, die möglicherweise einem humanistischen Menschenbild entsprechen. Zum zweiten impliziert diese „*Vorstellung von Bildungszielen*“, dass Ulrike weiß, welche Arten von Bildungszielen - etwa Groblernziele und Feinlernziele - es gibt und somit weiß, auf welchen Ebenen Bildungsziele formuliert werden. Sie hat offenbar gelernt, dass es unterschiedlich hohe Niveaus oder Maßstäbe gibt („*Ansprüche*“), auf denen sich Bildungsziele festlegen lassen bzw. auf die sie hinzielen sollen. Ulrike hat im Diplom-Pädagogikstudium demnach eine Lernzieltaxonomie vermittelt

bekommen, die für sie inhaltlich mit allgemeinen gesellschaftlichen Wertmaßstäben verbunden ist. Letztendlich dient Ulrike diese „*Vorstellung von Bildungszielen*“ der Orientierung darüber, worauf die Bildungsarbeit, die sie macht, hinzielen soll und worauf nicht.

Mit dem „*Strukturwissen*“, das Ulrike im zweiten Teil ihrer Aussage als Ertrag des Diplom-Pädagogikstudiums anspricht, meint sie vermutlich, dass sie nicht nur verschiedene erwachsenenpädagogische Theorien, verschiedene Schulen, kennt, sondern darüber hinaus vorhandene Bildungskonzepte (einschließlich ihrer Bildungsziele und –ansprüche) mit den jeweils dahinter stehenden Wertvorstellungen („*Grundüberzeugungen*“) durchschauen und kritisch hinterfragen kann, um sich dadurch letztendlich auch mit eigenen Bildungskonzepten und -zielen positionieren zu können.

Ulrike schreibt dem Diplom-Pädagogikstudium mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung zu, ihr die Voraussetzungen dafür vermittelt zu haben, eigenständig Lernziele festlegen zu können. Und die Fähigkeit, Lernziele bestimmen zu können, ist eine wichtige erwachsenenpädagogische Handlungskompetenz (vgl. Studienreformkommission 1984, S.65).

Obwohl Ulrike eine genauere Spezifizierung theoretischer Positionen (in Form von Beispielen), die sie im Studium kennen gelernt hat, schuldig bleibt, wird deutlich, welche Funktion diese Theorien für ihre berufliche Tätigkeit haben: sie sind das „Hintergrundwissen, das der Verstehenshilfe dient“ (Tietgens 1988a, S.38).

Das Studium versetzt aber offenbar nicht nur dazu in die Lage, die Standpunkte anderer einordnen und damit umgehen zu können. Dass theoretische Studieninhalte, genauer gesagt, Inhalte, die die Befragten jeweils zu ihren Studieninhalten *gemacht* haben, im Berufsleben handlungsleitend sein und Handlungssicherheit geben können, macht Marion im Interview deutlich. Sie hat vor allem die kritische Psychologie zu ihrem selbstgewählten Studieninhalt gemacht und sagt im Nachhinein:

„Ich hab natürlich schon, gerade auch durch die Beschäftigung mit der Theorie, so was wie ´nen Standpunkt entwickelt, auch ´nen politischen Standpunkt. Ich denke das hängt viel mit diesem Menschenbild, so wie es die kritische Psychologie beschreibt, zusammen. Das denke ich schon, dass das prägend war. Dass man da irgendwo, ja sich einordnen konnte und sagt, das ist so ungefähr meine Überzeugung und so versuche ich auch zu handeln, so dass es eine Einheit bilden konnte. Ich denke, dass dadurch so ne Stabilität entstanden ist.“ (Marion, Interview Nr.8, S.8)

Marion ist der Meinung, dass sie im Laufe des Studiums eine persönliche Einstellung entwickelt hat, die auf den Inhalten, mit denen sie sich im Diplom-Pädagogikstudium beschäftigt hat, vor allem der kritischen Psychologie, gründet. Diese Einstellung, diese persönliche Haltung, die für Marion durchaus auch eine politische Überzeugung darstellt, wird für sie zur Handlungsgrundlage, auf der sie ihre pädagogische und politische Arbeit aufbaut. Die Übereinstimmung und Integrierung von „innerer Haltung“ und „äußerem Handeln“ geben ihr Handlungssicherheit („*Stabilität*“).

Im Rahmen einer Lehrveranstaltung zur kritischen Psychologie hat Marion Kommilitoninnen und Kommilitonen kennen gelernt (vgl. Marion, Interview Nr.8, S.7), mit denen sie „*damals viel drum gekämpft (hat), dass die kritische Psychologie daran Teil hatte in dem Fachbereich Erziehungswissenschaften*“ (Marion, Interview Nr.8,

S.4)¹. Ausgehend von den Grundsätzen, die diese kritische Psychologie repräsentiert, hat sie selbst eine Einstellung, eine Art innere Haltung, dazu entwickelt, an welchen Prinzipien und Zielen sich pädagogisches Handeln orientieren sollte und versucht dementsprechend, ihr praktisches pädagogisches Handeln nach dieser Einstellung auszurichten. Für Marion ist es offenbar wichtig, dass sie die Grundsätze und Ziele ihrer Arbeit an eine vorhandene Theorie rückbinden und dadurch absichern kann. Das gibt ihr letztendlich Handlungssicherheit (auch in unterschiedlichen beruflichen Einsatzfeldern - also sowohl als Geschäftsführerin einer politischen Vereinigung, als auch als Sozialberaterin in der Arbeit mit Langzeitarbeitslosen oder, wie zum Befragungszeitpunkt, als Leiterin eines Sozialdienstes) und versetzt sie in die Lage, ihr Handeln (nach außen) zu vertreten und zu begründen.

Der Grundsatz, von dem die kritische Psychologie ausgeht, nach der Marion ihre pädagogische Arbeit aufbaut, ausrichtet und begründet, besteht für sie darin,

„dass Menschen immer dann, wenn sie möglichst viele Bedingungen, die ihre Umwelt beeinflussen, also mitbestimmen, kontrollieren und beeinflussen können, dass es ihnen dann am besten geht und auch sie ihre Persönlichkeit am besten weiterentwickeln können. Ich denke, das ist so'n – ja, ist ne Grundlage auch für ne pädagogische Arbeit – kann eine Grundlage sein. Die impliziert natürlich dann auch immer, dass man sich um die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mitkümmert. (Marion, Interview Nr.8, S.4).

Ziel von Marions pädagogischen Bemühungen ist es demnach, die Adressaten ihrer Bildungsarbeit in die Lage zu versetzen, ihre Lebens- und damit ebenso die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mitzubestimmen und diese zu verändern. Insofern ist diese Überzeugung für Marion auch eine politische, und die Bildungsarbeit, die sie nach diesen Grundsätzen aufbaut, ist (auch) politische Bildungsarbeit.

Darüber hinaus hat Marion während ihres Diplom-Pädagogikstudiums *„schon immer viel Zeit in studentischen Gremien und so verbracht“* (Marion, Interview Nr.8, S.3), hat *„nebenbei viele Praxissachen auch gemacht“* und *„immer ja engagiert Friedensarbeit nebenbei betrieben“* (ebd., S.5). Letztendlich ist sie *„dann in die aufkommende Friedensbewegung nach diesem Nato-Raketenbeschluss hier ziemlich engagiert reingekommen und ha(t) dann auch in diesem Bereich (ihre) erste berufliche Tätigkeit aufgenommen“* (ebd., S.3 f.).

Marions Aussagen legen darüber hinaus den Schluss nahe, dass das Diplom-Pädagogikstudium offenbar auch Raum zur politischen Sozialisation der Studierenden lässt (vgl. Hommerich 1984, S.104). Zugleich wird deutlich, dass politische Entwicklungen außerhalb der Hochschule in der Hochschule zum Thema gemacht werden und ganz offensichtlich auch Studieninhalte und das Engagement der Studierenden für bestimmte Inhalte mitbestimmen (vgl. Kap. 3.4.1.2.3). *„Und politische Arbeit“* - damit schließt sich für Marion der Kreis - *„ist ja auch Erwachsenenbildung“* (Marion, Interview Nr.8, S.4).

¹ Hier wird zudem deutlich, dass Studierende im Diplom-Pädagogikstudium offenbar auch aktiv Einfluss auf das Curriculum des Studienganges nehmen und inhaltliche Veränderungen erwirken können.

Nutzen einzelner Studienbestandteile:

Einen ganz speziellen Bestandteil des Diplom-Pädagogikstudiums, nämlich die Nebenfächer, bringt Brigitte ins Gespräch, als ich sie danach frage, welche fachlichen Qualifikationen sie aus dem Diplom-Pädagogikstudium mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung für ihre derzeitige Tätigkeit im Bereich Gemeinwesenarbeit in einem sozialen Brennpunkt gezogen habe. Brigitte hat vor dem Diplom-Pädagogikstudium bereits eine Ausbildung zur Kinderpflegerin abgeschlossen und ist zum Befragungszeitpunkt Leiterin des Kindergartens in einem sozialen Brennpunkt. Dabei macht sie beispielsweise auch „*Elternarbeit sehr intensiv*“ (Brigitte, Interview Nr.3, S.7) und ist darüber hinaus für Hausaufgabenhilfe und Frauenarbeit im sozialen Brennpunkt zuständig, nimmt also auch außerschulische Bildungsaufgaben wahr. Bei meiner Frage, was ihr die Studienrichtung Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung für ihre Tätigkeit in der Gemeinwesenarbeit in fachlicher Hinsicht nütze, weicht Brigitte auf die Nebenfächer und damit auf die Nachbarwissenschaften aus und sagt:

„Ich habe für mich ganz gute Qualifikationen daraus gezogen aus den Nebenfächern, aus Psychologie und Soziologie. Also im Bereich Kindergarten sind mir entwicklungspsychologische Veranstaltungen schon hilfreich - oder da zieh´ ich auch jetzt noch viele Sachen raus. Oder ich hab ´n paar Studentinnen, die Psychologie studieren, mit denen unterhältst du dich dann einfach auf diesem Niveau dann oder in diese Richtung. Ja, und ansonsten dann eher noch so () Soziologie, also da fällt mir dann auch immer noch mal was ein, so Gesellschaftsstrukturen oder so, was im Pädagogikstudium nur so am Rande dann immer wieder mal lief, gell.“
(Brigitte, Interview Nr.3, S.31)

Im Hinblick auf ihre Arbeit im Kindergarten kommt Brigitte zu dem Schluss, dass ihr insbesondere das Nebenfach Psychologie, das im Rahmen des Diplom-Pädagogikstudiums verpflichtend zu studieren ist, von Nutzen ist, und zwar in zweierlei Hinsicht: zum einen hat sie sich für ihre Arbeit mit Kindern entwicklungspsychologisches Wissen aneignen können. Zum anderen hat sie sich durch das Nebenfachstudium der Psychologie Wissen erworben, das sie in die Lage versetzt, sich mit Psychologiestudentinnen, die bei ihr Praktikum machen, auf einem bestimmten Kenntnisstand und aus einem bestimmten Blickwinkel heraus zu unterhalten. Im Nebenfach Soziologie hat Brigitte vor allem etwas über gesellschaftliche Strukturen gelernt – über Inhalte also, die nach Brigittes Erfahrung nicht zum Kern des pädagogischen Studiums gehörten.

In ihrer Aussage wird deutlich, dass die Nebenfächer Psychologie und Soziologie offenbar eine wichtige ergänzende Funktion im Diplom-Pädagogikstudium haben, weil man dort Wissen erwerben kann, das nicht zum engeren Kanon pädagogischer Inhalte gehört. Schon die Furck-Kommission war in ihrer Begründung für die Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft zu dem Ergebnis gekommen, dass vor allem die Psychologie und die Soziologie „zur Analyse der Erziehungswirklichkeit bereits beigetragen haben oder noch beitragen können“ (Furck 1968, S.5).

Brigitte hat sich im Nebenfach Psychologie Wissen für die Arbeit mit Kindern, also für eine Tätigkeit, die zwar dem pädagogischen, aber nicht dem erwachsenenpädagogischen, Bereich zuzuordnen ist, erworben und sich dadurch zusätzlich für einen Bereich qualifiziert, auf den der Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung und au-

berschulische Jugendbildung per se nicht vorbereitet. Allerdings muss hierbei auch berücksichtigt werden, dass Brigitte bereits vor Aufnahme des Diplom-Pädagogikstudiums eine Ausbildung zur Kinderpflegerin absolviert und dadurch schon Qualifikationen für eine Tätigkeit im Kindergarten mitgebracht hat. Außerdem scheint das Studium des Nebenfaches Psychologie Brigitte in die Lage zu versetzen, mit Angehörigen benachbarter Fachdisziplinen fachlich „mithalten“ und sich austauschen zu können.

Insofern stellen also die Nebenfächer offensichtlich vor allem in fachlicher Hinsicht eine notwendige und sinnvolle Ergänzung des Pädagogikstudiums dar und liefern Wissen, das Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen bei ihrer Arbeit im Umgang mit und für Menschen benötigen. Es scheint so zu sein, dass die Erziehungswissenschaft als alleinige Bezugswissenschaft im Diplom-Pädagogikstudium nicht ausreicht und der Ergänzung (vor allem) durch die Nachbarwissenschaften Psychologie und Soziologie bedarf.

Berufsfeld erweiternder Nutzen:

Darüber hinaus hat das Diplom-Pädagogikstudium für Brigitte noch einen weiteren Nutzen: Brigitte hatte nämlich in der Zeit vor Aufnahme ihres Studiums während ihrer Arbeit im Kindergarten das Gefühl,

„es gab nichts Neues; das hatte ich alles schon mal durchgemacht im Kindergarten, so die Spiele kannte man da langsam alle auswendig, und es ging nicht weiter.“ (Brigitte, Interview Nr.3, S.3).

Und im Hinblick auf eine im Anschluss an die Kinderpflegerinnenausbildung zunächst geplante Ausbildung zur Erzieherin sagt sie:

„Und was mich halt beim Erzieher ganz gut abgeschreckt hat, waren Verdienstmöglichkeiten und Weiterkommen und überhaupt - das war, das ist alles so eng, so. Da kommst du nicht weiter. Über den Kindergarten kommst du nicht hinaus.“ (ebd., S.3 f.)

Vor allem die Berufsaussichten, die begrenzten beruflichen Einsatzmöglichkeiten als Kinderpflegerin und später als Erzieherin, aber auch Statusaspekte wie (geringe) Verdienstmöglichkeiten und berufliche Entwicklungschancen waren für Brigitte die Hauptgründe, weshalb sie sich letztendlich dazu entschieden hat, das Abitur nachzumachen und das Pädagogikstudium aufzunehmen. Für die Stelle, auf der Brigitte zum Befragungszeitpunkt arbeitet, war (mindestens) eine Sozialarbeitsausbildung (FH) Einstellungsvoraussetzung. Somit hat also für Brigitte das Pädagogik-Diplom eine „Tür öffnende“ Funktion in das Arbeitsfeld Kindergarten, das ihr von ihrer Kinderpflegerinnenausbildung her bereits vertraut ist, und eröffnet ihr vor allem ein breiteres Spektrum an Arbeitsfeldern um diesen einen Bereich herum, die ihr vermutlich als Kinderpflegerin verschlossen geblieben wären. Im Rahmen dieser Stelle im sozialen Brennpunkt hat sie die Möglichkeit, wieder im Kindergarten zu arbeiten,

„aber halt auf ner anderen Ebene - nicht, dass ich jetzt nur Kindergarten mache und in ner Gruppe drinne bin. Also hier läuft 's anders, hier ist Elternarbeit sehr wichtig, ...“ (Brigitte, Interview Nr.3, S.6).

Natürlich könnte man diskutieren, ob es für universitär ausgebildete Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen erstrebenswert sein sollte, auf Sozialpädagogenstellen

(FH) zu arbeiten. Wichtig erscheint mir in diesem Fall, *dass* Brigitte ihr persönliches Ziel, sich ein breiteres Spektrum an Arbeitsmöglichkeiten zu eröffnen, mit dem Diplom-Pädagogikstudium subjektiv gesehen erreicht hat, auch, wenn sie mit einem sozialpädagogischen Fachhochschulstudium diese Stelle vermutlich ebenso bekommen hätte. Die zuweilen aufgestellte Behauptung, Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen seien für Stellen, die eigentlich für Sozialpädagoginnen und –pädagogen mit Fachhochschulabschluss ausgeschrieben sind, überqualifiziert und zu teuer, scheint hier keine Rolle zu spielen. Außerdem sagt die gehaltliche Eingruppierung einer Stelle noch nicht zwangsläufig etwas darüber aus, welche Tätigkeiten tatsächlich wahrgenommen werden.

Verbindung von Theorie und Praxis:

Dass das Diplom-Pädagogikstudium nicht ohne praktische Anteile auskommt, sondern vielmehr erst durch die Verknüpfung mit (studienbegleitenden) Praxistätigkeiten Sinn macht, ist in meinen Ausführungen schon verschiedentlich deutlich geworden.

Gunnar erläutert in seiner folgenden Aussage, welche Bedeutung das Diplom-Pädagogikstudium für ihn in Verbindung mit seinen zahlreichen studienbegleitenden Praxiserfahrungen gehabt hat. Er hat zusätzlich zum Diplom-Pädagogikstudium ein Studium in Soziologie und Politik abgeschlossen und hat freiberuflich *„während (s)einer ganzen Studienzeit schon sehr umfangreich im Bereich politischer Bildung gearbeitet, wobei das nicht im wesentlichen institutionelle politische Bildung war, sondern außerinstitutionelle mit Bürgerinitiativen, Friedensgruppen und so weiter“* (Gunnar, Interview Nr.7, S.1 f.).

Für Gunnar bedeutete das Diplom-Pädagogikstudium

„... theoretische Fundierung und überhaupt die Chance zu haben, bestimmte Sachen zu reflektieren auch und fundiert, und das auch mit einer kritischen Öffentlichkeit, sag ich jetzt mal so, in so 'nem Seminar oder, sag ich mal, mit anderen Leuten zu diskutieren. Und das war natürlich auch ne wichtige Rückmeldung und auch Fundierung. Also deswegen hab ich das auch schon hoch geschätzt, wenn ich das dort gemacht habe in Marburg.“ (Gunnar, Interview Nr.7, S.20)

Das Diplom-Pädagogikstudium hat Gunnar die Möglichkeit geboten, sich theoretisches Hintergrundwissen für seine praktischen Tätigkeiten anzueignen und seine pädagogische Praxis auf dem Hintergrund theoretischer Erkenntnisse zu überdenken, sie zu untermauern und mit Hilfe theoretischen Wissens abzusichern und dadurch selbst Handlungssicherheit zu erlangen. Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie Lehrende sind für Gunnar im Studium die Diskussionspartner (*„kritische Öffentlichkeit“*), Seminare das Diskussionsforum, mit denen und in dem er sich über seine Praxis kritisch auseinandersetzt und sich Feedback und Meinungen über seine praktische Arbeit einholt.

Das Studium ist also für Gunnar das Forum, an das er seine umfangreiche studienbegleitende pädagogische Praxiserfahrung immer wieder zurückbindet. Zum einen holt er sich dort theoretisches Wissen, mit dem er seine praktische Tätigkeit fundiert und kritisch überdenkt. Zum anderen holt er sich in Seminaren immer wieder - gewünscht kritische - Rückmeldungen und stellt seine Praxiserfahrungen zur Diskussion. Inso-

fern gibt ihm das Diplom-Pädagogikstudium theoretischen Rückhalt, er kann seine Praxistätigkeit im Rahmen des Studiums theoretisch absichern und gewinnt dadurch Handlungssicherheit. Gunnar „instrumentalisiert“ das Diplom-Pädagogikstudium also offenbar für seine Praxiserfahrungen, benutzt es als Basis, auf die er sich immer wieder zurück(be)zieht, um (zusammen mit anderen) einen kritisch-konstruktiven Blick auf seine Praxistätigkeiten zu werfen und sich neue Anregungen und Sichtweisen zu holen. Und obwohl bei Gunnar vor allem seine Praxiserfahrungen leitend zu sein scheinen bei der Auswahl dessen, was er studiert, scheint dennoch das Diplom-Pädagogikstudium offenbar die Grundlage, das Fundament, (der sichere Boden) seiner Tätigkeiten zu sein. Beides, seine Praxistätigkeiten und das Pädagogikstudium, verzahnt Gunnar so miteinander, dass sich Theorie und Praxis gegenseitig befruchten können.

Im Gegensatz zu manch anderen Absolventinnen und Absolventen, die vom Diplom-Pädagogikstudium erwartet haben, dass es ihnen Praxisfelder erschließt, Arbeitsmöglichkeiten aufzeigt und sagt, „wo es lang geht“ (z.B. Renate, Interview Nr.10), oder Absolventinnen und Absolventen, für die das zeitliche Hinauszögern dieses Studiums quasi einen Aufschub der Entscheidung bedeutete, was sie beruflich tun wollen, hat Gunnar studienbegleitend bereits Arbeitsfelder gefunden, in denen er tätig ist, und geht entsprechend zielgerichtet sein Studium an. Er hatte, so resümiert er im Nachhinein, „*die historische Chance (), das, was (ihm) wichtig war, auch mit diesem Studium zu verbinden und (ist) umgekehrt nicht in ein Studium gegangen (), wo (er) vorher nicht wusste, was (er) wollte*“ (Gunnar, Interview Nr.7, S.41).

Nutzen des Studienschwerpunktes als formaler Qualifikationsnachweis:

Als letzten Aspekt im Hinblick auf die Frage nach dem Nutzen des Diplom-Pädagogikstudiums mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung möchte ich einen „formalen“ erwähnen:

Beate hat einige Jahre nach ihrem Diplom in Pädagogik eine Umschulung zur Bankkauffrau absolviert und ist zum Befragungszeitpunkt in der Personalabteilung einer Bank für die Fort- und Weiterbildung der Bankangestellten zuständig. Sie erstellt Konzepte für Schulungsmaßnahmen und führt auch selbst welche durch. Für sie ist diese „*Tätigkeit im Ausbildungs- bzw. Personalbereich eine optimale Verknüpfung (ihrer) pädagogischen und kaufmännischen Kenntnisse*“ (Beate, Interview Nr.6, S.31). Sie bezeichnet sich selbst als „*Expertin für Verhaltens- und Verkaufstraining*“ (ebd., S.37). Auf meine Frage, ob denn ihr derzeitiger Arbeitgeber eine Vorstellung darüber habe, was eine Diplom-Pädagogin sei, antwortet Beate: „*Nee, das wissen die bis heute noch nicht.*“ (ebd., S.34) Aber - so betont Beate - an anderer Stelle:

„*Mein Schwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung ist natürlich hier total - die sind da schon drauf abgefahren, ne. Also auch jetzt manchmal sagt mein Chef: Ja, gut, ich muss es ja wissen, weil ich hab das ja studiert, ja.*“ (Beate, Interview Nr.6, S.32)

Obwohl Beates Vorgesetzte offenbar nicht wissen, was eine Diplom-Pädagogin ist, was Inhalte des Studiums sind usw., sind sie über die Tatsache begeistert, dass sie den Schwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung studiert und hierfür einen formalen Kompetenznachweis erworben hat. Beates Klientel sind

nämlich erwachsene Bankangestellte und jugendliche Auszubildende. Offenbar können sich also Außenstehende unter dem Studienschwerpunkt eher etwas vorstellen als unter der Bezeichnung „Diplom-Pädagogin/Pädagoge“. Immerhin bezeichnet ja der Studienschwerpunkt zumindest grob mögliche berufliche Einsatzfelder.

Allerdings muss in Beates Fall berücksichtigt werden, dass sie über eine weitere Ausbildung verfügt, die die fachlichen Inhalte, die sie in ihrer Bildungsarbeit vermittelt, sicherstellt. Ich vermute, dass die Ausbildung zur Bankkauffrau auch der Hauptgrund ist, weshalb Beate diese Stelle erhalten hat, denn in ihrer Bewerbung hat sie ihre pädagogische Qualifikation nach eigener Auskunft nur am Rande erwähnt. Insofern scheint ihr Abschluss als Diplom-Pädagogin für den Arbeitgeber eher den Status einer willkommenen zusätzlichen Qualifikation zu haben, in die er zumindest im Hinblick auf Beates methodische und didaktische Herangehensweisen Vertrauen hat und ihr diesbezügliche Kompetenzen zugesteht. Ich vermute jedoch, dass Beate allein mit ihrer Ausbildung als Diplom-Pädagogin, Schwerpunkt Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung, diese Stelle wohl nicht bekommen hätte, denn dann hätten ihr die bankkaufmännischen Kenntnisse gefehlt, die sie in ihrer Bildungsarbeit vermittelt. Der Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung dient somit hier als formaler Qualifikationsnachweis für die Konzipierung und Durchführung von Bildungsarbeit mit Erwachsenen und Jugendlichen - sofern außerdem eine fachinhaltliche Qualifikation nachgewiesen wird, die in der Bildungsarbeit vermittelt werden soll.

Zusammenfassend

bleibt im Hinblick auf meine *dritte Grundannahme*, dass im Diplom-Pädagogikstudium, Schwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung, auch spezielle fachliche Qualifikationen vermittelt werden, durch die sich die Befragten von Absolventinnen und Absolventen anderer Ausbildungsgänge unterscheiden und die über die allgemeine soziale Kompetenz (vgl. Kap. 3.4.1.2.3) hinausgehen, folgendes festzuhalten: Die Einschätzung des Nutzens, den das Diplom-Pädagogikstudium im Hinblick auf diesen Kompetenzbereich hat, muss mit Blick auf die von den Befragten aktuell wahrgenommenen Tätigkeiten gesehen werden: einerseits auf dem Hintergrund mikrodidaktischer Tätigkeiten (= Seminarvorbereitung und Lehrtätigkeit) und dem direkten Umgang mit dem Klientel, andererseits auf dem Hintergrund makrodidaktischer Aufgaben (= Programmplanung und -organisation), konzeptioneller Tätigkeiten und auch Leitungsfunktionen.

Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen können den Nutzen des Studiums und ihre spezifischen Kompetenzen am besten dann benennen, wenn sie sich mit anders ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen vergleichen: a) mit akademisch Qualifizierten anderer Fachrichtungen, b) mit Absolventinnen und Absolventen anderer Studienrichtungen innerhalb des Diplom-Pädagogikstudiums und c) mit an der Fachhochschule ausgebildeten (Sozial-)Pädagoginnen und -Pädagogen.

Kenntnisse, durch die sich Marburger Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung ihrer Meinung nach von anderen akademisch qualifizierten Kolleginnen und Kollegen unterscheiden, sind zum Beispiel das Verfügen über Bewertungsmaßstäbe und Kriterien für die

Einschätzung von Gruppenprozessen, Kenntnisse aus der Gruppendynamik, Wissen über Lernziele/Lernzieltaxonomien, Wissen um Besonderheiten von Lernen im Erwachsenenalter und die Kenntnis erwachsenengerechter (Vermittlungs-)Methoden. Jedoch kann dieses Wissen nur in Verbindung mit sozialen Kompetenzen (vgl. Kap. 3.4.1.2.3) nützlich sein und angewendet werden, denn Gruppenprozesse einschätzen zu können, setzt beispielsweise voraus, dass man in der Lage ist wahrzunehmen, was in einer Gruppe gerade passiert. Und ehe man Lernziele formulieren kann, muss man in der Lage sein, sich auf die Teilnehmenden einzulassen, um deren Bildungsvoraussetzungen diagnostizieren zu können. Dieser Zusammenhang wird von Kritikern des Studienganges und auch von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen selbst zuweilen übersehen, wenn sie soziale Kompetenzen leichtfertig als Fähigkeit abtun, „über die doch jede/r verfügt“.

So überlappend die verschiedenen pädagogischen Teilbereiche in der Praxis zuweilen erscheinen, so überlappend wurde zumindest in den frühen 80er Jahren im Studiengang offenbar die Zuordnung mancher Veranstaltung zu den verschiedenen Studienbereichen gehandhabt, d.h. ein und dieselbe Veranstaltung konnte ggf. für verschiedene Bereiche anerkannt werden. Damit findet also im Diplom-Pädagogikstudium offensichtlich keine enge Zuspitzung auf einzelne Arbeitsfelder statt, sondern durch die Anerkennungspraxis im Studiengang wird bereits der Diffusität der Arbeitsfelder in der beruflichen Realität Rechnung getragen. Und jener Diffusität wird auch dadurch Rechnung getragen, dass das Diplom-Pädagogikstudium – neben inhaltlichem – auch zeitlichen Gestaltungsspielraum lässt, Veranstaltungen über den Pflichtbereich und über die gewählte Studienrichtung hinaus zu besuchen und sich dadurch Wissen auch aus anderen pädagogischen Teilbereichen anzueignen und sich somit für weitere berufliche Einsatzfelder zusätzlich zu qualifizieren.

Die Studienrichtung Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung ist offenbar auch in Arbeitsfeldern nützlich, die auf den ersten Blick wenig mit Erwachsenen- oder außerschulischer Jugendbildung zu tun zu haben scheinen. Wenn man unter Erwachsenenbildung und außerschulischer Jugendbildung vereinfacht gesagt versteht, anderen etwas beizubringen, ihnen etwas zu vermitteln, dann scheinen gerade diese beiden Bereiche in viele andere Arbeitsfelder hineinzureichen und sich mit diesen zu überschneiden. So muss z.B. jemand in einer Leitungsfunktion mit einem Team erwachsener Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter umgehen und ihnen etwas vermitteln - und zwar in erwachsenengerechter Form und nach Grundsätzen, die für den Umgang mit Erwachsenen gelten.

Sowohl der inhaltliche, wie auch der zeitliche Freiraum, den das Diplomstudium lässt, und der damit verbundene Zwang, sich den eigenen Weg selbst suchen und selbst inhaltliche Schwerpunkte setzen und verantworten zu müssen, wird im Nachhinein auch für eine originäre Tätigkeit aus dem Bereich der Jugend- und Erwachsenenbildung als nützlich erachtet: für die Fähigkeit nämlich, Bildungsverläufe zu planen. Insofern wird offenbar durch die Bewältigung des Studiums – und das besteht ganz wesentlich (auch) in der Planung des eigenen Bildungsverlaufes - die Bewältigung des späteren beruflichen Alltages bereits eingeübt. Ganz ähnlich argumentiert Homfeldt (1995b, S.195), der es für unerlässlich hält, „möglichst umfassend den eigenen Ausbildungsvorgang als Bildungsprozeß zu gestalten und zu reflektieren.“ Aus diesem Prozeß ergebe sich die Möglichkeit, den Entwicklungsprozess anderer zu

verstehen und ihnen die richtigen Lernhilfen geben zu lernen (ebd.). Wird der eigene Bildungsprozess im Nachhinein von den Betroffenen als gelungen erlebt, dann kann dies – so der Eindruck aus meinen Interviews - letztendlich Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten vermitteln.

Das Wissen, das im Diplom-Pädagogikstudium erworben werden kann, hat nach Meinung der Befragten in Abgrenzung zu dem in einem sozialpädagogischen Fachhochschulstudium vermittelten Wissen nicht unmittelbar handlungsanleitenden Charakter. Es dient also nicht dazu, für Einzelprobleme praktische Lösungen zu finden - jene gelten als nachlesbar-, sondern es dient vielmehr als Hintergrundwissen, welches es ermöglicht, die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der täglichen Arbeit zu verstehen und einzuordnen und Zusammenhänge zu erkennen. Die Kenntnis unterschiedlicher theoretischer Positionen aus dem Studium dient unter anderem der Einordnung und Reflexion von Standpunkten anderer und macht eine kritische Auseinandersetzung und eine fundierte eigene Positionierung möglich.

Theorien, die im universitären Diplom-Pädagogikstudium vermittelt werden, sind für die Befragten offenbar die Basis, von der sich verschiedene Sichtweisen und Handlungsstrategien ableiten lassen. Sie sind das „Hintergrundwissen, das der Verstehenshilfe dient“ (Tietgens 1988a, S.38). Das Diplom-Pädagogikstudium vermittelt also offensichtlich ein erziehungswissenschaftliches Basiswissen und befähigt seine Absolventinnen und Absolventen dazu, ihre berufliche Praxis in einem größeren Kontext zu sehen und zu verorten. Das theoretische Wissen aus dem Studium wirft quasi eine „analytisch-systematische Perspektive“ (Kade, S. 1989, S.59) auf die Praxis, eröffnet neue Sichtweisen und gibt Anstöße für Veränderungen (vgl. ebd.).

Die Aussagen der Befragten zeigen darüber hinaus, dass es ihnen offensichtlich gelingt, das im Studium erworbene theoretische Wissen in praktisches Handlungswissen zu „übersetzen“, sich theoretisches Wissen in der Praxis nutzbar zu machen. Die dafür notwendige Transformations- oder Situationsbewältigungskompetenz, d.h. die Fähigkeit, allgemeine Regeln in konkrete Situationen umsetzen zu können (Tietgens 1988b, S.88 f.), auf der einen und die Abstraktionsphantasie, also die Fähigkeit, in konkreten praktischen Situationen theoretisches Wissen wiederzuerkennen (Tietgens 1988a, S.40), auf der anderen Seite werden im universitären Diplom-Pädagogikstudium offenbar herausgebildet. Insofern befähigt dieses Studium letztendlich dazu, (auch neue und unbekannte) Situationen im beruflichen Alltag zu bewältigen.

Auch gehört das Wissen darüber, wo man sich fehlende Kenntnisse herholen kann, im weiteren Sinne zum Fachwissen von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen. Zwischen diesen von mir als Erschließungskompetenz und Quellenkenntnis (vgl. Kap. 3.4.1.2.2) bezeichneten allgemeinen methodischen Kompetenzen und den pädagogischen Fachkenntnissen der Befragten besteht ein untrennbarer Zusammenhang, denn ohne Kenntnis der Quellen ist kein Erwerb von neuem Wissen möglich.

Die Möglichkeit, Grundsätze und Ziele der eigenen beruflichen Tätigkeit auf theoretisches Wissen aus dem Studium zurückbeziehen zu können und dadurch das eigene Handeln absichern, nach außen vertreten und begründen zu können, gibt letztendlich Handlungssicherheit im beruflichen Alltag. Die Tatsache, dass es sich bei diesem theoretischen Wissen durchaus auch um solches aus den Nachbarwissenschaften

Psychologie und Soziologie handeln kann, ist ein Indiz dafür, dass diese Nebenfächer offensichtlich in fachlicher Hinsicht eine notwendige und sinnvolle Ergänzung des Pädagogikstudiums darstellen. Die Erziehungswissenschaft reicht als alleinige Bezugswissenschaft offenbar nicht aus.

Dass jedoch nicht nur theoretische Studieninhalte, soziales Lernen sowie die persönliche Entwicklung während der Studienzeit nützlich für spätere berufliche Tätigkeiten sind, wird von denen deutlich gemacht, die schon während des Studiums pädagogische Praxiserfahrungen gesammelt haben, die weit über die Pflichtpraktika hinausgingen. Sie gehen davon aus, dass das Diplom-Pädagogikstudium erst durch die frühzeitige Verknüpfung mit studienbegleitender pädagogischer Praxis Sinn macht. Das Studium kann dann zum einen ein Forum zur Aneignung theoretischen Wissens sein, mit dem die studienbegleitende praktische Tätigkeit untermauert, abgesichert und überdacht werden kann. Zum anderen können studienbegleitende Praxiserfahrungen im Studium reflektiert und kritisch diskutiert werden, so dass sich idealerweise Theorie und Praxis gegenseitig „befruchten“ und im beiderseitigen Zusammenspiel weiterentwickelt werden.

Daneben lässt das Diplom-Pädagogikstudium offenbar ausreichend Freiraum, sich auch politisch zu engagieren und einen politischen Standpunkt zu entwickeln. Hommerich (1984, S.104) hat in diesem Zusammenhang von „politischer Sozialisation“ gesprochen.

Für einzelne Befragte hat das Diplom in Pädagogik zudem die Funktion, dass es im Vergleich zu einer statusniedrigeren pädagogischen Ausbildung (z.B. Erzieher/in) ein erweitertes Spektrum an Arbeitsmöglichkeiten eröffnet und zumindest die Chance bietet, in höhere Positionen zu gelangen (vgl. Hommerich ebd.).

Inwieweit allerdings das Pädagogikdiplom und die Tatsache, den Schwerpunkt Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung studiert zu haben, allein bei Arbeitgebern als Kompetenznachweis ausreicht, um für bildungsplanende und –organisierende Tätigkeiten und für die Durchführung entsprechender Veranstaltungen für kompetent gehalten zu werden, bleibt offen. Eine Anerkennung scheint aber auf jeden Fall dann vorhanden zu sein, wenn die „inhaltliche Seite“, also das, was in der Bildungsarbeit vermittelt werden soll, durch anderweitige Qualifikationen (im konkreten Beispiel eine Bankausbildung) nachgewiesen wird.

Nachdem ich den Nutzen, den die Befragten im Diplomstudium retrospektiv auf dem Hintergrund ihrer jeweiligen in der Zwischenzeit gemachten Erfahrungen sehen, in seinen verschiedenen Facetten dargestellt habe, komme ich nun zu meiner vorletzten Untersuchungsfrage (vgl. Kap. 1.2) – zu der Frage, was die Absolventinnen und Absolventen selbst rückblickend betrachtet an ihrem eigenen damaligen Studienverhalten verändern würden (Kap. 3.4.2). Im übernächsten Kap. 3.4.3 werde ich dann noch der Frage nachgehen, welche Veränderungen am Diplom-Pädagogikstudium aus der Retrospektive der Betroffenen notwendig sind. – Zunächst jedoch zur kritischen Selbstbetrachtung der Befragten im Hinblick auf das eigene damalige Studien(wahl)verhalten:

3.4.2 „Ich würde wieder Diplom-Pädagogik studieren, aber ...“ - Was die Befragten selbst rückblickend betrachtet anders machen würden

Der Frage, was Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung/ außerschulischen Jugendbildung selbst in der Rückschau betrachtet an ihrem eigenen damaligen Studier- und Studienwahlverhalten verändern würden, war bis zum Zeitpunkt meiner Untersuchung in der Verbleibsforschung erst wenig Aufmerksamkeit gewidmet geworden (vgl. Kap. 1.3.3).

„Ich würd 's wohl noch mal studieren, aber ...“ (Alfred, Interview Nr.2, S.28)

Bei der Auswertung der Frage „Wenn Sie sich heute noch einmal entscheiden würden, würden Sie wieder Diplom-Pädagogik studieren?“¹ muss bedacht werden, dass die Befragten auf dem Hintergrund ihrer in der Zwischenzeit gemachten Erfahrungen antworten. Heiner bringt das im Interview zum Ausdruck, indem er auf meine Frage, ob er rückschauend betrachtet bezogen auf seinen bisherigen Ausbildungsweg heute etwas anders machen würde, entgegnet:

„Ich hätte es nicht anders machen können. Die Entscheidungen, die ich gefällt habe, die habe ich damals so gefällt, weil ich so und so war, und heute würde ich sie anders fällen ..., weil ich bin heute nicht mehr der, der ich damals war. Ich habe mich weiterentwickelt.“ (Heiner, Interview Nr.5, S.37 f.).

Aber gerade weil hier der Erfahrungsschatz der Befragten einfließt, sind die Antworten auf eine solche Frage wertvoll. Wertvoll nicht zuletzt als Rückmeldung für die ausbildende Hochschule, die aus den Antworten ein gewisses Maß an Zustimmung oder Ablehnung für die Ausbildung vor Ort „ablesen“ kann (vgl. hierzu auch Mägdefrau 2000, S.177 f.).

Das, was Heiner im Interview zu bedenken gegeben hat, fasst Mägdefrau aus methodischer Sicht in der Feststellung zusammen, dass „nicht das, was ist oder war, () erhoben (wird), sondern das, was die Befragten heute erinnern (Mägdefrau 2000, S.196). Sie führt ihre Erkenntnis auf Ergebnisse aus der Biographieforschung zurück, die besagen, „daß zurückliegende Erfahrungen in einen sinnstiftenden Zusammenhang mit den im gesamten Leben gemachten Erfahrungen eingeordnet werden, so daß die erinnerten Geschehnisse zu einem bestimmten Zeitpunkt im Licht der dem Menschen aktuell verfügbaren Deutungen erscheinen“ (ebd.).

¹ Vgl. Fragebogen Teil V, Frage 1.

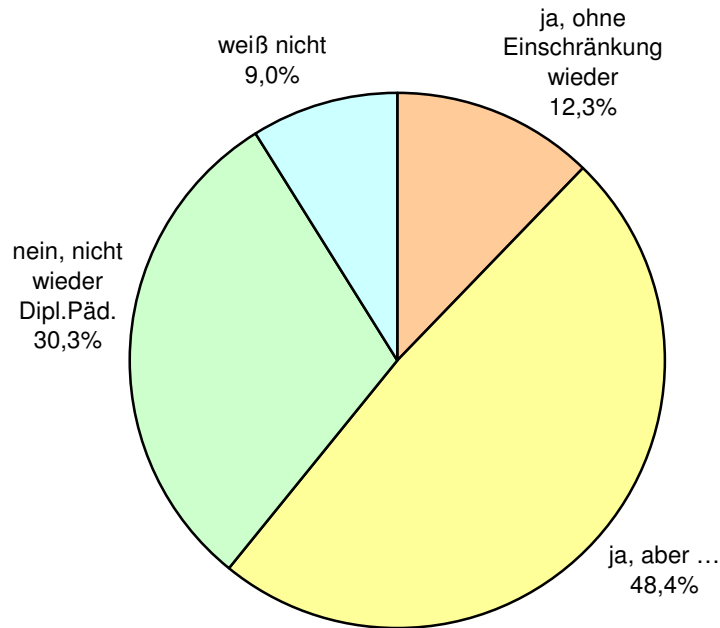


Abbildung 43: „Wenn Sie sich heute noch einmal entscheiden würden, würden Sie wieder Diplom-Pädagogik studieren?“ (N = 122)

Insgesamt fallen die Antworten auf die genannte Frage überwiegend positiv aus, zugleich aber auch (selbst)kritisch (vgl. Anhang Kat. 15). Etwas weniger als zwei Drittel der Befragten (60,7 %, n = 74) würden, wenn sie sich heute noch einmal entscheiden würden, wieder Diplom-Pädagogik studieren: 15 von ihnen (12,3 %) uneingeschränkt, das heißt, sie würden auch die einst gewählte Studienrichtung Erwachsenenbildung/ außerschulische Jugendbildung wieder studieren. Die meisten (48,4 %, n = 59) – fast die Hälfte aller Befragten – würden das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium mit Einschränkungen¹ wieder wählen und folgendes anders machen (vgl. Abb. 43):

- ◆ vier von ihnen würden nicht wieder die Studienrichtung Erwachsenenbildung/ außerschulische Jugendbildung studieren, sondern eine andere im Rahmen des Diplomstudiums angebotene;
- ◆ sechs Befragte würden Diplom-Pädagogik lieber an einer anderen Hochschule, also nicht wieder in Marburg studieren;
- ◆ mehr als ein Viertel aller Befragten (n = 35) würden zusätzlich zum Diplom in Pädagogik weitere Qualifikationen – in den meisten Fällen einen zusätzlichen (Studien-)Abschluss - erwerben wollen (vgl. Anhang Kat. 15) und stellen damit indirekt das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium in seiner grundständigen Form zur Disposition.

¹ Bei den Einschränkungen konnten mehrere genannt werden, deswegen ergibt die Addition mehr als n = 59 Personen.

- ♦ 24 Absolventinnen und Absolventen würden, wenn sie es noch einmal zu tun hätten, ihr persönliches Studierverhalten ändern: Die meisten würden nach eigener Aussage „wesentlich praxisorientierter studieren“ (Fb 5), während des Studiums mehr Praxiserfahrungen sammeln, andere würden sich intensiver dem Literaturstudium widmen, gezielter Schwerpunkte im Studium setzen, sich „wesentlich kritischer engagieren“ (Fb 115) und ähnliches mehr (vgl. Anhang Kat. 15).
- ♦ Sieben Befragte würden noch anderes an ihrem Studierverhalten ändern: sie würden während des Diplomstudiums die Hochschule wechseln, andere Praktika wählen, mehr Kontakt zu Mitstudierenden suchen, einen Auslandsaufenthalt absolvieren oder das Studium mit einer Promotion abschließen (vgl. Anhang Kat. 15).

Insbesondere der hohe Anteil derer, die zusätzlich zum Diplom-Pädagogikstudium - zuweilen auch währenddessen - rückblickend betrachtet weitere Qualifikationen erwerben oder das eigene Studierverhalten ändern würden, lässt darauf schließen, dass eine ganze Reihe von Befragten offenbar (auch) recht *selbstkritisch* auf die persönliche Studienwahl und die eigene Art zu studieren zurückschauen und nicht (nur) der Meinung sind, dass der Studiengang an sich verändert werden müsse. Nutzen und Defizite des Studiums werden demnach von einem Großteil der Befragten nicht oder zumindest nicht allein in der Verantwortung der Hochschule gesehen - wie beispielsweise Reinhard im Interview vermutet:

„Das Studium, ob das irgendwas gebracht hat - das ist ja das Problem, das ich auch angesprochen hab, das projizieren die Leute ja dann doch eher auf die Uni, dass die dann schuld ist - statt sich zu sagen: Ich hab irgendwo vielleicht auch nicht entsprechend studiert.“ (Reinhard, Interview Nr.9, S.46)

Der positive Gesamteindruck, der darin besteht, dass rund 60 % der Befragten sich - wenn auch in den allermeisten Fällen mit Einschränkungen - wieder für das Diplom-Pädagogikstudium entscheiden würden, wird dadurch relativiert, dass mehr als ein Viertel aller Befragten (n = 35, vgl. Anhang Kat. 15), nämlich die, die zusätzlich zum Pädagogikdiplom einen weiteren Abschluss erwerben würden, das Diplomstudium allein offenbar nicht für ausreichend halten und seinen alleinigen Nutzen in der Rückschau zumindest indirekt in Frage stellen. Zugleich impliziert die Antwort „ja, aber...“, dass die Befragten offenbar weder das Studium, noch ihr eigenes Studienwahl- und Studierverhalten *grundsätzlich* in Frage stellen. Ob dies möglicherweise aus „Selbstschutz“ heraus geschieht (vgl. Projektgruppe Verbleibsforschung 1989, S.38) oder weil ein Großteil des Nutzens des Studiums insbesondere auch im Bereich der persönlichen Entwicklung gesehen wird (vgl. Kap. 3.4.1.2.3), bleibt offen.

Hier muss man - wie erwähnt - berücksichtigen, dass die rückblickende Beurteilung der Absolventinnen und Absolventen auf dem Hintergrund ihrer in der Zwischenzeit gemachten (beruflichen) Erfahrungen beruht, über die sie während des Studiums noch nicht verfügten. Die Befragten hatten sicher „gute Gründe“, so zu studieren, wie sie es damals getan haben, und vielleicht auch mehr Zeit in außeruniversitären Lernfeldern zu verbringen, als sie möglicherweise mit der Erfahrung von heute verbringen würden. Außerdem kann das Studium keine „100%ige Qualifizierung für

den Beruf“ sein – u.a. weil sich die berufliche Praxis hierfür viel zu schnell ändert (vgl. Kap. 1.1.3).

Auch andere Verbleibsstudien kommen inzwischen zu dem Schluss, dass der Großteil der Befragten retrospektiv betrachtet das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium (mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung) – mit mehr oder weniger „aber“ - wieder wählen würde (vgl. Peters, Schrader 1995, S.16 f.; Nahrstedt, Timmermann, Brinkmann 1995, S.64; Mägdefrau 2000, S.178 f.; Vogel u.a. 2000, S.21 f.).

Fast ein Drittel (30,3 %) der Marburger Absolventinnen und Absolventen äußern, dass ihre Wahl heute nicht wieder auf das Diplom-Pädagogikstudium, sondern auf eine andere Ausbildung fallen würde: 27 von ihnen würden ein *anderes Studienfach* wählen, fünf würden lieber eine Ausbildung, aber *kein Studium* absolvieren, und der Rest (n = 6) macht keine näheren Angaben dazu, welchen Weg sie stattdessen einschlagen würden (vgl. Anhang Kat. 15). In vorliegenden Studien schwankt der Anteil derer, die „in keinem Fall wieder“ Diplom-Pädagogik (Nahrstedt, Timmermann, Brinkmann 1995, S.64) studieren bzw. ein „anderes Studium“/„andere Ausbildung (kein Studium)“ (Mägdefrau 2000, S.178) wählen würden, zwischen 14,5 % (Nahrstedt u.a.) und 25 % (Mägdefrau). In der Studie von Vogel u.a. (2000, S.22) würden sogar (bei 43 Antwortenden) „von einer Ausnahme abgesehen – alle nochmals dieselbe Studienrichtung (Erwachsenenbildung/Weiterbildung, AFJ) wählen“. Damit scheint der Anteil unter den Marburger Befragten, die nicht wieder Diplom-Pädagogik studieren würden, vergleichsweise hoch zu sein. Allerdings sind die Frageformulierungen nicht in allen Studien identisch, so dass Vergleiche mit Vorbehalt zu sehen sind.

9 % der Marburger Befragten (n = 11; s. T136) sind unentschieden und beantworten die Frage, ob sie sich heute noch einmal für das Diplom-Pädagogikstudium entscheiden würden, mit „weiß nicht“. In mancher Begründung, die hierzu gegeben wird, wird die Ambivalenz deutlich, mit der das Studium auf der einen und die beruflichen Perspektiven für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen auf der anderen Seite zuweilen betrachtet werden: „*Es sind kaum entsprechend bezahlte Stellen zu bekommen; als Ausbildung für den pädagogischen Bereich insgesamt ist das Studium in Ordnung*“ (Fb 49) oder: „*Ja, weil das Studium viel mit meinem politischen Engagement zu tun hatte und ich viel gelernt habe; nein: wegen Jobangeboten*“ (Fb 78). Eine unentschiedene Haltung kann also auf der einen Seite durchaus Zustimmung für das Studium als solches bedeuten. Auf der anderen Seite scheinen aber auch individuelle Erfahrungen bei der Stellensuche im Berufsverlauf den einen oder die andere davon abzuhalten, sich in der Rückschau zustimmend für ein nochmaliges Studium der Diplom-Pädagogik auszusprechen. Wenn auch die unterschiedlichen Kategorisierungen in vorliegenden Verbleibsstudien einen direkten Vergleich mit meinen Befunden schwierig machen, scheint doch der Anteil der Unentschiedenen unter den Marburger Befragten eher gering zu sein. In der Studie von Nahrstedt, Timmermann, Brinkmann (1995, S.64) beispielsweise antworten fast die Hälfte der Befragten, dass sie „vielleicht“ noch einmal das gleiche Studium wählen würden. Allerdings sind auch hier unterschiedliche Frageformulierungen und Antwortvorgaben zu berücksichtigen.

Was hat nun möglicherweise Einfluss darauf, ob sich die Befragten im Nachhinein betrachtet wieder (mit oder ohne Einschränkungen) für ein Studium der Diplom-Pädagogik entscheiden würden oder nicht? Ich gehe davon aus, dass unter anderem die Qualifikationsbreite der Befragten zum Erhebungszeitpunkt wie auch ihre aktuelle berufliche Situation einen Einfluss haben (vgl. Kap. 1.2). – Die Analyse der Daten ergibt diesbezüglich zwar keine signifikanten Ergebnisse; es zeichnen sich aber folgende Tendenzen ab:

Das Geschlecht scheint keinen Einfluss auf die Beantwortung dieser Frage zu haben (s. T136). Bei der Differenzierung nach Abschlussgenerationen fällt auf, dass diejenigen, die in der jüngsten Generation ihr Examen gemacht haben, sich offenbar etwas häufiger „ohne Einschränkung“ wieder für das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium entscheiden würden als ältere Jahrgänge und auch etwas weniger „unentschieden“ sind als diese (s. T137). Vielleicht ist das ein Hinweis darauf, dass die Entscheidung für ein nochmaliges Diplom-Pädagogikstudium unabhängig von den (bei der jüngsten Generation eher noch „frischen“) Erfahrungen bei der Berufseinstellung, die bei einem Teil durch Anfangs- und Übergangsarbeitslosigkeit geprägt sind (vgl. Kap. 3.2.1.5), getroffen wird?

Die Unterscheidung zwischen denen, die zum Befragungszeitpunkt einfach- und jenen, die mehrfachqualifiziert sind, zeigt, dass Einfachqualifizierte häufiger mit Einschränkungen wieder Diplom-Pädagogik studieren würden, Mehrfachqualifizierte hingegen etwas häufiger „ohne Einschränkung“, aber von der Tendenz her auch etwas öfter „nicht wieder“ diesen Studiengang wählen würden bzw. in ihrer Meinung unentschieden sind (s. T138). Vielleicht halten Einfachqualifizierte (aus Gründen des Selbstschutzes?) stärker an der einmal getroffenen Entscheidung für das Diplom-Pädagogikstudium fest (wenn auch mit Einschränkungen), als Mehrfachqualifizierte, die in ihrer beruflichen Laufbahn bereits (Ausbildungs-)Entscheidungen durch das Absolvieren zusätzlicher Ausbildungen modifiziert und ergänzt haben und dies somit vielleicht schon eher „gewöhnt“ sind.

Ein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen den Arbeitsfeldern, denen die Befragten ihre derzeitige Tätigkeit selbst zuordnen, und der Frage, ob sie noch einmal Diplom-Pädagogik studieren würden (s. T138). Es fällt u.a. auf, dass sich über die Hälfte ($n = 11$) von denen, die zum Befragungszeitpunkt im nicht-pädagogischen Bereich tätig sind, rückblickend nicht wieder für ein Studium der Diplom-Pädagogik entscheiden würden. Angesichts der Tatsache, dass zumindest ein Teil der im nicht-pädagogischen Bereich Tätigen wegen erfolgloser „pädagogischer“ Stellensuche dort tätig ist, andere festgestellt haben, dass eine Tätigkeit im nicht-pädagogischen Bereich bessere Entwicklungschancen und besseren Verdienst ermöglicht als eine pädagogische Tätigkeit (vgl. Kap. 3.3.4.1), liegt die Vermutung nahe, dass dieser Befund wohl Ausdruck einer Enttäuschung über das Diplom-Pädagogikstudium bzw. seiner „Marktgängigkeit“ ist.

Etwas überraschend ist, dass gut 30 % ($n = 7$) von denen, die ihre derzeitige Tätigkeit ausschließlich der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung zuordnen, sich ebenfalls nicht wieder für ein Studium der Diplom-Pädagogik entscheiden würden und weitere 17,4 % ($n = 4$) diesbezüglich unentschieden sind (s. T138). Welches

die Gründe hierfür bleibt offen. Angesichts der Tatsache, dass die meisten, die ihre derzeitige Tätigkeit ausschließlich der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung zuordnen, (auch) unterrichtend tätig sind (vgl. Kap. 3.3.5), stellt sich aber die Frage, ob sich diese Absolventinnen und Absolventen möglicherweise für unterrichtende Tätigkeiten nicht ausreichend durch das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium qualifiziert fühlen und es deshalb nicht wieder wählen würden oder zumindest unentschieden sind?

Mit Abstand am höchsten – wenn auch zum Großteil mit der Einschränkung „ja, aber...“ – ist die Zustimmung zu einem nochmaligen Diplom-Pädagogikstudium unter denjenigen, die ihre derzeitige Tätigkeit sowohl der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung, als auch anderen pädagogischen Bereichen zuordnen (s. T138 f.). Vielleicht finden die Befragten dort die inhaltliche Breite und Vielfalt an Tätigkeiten vor, für die das Diplom-Pädagogikstudium qualifizieren sollte und signalisieren deshalb retrospektiv diese hohe Zustimmung?

Keinen signifikanten Zusammenhang gibt es zwischen der Einschätzung, als Diplom-Pädagogin/Pädagoge richtig eingesetzt zu sein und der Frage, ob jemand heute wieder Diplom-Pädagogik studieren würde, auch nicht zwischen der Berufszufriedenheit und der Frage nach einer nochmaligen Entscheidung für diesen Studiengang und ebenfalls nicht zwischen der Frage nach der Nützlichkeit des im Studium Gelernten und einer erneuten Entscheidung für das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium (s. T139 ff.). Aber es gibt – deskriptiv - Tendenzen, die von Interesse sind:

Gut zwei Drittel ($n = 35$) von denen, die sich richtig oder vollkommen richtig eingesetzt fühlen, würden meist mit und zum kleineren Teil ohne Einschränkungen wieder Diplom-Pädagogik studieren. Unter denen, die sich teilweise richtig eingesetzt fühlen, beträgt dieser Anteil mehr als drei Viertel ($n = 14$). Dagegen verneinen über die Hälfte ($n = 8$) von denen, die sich eher nicht oder gar nicht richtig eingesetzt fühlen, wieder Diplom-Pädagogik studieren zu wollen oder sind zumindest unentschieden (s. T139).

Nicht nur fast zwei Drittel von denen, die mit ihrer derzeitigen Tätigkeit zufrieden oder sehr zufrieden sind, würden sich wieder (zumeist mit Einschränkungen) für das Diplom-Pädagogikstudium entscheiden, sondern auch etwas über die Hälfte ($n = 6$) von denen, die nicht oder gar nicht zufrieden sind (s. T140). Hier liegt die Vermutung nahe, dass wohl eher andere Faktoren – Faktoren, die möglicherweise gar nichts mit der derzeitigen beruflichen Tätigkeit zu tun haben - einen Einfluss auf die Beantwortung der Frage nach einer nochmaligen Entscheidung für das Diplomstudium haben. Ähnlich verhält es sich mit der Einschätzung der Nützlichkeit der Studieninhalte: Auch die, die die Studieninhalte für nicht oder gar nicht nützlich halten für ihre derzeitige Tätigkeit im pädagogischen Bereich, würden dennoch zum überwiegenden Teil (mit Einschränkungen) wieder das Diplomstudium wählen (s. T140 f.).

Die Vermutung, dass Faktoren für die Beantwortung der Frage nach einer nochmaligen Entscheidung für das Diplomstudium eine Rolle spielen, die nichts mit der aktuellen beruflichen Tätigkeit oder mit den Erfahrungen bei der Berufseinmündung zu tun, wird zudem dadurch bestärkt, dass anscheinend auch die Rahmenbedingungen der aktuellen Tätigkeit (Befristung und Vergütung) sowie die Erfahrungen bei der

ersten Stellensuche nach dem Diplomexamen (Anzahl Bewerbungen, Dauer der Stellensuche) keinen oder wenig Einfluss auf die Frage nach einer nochmaligen Entscheidung für das Diplom-Pädagogikstudium zu haben scheinen (s. T141 f.).

Es muss demnach noch andere Gründe geben, die die Befragten dazu bewegen, sich zum überwiegenden Teil erneut für ein Studium der Diplom-Pädagogik auszusprechen. Möglicherweise spielt hier anstelle des beruflichen Nutzens vor allem der persönliche Nutzen (vgl. Kap. 3.4.1.2.3), den die Befragten aus dem Studium ziehen, eine Rolle.

In vorliegenden Untersuchungen gehen die Meinungen darüber auseinander, ob die rückblickende Entscheidung für oder gegen ein nochmaliges Diplom-Pädagogik- bzw. Weiterbildungsstudium mit der aktuellen Beschäftigungssituation der Befragten zusammenhänge (vgl. Schmidt 2001, S.103) oder nicht (vgl. Peters, Schrader 1995, S.16 f.).

Zusammenfassend

lässt sich bezogen auf die retrospektive Betrachtung des eigenen Studienwahl- und Studierverhaltens zunächst feststellen, dass die meisten sich auch zum Zeitpunkt der Befragung wieder für das Diplom-Pädagogikstudium entscheiden würden – der Großteil von ihnen allerdings mit Einschränkungen. Einschränkungen häufig bezogen auf das eigene Studierverhalten, das in der Rückschau durchaus selbstkritisch betrachtet wird. Einschränkungen aber auch im Hinblick darauf, dass sich zwar viele grundsätzlich wieder für das Diplom-Pädagogikstudium entscheiden, jedoch zusätzlich noch weitere Qualifikationen und (Studien-)Abschlüsse erwerben würden. Somit wird das grundständige Diplom-Pädagogikstudium allein anscheinend nicht von allen, die es wieder studieren würden, auch für ausreichend berufsqualifizierend gehalten.

Im Großen und Ganzen bestätigen die Marburger Befunde solche aus vorliegenden Verbleibsstudien. Die Antworten auf die Frage, ob die rückblickende Entscheidung für oder gegen ein nochmaliges Diplom-Pädagogikstudium mit der aktuellen Beschäftigungssituation der Befragten zusammenhänge oder nicht, gehen jedoch in vorliegenden Studien auseinander. Und auch in der meiner Erhebung gibt es darauf keine gesicherten Antworten, aber doch Hinweise. Hinweise zum Beispiel, dass die, die zum Befragungszeitpunkt (oft unfreiwillig) im nicht-pädagogischen Bereich tätig sind, sich überwiegend nicht mehr für das Diplom-Pädagogikstudium entscheiden würden – vielleicht, weil sie enttäuscht sind über die „Marktgängigkeit“ des Studiums? Die häufigste Zustimmung zu einem nochmaligen Diplom-Pädagogikstudium scheint es unter denen zu geben, die in pädagogischen „Mischarbeitsbereichen“ – Schnittmengen aus Erwachsenenbildung, außerschulischer Jugendbildung und anderen pädagogischen Teilbereichen – tätig sind. Vielleicht, weil sie hier jene inhaltliche Breite an Tätigkeiten ausüben können, für die sie das Studium als „Generalisten der Pädagogik“ qualifiziert hat?

Alles in allem scheint die retrospektive Frage nach einer nochmaligen Entscheidung für das Diplom-Pädagogikstudium aber weitgehend unabhängig von Faktoren wie Berufszufriedenheit, richtigem Einsatz als Diplom-Pädagoge/Pädagogin, Nützlich-

keit von Studieninhalten sowie den Rahmenbedingungen der derzeitigen Tätigkeit im pädagogischen Bereich beantwortet worden zu sein. - Möglicherweise spielt der persönliche Nutzen, den das Studium und die gesamte Studienzeit (vgl. Kap. 3.4.1.2.3) für die Befragten im Nachhinein betrachtet gehabt haben, eine viel wichtigere Rolle bei der Antwort auf diese Frage, als aktuelle berufliche Gegebenheiten dies tun. Inwiefern „Selbstschutz“ – Schutz davor, die damalige eigene Studienwahlentscheidung retrospektiv in Frage zu stellen – hier eine Rolle spielt, bleibt offen. Nicht alle antworten so differenziert wie der kleine Teil derer, die die Frage nach einer nochmaligen Entscheidung für das Diplom-Pädagogikstudium mit „weiß nicht“ beantworteten und ihre ambivalente Haltung begründen: ja, weil das Studium als Ausbildung für den pädagogischen Bereich insgesamt in Ordnung sei; nein, weil kaum entsprechend bezahlte Stellen zu bekommen seien (vgl. Fb 49). Letztendlich könnte diese ambivalente Haltung ein weiteres Indiz für „die unentschiedene Profession“ (Nittel 1995) sein, die eben auch unentschieden ist im Hinblick auf die retrospektive Frage nach einer nochmaligen Entscheidung für den Studiengang.

Nachdem nun die Befragten ihr eigenes Studien(wahl)verhalten retrospektiv kritisch in den Blick genommen haben, geht es im folgenden um den Studiengang selbst und um die darauf bezogenen Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge, die die Absolventinnen und Absolventen auf dem Hintergrund ihrer Erfahrungen machen. Nicht nur sie selbst würden nämlich, wenn sie es heute noch einmal zu tun hätten, manches anders machen. Auch am Diplom-Pädagogikstudium an sich haben die meisten Befragten „etwas auszusetzen“.

3.4.3 Notwendige Veränderungen am Diplom-Pädagogikstudium aus der Sicht seiner Absolventinnen und Absolventen

Bevor ich zur Auswertung dieser Veränderungsvorschläge komme, sind zunächst einige methodische Vorbemerkungen notwendig:

3.4.3.1 Methodische Vorbemerkungen

Ein Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es u.a., aus der retrospektiven Sicht von Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung in Marburg Anhaltspunkte für die künftige Weiterentwicklung des erziehungswissenschaftlichen Studiums zu erhalten (vgl. Kap. 1). Im Fragebogen (Teil V, Frage 2) war deshalb gefragt worden: „Was müsste *aufgrund Ihrer Erfahrungen* am Diplomstudiengang Pädagogik an der Philipps-Universität Marburg verändert werden?“ Als Antwortmöglichkeiten waren vorgegeben: „es müsste gar nichts verändert werden“ und „es müsste folgendes verändert werden: ...“. - Die Antworten auf diese offene Frage stellen eine Art „Innovationspool“ dar, der auch für die Entwicklung und Ausgestaltung der neuen erziehungswissenschaftlichen BA- und MA-Studiengänge von Bedeutung ist.

Ich habe mich bei der Fragebogenkonstruktion in diesem Fall für eine offene Frage entschieden, weil

a) zum Erhebungszeitpunkt die Forschungslage zu dieser Frage noch nicht sehr differenziert war und nicht ausgereicht hat, um eine Liste möglicher Antworten zusammenzustellen, die die Befragten dann nur noch ankreuzen müssten (vgl. Kap. 1.3.3). Somit hat diese Frage hier explorative Funktion.

b) die Antwortenden die Möglichkeit haben sollten, ihre individuelle Meinung darzulegen und nicht durch vorgefasste Antwortmöglichkeiten beeinflusst werden sollten;

c) Veränderungsvorschläge möglichst differenziert erfasst werden sollten.

d) Die Erhebung in Form einer offenen Frage bietet sich auch aufgrund der regionalen Begrenzung der vorliegenden Studie an. Veränderungsvorschläge, die sich auf andere Hochschulstandorte beziehen, erscheinen nicht ohne weiteres auf das Marburger Diplom-Pädagogikstudium übertragbar.

In den Interviews, die ich im Anschluss an die Fragebogenerhebung mit elf Absolventinnen und Absolventen zusätzlich geführt habe, erhielten diese unter anderem bei der Frage „Wenn Sie an die Zeit Ihres Studiums in Marburg zurückdenken, was haben Sie dann positiv, was haben Sie negativ in Erinnerung?“ Gelegenheit, ihre persönlichen Erfahrungen ausführlicher darzulegen (und ggf. Zusammenhänge herzustellen). Außerdem konnten einzelne Aspekte, die in den Fragebögen benannt oder die in vorliegenden Studien bereits als Veränderungsvorschläge formuliert worden waren, thematisiert und vertieft werden. Der „Originalton“ aus den Interviews dient somit zum einen der Illustration und Vertiefung von Fragebogenergebnissen (vgl. Kap. 2.1). Zum anderen kann er aber auch helfen, Ergebnisse aus der postalischen Erhebung zu relativieren oder zu hinterfragen und Überinterpretationen zu vermeiden (vgl. Treumann 1986, S.211; vgl. Kap. 2.6).

Die folgende Auswertung bezieht sich vor allem auf die Antworten, die die Absolventinnen und Absolventen auf die offene Frage im postalischen Fragebogen gegeben haben, bezieht aber immer wieder auch Interviewpassagen ergänzend und vertiefend mit ein.

Bei der Auswertung kommt es mir in erster Linie darauf an, die Veränderungsvorschläge der Befragten möglichst differenziert zu erfassen. Eine personenbezogene Auswertung (Prozentuierung auf $N =$ Anzahl der Befragten mit mind. einer Nennung aus diesem und jenem Bereich) hätte den Vorteil, dass die Veränderungsvorschläge auf dem individuellen (beruflichen und persönlichen) Hintergrund, den eine antwortende Person hat, ausgewertet werden können. Der Nachteil einer personenbezogenen Auswertung besteht u.a. darin, dass die Veränderungsvorschläge nicht so differenziert ausgewertet werden können wie bei einer nennungsbezogenen Vorgehensweise. Außerdem bleibt eine Antwort auf die Frage, wodurch ein Veränderungsvorschlag im Einzelfall begründet sein könnte, letztendlich eine Vermutung. Ich werde die Veränderungsvorschläge daher nennungsbezogen, d.h. auf der Basis der Anzahl der Antworten (K), auswerten, um sie möglichst differenziert zu erfassen. Die Auswertung der Antworten auf diese offene Fragebogenfrage wird insofern keine statistische, sondern vielmehr eine qualitative, inhaltsanalytische sein.

Um jedoch die quantitative Bedeutung der einzelnen Veränderungsbereiche (= Oberkategorien) personenbezogen deutlich zu machen, sprich: zu zeigen, von wie viel Prozent der Antwortenden der jeweilige Veränderungsaspekt mitgetragen wird, werde ich in Verbindung mit der Übersicht über die angesprochenen Veränderungsbereiche jeweils die Anzahl der Nennungen, wie auch die Anzahl der Personen angeben, die mindestens eine Antwort aus dem jeweiligen Bereich gegeben haben.

Vorgehensweise bei der Kategorienbildung und Entwicklung von Codierregeln¹:

Bei der Auswertung der Antworten auf die offene Fragebogenfrage: „Was müsste *aufgrund Ihrer Erfahrungen* am Diplomstudiengang Pädagogik an der Philipps-Universität Marburg verändert werden?“ bin ich wie folgt vorgegangen:

Ich habe die Antworten aus allen 125 Fragebögen wörtlich abgeschrieben, um mir zunächst einen inhaltlichen Gesamtüberblick über alle Aussagen zu verschaffen. Dieser Gesamtüberblick ermöglichte es mir, unter Einbeziehung meiner Überlegungen aus dem Bezugsrahmen und meiner Kenntnis über den Forschungsstand ein erstes grobes Kategorienraster aufzustellen, das ich im weiteren Verlauf der Arbeit stets überprüft, präzisiert und verändert habe.

Dann wurden zuerst die Fragebögen, die keine Veränderungsvorschläge enthielten, durch die Bildung folgender Kategorien codiert:

- „**keine Angabe**“ => Die Fragebögen, in denen keine Veränderungsvorschläge benannt wurden (n = 7 Befragte), wurden in der Kategorie „keine Angabe“ (KA) zusammengefasst.

- „**keine Veränderungen nötig**“ => Die Fragebögen, in denen „*es müsste gar nichts verändert werden*“ angekreuzt worden war (n = 5 Befragte), wurden unter diese Kategorie subsumiert.

- „**weiß nicht**“ => n = 6 Befragte äußerten wörtlich oder sinngemäß, dass ihr Studium zu lange her sei und sie sich deshalb außerstande sähen, ein Urteil abzugeben.

Die wörtlich abgeschriebenen Antworten aus den verbleibenden 107 Fragebögen, die Veränderungsvorschläge im Hinblick auf das Diplom-Pädagogikstudium in Marburg enthalten, wurden dann von mir in einem nächsten Schritt „auseinandergenommen“. Das bedeutet, ich habe die vollständige Antwort aus einem Fragebogen in inhaltliche „Bedeutungseinheiten“ (siehe unten) unterteilt.

Nachdem alle Antworten in solche Bedeutungseinheiten unterteilt worden waren, habe ich inhaltlich gleich- oder ähnlichlautende Einheiten zu einer Kategorie zusammengefasst (vgl. Kromrey 1991, S.246) und jeder Kategorie einen Code zugewiesen, der anschließend in das Auswertungsprogramm SPSS eingegeben worden ist. Auf diese Weise war es möglich, die Aussagen der Befragten detailliert zu erfassen und eine erste Häufigkeitsauszählung zu erstellen.

Schließlich habe ich (in der Regel) mehrere Einzelkategorien zu neuen Oberkategorien zusammengefasst (vgl. Kromrey ebd., S.243). Dabei stellen die Einzelkategorien

¹ Vgl. auch Kap. 2.5.1.

jeweils unterschiedliche Ausprägungen oder Nuancen (= Merkmale) des zugehörigen Oberbegriffes dar. In manchen Fällen erhielt eine Einzelkategorie (Merkmal) später den Stellenwert einer Oberkategorie, wenn sich herausstellte, dass diese Einzelkategorie inhaltlich mit keiner anderen zusammenpasste.

Das vollständige Kategorienschema (= Oberkategorien mit den diese jeweils bildenden Einzelkategorien) sowie die den Einzelkategorien (Merkmalen) zugeordneten Bedeutungseinheiten (= Merkmalsausprägungen) aus den Gesamtantworten der Befragten ist im Anhang (Kat. 16) aufgeführt, so dass interessierte Leserinnen und Leser genau nachvollziehen können, welche Bedeutungseinheiten (= Merkmalsausprägungen) jeweils eine Einzelkategorie (= Merkmal) und welche Einzelkategorien wiederum Oberkategorien bilden. Auf diese Weise werden sowohl die Einzel-, als auch die Oberkategorien exakt und nachvollziehbar definiert (vgl. dazu Friedrichs 1990, S.321) und deren Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Validität (Gültigkeit) so weit es geht sichergestellt (vgl. dazu u.a. Kromrey 1991, S.251 f.).

Was ist eine Bedeutungseinheit?

Ein Wort oder mehrere Wörter, Satzteile, halbe oder ganze Sätze können eine Bedeutungseinheit bilden. Mit Bedeutungseinheit meine ich, dass diese Wörter, (Halb-) Sätze usw. jeweils einen Veränderungsaspekt im Hinblick auf das Studium bezeichnen.

Dabei bin ich mir jedoch darüber im klaren, dass „sich nicht alle Einzelheiten, die im Text enthalten sind, auch in der Differenzierung des Kategorienschemas wiederfinden“ (Kromrey 1991, S. 244). Mir bleibt aber immer noch die Möglichkeit, Informationen, die sich im Kategorienschema nicht unterbringen lassen, auf qualitativer Ebene in die Darstellung der Ergebnisse einzubringen.

Im Anhang (vgl. Kat. 16) stelle ich dar, wie ich bei der Vercodierung der Antworten aus den Fragebögen vorgegangen bin und nach welchen von mir entwickelten „**Codierregeln**“ ich die Aussagen bearbeitet habe.

Nach diesen methodischen Vorbemerkungen komme ich nun zur Auswertung der Antworten auf die Fragebogenfrage: „Was müsste aufgrund Ihrer Erfahrungen am Diplomstudiengang Pädagogik an der Philipps-Universität Marburg verändert werden?“.

3.4.3.2 Die Veränderungsvorschläge der Marburger Absolventinnen und Absolventen

Abbildung 44 zeigt, dass insgesamt mehr als 90 % der Befragten Änderungen am Diplom-Pädagogikstudium in Marburg für notwendig halten. Nur 4,2 % (n = 5) mei-

nen, dass keine Änderungen notwendig seien und 5,1 % (n = 6) geben an, sich nicht äußern zu können, da ihr Studium zu lange her sei¹ (s. T143).

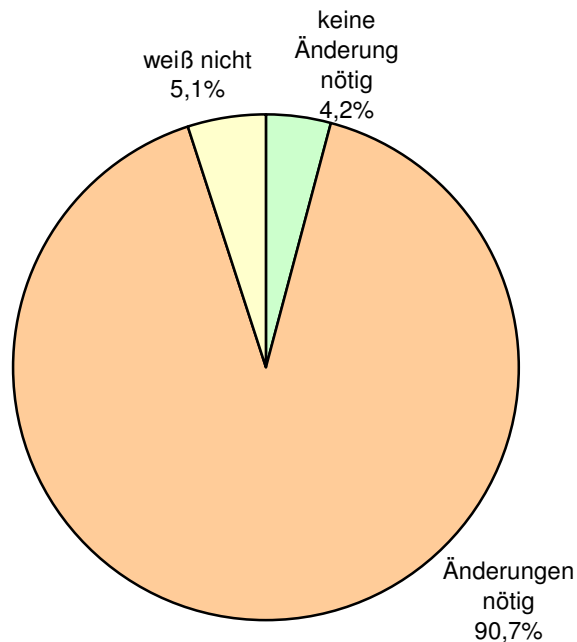


Abbildung 44: Was müsste aufgrund Ihrer Erfahrungen am Diplomstudiengang Pädagogik an der Philipps-Universität Marburg verändert werden? (N = 118)

„Es müsste gar nichts verändert werden ...“

Die fünf Befragten, die der Ansicht sind, dass am Studium nichts verändert werden müsse, verteilen sich über alle Arbeitsfelder, so dass man beispielsweise nicht sagen kann, dass die, die in der Erwachsenenbildung/außerschulischen Jugendbildung und damit in den Feldern, auf die die von ihnen gewählte Studienrichtung vorbereiten sollte, eine Stelle gefunden haben, am Diplomstudium in Marburg nichts auszusetzen hätten. Auch der richtige Einsatz als Dipl.Päd., die Berufszufriedenheit und der Nutzen der Studieninhalte werden von diesen fünf Befragten recht unterschiedlich eingeschätzt. Alle fünf haben das Studium grundständig und nach der Studien- und Prüfungsordnung von 1973 absolviert und verteilen sich über alle drei Abschlussgenerationen.² Daraus jedoch den Schluss ziehen zu wollen, dass das Studium in seiner „alten“ Form (DPO 1973) von den Befragten eher akzeptiert worden sei, ist angesichts der geringen Anzahl von Personen, die keine Kritik am Diplomstudium äußern, nicht zulässig.

¹ Vier von ihnen haben ihr Studium im Zeitraum 1981 - 1983 beendet, zwei weitere zwischen 1984 und 87.

² Die differenzierte Analyse dieser 5 Personen erfolgte manuell, so dass hierfür keine Tabellen im Tabellenband sind.

„Es müsste folgendes verändert werden ...“:

107 Personen machen insgesamt 296 Veränderungsvorschläge für das Diplom-Pädagogikstudium in Marburg. Die Veränderungsvorschläge sind zum Teil sehr differenziert und präzise, zum Teil eher allgemein gehalten¹ und lassen sich für die Auswertung in sechs Oberkategorien einteilen (vgl. Tabelle 5 und Anhang Kat. 16). Sie beziehen sich auf

1. die curriculare Struktur des Studiums,
2. die Studieninhalte und -ziele,
3. den Praxisbezug,
4. die Lehre und Betreuung,
5. die Rahmenbedingungen des Studiums und
6. Alternativen zum grundständigen Diplom-Pädagogikstudium.

Tabelle 5 zeigt, dass die meisten Nennungen auf die Bereiche „Praxisbezug“ (durchschnittlich 1,5 Nennungen pro Person) und „Studieninhalte und -ziele“ (im Schnitt 1,7 Nennungen pro Person) entfallen.

Veränderungsvorschläge aus dem Bereich:	k = Anzahl der Antworten		n = Anzahl der Befragten mit mind. einer Nennung aus dem jeweiligen Bereich	
	Gesamt-K = 296 (absolute Zahl / Prozent)		Gesamt-N = 107 (absolute Zahl / Prozent)	
Praxisbezug	k = 117	39,5 %	n = 77	72 %
Studieninhalte und -ziele	k = 106	35,8 %	n = 64	59,8 %
Curriculare Struktur	k = 34	11,5 %	n = 27	25,2 %
Lehre und Betreuung	k = 24	8,1 %	n = 18	16,8 %
Rahmenbedingungen	k = 8	2,7 %	n = 8	7,5 %
Alternativen	k = 7	2,4 %	n = 7	6,5 %

Tabelle 5: Nennungsbezogene und personenbezogene Auflistung der Veränderungsvorschläge für das Diplom-Pädagogikstudium in Marburg
(Mehrfachnennungen waren möglich!)

¹ Ein Befragter, der sein Studium 1985 beendet hat, merkt bei seinen - vergleichsweise differenzierten - Veränderungsvorschlägen einschränkend an: „in globalen Stichworten, vor 6 Jahren hätte ich das noch det. beantworten können!“ (Fb 47). Er bringt damit zum Ausdruck, dass er unmittelbar nach Studienabschluss differenziertere Veränderungsvorschläge hätte machen können. – Allerdings dürften die Vorstellungen darüber, was eine „detaillierte Beantwortung“ ist, von Person zu Person unterschiedlich sein.

Die personenbezogene Auswertung der Veränderungsvorschläge zeigt, dass es zwischen Frauen und Männern offenbar keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich der von ihnen angeregten Veränderungen gibt (s. T143). Die Unterscheidung zwischen den drei Abschlussgenerationen (s. T144) ergibt, dass – deskriptiv betrachtet – die Anzahl derer, die Veränderungsvorschläge machen, von der ältesten bis zur jüngsten Generation ansteigt.¹ Möglicherweise können sich die, deren Studium noch nicht allzu lange zurückliegt, noch besser erinnern und machen daher eher Veränderungsvorschläge?

Diese sechs Bereiche (Oberkategorien) an Veränderungsvorschlägen zeichnen sich nicht nur in den Aussagen der Marburger Befragten ab, sondern sind auch in den Empfehlungen der Studienreformkommission aus dem Jahr 1984 erkennbar. Jene Empfehlungen eignen sich aus drei Gründen, um sie als „Strukturierungshilfe“ für die Auswertung der Veränderungsvorschläge der Marburger Absolventinnen und Absolventen zu benutzen (vgl. auch Kap. 3.4.1.2):

Erstens enthalten die Empfehlungen der Studienreformkommission Gedanken dazu, wie man das Diplom-Pädagogikstudium strukturiert beschreiben kann – und zwar Gedanken von Experten. In die Vorschläge der Studienreformkommission sind nämlich „die Überlegungen und Standpunkte einer Vielzahl von Erziehungswissenschaftlern, Bildungspolitikern und Erwachsenenbildnern eingeflossen“ (Fuhr 1991, S.64), und somit stellen diese offenbar einen breiten Konsens auf theoretischer und praktischer Ebene dar.² *Zweitens* machen die Studienreformkommission und die Marburger Befragten ihre jeweiligen Veränderungsvorschläge auf einem ähnlichen Hintergrund: auf dem Hintergrund, wie das Diplom-Pädagogikstudium in den achtziger Jahren angelegt war. *Drittens* beschreiben beide, sowohl die Befragten, als auch die Studienreformkommission, mit ihren Veränderungsvorschlägen eine anzustrebende zukünftige Form der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung. Sie zielen darauf, „die Ausbildung insgesamt so weit wie möglich zu verbessern“ (Studienreformkommission 1984, S.9).

Alles in allem stützen sich die Aussagen der Marburger Befragten und die der Studienreformkommission gegenseitig. Das ist vor allem deshalb bemerkenswert, weil sich somit die Vorschläge der Planer und Reformen des Studienganges weitgehend mit denen decken, die von jenen gemacht werden, die dieses Studium durchlaufen haben.

Die Empfehlungen der Studienreformkommission unterscheiden sich von denen der Absolventinnen und Absolventen vor allem dadurch, dass die Studienreformkommission ihre Vorschläge losgelöst von der spezifischen Situation an einem bestimmten Hochschulstandort macht. Die Vermutung, dass die Antworten der Befragten möglicherweise dadurch beeinflusst sein könnten, dass sie sich mit den Empfehlungen der

¹ Von den 39 Angehörigen der ältesten Generation, die sich an der Befragung beteiligt haben, haben rund drei Viertel (n = 29) Veränderungsvorschläge gemacht, von den 41 Angehörigen der mittleren Generation waren es 85,4 % (n = 35) und in der jüngsten Generation haben 43 von 45 Befragten (95,6 %) Veränderungsvorschläge angegeben.

² Nichtsdestotrotz wurden die Empfehlungen der Studienreformkommission zuweilen massiv kritisiert (vgl. Fuhr 1991).

Studienreformkommission, die Anfang der achtziger Jahren diskutiert und veröffentlicht worden sind, während ihrer eigenen Studienzzeit auseinandergesetzt und sie somit übernommen hätten, halte ich für unwahrscheinlich. Zwar bescheinigt Friebertshäuser (1992, S.180) der studentischen Fachkultur in Marburg Tradition in ihrem Engagement für Fragen des Studiengangs und weist darauf hin, dass zwei Studierende aus Marburg Mitglied in der bundesweiten Studienreformkommission gewesen sind. Ich vermute aber, dass die Diskussionen der Studienreformkommission an der breiten Masse der Studierenden eher vorbeigegangen sind.

Abbildung 45 gibt einen Überblick über die prozentuale Verteilung der insgesamt 296 Antworten auf die sechs Oberkategorien.

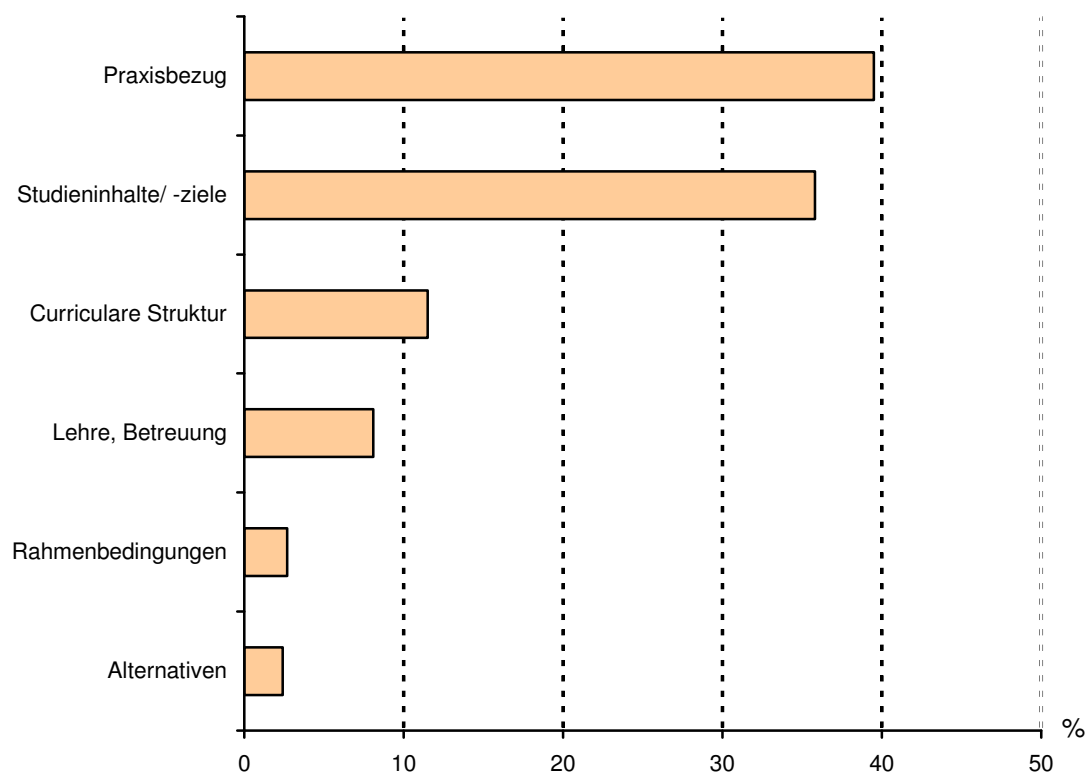


Abbildung 45: Veränderungsvorschläge für das Diplom-Pädagogikstudium in Marburg nach der prozentualen Häufigkeit ihrer Nennungen
(K = 296 Nennungen, Mehrfachnennungen waren möglich)

3.4.3.2.1 Curriculare Struktur

Bei der curricularen Struktur des Studiums geht es vor allem um die innere Gliederung desselben und darum, aus welchen Bestandteilen es aufgebaut ist. Hierzu gehört zum Beispiel, dass das erziehungswissenschaftli-

„Es war mehr so ein Picken im Kies, wo man sich hier und da mal einzelne Bröckchen zusammensuchte. Und ob die nun zusammenpassten, war den Studierenden überlassen“ (Frank, Interview Nr.11, S.8)

che Diplomstudium grundständig studiert wird und dass es sich in ein Grund- und ein Hauptstudium untergliedert (vgl. Studienreformkommission 1984, S.41 ff.). Dazu gehört auch, dass es aus verschiedenen Inhaltsbereichen, die ich im folgenden als Studienbestandteile bezeichne, aufgebaut ist: Studieneingangsphase, Allgemeine Erziehungswissenschaft (EW I), Spezielle Erziehungswissenschaft (Studienrichtungen) EW II, Wahlpflichtfächer, die Nebenfächer Psychologie und Soziologie, das Studium freier Wahl sowie praxisbezogene Ausbildungsbestandteile (vgl. ebd., S.44 ff. und 103 ff.). Im Rahmen dieser ersten Grobkategorie geht es zum einen darum, welches Gewicht die einzelnen Studienbestandteile in welcher Phase des Studiums (Grund- und Hauptstudium) in Form von Semesterwochenstunden und geforderten Leistungsnachweisen haben sollen. Es geht *nicht* darum, *welche konkreten Inhalte* im Studium Thema sein sollen. Zum anderen geht es darum, wie die Studienbestandteile zueinander angeordnet sein sollen: Sie sollen nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern sich ergänzen. Die Wahlpflichtfächer beispielsweise sollen nach Ansicht der Studienreformkommission der Vertiefung der gewählten Studienrichtung dienen und den Studienrichtungen nur beispielhaft zugeordnet werden (vgl. ebd., S.59 f.).

In den Antworten der Absolventinnen und Absolventen werden Veränderungsvorschläge, die auf die curriculare Struktur des Marburger Diplom-Pädagogikstudiums im oben definierten Sinne zielen, durch folgende Merkmale abgebildet¹:

- *Transparenz im inneren Aufbau des Studiums (k = 5),*
- *Abstimmung und Festlegung von Seminarinhalten (k = 9),*
- *Schwerpunktsetzung im Studium (k = 2),*
- *Dauer des Studiums (k = 3),*
- *Leistungsanforderungen (k = 5),*
- *Selbstgestaltungs- und Wahlmöglichkeiten für die Studierenden (k = 10).*

Mehr als ein Neuntel (k = 34) aller Aussagen der Marburger Befragten beziehen sich demnach auf Veränderungsvorschläge zur curricularen Struktur des Studiums. Im folgenden werde ich die Merkmale im einzelnen vorstellen:

- *Transparenz im inneren Aufbau des Studiums (k = 5):*

In fünf Nennungen wird der Wunsch nach größerer Transparenz im inneren Aufbau des Studiums geäußert. Er bezieht sich zum einen darauf, zu Beginn des Studiums durchschaubar gemacht zu bekommen, was einen im Verlauf des Studiums (inhaltlich) erwartet („ein grundständiger Gesamtüberblick sollte gegeben werden in den ersten Semestern“, Fb 94). Diese Funktion würde nach den Vorstellungen der Studienreformkommission durch die Studieneingangsphase erfüllt werden. Zum anderen bezieht sich der Wunsch sowohl auf eine „stärkere Strukturierung des Grundstudiums“ (Fb 123), als auch auf einen „klarere(n) Aufbau des Hauptstudiums“ (Fb 98), so dass es letztendlich „möglich sein (müsste), einen ´roten Faden´ im Studium zu erkennen“ (Fb 14). Strukturierung des Studiums meint insofern offenbar auch, inhalt-

¹ Die Angabe (k = ...) gibt die Anzahl der Nennungen an, die auf das jeweilige Merkmal entfallen.

liche Zusammenhänge zwischen den einzelnen Bestandteilen des Studiums (Inhaltsbereichen) herzustellen und diese gegenüber den Studierenden deutlich zu machen.

Eine Befragte konkretisiert, wie ihrer Meinung nach eine stärkere Strukturierung des Studiums erreicht werden könnte - „durch Studienordnung und Zwischenprüfungen“ (Fb 84) nämlich. Diese Aussage beinhaltet zum einen den Wunsch nach einer verstärkten formalen Festschreibung von Strukturen, Zielen, Inhalten, von Semesterwochenstunden und dergleichen in der Studienordnung. Zum anderen könnten nach Ansicht der Absolventin offenbar durch Zwischenprüfungen einzelne Lernschritte „gesichert“ und überprüft werden. Jedoch weist sie darauf hin, dass ihr Veränderungsvorschlag „vor dem Hintergrund (ihrer) Erfahrungen, die sich auf die 70er Jahre beziehen“ (ebd.), zu sehen sei und damit vor dem Hintergrund der zum Befragungszeitpunkt älteren Studienordnung von 1973, die weniger formale Regelungen vorsah als die neuere aus dem Jahre 1984 (vgl. hierzu auch den Bericht des Fachbereichs 21 zur Selbstevaluation 1995, S.12 f.).

Von den fünf Befragten, die der Meinung sind, dass das Studium stärker strukturiert und Zusammenhänge zwischen den einzelnen Studienbestandteilen deutlich gemacht werden müssten, haben vier nach der DPO 1973 studiert, eine nach der von 1984. Aber auch diese Absolventin konnte offenbar keinen „roten Faden“ im Studium erkennen (Fb 14). Es bleibt vielmehr den Studierenden überlassen, sich aus dem bestehenden Angebot einen solchen selbst zu spinnen. Frank, der ebenfalls nach der Studien- und Prüfungsordnung von 1984 studiert hat, meint hierzu im Interview:

„Das war letztendlich vielleicht auch eins der zentralen Defizite, dass ein didaktisches Gerüst der Veranstaltungen des Fachbereichs zumindest damals völlig fehlte. Es war mehr so ein Picken im Kies, wo man sich hier und da mal einzelne Bröckchen zusammensuchte. Und ob die nun zusammenpassten, war den Studierenden überlassen. Es war auch nicht - vom Prinzip ist das ja nicht schlecht, ein sehr breites Curriculum zu haben, wo sich sehr viel ausgesucht werden kann. Was dann aber trotzdem aber dann integriert sein könnte - ich weiß nicht, ob es heute so ist -, wäre, für alle diejenigen, die ein deutliches Gelände wünschen, also, was dann sinnvoll aufeinander aufschließt, dass die das dann auch an die Hand kriegen.“
(Frank, Interview Nr.11, S.8 f.)

Frank kritisiert, dass zu seiner Studienzeit keine zusammenhängende Konstruktion des Studienganges erkennbar gewesen sei, anhand derer die Studierenden zielgerichtet ihre Studieninhalte hätten auswählen können. Vielmehr sei es der Verantwortung der Studierenden überlassen geblieben, dass die gewählten Inhalte letztendlich zusammengepasst und sinnvoll aufeinander aufgebaut hätten. Frank begrüßt es grundsätzlich, ein breites Studienangebot mit vielen Auswahlmöglichkeiten zu haben und plädiert auch dafür, dieses beizubehalten. Gleichzeitig fordert er aber, für diejenigen, die sich eine stärkere Anleitung („Gelände“) bei der individuellen Ausgestaltung ihres Studiums wünschen, entsprechende Empfehlungen für eine sinnvolle Studiengestaltung bereitzuhalten.

In Franks Aussage gewinnt man den Eindruck, als würde das Studium aus unzusammenhängenden inhaltlichen Einzelteilen („*einzelne Bröckchen*“) bestehen, bei denen den Studierenden nicht klar ist, welches Gesamtbild sie letztendlich ergeben. Und dieser Eindruck leitet über zu einem weiteren Merkmal der Veränderungsvorschläge im Hinblick auf die curriculare Struktur des Studiums:

- Abstimmung und Festlegung von Seminarinhalten (k = 9):

Neun Befragte präzisieren ihre Aussage im Hinblick auf eine mangelnde inhaltliche Kohärenz im Studium. Hierbei geht es den Absolventinnen und Absolventen nicht nur um eine „bessere Abstimmung der Lehrveranstaltungen untereinander innerhalb des Studienschwerpunkts“ (Fb 6) oder um eine „mangelnde Koordination von Seminaren + Vorlesungen“, die verbessert werden müsste (Fb 107) - wobei bessere Abstimmung und Koordination sowohl in zeitlicher (= zeitliche Überschneidung von Veranstaltungen), als auch in inhaltlicher Hinsicht gemeint sein könnte. Es geht ihnen auch um die „Sicherung von Zusammenhängen zw. mehreren Studieninhalten“ (Fb 46), um „bessere curriculare Verbindungen“ (Fb 58), um eine „bessere Abstimmung der Nebenfächer Soz./Psych. (deren Angebote [] für Dipl.-Päd. je nach Schwerpunkt kaum brauchbar [sind])“, Fb 123, und letztendlich um „weniger Beliebigkeit in den Seminarinhalten“ (Fb 98).¹ Studieninhalte sollen demnach nicht nach dem jeweiligen eigenen Ermessen der Lehrenden angeboten werden und zusammenhanglos nebeneinander stehen, sondern es soll vielmehr eine „systematische Theorievermittlung“ (Fb 32; Hervorhebung AFJ), also eine Vermittlung nach einem zuvor (in der Studienordnung) festgelegten Plan, und ein „grundlegenderes Erarbeiten ... der wesentlichen Theorien“ (Fb 44; Hervorhebung AFJ) und damit (auch) die Vermittlung von Grundlagenwissen erfolgen. Das bedeutet zugleich, dass Studieninhalte präziser und verbindlicher, als es nach Ansicht der Befragten in den Studien- und Prüfungsordnungen von 1973 und 1984 der Fall war, festgeschrieben werden müssten. Es hieße ferner, dass definiert werden müsste, was „wesentliche Theorien“ sind. Und es müsste bedeuten, dass nicht nur Absprachen zwischen den Lehrenden des Fachbereichs stattfinden, sondern auch Absprachen mit den Lehrenden der benachbarten Fachrichtungen im Bezug auf sich einander sinnvoll ergänzende und zeitlich nicht zu stark überschneidende Veranstaltungsangebote. Genau diese Funktion sollen die sogenannten Curriculumgruppen erfüllen. Sie „beraten das jeweilige Lehrangebot ein halbes Jahr vorher, überprüfen es auf Vollständigkeit, überprüfen es hinsichtlich zeitlicher oder inhaltlicher Überschneidungen, machen Vorschläge zur Ergänzung und geben den Beschlussgremien Empfehlungen zur curricularen Zuordnung von Lehrveranstaltungen“ (Bericht des Fachbereichs 21 zur Selbstevaluation 1995, S.23).

Dadurch könnte möglicherweise das vermieden werden, was manche Befragte unterstellen und kritisieren: nämlich, dass jede/r Lehrende in erster Linie das anbietet, wozu er oder sie gerade Lust hat und/oder was ihren momentanen Arbeitsschwerpunkten entspricht. So ist zum Beispiel Ulrike der Überzeugung,

„dass Marburg von seinem wissenschaftlichen Studienangebot her keine durchdachte Struktur hat, sondern das, was da irgendwie angeboten wird, und auch das, was inzwischen in der Studienordnung steht, ist soo sehr Ergebnis von persönlichen Präferenzen, ne, und so sehr geprägt durch diese einzelnen Nasen, die da lehren, dass ich sagen würde, das ist irgendwie ganz spannend und irgendwie auch qualifizierend, aber es ist sehr wenig durchdacht. So. Und grad im Studiengang Erwachsenenbildung ist es ja so: du studierst bei A.B. - Punkt. Und der prägt halt diesen ganzen Studiengang.“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.6)

¹ Ähnliches kritisieren die studentischen VertreterInnen in ihrer gemeinsamen Stellungnahme im Rahmen des Berichtes der zentralen Hessischen Fachkonferenz Erziehungswissenschaften, Frankfurt 1996.

Ulrikes Eindruck deckt sich mit dem, was im Selbstevaluationsbericht des Fachbereichs zum Ausdruck kommt. Demnach ist nämlich „das Angebot in den Wahlpflichtfächern nach den Erfahrungen des Fachbereichs von den persönlichen Arbeitsschwerpunkten der Lehrenden abhängig“ (Bericht des Fachbereichs 21 zur Selbstevaluation 1995, S.5; vgl. hierzu auch den Bericht der Zentralen Hessischen Fachkonferenz Erziehungswissenschaften 1996, S.12).

- Schwerpunktsetzung (k = 2):

Auch vereinzelte Forderungen nach „ausgeprägte(n) Schwerpunkt(en) im Hauptstudium“ (Fb 27) und nach „Eingrenzung der Studienschwerpunkte“ (Fb 32) könnten letztendlich eine stärkere Strukturierung und - wie der folgende Interviewauszug deutlich macht - Profilierung des Diplom-Pädagogikstudienganges bewirken. Reinhard betrachtet es als Problem,

„dass die `Hochschulen` versuchen, das komplexe Spektrum irgendwie abzudecken und dadurch versäumen, konkrete Handlungsfelder irgendwie zu profilieren innerhalb des Studiengangs.“

Er würde es sinnvoller finden, wenn

„verschiedene Unis so Schwerpunkte haben, wo man da auch weiß, wenn man sich an der Uni bewirbt, dann wird man wohl mehr mit dem und dem konfrontiert - da eine Profilierung, die fänd' ich da schon sinnvoll.“ (Reinhard, Interview Nr.9, S.39 f.)

Reinhard spricht sich dagegen aus, dass eine Hochschule versuchen sollte, im Rahmen des Diplomstudiums für sämtliche pädagogischen Tätigkeitsfelder zu qualifizieren. Stattdessen plädiert er für eine universitätsinterne Schwerpunktsetzung und dafür, dass jede Hochschule auch nach außen hin deutlich macht, was man inhaltlich erwarten darf, wenn man sich für ein Studium an dieser Hochschule interessiert. Möglicherweise könnte hierdurch nicht nur den Studierenden mehr Übersicht und Klarheit über die zu erwartenden Studieninhalte verschafft werden, sondern auch dem Vorwurf entgegengewirkt werden, dass Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen „so fachliche Überflieger“ (Reinhard, Interview Nr.9, S.35) sind, die alles ein bisschen, aber nichts richtig können.

- Dauer des Studiums (k = 3):

Zwei Befragte, die selbst nicht überdurchschnittlich lange studiert haben, fordern für das Diplom-Pädagogikstudium „kürzere Studienzeiten“ (Fb 87 und 99), ohne jedoch Vorschläge dazu zu machen, wie diese erreicht werden könnten. Das „Studium strafbarer ... (zu) organisieren“ (Fb 118) könnte letztendlich heißen, es stärker zu verschulen – sprich: stärker vorzuschreiben, welche Veranstaltungen in welchem Zeitraum zu absolvieren und welche Leistungsnachweise wann zu erbringen sind. Das könnte zugleich bedeuten, dass den Studierenden die Notwendigkeit und die Chance, sich selbst zu orientieren und den eigenen Interessen entsprechend zu studieren, weitgehend genommen werden würde. Wenn stärker vorgegeben wäre, welche Inhalte zu studieren sind, könnte - das legt zumindest die Aussage von Anne nahe - die Stu-

dienzeit eingespart werden, die die Studierenden ansonsten damit verbringen (müssen), sich selbst eine Orientierung zu verschaffen. Anne sagt rückblickend:

„Also ich glaube, ich hab so zwei Semester gebraucht, um zu kucken: `Was ist denn nun eigentlich wichtig, und was machen wir, und was belegst du?‘“ (Anne, Interview Nr.4, S.5)

Jedoch sind die Auffassungen darüber, ob eine stärkere Reglementierung des Studiums, wie sie etwa mit der Einführung von Testaten durch die Studienordnung von 1984 intendiert worden ist, wünschenswert oder eher abzulehnen sei, nicht einheitlich. Testate belegen den Besuch der durch die Studienordnung festgeschriebenen Veranstaltungen, wenn kein Leistungsnachweis erworben wird (vgl. Fachbereich Erziehungswissenschaften, Ausführungsbestimmungen zur DPO, 1985, S.4). Bei vielen Studierenden waren diese Testate als „Sitzscheine“ verschrien, weil sie sie dazu gezwungen haben, Veranstaltungen „abzusitzen“, die sie inhaltlich nicht interessiert haben oder deren Sinn und Zweck ihnen zumindest nicht klar war. Ulrike erinnert sich im Interview:

„da ist sehr viel einfach formal reglementiert und nicht mit inhaltlichem Sinn. Also mein 5. und 6. Semester ist auch damit rumgegangen, sich mit allen Leuten über die neuen Regelungen der Studienordnung zu streiten, weil da einfach Sitzscheine verordnet worden sind. So Sachen, die völliger Schwachsinn sind, ja. (...) Das fand ich einfach nicht sinnvoll, weil ich denke auch, ich hätte sonst mehr inhaltlich Interessantes studiert. Und so hab ich halt irgendwie meine Zeit damit verbracht, dann in der zweiten Hälfte auch noch die Anforderungen der Studienordnung erfüllen zu müssen, ja.“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.7)

In Ulrikes Aussage wird deutlich, dass sie den inhaltlichen Sinn der mit der DPO von 1984 eingeführten Testate nicht nachvollziehen konnte. Dementsprechend hat sie sich während ihres Studiums gegen die formalen Testatregelungen aufgelehnt, letztendlich aber nichts daran ändern können. Ihrer Ansicht nach haben sie diese formalen Festlegungen daran gehindert, in erster Linie das zu studieren, was sie inhaltlich interessiert hätte. Anders ausgedrückt: Das, wofür sich Ulrike inhaltlich interessiert hat, war offenbar nicht immer deckungsgleich mit dem, was in der Diplomstudienordnung festgeschrieben war und durch Scheine und Testate nachgewiesen werden musste. Um interessengeleitet studieren zu können, musste Ulrike demnach neben der Erfüllung der curricularen Anforderungen zusätzliche Anstrengungen unternehmen. – Deutlichere inhaltliche Vorgaben im Studium bergen demnach nicht nur die Chance für eine klarere Orientierung der Studierenden und kürzere Studienzeiten, sondern es liegt darin möglicherweise auch die Gefahr, dass sich Studienzeiten verlängern, weil Studierende eher interessengeleitet Inhalte auswählen und für die Erlangung des Diploms gezwungen sind, *„auch noch die Anforderungen der Studienordnung erfüllen zu müssen“* (Ulrike, ebd., Betonung durch die Befragte). Vielleicht könnte eine intensivere Studienberatung (vgl. Kap. 3.4.3.2.4) beidem gerecht werden: dem Wunsch nach mehr Orientierungshilfen im Studium und infolgedessen möglicherweise kürzeren Studienzeiten auf der einen und der Möglichkeit, in erster Linie interessengeleitet studieren zu können auf der anderen Seite.

- Leistungsanforderungen (k = 5):

Leistungsnachweise, die im Studium zu erbringen sind, werden von Einzelnen als Mittel zur Strukturierung des Studiums betrachtet. Genauso wenig, wie sich die Be-

fragten darüber einig sind, ob das Studium durch die Studienordnung stärker reglementiert werden oder ob die Auswahl der Inhalte weitgehend den Studierenden selbst überlassen bleiben sollte, sind sich diejenigen, die bei der Frage nach Veränderungsvorschlägen die Leistungsanforderungen im Studium thematisieren, offenbar darüber einig, ob denn nun höhere oder niedrigere Leistungsanforderungen zu befürworten seien. Dabei spielt es offenbar keine Rolle, ob sie ihr Studium nach der Studien- und Prüfungsordnung von 1973 oder nach der von 1984 absolviert haben. Die einen sind für „mehr Forderung ... an die Studierenden“ (Fb 59) und wollen eine stärkere Strukturierung unter anderem durch „Zwischenprüfungen“ (Fb 84). Die anderen wollen den „Prüfungsstress senken“ (Fb 71), fordern eine „Modifizierung der Anforderungen für das Nebenfach Psychologie“ (Fb 36), die höher sind, als die im Hauptfach Erziehungswissenschaft, und sind der Meinung, dass „der Abschlussarbeit () im Vergleich zu den wichtigen Praktika (z.B.) zuviel Bedeutung“ beigemessen werde (Fb 117).¹ Während der eine froh ist, „dass es keine Zwischenprüfungen gegeben hat“ (Alfred, Interview Nr.2, S.7), hat der andere es

„manches Mal vermisst () bei anderen Professoren, nämlich, dass auch wirklich Wissen abgefragt wird, dass ich weiß, ich kann auch was. Und ich hab diese grade für 's Unterbewusste so wichtige Bestätigung: 'Ja, ich hab' was gelernt, und ich kann auch was vermitteln.' Und das gibt auch Vertrauen, ne.“ (Heiner, Interview Nr.5, S.11 f.)

Für Heiner waren Prüfungen, in denen Wissen abgefragt wurde, das er zuvor für diese Prüfungen gelernt hatte, eine ersehnte Bestätigung eigener Kompetenzen und tragen deshalb seiner Meinung nach dazu bei, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln. Für ihn haben Prüfungen nicht in erster Linie Kontroll- oder gar sanktionierende Funktion für Nicht-Gewusstes, sondern sie dienen vielmehr der Rückmeldung über den eigenen Kenntnisstand.

Im Hinblick auf mögliche Prüfungsformen beschreibt Heiner anhand eines Beispiels aus seiner Studienzeit einen Mittelweg zwischen einer streng reglementierten Prüfungssituation und einer liberal gehandhabten Wissensüberprüfung. Er ist der Meinung:

„... das muss ja nicht heißen, dass dann so ne Überprüfung immer ne Form annimmt, wo es wirklich belastend und unter Druck stattfindet. Da gibt es ja auch Zwischenformen, ne. Ich kann mich gut erinnern, es gab dann diesen Statistiker C., der kam aus D. angereist, und der wollte dann nun sein Statistik I - Grundwissen abgefragt wissen. Und da gab's die große Rebellion, und ich konnte da nicht so ganz einstimmen, weil ich fand das eigentlich mal gut, dass ich mich mal an einem Wochenende hinsetzte und mir das mal wirklich dann klarmachte: Das und das gilt es da zu lernen. Na ja, und dann war es faktisch so, also der hat dann auch dann abkucken lassen und so, und da ist auch dann keiner durchgefallen letztendlich. Aber ich fand das im Nachhinein gut, dass der den Mut hatte, auch wenn er sehr unsicher dabei auftrat, zu sagen: 'Doch, ich möchte das aber, dass das überprüft

¹ Lt. § 20, Abs. 3 der Prüfungsordnung aus dem Jahr 1984 soll die Bearbeitungszeit für die Diplomarbeit 6 Monate nicht überschreiten, kann aber „in Ausnahmefällen ... um höchstens sechs Monate verlängert werden“. Bei der Bildung der Gesamtnote zählt die Diplomarbeit vierfach, die einzelnen Prüfungsfächer nur einfach (vgl. § 23, Abs. 6 der DPO 1984). Für die Durchführung des Pflichtpraktikums im Grundstudium und für das im Hauptstudium ist hingegen nur ein Zeitraum von jeweils mindestens sechs Wochen (ohne Vor- und Nachbereitung) erforderlich (vgl. § 6, Abs. 2 der Studienordnung aus dem Jahre 1984). Bei der Bildung der Gesamtnote werden die Leistungen im Praktikum gar nicht berücksichtigt.

wird, dass Sie auch ne Rückmeldung haben: Ja, jetzt kann ich was. Das hab ich jetzt einfach so gelernt.“ (Heiner, Interview Nr.5, S.14)

Heiner würde sich offenbar wünschen, dass Lehrende viel öfter den Mut aufbringen würden, Wissen in der von ihm beschriebenen Form abzufragen und Studierenden dadurch Rückmeldungen über das Erreichte zu geben und mögliche Wissenslücken aufzuzeigen.

Dass die Leistungsanforderungen im Diplom-Pädagogikstudium verglichen mit anderen Fächern von den Befragten eher als zu niedrig, denn als zu hoch eingeschätzt werden, wird in der Aussage von Beate deutlich. Beate hat parallel zum Pädagogikstudium Soziologie studiert und sich letztendlich dafür entschieden, ihr Diplom in Pädagogik zu erwerben,

„weil es einfach auch, sagen wir mal, einfacher ist in der Pädagogik, dort den Abschluss zu machen, weil die schreiben da ja wirklich keine Klausur.“ (Beate, Interview Nr.6, S.5)

Darüber hinaus gibt sie zu bedenken, dass sich die Pädagogik

„an dem Punkt auch (disqualifiziert), wenn man überall Klausuren schreibt, Klausuren schreibt - nur da nicht, da wird 's halt auch einfach - für Leute, die faul sind, ja. Muss man einfach auch mal so sagen.“ (Beate, Interview Nr.6, ebd.)

- Selbstgestaltungs- und Wahlmöglichkeiten für die Studierenden (k = 10):

Die Ambivalenz im Hinblick darauf, ob eine stärkere oder eine geringere Strukturierung und inhaltliche Festlegung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums anzustreben sei, drückt sich auch darin aus, dass einige Absolventinnen und Absolventen sich für eine geringere Reglementierung des Studiums durch Vorgaben der Studien- und Prüfungsordnung aussprechen. „Weniger Pflichtangebote“ (Fb 9), die Aufhebung der Testatpflicht (Fb 36, 102), „mehr Wahlmöglichkeiten“ (Fb 71), „Freiere Wahl bei der Belegung best. Themen“ (Fb 74), mehr Mitspracherechte der Studierenden [im Hinblick auf Studieninhalte] (Fb 74, 92), auch „mehr selbst durchgeführte Projekte durch Studenten“ (Fb 43) - all das sind Veränderungsvorschläge, die nicht eine stärkere Strukturierung, sondern - im Gegenteil - weniger Festlegung auf bestimmte Inhalte zum Ziel haben und es den Studierenden ermöglichen wollen, stärker interessengeleitet zu studieren. Eine Absolventin bringt dies auf den Punkt, indem sie fordert: „die Suppen sollten nicht so vorgekocht sein, d.h. mehr auf Eigeninitiative der Studenten gesetzt werden; u.a. freie Wahl des Nebenfachs, mehr Möglichkeiten, andere Studiengänge einzubeziehen z.B. Medizin, Recht u.a.m.“ (Fb 69).

Das, was hier gefordert wird, kommt dem sehr nahe, was die Studienreformkommission als „Studium freier Wahl“ beschrieben hat und bei der Neuordnung des Studiengangs mit einer bestimmten Anzahl von Semesterwochenstunden ins Grund- und ins Hauptstudium integriert wissen möchte. Nach den Vorstellungen der Studienreformkommission soll ein Studium freier Wahl es den Studierenden ermöglichen, „Akzente gemäß den individuellen Studieninteressen und Berufsabsichten zu setzen“ (Studienreformkommission 1984, S.102). Dieses individuell gestaltete Studium soll jedoch von Hochschullehrern (Mentoren), die von den Studierenden frei zu wählen sind, betreut werden (vgl. ebd., S.111 ff.). Ein solches „Studium freier Wahl“ könnte demnach die von den Absolventinnen und Absolventen geforderte größere Wahlfrei-

heit (zu einem Teil) ermöglichen, ferner auch ein stärker interdisziplinär ausgerichtetes Studium zulassen sowie die Lehrenden zu einer intensiveren Betreuung verpflichten (vgl. Kap. 3.4.3.2.4).

Zusammenfassung:

Als einen ersten Bereich (Grobkategorie), auf den sich Veränderungsvorschläge der Befragten beziehen, habe ich die curriculare Struktur des Diplom-Pädagogikstudiums identifiziert und erläutert, was darunter zu verstehen ist: die Gliederung des Studiums in Grund- und Hauptstudium, die einzelnen Bestandteile (Inhaltsbereiche), aus denen das Studium aufgebaut sein soll, sowie Angaben zu deren zeitlichen Anteilen am Studium, Bestimmungen zu Leistungsnachweisen und Prüfungsanforderungen, die ebenfalls der Strukturierung des Studiums dienen sollen, und Angaben darüber, wie sich die einzelnen Studienbestandteile gegenseitig ergänzen können und wo insofern inhaltliche Zusammenhänge bestehen sollen.

- ♦ Die Meinungen darüber, ob eine stärkere oder eine geringere Strukturierung des Marburger Diplom-Pädagogikstudiums angestrebt werden sollte, gehen auseinander - und zwar offensichtlich unabhängig davon, ob die Befragten nach der Studienordnung von 1973, die noch verhältnismäßig wenig Vorgaben gemacht hat, studiert haben oder nach der von 1984, mit der vor allem versucht worden ist, das Studium durch die Einführung sogenannter Testate stärker zu strukturieren und es durch die Überprüfbarkeit von Teilnahmenachweisen davor zu bewahren, dass es zur „Zusatzqualifikation“ degradiert wird, die leicht neben einem anderen Studium zu absolvieren ist (vgl. Friebertshäuser 1992, S.177).
- ♦ Während die Studienreformkommission fordert, dass die einzelnen Inhaltsbereiche des Studiums aufeinander bezogen studiert und Zusammenhänge deutlich gemacht werden müssten (vgl. Studienreformkommission 1984, S.49 ff.), kommt in den Aussagen der Absolventinnen und Absolventen zum Ausdruck, dass ihnen offenbar während des Studiums genau diese Zusammenhänge nicht transparent gemacht worden sind. Das Studium ist einigen von ihnen offenbar als Sammelsurium von beliebigen, unzusammenhängenden und durch die Arbeitsschwerpunkte der Lehrenden geprägten Einzelinhalten erschienen.
- ♦ In der Forderung nach einer stärkeren universitätsinternen Schwerpunktsetzung und Ressourcenbündelung im Rahmen des Diplom-Pädagogikstudiums stimmen einzelne Befragte mit den Empfehlungen der Studienreformkommission überein.
- ♦ Vereinzelt wird von den Befragten der Wunsch nach kürzeren Studienzeiten geäußert, die - so meine These - möglicherweise durch stärkere Vorgaben, durch eine stärkere „Verschulung“ des Studienganges erreicht werden könnten. Die Unzufriedenheit, die die Befragten im Hinblick auf die durch die Studienordnung von 1984 eingeführten Testate zum Ausdruck bringen, zeigt jedoch, dass sie diese formalen Reglementierungen ablehnen. Schließlich hindern sie sie daran, überwiegend interessengetrieben zu studieren. Manche Absolventinnen und Absolventen haben sich während ihres Studiums offenbar in dem Dilemma

befunden, einerseits Studieninhalte selbst und den eigenen Interessen entsprechend auswählen zu *wollen*, andererseits hatten sie Schwierigkeiten damit, Zusammenhänge ihres Faches zu überblicken und somit ihr Studium selbst sinnvoll strukturieren zu *können*.

- ♦ Die Leistungsanforderungen werden von den Befragten eher als zu niedrig denn als zu hoch eingeschätzt. Manche betrachten Prüfungen und Klausuren als geeignetes, aber im Diplom-Pädagogikstudium nicht ausreichend vorhandenes Mittel, um Rückmeldungen über die eigenen Lernfortschritte zu erhalten. Die „Rückmeldung an die Studierenden hinsichtlich ihrer Studienleistungen“ wird im übrigen auch im Bericht der Zentralen Hessischen Fachkonferenz Erziehungswissenschaften von den Vertretern des Fachbereiches als „noch nicht oder noch nicht zufriedenstellend gelöst(es Problem)“ bezeichnet (Zentrale Hessische Fachkonferenz Erziehungswissenschaften 1996, S.66).

3.4.3.2 Studieninhalte und -ziele

Im folgenden geht es nun um die Veränderungsvorschläge, die die Befragten hinsichtlich der Studieninhalte und -ziele des Marburger Diplom-Pädagogikstudiums machen.

„Die Jugendbildung hat ja auch im Studium überhaupt keine Rolle gespielt. Also überhaupt keine.“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.4)

Ein zentrales Studienziel aus Sicht der Studienreformkommission ist die Entwicklung von Handlungskompetenzen für unterschiedliche pädagogische Tätigkeitsfelder (Studienreformkommission 1984, S.44 ff.; vgl. auch Kap. 3.4.1.2). Das Diplom-Pädagogikstudium soll für praktische Aufgaben im Erziehungs- und Bildungswesen wissenschaftlich qualifizieren und kann demzufolge nach Auffassung der Kommission „nicht nur Bemühen um Theorien und wissenschaftliche Verfahren sein, sondern muss auch zum Erwerb der Fähigkeit zu beruflichem pädagogischen Handeln führen“ (ebd., S.50). Zu den Studienzielen zählen unter anderem die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden und die Vertiefung ihrer sozialen Kompetenzen sowie darauf aufbauend die Entwicklung und „studienrichtungsspezifische Konkretisierung“ (ebd., S.60) pädagogischer Handlungskompetenzen¹ für ein Tätigwerden in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern (u.a. in der Erwachsenenbildung). Dazu zählen aus Sicht der Studienreformkommission aber auch die Vermittlung von „Theorien und wissenschaftliche(n) Verfahren“ (ebd., S.50), die „Integration von Theorie und Praxis“ (ebd., S.103 ff.) sowie die praktische Erprobung erworbener Kompetenzen (vgl. ebd., S.51). Praxisbezug ist demnach nicht nur Ziel, sondern zugleich auch Inhalt des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums.²

Aus den in der Erwachsenenbildung anfallenden Tätigkeiten (ebd., S.60 ff.) leitet die Studienreformkommission notwendige Handlungskompetenzen für dieses Arbeitsfeld und die erforderlichen erwachsenenpädagogischen Studieninhalte ab. Dazu zäh-

¹ Zur Diskussion um pädagogische Handlungskompetenz vgl. z.B. auch Keil, Bollermann, Nieke (1981) und Müller u.a. (um 1984).

² Auf Veränderungsvorschläge zum Praxisbezug des Studiums werde ich im Rahmen einer eigenen, dritten Grobkategorie eingehen (vgl. Kap. 3.4.3.2.3), weil es dabei vor allem auch um die *Art und Weise* gehen wird, *wie* dieser Praxisbezug hergestellt werden soll.

len u.a. das Wissen um die gesellschaftlichen Voraussetzungen, um Adressaten, Institutionen und Organisationen von Erwachsenenbildung ebenso, wie das Wissen um die Geschichte der Erwachsenenbildung, um Interaktions- und Interventionsformen sowie um Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung (ebd., S.69 ff.). Auch Inhalte aus den Nachbarwissenschaften (vor allem Psychologie und Soziologie) sind Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums. Über die Studienbestandteile „Studium freier Wahl“ und „Wahlpflichtfächer“ soll es nach den Vorstellungen der Studienreformkommission möglich sein, Inhalte aus weiteren (Fach-)Wissenschaften einzubeziehen. - Im Gegensatz zur ersten Grobkategorie (vgl. Kap. 3.4.3.2.1) geht es im Hinblick auf die einzelnen Studienbestandteile also nicht darum, welchen zeitlichen Anteil sie in welcher Phase des Studiums einnehmen, sondern es geht um die Inhalte (Themen), die - je nach Studienrichtung - Gegenstand des Studiums sein sollen, und um die Handlungskompetenzen, die erworben werden sollen.

In den Antworten der Marburger Befragten stellen sich Veränderungsvorschläge, die auf die Studieninhalte und -ziele gerichtet sind, durch folgende Merkmale dar:

- *Umfang und inhaltliche Vielfalt des Veranstaltungsangebotes allgemein (k = 3)*
- *inhaltliche Gewichtung einzelner Studienbestandteile (k = 10)*
- *Interdisziplinarität (k = 2)*
- *Theorieentwicklung und -vermittlung (k = 5),*
- *Entwicklung beruflicher Identität (k = 9),*
- *Persönlichkeitsentwicklung und Selbsterfahrung (k = 5),*
- *Qualifizierung für das Handlungsfeld Erziehen, Beraten, Helfen (k = 5),*
- *Qualifizierung für das Handlungsfeld Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln (k = 18),*
- *Qualifizierung für das Handlungsfeld Organisieren, Verwalten, Planen (k = 24),*
- *Qualifizierung in Forschungsmethoden (k = 2),*
- *verwertungsorientierte Inhalte allgemein (k = 13),*
- *Überblick über mögliche berufliche Einsatzfelder geben (k = 10)*

Mehr als ein Drittel (k = 106) aller Veränderungsvorschläge beziehen sich somit auf den Bereich der Studieninhalte und -ziele. Im folgenden werde ich darstellen, welche inhaltlichen Veränderungsvorschläge die Marburger Absolventinnen und Absolventen machen. Das erste Merkmal, das diesen Bereich charakterisiert, bezieht sich zunächst allgemein auf die Vielfalt des Veranstaltungsangebotes:

- Umfang und inhaltliche Vielfalt des Veranstaltungsangebotes allgemein (k = 3):

Es soll ein „größeres Themenangebot“ (Fb 74, Fb 40) geben, und „sich wiederholende Studienangebote in folgenden Semestern müssten erweitert werden“ (Fb 107). Bei diesen Aussagen geht es also vor allen Dingen um eine größere inhaltliche Vielfalt und Abwechslung im Veranstaltungsangebot.

Darüber hinaus gibt es Aussagen, die sich auf eine veränderte inhaltliche Gewichtung einzelner Studienbestandteile des bestehenden Curriculums beziehen:

- inhaltliche Gewichtung einzelner Studienbestandteile (k = 10):

Die einen fordern „mehr inhaltliche Angebote in den Wahlpflichtfächern“ (Fb 36), andere meinen, dass es ein größeres Angebot in außerschulischer Jugendbildung geben müsse (Fb 13, Fb 41), und wieder andere plädieren für den Ausbau der betrieblichen Weiterbildung (Fb 79, Fb 81, Fb 82) oder sind für eine „stärkere Einbindung soziologisch-politischer Aspekte“ (Fb 110). In all diesen Aussagen geht es demnach um eine stärkere inhaltliche Gewichtung konkreter Studienbestandteile.

Ulrike, die von Mitte bis Ende der achtziger Jahre studiert hat, stellt die Situation im Hinblick auf das Angebot in außerschulischer Jugendbildung zu ihrer Studienzeit wie folgt dar:

„Die Jugendbildung hat ja auch im Studium überhaupt keine Rolle gespielt. Also überhaupt keine. (...) Also da war doch immer - wie war das denn? E.F. hat ein Seminar angeboten, und das war der Bereich außerschulische Jugendbildung. Punkt. Was anderes gab 's während meiner Studienzeit da nicht.“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.4).

Wenn man davon ausgeht, dass außerschulische Jugendbildung – entsprechend der Bezeichnung der gesamten Studienrichtung *Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung* - eigentlich genauso großen Anteil am Gesamtangebot haben sollte wie die Erwachsenenbildung, dann scheint hier (zumindest zum damaligen Zeitpunkt) ein erhebliches Ungleichgewicht in den inhaltlichen Anteilen bestanden zu haben.¹

Manche Veränderungsvorschläge sind durchaus auch gegensätzlich: So fordert eine Absolventin beispielsweise, dass der Bereich „kulturelle Bildung“ unbedingt dazukommen müsse, betriebliche Bildung hingegen nicht so großen Raum einnehmen dürfe, da dies nur einen Bruchteil der Studenten interessiere (Fb 41). Ein anderer Befragter hingegen spricht sich für eine „Entrümpelung vom sog. `Kreativen`, Spielen, Spiele, Spielzeug, Tanzen, Werken“ aus (Fb 49).² Die Frage, ob Forderungen nach bestimmten inhaltlichen Gewichtungen im Studium möglicherweise durch die Tätigkeitsfelder, in denen jemand arbeitet, (mit)bestimmt sein könnten, lässt sich aufgrund der erhobenen Daten nicht beantworten.

¹ Das ist heute anders. Auf der Homepage des Arbeitsbereiches Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg heißt es dazu: „So ist die Philipps-Universität eine der wenigen Universitäten Deutschlands, an denen die beiden Bereiche des Schwerpunktes durch jeweils eine Professur gleichermaßen vertreten sind. Dies hat zur Folge, daß 'Erwachsenenbildung' und 'außerschulische Jugendbildung' sowohl als eigenständige Bereiche als auch in ihrem gegenseitigen Bezug zueinander studiert werden können.“ (Online unter URL http://www.uni-marburg.de/fb21/ebaj/index_html, letzter Zugriff am 6.1. 2009).

² Die Forderung nach Entlastung des Diplom-Pädagogikstudiums von unmittelbar verwertungsorientierten Inhalten (Fb 49) ist unter den Veränderungsvorschlägen der Befragten eher selten zu finden. In vielen anderen Aussagen werden gerade die eingefordert.

- Interdisziplinarität (k = 2):

Einzelne Befragte fordern eine verstärkte interdisziplinäre Ausrichtung des Diplom-Pädagogikstudiums (Fb 60) und befürworten eine stärkere Verknüpfung mit benachbarten Disziplinen, „d.h. mit Fachdisziplinen zu gesellschaftlichen Fragestellungen (Soziologie, Politik, Volkswirtschaft und Arbeitsmarktpolitik)“ (Fb 19).

Ein paar Veränderungsvorschläge beziehen sich explizit (auch) auf die Vermittlung theoretischer Inhalte und die wissenschaftliche Ausrichtung des Diplom-Pädagogikstudiums in Marburg:

- Theorieentwicklung und -vermittlung (k = 5):

Forderungen nach einer „systematischer(n) Theorievermittlung“ (Fb 32), einem „grundlegender(n) Erarbeiten ... der wesentlichen Theorien (und ihres historischen Kontextes) von der ‚Erziehbarkeit des Menschen‘ mit dem Ziel seiner Emanzipation“ (Fb 44)¹, die Forderung nach „Forschung“ (Fb 72) und damit auch nach Theorieentwicklung und die Kritik, dass das Studium „weder angemessen praxisorientiert, noch ausreichend wissenschaftsorientiert“ sei (Fb 82), betonen eine notwendige Stärkung der theoretischen Seite der Ausbildung. Ein Absolvent begründet, weshalb „eine größere Wissenschaftlichkeit“ angestrebt werden müsste: „da die spätere evtl. Praxis ja vollkommen unklar ist und daher nicht auf eine bestimmte Praxis hin studiert werden kann - daher sollte man zumindest mit fundierten fachlichen Kenntnissen die Uni verlassen“ (Fb 104). Für ihn bedeutet eine stärkere wissenschaftliche Ausrichtung der Ausbildung also zugleich eine stärkere fachliche Ausrichtung. Dieser Befragte hat offenbar eingesehen, dass das Diplom-Pädagogikstudium nicht auf alle möglichen späteren beruflichen Einsatzfelder vorbereiten kann, wohl aber sozusagen das Hintergrundwissen, die fachlichen Kenntnisse, vermitteln kann, die die Absolventinnen und Absolventen später in ihre je konkrete berufliche Praxis transferieren müssen.

Ein Beispiel dafür, was letztendlich mit „theoretischem“ Wissen gemeint sein könnte, liefert Frank, indem er rückblickend feststellt:

„Ansonsten war da ein Riesenmanko auf der theoretischen Seite, - da gab ´s überhaupt nix an Angeboten, was weiß ich, Geschichte der Jugendarbeit, so eine Art Einführung.“ (Frank, Interview Nr.11, S.8)

Aber auch im Bezug auf die Forderung nach einer stärkeren theoretischen Ausrichtung des Studiums sind die Meinungen zuweilen gegensätzlich, wie die folgende Interviewaussage von Gunnar zeigt:

„Die allermeisten Pädagoginnen und Pädagogen wollen überhaupt keine Erziehungswissenschaftler sein. Die wollen einfach wirklich Pädagogen sein und denn lieber mehr Methoden kennen lernen, als irgend `ne pädagogische Theoriebildung betreiben.“ (Gunnar, Interview Nr.7, S.56)

¹ Zu den Aspekten einer *systematischeren* Vermittlung und eines *grundlegenderen* Erarbeitens vgl. auch Kap. 3.4.3.2.1.

- Entwicklung beruflicher Identität (k = 9):

Andere Veränderungsvorschläge haben (im engeren und weiteren Sinne) mit der Entwicklung beruflicher Identität zu tun: Die einen wollen das Diplom-Pädagogikstudium als wissenschaftliches Studium verstanden und profiliert wissen durch ein „grundlegenderes Erarbeiten der Wissenschaftsgeschichte dieses Fachs, seiner Bedingtheit als `Wissenschaft`“ (Fb 44) oder durch eine „klare, ausdrückliche und nachvollziehbare Unterscheidung zwischen wissenschaftlichem Studium und Berufsausbildung“ (Fb 59).¹ Anderen geht es nicht nur um eine Profilierung des Faches als wissenschaftliche Disziplin. Es geht ihnen darüber hinaus darum, dass die Studierenden bereits während des Studiums die Möglichkeit haben sollen, ihr „Selbstverständnis als Dipl.Päd.“ (Fb 38) zu klären und „berufliche Identität + Selbstvertrauen“ (Fb 89, 93) zu entwickeln. Um dies zu erreichen, schlägt ein Befragter vor, „päd. Kategorien, Sichtweisen, Standpunkte (auch im Sinne der Berufsidentität gezielter heraus(zu)arbeiten!“ (Fb 47). In eine ähnliche Richtung geht die Forderung, dass über die Universität die „Notwendigkeit von Pädagogik transparent gemacht werden“ solle (Fb 22). Gerade die beiden zuletzt genannten Aussagen zielen nicht nur darauf, disziplinintern, also auch gegenüber den Studierenden deutlich zu machen, was pädagogische Standpunkte und Sichtweisen sein können und warum sie notwendig und wichtig sind. Sie zielen ebenso darauf, die Disziplin nach außen hin - sozusagen gegenüber der nicht-pädagogischen Öffentlichkeit - zu legitimieren und deutlich zu machen, was in Abgrenzung zu anderen Disziplinen den spezifischen „pädagogischen Blick“ ausmacht. Eine andere Absolventin bezeichnet dies mit dem Begriff „Imagepflege“ (Fb 45).

Frank im Interview:

„Wäre vielleicht gar nicht so abwegig, dass sich die Studiengänge, die sehr nahe beieinander sind - also Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Diplompädagogik-, vielleicht noch mal deutlicher über ihre Profilierung Gedanken machen, und die einzelnen Bereiche der Diplompädagogik, z.B. Reha-Pädagogik, noch mal genauer überlegt, was denn ihre spezielle Qualifikation z.B. Psychologen gegenüber ist. Und nicht so 'ne Ersatzidentität zu kriegen, so 'n bisschen Psychologe zu sein, aber nicht so richtig, ne. Also, ich denk mir, dass ist eher die Aufgabe des Fachbereiches und der einzelnen Unterbereiche, noch mal wirklich deutlicher zu definieren, wo ihr Berufsprofil ist und worauf sie hin sich qualifizieren. Auch aus Ehrlichkeit den Studentinnen und Studenten gegenüber, damit die wissen, was sie lernen und was sie nicht lernen.“ (Frank, Interview Nr.11, S.42)

- Persönlichkeitsentwicklung und Selbsterfahrung (k = 5):

Die Forderung nach Persönlichkeitsentwicklung und Selbsterfahrung im Studium ist ein weiteres Merkmal aus den Befragtenaussagen, das Veränderungsvorschläge zum Bereich Studieninhalte und -ziele beschreibt: Fünf Absolventinnen und Absolventen sind der Meinung, dass im Studium eine verstärkte Beschäftigung mit der eigenen Person stattfinden solle. Die einen fordern „Selbsterfahrung“ (Fb 27, 38, 73), die

¹ Folgt man den Empfehlungen der Studienreformkommission (1984, S.44 f.), so könnten diese beiden Forderungen beispielsweise im Rahmen der Studieneingangsphase eingelöst werden, in der es darum geht, den Studierenden deutlich zu machen, worauf sie sich mit dem Studium der Erziehungswissenschaft einlassen.

anderen wollen „Selbstreflexion“ (Fb 105) oder „Persönlichkeitsentwicklung“ (Fb 63).

Auch die Studienreformkommission misst der Persönlichkeitsentwicklung im Studium einen hohen Stellenwert bei, „weil die eigene Persönlichkeit für den Pädagogen ein wichtiges ‚Werkzeug‘ seines beruflichen Handelns darstellt“ (Studienreformkommission 1984, S.46 und S.111). Während des Praktikums beispielsweise sollen die Studierenden in konkreten Handlungsvollzügen Erfahrungen mit der eigenen Person machen (Selbsterfahrung) (vgl. ebd., S.103). Und da sich die Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums immer auch unmittelbar auf die Situation der Studierenden selbst beziehen ließen, müsse - so die Studienreformkommission - Selbstreflexion, also die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte und der eigenen Identität, Ziel des Studiums sein (vgl. ebd., S.111).

Dies scheint zumindest in den 80er Jahren im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium in Marburg kaum Thema gewesen zu sein, wie Ulrike im Interview darstellt:

„Das hab ich im Studium sehr vermisst, also dass so das Individuum, die Pädagogin - das spielt eigentlich in unserem Studium überhaupt keine Rolle. Es wird nie davon gesprochen, dass du ein Mensch bist, der irgendwas tut und dass das auch was mit dir macht, ja. Diese Seite der Pädagogik, die spielt keine Rolle. So. Also das empfinde ich für mich ganz stark so, dass ich da Riesendefizite hab. (...) Ja, schon im Bereich pädagogische Situationen, ich als Pädagogin, also so das ganz stark zu reflektieren, was meine eigene Rolle dabei auch ist.“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.32 f.)

Die Studienreformkommission (1984, S.52) hat seinerzeit drei Handlungsfelder benannt, für die das Diplom-Pädagogikstudium qualifizieren soll: 1. Erziehen, Beraten, Helfen, 2. Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln und 3. Organisieren, Verwalten, Planen (vgl. auch Kap. 3.4.1.2). Für genau diese drei Handlungsfelder fordern auch die Marburger Absolventinnen und Absolventen Studieninhalte ein, die auf ein Tätigwerden in diesen Bereichen vorbereiten sollen. Ehe ich jedoch näher darauf eingehe, stelle ich vorab einige eher allgemeine und unspezifische Aussagen der Befragten vor, die aber in eine ähnliche Richtung weisen: auf eine Vermittlung unmittelbar verwertungsorientierter Inhalte.

- Verwertungsorientierte Inhalte allgemein (k = 13):

Solche eher unspezifischen Veränderungsvorschläge im Hinblick auf verwertungsorientierte Inhalte lauten etwa so: „konkrete Vorbereitung auf zukünftige Berufsfelder“ (Fb 24), die Forderung nach „unmittelbar handlungsbezogene(n) Kompetenzen“ (Fb 40), nach „Ausrichtung des Lehrangebotes an Chancen/Erfordernissen des m.E. vorhandenen Arbeitsmarktes für Diplom-Päd.“ (Fb 56), nach „verwertungsorientierte(n) Angebote(n)“ (Fb 72), die Forderung nach einem „höhere(n) Angebot praxisrelevanter Seminare im Hauptstudium“ (Fb 100), nach „‚berufsvorbereitende(n)‘ Seminare(n)“ (Fb 107) oder nach „wesentlich mehr realitätsbezogene(n) Inhalten ... ohne wiss. Elfenbeinturm“ (Fb 115).

Diese Absolventinnen und Absolventen erläutern zwar selten näher, welcher Art etwa „realitätsbezogene Inhalte“ sein sollten und was „verwertungsorientierte Angebo-

te“ ihrer Meinung nach sind. Formulierungen wie „unmittelbar handlungsbezogen“, „verwertungsorientiert“, „realitätsnah“, „berufsbezogen“, „arbeitsmarktorientiert“ und ähnliches legen jedoch die Vermutung nahe, dass für sie offenbar die konkreten Tätigkeitsanforderungen aus der Praxis den Maßstab für die inhaltliche Gestaltung des Studiums darstellen. Manche Befragten wollen anscheinend rückblickend betrachtet möglichst viele Erfahrungen und Erkenntnisse, die sie in der Zwischenzeit in ihrer beruflichen Praxis gewonnen haben, am liebsten schon im Studium vorweggenommen bzw. in das Studium hineingepackt wissen. So fordert zum Beispiel ein Absolvent „Lehrveranstaltungen, die aufdecken, dass in der Praxis ganz andere Sachen entscheiden als `Theorien` und `Konzepte`: Selbsterhaltungsinteressen von Institutionen, Machtinteressen von Mitarbeitern, Auslastung lukrativer Kapazitäten ...“ (Fb 8).

- Qualifizierung für das Handlungsfeld Erziehen, Beraten, Helfen (k = 5):

Fünf Absolventinnen und Absolventen fordern für das Diplom-Pädagogikstudium zusätzliche Inhalte aus den Bereichen Therapie, Beratung und Supervision ein (Fb 38, 41, 105, 108, 116). Dabei scheint der geforderte Umfang dieser zusätzlichen Inhalte durchaus unterschiedlich zu sein: Von der Vermittlung therapeutischer *Ansätze* (Fb 105), womit offenbar *Grundlagen* gemeint sind, bis hin zu „therapeutische(n) Zusatzausbildungen“ (Fb 108), die aber sicherlich einen größeren zeitlichen Umfang in Anspruch nehmen müssten und im Rahmen des Studiums nicht zu leisten wären.

Auffallend ist zunächst, *dass* Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung therapeutische Qualifikationen einfordern, die eigentlich eher in heil- und sonderpädagogischen Arbeitsfeldern gefordert sind (vgl. Studienreformkommission 1984, S.77). Ein Blick auf die aktuellen Tätigkeitsbereiche derer, die therapeutische Qualifikationen einfordern, legt die Vermutung nahe, dass der Wunsch nach solchen Qualifikationen durch die jeweiligen beruflichen Tätigkeiten sozusagen nachträglich (mit)begründet ist: die eine unterstützt und begleitet beispielsweise Selbsthilfegruppen (Fb 38), ein anderer macht eine Fortbildung zum Supervisor und ist freiberuflich als solcher tätig (Fb 105).¹

- Qualifizierung für das Handlungsfeld Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln:

Aussagen, in denen Inhalte eingefordert werden, die für Tätigkeiten im Handlungsfeld Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln qualifizieren sollen, beziehen sich auf zwei inhaltliche Dimensionen: a) auf methodische und didaktische Kenntnisse zur Vermittlung von Inhalten, und b) auf den Erwerb von Wissen aus jenen inhaltlichen Bereichen, die Unterrichtsgegenstand sein sollen.

¹ Auch die Forderung nach Vermittlung rechtlicher Kenntnisse kann zu einer Qualifizierung für das genannte Handlungsfeld beitragen, in dem es – z.B. in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern – u.a. darum gehen kann, Ratsuchende über ihre rechtlichen Ansprüche aufzuklären. Da eine Differenzierung der Befragtenaussagen im Hinblick auf die Vermittlung rechtlicher Kenntnisse im Studium jedoch schwierig ist, habe ich diesen Aspekt ausschließlich unter dem Merkmal „Qualifizierung für das Handlungsfeld Organisieren, Verwalten, Planen“ dargestellt.

a) Vermittlung didaktischer und methodischer Kenntnisse (k = 13):

In 13 Aussagen werden didaktische und methodische Kenntnisse eingefordert. Deutlich wird bei all diesen Aussagen, dass offensichtlich ein Angebot in dem Bereich vorhanden ist, das aber von vielen Befragten offenbar als *nicht ausreichend* eingeschätzt wird. Fast alle, die didaktische und methodische Kenntnisse fordern, fordern nämlich ein *größeres* Angebot, fordern eine *stärkere* Betonung jener Bereiche. „Gerade im Schwerpunkt `EB; außerschul. Jugendbildung“ - so moniert eine Absolventin - „müssten auch didakt. u. method. Inhalte vorkommen: was mache ich wann mit wem wie und wieso u. wozu? als Grundfragestellung“ (Fb 1). Diese Absolventin kritisiert mit ihrer Aussage, dass gerade in jenem Studienschwerpunkt, der auf Tätigkeitsfelder vorbereiten soll, in dem didaktische und methodische Kenntnisse zentral sind, eben diese nicht oder zumindest nur unzureichend vermittelt werden. Das „`Handwerkszeug´ wie Didaktik, Methodik“ (Fb 76), das im Berufsfeld Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung später notwendig ist, wird in den Augen einiger Absolventinnen und Absolventen offenbar nicht genügend vermittelt oder nicht *verbindlich* genug gemacht (Fb 46). Die speziellere Forderung nach „Moderieren lernen u.ä. Angebote (Zukunftswerkstatt z.B.)“ (Fb 9) gehört ebenso hierher wie die Forderung nach „mehr Aspekte bezüglich: - Team-Arbeit, - Gruppendynamik“ (Fb 27) oder die Forderung nach „mehr Methodenerprobung“ (Fb 37), wobei gerade letztere deutlich macht, dass allein die theoretische Vermittlung methodischer Kenntnisse nicht ausreicht. Vielmehr ist es notwendig, diese auch in der Praxis – zum Beispiel auch im Seminargeschehen an der Universität - auszuprobieren und einzuüben (vgl. Kap. 3.4.3.2.4).

Ein Großteil von denen, die mehr didaktische und methodische Kenntnisse einfordern, nehmen – das entspricht meiner Hypothese (vgl. Kap. 1.3.3) - zum Befragungszeitpunkt selbst lehrende Tätigkeiten wahr, so dass ich auch hier davon ausgehe, dass die jeweiligen beruflichen Tätigkeitsanforderungen die Veränderungsvorschläge, die die Befragten machen, mitbestimmen. Ein Beispiel dafür ist Reinhard, der sagt:

„also gerade im Bereich Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung - hielt ich das auch für einen ganz wichtigen Bereich auch so 'ne rhetorische Schulung. Also ich arbeit' zur Zeit mit so Sachen wie Metaplan oder so was. Das ist mir in der Uni-Zeit eigentlich nie untergekommen. Vielleicht, dass mal einer mit Overhead gearbeitet hätte, sozusagen, dass dann ein Angebot war. Oder mal die Möglichkeit der einzelnen Medien und des Arbeitens damit... Das sind alles Bereiche, die ich mir außerhalb erarbeitet hab, also da gab's wenig Angebote.“ (Reinhard, Interview Nr.9, S.27)

b) Vermittlung von Fachinhalten (k = 5):

Eine Absolventin fordert, das Diplom-Pädagogikstudium „mit thematischen Schwerpunkten aus Literatur, Kunst, Ökologie, Erziehung, Technik, Architektur ... (zu) verbinden - nie für sich isoliert (zu) betreiben“, denn daraus, so befürchtet sie, „entwickeln sich langweilige, ideenlose Leute, die weder ein Fach, eine Thematik beherrschen, noch pädagogisches Talent haben“ (Fb 106). In dieser Aussage wird zweierlei kritisiert: zum einen, dass das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium - wie gerade dargestellt - offenbar für die pädagogische Interaktion an sich nicht ausrei-

chend vorbereite (kein „pädagogisches Talent“ vermittele); zum zweiten, dass es keine thematischen Inhalte, die weitervermittelt werden können, anbiete.

Die Forderung, „ein verwertbares Fach wie bei den Lehramtskandidaten an(zu)bieten!“ (Fb 118) oder die Forderung nach „Anbindung an ein Schulfach, z.B. Polytechnik oder Deutsch für Ausländer“ (Fb 102), nach „Kombination mit inhaltl. Qualifikation“ (Fb 32) entsprechen den Empfehlungen der Studienreformkommission, die die Qualifizierung für ein Unterrichtsfach als einen handlungsfeldspezifischen Studieninhalt der Studienrichtung Erwachsenenbildung betrachtet (vgl. Studienreformkommission 1984, S.70 f.). Der Vorschlag, die Ausbildung in einem Handwerksberuf als Zulassungsvoraussetzung für das Diplom-Pädagogikstudium festzulegen (Fb 54), deutet in eine ähnliche Richtung.

Auch die Forderung nach Vermittlung von Fachinhalten wird fast ausschließlich von Personen erhoben, zu deren Aufgaben u.a. lehrende Tätigkeiten, also die Vermittlung fachlicher Inhalte, gehören. Und im Hinblick auf die Beschäftigungschancen im Volkshochschulbereich als einem klassischen Bereich der Erwachsenenbildung stellt Gunnar darüber hinaus fest:

„Jemand, der dort gleichzeitig einen Inhalt anbieten kann, der hat seine Stelle sicherer als wenn jemand nur sagt: `Ich kann ganz gut mit Gruppen umgehen, und aber die Inhalte müssen von Dritten, Leuten von außen, reingeschafft werden.“
(Gunnar, Interview Nr.7, S.22 f.)

- Qualifizierung für das Handlungsfeld Organisieren, Verwalten, Planen (k = 24):

Manche Absolventinnen und Absolventen hätten sich rückblickend im Studium die Vermittlung „lebenspraktischer“ Fähigkeiten wie „z.B. Pressearbeit, Management, Leitungsstile, Zeitmanagement, Planungstechniken, ein bisschen kaufmännisches Wissen, ...“ (Fb 52) gewünscht oder fordern pauschal die „Vorbereitung auf Leitungstätigkeit incl. aller entsprechenden Aufgaben“ (Fb 105). Außerdem sei „unbedingt notwendig () die Vermittlung von Verwaltungstechnik und Personalwesen“ (Fb 5), „mehr Organisation (Datenverwaltung, Zeitplanung usw.)“ (Fb 17) und „in die Studienordnung könnten mehr Pflichtveranstaltungen aus anderen Fachbereichen, die sich z.B. mit juristischen und organisatorischen/Verwaltungsaufgaben beschäftigen“. Auch juristische Inhalte werden mehr (Fb 12, 76, 108) und weniger konkret (Fb 30, 54, 74, 90) eingefordert¹, ebenso „aktuelle Sozialpolitik“ (Fb 30).

Was die Befragten im einzelnen unter Verwaltungs- und/oder organisatorischen Aufgaben verstehen und worauf dementsprechend das Diplom-Pädagogikstudium konkret vorbereiten sollte, bleibt in den meisten Antworten unklar. Was immer auch die „Vermittlung von Verwaltungstechnik“ (Fb 5), die Vorbereitung auf „administrative Aufgabenstellungen“ (Fb 54), was immer „mehr Seminare zu Verwaltungsstrukturen“ (Fb 91) oder der „Ausbau verwaltungstechnischer Grundlagen (als Handwerkszeug)“ (Fb 110) bewirken sollen, ob es dabei um die Frage geht: „Wie stelle ich einen Zuschussantrag?“ (Fb 117), oder ob die „Vorbereitung auf Leitungstätigkeit incl.

¹ Auf die Tatsache, dass es im Hinblick auf juristische Kenntnisse Überschneidungen insbesondere zu dem Handlungsfeld Erziehen, Beraten, Helfen gibt, habe ich bereits hingewiesen.

aller entsprechenden Aufgaben“ (Fb 105) gemeint ist, sei dahingestellt. Wichtig ist es festzustellen, dass das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium nach Ansicht zahlreicher Absolventinnen und Absolventen offenbar auf ein breites Spektrum von Aufgaben und Tätigkeiten, die unter das Handlungsfeld Organisieren, Verwalten, Planen subsummiert werden können, nicht ausreichend vorbereitet.

Es fällt auf, dass die Vermittlung sozialer Kompetenzen im Diplomstudium von den Befragten kaum explizit gefordert wird. Offenbar bietet das Studium - und die Ergebnisse zu seinem Nutzen stützen diese Vermutung (vgl. Kap. 3.4.1.2.3) - ausreichend Raum zur Herausbildung sozialer Kompetenzen.

Die Forderungen nach Qualifizierung für organisierende, planende und verwaltende Tätigkeiten scheinen – ebenso wie die nach Qualifizierung für die Tätigkeitsfelder Erziehen, Beraten, Helfen und Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln - durch die beruflichen Aufgaben, die die Befragten zum Erhebungszeitpunkt wahrnehmen und denen sie sich offenbar allein aufgrund des Diplom-Pädagogikstudiums (noch) nicht gewachsen fühl(t)en, mitbegründet zu sein. Der Großteil von denen, die Studieninhalte einfordern, die für organisierende, verwaltende und planende Tätigkeiten wichtig sind, geben im Fragebogen auch an, solche Tätigkeiten wahrzunehmen.

Anne, die zum Befragungszeitpunkt Leiterin und Geschäftsführerin eines Kinderheimes ist, macht im Interview deutlich, dass ihrer Ansicht nach betriebswirtschaftliche Kenntnisse im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium vermittelt werden sollten, um auf leitende und geschäftsführende Tätigkeiten vorzubereiten. Darüber hinaus weist sie auf die besondere Bedeutung hin, die betriebswirtschaftliche Kenntnisse auch für freiberuflich tätige Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner haben:

„also dass ich da auch Geschäftsführerin bin - und das ist so dieser Punkt, der ja im Studium relativ kurz kommt, also mit Wirtschaft und so hat man ja nicht so viel zu tun. Aber ich denke, gerade in der Erwachsenenbildung ist es doch 'n Teil, der ganz wichtig wäre, wenn man irgendwie das so ins Studium noch einbauen könnte. Weil man hat dann in solchen Positionen sehr viel damit zu tun. (...) Auch wenn man sich vorstellt, man macht sich selbstständig, ... und dann muss ich auch 'n bisschen wissen, wie macht man so was überhaupt.“ (Anne, Interview Nr.4, S.9)

- Qualifizierung in Forschungsmethoden (k = 2):

Die Forderung nach einer Qualifizierung im Bereich Forschungsmethoden ist ein weiteres Merkmal, das inhaltliche Veränderungsvorschläge charakterisiert. Die beiden Befragten, die jeweils einen Veränderungsvorschlag hierzu machen, kritisieren nicht grundsätzlich, dass es zu ihrer Studienzeit keine Angebote im forschungsmethodischen Bereich gegeben habe. Sie fordern vielmehr „ausdif. Angebote zu emp. Sozialforschung, Statistik, insbes. zu qualit. Methoden“ (Fb 47) und sind der Meinung, dass „... Statistik u. empir. Sozialwiss. als Pflichtfächer“ (Fb 74) im Studium verankert werden müssten (Hervorhebungen von mir, AFJ). Damit machen sie deutlich, dass es ein Angebot in diesen Bereichen zu ihrer Studienzeit offenbar gegeben

hat, dass das Angebot aber a) zu gering und b) offenbar nicht als Pflichtveranstaltung wahrgenommen worden ist.¹

Im Interview bringt Frank diese beiden Aspekte zum Ausdruck, indem er sagt:

„Was zu wenig war, was ich auch persönlich zu wenig gemacht hab, waren die ganzen empirischen Sachen. Das wünschte ich mir manchmal, dass ich da mehr Ahnung von hätte. Hab ich aber nie so viel Draht zu gehabt - hätt' ich auch ein bisschen mehr machen können, obwohl das Angebot damals auch sehr gering war.“ (Frank, Interview Nr.11, S.30)

Anhand meiner Ausführungen im Zusammenhang mit der Grobkategorie „Inhalte des Studiums“ ist deutlich geworden, dass, wenn die Befragten Veränderungsvorschläge im Hinblick auf Studieninhalte machen, diese Inhalte nach den Vorstellungen der Absolventinnen und Absolventen in der Regel eine direkte Verwertung in der beruflichen Praxis finden sollen.

Auf die spätere berufliche Praxis bezogen ist schließlich auch das folgende und zu diesem Bereich letzte Merkmal, das Veränderungsvorschläge zu dem Bereich Studieninhalte und -ziele umfasst:

- Überblick über mögliche berufliche Einsatzfelder geben (k = 10):

Manche verlangen rückblickend vom Studium, dass es mit „konkrete(n) Arbeitsfeldern“ (Fb 27) vertraut machen und „eine Vorstellung des Berufsbildes `Diplompädagoge´ ermöglichen“ (Fb 7) solle. „Zu kurz“ - so wird kritisiert - „kommt die Erörterung für Studierende, in welchen Bereichen Beschäftigung möglich ist“ (Fb 51). Die Befragten erwarten also vom Studium, dass es seinen Studierenden einen Überblick über mögliche berufliche Einsatzfelder als Diplom-Pädagogin oder -Pädagoge vermittelt und sie sich diese nicht erst nach Abschluss ihres Studiums nach und nach selbst recherchieren müssen. Eine Absolventin schreibt zum Beispiel: „Es müsste mehr Überblick über die gefächerten Arbeitsmöglichkeiten in der Erwachsenenbildung gegeben werden. Ich weiß über die Möglichkeiten erst, seitdem ich in e. Institution arbeite“ (Fb 41). Ein anderer Absolvent fordert darüber hinaus die „stärkere Einbindung von pädagogischen Praxisfeldern, die nicht zum klassischen Kanon gehören, z.B. diverse Medieninstitutionen und Kulturinstitutionen. `Exotische´ Praxisfelder sollten stärker Berücksichtigung finden“ (Fb 112).

Das alles sind hohe und zum Teil sehr individuelle Erwartungen, die die Befragten an das Studium richten. Ich gehe davon aus, dass das Studium der Erwartung, einen möglichst umfassenden Überblick über berufliche Einsatzfelder zu geben, angesichts der großen Bandbreite möglicher Betätigungsfelder kaum gerecht werden kann. Dennoch sind möglichst vielfältige Kontakte zu und Erkundungen in pädagogischen Praxisfeldern von großer Bedeutung, da sie den Studierenden zumindest Ideen darüber vermitteln, wo mögliche Arbeitsfelder sein könnten (vgl. Kap. 3.4.3.2.3). Und je mehr Exkursionen und Erkundungen stattfinden, desto mehr vervollständigt sich bei

¹ In begrenztem Umfang sind sowohl nach der DPO/StO 1973 wie auch 1984 einführende Veranstaltungen zu Forschungsmethoden verpflichtend zu studieren (= 2 bis 4 SWS jeweils im Grund- und im Hauptstudium).

den Studierenden vermutlich der Überblick über mögliche Arbeitsfelder. Dann dürfte es Absolventinnen und Absolventen letztendlich auch nicht so ergehen wie Renate, die während ihres Diplom-Pädagogikstudium offenbar nur einmal an einer Exkursion zu einer gewerkschaftlichen Bildungsstätte teilgenommen hat. Sie resümiert auf meine Frage, ob ihr im Studium vermittelt worden sei, wo man sich bewerben könne:

„Überhaupt nicht. Überhaupt nicht. Das einzige was mir in Erinnerung geblieben ist, war, dass die Gewerkschaft ein Betätigungsfeld für Diplompädagogen sein könnte. Alles andere war mir völlig verschlossen. Alles andere existierte irgendwie nicht - musste ich mir so langsam beim Stellensuchen dann erarbeiten, ja.“ (Renate, Interview Nr.10, S.6)

Das zuletzt dargestellte Merkmal leitet nun zur dritten Kategorie „Praxisbezug“ über. Dabei wird es vor allem um Vorschläge der Befragten gehen, *wie* Praxisbezug im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium erreicht werden kann, *wie* - unter anderem - auch ein Überblick über mögliche berufliche Einsatzfelder hergestellt werden kann.

Zunächst einmal fasse ich jedoch zusammen, was die Auswertung der Veränderungsvorschläge zu dem Bereich Studieninhalte und -ziele ergeben hat:

Zusammenfassung:

Als einen zweiten Bereich, auf den sich Veränderungsvorschläge der Befragten für das Diplom-Pädagogikstudium in Marburg beziehen, habe ich den Bereich Studieninhalte und -ziele identifiziert. Dabei geht es zum einen um die inhaltliche Gewichtung und thematische Vielfalt einzelner Studienbestandteile, zum anderen geht es darum, was die Studierenden im Diplom-Pädagogikstudium im einzelnen lernen und wofür sie qualifiziert und befähigt werden sollen. Gut jeder dritte Veränderungsvorschlag bezieht sich auf den Bereich Studieninhalte und -ziele.

- Im Hinblick auf Forderungen nach einer veränderten inhaltlichen Gewichtung einzelner Studienbestandteile lässt sich nicht mit Sicherheit sagen, ob diese Forderungen durch berufliche Erfahrungen, die die Befragten nach ihrem Studium gemacht haben, und/oder durch aktuelle Arbeitsanforderungen (mit)bestimmt sind oder einfach auf persönlichen Vorlieben beruhen.
- Zuweilen wird problematisiert, dass das Diplom-Pädagogikstudium für Tätigkeiten in der pädagogischen Praxis wissenschaftlich qualifizieren soll, mit anderen Worten: dass pädagogisch-praktische Kompetenzen und erziehungswissenschaftliche Qualifikationen in ein und demselben Studiengang vermittelt werden sollen.
- Manche Befragte fordern darüber hinaus, dass das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium (mehr) Gelegenheit zur Selbstreflexion und zur Selbsterfahrung bieten müsse. Andere bestätigen, dass es genau dies geboten habe (vgl. Kap. 3.4.1.2.3).
- Der Anteil derer, die eine Stärkung der theoretisch-wissenschaftlichen Seite der Ausbildung, Forschungsmethoden eingeschlossen, und eine Profilierung und Abgrenzung gegenüber benachbarten Studiengängen fordern, ist weit aus geringer als der Anteil jener, die vom Studium eine Qualifizierung für konkrete berufliche Tätigkeitsfelder und eine Vermittlung unmittelbar ver-

wertungsorientierter Inhalte erwarten und damit das Diplom-Pädagogikstudium zuweilen in die Nähe sozialpädagogischer Fachhochschulstudiengänge rücken. Manche - so scheint es - machen ihre inhaltlichen Veränderungsvorschläge für das Diplom-Pädagogikstudium auf dem Hintergrund der spezifischen Arbeitsanforderungen, die im Rahmen ihrer jeweiligen beruflichen Tätigkeiten an sie gestellt werden.

- Im Hinblick auf eine Qualifizierung für das Handlungsfeld „Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln“ beispielsweise lassen sich zum einen Aussagen unterscheiden, in denen insbesondere für die Studienrichtung Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung eine stärkere Berücksichtigung didaktischer und methodischer Kenntnisse verlangt wird. Zum anderen wird in manchen Aussagen die Vermittlung von Fachinhalten eingefordert, die beispielsweise im Rahmen einer lehrenden Tätigkeit weitervermittelt werden können.
- Auf organisierende, verwaltende und planende Tätigkeiten - das Handlungsfeld, das nach Ansicht der Studienreformkommission „auch in der absehbaren Zukunft einen Hauptanteil im Tätigkeitsspektrum hauptberuflicher pädagogischer Mitarbeiter“ ausmachen wird (Studienreformkommission 1984, S.66), bereitet das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium offenbar nicht ausreichend vor – das lassen jedenfalls eine Reihe von Veränderungsvorschlägen der Befragten vermuten.
- Die Tatsache, dass die Herausbildung sozialer Kompetenzen im Studium nur ganz am Rande zum Thema gemacht wird, lässt vermuten, dass das Studium offenbar Raum zur Entwicklung solcher Kompetenzen lässt. Meine Befunde zum Nutzen des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums stützen diese Vermutung (vgl. Kap. 3.4.1.2.3).
- Schließlich soll das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium nach Meinung der Befragten auch einen möglichst umfassenden Überblick über potentielle berufliche Einsatzfelder geben.

Der letztgenannte Aspekt leitet über zu einem dritten großen Bereich, auf den sich Veränderungsvorschläge der Absolventinnen und Absolventen beziehen: auf den Praxisbezug des Studiums und vor allem darauf, *wie* dieser hergestellt werden kann.

3.4.3.2.3 Praxisbezug

Praxisbezug ist zugleich Studieninhalte wie auch Ziel des Studiums. Wenn jedoch im folgenden vom Praxisbezug des Diplom-Pädagogikstudiums die Rede ist, dann ist damit vor allem die Art und

Weise der Herstellung von Bezügen zur Berufspraxis und der Integration von Theorie und Praxis gemeint. „Die Verknüpfung praktischer Ausbildungsbestandteile mit einem darauf bezugnehmenden Wissenserwerb“ ist aus Sicht der Studienreformkommission (1984, S.103) erforderlich, damit die Studierenden angesichts der Viel-

„Ich finde, dass unsere Praktika überhaupt nicht ausreichen, um berufsqualifizierend zu sein, ne. Weil du kannst pädagogisches Handeln nicht nur in der Theorie lernen. Das geht nicht.“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.6)

fältigkeit und Komplexität der beruflichen Tätigkeitsfelder „zum selbständigen Umgang mit wechselnden und vor allem auch zwischenmenschlichen Anforderungen“ (ebd.) befähigt werden und der Anspruch des Diplomstudienganges eingelöst wird, berufsqualifizierend zu sein. Auch ist die Entwicklung pädagogischer Handlungskompetenz während des Studiums nach Ansicht der Kommission nur unter Einbeziehung intensiver Kontakte mit der Berufspraxis möglich (vgl. ebd.).

Eine Integration von Theorie und Praxis kann nach Ansicht der Studienreformkommission auf verschiedenen Wegen erfolgen (vgl. ebd., S.103 ff., Hervorhebungen von mir, AFJ) – und zwar durch:

- *Exkursionen, Hospitationen und Beobachtungen*: Sie sollen „dem Kennenlernen von Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der Berufspraxis“ dienen (ebd. S.103);
- *Praktika mit entsprechender Begleitung* durch die Hochschule: In Praktika „sollen sich die Studierenden, nicht mehr gesichert innerhalb des gewohnten Hochschul-Lebenszusammenhanges, den Problemen der Praxis aussetzen und Erfahrungen im Handeln, hinsichtlich der Beziehungen zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und komplexen Handlungssituationen sowie der eigenen Person machen“ (ebd.).
- *Projektstudium*: Projektstudien bieten nach Ansicht der Studienreformkommission „die Möglichkeit, über einen längeren Zeitraum Aspekte pädagogischen Berufshandelns zu planen, zu konzeptionieren, auszuführen und die Ergebnisse zu beobachten und zu analysieren“ (ebd.).
- *Problemorientierte Vermittlung von Berufspraxis in den Lehrveranstaltungen* während des gesamten Studiums (vgl. ebd., S.104)
- *Aufbau enger Verbindungen von Praxisinstitutionen und Hochschule* bis hin zur Mitarbeit von Hochschullehrern in den Institutionen sowie umgekehrt zur Mitarbeit von Berufspraktikern in Lehre und Forschung (vgl. ebd., S.105).

In den Aussagen der Marburger Absolventinnen und Absolventen werden Veränderungsvorschläge zum Praxisbezug des Studiums und zur Integration von Theorie und Praxis durch folgende Merkmale abgebildet:

- *Art und Umfang der Praktika* ($k = 20$)
- *Vor- und Nachbereitung/Begleitung der Praktika* ($k = 14$),
- *Projektstudium* ($k = 18$),
- *Exkursionen, Hospitationen, Kontakte zu pädagogischen Praxisfeldern* ($k = 12$),
- *Lehrende aus der Praxis* ($k = 5$),
- *Praxisbezug der Lehrenden* ($k = 4$),
- *Theorie-Praxis-Bezug* ($k = 9$),
- *Praxisbezug allgemein* ($k = 33$),
- *Profilierung von Praxisfeldern* ($k = 2$)

Somit beziehen sich fast 40 % aller Veränderungsvorschläge ($k = 117$) - mehr und weniger konkret - auf den Praxisbezug und die Theorie-Praxis-Integration im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium.

- Art und Umfang der Praktika ($k = 20$):

Ein stärkerer Praxisbezug des Studiums könnte nach Ansicht mancher Absolventinnen und Absolventen zum Beispiel durch eine *Intensivierung* der Praktika erreicht werden. Das wird in 20 Nennungen zum Ausdruck gebracht, die von eher allgemeinen Forderungen wie „*Praktika verstärken*“ (Fb 11) bis hin zu Forderungen nach „*mehr und längere(n) verpflichtende(n) Praktika*“ (Fb 27) reichen. Gerade in dieser letztgenannten Aussage werden gleich drei Aspekte angesprochen, die im Hinblick auf die Praktika im Studium verändert werden sollen: ihre Anzahl und zeitliche Dauer sollen erhöht und der höhere Umfang an Praktika soll den Studierenden zur Pflicht gemacht werden. Bezogen auf die Studienordnung von 1984, auf die sich der Befragte bezieht, der diese Forderung stellt, bedeutet dies, dass zukünftig mehr als zwei sechswöchige (bzw. 240 Stunden umfassende) Pflichtpraktika (eines im Grund-, das andere im Hauptstudium) Bestandteil des Studiums werden sollten. Manche machen auch konkrete Vorschläge für eine aus ihrer Sicht angemessene Dauer des Praktikums: „*Abschaffung der 6-Wochen-Praktika, dafür Jahrespraktikum im oder nach dem Studium*“ (Fb 32), „*1 - 2mal ein halbes Jahr*“ (Fb 49). Wieder andere plädieren für kontinuierlichere, studienbegleitende Praxiskontakte: „*mind. 36 Wochen semesterbegleitend*“ (Fb 76), „*kontinuierliche nebenberufliche Tätigkeit während des Studiums*“ (Fb 33). Eine Person will sogar Praxiserfahrungen als Zulassungsvoraussetzung dem Studium vorangestellt wissen (Fb 54). Neben anderer Dauer, Anzahl und Organisation der Praktika werden vereinzelt auch spezielle inhaltliche Ausrichtungen der Praktika vorgeschlagen: „*Fachpraktika in Handel und Industrie*“ (Fb 87) oder „*verstärkt Traineeurse für kommerzielle Bereiche integrieren*“ (Fb 120).

Insgesamt gesehen rücken Forderungen nach langen Praxisphasen im oder nach dem Studium das universitäre Diplom-Pädagogikstudium deutlich in die Nähe sozialpädagogischer Fachhochschulstudiengänge.

Reinhard begründet im Interview, weshalb er „*gerade in der Bildungsarbeit*“ längerfristige studienbegleitende Praxiskontakte einem sechswöchigen Blockpraktikum vorzieht:

„Ich halt 's noch immer für sinnvoller, Praktikumszusammenhänge zu schaffen, die studienbegleitend irgendwo sind, also zumindest über zwei, drei Semester sind, also die - wo man dann vielleicht drei, vier Stunden die Woche oder irgend so was dann mit irgendjemand gemeinsam auch was plant, also gerade in der Bildungsarbeit. In sechs Wochen kann ich zwar ein Seminar planen, aber dann führ ich's nicht mehr durch. Oder - aber bis ich in 'ner Institution so drin bin, um sozusagen in der Lage zu sein, ein Seminar zu planen, das dauert ja auch ne gewisse Zeit.“ (Reinhard, Interview Nr.9, S.9 f.)

- bessere Vor- und Nachbereitung/Begleitung der Praktika (k = 14):

Die Marburger Absolventinnen und Absolventen beschränken sich aber nicht auf ihre Kritik, dass die im Rahmen des Studiums vorgesehenen beiden Pflichtpraktika „viel zu kurz“ (Fb 49) seien, sondern vertreten darüber hinaus die Ansicht, „das Studium müsste wesentlich stärker praxisorientiert sein, z.B. in Form von Auswertungen der Studienpraktika“ (Fb 5). Eine „bessere Vor- und Nachbereitung der Praktika“ (Fb 6), „praktikabegleitende Veranstaltungen“ (Fb 13) „sowie Supervision“ (Fb 24, Fb 38) werden von den Befragten ebenso eingefordert wie das „Angebot mehrerer durch ein Seminar begleiteter Praktikumsmöglichkeiten (wie z.B. die Hausaufgabenhilfe an der Gesamtschule Stadtallendorf“¹ (Fb 35). „Die Praktika in solchen (= pädagogischen, AJF) Institutionen“ - so eine andere Absolventin - „müssten besser durch Tutorien (Vor- u. Nachbereitung) mit d. Institut f. Erziehungswiss. verzahnt werden. (Theorie und Praxis durch personelle Zusammenarbeit stärker berücksichtigen und hinterfragen)! => Kontakte.“ (Fb 61)

Renate, die ihr sechswöchiges Pflichtpraktikum im Hauptstudium in einem Frauenhaus absolviert und es freiwillig zu einer einjährigen ehrenamtlichen Mitarbeit ausgedehnt hat, beklagt im Hinblick auf eine theoretische Aufarbeitung ihrer Praxiserfahrungen:

„Also da gab es jetzt nichts, was mich da wiederum theoretisch begleitet hätte, sondern da war einfach kein Feld da, wo ich hätte meine praktischen Erfahrungen auch aufarbeiten können. Das hab ich wirklich sehr bedauert. Genau das war diese Schere, die da auseinander klaffte: Auf der einen Seite dieser wahnsinnige Überhang an Theorie, der kein Pendant in der Praxis hatte, und auf der anderen Seite aber die Praxis über das Praktikum oder über diese ehrenamtliche Mitarbeit, die keine Aufarbeitung in der Theorie erfahren konnte. So diese Schere, der war ich permanent ausgesetzt, und das hat mich wahnsinnig frustriert.“ (Renate, Interview Nr.10, 4 f.)

Und die praktikumsbegleitenden Veranstaltungen, die angeboten worden sind, waren zuweilen unbefriedigend, da sie von zu vielen Studierenden besucht waren. Das bringt Brigitte im Interview zum Ausdruck, indem sie sagt:

„das war halt ne Massenveranstaltung, wie fast alles, gell, dass du da mit 40 Leuten saßt, und dann hat halt jeder seinen Praktikumsbereich vorgestellt - und das war's dann auch irgendwo. Die Zeit war nicht da.“ (Brigitte, Interview Nr.3, S.8 f.)

¹ In Stadtallendorf, einer Stadt mit hohem Ausländeranteil in der Nähe von Marburg, wurde im Jahre 1980 das universitäre Ausbildungsprojekt „Hausaufgaben- und Lernhilfe an der Gesamtschule Stadtallendorf“ eingerichtet. Im Rahmen dieses Projektes wurden 15 Lehraufträge, die von Studierenden des Fachbereiches wahrgenommen wurden, vom Kultusministerium finanziert. Zum Projekt, das ein Jahrzehnt lang am Fachbereich bestanden hat, gehörte ein Begleitseminar, das einmal wöchentlich stattfand. „Das Seminar (bot) einerseits die Möglichkeit, Erfahrungen auszutauschen, andererseits w(u)rden für die Studenten und Studentinnen relevante Themen, die für eine qualifizierte Betreuungsarbeit notwendig sind, bearbeitet. (...) In die Themengebiete (fielen) sowohl allgmeinpädagogische und lernpsychologische als auch didaktisch-methodische Fragestellungen“ (Auernheimer und Projektgruppe o. J., S.75). Eine Mitarbeit in diesem Projekt konnte als Praktikum (Langzeitpraktikum) anerkannt werden.

- Projektstudium (k = 18):

Der Forderung nach längeren Praktika auf der einen und nach vorbereiteten, begleiteten und nachbereiteten Praktika auf der anderen Seite entspricht auch der Wunsch der Absolventinnen und Absolventen nach „Projekt-Studium“ (z.B. Fb 114). „Keine popeligen 6-Wochen-Praktika“ - so der Tenor bei einigen - „sondern Projektstudium“ (Fb 124). Manche fordern „Projektsemester, in denen stärker Erfahrungen in der Praxis gemacht werden“ (Fb 16), wünschen sich „mehr begleitete Praxisprojekte“ (Fb 39) und eine „feste Einbindung der Studierenden in Praxisprojekte mit der Vermittlung praxisbegleitender Theorie sowie Supervision“ (Fb 24).

Diese Forderungen decken sich mit den Empfehlungen der Studienreformkommission, die in Projektstudien die Möglichkeit sieht, „über einen längeren Zeitraum Aspekte pädagogischen Berufshandelns zu planen, zu konzeptionieren, auszuführen und die Ergebnisse zu beobachten und zu analysieren“ (Studienreformkommission 1984, S.103).

- Exkursionen, Hospitationen, Kontakte zu pädagogischen Praxisfeldern (k = 12):

Auch kurzzeitige Praxiskontakte können nach Meinung einiger Befragter dazu beitragen, Einblicke in Praxisfelder zu bekommen und können evtl. sogar erste Schritte zu längerfristigen Praxiskontakten sein. In insgesamt 12 Nennungen kommt zum Ausdruck, dass die Universität „mehr Kontakte () zu Betrieben/Verbänden für studienbegl. Maßnahmen“ (Fb 53) halten sollte, dass es „mehr Kooperationsveranstaltungen mit Betrieben, Institutionen der EB/WB“ (Fb 60) geben und dass „mehr Lehrveranstaltungen mit Verknüpfung zur Praxis: Hospitationen/Besuche bei sozialpäd. Hilfsangeboten, Behörden“ (Fb 8) stattfinden sollten. Außerdem sollten „mehr Praxisfeldanalyse, Institutionenanalyse“ (Fb 103) betrieben und „Gespräche mit Arbeitgebern“ (Fb 27) geführt werden und dergleichen mehr.

Diese Einschätzungen der Absolventinnen und Absolventen decken sich ebenfalls mit denen der Studienreformkommission, die der Meinung ist, dass Exkursionen, Hospitationen und Beobachtungen „dem Kennenlernen von Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der Berufspraxis“ (ebd.) und damit einer „Einführung in die Praxis verschiedener Berufsfelder“ (ebd., S.104) dienen und deshalb vor allem im Grundstudium zur Anwendung kommen sollten.

Im Interview bestätigt Frank den „Horizont erweiternden“ Nutzen von Exkursionen. Frank hat parallel zum Diplom-Pädagogikstudium Theologie studiert und hatte zunächst nur den kirchlichen Bereich als mögliches Arbeitsfeld im Blick. Eine Exkursion in ein Industrieunternehmen, an der er im Rahmen des Diplom-Pädagogikstudiums teilgenommen hat,

„ne relativ kurze Besichtigung damals bei IBM - die hat mich eigentlich auch beeindruckt, weil ich sehr auf den kirchlichen Bereich fixiert war und merkte, dass es auch eine ganze Menge interessanter Betätigungsfelder geben könnte.“ (Frank, Interview Nr.11, S.5). Er kommt zu dem Schluss:

„Und so hat sich im Verlauf dieses Diplompädagogik-Studiums, zumindest gegen Ende hin, die Bandbreite möglicher Ideen, was man damit machen könnte, erweitert.“ (ebd.)

In einzelnen Aussagen wird darüber hinaus deutlich, dass manche offenbar von der Universität eine „intensivere Vermittlung von Kontakten zu Berufsfeldern (Hervorhebung AFJ)“ (Fb 30) erwarten und ebenso fordern, dass sie ein „breiteres Spektrum an Praktikumsstellen“ (Fb 74) bereithalten müsse. Demnach erhoffen also manche von der Hochschule, dass diese ihnen den Weg in die Praxis gewissermaßen ebnet und damit ein Stück weit Eigeninitiative abnimmt. Diese Erwartungshaltung wird zum Teil auch in den Interviews formuliert. Frank zum Beispiel betrachtet es im Hinblick auf das Praktikum als

„'ne Aufgabe von 'nem Fachbereich zu sagen: 'Du kannst da und da und da was machen. Wir begleiten das, und wir sprechen auch für Dich.' Es kann ja so ähnlich wie in 'nem Seminar die Initiative ein Stück weit in die Hände der Student/Innen gelegt werden. - Aber es müssen so die Bandbreite aufgezeigt werden können, weil - ein letzter Gedanke - weil ich ja mitkrieg', dass die, die im sozialen Bereich irgendwas studiert haben, ganz viel, also ein Drittel hab ich mal gehört, ihre Arbeitsplätze selber finden.“ (Frank, Interview Nr.11, S.41)

Frank erwartet offenbar vom Fachbereich Erziehungswissenschaften, dass er Kontakte zu möglichst vielen verschiedenen Institutionen hat, in denen Praktika möglich sind, und sich gleichzeitig zum Fürsprecher für die Studierenden macht, ihnen quasi den Weg in die Praxis eröffnet. Im Hinblick auf die Tatsache, dass die Studierenden ihre späteren Arbeitsplätze selbst finden (müssen), plädiert Frank jedoch dafür, dass sie auch bereits bei der Suche nach Praktikumsplätzen zumindest zum Teil selbst aktiv werden müssen. Die Verantwortung der Universität sieht er vor allem darin, den Studierenden möglichst viele unterschiedliche pädagogische Praxisfelder aufzuzeigen, zugänglich zu machen und die Praktika in Veranstaltungen an der Hochschule zu begleiten.

Reinhard, ein anderer Absolvent, kritisiert nicht, dass die Universität insgesamt zu wenig Kontakte zu pädagogischen Institutionen bereithalte. Er bemängelt aber, dass die Hochschule im Hinblick auf ihre Kontakte zu pädagogischen Arbeitsfeldern neueren Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt „hinterherhinkt“ mit den Kontakten, die sie Studierenden anbietet. Er stellt fest:

„Für den Bereich der Erwachsenenbildung ist sicher zu sagen, dass jetzt - ich hatte ja noch dann Wahlfach Medienpädagogik, also dass grad für den Bereich, der damals schon absehbar im Kommen war, also wo ja auch dann zeitweise die Stellenangebote auch sehr umfangreich waren, dass da eigentlich ganz wenig Kontakte da waren zu Institutionen. Also da musste ich - ich hab im Hauptstudium dann bei der Evangelischen Medienzentrale in X. Praktikum gemacht. Ich war da der erste Praktikant. Also im Prinzip hab ich mir meine Praktikumsstellen selber recherchiert. Da gab's auch - also gut, der Landesfilmdienst Hessen, der war dabei. Aber ansonsten jetzt über sozusagen die klassischen Träger der Medienpädagogik in Hessen hinten raus gab's eigentlich ganz wenig. Und das ist in Anbetracht der Institutionen, die 's bundesweit gibt, die in dem Bereich arbeiten, schon ein bisschen dürftig gewesen damals.“ (Reinhard, Interview Nr.9, S.8)

Reinhard hat schon während seines Studiums erkannt, dass die Medienpädagogik ein expandierendes Arbeitsfeld auch für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen ist und dementsprechend während seines Studiums einen Schwerpunkt darauf gelegt. Die Bedeutung, die dieses Arbeitsfeld auf dem Arbeitsmarkt hat und zunehmend gewinnt, spiegelt sich Reinhard's Erfahrung nach jedoch nicht im Angebot an Praktikumsstellen wider, das die Universität in diesem Bereich vorhält. Die universitären

Kontakte scheinen sich auf einen einzigen „klassischen“ Träger, den es in Hessen gibt, zu beschränken. Einrichtungen in anderen Bundesländern sind der Universität Marburg und den Lehrenden am Fachbereich offenbar nicht im Blick. Das hat zur Folge, dass Reinhard sich seine Praktikumsstelle selber sucht und diesbezüglich - zumindest in jener Einrichtung – „Pionierarbeit“ leistet.

- Lehrende aus der Praxis (k = 5):

Auch von einer stärkeren Einbindung von Lehrenden aus der Praxis - Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen sowie anderen - versprechen sich manche positive Auswirkungen auf den Praxisbezug der Ausbildung. Die fünf Nennungen, die sich hierauf beziehen, lauten etwa: „mehr praxisbezogene Angebote. Dies könnte durch Lehraufträge an qualifizierte Absolventen erreicht werden.“ (Fb 2), „Größere Zahl praktisch tätiger Pädagogen als Lehrbeauftragte“ (Fb 6), „mehr Lehrende aus der Praxis“ (Fb 43) oder „Der Praxisbezug zu bestehenden päd. Institutionen müsste intensiviert werden! (Personelle Verzahnung)“ (Fb 61).

Hier wird also gefordert, das Wissen und die Erfahrungen von in der Praxis tätigen (Diplom-)Pädagoginnen und -Pädagogen, aber auch anderer Praktikerinnen und Praktiker in die Hochschule hineinzuholen und für die praxisbezogene Ausbildung des Nachwuchses nutzbar zu machen.

Von manchen wird der Einsatz von Lehrenden aus der Praxis aber durchaus auch kritisch gesehen, wie in der folgenden Aussage von Ulrike deutlich wird. Ulrike erinnert sich an ein Seminar, das zwei Mitarbeiter eines großen Industrieunternehmens durchgeführt haben, und sagt rückblickend:

„Die Einbeziehung von den Praxismenschen, die fand ich einerseits immer sehr positiv, also prinzipiell als Angebot. Aber wie die ihre Seminare gestaltet haben, das fand ich zum Teil sehr dürftig. Also so sehr wenig angemessen an so 'n größeren Überblick, wo ich inzwischen sagen würde, sinnvoll wär's, so 'n Theorie-Praxis-Seminar zu machen, also zu sagen: Wenn ich schon Leute aus der Praxis hab, dann mache ich vorher Theorie und begleite das ganze Seminar und versuch da auch noch immer noch mal einzugreifen – weil: So war das so, da waren halt eben diese zwei Betrieb XY-Leute, und die haben dann eben XY-Scheiß erzählt und fertig, ja. Das war zwar ganz interessant, aber da hat so, so 'n Zwischenstück gefehlt.“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.7)

Ulrike kommt zu dem Schluss:

„Ja, weil Praktiker sind immer betriebsblind. Also wo ich denke, da ist es sinnvoll, mal nen Einblick zu kriegen, aber ich finde schon, dass das in so 'nem theoretischen Rahmen auch reflektiert gehört.“ (ebd.)

Ulrike äußert im Hinblick auf den Einsatz von Lehrenden aus der Praxis, im konkreten Fall von Praktikern aus einem Industrieunternehmen, im wesentlichen den Vorbehalt, dass diese die Inhalte des Seminars zu einseitig und ausschließlich auf das Unternehmen, in dem sie arbeiten, bezogen hätten. Sie haben die Informationen aus ihrem eigenen begrenzten Arbeitsbereich offenbar nicht in einen größeren Kontext eingeordnet und auf theoretischem Hintergrund mit den Studierenden diskutiert und reflektiert. Sie schlägt deshalb vor, dass Vertreterinnen und Vertreter aus der Praxis Seminare nicht völlig eigenständig planen und durchführen, sondern sie lediglich

Teile (mit-)gestalten und die Hochschullehrenden den theoretischen Kontext vermitteln, in dem das, was Praktiker einbringen, zu sehen ist.

Erfahrungen von ehemaligen Studierenden wieder in die Lehre einbeziehen zu können setzt zudem voraus, dass der Fachbereich nicht nur weiß, wo seine Absolventinnen und Absolventen arbeiten, sondern dass nach Möglichkeit auch der Kontakt zu ihnen gepflegt wird. „Und wenn es irgendwie einmal im Jahr ein Symposium zu ´nem bestimmten Thema wär, wo man irgendwie die ehemaligen Studenten einlädt“ (Reinhard, Interview Nr.9, S.44). Aber gerade diese Kontaktpflege wurde im Untersuchungszeitraum von Hochschullehrenden in Marburg anscheinend nicht immer betrieben. Reinhard, der einige Zeit nach seinem Studienabschluss versucht hat, wieder Kontakt zu zwei Hochschullehrern, die er aus seiner Studienzeit kannte, aufzunehmen, um mit ihnen über eine Promotionsmöglichkeit oder die Übernahme eines Lehrauftrages zu sprechen, hat nie eine Rückmeldung bekommen:

„Also ich hab da nicht mal - also wenn da jetzt mal ne Postkarte gekommen wäre, irgendwas so, oder so ´n formalisiertes Schreiben, dass irgendwie wegen Arbeitsüberlastung oder so da jetzt irgendwie, dass sie sich da nicht irgendwie engagieren können. (...) Also da kam sowohl von dem X., als von dem Y. überhaupt nie was zurück. Und das fand ich schon eigentlich ärgerlich.“ (Reinhard, Interview Nr.9, S.43)

- Praxisbezug der Lehrenden (k = 4):

In vier Einzelnennungen fordern die Befragten, dass Professoren und Dozenten „mehr Praxisbezug“ haben müssten. „Lehrbeauftragte“ - so eine Absolventin - „vermitteln eine `Elfenbeinturm`Pädagogik nicht den zeitgemäßen pädagog. Anwendungsgebieten angemessen“ (Fb 22). Im Interview beschreibt Gunnar, welchen Unterschied es seiner Meinung nach macht, wenn ein Hochschullehrer neben seiner Lehrtätigkeit außerhalb der Hochschule praxisbezogene Forschung betreibt und aktuelle Ergebnisse seiner Forschung wiederum in seine Lehre mit einbringt, während ein anderer seit Jahrzehnten immer wieder dieselben historischen Bildungskonzepte referiert und damit offenbar nicht nur sich selbst, sondern auch die Studierenden langweilt. Die Motivation der Hochschullehrenden, so Gunnar,

„also das hing, glaube ich, sehr stark auch damit zusammen, ob die Hochschullehrer selbst ein Praxis- oder in anderer Form Anbindungspunkte außerhalb der Universität hatten. Ich nenn mal beispielhaft einfach X., der an diesen Shell-Studien gearbeitet hat und da Jugendforschung betrieben hat, die war natürlich auch immer sehr spannend. Aber wenn jemand sozusagen nur seine Vorstellungen über Pestalozzis Bildungskonzeptionen macht, und macht das seit dreißig Jahren, dem merkt man die Routine oder häufig auch die Langeweile und die Unfähigkeit, Leute damit zu motivieren, doch sehr deutlich an.“ (Gunnar, Interview Nr.7, S.11)

- Theorie-Praxis-Bezug (k = 9):

Die bisher dargestellten Aussagen bezogen sich überwiegend darauf, wie Praxisbezug im Studium hergestellt und wie eine Integration von Theorie und Praxis aus Sicht der Befragten erreicht werden kann. Darüber hinaus gibt es auch einige Aussa-

gen, in denen eine „stärkere Verzahnung von theoret. + prakt. Anteilen“ (Fb 73) direkt benannt wird und zum Ausdruck gebracht wird, dass „isolierte Praktika“ nicht ausreichen, sondern eine „größere Vernetzung von Theorie und Praxis schon während des Studiums“ erforderlich sei (Fb 65). Auch durch personelle Zusammenarbeit zwischen der Hochschule und Einrichtungen der Praxis sehen manche eine Möglichkeit, Theorie und Praxis „stärker (zu) berücksichtigen und (zu) hinterfragen“ (Fb 61). Genau wie die Studienreformkommission (1984, S.103) es für nötig hält, dass die Studierenden Erfahrungen „hinsichtlich der Beziehungen zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und komplexen Handlungssituationen“ machen, wird von den Befragten kritisiert, dass eben diese „Verbindung von Wissenschaft und realer Berufstätigkeit fehlt“ (Fb 30), und es wird dementsprechend gefordert, „Theorie-Praxis-Zusammenhänge transparenter (zu) machen + besser (zu) verzahnen“ (Fb 9). Auch in der Forderung nach „bessere(r) Auswertung von Forschungsergebnissen“ (Fb 58) steckt der Tenor, Forschungsergebnisse besser für die Praxis nutzbar zu machen, sie auf die Praxis zu übertragen und damit den geforderten „Transfer Theorie/Praxis“ (Fb 114) zu leisten.

Beate beschreibt dies im Interview wie folgt:

*„Auch die Profs könnten mal, wenn sie ihre Sachen anbieten, sagen: `Ja, was sagt uns das für unsere berufliche Perspektive im pädagogischen Bereich?`, ja. Einfach noch mal so in Bezug stellen auch, ja. `Wo kommt denn dieses Thema vielleicht überhaupt zum Tragen? Wo ist das denn einzuordnen, was wir hier machen?`“
(Beate, Interview Nr.6, S.14).*

- Praxisbezug allgemein (k = 33):

In 33 Einzelnennungen schließlich wird „mehr Praxisbezug“ für das Marburger Diplom-Pädagogikstudium eingefordert, ohne dass genauer spezifiziert wird, worin dieser Praxisbezug bestehen könnte oder sollte und wie er hergestellt werden könnte. Solche allgemeinen Nennungen sind etwa die Forderung nach „mehr Praxisbezug“ (Fb 14), „mehr Praxisnähe“ (Fb 86), „Anbindung an die Praxis wesentlich verstärken“ (Fb 38), nach „stärkere(r) Verknüpfung mit der Praxis“ (Fb 125) und ähnlichem.

Es ist jedoch zu vermuten, dass auch diese Befragten, die sich eher allgemein zum Praxisbezug äußern, dabei wahrscheinlich solche Aspekte „im Kopf“ gehabt haben, die mittels der bisher benannten Einzelkategorien zum Praxisbezug dargestellt worden sind.

- Profilierung von Praxisfeldern (k = 2):

Zwei Befragte formulieren darüber hinaus Forderungen, die eigentlich keine Veränderungsvorschläge für das Diplom-Pädagogikstudium enthalten, sondern vielmehr Dienstleistungen für die pädagogische Praxis außerhalb der Hochschule verlangen. „Über Uni sollte auch Aufbau und Ausbau an pädagog. Berufsfeldern entwickelt werden ...“ (Fb 22), fordert eine Absolventin. Eine andere verlangt von der Universi-

tät die „Erstellung von Konzeptionen für Praxisbereiche (z.B. Arbeit mit bestimmten Gruppen, etwa Aussiedler)“ (Fb 14). Von solchen Dienstleistungen für die außeruniversitäre Praxis hätten die Studierenden des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums vermutlich eher indirekt einen Nutzen – dadurch nämlich, dass sie in Tätigkeitsfeldern, die die Universität möglicherweise mitentwickelt und profiliert hätte, tätig werden oder mit Konzeptionen, die die Hochschule erstellt hätte, arbeiten könnten. Auf jeden Fall deuten aber auch diese Vorschläge auf eine gewünschte stärkere Verzahnung zur Berufspraxis hin.

Zusammenfassung:

Insgesamt fast 40 % aller Veränderungsvorschläge beziehen sich auf den Praxisbezug im Diplom-Pädagogikstudium - genauer gesagt: auf die Art und Weise, *wie* im Studium Bezüge zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden können. Neben einer Reihe von Aussagen, in denen die Befragten ganz allgemein Praxisbezug fordern, ohne näher darauf einzugehen, wie dieser erreicht werden sollte, gibt es zahlreiche Vorschläge, wie Praxisbezug im Diplom-Pädagogikstudium gewährleistet werden könnte: Die einen fordern, mehr als zwei sechswöchige (bzw. 240 Stunden umfassende) Praktika zur Pflicht zu machen, plädieren für längerfristige studienbegleitende Praktika oder Praxisphasen von einem halben bis zu einem Jahr Dauer und fordern damit ähnlich lange Praxisphasen, wie sie in sozialpädagogischen Fachhochschulstudiengängen vorgesehen sind. Andere fügen hinzu, dass die gemachten Praxiserfahrungen auch vorbereitet, begleitet und ausgewertet sowie an der Hochschule reflektiert werden müssten, um - wie die Studienreformkommission es formuliert - „Beziehungen zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und komplexen Handlungssituationen“ erkennen zu können (Studienreformkommission 1984, S.103). Wieder andere sind der Meinung, dass durch längerfristige Projektstudien Theorie und Praxis im Diplom-Pädagogikstudium miteinander verknüpft werden könnten. Auch kurzzeitige Praxiskontakte in Form von Exkursionen, Hospitationen u.ä. werden für geeignet gehalten, um Einblicke in pädagogische Praxisfelder zu bekommen und nach und nach den Überblick über die ganze Breite pädagogischer Praxisfelder zu vervollständigen. Manche erwarten vom Fachbereich darüber hinaus, dass er Kontakte zu Praxisinstitutionen unterhält und ihnen darüber beispielsweise Praktikumsmöglichkeiten eröffnet, sozusagen Brücken von der Hochschule in die Praxis baut. Andere wollen über Lehraufträge berufstätige Absolventinnen und Absolventen (kurzfristig) wieder an die Hochschule holen, um so das Wissen und die Erfahrungen von Praktikern für die Ausbildung an der Hochschule nutzbar zu machen. Dies setzt jedoch voraus, dass der Fachbereich regelmäßig Kontakte zu ehemaligen Studierenden pflegt. Inwieweit dies in den 80er und beginnenden 90er Jahren in Marburg der Fall war, bleibt offen.

Außerdem - so wird gefordert - sollen die Lehrenden in ihren Veranstaltungen den Bezug zur Berufspraxis immer wieder herstellen und deutlich machen, inwiefern das, was sie im Studium auf theoretischer Ebene vermitteln, in der beruflichen Praxis von Nutzen sein kann. Dabei scheint es von Vorteil zu sein, wenn Hochschullehrende praxisbezogene Forschung betreiben und ihre Ergebnisse wiederum in die Lehre ein-

fließen lassen. Letztendlich laufen Forderungen nach mehr Praxisbezug meistens darauf hinaus, Theorie und Praxis im Studium zu verbinden und Zusammenhänge zwischen beiden deutlich zu machen.

Die Veränderungsvorschläge, die die Absolventinnen und Absolventen im Hinblick auf die Herstellung von Praxisbezug im Diplom-Pädagogikstudium und die Integration von Theorie und Praxis machen, stimmen ziemlich genau mit den entsprechenden Empfehlungen der Studienreformkommission (1984) überein und zeigen, dass für den Untersuchungszeitraum in Marburg hier offenbar durchaus Reformbedarf besteht.

3.4.3.2.4 *Lehre und Betreuung*

Die vierte Grobkatgorie, die sich aus den Fragebogenangaben herauskristallisieren lässt, nenne ich „Lehre und Betreuung“. Darunter fasse ich vor

„Die konkrete Vermittlung am Fachbereich muss der Methodenvielfalt in der EB und der außerschulischen Jugendbildung entsprechen. Form und Inhalt klaffen extrem auseinander“ (Fragebogen 39).

allem das, was sich auf eine beratende Anleitung und Betreuung der Studierenden durch die Lehrenden, auf das Engagement der Lehrenden für die Lehre und die Studierenden sowie auf die praktische Anwendung von Methodik und Didaktik in den Lehrveranstaltungen im Rahmen des Diplom-Pädagogikstudiums bezieht.

Rund 8 % aller Veränderungsvorschläge der Marburger Absolventinnen und Absolventen sind Vorschläge zu dem Bereich „Lehre und Betreuung im Diplom-Pädagogikstudium“. Damit macht dieser - verglichen etwa mit den Bereichen „Studieninhalte und -ziele“ sowie „Praxisbezug der Ausbildung“ - einen verhältnismäßig geringen Anteil an der Gesamtzahl der Aussagen aus.

Die Veränderungsvorschläge der Marburger Befragten zu dem Bereich Lehre und Betreuung werden durch folgende Merkmale abgebildet:

- *Studienberatung* ($k = 3$),
- *Engagement der Lehrenden* ($k = 9$),
- *Ausbildung der Lehrenden* ($k = 2$),
- *Anwendung von Methoden und Didaktik im Studium* ($k = 6$),
- *Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten* ($k = 2$),
- *Lernformen* ($k = 2$).

- *Studienberatung* ($k = 3$):

Eine Befragte fordert „Studienberatung im Hinblick auf die beruflichen Tätigkeitsfelder“ (Fb 45) und macht damit deutlich, dass Studierende unter Berücksichtigung der Qualifikationsanforderungen in möglichen Tätigkeitsfeldern bezüglich der inhaltlichen Gestaltung ihres (weiteren) Studiums beraten werden sollten. Wahrscheinlich

erhofft sie sich davon eine gezieltere Ausrichtung des Studiums an den Erfordernissen der pädagogischen Praxis. Zwei andere fordern eine „bessere Studienberatung“ (Fb 47 und Fb 100); und zur Veranschaulichung, wie schlecht diese Anfang der 80er Jahre offenbar war, ergänzt einer von beiden die Anekdote: „im 7. Semester meinte eine damalige Kom. immer noch, sie würde Sozialpäd. studieren <grins>“ (Fb 47).

Studentische Studienberatung wird im Rahmen der Tutorien, die nach der Studienordnung von 1984 (§ 6, Abs. 2) der Kernveranstaltung im ersten Semester mit 2 SWS zugeordnet sind, geleistet. Studierende der Diplom-Pädagogik aus höheren Semestern fungieren als Tutorinnen und Tutoren und begleiten und beraten die Studienanfängerinnen und -anfänger auf dem Hintergrund der Erfahrungen, die sie selbst gemacht haben. Anne schätzt im Nachhinein ihr Tutorium als sehr nützliche Orientierungshilfe beim Studienbeginn ein. Sie sagt im Interview:

„Ich hatte das Glück, 'n ganz gutes Tutorium damals zu erwischen mit 'nem ganz guten Tutor. Also so dieses Prinzip, das fand ich erst mal ganz gut, dass man da so mit so zwischen 5 und 10 Leute zusammen war - und der war ganz engagiert, und der hat das so die ersten zwei Semester, oder auch später konnten wir ihn immer noch fragen, begleitet. Und der hat einfach mal gesagt, also hier, worauf es ankommt so. Und das war so, ich denke, auch ganz gut für Anfänger eben, ne. Man ist ein Anfänger in diesem Riesenbetrieb dann.“ (Anne, Interview Nr.4, S.5)

- Engagement der Lehrenden (k = 9):

Einige Absolventinnen und Absolventen bemängeln das Engagement mancher Lehrenden für die Lehre und für die Studierenden und fordern ein „Leistungsbezogenes Gehalt für Lehrende“, da es „zu viele gut bezahlte untätige Beamte“ gebe (Fb 79). Sie fordern „gründlich vorbereitete Lehrende, die ihre Aufgaben in der Lehre verbindlicher und verantwort.bew. wahrnehmen!“ (Fb 47), die „mehr Interesse und Engagement () für die Studierenden und die Lehre“ zeigen, den Studierenden „mehr Unterstützung“ gewähren (Fb 59) und wünschen sich „mehr Kontakt zwischen Lehrenden + Lernenden“ (Fb 93). Außerdem vermissen sie offenbar von Seiten mancher Lehrenden „Verbindlichkeit, Zuverlässigkeit, 'Vorbildfunktion' etc.“ (Fb 40) und halten „mehr Interesse seitens der Dozenten (für) wünschenswert!“ (Fb 118). Nicht nur die Vorbereitung und Begleitung der Diplomarbeit durch die Lehrenden wird für unzureichend gehalten (Fb 6); es wird zudem bezweifelt, „ob Abschlußarbeiten überhaupt einer sorgfältigen Bewertung unterliegen oder ob sie doch nur überflogen werden!“ (Fb 117).

Deutlich wird anhand all dieser Aussagen, dass sich eine Reihe von Befragten in ihrem Studium offenbar von manchen Lehrenden nicht ernst genommen fühlten, da sich Absprachen letztendlich als unzuverlässig und unverbindlich erwiesen haben und Absolventinnen und Absolventen offensichtlich den Eindruck haben, dass sich Lehrende „in der Lehre“ (Fb 47) nicht ausreichend engagieren, sondern möglicherweise eher ihren Forschungsinteressen nachgehen.

Dass Erfahrungen, die Studierende mit der Betreuung durch Lehrende machen, aber offenbar sehr individueller Natur, damit sehr unterschiedlich und auch personenbe-

zogen und durchaus sehr positiv sein können, wird in der Aussage von Heiner deutlich:

„Die schönste Entdeckung meines Studiums war der X., Professor X. Der wurde von verschiedenen Seiten, also von Studenten, größtenteils auch von - ich hab's auch mal von 'nem Prof gehört – so 'n bisschen verschrien: 'Der verlangt zuviel! Das ist noch so einer von der ganz alten Garde. Bei dem muss man noch richtig was lernen und pauken, und das kann nicht das Richtige sein' und so. Und der hat mich dann bei der Diplomarbeit auf eine Art und Weise begleitet, die ich .. ja, die ich mir von anderer Seite öfters gewünscht hätte. Denn der hat sich Zeit genommen, und ich fand das dann manchmal schon ein bisschen dick, wenn er sagte: 'Ja, diese Nacht habe ich es dann doch geschafft, Ihren Entwurf zur Diplomarbeit zu lesen.' Dann bekam ich schon ein schlechtes Gewissen: 'Ja, Herr X., es ist ja gut. Also Sie müssen doch nicht wegen mir bis drei Uhr frühmorgens sitzen.' Aber so, ich fand das ganz, ganz toll. Und der wurde dann auch so was für mich wie so 'n .. in Anführungsstrichen so 'n "geistiger Vater", also was mein Studium angeht, ne. Der hat mich also ganz sowohl rührend, als auch fachlich qualifiziert und menschlich ganz toll begleitet.“ (Heiner, Interview Nr.5, S.11 f.)

- Ausbildung der Lehrenden (k = 2):

Nicht auf das Engagement der Lehrenden, sondern auf deren Qualifikation beziehen sich zwei weitere Aussagen: Eine Absolventin mahnt eine „Qualif. der Lehrenden als Pädagogen“ (Fb 40) an, ein anderer betont, dass „die Professoren und Dozent(innen) qualifiziert (!) ausgebildet werden müssten“ (Fb 15). Zwar bleibt in der zuletzt genannten Aussage offen, ob eine Qualifizierung hinsichtlich der zu vermittelnden Inhalte gemeint ist und/oder eine methodisch-didaktische Qualifizierung, sprich: eine Qualifizierung im Hinblick auf die Art und Weise der Vermittlung von Inhalten. Jedoch wird auch in den Interviews die „Qualifikation der Lehrenden *als Pädagogen*“ (Hervorhebung von mir, AFJ) problematisiert. Brigitte beispielsweise führt deren mangelnde didaktisch-methodische Fähigkeiten darauf zurück, dass sie keine Ausbildung in diesem Bereich machen müssen, ehe sie lehrend tätig werden können. Sie sagt im Interview:

„Also ich war am Anfang relativ enttäuscht von der Lehrqualifikation der Dozenten. Also ich hab mir da schon irgendwas anderes drunter vorgestellt, bis ich dann irgendwann mal rausgekriegt habe, die müssen ja keinerlei Prüfung oder irgendwas machen, dass sie sich dann überhaupt sich vorne hinstellen können und jemandem was erklären können. Also ich weiß nicht mehr, wie er heißt - auf jeden Fall gab's mal einen Dozenten, der hat sich hingesetzt und hat was vorgelesen, weil er - weil's ja ne Vorlesung war.“ (Brigitte, Interview Nr.3, S.8)

- Anwendung von Methoden und Didaktik im Diplom-Pädagogikstudium (k = 6):

Manche Befragte kritisieren, dass „der Student schon während des Studiums an diesem Fachbereich selbst von den Lehrbeauftragten kaum Pädagogik erfährt, selbst in den kleinsten Verhaltensweisen“ (Fb 22). Andere fordern die „praktische Anwendung didaktischer Methoden in Seminaren/Vorlesungen“ (Fb 6), verlangen, „mehr Visualisierungs- und Metaplantechiken in Seminaren ein(zu)setzen“ (Fb 9), „mehr didaktische Überlegungen bei Referaten im Seminar“ anzustellen (Fb 17) und die

„Art der Vermittlung lebendiger, lebensbezogener (zu) gestalten“ (Fb 115). Ein Absolvent bringt die Kritik an der fehlenden Umsetzung didaktischer und methodischer Erkenntnisse in gerade jener Studienrichtung, in der Methodik und Didaktik zu den Studieninhalten gehören, auf den Punkt, indem er fordert: „Die konkrete Vermittlung am Fachbereich muss der Methodenvielfalt in der EB und der außerschulischen Jugendbildung entsprechen. Form und Inhalt klaffen extrem auseinander“ (Fb 39). Mit anderen Worten: Die Methodenvielfalt, die es in Arbeitsfeldern der Erwachsenen- und der außerschulischen Jugendbildung gibt, spiegelt sich in der Lehre des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums nicht wider, wird den Studierenden also quasi nicht in der Praxis „vorgelebt“, so dass sie diese unterschiedlichen Methoden „am eigenen Leibe erfahren“ und selbst ausprobieren könnten. Damit wird eine wichtige Lerngelegenheit und –chance ungenutzt gelassen, denn auch das erziehungswissenschaftliche Studium ist schließlich Erwachsenenbildung und bietet somit einen anwendungsbezogenen Rahmen, in dem verschiedene Methoden ausprobiert und demonstriert werden könnten.

Frank erinnert sich im Interview:

„Was mich am meisten gestört hat war, dass, bis auf wenige Ausnahmen, Form und Inhalt nicht übereingestimmt haben. Also dass die ... – Für mich heißt Pädagogik zu lernen, dass die Lehrer meinem pädagogischen Anspruch entsprechen. Das heißt also – ich kann mich an ein Seminar erinnern, wo es um Methodenvielfalt, um verschiedene Methoden ging, wir das selber aber als Methode auch schließlich im Frontalunterricht gehört haben.“ (Frank, Interview Nr.11, S.8)

- Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten (k = 2):

Dass einzelne Befragte eine verstärkte Ausbildung in Forschungsmethoden fordern, habe ich im Rahmen der Grobkategorie „Studieninhalte und -ziele“ (vgl. Kap. 3.4.3.2.2) bereits dargelegt. Wenn jedoch davon die Rede ist, dass „die Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten () vertieft werden (sollte)“ (Fb 18, Hervorh. von mir, AFJ), dann ist vermutlich (auch) die Art und Weise der Vermittlung damit gemeint. *Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten* bedeutet nämlich, dass die Studierenden von den Lehrenden in die Methoden wissenschaftlichen Arbeitens eingeführt und dabei betreut werden sollen. Die geforderte „bessere Vorbereitung“ der Diplomarbeit (Fb 6) zielt in eine ähnliche Richtung., denn um eine Diplomarbeit „selbständig nach wissenschaftlichen Methoden“ (DPO 1984, § 20, Abs. 1) erstellen zu können, müssen diese zuvor im Studium eingeübt worden sein. In diesem Zusammenhang hebt Ulrike im Interview die Regelung aus der „neuen“ Studienordnung von 1984 (§ 13) als hilfreich hervor, nach der sowohl im Grund-, als auch im Hauptstudium eine Semesterarbeit zu schreiben ist, die quasi als Vorübung für die Diplomarbeit am Ende des Studiums betrachtet werden kann. Außerdem hat sie ein Seminar, in dem es um das Schreiben der Diplomarbeit ging, als sehr hilfreich in Erinnerung - hat es ihr doch Ängste und Unsicherheiten im Hinblick auf das Verfassen der Abschlussarbeit genommen. Ulrike sagt rückblickend:

„Was ich schon durchaus sinnvoll finde, ist, dass die neue Studienordnung enthält, dass man vorher schon mal wissenschaftliche Arbeiten verfassen muss, ja, weil ich hab´ halt im Hauptstudium ´ne Hausarbeit geschrieben und hab danach Diplom-

arbeit dann irgendwann geschrieben, und ich hatte da eine Heidenangst vor. Und damals hat A.B. so 'n Seminar angeboten, eine Woche lang, zu: 'Wie verfasse ich eine Diplomarbeit?' 'Was ist wichtig und trallala... ' Das war ziemlich hilfreich.“ (Ulrike, Interview Nr.1, S.8)

- Lernformen (k = 2):

Zwei Befragte äußern im Hinblick auf die methodische Gestaltung des Diplom-Pädagogikstudiums zudem den Wunsch nach „verbindliche(n) und langfristige(n) Lerngruppen“ (Fb 15) sowie nach „mehr Gruppenarbeiten“ und „mehr Workshops“ (Fb 71). Darin kommt der Wunsch nach gemeinsamem Lernen mit anderen ebenso zum Ausdruck wie der Wunsch nach größerer Beständigkeit in Beziehungen zu Mitstudierenden.

Im Interview mit Marion wird deutlich, dass manche sich offenbar solche langfristigen Lerngruppen (beispielsweise zur Prüfungsvorbereitung) in Eigeninitiative organisiert und sich somit beständige Kontakte zu Kommilitoninnen und Kommilitonen selbst geschaffen haben. Zu Marions Studienzeit Mitte der siebziger bis Anfang der achtziger Jahre war es darüber hinaus offenbar gängige Praxis, dass studentische Arbeitsgruppen als Bestandteil des Studiums anerkannt worden sind. Marion berichtet:

„Also wir hatten damals viele Arbeitsgruppen, die wir einfach auch privat organisiert hatten und haben dann irgendwo sie immer als - ja anerkennen lassen als Teil des Studiums.¹ Oder aus den Seminaren heraus haben sich über private Kontakte Arbeitsmöglichkeiten entwickelt. So haben wir auch z. B. zu Fünft immer während der Diplomarbeit wöchentlich zusammengesessen und an ähnlichen Themenbereichen geschrieben, ausgetauscht was wir gemacht haben und halt so relativ eng in der Gruppe zusammengearbeitet, auch die Prüfungen so gemeinsam vorbereitet. Also es war viel selbstorganisiertes Studium.“ (Marion, Interview Nr.8, S.4)

Zusammenfassend

lässt sich im Hinblick auf Lehre und Betreuung im Diplom-Pädagogikstudium folgendes feststellen:

Bei den Veränderungsvorschlägen in dieser Kategorie - es handelt sich um etwa 8 % aller Vorschläge - geht es zum einen darum, dass sich die Befragten eine stärkere beratende Anleitung durch die Lehrenden (auch) im Hinblick auf ihre Studiengestaltung wünschen, dass sie zum anderen von den Lehrenden mehr Engagement, Verantwortungsbewusstsein und Ernsthaftigkeit bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben in der Lehre und im Umgang mit den Studierenden fordern. Außerdem werden bei Lehrenden fehlende didaktische und methodische Qualifikationen und (demzufolge) eine unzureichende Anwendung und Erprobung didaktischer und methodischer Erkenntnisse in den Veranstaltungen des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudi-

¹ Es konnte nicht eruiert werden, auf welcher rechtlichen Grundlage studentische Arbeitsgruppen als Studienbestandteil angerechnet worden sind. Ob § 7 der DPO 1973 hier greift, bleibt offen.

ums kritisiert. Die Methodenvielfalt, die es in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung gibt, spiegelt sich also offenbar in der Durchführung des Studiums nicht wider.

Insbesondere die Aussagen zur Lehre und Betreuung im Diplom-Pädagogikstudium weisen darauf hin, dass die Erfahrungen der Absolventinnen und Absolventen zum Teil recht unterschiedlich sind. Für manche im Fragebogen geäußerte Kritik an den Lehrenden des Studienganges gibt es in den Interviews positive Gegenbeispiele. Man kann demzufolge nicht alle Lehrenden „über einen Kamm scheren“ hinsichtlich ihres Engagements für die Lehre und die Studierenden: Während die einen Studierende offenbar nur sehr unzureichend beraten und betreuen, tun andere dies sehr intensiv. Und manches Defizit mag sicher auch der Tatsache geschuldet sein, dass der Diplom-Pädagogikstudiengang (nicht nur in Marburg) ein stark frequentierter ist und verhältnismäßig wenig Lehrende viele Studierende zu betreuen haben.

Der zuletzt genannte Aspekt leitet über zu meiner vorletzten Grobkategorie:

3.4.3.2.5 Rahmenbedingungen

Ein fünfter Bereich, auf den sich ein geringer Teil der Veränderungsvorschläge (2,7 %, $k = 8$) der Marburger Absolventinnen und Absolventen bezieht, lässt sich als „Rahmenbedingungen des Studiums“ bezeichnen. Gemeint sind damit organisatorische, personelle und finanzielle Voraussetzungen und Gegebenheiten an der Hochschule, unter denen die Befragten das Diplom-Pädagogikstudium absolviert haben. Die Studienreformkommission (1984, S.209) spricht diesbezüglich im wesentlichen von „Personal- und Sachausstattung“.

Aus Sicht der Absolventinnen und Absolventen werden die Rahmenbedingungen des Diplom-Pädagogikstudiums in Marburg durch folgende Merkmale bestimmt:

- *Seminargröße* ($k = 3$),
- *Anzahl (weibliches) Lehrpersonal* ($k = 3$),
- *Hochschulpolitik* ($k = 2$)

- *Seminargröße* ($k = 3$):

Drei Befragte äußern den Wunsch nach kleineren Seminaren, eine Absolventin schränkt jedoch sogleich ein, dass dieser Wunsch „in Anbetracht der steigenden Studentenzahlen sicherlich eine Illusion“ sei (Fb 55). Frank hingegen, der sein Studium erst begonnen hat, als diese Absolventin bereits fertig war, fand es

„also, was die Atmosphäre anging, () wirklich toll, und gerade auch im Bereich Erwachsenenbildung, weil es ja noch mal ausgelagert ist. Es war sehr familiär, und man traf sich wieder. Also, es hat mir sehr gut gefallen.“ (Frank, Interview Nr.11, S.8)

Veranstaltungen in der Studienrichtung Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung waren demnach in den achtziger Jahren, als Frank studiert hat, nicht so

stark frequentiert wie andere im Diplom-Pädagogikstudium und blieben damit für die Studierenden überschaubar. Die Tatsache, dass diese Studienrichtung hinsichtlich ihrer Absolvent(inn)enzahl in Marburg zum Erhebungszeitpunkt erst an dritter Stelle steht, belegt dies. Hinzu kommt, dass die Veranstaltungsräume für die Studienrichtung Erwachsenenbildung vom Campus ausgelagert sind (vgl. Friebertshäuser 1992, S.132 ff.) und sich in einem kleinen, überschaubaren Haus befinden, so dass die Atmosphäre „familiär“ – vertraut war. „Man traf sich wieder“, das heißt, diejenigen, die die Studienrichtung Erwachsenenbildung/ außerschulische Jugendbildung gewählt hatten, begegneten sich in diesem familiär anmutenden Rahmen immer wieder – „man kannte sich“ mit der Zeit, fühlte sich vielleicht in gewisser Weise auch „heimisch“.

- Anzahl (weibliches) Lehrpersonal (k = 3):

Mit dem Wunsch nach kleineren Seminaren korrespondiert der Wunsch nach mehr Ausbildungspersonal, der in den einzelnen Äußerungen jeweils etwas anders akzentuiert ist: Während ein Befragter ganz einfach „mehr Hochschullehrer“ (Fb 99) fordert, ergänzt ein anderer seine Forderung nach „mehr Ausbildungspersonal“ durch den Zusatz „mehr Auswahl“ (Fb 42). Eine dritte Absolventin schließlich fordert „mehr weibliche Professoren“ (Fb 11) - was angesichts der Tatsache, dass Diplom-Pädagogik zwar überwiegend von Frauen studiert wird, die Professuren aber im Untersuchungszeitraum fast ausnahmslos mit Männern besetzt sind, eine sehr nachvollziehbare und naheliegende Forderung ist.

Bezogen auf das Lehrangebot begrüßt es Gunnar im Interview, dass

„man teilweise ja im Bereich Jugend- und Erwachsenenbildung das fehlende Lehrangebot, was es da ja objektiv auch gab, im wesentlichen durch Lehraufträge und ähnliche Sachen versucht hat, noch auszubauen. Und das war sicherlich notwendig und sinnvoll.“ (Gunnar, Interview Nr.7, S.8)

Die „schlechte Personalausstattung“ allerdings führt er

„aber auch in Führungsstrichen mit auf die Unfähigkeit der Hochschullehrer oder des Fachbereichs zurück(), um diese Mittelausstattung zu kämpfen.“ (ebd., S.33)

Die Anzahl der Hochschullehrenden am Fachbereich hängt insofern mit dem Studium selbst zusammen, denn bei einer größeren Anzahl Lehrender wäre nicht nur ein größeres, sondern vermutlich auch ein vielfältigeres Angebot möglich und die Studierenden hätten mehr Auswahlmöglichkeiten sowohl in personeller, als auch in inhaltlicher Hinsicht. Außerdem könnten kleinere Seminare realisiert werden, weil sich die Studierenden auf mehr Veranstaltungen verteilen könnten, und eine intensivere Betreuung der Studierenden wäre ebenfalls denkbar.¹ Allerdings müssten dafür den Hochschulen erheblich mehr Personal- und Sachkosten zugestanden werden.

¹ Das Problem, dass besonders beliebte Lehrende mehr Studierende „anziehen“, bliebe aber vermutlich auch weiterhin bestehen.

- Hochschulpolitik (k = 2):

Zwei Befragte sprechen sich darüber hinaus für veränderte hochschulpolitische Entscheidungen aus, um zum Beispiel - wie es ein Befragter mit seiner Forderung beabsichtigt - Praktiker zu motivieren, sich in die Lehre einzubringen und damit letztendlich einen stärkeren Praxisbezug des Studiums zu erreichen. Der Absolvent kritisiert: „Da der Fachbereich 21 keine Gelder für Lehrbeauftragte zur Verfügung hat, ist dies nicht motivierend für Praktiker, sich einzubringen. Andere Unis oder Gesamthochschulen haben eine andere Politik, Lehraufträge zu erteilen.“ (Fb 2).

Auch Gunnar, der nach Abschluss seines Studiums selbst Lehraufträge im Rahmen des Diplom-Pädagogikstudiums in Marburg wahrgenommen hat, betont, dass

„natürlich die Konzeption der Lehraufträge selber noch mal ein Thema für sich ist, denn da verkauft man sich als Lehrender ja weit unter Wert.“ (Gunnar, Interview Nr.7, S.11)

Und er ergänzt darüber hinaus:

„Das ist also so in einem organisatorischen Sinne eine üble Flickschusterei, weil man seine Stellen nicht schaffen kann oder nicht durch bekommt gegenüber dem Kultusministerium, dann das fehlende Lehrangebot mit billig bezahlten Lehraufträgen zu pflastern. Das kann sicherlich keine sinnvolle Alternative sein.“ (Gunnar, ebd.)

Ein weiterer Befragter fordert im Fragebogen eine „verbesserte Hochschulpolitik und größeres Mitspracherecht der Studenten“ (Fb 74), ohne jedoch näher zu erläutern, was er im einzelnen damit meint und worauf sich die Mitspracherechte der Studierenden beziehen sollten.

Zusammenfassend

lässt sich zu den Rahmenbedingungen, unter denen die Befragten studiert haben, folgendes sagen:

Unter Rahmenbedingungen des Studiums habe ich vor allem die organisatorischen, personellen und finanziellen Gegebenheiten, unter denen die Befragten studiert haben, gefasst. Diese beziehen sich also nicht unmittelbar auf den Aufbau, die Inhalte, den Praxisbezug oder die methodisch-didaktische Vermittlung im Studium, haben aber gleichwohl vermutlich auf all dies einen Einfluss.

Zu den Rahmenbedingungen gehört beispielsweise die Seminargröße, die einzelne als zu groß in Erinnerung haben. In der Studienrichtung Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung scheinen jedoch die Veranstaltungen für die Studierenden in den 70er und 80er Jahren immer noch überschaubar gewesen zu sein, wurde doch diese Studienrichtung im Vergleich beispielsweise zur Sozialpädagogik noch nicht allzu stark frequentiert.

Die Forderung nach mehr Hochschullehrern, insbesondere nach weiblichen, gehört ebenfalls zu den Rahmenbedingungen des Studiums und könnte sich wiederum positiv auf die Angebotsvielfalt, die Seminargröße und die Intensität der Betreuung auswirken.

Von veränderten hochschulpolitischen Vorgehensweisen beispielsweise im Hinblick auf die Vergabe von Lehraufträgen versprechen sich darüber hinaus einzelne bessere Chancen, das Wissen und die Erfahrungen von Praktikern in die Hochschulausbildung hineinzuholen. Außerdem sollten die Mitspracherechte von Studierenden gestärkt werden.

3.4.3.2.6 Alternativen

Wenige Vorschläge (2,4 %, k = 7) befassen sich mit „Alternativen“ zum grundständigen erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium. Ich fasse darunter

„Entwicklung eines Zusatzstudiums EB/WB als Ergänzung oder Alternative zum grundständigen Studium“ (Fragebogen 81)

all die Aussagen, die ein *grundständiges* erziehungswissenschaftliches Diplomstudium zumindest *nicht als einzige sinnvolle Möglichkeit* sehen, für Tätigkeiten im außerschulischen Sozial- und Bildungswesen zu qualifizieren. Neben dem grundständigen Studium gibt es nämlich - das wird auch in den Empfehlungen der Studienreformkommission (1984, S.123 ff.) deutlich - zahlreiche andere Möglichkeiten, sich für solche Aufgaben zu qualifizieren: so zum Beispiel erziehungswissenschaftliche Ergänzungs-, Aufbau-, Zusatz- oder weiterbildende Studiengänge, um nur einige der vielen Studiengangsbezeichnungen zu nennen. Ohne hier erläutern zu wollen, was im einzelnen darunter zu verstehen ist - zuweilen werden die Begriffe ohnehin synonym verwendet - geht es bei all diesen Studienmöglichkeiten darum, dass sie auf eine bereits vorhandene (u.U. nicht-pädagogische) Ausbildung aufbauen, dementsprechend von wesentlich kürzerer Dauer sind als ein grundständiges Studium und in der Regel mit einem Zertifikat o.ä. abschließen.

Alternativen zum grundständigen Diplom-Pädagogikstudium werden aus Sicht der Marburger Befragten durch folgende Merkmale dargestellt:

- *Teilzeitstudium, Aufbaustudium u.ä. (k = 5)*
- *Zulassungsvoraussetzungen (k = 1)*
- *Abschaffung des Diplom-Pädagogikstudiums (k = 1)*

- *Teilzeitstudium, Aufbaustudium u.ä. (k = 5):*

Der Eindruck, dass es offenbar keine einheitlichen Definitionen von Begriffen wie Aufbaustudium, Zusatzstudium usw. gibt, wird durch die Fragebogensätze gestärkt. Dort ist von der Forderung nach „Teilzeitstudium“ (Fb 33) ebenso die Rede wie von der Forderung, den gesamten Studiengang nur als „Kombi- oder Aufbaustudium“ anzubieten (Fb 46) oder ein „Zusatzstudium EB/WB als Ergänzung oder Alternative zum grundständigen Studium“ (Fb 81) zu entwickeln. Vereinzelt werden sogar neue Begriffe kreiert (z.B. „Kombistudium“). Der Absolvent, der ein erziehungswissenschaftliches „Teilzeitstudium“ (Fb 33) vorschlägt, versteht darunter die „kontinuierliche nebenberufliche Tätigkeit während des Studiums“ (ebd.) und spricht

sich damit nicht prinzipiell gegen ein grundständiges erziehungswissenschaftliches Diplomstudium aus, sondern vielmehr für weitaus größere und länger dauernde praktische Anteile als dies bislang der Fall ist. Der Absolvent, der vorschlägt, das Diplom-Pädagogikstudium „entweder als Aufbaustudiengang oder aber stärker praxisorientiert insbes.: Didaktik der EB“ (Fb 75) zu gestalten, sieht die Chance für eine Beibehaltung des grundständigen Studiums in einer stärkeren Praxisorientierung des bestehenden Studiums, vor allem in einer verstärkten Ausbildung didaktischer Fähigkeiten. Sollte dies nicht gewährleistet werden können, betrachtet er ein Aufbaustudium als Alternative und meint damit vermutlich, das Studium aufbauend auf ein anderes abgeschlossenes Hochschulstudium anzubieten. Der Absolvent, der die „Entwicklung eines Zusatzstudiums EB/WB als Ergänzung oder Alternative zum grundständigen Studium“ (Fb 81) vorschlägt, stellt zwar das grundständige erziehungswissenschaftliche Diplomstudium nicht in Frage, will es aber auch nicht als alleinige Qualifizierungsmöglichkeit für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verstanden wissen. Ein solches Zusatzstudium könnte sich zum Beispiel an Interessierte richten, die bereits in der Erwachsenenbildung tätig sind oder die nach Abschluss eines anderen Studiums eine erwachsenenpädagogische Zusatzqualifikation erwerben wollen.

Eine weitere Befragte empfiehlt die „Zusammenlegung dieses Studiengangs mit Sozialarbeitsstudiengängen, so dass die Berufsmöglichkeiten erweitert werden“ (Fb 120). Diese Empfehlung kommt der Aufgabe eines eigenständigen grundständigen Diplom-Pädagogikstudiums gleich - ebenso wie der Ratschlag jenes Absolventen, der sagt, dass „der gesamte Studiengang () nur als Kombi- oder Aufbaustudium geführt werden (sollte), da berufl. Identitätsentwicklung stagniert bzw. in Anfängen steckengeblieben!“ (Fb 46). Er spricht dem grundständigen Diplom-Pädagogikstudium also seine Existenzberechtigung ab, da es nicht gelungen sei, eine eigene berufliche Identität zu entwickeln. Die Existenzberechtigung dieses Studienganges sieht er ausschließlich in Kombination mit einem weiteren Hochschulstudium gegeben, und insofern gesteht er dem Diplom-Pädagogikstudium nur noch eine ergänzende Funktion zu.

Anders als bei der Studienreformkommission (1984) wird insbesondere in den zuletzt zitierten Aussagen der Marburger Befragten die Abschaffung des *grundständigen* Diplom-Pädagogikstudiums in seiner derzeitigen Form mehr oder weniger direkt in Erwägung gezogen und die berufliche Verwertbarkeit des grundständigen Studiums in Frage gestellt.

- Zulassungsvoraussetzungen (k = 1):

Eine Absolventin fordert „als Voraussetzung für Zulassung 1 Jahr Praxiserfahrung oder Handwerksberuf“ (Fb 54) und will damit offenbar schon vor Aufnahme des Studiums sichergestellt wissen, was viele andere am erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium kritisieren: einen mangelnden Praxisbezug und das Fehlen von Inhalten, die in der Bildungsarbeit weitervermittelt werden können (vgl. dazu Kap. 3.4.3.2.2 und 3.4.3.2.3). Würde eine abgeschlossene Ausbildung (in einem handwerklichen Beruf) als *Zulassungsvoraussetzung* für das Diplom-Pädagogikstudium

festgelegt werden, dann würde dieser Studiengang auch hier eher die Funktion einer Zusatzausbildung erhalten.

- Abschaffung des Diplom-Pädagogikstudiums (k = 1):

Eine Befragte plädiert schließlich sehr deutlich für „Abschaffen!!“ des Studienganges. Diese Absolventin ist zum Befragungszeitpunkt in der pädagogischen Betreuung und therapeutischen Beratung Suchtkranker tätig, fühlt sich als Diplom-Pädagogin gar nicht richtig eingesetzt, ist mit ihrer derzeitigen Tätigkeit eher nicht zufrieden und hält das Diplomstudium auch für wenig nützlich bei ihrer derzeitigen Tätigkeit. Außerdem würde sie, wenn sie es noch einmal zu tun hätte, nicht wieder Diplom-Pädagogik studieren und keine Ausbildung mehr im sozialen Bereich machen, sondern Informatik studieren. Ihre Forderung nach Abschaffung des Studienganges begründet sie so:

„Solange es keine wirklichen Tätigkeitsfelder für Diplom-Pädagogen gibt, keine Lobby für Dipl. Päd., ist dieser Studiengang in Bezug auf die `Praxis` Quatsch, d.h. für mich war es reines Selbststudium, alles, was ich für die Praxis brauchte, habe ich mir selbst beigebracht oder über andere gelernt“ (Fb 68).

Die Absolventin ist der Meinung, dass das Diplom-Pädagogikstudium nicht sinnvoll („Quatsch“) sei, solange es keine „wirklichen Tätigkeitsfelder“ für Diplom-Pädagogen gebe. Alles, was sie für die reale Berufspraxis brauche, habe sie sich selbst beigebracht oder über andere, nicht jedoch durch das Studium, gelernt. - In dieser Aussage kommt zweierlei zum Ausdruck: Zum einen ist diese Absolventin der Meinung, dass es für Diplom-Pädagogen keine „wirklichen Tätigkeitsfelder“ und „keine Lobby“ gebe. Damit meint sie vermutlich, dass es keine speziell für Diplom-Pädagogen reservierte Tätigkeitsfelder gibt und diese auch niemand für sie einfordert.

Und auf eine Praxis, d.h. auf Tätigkeitsfelder, die es für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen nicht exklusiv gibt, kann - das beinhaltet diese Aussage ebenfalls - das Diplomstudium per se auch nicht vorbereiten - ist es „Quatsch“. Die Befragte macht deutlich, dass sie demzufolge ihr Studium eigeninitiativ und selbstbestimmt gestaltet und sich möglicherweise auch Lernfelder außerhalb der Hochschule gesucht hat („über andere gelernt“).

Zusammenfassung:

Unter „Alternativen“ habe ich die (wenigen) Aussagen gefasst, in denen andere Qualifizierungsmöglichkeiten außer dem grundständigen erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium für Tätigkeiten im außerschulischen Sozial- und Bildungswesen in Betracht gezogen werden. In den Vorschlägen der Befragten ist dabei die Rede vom Teilzeit-, Kombi-, Aufbau- oder Zusatzstudium. Die Existenzberechtigung eines grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiums wird nur in einzelnen Aussagen mit dem Hinweis in Frage gestellt, dass es Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen nicht gelungen sei, eine eigene berufliche Identität zu entwickeln und

dass es keine „wirklichen“ Tätigkeitsfelder für sie gebe (Fb 68) - will heißen, dass sie letztendlich immer auch mit anders Qualifizierten um dieselben Stellen konkurrieren müssen. In den übrigen Aussagen, in denen Alternativen vorgeschlagen werden, geht es letztendlich immer um die Kombination der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung mit einer weiteren fach-inhaltlichen Qualifikation.

Keine Veränderungsvorschläge:

- weiß nicht / Studium ist zu lange her (n = 6):

Insgesamt sechs Befragte bringen zum Ausdruck, dass sie sich zu der Frage, was aufgrund ihrer Erfahrungen am Diplomstudiengang Pädagogik in Marburg verändert werden müsse, nicht äußern könnten, da ihr Studienabschluss zu lange zurückliege (n = 3), jemand nicht mehr ausreichend über das Studium informiert sei, um ein Urteil abgeben zu können (n = 1), eine Person durch ein Doppelstudium so ausgelastet war, dass sie sich über mögliche Veränderungen am Diplomstudium noch nie Gedanken gemacht hat (n = 1) und eine weitere ganz einfach „keine Ahnung“ hat (n = 1). Bei allen sechs Befragten liegt der Studienabschluss zum Befragungszeitpunkt bereits mindestens sechs Jahre zurück.

- keine Angabe (n = 7)

Sieben Personen haben die Frage nach Veränderungsvorschlägen für das Diplom-Pädagogikstudium in Marburg nicht beantwortet.¹ Sechs von diesen sieben haben ihr Studium zwischen 1981 und 1985 abgeschlossen, so dass sich auch hier die Frage stellt, ob diese Befragten sich möglicherweise aufgrund des langen Zeitraumes, der zwischen ihrem Studienende und dem Zeitpunkt der Befragung liegt, nicht mehr genau genug an ihr Studium erinnern können (vgl. Kap. 3.4.3.2). Diese Vermutung wird durch die Tatsache gestützt, dass der Anteil derer, die Veränderungsvorschläge für das Studium gemacht haben, in der jüngsten Generation am höchsten ist, in der ältesten am niedrigsten.²

Bevor ich in Kapitel 4 zur Diskussion meiner Ergebnisse komme und entsprechende Schlussfolgerungen ziehe, fasse ich zunächst das Wichtigste zum Nutzen des Diplom-Pädagogikstudiums mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung und zu den Veränderungsvorschlägen der Befragten noch einmal kurz zusammen.

¹ Eine Befragte hat „es müsste folgendes verändert werden“ angekreuzt und geantwortet: „*Das Studium ist völlig an der Realität vorbei, da es gar keine Berufsaussichten für Dipl.-Päds. gibt, es sei denn, sie arbeiten für unzumutbares Gehalt*“ (FB 122). Diese Antwort ist zwar ein wichtiges Statement, das eine qualitative Auswertung wert wäre; es beinhaltet jedoch keinen Veränderungsvorschlag. Deshalb erhält dieser Fragebogen die Codierung „keine Angabe“ (vgl. Codierregeln, Anhang Kat. 16).

² 95,6 % der Befragten, die der jüngsten Generation angehören und sich an der Fragebogenerhebung beteiligt haben, haben Veränderungsvorschläge für das Studium angegeben. Von den Angehörigen der mittleren Generation waren es 85,4 % und von der ältesten Generation 74,4 %.

3.4.4 Zusammenfassung : Rückblickende Bewertung des Studiums und Veränderungsvorschläge der Absolventinnen und Absolventen

Bei der Frage nach der rückblickenden Bewertung des Studiums durch die Absolventinnen und Absolventen ist grundsätzlich zu berücksichtigen, dass die Einschätzungen und Bewertungen der Befragten von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden und daher kein „objektiver Nutzen“ und keine „objektive Bewertung“ des Studiums erhoben werden kann. Das, was die Befragten äußern, äußern sie immer auf dem Hintergrund ihrer individuellen Erfahrungen – und zwar auf dem Hintergrund der in der Zwischenzeit (seit Studienabschluss) gemachten Erfahrungen wie auch auf dem Hintergrund anderer (bspw. bereits vor dem Studium) gemachter (biografischer) Erfahrungen. Und die Befragten können auch nur das äußern, was sie heute erinnern. – Gerade weil der Erfahrungsschatz der Befragten, insbesondere auch die beruflichen Erfahrungen, in die Bewertung mit einfließen, sind die retrospektiven Einschätzungen der Marburger Absolventinnen und Absolventen nicht zuletzt als Rückmeldung an die ausbildende Hochschule so wertvoll.

Die Befragten waren zunächst im Fragebogen eher allgemein um ihre Einschätzung auf einer 5er Skala gebeten worden, für wie nützlich sie das im Diplom-Pädagogikstudium Gelernte für ihre derzeitige Tätigkeit im pädagogischen Bereich halten. Die Auswertung hat gezeigt, dass sie den Nutzen des Studiums im Schnitt (Median) eher mittelmäßig bis tendenziell negativ einschätzen. Unterschiede in der Einschätzung von Einfach- und Mehrfachqualifizierten konnten ebenso wenig ausgemacht werden wie Unterschiede zwischen denen, die nach der DPO 1973 und jenen, die nach der DPO 1984 studiert haben. Frauen hingegen schätzen das Studium signifikant schlechter ein als Männer. Hier steht die Vermutung im Raum, ob möglicherweise schlechtere Rahmenbedingungen der beruflichen Tätigkeit bei Frauen oder belastendere Arbeitsaufgaben der Grund hierfür sein könnten (vgl. Kap. 3.4.1.1).

Anschließend bin ich in den Interviews der Frage nach dem Nutzen des Studiums differenzierter nachgegangen. Dabei wurde zunächst deutlich, dass es manchen offenbar nicht leicht fällt, den Nutzen des Studiums zu benennen. Als Gründe dafür wurden neben einer zum Teil schwierigen Abgrenzbarkeit der im Diplom-Pädagogikstudium erworbenen Qualifikationen gegenüber „Jedermannsqualifikationen“ auch eine eher passive Erwartungshaltung mancher Absolventinnen und Absolventen identifiziert. Im Studium ist möglicherweise nicht klar kommuniziert worden – jedenfalls ist es bei manchen anscheinend nicht „angekommen“ -, dass den Studierenden ein hohes Maß an Eigeninitiative abverlangt wird: sie müssen selbst Schwerpunkte setzen, selbst für Praxiserfahrungen sorgen und selbst zur Schärfung ihres Qualifikationsprofils beitragen. Außerdem haben offenbar nicht alle dasselbe Verständnis von „pädagogischer Tätigkeit“ im Studium entwickelt (vgl. Kap. 3.4.1.2.1).

Trotzdem haben sich die Befragten in den Interviews letztendlich sehr differenziert zu ihrer retrospektiven Einschätzung des Nutzens des Studiums geäußert:

Ich bin mit drei Grundannahmen an die Auswertung der Interviews zur Frage nach dem Nutzen des Studiums herangegangen. Diese bezogen sich 1) auf den Erwerb allgemeiner fachübergreifender Methodenkompetenzen, 2) auf die persönliche Entwicklung der Studierenden und die Aneignung allgemeiner sozialer Kompetenzen

sowie 3) auf den Erwerb pädagogischer Fachkompetenzen. Die Befragten haben bezogen auf diese drei Aspekte den Nutzen ihres Studiums in der Retrospektive sehr facettenreich dargestellt:

Aus dem Bereich der allgemeinen Methodenkompetenzen (vgl. Kap. 3.4.1.2.2) wird vor allem die Fähigkeit benannt, sich fehlendes Wissen selbstständig erarbeiten, sich in neue Tätigkeitsfelder einarbeiten und das vorhandene Wissen immer wieder veränderten beruflichen Erfordernissen anpassen zu können, weil die Kenntnis darüber, wo man sich fehlendes Wissen holen kann, offenbar ebenfalls aus dem Studium vorhanden ist. Insofern scheinen diese Kompetenzen letztendlich auch die wünschenswerte berufliche Flexibilität im Anschluss an das Studium zu ermöglichen und haben insofern durchaus einen beruflichen Nutzen. Auch gewisse Arbeitshaltungen und -tugenden, die im beruflichen Alltag vonnöten sind, sind aus Sicht der Befragten im Studium gefördert und (durch seinen geringen Verschulungsgrad) trainiert worden.

Für die persönliche Entwicklung und den Erwerb allgemeiner sozialer Kompetenzen (vgl. Kap. 3.4.1.2.3) werden vor allem die zeitlichen Freiräume und die inhaltlichen Gestaltungsmöglichkeiten als prägend erlebt. Durch seinen geringen Verschulungsgrad hat das Diplom-Pädagogikstudium Raum gegeben für außeruniversitäre Lernanlässe, die zur Entwicklung sozialer Kompetenzen und zur persönlichen Entwicklung beigetragen haben. Dabei werden die Freiräume, die das Studium lässt, durchaus auch ambivalent erlebt: Zum einen werden sie geschätzt und als „Lust“ empfunden, sich zum Beispiel auch außerhalb des Studiums zu engagieren, etwa politisch tätig zu werden. Zum anderen werden sie aber zuweilen auch als „Last“ erlebt, weil sie den Studierenden viel Eigeninitiative abverlangen und viel Verantwortung, „das Richtige“ zu tun, auferlegen. Das Studium selbst gibt eher wenig an beruflicher Orientierung vor. Die Studierenden müssen ausprobieren, wo ihre Interessen liegen, und dafür lässt ihnen das Studium genügend Raum. Außerdem bedeutet das Pädagogikstudium auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte und trägt durch diese Selbstreflexion zur persönlichen Entwicklung und zum „Erwachsen werden“ bei.

In der Auswertung der Interviews ist deutlich geworden, dass alle drei Kompetenzbereiche – die allgemein-methodischen, die persönlich-sozialen sowie die (erwachsenen-)pädagogisch-fachlichen – eng zusammenhängen und sozusagen im „Zusammenspiel“ (vgl. Abb. 46) den Nutzen des Studiums ausmachen – und zwar den Nutzen sowohl auf der persönlichen wie auch den Nutzen auf der beruflichen Ebene.

Vermutlich trägt gerade die Entwicklung von Kompetenzen in allen drei Bereichen letztendlich zum Erfolg von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt bei.

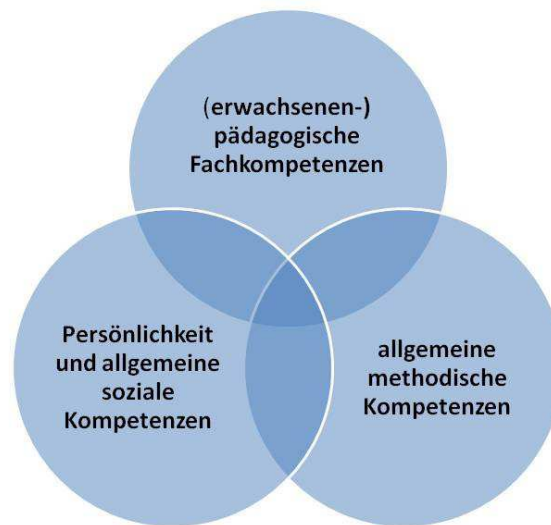


Abbildung 46: Kompetenzen von Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung

Den „eigentlichen“ pädagogisch-fachlichen Nutzen des Studiums, das was über den allgemein-methodischen und den persönlich-sozialen Bereich hinausgeht, können die Befragten vor allem in der Abgrenzung zu anders ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen benennen. Das bedeutet möglicherweise, dass ihnen dieser fachliche Nutzen nicht schon im Studium, sondern wahrscheinlich erst „im Nachhinein“ im Berufsverlauf klar wird. Den fachlichen Nutzen sehen die Befragten allerdings nicht in der Vermittlung unmittelbar handlungsanleitender Qualifikationen, wenngleich sie sich diese manchmal gewünscht hätten, sondern vielmehr in der Vermittlung von „Hintergrundwissen“, das es ihnen ermöglicht, ihr berufliches Tun einzuordnen und sich (z.B. mit eigenen Handlungszielen und Standpunkten) zu positionieren. Dabei scheint es hilfreich zu sein, wenn die Absolventinnen und Absolventen im Studium sozusagen (auch) „am eigenen Beispiel“ lernen – das heißt, wenn sie die Bewältigung des eigenen Ausbildungsprozesses im Rahmen dieses unverschulden Studiums, das sie gleichermaßen dazu gezwungen hat, selbst Schwerpunkte zu setzen, Lernziele für sich zu formulieren und diese letztendlich auch zu verantworten, als exemplarische „Übung“ für die Bewältigung des späteren beruflichen Alltages betrachten können. Und wenn dieser Bildungsprozess, wenn also die Bewältigung des Studiums im Nachhinein als gelungen erlebt wird, dann kann dies das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken.

Den Befragten scheint es zu gelingen, einerseits theoretisches Wissen aus dem Studium in praktisches Handlungswissen zu „übersetzen“ und es somit zur Fundierung und Reflexion praktischen Tuns zu nutzen. Andererseits scheinen sie in der Lage zu sein, Erfahrungen aus der Praxis wiederum auf theoretische Kenntnisse zurückzubeziehen. Hierfür ist die frühzeitige Auseinandersetzung mit studienbegleitenden päd-

gogischen Praxiserfahrungen hilfreich, denn die sind für die Entwicklung von Handlungskompetenz unabdingbar.

In manchen Interviews wird darüber hinaus deutlich, dass die Ergänzung des erziehungswissenschaftlichen Studiums durch die Nebenfächer Psychologie und Soziologie durchaus für sinnvoll gehalten wird und die Befragten in ihrem beruflichen Alltag von Kenntnissen aus diesen Nachbarwissenschaften profitieren.

Neben der Frage nach dem rückblickenden Nutzen des Studiums war es mir auch wichtig zu erfahren, was die Befragten selbst in der Rückschau an ihrem eigenen Studien(wahl)verhalten ändern würden (vgl. Kap. 3.4.2). Im Fragebogen hatte ich daher die Frage gestellt, ob sich die Absolventinnen und Absolventen heute noch einmal für das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium entscheiden würden. Die meisten haben diese Frage bejaht, zum größten Teil allerdings mit Einschränkungen – Einschränkungen vor allem dahingehend, dass sie zusätzliche Qualifikationen erwerben würden. Damit wird deutlich, dass offenbar nicht alle, die das Studium wieder wählen würden, es auch für ausreichend berufsqualifizierend halten. Inwiefern die Antworten auf die Frage nach einer nochmaligen Entscheidung für das Diplom-Pädagogikstudium durch die aktuelle berufliche Situation mitbedingt sind, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden. Fest scheint aber zu stehen, dass für viele (unabhängig von ihrer beruflichen Situation) die Studienzeit insgesamt einen hohen Wert hat – nicht zuletzt auch auf der Ebene der persönlichen Entwicklung.

In Kap. 3.4.3 bin ich dann der Frage nachgegangen, was aus Sicht der Absolventinnen und Absolventen retrospektiv betrachtet am erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium in Marburg verändert werden müsste. Die Antworten auf diese Fragebogenfrage habe ich differenziert nennungsbezogen ausgewertet, um möglichst viele Anregungen für die Weiterentwicklung des erziehungswissenschaftlichen Studienganges – auch der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge - herauskristallisieren zu können.

Die Veränderungsvorschläge der Befragten beziehen sich auf sechs Bereiche: auf die curriculare Struktur des Studiums, auf Studieninhalte und –ziele, auf den Praxisbezug, auf die Lehre und Betreuung im Studiengang, auf die Rahmenbedingungen des Studiums und auf die Diskussion alternativer Ausbildungskonzepte.

Den breitesten Raum nehmen Wünsche nach einem stärkeren Praxisbezug und einer verbesserten Theorie-Praxis-Integration im Diplom-Pädagogikstudium ein sowie Vorschläge dazu, wie dieses erreicht werden könnte (vgl. Kap. 3.4.3.2.3). Die Vorschläge reichen von mehr und längeren (studienbegleitenden) Praktika, die an der Hochschule zudem besser vorbereitet, begleitet und ausgewertet werden sollten, bis hin zu Projektstudien, in denen Theorie und Praxis verknüpft werden sollen. Exkursionen, Hospitationen und Lehraufträge an berufstätige Absolventinnen und Absolventen sollen dazu beitragen, die Bandbreite beruflicher Einsatzmöglichkeiten zu erschließen, und auch den Hochschullehrenden wird abverlangt, in ihren Lehrveranstaltungen den Bezug zur Berufspraxis immer wieder herzustellen.

Fast ebenso häufig sind Veränderungsvorschläge, die sich auf Studieninhalte und –ziele beziehen (vgl. Kap. 3.4.3.2.2). Auf dem Hintergrund der Tatsache, dass die Absolventinnen und Absolventen in hohem Maße selbst Schwerpunkte in ihrem Studium setzen mussten und somit dessen inhaltliche Ausgestaltung eine ziemlich individuelle gewesen sein dürfte, wundert es nicht, dass die Veränderungswünsche im Hinblick auf die Studieninhalte und –ziele ebenso unterschiedlich und individuell ausfallen. Allerdings werden die Vermittlung unmittelbar verwertungsorientierter Inhalte und eine Qualifizierung für konkrete berufliche Tätigkeitsfelder weitaus häufiger verlangt als z.B. eine Stärkung der theoretisch-wissenschaftlichen Seite der Ausbildung. Im Hinblick auf das Handlungsfeld „Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln und generieren“ wird teilweise eine stärkere Berücksichtigung didaktisch-methodischer Kenntnisse gewünscht, teilweise werden Inhalte eingefordert, die im Rahmen einer Lehrtätigkeit vermittelt werden können. Und für das Handlungsfeld „Organisieren, Verwalten, Planen“ scheinen sich manche Befragte durch das Diplom-Pädagogikstudium nicht hinreichend qualifiziert zu fühlen.

Veränderungsvorschläge zur curricularen Struktur des Studiums (vgl. Kap. 3.4.3.2.1) rangieren mit deutlichem Abstand an dritter Stelle. Diesbezüglich wird zwar kritisiert, dass manchen so etwas wie ein „roter Faden“, ein zusammenhängender Aufbau des Studienganges gefehlt hat und die Studieninhalte offenbar eher als unverbunden nebeneinander stehende individuelle Forschungsinteressen der Lehrenden erschienen sind. Aber die Meinungen darüber, ob das Studium stärker strukturiert und reglementiert werden sollte, gehen doch auseinander. In der Ablehnung der Testate, die mit der DPO 1984 eingeführt worden sind, um das Studium stärker zu strukturieren und zu profilieren, sind sich die Befragten jedoch einig. Vereinzelt werden allerdings Leistungsrückmeldungen während des Studiums vermisst.

Bezüglich der Häufigkeit der Nennungen auf dem vierten Platz landen Veränderungsvorschläge, die sich auf die Lehre und die Betreuung durch die Lehrenden im Studiengang beziehen (vgl. Kap. 3.4.3.2.4). Hier hätten sich manche zum einen eine stärkere Beratung durch die Lehrenden bei der Gestaltung des Studiums gewünscht. Zum anderen wird kritisiert, dass erwachsenenpädagogische Vermittlungsmethoden nicht im Studium angewendet und eingeübt worden seien. In diesem Zusammenhang wird auch eine unzureichende didaktisch-methodische Qualifikation der Lehrenden bemängelt. Und hinsichtlich ihres Engagements für die Lehre und die Betreuung der Studierenden scheint es – zumindest in den 80er Jahren – „solche und solche“ gegeben zu haben: sehr engagierte und weniger engagierte.

Rahmenbedingungen des Studiums, die beispielsweise die Seminargröße oder die Personalausstattung im Studiengang betreffen, werden nur ganz am Rande thematisiert und entsprechende Verbesserungen werden eingefordert (vgl. Kap. 3.4.3.2.5).

Ebenfalls am Rande thematisiert werden alternative Ausbildungskonzepte (Aufbau- und Zusatzstudiengänge), denen letztendlich gemeinsam ist, dass sie die Kombination der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung mit zusätzlichen fachinhaltlichen Qualifikationen zum Ziel haben (vgl. Kap. 3.4.3.2.6).

Im nun folgenden vierten und letzten Kapitel meiner Arbeit werde ich die Ergebnisse sowohl zum beruflichen Verbleib der Marburger Absolventinnen und Absolventen

wie auch zu ihrer retrospektiven Einschätzung des Nutzens des Studiums und zu ihren Veränderungsvorschlägen für den Studiengang im Hinblick darauf diskutieren, was sie für die zukünftige Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge bedeuten können und sollten.

4. Schlussfolgerungen

Aus den Ergebnissen meiner Untersuchung ergeben sich einige für die künftige Gestaltung eines erziehungswissenschaftlichen Studiums mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung zentrale Befunde. Die möchte ich in diesem abschließenden vierten Kapitel darstellen. Meine folgenden Ausführungen orientieren sich am bisherigen Diplomstudium - und zwar vor allem in der „Fassung“, wie es im Untersuchungszeitraum, in den 80er Jahren und Anfang der 90er Jahre, in Marburg studiert werden konnte.¹ Gleichwohl sollten sie auch bei der Konzipierung und Einführung erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Bachelor- und Master-Studiengänge (BA/MA) Berücksichtigung finden. Mittlerweile sind die Diskussionen um die Einführung von BA- und MA-Studiengängen auch im Bereich der Erziehungswissenschaften (vgl. z.B. Grunert 2004, Faulstich/Zeuner 2005)² weit fortgeschritten und deren praktische Umsetzung, die faktisch gleichzusetzen ist mit einer sukzessiven Ablösung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums, ist im Gange. Auch an der Philipps-Universität Marburg ist zum Wintersemester 2007/2008 ein Bachelor-Studiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft eingeführt worden³ und das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium läuft aus, d.h. seit dem Wintersemester 2007/2008 sind keine Neueinschreibungen mehr möglich.

Insgesamt betrachtet legen meine Untersuchungsergebnisse den Schluss nahe, dass das Ausbildungskonzept so, wie es in Marburg zunächst nach der DPO von 1973 und später modifiziert nach der DPO von 1984 bestanden hat, gar nicht so „falsch“ im Sinne von „für die berufliche Praxis unpassend“ gewesen sein kann:

¹ Ein Abgleich mit der neueren Diplomstudien- und Prüfungsordnung aus dem Jahre 1997 und mit dem aktuellen Bachelor-Studium „Erziehungs- und Bildungswissenschaft“ war nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Auch war es nicht Ziel der Untersuchung zu überprüfen, was sich inzwischen an den erziehungswissenschaftlichen Studiengangskonzepten in Marburg sowie in Studium und Lehre am Fachbereich im Vergleich zum Untersuchungszeitraum alles verändert hat. Dies zu erforschen ist jedoch eine spannende Frage, der sich nachfolgende Untersuchungen widmen sollten.

² Heft III/2007 der DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung ist den BA/MA-Studiengängen gewidmet und enthält eine Reihe von Literaturhinweisen (z.B. S.21) und Internetlinks (S.25) zum Thema. Jürgen Wittpoth stellt in diesem Heft (S.26 – 27) erste Erfahrungen mit dem beruflichen Verbleib von BA/MA-Studierenden der Erziehungswissenschaft vor.

³ Es liegen auch bereits erste Untersuchungen über die Studienanfängerinnen und -anfänger dieses Bachelor-Studiengangs in Marburg vor (vgl. Tausch, Schehl, Kuckartz 2008; Kuckartz, Schehl 2008).

- Eine „Passung“ zwischen dem *grundständigen* erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung und vielfältigen beruflichen Einsatzfeldern ist vorhanden.

Die Berufseinmündung und die berufliche Platzierung von Marburger Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/ außerschulische Jugendbildung sind, das kann man für die 80er und beginnenden 90er Jahre zusammenfassend feststellen, durchaus gelungen. Die Mehrheit hat lediglich „Übergangsschwierigkeiten“ beim Wechsel von der Hochschule in den Beruf (vgl. Kap. 3.2.3) und mündet in ein breites Spektrum von pädagogischen Tätigkeitsfeldern – auch außerhalb der gewählten Studienrichtung – ein (vgl. Kap. 3.2.2). Das wird in zahlreichen anderen Verbleibsstudien (für andere Studienrichtungen) ebenfalls festgestellt (vgl. Rauschenbach 1994, S.285; neuere Verbleibsstudien u.a.: Mägdefrau 2000; Krüger/Rauschenbach 2003; Wischmeier 2004). Angesichts der Tatsache, dass aber gerade der Nutzen eines *grundständigen* Diplom-Pädagogikstudiums mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung in der Vergangenheit immer wieder in Zweifel gezogen worden ist (vgl. die in Kap. 1.1.3 beschriebenen Passungsprobleme), ist dieses Ergebnis mit Blick auf die Marburger Absolventinnen und Absolventen umso bemerkenswerter: Der Großteil von ihnen hat nämlich vor Aufnahme des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums keine andere Ausbildung absolviert, hat auch kaum berufliche Vorerfahrungen, sondern allenfalls außerberufliche pädagogische Praxiserfahrungen insbesondere in der Kinder- und Jugendarbeit gesammelt. Demzufolge haben die meisten grundständig studiert (vgl. Kap. 3.1.3.1 und 3.1.4) und sind trotzdem - oder gerade deswegen - erfolgreich in den Arbeitsmarkt eingemündet. Offenbar deuten die Marburger Befunde insbesondere auf die „Arbeitsmarkt-Tauglichkeit“ des grundständigen Studiums hin und es erscheint daher weder gerechtfertigt, es grundsätzlich in Frage zu stellen noch es durch eine Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge zu destabilisieren (vgl. Faulstich, Graeßner 2003 und dies. 2005, S.2; Rauschenbach 2003, S.301¹). „Das bei der Einführung des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums angestrebte Ziel, eine wissenschaftliche und für die Berufspraxis hilfreiche Ausbildung zu schaffen, hat“ – so resümiert Schulze-Krüdener (1996, S.64) – „auch Mitte der neunziger Jahre noch Geltung.“ „Die Grundidee der bisherigen Rahmenordnung² hat sich bewährt“ (DGfE 1998, S.109) und insbesondere das grundständige erziehungswissenschaftliche Diplomstudium mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung scheint „durchaus anforderungsgerecht“ (Tietgens 1985, S.609; Ahlheim/Heger 1997, S.167) zu sein. Dies wird nicht zuletzt daran deutlich, dass es für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen keinen exklusiven Berufszugang gibt, sondern sie sich ihre Berufseinmündung im wesentlichen selbst organisieren müssen und sie diese insgesamt recht problemlos und ohne lange Zeiten von Arbeits-

¹ Rauschenbach kommt aufgrund der jüngsten bundesweiten Verbleibsstudie über Diplom-Pädagoginnen und Pädagogen (Survey 2001) zu dem Ergebnis, „dass es keine fachlichen Gründe gibt, diesen Studiengang generell auf den Prüfstand zu stellen“ (ebd.). Gleichwohl wird meiner Einschätzung nach die Entwicklung der Diplomstudiengänge hin zu Bachelor- und Master-Studiengängen unaufhaltsam voranschreiten – die Entwicklung in Marburg zeigt es.

² Anmerkung AFJ: Gemeint ist die Rahmenordnung von 1989, die aber keine grundlegende Neuerung im Vergleich zu der Rahmenordnung von 1981 bedeutet (vgl. Rauschenbach 1995, S.85).

losigkeit zwischen Studium und Beruf bewältigt haben (vgl. Kap. 3.2.1.5). Mit Blick auf die Ergebnisse dieser – und anderer – Verbleibsstudien scheint es daher zielführend zu sein, nicht über die Abschaffung, sondern über die weitere Optimierung des erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudienganges und der Studienrichtung Erwachsenenbildung/ außerschulische Jugendbildung nachzudenken.

Die Absolventinnen und Absolventen des Diplom-Pädagogikstudiums haben sich im Verlauf von über 30 Jahren auf dem Arbeitsmarkt etabliert – mit allen (Anfangs-) Schwierigkeiten, mit denen ein unbekanntes Qualifikationsprofil zu kämpfen hat, das neu auf den Arbeitsmarkt drängt. Sie haben (- nicht zuletzt durch die Freiräume, die ihnen das Studium gelassen hat -) Wege gefunden, mit dem „generellen“ Passungsproblem zwischen Studium und Beruf umzugehen, das vor allem darin besteht, dass ein universitäres Studium nicht auf eine konkrete berufliche Praxis umfassend vorbereiten *kann*. Und es ist zu befürchten, dass genau mit diesen Anfangs- und Passungsschwierigkeiten auch die neuen erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Master-Studiengänge zu kämpfen haben werden, die im Hinblick auf ihre Etablierung am Arbeitsmarkt möglicherweise wieder ganz von vorne anfangen müssen.

➤ **Das Diplom-Pädagogikstudium hat für seine Absolventinnen und Absolventen persönlichen *und* beruflichen Nutzen.**

Das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium hat für seine Absolventinnen und Absolventen sowohl einen (im weiteren Sinne) persönlichen wie auch einen (im engeren Sinne) beruflichen Nutzen: Es ist Persönlichkeitsbildung *und* Vorbereitung auf ein breites berufliches Einsatzfeld zugleich (vgl. Kap. 3.4.1). Angesichts der Tatsache, dass die Persönlichkeit ein wichtiges „Werkzeug“ pädagogischen Handelns ist (vgl. Studienreformkommission 1984), ist nachvollziehbar, dass der persönliche und der berufliche Nutzen nicht klar voneinander zu trennen sind.

Den persönlichen Nutzen des Studiums sehen die Marburger Befragten vor allem darin, dass es ihnen – neben inhaltlichen zudem zeitliche – Freiräume gelassen hat, um (auch außerhalb des Universitätsbetriebes) „für ´s Leben“ zu lernen. Persönlichkeitsbildung findet nicht nur in universitären Seminaren und Veranstaltungen statt, sondern ebenso und gerade im außeruniversitären Bereich, im „Leben um das Studium herum“ (z.B. durch den – studienbedingten - Auszug aus dem Elternhaus und beim „Zusammenraufen“ in Wohngemeinschaften). Zudem betreffen die erziehungswissenschaftlichen Studieninhalte immer auch die eigene Lebens- und Lerngeschichte und sind somit für die Studierenden selbstreflexiv. Leben und Lernen an der Universität werden durch gesellschaftliche Strömungen (wie z.B. Frauenbewegung, Friedensbewegung) beeinflusst, so dass zwischen dem Studium und dem „Leben um das Studium herum“ Wechselwirkungen bestehen. Und das Curriculum tut gut daran, solche Wechselwirkungen zuzulassen und entsprechende Freiräume zu gewähren, in denen sich universitäre und außeruniversitäre Lebens- und Arbeitsbereiche begegnen können.

Wie die Auswertung der Interviews gezeigt hat (vgl. Kap. 3.4.1.2.3), trägt das Studium gerade aufgrund seines wenig verschulden Rahmens dazu bei, dass die Absolventinnen und Absolventen im Verlauf des Studiums erwachsen und selbstständig ge-

worden sind – eine wichtige Voraussetzung für die eigene berufliche Tätigkeit. Gerade mit Blick auf die an eine in der Erwachsenenbildung tätige Person seit je her gestellte Anforderung, dass sie (auch) über ein gewisses Maß an Lebenserfahrung verfügen müsse (vgl. Jütting 1984), ist dieser Aspekt des Selbstständigwerdens im und durch das Studium ein wichtiges Qualifikationskriterium.

Ein im engeren Sinne beruflicher Nutzen des Studiums besteht darin, dass die im Studium und um das Studium herum erworbenen sozialen Kompetenzen für Pädagoginnen und Pädagogen zugleich auch fachliche Kompetenzen sind. Die persönliche Entwicklung und die Entwicklung allgemeiner sozialer Kompetenzen wie z.B. Kommunikations- und Konfliktfähigkeit hängen eng zusammen. Und auch fachübergreifende allgemeine methodische Kompetenzen werden im Diplomstudium herausgebildet und haben einen beruflichen Nutzen: Vor allem durch die geringe Strukturiertheit des Studiums werden die Befragten quasi dazu gezwungen, Arbeitshaltungen und –tugenden zu entwickeln, die ein konstruktives Umgehen mit diesen „lockeren Strukturen“ ermöglichen (vgl. Kap. 3.4.1.2.2). Jene Arbeitshaltungen (selbstständig arbeiten können, sich Zeit selbst einteilen können usw.) sind sowohl persönlich von Nutzen, indem sie dabei unterstützen, sich selbst zu strukturieren, wie auch im Beruf von Nutzen, indem sie helfen, den beruflichen Alltag zu strukturieren und zu bewältigen. Beruflich von Nutzen sind die allgemeinen methodischen Kompetenzen ferner dadurch, dass sie es ermöglichen, sich Wissensquellen zu erschließen (Erschließungskompetenz, vgl. Kap. 3.4.1.2.2) und sich damit in neue, bislang unbekannte Arbeitsfelder fachlich einarbeiten, sich fachlich weiterqualifizieren und den sich wandelnden Erfordernissen des Arbeitsmarktes anpassen zu können (= Umgang mit dem „generellen Passungsproblem“).

Insgesamt gesehen besteht der persönliche und der berufliche Nutzen des Studiums darin, dass es in (im engeren Sinne) fachlichen und (im weiteren Sinne) überfachlichen Kompetenzbereichen (vgl. Kap. 3.4.1.2; Studienreformkommission 1984) qualifiziert:

- im Bereich der pädagogischen Sachkompetenz (z.B. Theorien bezüglich allgemeiner pädagogischer Grundlagen und studienrichtungsspezifischen Wissens),
- im Bereich der allgemeinen Methodenkompetenz (z.B. Fähigkeit, wissenschaftlich zu arbeiten; Erschließungskompetenz),
- im Bereich der pädagogischen Handlungskompetenzen, die (nach der Definition der Studienreformkommission 1984) eine erweiterte Form der allgemeinen sozialen Kompetenzen sind, das heißt – vereinfacht gesagt - der Kompetenzen im Umgang mit anderen Menschen,
- im Bereich der Selbstkompetenz, will heißen im Bereich der Selbstreflexion und der persönlichen Entwicklung (Reife, Selbstständigkeit usw.).

➤ **Eine obligatorische Studienberatung möglichst vom ersten Semester an ist wünschenswert.**

Der persönliche und der berufliche Nutzen des Studiums resultieren also zu einem Großteil daraus, dass es wenig „verschult“ ist und Freiräume – sowohl inhaltliche wie auch zeitliche – lässt, um über die Grenzen dessen, was die Studien- und Prüfungsordnung vorgibt, hinaus zu studieren und sich durch ein solchermaßen entgrenztes Studium auf zunehmend entgrenzte Tätigkeitsfelder vorzubereiten. Der geringe Verschulungsgrad des Studiums ist insofern „systemfunktional“. Das Studium bietet einen „Schonraum“¹, in dem sich die Befragten über ihre persönlichen Interessen und beruflichen Ambitionen klar werden können. Zugleich verlangt es ihnen diese Klärung aber auch dadurch ab, dass es wenig an Struktur vorgibt und viele Freiräume lässt. Mit anderen Worten: es bleibt den Studierenden weitgehend selbst überlassen, wie sie den locker gesteckten Rahmen ausfüllen und wie sie die eigenen Interessen aus der Vielfalt der Möglichkeiten herausfinden. Dass hier Eigeninitiative gefragt ist, scheint manchen nicht bewusst zu sein, wie vor allem die Auswertung der Interviews gezeigt hat (vgl. Kap. 3.4.1.2.1). Die Anforderungen, die das Studium mit all seinen Freiräumen an die Studierenden stellt, müssen daher gleich von Beginn an klar formuliert werden. Anders gesagt: Denjenigen, die ein erziehungswissenschaftliches Studium aufnehmen, muss von Anfang an transparent gemacht werden, dass von ihnen erwartet wird, dass sie sich ihr individuelles Qualifikationsprofil in weiten Teilen selbst zusammenstellen können und zugleich *müssen*. Hier sind die Lehrenden des Studienganges vom ersten Semester an in der Pflicht, die Studierenden hinsichtlich der Gestaltung ihres Studiums zu beraten und zu begleiten (vgl. Kap. 3.4.3.2.4).² Und die Studierenden sind in der Pflicht, diese „Eingangs-Studienberatung“ obligatorisch in Anspruch zu nehmen. Zu einer solchen Beratung gehört es nicht nur, einen möglichst umfassenden Überblick über potentielle berufliche Einsatzfelder zu vermitteln. Es gehört dazu auch, die Zusammenhänge des Faches, die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Studieninhalten zu verdeutlichen.³ Letztere dürfen den Studierenden keinesfalls als Sammelsurium beliebiger Inhalte erscheinen, die in keinerlei Bezug zueinander stehen und anscheinend bloß das Ergebnis von Forschungsinteressen einzelner Lehrender sind. Insofern stellt quasi die notwendige (individuelle) Studienberatung den „Mörtel“ dar, den es braucht, um die einzelnen Studienbausteine⁴ miteinander zu verbinden. Mit beidem, mit den vorhandenen Inhalten und der notwendigen Beratung und drittens - darauf komme ich noch zurück – mit entsprechenden praktischen Erfahrungs- und Erprobungsmöglichkeiten und letztendlich der

¹ Friebertshäuser (1992) verwendet hierfür den Begriff „Moratorium“.

² Dass hinsichtlich Beratung und Betreuung im Diplomstudiengang (zumindest) Mitte/Ende der 90er Jahre einiges geleistet wird, macht der Fachbereich in seinem Lehr- und Studienbericht für den Zeitraum 1994 – 1998 deutlich (vgl. Lehr- und Studienbericht des Fachbereichs „Erziehungswissenschaften (21)“ der Philipps-Universität Marburg vom 26.11.1998). Jedoch kritisiert die Fachschaft des Fachbereichs 21 in ihrer Stellungnahme zu jenem Bericht, dass die mangelnde personelle Ausstattung eine vertiefende Beratung und Betreuung sowie ein entsprechendes Feedback kaum möglich mache (vgl. Stellungnahme der Fachschaft Pädagogik zum Lehr- und Studienbericht, S.4).

³ Auch die Zentrale Hessische Fachkonferenz Erziehungswissenschaften (1996, S.66) bezeichnet die „Vernetzung der Lehrinhalte zwischen den einzelnen Veranstaltungen der Studiengebiete und zwischen den Studiengebieten“ in Marburg als noch nicht zufriedenstellend gelöstes Problem.

⁴ ... oder „Module“ im künftigen BA- / MA-Studium ...

Verknüpfung von Theorie und Praxis können sich die Studierenden dann ihr individuelles Qualifikationsprofil aufbauen und auf diese Weise vielleicht auch mehr Sicherheit erlangen im „Umgang mit Ungewissheiten“ (Keiner u.a. 1997) im Bezug auf ihre berufliche Zukunft.

Die Studienreformkommission bspw. hat schon in den 80er Jahren ein Mentorensystem ins Auge gefasst, mit dem eine bessere Betreuung der Studierenden erreicht werden soll (vgl. Studienreformkommission 1984, S.112 f.). Auch das „Studium freier Wahl“, das die Studierenden individuell gestalten und frei wählen können sollen, soll demnach „durch einen Lehrenden, der eine Funktion als Tutor oder Mentor () für eine kleine Zahl von Studenten übernimmt“ (ebd., S.112), betreut werden. Dieser Mentor solle für die Studierenden frei wählbar sein und sie nicht nur in äußeren Fragen der Studiengestaltung beraten, sondern auch in regelmäßigen Besprechungen die Erarbeitung von Themenbereichen im Studium betreuen (ebd.). Dass die Realisierung eines solchen Mentorensystems allerdings eine entsprechende personelle Ausstattung des Fachbereiches voraussetzt, ist unschwer nachvollziehbar.

➤ **Die Entwicklung einer Feedbackkultur im erziehungswissenschaftlichen Studium ist notwendig.**

Um mehr Sicherheit im Umgang mit solchen Ungewissheiten zu bekommen und bereits während des Studiums ein Bewusstsein für die eigenen Kompetenzen zu entwickeln, würde sicherlich auch die stärkere Installierung einer Feedbackkultur im Studiengang hilfreich sein. Gemeint ist damit, dass die Studierenden nicht nur und nicht erst durch Prüfungen und Noten am Ende des Studiums Feedback von ihren Lehrenden erhalten, sondern beispielsweise auch Referate, Seminararbeiten usw. individuell vor- und vor allem nachbesprochen werden und die Studierenden Rückmeldung dazu erhalten, was sie gut gemacht haben und was sie beim nächsten Mal anders oder besser machen können. Auch die Zentrale Hessische Fachkonferenz Erziehungswissenschaften (1996, S.66) hat den Aspekt der „Rückmeldung an die Studierenden hinsichtlich ihrer Studienleistungen“ als noch nicht zufriedenstellend gelöstes Problem des Marburger Diplomstudienganges bezeichnet. Eine studentische Initiative „Studium 21“, die sich vor einigen Jahren mit der Zukunft des Pädagogikstudiums in Marburg beschäftigt hat, hat sogar die Forderung nach einer Benotung von Seminarscheinen erhoben.¹

Zur Feedbackkultur gehört auch, dass die Studierenden bereits während des Studiums lernen, sich aktiv Feedback einzufordern und selbst Feedback zu geben: Im Sinne einer Verbesserung der Lehre und der Veranstaltungsevaluation sollte nämlich Feedback nicht nur von den Lehrenden an die Studierenden, sondern auch umgekehrt von den Studierenden an die Lehrenden erfolgen. Hierbei können alle am Seminar Teilnehmenden beispielsweise etwas über Feedbackregeln lernen. Auch das gehört letztendlich zum methodischen Know-how in vielen Berufsfeldern und ganz besonders in (erwachsenen-)pädagogischen. Eine so intensive Betreuung der Studierenden

¹ Internet-Ausdruck von <http://stud-www.uni-marburg.de/~Fachs21/studium21.htm> vom 14.2.2002 (Zugriffsdatum).

setzt jedoch eine personelle Mindestausstattung im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium voraus, die für den Befragungszeitraum in Marburg nicht erfüllt war (vgl. z.B. Ahlheim 1994, S.12 ff.; Bericht des Fachbereichs 21 - Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg zur Selbstevaluation 1995, zit. als Auernheimer 1995, S.21 ff.; Schulze-Krüdener 1996; Krüger 1998, S.17) und auch heute vermutlich nicht erfüllt ist.

➤ **Das erziehungswissenschaftliche Studium selbst sollte bereits praktizierte und „gelebte“ Erwachsenenbildung sein. Durch die Bewältigung des Studiums wird der spätere berufliche Alltag eingeübt.**

Das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung ist, wie vor allem die Auswertung der Interviews gezeigt hat, Erwachsenenbildung in einem doppelten Sinne: Zum einen bietet es den Studierenden nicht zuletzt durch die Freiräume, die es lässt, und die Entscheidungen, die es ihnen (z.B. hinsichtlich der Studiengestaltung) abverlangt, die Möglichkeit, selbstständig und im Wortsinne „erwachsen“ zu werden und an den Herausforderungen des Studiums zu wachsen. Zum anderen ist das Studium selbst – bspw. hinsichtlich der im Seminar angewendeten Methoden - sozusagen „praktizierte“ Erwachsenenbildung beziehungsweise sollte es das nach Meinung mancher Absolventen und Absolventinnen in stärkerem Maße sein (vgl. Kap. 3.4.1.2.3).

Die Studierenden lernen und üben im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium quasi (auch) am eigenen Modell und am eigenen Werdegang, indem sie den eigenen Ausbildungsprozess als Bildungsprozess gestalten und reflektieren (müssen). „Aus diesem Prozeß“ – so Homfeldt (1995b, S.195) – „ergibt sich die Möglichkeit, den Entwicklungsprozeß anderer zu verstehen und ihnen die richtigen Lernhilfen geben zu lernen.“ Durch die Bewältigung des Studiums wird somit die Bewältigung des späteren beruflichen Alltags bereits eingeübt (vgl. Kap. 3.4.1.2.4). Und die Erkenntnis, den eigenen Bildungsprozess erfolgreich bewältigt, spricht: das Studium erfolgreich abgeschlossen zu haben, sollte entsprechendes Zutrauen in die eigenen (fachlichen) Fähigkeiten zur Folge haben. – Vorausgesetzt, den Studierenden wird bereits im Studium frühzeitig deutlich gemacht, *dass* sie auch am eigenen Modell für die spätere berufliche Praxis lernen und dass Bildung und Erziehung im Diplomstudium auch Selbstbildung und Selbsterziehung bedeuten (vgl. Homfeldt 1995b, S.196).

Für die methodische Ausgestaltung der Veranstaltungen im Studium der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung bedeutet das unter anderem, dass nicht nur über erwachsenenpädagogische Methoden (z.B. Moderations- und Präsentationstechniken) referiert wird, sondern dass diese im Studium selbstverständlich geübt und angewendet¹ und somit für die angehenden Erwachsenenbildnerinnen und -bildner sozusagen „am eigenen Leib“ erfahrbar werden (vgl. hierzu u.a. Mägdefrau 2000, S.427). Auf diese Weise können Theorie und Praxis im Rahmen des Studiums unmittelbar miteinander verbunden werden. Zumindest in den 70er, 80er und Anfang der 90er Jahre, als die von mir Befragten studiert haben, hat sich die Methodenvielfalt in der außerschulischen Bildung anscheinend nicht im Seminarleben während des Studiums widergespiegelt.

¹ Vgl. Giesecke 1993, S.146.

Für die Lehrenden im Studiengang bedeutet das, dass sie die geforderte Methodenvielfalt nicht nur selbst praktizieren und vorleben müssen. Zunächst einmal müssen sie über die entsprechenden didaktisch-methodischen Fähigkeiten auch verfügen. Dass diese fachlichen Fähigkeiten bei den Lehrenden offenbar unterschiedlich vorhanden waren, ist von den Befragten immer wieder signalisiert worden. Ihre Erfahrungen hinsichtlich Lehre und Betreuung im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium waren unterschiedlich (vgl. Kap. 3.4.3.2.4). Möglicherweise wirkt sich hier die Tatsache aus, dass die Lehrenden im damals noch jungen Marburger Diplom-Pädagogikstudiengang in der Regel selbst keine erziehungswissenschaftliche Biografie hatten, sondern zumeist aus anderen Fächern kamen (vgl. Wolf u.a. 1994, S.42 ff., Friebertshäuser 1992, S.163 f.). Angesichts einer zunehmenden Entgrenzung bzw. Grenzverschiebung außerschulischer Bildung müssen die Lehrenden aber zugleich in der Lage sein, über den Tellerrand der Erziehungswissenschaften hinauszublicken und interdisziplinär mit anderen zusammenzuarbeiten.

Erwachsenenbildung im Studium zu lernen und zu üben bedeutet auch, eine eigene Vorstellung davon zu entwickeln, was „Erwachsenenbildung“ sein kann - eine eigene Vorstellung davon, von welchen Theorien und (methodischen) Grundsätzen sie ausgeht, welche Ziele man mit ihr verfolgen kann, welche Rolle(n) man selbst als Erwachsenenbildner/in einnehmen kann oder möchte und der gleichen mehr. Dabei wird sich die Ausgestaltung des Studiums immer im Spannungsfeld von „Verbindlichkeit“ und „Freiraum“ bewegen: Einerseits, wie viel Verbindlichkeit im Bezug auf die „unbedingt“ zu absolvierenden Studieninhalte („Kerncurriculum“) notwendig ist, damit die Studierenden einen „beruflichen Habitus“¹ entwickeln, der sie später als Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung² identifizierbar macht: Kerninhalte, die ein gewisses Maß an Einheitlichkeit in der Vielfalt und eine Orientierung für die Studierenden, aber auch für potentielle Arbeitgeber bieten. Andererseits, wie viel Freiraum den Studierenden gelassen werden muss in der individuellen Ausgestaltung ihres Studiums, die es ihnen ermöglichen soll, sich von anderen zu unterscheiden³ und auch berufliche „Nischen“ zu besetzen oder inhaltlich möglichst „breit“ zu studieren, um angesichts einer zunehmenden Entgrenzung oder Grenzverschiebung pädagogischer Teilbereiche flexibel einsetzbar zu sein.⁴

➤ **Ein entgrenztes Studium ist nötig zur Vorbereitung auf zunehmend entgrenzte Tätigkeitsfelder.**

Nicht nur die pädagogischen Teilbereiche entgrenzen und überschneiden sich zunehmend oder verschieben zumindest ihre Grenzen, sondern auch die verschiedenen

¹ Christine Hartig hat zu diesem Themenbereich kürzlich ihre Dissertation „Berufskulturelle Selbstreflexion – Selbstbeschreibungslagen von hauptberuflichen ErwachsenenbildnerInnen“, Marburg, 2007 abgeschlossen. Vgl. auch Gieseke 1989.

² - bzw. zukünftig als Bachelor- oder Master-Absolventinnen und Absolventen mit diesem Schwerpunkt -

³ Friebertshäuser (1992, S.182) spricht von einer durch die diversen Wahlmöglichkeiten und Freiräume bedingten „Individualisierung bei den Studierenden“.

⁴ Die DGfE spricht in ihrer Weiterentwicklung der Rahmenordnung für das Diplom-Studium Erziehungswissenschaft hier von „Flexibilisierung“ und meint damit die Möglichkeit, „fachwissenschaftliche Notwendigkeiten und individuelle Studienprofile zu kombinieren“ (DGfE 1999, S.175).

„Tätigkeitstypen“ (vgl. Kap. 3.3.5 und 3.3.7). Es gibt sozusagen eine doppelte Entgrenzung: Entgrenzung *zwischen* pädagogischen Teilbereichen (wie z.B. der Erwachsenenbildung und der Sozialpädagogik, vgl. Kap. 1.1.3) und Entgrenzung *innerhalb* eines pädagogischen Teilbereiches mit seinen verschiedenen Tätigkeitstypen, hier: dem der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung.

Ob sich die Befragten während ihres Studiums dieser Entgrenzungen und Grenzverschiebungen bereits bewusst gewesen sind, sei dahingestellt. Eine ganze Reihe von ihnen sind aber schon bei der Studiengestaltung auf ihre Art mit den Entgrenzungen in der pädagogischen Praxis umgegangen:

Absolvieren von zwei Studienrichtungen:

Die Freiräume des Studiums nutzend haben viele es nicht auf die gewählte Studienrichtung beschränkt, sondern haben sich darüber hinaus qualifiziert: sei es, dass sie zusätzliche Leistungsnachweise in anderen Studienrichtungen erworben haben, sei es, dass sie fächerübergreifend auch in anderen Fachbereichen studiert haben, zusätzliche Praxiserfahrungen – über Arbeitsfelder der Erwachsenenbildung/ außerschulischen Jugendbildung hinaus – erworben, ihren eigenen Stundenplan selbstverantwortlich zusammengestellt und somit ihre je individuellen Qualifikationsprofile kreiert haben (vgl. Kap. 3.1.4). Zwar lässt sich nicht definitiv sagen, inwiefern ein solchermaßen entgrenztes Studierverhalten letztendlich für die Berufseinmündung in zunehmend entgrenzte Arbeitsfelder wie die Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung ausschlaggebend war. Von Nachteil war es aber offenbar nicht, wenn die Befragten bereits während des Studiums über den „Tellerrand“ der gewählten Studienrichtung hinaus geblickt und die sogenannte „Fachrichtungsflexibilität“ (Hommerich) nicht erst bei der Wahl des späteren Arbeitsplatzes, sondern bereits im Studium praktiziert haben.

Deshalb sollte auch bei zukünftigen Reformen eine stärkere Spezialisierung vermieden und eine „offene“ Studiengangskonzeption beibehalten werden, die die Belegung von Veranstaltungen aus mehreren erziehungswissenschaftlichen Studienrichtungen ermöglicht und dies auch „offiziell“ über die Prüfungs- und Studienordnung legitimiert. Die Ergebnisse meiner Untersuchung liefern keinen Hinweis darauf, dass es für das Profil des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums von Nachteil wäre, wenn im Diplomeugnis anstatt einer zukünftig *zwei* Studienrichtungen bescheinigt werden könnten. Im Gegenteil: Es würde der „praktischen“ Entgrenzung der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung auf der Ausbildungsseite entsprechen, wenn die Studierenden offiziell das studieren dürften, was manche inoffiziell (zumindest damals) bereits taten: zwei Studienrichtungen.

Zusammenlegung von Studienrichtungen:

Eine andere Möglichkeit, der zunehmenden Entgrenzung oder Grenzverschiebung pädagogischer Teilbereiche curricular gerecht zu werden, ist die Zusammenlegung bislang eigenständiger Studienrichtungen: Mit Einführung der Studien- und Prü-

fungsordnung vom 20.12.1995 sind an der Philipps-Universität Marburg die Studienrichtungen Sozialpädagogik sowie Heil- und Sonderpädagogik zu einer Studienrichtung „Sozial- und Sonderpädagogik“ zusammengefasst worden. Angesichts der hier vorliegenden Ergebnisse hätte auch die Zusammenlegung der Studienrichtungen Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung und Sozialpädagogik ihre Berechtigung. Tietgens konstatierte schon 1988, dass „derzeit die Eigenprofile von Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik ineinander geschoben erscheinen“ und führt dies auf ein gemeinsames Grundprinzip „Hilfe zur Selbsthilfe“ von Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik zurück (Tietgens 1988a, S.64). Gudjons (1993, S.261 f.) betrachtet vor allem die Jugendarbeit und die außerschulische Jugendbildungsarbeit als „ein gewisses Übergangsfeld hin zur Sozialpädagogik“. Loibl hat festgestellt, dass angesichts der Tatsache, dass immer mehr Menschen Unterstützung brauchen, um sich in einer zunehmend komplexer werdenden Lebens- und Arbeitswelt zurechtzufinden, die Erwachsenenbildung die Tür für die Sozialarbeit weit öffnen und die soziale Arbeit ihrerseits die Möglichkeiten erkennen müsse, die die Erwachsenenbildung biete (vgl. Loibl 2005, S.50). „Soziale Arbeit“ – so stellt er fest – „findet heute Eingang in fast alle Bereiche der Erwachsenenbildung“ und plädiert für eine „sozialarbeitsorientierte Bildungsarbeit“ (ebd., S.51; vgl. auch Miller 2002, Schlutz u.a. 1983). Und meine Befunde haben gezeigt, dass sowohl bei der ersten wie auch bei der aktuellen Tätigkeit nach dem Diplom ein Großteil zwar in Arbeitsfeldern der Erwachsenenbildung tätig geworden sind (vgl. Kap. 3.2.2.1 und Kap. 3.3.4.1), viele aber auch in anderen pädagogischen Teilbereichen oder in (nach eigener Einschätzung) erwachsenenpädagogischen „Mischbereichen“ eine Anstellung gefunden haben. Zahlreiche andere, auch neuere Studien (z.B. Krüger/Rauschenbach 2004) haben die Fachrichtungsflexibilität von Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen immer wieder bestätigt.

Stärkere Flexibilisierung bei Wahlpflicht- und Nebenfächern?

Ob eine stärkere Flexibilisierung bei den Wahlpflichtfächern (vgl. DGfE 1998, S.107) oder/und eine Erweiterung der Nebenfachmöglichkeiten die Fachrichtungsflexibilität unterstützen würde, sei dahingestellt. Aus den Marburger Ergebnissen lassen sich jedenfalls keine Hinweise darauf ableiten, dass einerseits die große Wahlfreiheit, die nach der DPO 1973 im Bezug auf die Nebenfächer bestanden hat (vgl. Kap. 1.1.2.2), eine größere Flexibilität im Hinblick auf die beruflichen Einsatzfelder zur Folge gehabt hätte. Andererseits gibt es keine Anzeichen dafür, dass die Beschränkung auf zwei Nebenfächer durch die DPO 1984 eine Einschränkung der beruflichen Flexibilität nach sich gezogen hätte (vgl. Kap. 3.1.4 und 3.2.3). Die Möglichkeit, eine andere Studienrichtung als die gewählte im Rahmen der Wahlpflichtfächer zu studieren (vgl. DGfE 1998, ebd.), wird von manchen der von mir Befragten bereits genutzt – und zwar außerhalb der und zusätzlich zu den vorgesehenen Wahlpflicht- oder Nebenfächer(n). Ein solchermaßen entgrenztes Studium dürfte somit eine angemessene Vorbereitung auf die entgrenzten Tätigkeitsfelder sein, die die Absolventinnen und Absolventen in der Praxis erwarten.

Studium „verwertungsorientierter“ Inhalte?

Ob eventuell zusätzliche fachliche Qualifikationen – etwa im Sinne des Studiums eines „zweiten Faches“ (wie im „Bremer Modell“¹) oder der Erwerb „unmittelbar verwertungsorientierter Inhalte“ - damit meine ich die von den Befragten unter anderem geforderten betriebswirtschaftlichen und juristischen Kenntnisse, Kenntnisse über Verwaltungsabläufe, Führungsfähigkeiten, EDV-Kenntnisse (vgl. Kap. 3.4.3.2.2) - die beruflichen Chancen von Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen verbessern würden, kann anhand der vorliegenden Ergebnisse nicht gesagt werden. Angesichts der Vielfalt und der sich immer wieder verändernden beruflichen Anforderungen kann es jedoch nicht Aufgabe des Studiums sein, auf ganz konkrete Anforderungen in der beruflichen Praxis vorbereiten zu wollen, die sich nach Abschluss des Studiums schon längst wieder verändert haben. Hier scheint es vielmehr von Bedeutung, ausreichend allgemeines methodisches Wissen (Erschließungskompetenz) zu vermitteln, das die Studierenden in die Lage versetzt, sich in die sich verändernden Anforderungen des beruflichen Alltages selbstständig und bedarfsgerecht einzuarbeiten und sich fehlendes Wissen anzueignen (vgl. Friebertshäuser 2002, S.157). Solche „Querschnittsqualifikationen“ (Giel, Kromrey 2002, S.5 f.) – gemeinhin auch als „Schlüsselqualifikationen“² bezeichnet – gewinnen nämlich an Bedeutung „in dem Maße, wie sich berufliche Tätigkeitsfelder kontinuierlich verändern“ und „Absolventen von Studiengängen, die nicht auf ein eng definierbares Berufsfeld hin ausbilden, (erhalten) Startvorteile“ (Giel, Kromrey ebd.).

Ermöglichung eines Doppelstudiums?

Nun wirft jedoch die Tatsache, dass zum einen manche (zumindest in den 80er Jahren) die Leistungsanforderungen für zwei Studienrichtungen erfüllt haben, zum anderen ein nicht unerheblicher Teil der Befragten außer dem erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium zeitgleich noch ein anderes Studium absolviert hat (vgl. Kap. 3.1.3.8), die Frage auf, ob sich die Absolventinnen und Absolventen im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium unterfordert gefühlt haben und/oder zuviel freie Zeit hatten. Diese Frage kann ich anhand meiner Ergebnisse nicht eindeutig beantworten, wenngleich manche offenbar das Studium als nicht besonders anspruchsvoll empfunden haben.

Wenn zusätzliche Qualifikationen und Praxiserfahrungen zumindest tendenziell offenbar eher vor Arbeitslosigkeit im Anschluss an das Diplomstudium zu schützen scheinen (vgl. Kap. 3.2.3), dann sollte es den Studierenden aber auch zukünftig er-

¹ „Der Diplomstudiengang Weiterbildung in Bremen hat die in den 70er Jahren verbreitete Kritik an der mangelnden „fachlichen“ Kompetenz der Diplom-Pädagogen über die Erziehungswissenschaft hinaus aufgenommen und seine Studierenden zum Studium eines zweiten Faches verpflichtet, das aus dem Kanon der lehrerbildenden Fächer gewählt und in einem vergleichbaren Umfang studiert werden sollte“ (Peters/Schrader 1996, S.65).

² Auf die umfangreiche Diskussion um Schlüsselqualifikationen einzugehen würde den Rahmen sprengen. Hier reicht folgende Definition aus: „Schlüsselqualifikationen sind () solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es ermöglichen, flexibel auf neue und unvorhersehbare Aufgaben zu reagieren und diese zu bewältigen.“ (Kraft 1999, S.452; vgl. z.B. auch Kaiser 2001, S.277 f.).

möglichst werden, vorhandene Freiräume für ein Doppelstudium und den Erwerb zusätzlicher Qualifikationen zu nutzen. Vielleicht lässt sich ein paralleles Studium ja gerade deshalb gut mit dem erziehungswissenschaftlichen vereinbaren, weil sich beide Studiengänge sinnvoll ergänzen und es curriculare Überschneidungen gibt (z.B. im Fach Soziologie oder bei Lehramtsstudiengängen)?

Allerdings ergeben sich aus dem Umstand, dass das Diplom-Pädagogikstudium oft als Doppelstudium oder aufbauend auf einen bereits vorhandenen anderen Studienabschluss studiert wird, Reputationsprobleme für das Fach Erziehungswissenschaften, denn dadurch wird – das hat Friebertshäuser (1992, S.177) bereits Anfang der 90er Jahre festgestellt – das Diplom-Pädagogikstudium zur Zusatzqualifikation degradiert und das eigenständige Profil des Studienganges gefährdet. Dass das Diplom-Pädagogikstudium (mit dem Schwerpunkt EB/aJb) mehr ist als eine Zusatzqualifikation und dass seine Absolventinnen und Absolventen durchaus in der Lage sind, (auch ohne vorherige oder zusätzlich zum Diplom erworbene Qualifikationen) auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen, hat meine Untersuchung in besonderer Weise gezeigt – schließlich haben sie das Studium überwiegend grundständig studiert und sind (trotzdem oder gerade deswegen) gut auf dem Arbeitsmarkt untergekommen.

➤ **Das Studium muss Freiräume für eigene Schwerpunktsetzungen lassen, aber es darf in seinen Inhalten nicht beliebig sein. - Oder: Woran könnte sich ein Kerncurriculum orientieren?**

Um über den „Tellerrand“ hinausblicken und eigene Schwerpunkte setzen zu können, sind Freiräume nötig – und zwar inhaltliche wie zeitliche. Die hat das Diplom-Pädagogikstudium den Befragten (zumindest nach den DPOen 1973 und 1984) in ausreichendem Maße gelassen. Allerdings muss eine Beliebigkeit in den Studieninhalten (vgl. Rauschenbach 1994, S.288 f.) vermieden werden, denn das würde der notwendigen Profilbildung des Studienganges abträglich sein.

Eine Frage, die daher bei der weiteren Ausgestaltung des erziehungswissenschaftlichen Studiums zu klären sein wird, ist die Frage nach einem Kerncurriculum. Anders ausgedrückt: Die Frage danach, welche Inhalte im Rahmen des Studiums *unbedingt* vermittelt werden müssen, weil sie in allen pädagogischen Teilbereichen notwendig sind – Inhalte letztendlich, die auch dazu beitragen, dass die Absolventinnen und Absolventen so etwas wie einen beruflichen „Habitus“ (vgl. Friebertshäuser 1992) entwickeln. Die Frage nach einem verbindlichen Kernstudium ist allerdings bis heute nicht gelöst.¹ Vorhandene Entwürfe und Überlegungen (vgl. z.B. diverse Beiträge in Wigger u.a. 2000) sind noch vage und haben den Anspruch, „Gestaltungsspielraum für die je spezifischen Profile der Universitäten und für eine individuelle Schwerpunktsetzung der Studierenden“ zu lassen (DGfE 2004, S.1). Entsprechende Diskussionen bewegen sich insofern immer im Spannungsfeld zwischen notwendiger Profilbildung und Reputation des Faches als solchem und einer eher individuellen Schwerpunktsetzung, die vielleicht gerade zum beruflichen Erfolg beiträgt.

¹ Zu den Gründen hierfür vgl. Rauschenbach 1994, S.288.

Woran könnte sich also ein Kernstudium orientieren?

Orientierung an „Tätigkeitstypen“ anstelle der Ausbildung für spezifische pädagogische Teilbereiche:

Möglicherweise könnte sich die Frage nach einem verbindlichen Mindeststandard für ein erziehungswissenschaftliches Hauptfachstudium orientieren an den unterschiedlichen „Typen“ der Berufstätigkeit von Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen. Diese sind an keine bestimmte Studienrichtung gebunden, sondern in allen pädagogischen Teilbereichen vorzufinden.¹ Allerdings können solche Tätigkeitstypen sicher nur eine schwerpunktmäßige Orientierung für die Ausbildung sein, denn die Ergebnisse meiner Untersuchung haben gezeigt, dass es sie in „Reinform“ nicht gibt. Vielmehr sind die Befragten häufig mit einem breiten Tätigkeitsspektrum betraut, das (zum Beispiel) sowohl die direkte Arbeit mit dem Klientel wie auch organisierende Tätigkeiten, sowohl mikrodidaktische wie auch makrodidaktische Aufgaben, umfasst (vgl. Kap. 3.3.5 und 3.3.7). Ob eine solche schwerpunktmäßige Ausrichtung des Studiums für die Entwicklung eines beruflichen Habitus der Absolventinnen und Absolventen und für eine stärkere Profilbildung des Studienganges förderlich wäre, müssten nachfolgende Untersuchungen zeigen. Was eine Orientierung an Tätigkeitstypen aber möglicherweise bewirken könnte (und müsste), wäre beispielsweise ein einheitlicheres Verständnis der Absolventinnen und Absolventen darüber, was „(erwachsenen-) pädagogische Tätigkeiten“ sind und dass diese sich nicht nur auf den direkten Kontakt mit dem Klientel beschränken. Ein solcher Grundkonsens ist nämlich – wie vor allem die Interviews gezeigt haben (vgl. Kap. 3.4.1.2.1) – bei den Befragten nicht vorhanden. Auch könnte durch die Orientierung an Tätigkeitstypen möglicherweise deutlicher werden, wie sich pädagogische Tätigkeit von einer „Jedermannstätigkeit“ unterscheidet (vgl. hierzu Bahn Müller u.a. 1988, S.12 ff.; Friebertshäuser 1992, S.166 f.). Hierdurch könnte letztendlich auch das professionelle Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl der Absolventinnen und Absolventen gestärkt werden, das es ihnen ermöglicht, ihr Qualifikationsprofil selbstbewusst auf dem Arbeitsmarkt zu vertreten.

¹ Rauschenbach (1994, S.290 f.) unterscheidet folgende vier Typen (vgl. auch Kap. 1.1.3):

- 1) „pädagogische Arbeit mit direktem Klientenkontakt“ (z.B. Unterricht, Beratung, pädagogische Arbeit mit Kindern, Gruppen usw.),
- 2) pädagogische Tätigkeit ohne direkten Klientenkontakt (z.B. Leitung von Einrichtungen, Organisation von Fachdiensten),
- 3) „Tätigkeitstypus der fachlichen Reproduktion des Wissens“ (z.B. Vermittlung pädagogischen Wissens an (Berufs-)Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten, Weiterbildung von erstausgebildeten pädagogischen Fachkräften, usw.)
- 4) Tätigkeiten im Bereich der Forschung und der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Wenige Jahre, nachdem die ersten Absolventinnen und Absolventen in den Arbeitsmarkt eingemündet waren, hatte Nieke bereits einen ähnlichen Vorschlag gemacht, indem er ein „Aufgeben der Differenzierung des Hauptstudiums nach institutionell abgegrenzten Praxisfeldern zugunsten einer Differenzierung nach Fertigkeiten“ forderte (Nieke 1978, S.100). Auch die von der Studienreformkommission benannten „Handlungsmodalitäten“ (Erziehen, Beraten, Helfen – Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln – Organisieren, Verwalten, Planen, vgl. Studienreformkommission 1984, S.186), an denen ich mich bei der Bildung von „Tätigkeitstypen“ (vgl. Kap. 3.3.5) orientiert habe, gehen in diese Richtung.

Erwerb von „Schlüsselqualifikationen“ – oder: die „spezialisierte Generalistin“¹:

Angesichts des breiten Tätigkeitsspektrums und schnell wechselnder beruflicher Anforderungen stellt sich die Frage, wie viel Ausbildung von „Spezialisten“ für ein bestimmtes Fachgebiet und wie viel Ausbildung von „Generalisten“, „die über das Spezielle hinaus auch einen Blick für das Ganze, das Allgemeine besitzen“ (Friebertshäuser 2002, S.143) und sich schnell in neue Arbeitsfelder und Anforderungen einarbeiten können, im Rahmen des Studiums zu leisten ist. Anders ausgedrückt: Wie praxisbezogen kann das Studium sein? Und ist es seine Aufgabe, für die (sich schnell wandelnde) Praxis auszubilden? (vgl. Nuissl 2000, S.9) Ich meine: Nein. Vielmehr komme ich aufgrund meiner Untersuchungsergebnisse zu dem Schluss, dass das Studium „von seiner Konzeption her die Möglichkeit bietet, neben dem fachspezifischen Wissen – das nach wie vor seinen zentralen Stellenwert behält – zahlreiche Qualifikationen zu erwerben, die gegenwärtig als Schlüsselqualifikationen für viele berufliche Felder gehandelt werden“ (Friebertshäuser 2002, S.157). Dabei gelten – wie Friebertshäuser nachweist - gerade jene „Aspekte, die der *pädagogischen* Handlungskompetenz dienen () (Hervorhebung AFJ), inzwischen als relevante Schlüsselqualifikationen für Hochschulabsolventen allgemein“ (ebd., vgl. auch Merrens, Rauschenbach, Weishaupt 2002, S.8). Hierzu gehören allgemeine soziale Kompetenzen (vgl. Kap. 3.4.1.2.3) - u.a. „alles, was mit Kommunikation zu tun hat“ (Ahlheim/Heger 1997, S.166), von jenen als „die `erwachsenenpädagogische Schlüsselqualifikation´ schlechthin bezeichnet“ (ebd.). Dazu gehören aber auch fachübergreifende, allgemeine methodische Kompetenzen (vgl. Kap. 3.4.1.2.2) – bei Ahlheim und Heger, ähnlich wie in meiner Studie, die Fähigkeit, „das Lernen gelernt zu haben“ sowie die Fähigkeit, „sich rasch in neue Themen einzuarbeiten“ (ebd., S.166 f.).

Insofern sollte der Erwerb solcher „Schlüsselqualifikationen“, die letztendlich auch die sog. Fachrichtungsflexibilität fördern und damit zum erfolgreichen Einmünden in den Arbeitsmarkt beitragen, ebenfalls zum Kerncurriculum des erziehungswissenschaftlichen Studiums gehören. Wichtig ist jedoch, dass es den Absolventinnen und Absolventen schon während des Studiums bewusst (gemacht) wird, dass – verglichen mit anderen verschulteren Studiengängen (vgl. Egloff 2002) – diese „allgemeinen“ Qualifikationen durchaus zum „Speziellen“ ihres Qualifikationsprofils gehören. Außerdem geht es in der erwachsenenpädagogischen Praxis häufig um die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, und da kann es sicherlich von Vorteil sein, wenn diejenigen, die diese Schlüsselqualifikationen vermitteln sollen, sie selbst auch bereits im Studium erworben haben und somit in gewisser Weise „Expertinnen und Experten“ für die Vermittlung und den Erwerb von Schlüsselqualifikationen sind.

Zukünftig wäre es sicher von Interesse, in weiteren Untersuchungen, die das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium und andere unterschiedlich stark verregelte Studiengänge miteinander vergleichen (vgl. Ansatz von Egloff 2002), der Frage nachzugehen, ob und in welchem Maße auch in anderen (stärker verregelten) Studiengängen solche Schlüsselqualifikationen erworben werden.

Dennoch: Es soll hier nicht der Eindruck entstehen, als sei es ausreichend, dass die fachliche Kompetenz von Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen der Studienrich-

¹ Vgl. Friebertshäuser 2002.

tung Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung einzig und allein in eher unspezifischen, fachübergreifenden „Schlüsselqualifikationen“ bestehe. Hinzu kommen müssen beispielsweise auch theoretisches Wissen, das u.a. der „Verstehenshilfe“ dient (Tietgens 1988a, S.38) und entsprechende Möglichkeiten, dieses in der Praxis zu erproben (vgl. Kap. 3.4.1.2.4). Ferner ist der - bislang fehlende - Grundkonsens darüber notwendig, was „(erwachsenen-)pädagogische Tätigkeiten“ sein können (vgl. Kap. 3.4.1.2.1) und welche Rolle(n) Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung dabei einnehmen können.

Keine stärkere „Verschulung“ des Studiums:

Nun war die vorliegende Untersuchung aber nicht darauf ausgelegt, im Detail mögliche Inhalte für ein wie auch immer geartetes Kerncurriculum zusammenzutragen. Fest steht allerdings, dass ein „Mindestkanon“ von (studienrichtungsübergreifenden) Inhalten nicht von den Forschungsinteressen oder Fähigkeiten einzelner Lehrender abhängig sein darf, sondern vielmehr Hochschulstandort-übergreifend verpflichtend angeboten werden müsste – nicht zuletzt deshalb, um einen „Wiedererkennungseffekt“ im Hinblick auf das Ausbildungsprofil zu erzielen (vgl. Rauschenbach 1994, S.293; Mägdefrau 2000, S.407). Jedoch sollte auch bei Einführung eines Kerncurriculums eine – bereits feststellbare (vgl. Egloff 2002, S.328 f.) und im Rahmen der neuen BA- und MA-Studiengänge noch mehr beabsichtigte – stärkere Verregelung des Studiums, die vor allem darauf zielt, eng formulierten Herausforderungen der Berufswelt gerecht zu werden, vermieden werden (vgl. auch Wigger/Horn 2002, S.195). Zum Vergleich verweist Egloff auf die Studienreformbemühungen in der Medizin, die eine Öffnung des bislang streng curricularisierten und reglementierten Studiums hin zu einem weniger regulierten und den Blick über die eigenen Fachgrenzen hinaus ermöglichenden Studienganges zum Ziel hätten. Hierdurch sollten die Studierenden befähigt werden, medizinische Inhalte in Zusammenhang mit psychosozialen Aspekten zu stellen und kommunikative Kompetenzen zu erwerben (vgl. Egloff ebd., S.327).

Testate und formale Festlegungen allein tragen darüber hinaus offenbar nicht zu einer stärkeren Profilbildung und zu einem einheitlicheren beruflichen Selbstverständnis der Absolventinnen und Absolventen bei: Zwar scheint durch die Einführung der DPO 1984 und damit verbunden der Testate eine deutlichere Schwerpunktsetzung im Studium erreicht worden zu sein (vgl. Kap. 3.1.4). Die beabsichtigte stärkere Strukturierung (vgl. Bericht des Fachbereichs 21 – Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität zur Selbstevaluation 1995, zit. als Auernheimer 1995, S.3) und Spezialisierung für den Arbeitsmarkt ist aber offensichtlich nicht eingetreten, denn die Befragten, die nach der DPO 1984 ihr Studium abgeschlossen haben, finden nicht häufiger eine Stelle in der Erwachsenenbildung als jene, die nach der DPO 1973 studiert haben (vgl. Kap. 3.2.3). Viel wichtiger scheint zu sein, dass die Absolventinnen und Absolventen sich dessen bewusst sind, was sie können und sie hierdurch in die Lage versetzt werden, dieses selbst - bewusst nach außen zu vertreten.

Praxiserfahrungen und -kontakte scheinen also nicht nur den Berufseinstieg zu erleichtern (vgl. Kap. 3.2.1), sondern sie tragen offenbar auch zur Entwicklung eines professionellen Selbst-Bewusstseins bei (vgl. Kap. 3.4.1.2.4). Und das ist der Reputation des erziehungswissenschaftlichen Studiums und seiner Profilbildung sicher dienlicher als der (inzwischen wieder aufgegebene) Versuch, über „Strategien der Abschließung und Studienverschärfung“ (Friebertshäuser 1992, S.177) das Ansehen des Studienganges verbessern zu wollen und vermeiden zu wollen, dass es zur Zusatzqualifikation degradiert wird. Mit anderen Worten: Das grundständige erziehungswissenschaftliche Studium sollte seine Reputation (auch) über den erfolgreichen beruflichen Verbleib seiner Absolventinnen und Absolventen beziehen. Deshalb gilt:

- **Die Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis müssen den Studierenden bereits im Studium deutlich gemacht werden.**

Verknüpfung von Theorie und Praxis:

Wenn die Marburger Befragten „mehr Praxisbezug“ für das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium eingefordert haben – und das war häufig der Fall (vgl. Kap. 3.4.3) – dann meinten sie damit in den meisten Fällen die Verbesserung der *Verknüpfung* von Theorie und Praxis im Studium. Zum Teil machten sie ganz konkrete Vorschläge, wie dieser Theorie-Praxis-Bezug herzustellen sei: zum Beispiel durch frühzeitige studienbegleitende Praxiserfahrungen, durch die Vorbereitung, Begleitung, Auswertung und Reflexion von Praktika, durch Projektstudien, Exkursionen, Hospitationen oder durch die Vergabe von Lehraufträgen an Vertreterinnen und Vertreter aus der pädagogischen Praxis. Außerdem sollten die Lehrenden in ihren Seminaren Bezüge zur Berufspraxis deutlich machen und ihre Forschungsergebnisse in die Lehre einfließen lassen. Der Fachbereich solle Kontakte zu Praktikumsinstitutionen unterhalten und auf diese Weise „Brücken“ zwischen Universität und Berufspraxis bauen (vgl. Kap. 3.4.3.2.3). Diese Forderungen¹ sollten mit Blick auf die Weiterentwicklung des erziehungswissenschaftlichen Studiums ernst genommen werden (vgl. auch DGfE 1998). Es sollte geprüft werden, inwieweit das Studium bezogen auf die genannten Maßnahmen zur Verknüpfung von Theorie und Praxis verbessert werden kann.

So könnte es beispielsweise hilfreich sein, „Alumni-Kontakte“ weiter auf- und auszubauen, um hierdurch die beruflichen Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen nach dem Studium und auch ihre Erfahrungen mit der Berufseinmündung in die universitäre Lehre zurückfließen zu lassen (z.B. durch Lehraufträge oder Gastbeiträge in Seminaren) und den Studierenden auf diese Weise eine Vorstellung über die Vielfalt beruflicher Einsatzmöglichkeiten zu geben. In diesem Zusammenhang ist es ferner zu begrüßen, dass am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg inzwischen regelmäßig Absolventinnen- und Absolventen-

¹ Ganz ähnliche stellt z.B. auch Mägdefrau (2000, S.414 ff.).

verbleibsstudien durchgeführt werden (vgl. Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Februar 2006 und Juli 2008). Deren Ergebnisse tragen ebenfalls dazu bei, Studierenden einen Überblick über mögliche spätere Berufsfelder zu geben und ihnen darüber hinaus die Erfahrungen anderer Absolventinnen und Absolventen mit der Berufseinmündung zugänglich zu machen.

Eine gründliche Reflexion und Besprechung der im Studium anzufertigenden Praktikumsberichte, die ein zentrales Bindeglied zwischen Theorie und Praxis darstellen, kann ebenfalls der Verbindung von Theorie und Praxis im Studium dienen. Solche Maßnahmen hätten nicht zuletzt studienberatenden Charakter. Und damit die Studierenden untereinander von ihren Praktikumsberichten profitieren können, könnte zukünftig das Internet stärker genutzt werden, um vorhandene Berichte anderen Studierenden online zugänglich zu machen.

Um die Chancen der Absolventinnen und Absolventen bei der Berufseinmündung weiter zu erhöhen, könnte es darüber hinaus sinnvoll sein, Praxiserfahrungen im Diplomzeugnis differenziert zu dokumentieren (vgl. Ahlheim 1994, S.17).

Eine verbesserte Theorie-Praxis-Verbindung könnte möglicherweise auch dadurch erreicht werden, dass beispielsweise Praxisinstitutionen ihre Erkenntnisinteressen (Forschungsaufträge) an die Hochschule herantragen und diese von Studierenden im Rahmen ihrer Abschlussarbeiten wissenschaftlich-theoretisch durchdringen und die Ergebnisse in die Praxis zurückgemeldet und diskutiert werden.

Freiräume für zusätzliche Praxiserfahrungen:

Die Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen hat die Freiräume, die das Studium lässt, auch für den Erwerb zusätzlicher – zum Teil längerfristiger, studienbegleitender - Praxiserfahrungen genutzt und damit selbst die häufig als zu gering kritisierten Praxisanteile kompensiert und ausgebaut (vgl. Kap. 3.1.3.7). Dabei zeigten sich die Befragten sowohl bei den studierten Inhalten wie auch bei der Auswahl zusätzlicher Praktikumsfelder „fachrichtungsflexibel“. Da sich diese „theoretische“ und „praktische“ Fachrichtungsflexibilität und –vielfalt als für die Berufseinmündung durchaus funktional erwiesen hat, sollte ein grundständiges erziehungswissenschaftliches Studium auch zukünftig ausreichende (zeitliche *und* inhaltliche) Freiräume lassen, die nicht nur für das Studium zusätzlicher Inhalte, sondern auch für das Sammeln zusätzlicher (über die Pflichtpraktika hinausgehender) Praxiserfahrungen genutzt werden können. Wenn diese dann noch hinreichend im Studium reflektiert werden können, schafft das weitere Möglichkeiten, die notwendige Verknüpfung von Theorie und Praxis herzustellen. Im Rahmen der Studienberatung sollte darauf hingewiesen werden, dass zusätzliche Praxiserfahrungen - auch in anderen pädagogischen Teilbereichen außerhalb der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung – durchaus sinnvoll sind.

Abgrenzung zu anderen Qualifikationsprofilen:

Da eine Reihe der Befragten ihre Kompetenzen offenbar erst in der Zusammenarbeit, im Vergleich und in Abgrenzung zu anders Ausgebildeten (z.B. an der Fachhochschule ausgebildeten Diplom-Sozialpädagog/inn/en, Sozialarbeiter/inne/n, Vertreterinnen und Vertretern anderer akademischer Fachrichtungen) erkennen und benennen können (vgl. Kap. 3.4.1.2.4), sollten die Studierenden bei der Auswahl ihrer Praktikumsplätze darauf hingewiesen werden, dass es für die Entwicklung des eigenen Kompetenzbewusstseins durchaus hilfreich sein kann, sich einen Praktikumsplatz in einem „multidisziplinären“ Team zu suchen. Auch hierbei wird die entsprechende Reflexion der gemachten Erfahrungen im Rahmen einer gründlichen Praktikumsbegleitung und –nachbereitung unerlässlich sein.

Bezogen auf meine beiden Hauptfragestellungen (vgl. Kap. 1.2) zeigen die Ergebnisse meiner Untersuchung, dass sich das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung insgesamt gesehen bewährt hat. Ein Großteil von denen, die diesen Schwerpunkt studiert haben, sind – zumindest im weiteren Sinne - in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung tätig und es scheint also durchaus eine „Passung“ zwischen gewählter Studienrichtung und späteren Arbeitsfeldern vorhanden zu sein. Zwar fällt die allgemeine Einschätzung der Befragten hinsichtlich des Nutzens des Studiums für ihre berufliche Tätigkeit eher „durchwachsen“ aus, im Detail können sie aber sowohl für die persönliche Entwicklung wie auch für den beruflichen Bereich eine ganze Reihe von Qualifikationen und Kompetenzen benennen, für die ihnen das Studium rückblickend betrachtet nützlich war (vgl. Kap. 3.4.1).

So gesehen hat sich meine studienrichtungsbezogene Herangehensweise bewährt, denn über die „Arbeitsmarktauglichkeit“ vor allem einer grundständigen und insbesondere von Seiten der Berufspraxis ursprünglich mit vielen Vorbehalten behafteten Studienrichtung Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung konnten bislang kaum empirisch überprüfte Aussagen getroffen werden. Außerdem hat sich gezeigt, dass meine Ergebnisse, selbst wenn sie mittlerweile einige Jahre alt sind, nichts an Aktualität verloren haben, sondern auch heute noch nützliche Hinweise liefern für die Konzeption erziehungs- und bildungswissenschaftlicher BA/MA-Studiengänge, die ihre Bewährungsprobe auf dem Arbeitsmarkt noch vor sich haben.

Um noch einmal auf „Herbert“, den Diplom-Pädagogen aus der Einleitung meiner Arbeit zurückzukommen: Kaum jemand von den Marburger Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung, und das deckt sich mit den Ergebnissen anderer Verbleibsstudien, sitzt arbeits- und perspektivlos auf der Straße, obwohl die Beschäftigungsbedingungen insbesondere im Hinblick auf die Stellensicherheit und die Bezahlung bei einem Teil der Befragten zu wünschen übrig lassen. Da geht es ihnen allerdings kaum anders als den Absolventinnen und Absolventen anderer akademischer Fachrichtungen auch (vgl. z.B. Burkhardt, Schomburg, Teichler 2000; Schulze-Krüdener 1996, S.76).

Ohne die angestrebte Harmonisierung des Hochschulwesens in Europa gäbe es somit „eigentlich“ keinen Grund, diesen inzwischen etablierten Studiengang abzuschaffen.

Wenn er nun trotzdem in ein erziehungs- und bildungswissenschaftliches Bachelor- und Master-Studium übergeleitet wird, dann sollten bei der Konzipierung dieser Studiengänge (auch) die Aspekte berücksichtigt werden, die ich thesenartig benannt habe. Unter der Voraussetzung finden die zukünftigen BA- und MA-Absolventinnen und Absolventen, denen heute zuweilen eine ebenso düstere Zukunft vorausgesagt wird wie seinerzeit den Diplom-Pädagoginnen und –Pädagogen, vielleicht genauso gut Aufnahme in das Beschäftigungssystem wie diese. Entsprechende Verbleibsstudien werden auch zukünftig notwendig sein, um dies zu überprüfen.

Literatur

- Adamski, Peter: Diplompädagogen ohne Zukunft? Anmerkungen zur Ausbildungssituation und Berufsperspektive. Bonn: Vereinigte Deutsche Studentenschaften VDS, ca. 1975.
- Ahlheim, Klaus: Praxisorientierung im Diplom-Studiengang Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung. 1985 - 1994. Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft - Schwerpunkt Erwachsenenbildung / außerschulische Jugendbildung: Marburg 1994.
- Ahlheim, Klaus; Heger, Bardo: Beruf: Dipl.-Päd. - Arbeitsfeld: Erwachsenenbildung. Eine empirische Studie zu Berufsalltag, Qualifikation und Studium. In: „Der pädagogische Blick“, Weinheim, 5 (1997) 3, S. 160 - 169.
- Alheit, Peter; Tietgens, Hans: Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung – Thesen und Antithesen. In: Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. Hrsg.: E. Schlutz, H. Siebert. – Jahrestagung 1987 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Universität Bremen (Tagungsberichte Nr. 17), Bremen 1988. S. 25 – 39.
- Altrichter, Herbert: Berufstätigkeit und Beschäftigungssituation von Pädagogen. Eine exemplarische Analyse eines akademischen Berufsfeldes. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 1979. (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 37).
- Arbeitsmarktinformationsstelle (Zentralstelle für Arbeitsvermittlung der Bundesanstalt für Arbeit) (Hrsg.): Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen / Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter. 4. Aufl. 1997 (Stand: Oktober 1994), Frankfurt a.M.: 1997 (= Arbeitsmarkt-Information 2 / 1994).
- Arbeitsmarktinformationsstelle (Zentralstelle für Arbeitsvermittlung der Bundesanstalt für Arbeit) (Hrsg.): Studium und Arbeitsmarkt. Hochschulabsolventen an der Schwelle zu neuen Arbeitsformen. Frankfurt a.M., 1996. (= Arbeitsmarkt-Information 9 / 1996)
- Arbeitsmarktinformationsstelle (Zentralstelle für Arbeitsvermittlung der Bundesanstalt für Arbeit) (Hrsg.): Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen und Magister der Erziehungswissenschaft. Frankfurt a.M.: 1997 (= Arbeitsmarkt-Information 1 / 1997)
- Arnold, Eva: Werdegänge und berufliches Selbstverständnis Hamburger PädagogInnen. Ergebnisse aus dem DFG-Verbundprojekt „Berufsverbleib“ der Universitäten Dortmund und Halle. Hamburg, Sommer 2002. Online unter URL: www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Magister/EvaArnold.doc (Zugriffsdatum 24.4.2003)

- Arnold, Rolf: Diplompädagogen für die Praxis. Grundlagen und Probleme einer praxisbezogenen Ausbildung - aufgezeigt am Studienschwerpunkt Berufs- und Betriebspädagogik. Heidelberg: esprint, 1980. (= Schriftenreihe Betriebliche Aus- und Weiterbildung; Bd. 1)
- Arnold, Rolf; Hülshoff, Theo: Der Diplompädagoge mit dem Schwerpunkt Berufs- und Betriebspädagogik. Ausbildungs- und Berufssituation sowie curriculare Hypothesen für eine Neubegründung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 77 (1981) 4, S. 276 – 284.
- Arnold, Rolf: Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannsweiler: Pädag. Verl. Burgbücherei Schneider 1988 (a).
- Arnold, Rolf: Was (v)erschließen die Schlüsselqualifikationen. Zu den bildungstheoretischen Defiziten eines neuen (?) Bildungskonzeptes. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 22, Dezember 1988 (b), S. 85 - 88.
- Arnold, Rolf: Ist die Erwachsenenbildung Jugendbildung und umgekehrt? Beiträge einer erziehungswissenschaftlich fundierten Erwachsenenbildung zur außerschulischen Jugendbildung. In: PÄD Forum, April 1997. S. 188 - 192.
- Arnold, Rolf: Didaktik – Methodik. In: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Hrsg.: R. Arnold, S. Nolda, E. Nuissl. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 2001. S. 72 – 75.
- Auernheimer, Georg: Diplom-Pädagogen: Nicht überflüssig, aber ein Problem. Zur Problematik von Ausbildung und Beschäftigung. In: betrifft: erziehung, Heft 11 / 1974 (a). S. 44 - 51.
- Auernheimer, Georg: Diplompädagogen ratlos. Nicht überflüssig, aber ein Problem II. In: betrifft: erziehung, Heft 12 / 1974 (b). S. 54 - 57.
- Auernheimer, Georg; Elsässer, Albrecht: Keine Zukunft für Diplom-Pädagogen? Anmerkungen zur wissenschaftlichen Diskussion um die Ausbildungs- und Berufssituation von Diplom-Pädagogen. In: Demokratische Erziehung 2 (1976) 4, S. 397 - 408.
- Auernheimer, Georg und Projektgruppe: Hausaufgaben- und Lernhilfe an der Gesamtschule . Stadallendorf. Eine Dokumentation. Marburg: Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg, ohne Jahr. (= vielfältigtes Manuskript).
- Aufenanger, Stefan: Zur Berufssituation von Absolventen des Studiengangs Diplompädagoge an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz von 1973 bis 1977. Eine empirische Untersuchung, erstellt im Auftrag des Pädagogischen Instituts der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, April 1978.
- Auferkorte, Nicole; Prochnow-Karl, Kerstin: Geschlechtergerechtigkeit als Beruf? Erwerbsbiographien Dortmunder Diplom-Pädagoginnen. In: Der pädagogische Blick 10 (2002) 1, S. 27 - 35.

- Bader, Reinhard; Habel, Werner; v. Lüde, Rolf; Metz-Göckel, Sigrid; Steuer, Eckhard: Hochschulausbildung und Arbeitsmarkt – Einschätzungen eines Symposiums zu Studienwahl, Studium und beruflicher Verwertung akademischer Qualifikationen. In: Studenten im Schatten des Arbeitsmarktes. Studienwahl, Studium und Berufseinmündung zwischen Wunschtraum und Realitätssinn. Hrsg.: R. Bader u.a. Frankfurt, New York: Campus, 1987. S. 9 – 46.
- Baethge, Martin; Hartung, Dirk; Husemann, Rudolf; Teichler, Ulrich: Gutachten: Studium und Beruf – neue Perspektiven für die Beschäftigung von Hochschulabsolventen. In: Studium und Beruf: neue Perspektiven für die Beschäftigung von Hochschul-Absolventen – Denkanstöße für eine offensive Hochschul- und Beschäftigungspolitik. Hrsg.: M. Baethge u.a. – 1. Auflage – Freiburg im Breisgau: Dreisam-Verlag, 1986. S. 9 – 75. (= GEW-Texte)
- Bahn Müller, Reinhard u.a.: Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt: Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit in einem Beruf im Wandel. Weinheim; München: Juventa, 1988.
- Baltes, Peter; Hoffmann, Alfred E.: Berufsfelder des Diplompädagogen. Ein empirischer Beitrag zur Analyse pädagogischer Berufsfelder und ihrer Ausbildungserfordernisse. Heidelberg: Quelle & Meyer 1975.
- Bauer, Karl-Oswald: Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager. Weinheim, München: Juventa, 1997.
- Baumann, Ulrich; Stober, Dieter: Beruflicher Verbleib und Arbeitshandeln von Magister-Pädagogen. In: bag-mitteilungen, 12 (1989) 34, S. 3 - 23.
- Beck, Christian u.a.: Mainzer Diplom-PädagogInnen im Beruf. Mainz 1990 (Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Band 14).
- Beck, Ulrich; Brater, Michael; Daheim, Hansjürgen: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek bei Hamburg, 1980.
- Beeke, Mechthild: Studium und Beruf Bamberger Diplom-PädagogInnen - theoretische und empirische Befunde - Bamberg, Otto-Friedrich-Universität, Fakultät Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Diplomarbeit 1994 (= unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Behrend, Diederich u.a.: Wohin nach dem Studium? Chancen für Geistes- und Sozialwissenschaftler in der Wirtschaft. Landsberg am Lech: mvg-Verlag, 1988.
- Bender, Walter; Emmert, Kerstin; Gröne, Susanne; Heglmeier, Helga; Jäger, Matthias; Lerch, Sebastian (Hrsg.): Die Bamberger Andragogik. Studium und Berufsperspektiven in Erwachsenenbildung, beruflicher Weiterbildung und Personalentwicklung. Tönning, Lübeck, Marburg: Der andere Verlag, 2008.
- Benninghaus, Hans: Statistik für Soziologen. 1. Deskriptive Statistik. 7. Aufl. – Stuttgart: Teubner, 1992.

- Benninghaus, Hans: Einführung in die sozialwissenschaftliche Datenanalyse. 3., überarb. Aufl. – München; Wien: Oldenbourg, 1994.
- Bentler, Annette; Bührmann, Thorsten: Erfolgreich vom Studium in den Beruf. Paderborner Diplom-PädagogInnen auf dem Weg in die Berufstätigkeit. In: Der pädagogische Blick, 10 (2002) 4, S. 206 - 218.
- Bericht des Fachbereichs 21 - Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg zur Selbstevaluation. Vorgelegt im Februar 1995 während der Dekanatszeit von Prof. Dr. G. Auernheimer. (= vervielfältigtes Manuskript) Marburg 1995. (zit. als Auernheimer 1995)
- Betz, Jessica; Wins, Claudia: Der Eintritt in den Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg. Eine empirische Analyse. Marburg, Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Diplomarbeit 1996.
- Beyrich, Martina: Wo sind sie geblieben? Studie zur Berufseinmündungsphase Hildesheimer Diplom-PädagogInnen der Fachrichtung Sozialpädagogik/ Sozialarbeit. Hildesheim, Universität, Diplomarbeit im Diplomstudiengang Sozialpädagogik/Sozialarbeit, Januar 1991.
- Blamberger, Günter: Von der Not der Lehre und den Überlebenschancen der Geisteswissenschaften. Eine Einführung in die Kontroverse um die neuen berufsbezogenen Studiengänge. In: Berufsbezogen studieren. Neue Studiengänge in den Literatur-, Kultur- und Medienwissenschaften. Hrsg.: G. Blamberger, H. Glaser, U. Glaser. München: Beck, 1993. S. 11 – 22.
- Blamberger, Günter; Glaser, Hermann; Glaser, Ulrich: Arbeitgeber-Umfrage. Einstellungsbedingungen und Berufschancen von Geisteswissenschaftlern. In: Berufsbezogen studieren. Neue Studiengänge in den Literatur-, Kultur- und Medienwissenschaften. Hrsg.: G. Blamberger, H. Glaser, U. Glaser. München: Beck, 1993. S. 105 – 118.
- Block, Rainer: Weiterbildung. In: K. Klemm u.a. (Hrsg.): Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen. Weinheim, München: Juventa, 1990. S. 188 - 258.
- Böhme, Günther: Lebenslanges Lernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4 / 1983 (a). S. 253 - 254.
- Böhme, Günther: Neue Aspekte eines alten Begriffs. Reflexionen über "lebenslanges Lernen". In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4 / 1983 (b). S. 255 - 262.
- Böhnisch, Lothar; Münchmeier, Richard: Wozu Jugendarbeit? Orientierungen für Ausbildung, Fortbildung und Praxis. 2. Aufl. Weinheim; München: Juventa, 1989.
- Böllert, Karin: Zur Situation des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern. In: Der Pädagogische Blick 5 (1997) 2, S. 69 - 74.

- Bortz, Jürgen: Lehrbuch der empirischen Forschung: für Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo: Springer 1984.
- Bortz, Jürgen: Statistik für Sozialwissenschaftler. 4., vollst. überarb. Aufl. – Berlin u.a.: Springer, 1993.
- Breloer, Gerhard: Erwachsenenpädagogische Leitungskompetenz als Ziel und Prinzip der wissenschaftlichen Ausbildung. In: Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Hrsg.: E. Nuissl, Ch. Schiersmann, H. Siebert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997. S. 207 – 224.
- Briegel, Jutta; Lichtenfels, Johannes: Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen in der Wirtschaft. In: bag-mitteilungen,13 (1990) 38, S. 85 - 89.
- Brödel, Rainer; Siebert, Horst: Trends im Studium der Erwachsenenbildung - Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung an Universitäten. In: Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Forschung und Fortbildung. Hrsg.: E. Schlutz ; H. Siebert. Bremen 1988. S. 279 - 308. (= Universität Bremen, Tagungsberichte Nr. 17).
- Brosius, Gerhard; Brosius, Felix: SPSS. Base System und Professional Statistics. – 1. Aufl. – Bonn; Albany [u.a.]: International Thomson Publishing, 1995.
- Bühl, Achim; Zöfel, Peter: SPSS für Windows Version 6: Praxisorientierte Einführung in die moderne Datenanalyse. Bonn; Paris, Reading, Mass.[u.a.]: Addison-Wesley, 1994.
- Bühl, Achim; Zöfel, Peter: SPSS Version 8 [Medienkombination]: Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. Bonn: Addison-Wesley-Longman, 1998.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Band 1. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1973 (hier: 2. Auflage 1974) [=> zit. als Bildungsgesamtplan 1973]
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Diplom-Pädagogen e.V. (BAG-Päd) [Hrsg.]: Diplom-Pädagogen in der beruflichen Praxis. - 2. unveränderte Auflage - Essen, Juni 1985.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Diplom-Pädagogen e.V. (BAG-Päd) [Hrsg.]: Diplom-Pädagogen in traditionellen und neuen Arbeitsfeldern. Essen, März 1986. (= BAG-Dokumentation II).
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Studium und Berufsweg von Hochschulabsolventen. Ergebnisse einer Langzeitstudie. Bonn 1992 (Reihe Bildung - Wissenschaft - Aktuell, 18/92).

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Absolventenreport Magisterstudiengänge. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufsübergang von Absolventinnen und Absolventen der Magisterstudiengänge. Bonn 1995 (a).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie [bmb+f] (Hrsg.): Absolventenreport Rechtswissenschaft. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufsübergang von Absolventinnen und Absolventen der Rechtswissenschaft. Bonn 1995 (b).
- Burkhardt, Anke, Schomburg, Harald, Teichler, Ulrich: Hochschulstudium und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2000.
- Busch, Dirk W.; Hommerich, Christoph: Praxisbezug und Berufspraxis – Einige Ergebnisse aus der Untersuchung zur aktuellen Berufssituation von Diplompädagogen. In: Praxisorientierung des Studiums. Hrsg.: U. Teichler; H. Winkler. Frankfurt a.M.; New York: Campus-Verlag, 1979. S. 47 – 73. (= Campus: Forschung; Bd. 125: Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf).
- Busch, Dirk W.; Hommerich, Christoph: Diplompädagogen in der Weiterbildung - Empirische Befunde einer bundesweiten Untersuchung zur Berufssituation von Diplompädagogen. In: Forschungen zur Erwachsenenbildung. Beiträge zum Prinzip der Teilnehmerorientierung und zum Berufsfeld des Diplompädagogen. Hrsg.: Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Bremen 1980. S. 84 - 143. (= Universität Bremen Tagungsberichte Nr. 1).
- Busch, Dirk W.; Hommerich, Christoph: Probleme der Berufseinmündung von Diplom-Pädagogen (Studienrichtung Sozialpädagogik). In: Projektgruppe Soziale Berufe (Hrsg.): Sozialarbeit: Professionalisierung und Arbeitsmarkt. Expertisen III. München: Juventa, 1981. S. 65 – 112.
- Busch, Dirk; Hommerich, Christoph: Zwischen Stigma und Berufserfolg - Bremer Universitätsabsolventen auf dem Weg in den Beruf. In: Berufliche Verbleibsforschung in der Diskussion. Materialienband 3: Hochschulabsolventen beim Übergang in den Beruf. Hrsg.: M. Kaiser; R. Nuthmann; H. Stegmann. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg 1985 (a). S. 409 - 438. (= Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung, BeitrAB 90.3).
- Busch, Dirk; Hommerich, Christoph: Der Diplom-Pädagoge – Lästiges Überbleibsel der Bildungsexpansion oder neue Profession? Wohin mit der zweiten Generation? In: Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit. Hrsg.: H. Heid, W. Klafki. Weinheim; Basel: Beltz, 1985 (b). S. 528 – 532. (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft; 19)
- Busch, Dirk; Hommerich, Christoph: Die neuen Akademiker – Modellathleten oder Breitensportler? In: Studenten im Schatten des Arbeitsmarktes. – Studienwahl, Studium und Berufseinmündung zwischen Wunschtraum und Realitäts-sinn. Hrsg.: R. Bader u.a. Frankfurt, New York: Campus, 1987. S. 84 – 100.

- Busch, Dirk; Hommerich, Christoph: Diplompädagoge/Diplompädagogin. In: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. Hrsg.: L. Roth. München: Ehrenwirth, 1994. S. 1044 - 1052.
- Busian, Anne; Pätzold, Günter: Berufspädagogische Handlungskompetenz – neue Anforderungen an die Akteure? In: Hans-Uwe Otto; Thomas Rauschenbach; Peter Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich, 2002. S. 223 – 238.
- Buttler, Gottfried; Buttler, Irmgard: Die Ausbildung zum Diplompädagogen als Problem einer Professionalisierung der Erwachsenenbildung. AUE-Informationen S 5, Hannover, 1974.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Das Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz, 1968.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Stellungnahme zur Diskussion und Beratung einer Neuordnung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft. 1981.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Erfurter Erklärung zur Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengänge vom 12. Dezember 1993. In: Der pädagogische Blick 2 (1994) 3, S. 172 - 173.
- DGfE: Vorschläge zur Weiterentwicklung der Rahmenordnung für das Diplom-Studium Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 9 (1998) 17, S. 105 - 109.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Weiterentwicklung der Rahmenordnung für das Diplom-Studium Erziehungswissenschaft. In: Der pädagogische Blick 7 (1999) 3, S. 174 – 177.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Bonn, den 29. Januar 1960. Stuttgart: Klett 1963 (= Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. 4).
- Deutscher Bildungsrat – Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Bonn 1970.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE: Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft, Version 2004, Online unter URL: http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/bildpol/KC_HF_EW.pdf (Zugriffsdatum: 19.1.2007).
- Dewe, Bernd: Vom Lehrer zum Sozialarbeiter. Zum Wandel der Berufsbilder in der Erwachsenenbildung. In: päd. extra, Oktober 1986, S. 23 - 25.

- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried: Was ist professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung? In: Hessische Blätter für Volksbildung 38 (1988) 2, S. 95 - 103.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Scherr, Albert; Stüwe, Gerd: Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim, München: Juventa, 1993.
- Dickopf, Christa; Schrapper, Christian: 30 Jahre Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft in Koblenz. Ergebnisse einer Absolventenbefragung der Abschlussjahrgänge 1971 - 2000. In: 30 Jahre Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft in Koblenz. Hrsg.: Universität Koblenz-Landau, Seminar Pädagogik. Koblenz 2001. S. 19 - 57.
- Dickopf, Christa; Schrapper, Christian: Wie sich ein Berufsfeld etabliert. Der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft in Koblenz im Urteil seiner AbsolventInnen 1970 - 2000. In: Der pädagogische Blick 10 (2002) 4, S. 196 - 205.
- Diplomprüfungsordnung des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg an der Lahn vom 1.Nov.1973
- Diplom-Prüfungsordnung und Studienordnung für den Studiengang Erziehungswissenschaft mit dem Abschluß Diplompädagogin/Diplompädagoge an der Philipps-Universität Marburg vom 13.Nov.1984, veröffentlicht im Amtsblatt des Hess. Kultusministers und des Hess. Ministers für Wissenschaft und Kunst vom 28. Febr.1985.
- Diplom-Prüfungsordnung und Studienordnung für den Studiengang Erziehungswissenschaft mit dem Abschluß Diplompädagogin/Diplompädagoge an der Philipps-Universität Marburg in der Fassung vom 30. April 1997, veröffentlicht im Staatsanzeiger für das Land Hessen Nr. 33 am 18. August 1997.
- Dohmen, Günther: Mitarbeiterausbildung und -weiterbildung „a la carte“. In: Volkshochschule im Westen, 31 (1979) 1, S 14 - 16.
- Duden "Bedeutungswörterbuch". 2., völlig neu bearb. u. erw. Auflage. Mannheim, Wien, Zürich: Bibliographisches Institut, 1985. (= Der Duden; Bd. 10).
- Ebert, Thomas; Werner, Sarah-Maria; Kuckartz, Udo: Die StudienanfängerInnen der Diplom-Pädagogik in Marburg im WS 2005/2006. Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Empirische Pädagogik, Marburg, Januar 2006. Online unter URL: <http://www.uni-marburg.de/fb21/ep/forschung/downloads/studentenstudie2005> (Letzter Zugriff: 15.1.2009).
- Eckert, Manfred; Schäpe, Angelika: Erste Kurzauswertung der Absolventenbefragung des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft in Erfurt 1998/99. In: Der pädagogische Blick, 8 (2000) 2, S. 97 – 108.

- Eckert, Manfred; Schäpe, Angelika: Ergebnisse der Absolventenbefragungen des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft in Erfurt. Erfurt, ca. 2001. Online unter URL: <http://www.uni-erfurt.de/ibw/projekte/absolventen.htm> (Zugriffsdatum: 10.01.2002)
- Egloff, Birte: Praktikum und Studium. Diplom-Pädagogik und Humanmedizin zwischen Studium, Beruf, Biographie und Lebenswelt. Opladen: Leske & Budrich, 2002.
- Engler, Steffani: Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1993. (= Blickpunkt Hochschuldidaktik; 92).
- Erziehungswissenschaft in Marburg. Positionen – Personen – Perspektiven. Marburg, Oktober 2005. (= Reader)
- Ewert, Otto: Selbstkonzept. In: Psychologie für die Erwachsenenbildung - Weiterbildung. Hrsg.: W. Sarges; R. Fricke. Göttingen: Hogrefe, 1986. S. 477 - 482.
- Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg (Prüfungsausschuß für das Diplom Erziehungswissenschaft): Ausführungsbestimmungen zur Ordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft. Marburg: Mai 1985.
- Fachbereich 21 - Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg: Bericht des Fachbereichs 21 - Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg zur Selbstevaluation. Vorgelegt im Februar 1995 während der Dekanatszeit von Prof. Dr. G. Auernheimer. Marburg 1995. (zit. als Auernheimer 1995)
- Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg: Lehr- und Studienbericht des Fachbereichs „Erziehungswissenschaften (21)“ der Philipps-Universität Marburg. Zeitraum 1994 – 1998. Marburg 1998 (=> inkl. Stellungnahme der Fachschaft Pädagogik zum Lehr- und Studienbericht des Fachbereichs Erziehungswissenschaften).
- Färber, Gisela: Entwicklung der Staatsausgaben und Konsequenzen für die Akademikerbeschäftigung. In: Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit. , 26. - 27. März 1996 in Nürnberg. Hrsg.: M. Tessaring. Nürnberg: IAB, 1996. S. 149 – 173. (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 201).
- Faulstich, Peter: Professionalisierung, Qualifizierung und Rekrutierung des Personals in der Erwachsenenbildung im Hinblick auf das Studium der Diplom-Pädagogik. In: Grundständige Studiengänge Erwachsenenbildung / Weiterbildung und Weiterführende Studienangebote für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner an Hochschulen in Deutschland. Hrsg.: P. Faulstich, G. Graeßner. Bielefeld: AUE e.V. 1995 (a). S. 5 - 20.

- Faulstich, Peter: Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Expertise zur Lage des Personals in der Erwachsenenbildung. Hamburg, April 1995 b. (= Dokumente GEW-Hauptvorstand).
- Faulstich, Peter: Forschung für die Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 47 (1997) 3, S. 196 - 209.
- Faulstich, Peter: Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. In: Karin Derichs-Kunstmann, Peter Faulstich, Jürgen Wittpoth (Hrsg.): Politik, Profession und Disziplin in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1998 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt a.M. 1999. S. 7 – 8.
- Faulstich, Peter u.a.: Weiterbildung für die 90er Jahre: Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen. Weinheim, München: Juventa, 1992 (= Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung; Bd. 17).
- Faulstich, Peter; Graeßner, Gernot (Hrsg.): Grundständige Studiengänge Erwachsenenbildung / Weiterbildung und Weiterführende Studienangebote für Weiterbildnerinnen und Weiterbildner an Hochschulen in Deutschland. Bielefeld: AUE e.V., 1995. (AUE-Dokumentation Hochschule und Weiterbildung).
- Faulstich, Peter; Graeßner, Gernot: Studiengänge Weiterbildung in Deutschland. Grundständige Studiengänge Erwachsenenbildung/Weiterbildung und weiterführende Studienangebote für professionelle Lernvermittler an Hochschulen in Deutschland. (Im Auftrag des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), Sonderbeilage zum REPORT). Bielefeld: Bertelsmann-Verlag, 2003.
- Faulstich, Peter; Graeßner, Gernot: Flexibilität mit Risiko – nicht ohne Nebenwirkung. Situation und Perspektiven des Hauptfachs Erziehungs- und Bildungswissenschaft: Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Dezember 2005. (Online unter URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/graessner05_01.pdf) (Letzter Zugriff: 5.1.2009)
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine: Vorschlag für Empfehlungen der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für ein Basiscurriculum EB / WB im Rahmen eines erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiums mit dem Abschluss BA / MA. In: Erziehungswissenschaft (DGfE) 16 (2005) 30. S. 35 – 43.
- Filaretow, Bastian; Minks, Karl-Heinz: Absolventenreport Elektrotechnik. Ergebnisse einer Untersuchung zum Berufsübergang von Absolventen des Studiengangs Elektrotechnik des Prüfungsjahres 1988/89. (Hrsgg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft). Bonn 1993. (Reihe Bildung - Wissenschaft –Aktuell 8 / 93).

- Fink, Andrea: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel der Volkshochschulen. Darstellung der Diskussion auf der Grundlage der 'Hessischen Blätter für Volksbildung' von 1960 bis heute. Marburg, Philipps-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Diplomarbeit 1990.
- Fink, Andrea: Beruflicher Verbleib von Diplom-PädagogInnen. In: Der pädagogische Blick 1 (1993) 3, S. 182 - 183.
- Fink-Jacob, Andrea: Zum beruflichen Verbleib von Marburger Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen mit Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung. In: Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Hrsg.: K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich, R. Tippelt. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), 1996. S. 50 - 58. (= Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; 1995) [Beiheft zum REPORT]
- Flacke, Anita; Prein, Gerald; Schulze, Joachim: Studium und Beruf Dortmunder Diplom-PädagogInnen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur beruflichen Entwicklung der in Dortmund 1980 bis 1987 ausgebildeten Diplom-PädagogInnen. Dortmund 1989 (Berichte und Materialien aus dem ISD Nr. 4).
- Fraenkel, Michael: Aspekte der künftigen Akademikerbeschäftigung im öffentlichen Dienst. In: Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit. , 26. - 27. März 1996 in Nürnberg. Hrsg.: M. Tessaring. Nürnberg: IAB, 1996. S. 132 - 148. (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 201).
- Frey, Tatjana R.: Personalentwicklung in Unternehmen – ein Arbeitsfeld für Erwachsenenpädagogen. Bielefeld: Bertelsmann-Verlag, 2007 (= Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“)
- Friebertshäuser, Barbara: Fragebogen ErstsemesterInnen Erziehungswissenschaft (I). Marburg WS 1985/86 und Siegen 1988/89. Zur Konzeption und Durchführung. Reihe „Studium und Biographie“, Nr. 5, Universität-GH-Siegen 1989. S. 7 - 26.
- Friebertshäuser, Barbara: Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim, München: Juventa 1992.
- Friebertshäuser, Barbara: ErziehungswissenschaftlerInnen – die neuen Generalisten ? In: Hans-Uwe Otto; Thomas Rauschenbach; Peter Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich, 2002. S. 141 - 161.
- Friedrichs, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung. 14. Aufl., Opladen: Westdeutscher Verlag, 1990.
- Fromm, Martin: Zur Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden. In: Pädagogische Rundschau 44 (1990), S. 469 - 481.

- Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie (zit. als FU Berlin): Absolventen des Studiengangs Erziehungswissenschaft 1996 - 2000. Ergebnisse einer Befragung. Berlin, im Februar 2003.
- Fuchs, Kirsten: Magister-Pädagog/-inn/en im Beruf. Ausgewählte Ergebnisse einer Befragung von Absolventinnen und Absolventen in Baden-Württemberg. In: Der pädagogische Blick 9 (2001) 1, S. 18 - 31.
- Fuhr, Thomas: Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners. Eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 1991.
- Fuhr, Thomas: Zur Begründung eines Curriculums der Erwachsenenbildung. In: Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Hrsg.: K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich, R. Tippelt. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), 1996. S. 138 - 142. (= Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; 1995) [Beiheft zum REPORT]
- Furck, Carl-Ludwig: Begründung zur "Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft", unveröffentl. Ms., Berlin, Dez. 1968 (auch zit. als Furck-Kommission).
- Furck, Carl Ludwig: Der Weg zum Diplomstudiengang 'Erziehungswissenschaft'. Reminiszenzen zur Entstehung der Rahmenordnung für die Diplomprüfungsordnung 'Pädagogik'. In: Der pädagogische Blick, 4 (1997) 4, S. 197 - 204.
- Gade, Martina; Köster, Sylvia; Kuckartz, Udo; Schreiber, Johanna: Die Studienanfänger/innen der Diplom-Pädagogik in Marburg im WS 2003/2004. Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Marburg: Januar 2004. Online unter URL: <http://www.uni-marburg.de/fb21/ep/forschung/downloads/studentenstudie2003> (Letzter Zugriff: 11.1.2009)
- Gängler, Hans: Akademisierung auf Raten? Zur Entwicklung wissenschaftlicher Ausbildung zwischen Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik. In: Erziehungswissenschaft. Hrsg.: H.-H. Krüger, Th. Rauschenbach. Weinheim, München: Juventa, 1994. S. 229 - 252.
- Geißler, Karlheinz A.: Schlüsselqualifikationen - ein Schlüssel, auch zum Abschließen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 22, Dezember 1988, S. 89 - 91.
- Georg, Walter; Grüner, Gustav; Kahl, Otto: Kleines berufspädagogisches Lexikon. - 8. Aufl. - Bielefeld: Bertelsmann, 1995.
- Giel, Susanne; Kromrey, Helmut: Einleitung. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 25 (2002), Heft 1/2, S. 5 - 8.

- Gierse-Westermeier, Maria: Erwachsenenpädagogische Qualifikation in Handlungsfeldern außerhalb des öffentlichen Bildungswesens und der institutionalisierten Weiterbildung. In: Berufliche Verbleibsforschung in der Diskussion. Materialienband 3: Hochschulabsolventen beim Übergang in den Beruf. Hrsg.: M. Kaiser; R. Nuthmann; H. Stegmann. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg 1985. S. 289 - 298. (= Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung, BeitrAB 90.3).
- Giesecke, Hermann: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 4. Aufl. - Weinheim, München: Juventa Verlag, 1993.
- Giesecke, Wiltrud: Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 1989.
- Giesecke, Wiltrud: Der Erwachsenenpädagoge. In: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Hrsg.: D. Lenzen. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1994. S. 282 - 313.
- Giesecke, Wiltrud: Erwachsenenpädagogik als Studienfach. Berufsfeldspezifische Nutzungen. In: Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Hrsg.: K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich, R. Tippelt. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), 1996. S. 120 - 126. (= Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; 1995) [Beiheft zum REPORT]
- Glaser, Hermann: Schlüsselqualifikationen: Dem Zweck Sinn geben. In: Blamberger, Günter; Glaser, Hermann; Glaser, Ulrich (Hrsg.): Berufsbezogen studieren. Neue Studiengänge in den Literatur-, Kultur- und Medienwissenschaften. München: Beck, 1993. S. 94 - 104.
- Gleiser, Sigmar: Der Arbeitsmarkt für Akademiker. In: Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Hrsg.: M. Tessaring. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1996 (a). (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 201). S. 11 - 45.
- Gleiser, Sigmar: Studium und Arbeitsmarkt. Hochschulabsolventen an der Schwelle zu neuen Arbeitsformen. Frankfurt a.M., 1996 (b). Hrsg.: Zentralstelle für Arbeitsvermittlung der Bundesanstalt für Arbeit - Arbeitsmarktinformationsstelle - (= Arbeitsmarkt-Information 9 / 1996)
- Gleiser, Sigmar: Der Arbeitsmarkt für Akademiker. In: Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit. Hrsg.: M. Tessaring. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1996 (c). S. 11 - 45. (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; 201 / BeitrAB 201)
- Gräsel, Cornelia; Reinhartz, Petra: Ungeliebte Kinder auf dem Arbeitsmarkt? Ergebnisse einer Verbleibsstudie von AbsolventInnen des Magisterstudiengangs Pädagogik. In: Der pädagogische Blick, 6 (1998) 4, S. 223 - 238.

- Grunenberg, Heiko; Kuckartz, Udo: Die Studierenden der Pädagogik in Marburg. Empirische Befragung der Erstsemester im Winter 1999 / 2000. Online unter URL: <http://www.staff.uni-marburg.de/~cmperzwi/studium99/Start.htm> (Zugriffsdatum: 6.2.2000)
- Grunenberg, Heiko; Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan: Ergebnisse der Befragung des Statistik-Kurses im Grundstudium des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaften in Marburg. Marburg, Januar 2001. Online unter URL: <http://www.uni-marburg.de/fb21/ep/forschung/downloads/studentenstudie2000> (Letzter Zugriff: 12.1.2009)
- Grunenberg, Heiko; Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan; ter Wey, Verena: Die Studienanfänger/innen der Diplom-Pädagogik in Marburg 2001. Marburg, Februar 2002. Online unter URL: <http://www.uni-marburg.de/fb21/ep/forschung/downloads/studentenstudie2001> (Zugriffsdatum: 23.8.2002)
- Grunert, Cathleen: Zwischen Studium und Arbeitsmarkt. Lebensgeschichten und Berufsperspektiven von DiplompädagogInnen in den neuen Bundesländern. In: Der pädagogische Blick 5 (1997) 2, S. 75 - 87.
- Grunert, Cathleen: Vom Pionier zum Diplom-Pädagogen. Lebensgeschichten und Berufsperspektiven von ostdeutschen Studierenden im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 1999. (Reihe Forschung Erziehungswissenschaft, Bd. 57)
- Grunert, Cathleen: Diplom/Magister oder BA/MA? Zur Zukunft erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge. In: Heinz-Hermann Krüger, Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.
- Grupp, Hariolf: Strukturwandel in der Beschäftigung durch Wissenschaft, Technik und Innovation. In: Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit, 26. - 27. März 1996 in Nürnberg. Hrsg.: M. Tessaring. Nürnberg: IAB, 1996. S. 233 - 268. (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 201).
- Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen: Überblick - Kompendium - Studienbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1993.
- Hafeneger, Benno: Das Jugendbildungsförderungsgesetz (JBFG) in Hessen. In: Deutsche Jugend, 47 (1999) 4, S. 163 - 168.
- Hafeneger, Benno: Jugendbildung. In: Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung. Hrsg.: K.-P. Hufer. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 1999. S. 123 - 126 (= Lexikon der politischen Bildung; Bd. 2, hrsgg. von Georg Weißen)
- Hafeneger, Benno; Clement, Gabriele: Studiengang Erwachsenenbildung / außerschulische Jugendbildung (EB / aJb). Unveröffentlichter Auszug aus dem Lehrbericht der Philipps-Universität Marburg. Marburg 1998.

- Hamburger, Franz: Das Projekt "Evaluation des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft in Rheinland-Pfalz". In: Arbeitsgruppe Evaluation: Innovation durch Evaluation. Untersuchungen zum Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft in Rheinland-Pfalz. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1995. S. 7 - 52.
- Hamburger, Franz: Plädoyer für die Beibehaltung und Verbesserung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 15 (2004) Heft 28, S. 49 – 54.
- Harms, Thomas; Tarant, Ralf; Schlömerkemper, Jörg: Pädagogik-Studium und Beruf. Eine empirische Studie zum Magister-Studiengang am Göttinger Pädagogischen Seminar. Göttingen: Pädagogisches Seminar, 1992.
- Harney, Klaus, Krieg, Bernhard: Teilnehmerorientierung und lebenslanges Lernen aus systemtheoretischer Sicht. Überlegungen zur Professionsstruktur der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 4 / 1983. S. 303 - 312.
- Harney, Klaus; Nittel, Dieter: Pädagogische Berufsbiographien und moderne Personalwirtschaft. In: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Hrsg.: H.-H. Krüger, W. Marotzki. Opladen: Leske und Budrich, 1995. S. 332 - 357 (= Studien zur Erziehungswissenschaft und Biographieforschung; Bd. 6).
- Hartig, Christine: Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von hauptberuflichen ErwachsenenbildnerInnen. Marburg, Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Dissertation 2007.
- Hartung, Dirk; Kraus, Beate: Studium und Beruf. In: Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hrsg.: U. Teichler. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1990. S. 179 – 209.
- Heiligenmann, Ursula: Situation und Perspektiven der Pädagogikstudenten im Magisterstudiengang. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg 1983. (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 74).
- Hinrichs, Waltraud: Berufseinmündung und beruflicher Verbleib der Absolventen und Absolventinnen des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft, Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Diplomarbeit, Bremen 2005.
- Hitpass, Josef: Diplom-Pädagogen zwischen „Wunsch und Wirklichkeit“: eine Modellstudie für das Land Nordrhein-Westfalen. Osnabrück: Fromm, 1975. (= Osnabrücker Schriften zum Bildungswesen; Bd. 14)
- Höffer-Mehlmer, Markus: Programmplanung und -organisation. in: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Opladen: Leske+Budrich, 1994. S. 629 - 639.

- Höfig, Astrid: Diplom-Pädagogen im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Siegen, Universität-Gesamthochschule, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sportwissenschaft, Dissertation 2006. Online unter URL: <http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2006/222/pdf/hoefig.pdf> (Letzter Zugriff: 17.1.2009).
- Hof, Christiane: Entgrenzung ist nicht neu. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 12 (2005) 1, S. 46.
- Homer L. – studentische Arbeitsgruppe am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg: Fragebogen zu Lehre und Lernen am Fachbereich Erziehungswissenschaften und Ergebnisse des Fragebogens. Manuskript, ohne Jahr (vermutlich Wintersemester 1993/94).
- Homfeldt, Hans Günther: Wege durch das Studium im Spektrum von Übergang und Übergangskrise. In: Lehre und Studium im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Ein Bestimmungsversuch vor Ort. Hrsg.: H.G. Homfeldt, J. Schulze, M. Schenk. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995 (a). S. 137 - 184.
- Homfeldt, Hans Günther: Schlüsselqualifikationen, Subjektbezug und Reflexivität. Thesenartige Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Ausbildung an der Universität. In: Innovation durch Evaluation. Hrsg.: Arbeitsgruppe Evaluation. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1995 (b). S. 188 – 199.
- Hommerich, Christoph: Der Diplompädagoge - ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform. Frankfurt/Main; New York: Campus, 1984. (Campus: Forschung; 405: Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf).
- Horn, Klaus-Peter: Professionalisierung und Disziplinbildung. Zur Entwicklung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 1997. (= Oldenburger Universitätsreden Nr. 98).
- Huppertz, Norbert: Keine Arbeitslosigkeit unserer Diplom-Pädagogen. In: PH-FR (Hochschulzeitung der Pädagogischen Hochschule Freiburg), Nr. 13, Jan. 1980. S. 3 – 7.
- Huppertz, Norbert; Rumpf, Joachim: Die Situation der Diplompädagogen (Studienrichtung Sozialpädagogik) an der PH Freiburg – Bilanz nach 10 Jahren. In: PH-FR (Hochschulzeitung der Pädagogischen Hochschule Freiburg), Nr. 22, Dez. 1983. S. 3 – 8.
- Janßen, Belinda; Krull, Astrid; Nürnberger, Monika: Wie stellt sich der Arbeitsmarkt für Weiterbildner anhand von Stellenangeboten dar? Universität Bremen, Studiengang Weiterbildung, 1995. (= unveröffentlichte Seminararbeit)

- Jütting, Dieter H.: Empirisches und Theoretisches zur vergangenen Studien- und gegenwärtigen Berufssituation der Essener Absolventen des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft / Schwerpunkt Erwachsenenbildung. In: AUE (Hrsg.): Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Hannover 1978. (= MAEB Heft 10). S. 1 – 28.
- Jütting, Dieter H.: Thesen zu „Qualifizierungsmaßnahmen“ von Diplom-Pädagogen der Absolventen der Studienrichtung Erwachsenenbildung. In: Neue Praxis 1980, S. 358 - 366.
- Jütting, Dieter: Diplom-Pädagogen in der Erwachsenenbildung. Bericht über eine Untersuchung zur Studien- und Berufssituation von Absolventen des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft / Erwachsenenbildung. Paderborn 1984. (= Materialien zur Berufsforschung in der Erwachsenenbildung, Bd. 1).
- Jütting, Dieter: Der Diplom-Pädagoge aus historischer Perspektive und im Spiegel empirischer Befunde. In: Diplom-Pädagogen in der beruflichen Praxis. Hrsg.: Bundesarbeitsgemeinschaft der Diplom-Pädagogen e.V. Essen, 1985. S. 11 - 30.
- Jütting, Dieter; Scherer, Alfred: Der Diplom-Pädagoge in der Erwachsenenbildung als Institutionalisierungsprozeß einer Innovation. Versuch einer Bilanz. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Münster, 10 / Dez. 1982, S. 37 - 75.
- Jütting, Dieter; Scherer, Alfred: Der Diplom-Pädagoge in der Erwachsenenbildung als Institutionalisierungsprozeß einer Innovation. Versuch einer Bilanz. Teil II. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Münster, 11 / Juni 1983, S. 81 - 102.
- Jütting, Dieter; Scherer, Alfred: Der Diplom-Pädagoge in der Erwachsenenbildung als Institutionalisierungsprozeß einer Innovation. Versuch einer Bilanz. In: Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Hrsg.: K. Harney; D. Jütting; B. Koring. Frankfurt; Bern; New York; Paris: Lang 1987. S. 401 - 474.
- Jütting, Dieter H.; Zimmer, Horst: Das Berufsfeld von Diplompädagogen der Studienrichtung Erwachsenenbildung. In: Forschungen zur Erwachsenenbildung. Beiträge zum Prinzip der Teilnehmerorientierung und zum Berufsfeld des Diplompädagogen. Hrsg.: Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Bremen 1980. S.144 - 194. (= Universität Bremen Tagungsberichte Nr. 1).
- Kade, Sylvia: Handlungswissen - Erwerbsformen und Verwendungsweisen. In: Nussl, E. / Siebert, H. / Weinberg, J. (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 24, 1989. S. 58 - 72.
- Kade, Jochen: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35 (1989) 6, S. 789 - 808.

- Kade, Jochen: Offene Übergänge. Zur Etablierung der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. In: Erziehungswissenschaft. Hrsg.: H.-H. Krüger, Th. Rauschenbach. Weinheim, München: Juventa, 1994 (a). S. 147 - 162.
- Kade, Jochen: Einrichtungen der Erwachsenenbildung. In: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Hrsg.: D. Lenzen. Reinbek: Rowohlt, 1994 (b). S. 477 – 495.
- Kaiser, Arnim: Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmer-Weiterbildung. Gutachten erstellt im Auftrag der LAG für kath. Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen e.V. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand, 1992.
- Kaiser, Arnim: Schlüsselqualifikationen. In: Rolf Arnold, Sigrid Nolda, Ekkehard Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2001. S. 277 – 278.
- Kattge, Marita: Die Analyse eines Diplomstudienganges der Erziehungswissenschaft. Eine Betrachtung des Prüfungsverhaltens seit den Anfängen. Marburg, Philipps-Universität, Fachbereich 21 Erziehungswissenschaft, Diplomarbeit 1995 (= unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Keil, Siegfried; Bollermann, Gerd; Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Studienreform und Handlungskompetenz im außerschulischen Erziehungs- und Sozialwesen: ein Zwischenbericht aus der Arbeit der Studienreformkommission II - Außerschulisches Erziehungs- und Sozialwesen - des Landes Nordrhein-Westfalen; im Auftrag der Studienreformkommission II hrsg. von S. Keil u.a. Neuwied; Darmstadt: Luchterhand, 1981. (= Kritische Texte: Sozialarbeit, Sozialpädagogik, soziale Probleme).
- Keiner, Edwin u.a.: Zum `Nutzen´ des Studiums der Diplompädagogik. Prospektiven von Studierenden und Retrospektiven von Berufstätigen. Diskussionsvorlage zur Frühjahrstagung der Kommission `AG Wissenschaftsforschung´ der DGfE, 9.-11.3.1995 in München: „Erziehungswissenschaft: Die Disziplin und ihre Ausbildung“.
- Keiner, Edwin; Kroschel, Manfred; Mohr, Heidi; Mohr Regine: Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43 (1997) 5, S. 803 - 825.
- Kern, Peter; Ilg, Rolf; Zinser, Stephan: Organisationsstrukturen im Wandel – aktuelle Entwicklungen und Perspektiven. In: Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit. , 26. - 27. März 1996 in Nürnberg. Hrsg.: M. Tessaring. Nürnberg: IAB, 1996. S. 174 – 194. (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 201).
- Klemm, Klaus u.a.: Bildungsgesamtplan ´90. Ein Rahmen für Reformen. Weinheim, München: Juventa, 1990. (= Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung; Bd. 12).

- Knierim, Alfred; Trede, Wolfgang: Das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der bundesweiten Befragung von Prüfungsämtern. In: Die Ausbildungssituation im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft: eine Dokumentation der Studiengangsprofile bundesdeutscher Hochschulen. Hrsg.: Bundesarbeitsgemeinschaft der Diplom-Pädagogen. - 1. Aufl. - Essen 1988. S. 5 - 22. (= BAG-Dokumentation III).
- Knoll, J.H.; Schoeps, J., Kick, H.-W.: Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Dokumente, Materialien und Gesetzesauszüge. Grafenau/Württ.: expert verlag, 1983.
- Koch, Reinhard u.a.: Ausbildungs- und Berufssituation von Diplom-Pädagogen. Neuwied: Luchterhand 1977. (= Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Sonderheft 1977).
- Koch, Reinhard u.a.: Diplompädagogen im Beruf - Ergebnisse der Wiederholungsuntersuchung 1977 über Ausbildung und Arbeitsplätze der Diplompädagogen. In: Neue Praxis Jg. 8/1978, S. 291 - 297.
- Koch, Reinhard: Das lange Überleben einer Kopfgeburt. Die Berufstätigkeit der DiplompädagogInnen 1967 - 1997. In: Der pädagogische Blick, 5 (1997) 4, S. 215 - 220.
- Konegen-Grenier, Christiane; Schlaffke, Winfried (Hrsg.): Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 1994. (= Kölner Texte und Thesen; 19)
- Koring, Bernhard: Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluß an Oevermann. In: Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien - Materialien - Forschungsstrategien. Hrsg.: K. Harney; D. Jütting; B. Koring. Frankfurt a.M.; Bern; New York; Paris: Verlag Peter Lang, 1987. S. 358 - 400.
- Koring, Bernhard: Zur Profilierung der Studienrichtung Erwachsenenbildung und Weiterbildung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. In: Der pädagogische Blick, Weinheim, 5 (1997) 1, S. 12 - 19.
- Korsmeier, Susanne: Berufsorientierung als studienbegleitende Maßnahme - Evaluation des Projektes „Student und Arbeitswelt“ an der Universität zu Köln. Universität Köln, erziehungswissenschaftliche Fakultät, Köln 1994. (= unveröffentlichte Diplomarbeit)
- Kraft, Susanne: Schlüsselqualifikationen. In: Reinhold, Gerd; Pollak, Guido; Heim, Helmut (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München, Wien: Oldenbourg-Verlag, 1999. S. 451 - 454.
- Krapp, Andreas; Hofer, Manfred; Prell, Siegfried: Forschungs-Wörterbuch: Grundbegriffe zur Lektüre wissenschaftlicher Texte. München; Wien; Baltimore: Urban & Schwarzenberg, 1982.

- Kriz, Jürgen, Lisch, Ralf: Methoden-Lexikon für Mediziner, Psychologen, Soziologen. München, Weinheim: Psychologie-Verl.-Union, 1988.
- Kromrey, Helmut: Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. 5. überarb. u. erw. Auflage. Opladen: Leske + Budrich, 1991.
- Krüdener, Bettina; Schulze, Jörgen: ... besser als ihr Ruf! Berufseinmündung und Beschäftigungssituation von Diplom-PädagogInnen. In: Der pädagogische Blick, Weinheim, 1 (1993) 1, S. 19 - 31.
- Krüdener, Bettina; Schulze, Jörgen: Verbleibsstudien als ein Beitrag zur Evaluation des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft in Rheinland-Pfalz. In: Innovation durch Evaluation. Hrsg.: Arbeitsgruppe Evaluation. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1995. S. 143 - 172.
- Krüger, Heinz-Hermann: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 1997. (= UTB für Wissenschaft; Einführungskurs Erziehungswissenschaft, Band II).
- Krüger, Heinz-Hermann: Arbeitsmarkt und Berufsperspektiven von Diplom-PädagogInnen. Halle, 1998. (= Vortragsmanuskript)
- Krüger, Heinz-Hermann u.a.: Wege in die Wissenschaft. Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (2002) 3, S. 436 - 453.
- Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen: Studium und Berufseinmündung. Ergebnisse einer Befragung der ersten AbsolventInnen-Generation von Diplom-PädagogInnen in den neuen Bundesländern. In: Der pädagogische Blick 6 (1998) 4, S. 196 - 205.
- Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas: Erziehungswissenschaft – eine ganz normale Disziplin? Eine einführende Problemskizze. In: Erziehungswissenschaft: die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Hrsg.: H.-H. Krüger; Th. Rauschenbach. Weinheim, München: Juventa, 1994. S. 7 – 16.
- Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas: Beruflicher Verbleib, Berufskarrieren und berufliches Selbstverständnis von AbsolventInnen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge. Antrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe (Neuantrag) durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft. – Auszug – Halle-Wittenberg / Dortmund: April 1999. (= unveröff. Manuskript)
- Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas u.a.: Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim, München: Juventa, 2003.
- Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zukunftsperspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

- Kuckartz, Udo; Lukas, Helmut; Skiba, Ernst-Günther: Sozialpädagogisches Hochschulstudium und Berufstätigkeit. Am Beispiel der Absolventinnen und Absolventen des Diplomstudiengangs an der FU Berlin. Sozialpädagogisches Institut, Berlin 1994.
- Kuckartz, Udo; Sadowski, Friederike; Meyer, Uta-Kristina: Die StudienanfängerInnen der Diplom-Pädagogik in Marburg im WS 2006/2007. Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Empirische Pädagogik, Marburg, April 2007. Online unter URL: <http://www.uni-marburg.de/fb21/ep/forschung/downloads/studierendenstudie2006> (Letzter Zugriff: 15.1.2009).
- Kuckartz, Udo; Schehl, Julia: Die Studierenden im Bachelorstudiengang Bildungs- und Erziehungswissenschaft. Kommunikation und Information 2008. Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg, AG Methoden & Evaluation (MAGMA), Marburg/Lahn, August 2008. Online unter URL: <http://www.uni-marburg.de/fb21/ep/forschung/downloads/bachelorII2008> (Zugriffsdatum: 5.1.2009).
- Künzel, Klaus: Erwachsenenpädagoge und Erwachsenenpädagogin – Pädagogische Mitarbeiter im Weiterbildungswesen. In: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. Hrsg.: L. Roth. – Studienausgabe – München: Ehrenwirth, 1994. S. 1062 – 1072.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Erwachsenenbildung Weiterbildung. Erster Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf: Aloys Henn Verlag, 1972. (= Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers; Heft 19). (= zit. als Planungskommission Nordrhein-Westfalen 1972)
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Zur Entwicklung der Weiterbildung. Zweiter Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen. Köln: Greven Verlag, 1975. (= Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers; Heft 25) (= zit. als Planungskommission NRW)
- Kultusministerkonferenz; Westdeutsche Rektorenkonferenz: Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft. Bonn 1989.
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1988.
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. München: Psychologie Verlags Union, 1989.
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. 2., korrigierte und erw. Auflage, Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1993 (a).

- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. 2., überarb. Auflage, Weinheim: Psychologie Verlags Union 1993 (b).
- Langenbach, Uwe; Leube, Konrad; Münchmeier, Richard: Die Ausbildungssituation im Fach Erziehungswissenschaft. Eine Erhebung an den Hochschulen der Bundesrepublik im Wintersemester 1972 / 73. Zeitschrift für Pädagogik, 12. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1974.
- Lemke, Dietrich: Lernzieltaxonomie. In: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Hrsg.: Hans-Dieter Haller; Hilbert Meyer, unter Mitarbeit von Thomas Hanisch. Stuttgart: Klett-Cotta, 1986. S. 546 – 552. (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Bd. 3).
- Lenzen, Dieter: Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. Manuskript 1997. (Erschienen in: Erziehungswissenschaft, ca. 1997). – zitiert nach MS.
- Lohwasser, Jürgen: Diplom-Pädagogen im Beruf - Ergebnisse einer Befragung in Nordbayern. In: bag-mitteilungen 12 (1989) 34, S. 33 -44.
- Loibl, Stefan: Allianz für ´s Lernen. Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Sozialarbeit. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 12 (2005) 2, S. 49 – 51.
- Lüders, Christian: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1989. (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; Bd. 7)
- Lüders, Christian: Verstreute Pädagogik. Ein Versuch. In: K.-P. Horn; L. Wigger (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1993. S. 103 - 128.
- Lüders, Christian: Erziehungswissenschaftliches Studium und pädagogische Berufe. In: Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Hrsg.: D. Lenzen. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1994. S. 568 – 591.
- Lüders, Christian: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Diplom-PädagogInnen im Qualitätstest. In: Der pädagogische Blick, 5 (1997) 1, S. 4 - 11.
- Lüders, Christian; Kade, Jochen; Hornstein, Walter: Entgrenzung des Pädagogischen. In: Einführung in Grundbegriffe und Grundlagen der Erziehungswissenschaft. Hrsg.: H.-H. Krüger; W. Helsper. Opladen: Leske + Budrich, 1995. S. 207 - 215. (= Einführungskurs Erziehungswissenschaft, Band 1)
- Mägdefrau, Jutta: Diplom in Erziehungswissenschaft - was kommt danach? Eine Absolventenstudie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Oberried bei Freiburg i.Br.: Pais-Verlag, 2000.

- Martens, Berthe: Internes Arbeitspapier zum beruflichen Verbleib der AbsolventInnen des Diplomstudiengangs Weiterbildung. Bremen 1990. (= unveröff. Ms.).
- Martin, Lothar R.: Diplom-Pädagogen. Die Studenten tragen das Beschäftigungsrisiko allein. In: *analysen* 7 / 1974, S. 29 – 31.
- Martin, Lothar R.: Diplom-Pädagoge / Diplom-Pädagogin (hrsg. von der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg) - 5. Aufl. - Bielefeld: Bertelsmann, 1981. (= Blätter zur Berufskunde der Bundesanstalt für Arbeit, Band 3).
- Martin, Lothar R.: Diplom-Pädagoge / Diplom-Pädagogin (hrsg. von der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg) - 6. Aufl. - Bielefeld: Bertelsmann, 1986. (= Blätter zur Berufskunde der Bundesanstalt für Arbeit).
- Martin, Lothar R.: Diplom-Pädagoge / Diplom-Pädagogin und Magister der Erziehungswissenschaft. (hrsg. von der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg) - 7. Aufl. - Bielefeld: Bertelsmann, 1994. (= Blätter zur Berufskunde der Bundesanstalt für Arbeit, Band 3).
- Mattl, Walter: Die Studienrichtung 'Erwachsenenbildung und berufliche Fortbildung' - Inhalte – Zahlen – Trends. In: *PH-FR* (Zeitschrift der pädagogischen Hochschule Freiburg), 1988 / 1. S. 6 – 8.
- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 4., erw. Aufl., Neuausgabe. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993.
- Mayring, Philipp: *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 1. Aufl., München: Psychologie-Verlags-Union, 1990.
- Merkens, Hans; Rauschenbach, Thomas; Weishaupt, Horst: Vorwort der Herausgeber. In: *Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen*. Hrsg.: H. Merkens, Th. Rauschenbach, H. Weishaupt. Leske + Budrich, Opladen 2002. S. 7 – 9.
- Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Überlegungen zu ihrer Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem. In: *Blickpunkt Hochschuldidaktik*, Nr. 32 / 1974, S. 204 - 230.
- Mertens, Dieter: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. Ursprung und Entwicklung einer Idee sowie neuerliche Reflexion. In: *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Heft 22, Dezember 1988, S. 33 - 46.
- Merz, Daniela: *Berufseinmündung und beruflicher Verbleib der Eichstätter Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen*. Diplomarbeit (Typoskript), Eichstätt, 1998 a.
- Merz, Daniela: *Berufseinmündung und beruflicher Verbleib der Eichstätter Absolventinnen und Absolventen des Diplomstudiengangs Pädagogik*. In: *Der pädagogische Blick*, 6 (1998 b) 4, S. 206 - 222.

- Metz-Göckel, Sigrid; Auferkorte, Nicole; Honvehlmann, Birgit; Prochnow-Karl, Kerstin: Diplom-Pädagoginnen unterwegs. Riskante Wege auf dem Arbeitsmarkt. Dortmund: IFS-Verlag, 2001.
- Meyer-Althoff, Martha: Philologen auf dem Markt. Germanisten und Fremdsprachenphilologen außerhalb der Schule. Alsbach/Bergstraße: Leuchtturm-Verlag, 1989. (= Hochschuldidaktische Materialien, Bd. 11).
- Miller, Tilly: Erwachsenenbildung in der Sozialen Arbeit. Vielfältige Formen, wenig Beachtung. In: Erwachsenenbildung, 48 (2002) 4, S. 181 - 182.
- Minks, Karl-Heinz: Absolventenreport Ingenieure. Ergebnisse einer Untersuchung zum Berufsübergang von Absolventen ingenieurwissenschaftlicher Diplom-Studiengänge. Bonn 1996 (hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie).
- Minks, Karl-Heinz; Bathke, Gustav-Wilhelm: Absolventenreport Bauingenieure. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufsübergang von Absolventen des Studiengangs Bauingenieurwesen des Prüfungsjahres 1988/89. Bonn 1993 (hrsgg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft). (Reihe Bildung – Wissenschaft – Aktuell 10/93).
- Minks, Karl-Heinz; Bathke, Gustav-Wilhelm; Filaretow, Bastian: Absolventenreport Informatik. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufsübergang von Absolventen des Studiengangs Informatik. Bonn 1993 (hrsgg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft). (Reihe Bildung – Wissenschaft – Aktuell 16/93).
- Minks, Karl-Heinz; Bathke, Gustav-Wilhelm: Absolventenreport Medizin. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufsübergang von Absolventinnen und Absolventen der Humanmedizin. (hrsgg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft), Bonn 1994. (Reihe Bildung – Wissenschaft – Aktuell 9/94).
- Minks, Karl-Heinz; Filaretow, Bastian: Absolventenreport Sozialwissenschaften. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufsübergang von Absolventen sozialwissenschaftlicher Diplom-Studiengänge. Bonn 1993. (= Reihe Bildung - Wissenschaft - Aktuell 18 / 93).
- Minks, Karl-Heinz; Filaretow, Bastian: Absolventenreport Sozialwesen. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufsübergang von Absolventinnen und Absolventen der Studiengänge Sozialarbeit/Sozialpädagogik/Sozialwesen (FH). Bonn 1994. (= Reihe Bildung - Wissenschaft - Aktuell 7 / 94).
- Minks, Karl-Heinz; Filaretow, Bastian: Absolventenreport Maschinenbau. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufsübergang von Absolventen des Studiengangs Maschinenbau des Prüfungsjahres 1988/89. Bonn 1993. (= Reihe Bildung - Wissenschaft - Aktuell 12 / 93).

- Müller, Manfred: Die Diskussion über die Beschäftigung und die universitäre Ausbildung von Sozialpädagogen. Eine Erörterung der Auseinandersetzung um den Diplompädagogen – Studienrichtung Sozialpädagogik – unter Berücksichtigung des historischen Materials zur akademischen Ausbildung und der Berufsfelduntersuchungen. Frankfurt, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Diss. 1984.
- Müller, Ulrich: Weiterbildung im Grenzbereich zur Sozialarbeit. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 3 / 1983. S. 187 - 190.
- Müller, Manfred K.; Palmen, Margot: Zur Berufsperspektive der Diplompädagogen. In: Neue Praxis, 6 (1976) 3, S. 267 - 278.
- Müller, Siegfried; Otto, Hans-Uwe; Peter, Hilmar; Sünker, Heinz (Hrsg.): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit / Sozialpädagogik II. Theoretische Konzepte und gesellschaftliche Strukturen. Ohne Ort, um 1984.
- Nahrstedt, Wolfgang; Timmermann, Dieter; Brinkmann, Dieter: Diplom - und dann Untersuchung zum beruflichen Verbleib von Absolventinnen und Absolventen des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft der Jahre 1990 bis 1994. Bielefeld 1995.
- Nezel, Ivo: Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 1992.
- Nieke, Wolfgang: Der Diplom-Pädagoge. Gesellschaftlicher Bedarf, Ausbildung und Berufsperspektiven. -1. Aufl.- Weinheim, Basel: Beltz 1978.
- Nieke, Wolfgang: Das Konzept der professionellen Handlungskompetenz als Versuch der Bestimmung von Studienzielen. In: S. Keil; G. Bollermann; W. Nieke (Hrsg.): Studienreform und Handlungskompetenz im außerschulischen Erziehungs- und Sozialwesen. Neuwied, Darmstadt: Luchterhand, 1981. S. 15 - 44.
- Nieke, Wolfgang: Zum Begriff der professionellen pädagogischen Handlungskompetenz. In: S. Müller; H.-U. Otto; H. Peter; H. Sünker (Hrsg.): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit / Sozialpädagogik II. Theoretische Konzepte und gesellschaftliche Strukturen. Bielefeld 1984 (a), S. 129 - 145.
- Nieke, Wolfgang: Handlungskompetenz und Habitus des Diplom-Pädagogen oder: Kann der Diplom-Pädagoge etwas, was andere nicht können? In: BAG-Mitteilungen Nr. 22 / 1984 (b), S. 26 - 36.
- Nieke, Wolfgang: Kompetenz. In: H.-U. Otto; Th. Rauschenbach; P. Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich, 2002. S. 13 - 27.
- Nittel, Dieter: Erwachsenenbildung – „die unentschiedene Profession“? Der Beitrag biographischer Fallanalysen zur beruflichen Selbstaufklärung. In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen. 3 (1995) 1. S. 35 - 45.

- Nittel, Dieter; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 1997.
- Nolda, Sigrid (Hrsg.): Denken, Handeln, Verstehen. Beiträge der Psychologie zu Voraussetzungen der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1986. (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Nuissl, Ekkehard: Der Erwachsenenpädagoge: zuständig oder überflüssig? In: R. Arnold; J. Kaltschmidt (Hg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung: Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung. 1. Aufl. - Frankfurt a.M.; Berlin; München: Diesterweg, 1986. S. 284 - 303.
- Nuissl, Ekkehard: Wirtschaftlichkeit und Professionalität. Zur veränderten Berufssituation von erwachsenenpädagogisch Tätigen. In: DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2 (1995 a) 2, S. 25 - 27.
- Nuissl, Ekkehard: Expansionsbereich der Zukunft. Erwachsenenbildung. In: C. Gallo (Hrsg.): Berufe für Geisteswissenschaftler. Mannheim: Bollmann, 1995 (b). S. 57 - 66.
- Nuissl, Ekkehard: Erwachsenenpädagogische Professionalisierung 1995 ff. In: K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich, R. Tippelt (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), 1996. S. 23 - 34. (= Beiheft zum REPORT)
- Nuissl, Ekkehard: Arbeit – Beruf – Profession. Vortragsmanuskript, Febr. 1999 (a). (= KBE – Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung)
- Nuissl, Ekkehard: Empirie, Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: Politik, Disziplin und Profession in der Erwachsenenbildung. Hrsg.: K. Derichs-Kunstmann; P. Faulstich; J. Wittpoth. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 1999 (b). S. 145 – 151. (= Dokumentation der Jahrestagung 1998 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.)
- Nuissl, Ekkehard: Praxis und Theorie in der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Faches. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag. Hrsg.: R. Arnold; W. Gieseke; E. Nuissl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 1999 (c). S. 265 – 275. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 18).
- Nuissl, Ekkehard: Ausbildung der Ausbilder in Deutschland. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, April 2000. Online unter URL: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/nuissl00_02.doc (Letzter Zugriff: 15.1.2009)

- Nuissl, Ekkehard: Graniza. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 12 (2005 a) 1, S. 3.
- Nuissl, Ekkehard: Professionalisierung in Europa. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 28 (2005 b) 4, S. 47 – 56.
- Olbertz, Jan-Hendrik: Symposium „Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung – `Arbeitsteilung´ zwischen Staat und Markt?“ In: Bildung zwischen Staat und Markt. Hauptdokumentationsband des 15. Kongresses der DGfE an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Hrsg.: H.-H. Krüger; J.-H. Olbertz. Opladen: Leske + Budrich, 1997. S. 439 – 459. (= Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))
- Ordnung für das Diplomstudium in Erziehungswissenschaft am Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Philipps-Universität Marburg, vom Fachbereichsrat beschlossen am 23.6.1976, geändert am 10.7.1980.
- Otto, Hans-Uwe; Krüger, Heinz-Hermann; Merckens, Hans; Rauschenbach, Thomas; Schenk, Barbara; Weishaupt, Horst; Zedler, Peter: Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich 2000.
- Parmentier, Klaus: Wege aus der Arbeitslosigkeit - Zum Berufsverbleib von ehemals arbeitslos gemeldeten Lehrern, Erziehungs- und Geisteswissenschaftlern. In: Übergänge in den Beruf. zum Berufsverbleib von Lehrern, Erziehungs- und Geisteswissenschaftlern. Hrsg.: K. Parmentier; F. Stooß. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg 1989 a. S. 55 - 168. (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 125)
- Parmentier, Klaus: Wege aus der Arbeitslosigkeit. zum Berufsverbleib ehemals arbeitslos gemeldeter Erziehungswissenschaftler. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg 1989 b. (= Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung - Nr. 3/1989) S. 36 - 45.
- Parmentier, Klaus, Schreyer, Franziska, Tessaring, Manfred: Aktuelle Befunde zur Beschäftigung und Arbeitsmarktsituation von Akademikerinnen und Akademikern. In: Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Hrsg.: M. Tessaring. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1996. S. 46 – 68. (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 201)
- Peters, Roswitha: Erwachsenenbildung als berufliche Tätigkeit: Laienbeschäftigung oder professionelle Arbeit? In: W. Mader (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. 2., erw. Auflage, Bremen, 1993. S. 264 - 294.

- Peters, Roswitha / Schrader, Josef: Bremer Weiterbildner auf dem Arbeitsmarkt. In: Derichs-Kunstmann, Karin; Faulstich, Peter; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), 1996, S. 59 - 69. (= Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; 1995) [Beiheft zum REPORT]
- Peters, Roswitha; Schrader, Josef: Ergebnisse der Bremer Absolventenbefragung. Bremen, Dez. 1995 (= unveröffentlichtes Manuskript).
- Peters-Tatusch, Roswitha: Anforderungen an die Berufstätigkeit in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Stellenangebote aus „Die Zeit“ der Jahre 1976 – 80. Hrsg.: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V. - Hannover, Dezember 1981. (= MAEB: Materialien zur Studien- und Berufssituation in der Erwachsenenbildung Nr. 29).
- Peterßen, Wilhelm H.: Wissenschaftliches Arbeiten: nicht leicht, aber erlernbar. Eine Einführung für Schüler und Studenten. München: Ehrenwirth, 1987.
- Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Empirische Pädagogik: Empirische Studie über Absolventen des Diplom-Studiengangs Pädagogik an der Philipps-Universität Marburg. Befragung der Diplomjahrgänge 2002 bis 2004. Marburg, Februar 2006. Online unter URL: http://www.uni-marburg.de/fb21/ep/forschung/downloads/Absolventenstudie_2005.pdf (Letzter Zugriff: 18.11.2008)
- Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Methoden & Evaluation (Dipl.-Päd. Julia Schehl, Prof. Dr. Udo Kuckartz): Die Absolventen und Absolventinnen des Studiengangs Erziehungswissenschaft. Absolventenstudie 2007. Marburg, Juli 2008. Online unter URL: http://www.uni-marburg.de/fb21/ep/forschung/downloads/Absolventenstudie_2007.pdf (Letzter Zugriff: 18.11.2008).
- Projektgruppe „Verbleibsforschung“: Zum beruflichen Verbleib von DiplompädagogInnen. In: H. Siebert; J. Weinberg (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Heft 21 / 1988 (a). S. 26 – 35.
- Projektgruppe „Verbleibsforschung“: Diplompädagoginnen sind arbeitsloser. In: päd. extra & demokratische erziehung, Oktober 1988 (b). S. 14 – 17.
- Projektgruppe "Verbleibsforschung" (Ebeling, Annegret u.a.): "Wir haben einen Fuß in der Tür - immerhin". Zum beruflichen Verbleib von Diplom-PädagogInnen des Studienschwerpunktes Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung. Hannover 1989 (= Theorie und Praxis, Bd. 25).
- Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.3.1969. In: Zeitschrift für Pädagogik, 15 (1969) 2, S. 209 - 220.

- Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaften, beschlossen von der Westdeutschen Rektorenkonferenz am 16.2.1981 und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder am 22.5.1981. Hrsg.: Dokumentationsabteilung der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Bonn- Bad Godesberg, Juni 1982.
- Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft, beschlossen von der Westdeutschen Rektorenkonferenz am 4.7.1988 und von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 25./26. Januar 1989. (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn). [zit. als Rahmenprüfungsordnung]
- Rauschenbach, Thomas: Jugendarbeit in Ausbildung und Beruf. In: Handbuch Jugendverbände. Hrsg.: L. Böhnisch, H. Gängler, Th. Rauschenbach. Weinheim; München: Juventa, 1991. S. 615 - 630.
- Rauschenbach, Thomas: Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38 (1992) 3, S. 385 - 417.
- Rauschenbach, Thomas: Diplom-PädagogInnen. Bilanz einer 20jährigen Akademisierungsgeschichte. In: Der pädagogische Blick 1 (1993) 1, S. 5 - 18.
- Rauschenbach, Thomas: Ausbildung und Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen. Empirische Bilanz und konzeptionelle Perspektiven. In: Erziehungswissenschaft. Hrsg.: H.-H. Krüger, Th. Rauschenbach. Weinheim, München: Juventa, 1994. S. 275 - 294.
- Rauschenbach, Thomas: Die unvollendete Reform. Professionshorizonte einer universitären Sozialpädagogik. In: Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung. Hrsg.: H. Thiersch; K. Grunwald. Weinheim; München: Juventa, 1995. S. 75 - 92.
- Rauschenbach, Thomas: Diplomierte in die Zukunft? Ermutigende Bilanzen und ungewisse Perspektiven. In: H.-H. Krüger; Th. Rauschenbach u.a.: Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim, München: Juventa, 2003. S. 299 - 304.
- Rauschenbach, Thomas; Huber, Andreas; Kleifgen, Beate; Züchner, Ivo; Fuchs, Kirsten; Grunert, Cathleen; Krüger, Heinz-Hermann; Rostampour, Parviz; Seeling, Claudia: Diplom-Pädagoginnen auf dem Arbeitsmarkt. Erste Befunde einer bundesweiten Verbleibsuntersuchung. In: Merckens, Hans; Rauschenbach, Thomas; Weishaupt, Horst (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen. Opladen: Leske und Budrich, 2002. S. 75 - 111.

- Reischmann, Jost: Andragogik: Wissenschaft von der Bildung Erwachsener. In: Derrichs-Kunstmann, Karin; Faulstich, Peter; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), 1996, S. 14 - 20. (= Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; 1995) [Beiheft zum REPORT]
- Renz, Karin: Das Studium der Erwachsenenbildung und seine Bedeutung für die Berufspraxis. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von AbsolventInnen des Diplomstudienganges an der Universität Tübingen. Tübingen, Eberhard-Karls-Universität, Institute für Erziehungswissenschaft, Diplomarbeit 1995 (= unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Reschenberg, Ingrid: Erwachsenenbildner zwischen wissenschaftlich-professionellem Selbstverständnis und institutionellen Anpassungsanforderungen: empirisch- analytisch begründete Überlegungen zur Konzeptionierung erwachsenenpädagogischer Studiengänge. München, Wien: Profil, 1992.
- Rössle, Tim: Berufseinmündung und Berufsverbleib Berliner PolitologInnen. Eine empirische Untersuchung über die AbsolventInnen der Jahre 1987 bis 1992. Frankfurt a.M.: dipa-Verlag, 1995. (= Diplomarbeit am Fachbereich Politische Wissenschaft der Freien Universität Berlin).
- Rohrman, Eckhard: Diplom – und was dann? Überlegungen zur Professionalisierung von Diplom-Pädagoginnen und –pädagogen. In: Der pädagogische Blick, 7 (1999) 1, S. 49 – 53.
- Rottmann, Joachim: Zur Professionalisierung von Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern. Frankfurt a.M.; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang, 1997. (Studien zur Erwachsenenbildung; Bd. 15)
- Schäffner, Lothar: Jugend und Erwachsensein als konstitutive Kategorien unterschiedlicher pädagogischer Aufgaben- und Handlungsbereiche? In: Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Hrsg.: E. Schlutz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1983. S. 49 – 59.
- Schaub, Horst; Zenke, Karl G.: Wörterbuch zur Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1995.
- Scheer, Klaus-Dieter; Bosse, Stefanie; Koch, Sabine; Peters, Oliver: „... daß mir so'n roter Faden gefehlt hat.“ Ergebnisse der Evaluation des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft an der Hochschule Vechta. Vechta 1995.
- Scherer, Alfred: Aspekte der Hochschulsozialisation aus der Perspektive von Diplom-Pädagogik-Absolventen der Studienrichtung Erwachsenenbildung. Frankfurt, Johann Wolfgang Goethe Universität, Fachbereich 4 Erziehungswissenschaft, Diplomarbeit 1980 (= unveröffentlichte Diplomarbeit).

- Scherzer, Regina; Werner, Sarah-Maria; Kuckartz, Udo: Die StudienanfängerInnen der Diplom-Pädagogik in Marburg im WS 2004/2005. Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Empirische Pädagogik, Marburg, Januar 2005. Online unter URL: <http://www.uni-marburg.de/fb21/ep/forschung/downloads/studentenstudie2004> (Letzter Zugriff: 15.1.2009)
- Schlutz, Erhard (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1983.
- Schmidt, Monika: Berufliche Plazierungsprozesse von Diplom-PädagogInnen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 25 / 1990, S. 46 - 61.
- Schmidt, Monika: Diplompädagoginnen im Beruf. In: Feministische Bildung - Frauenbildung. Hrsg.: W. Gieseke. Pfaffenweiler: Centaurus Verl.Ges., 1993. S. 143 - 155. (= Aktuelle Frauenforschung; Bd. 15).
- Schmidt, Monika: „Berufsaussichten nicht immer so schwarz malen ...“ - Zur Arbeitsmarktsituation von diplomierten ErwachsenenbildnerInnen – eine regionale Studie. In: Der pädagogische Blick, 9 (2001) 2, S. 98 – 108.
- Schneider, Horst R.: Chancen und Risiken berufsfeldorientierter Soziologenausbildung. Eine Evaluation des Bielefelder Reformmodells und eine vergleichende Analyse der Berufschancen seiner Absolventen mit Soziologen anderer Studienorte. Bielefeld: AJZ-Druck und Verl., 1983. (= Schriftenreihe des Berufsverbandes Deutscher Soziologen e.V.; H. 1).
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung. - 2., überarb. u. erw. Aufl.- München; Wien: Oldenbourg, 1989
- Schönach, Christine: Berufsfelder, Berufschancen und Berufsperspektiven von Diplom-Pädagogen der Studienrichtungen Berufspädagogik und Erwachsenenpädagogik. Hrsg.: Hochschule der Bundeswehr München, Fachbereich Pädagogik. München 1978.
- Schomburg, Harald; Baldauf, Beate; Teichler, Ulrich; Winkler, Helmut: Handbuch zur Durchführung von Absolventenstudien. Kassel 1992 (Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung Gesamthochschule Kassel - Universität)
- Schomburg, Harald: Geistes- und Sozialwissenschaften. In: Burkhardt, Anke, Schomburg, Harald, Teichler, Ulrich: Hochschulstudium und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2000. S. 64 - 83.
- Schomburg, Harald; Teichler, Ulrich; Doerry, Martin; Mohr, Joachim (Hrsg.): Erfolgreich von der Uni in den Job: die große Absolventenstudie; Studienfächer im Vergleich; so klappt es mit dem Karrierestart. Regensburg; Düsseldorf; Berlin: Fit for Business, 2001.

- Schorr, Angela: Psychologen im Beruf. Qualifikationsmerkmale, Tätigkeitsfelder, Perspektiven - unter besonderer Berücksichtigung der Berufssituation angestellter / beamteter Psychologen. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, 1991.
- Schrader, Josef: Lernstile in der beruflichen Weiterbildung. Marburg, Universität, FB Erziehungswissenschaften, Diss. 1992.
- Schütze, Fritz: Sozialarbeit als 'bescheidene' Profession. In: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Hrsg.: B. Dewe; W. Ferchhoff; F.-O. Radtke. Opladen: Leske + Budrich 1992. S. 132 - 170.
- Schulenberg, Wolfgang: Erwachsenenbildung als Beruf. In: Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Hrsg.: W. Schulenberg u.a.. Braunschweig: Westermann 1972. S. 7 - 23.
- Schulze, Joachim: Studienrichtungen und Arbeitsfelder. Zur Bedeutung ausbildungsinterner Spezialisierungen für die berufliche Platzierung. Beitrag für die Tagung 'Diplom-Pädagog(inn)en im Beruf - Bilanz einer 20-jährigen Akademisierung'. Dortmund 16./17. November 1989a (= Vortragsmanuskript).
- Schulze, Joachim: Bilderstreit - Zur Selbsteinschätzung von Diplom-PädagogInnen im Feld der sozialen Berufe. In: bag-mitteilungen 12 (1989b) 36, S. 3 - 16.
- Schulze-Krüdener, Jörgen: Berufsverband und Professionalisierung. Eine Rekonstruktion der berufspolitischen Interessenvertretung von Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996.
- Schulze-Krüdener, Jörgen: „Nichts ist sicher, aber vieles ist möglich“. Der Arbeitsmarkt für Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen. In: Der Pädagogische Blick 5 (1997) 2, S. 88 - 101.
- Schumacher, Norbert; Jordan, Erwin: Studiensituation und Berufsperspektive Münsteraner Diplompädagogik-Studenten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Münster, Juni 1983.
- Seeling, Claudia; Grunert, Cathleen: Studium und Berufseinmündung von Diplom-PädagogInnen in den neuen Bundesländern. Ergebnisse einer quantitativen AbsolventInnenbefragung an der Martin-Luther-Universität Halle / Wittenberg. Martin-Luther-Universität Halle / Wittenberg; Institut für Pädagogik; Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft, ca. 1998. (= vervielfältigtes Manuskript)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Geschäftsstelle für die Studienreformkommissionen): Entwurf: Empfehlungen der Studienreformkommission Pädagogik/ Sozialpädagogik/ Sozialarbeit. Band 1: Ausbildungsbereich Erziehungswissenschaft. Bonn 1984. (Veröffentlichungen zur Studienreform, Bd. 18) [zit. als Studienreformkommission 1984]

- Siebert, Horst: Programmplanung als didaktisches Handeln. In: Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. Bd. 2: Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M. 1992, S. 90 - 108.
- Siebert, Horst: Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland - Alte und neue Bundesländer. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, 1994 (a). S. 52 - 79.
- Siebert, Horst: Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. Hrsg.: L. Roth. – Studienausgabe – München: Ehrenwirth, 1994 (b). S. 629 – 639.
- Skiba, Ernst-Günther; Lukas, Helmut; Kuckartz, Udo: Diplom-Pädagoge - und was dann? Empirische Untersuchung von Absolventen des Studiengangs Sozialpädagogik der FU Berlin. Berlin: Hofgarten Verlag 1984. (= Pädagogik und Soziologie; Bd. 7: Sozialpädagogik, Sozialarbeit; 5).
- SPIEGEL-Spezial: Welche Uni ist die Beste? Spiegel-Rangliste der deutschen Hochschulen. Nr. 3/1993
- Der SPIEGEL, Nr. 46 / 13.11.2000: Studieren zum Erfolg. Die Berufschancen der Studenten. S. 54 – 94.
- Stober, Dieter: Quo vadis magister? Persönlichkeit als Schlüssel zum beruflichen Erfolg. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1990.
- Stoß, Friedemann; Weidig, Inge: Der Wandel der Tätigkeitsfelder und -profile bis zum Jahre 2010. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 23 (1990) 1, S. 34 - 51.
- Studium 21 – Die Zukunft des Pädagogikstudiums in Marburg. Protokoll der Veranstaltung „Studium 21 – Die Zukunft des Pädagogikstudiums in Marburg“ vom 5.12.2001. Online unter URL: <http://stud-www.uni-marburg.de/~Fachs21/studium21.htm> vom 14.2.2002 (Zugriffsdatum).
- Tausch, Christine, Schehl, Julia, Kuckartz, Udo: Die StudienanfängerInnen des Bachelorstudiengangs Erziehungs- und Bildungswissenschaft in Marburg im Wintersemester 2007/2008. Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg, Abteilung Empirische Pädagogik, Marburg, Mai 2008. Online unter URL: http://www.uni-marburg.de/fb21/ep/forschung/downloads/StudienanfAngerInnen_2007.pdf (Zugriffsdatum: 5.1.2009)
- Teichler, Ulrich: Hochschule und Beschäftigungssystem. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Hrsg. Von L. Huber. Stuttgart: Klett-Cotta, 1983. S. 59 – 77.
- Teichler, Ulrich: Die wichtigsten Befunde im Überblick. In: U. Teichler; H. Winkler: Der Berufsstart von Hochschulabsolventen. hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bad Honnef: Bock, 1990. S. 235 - 257. (= Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft; 87)

- Teichler, Ulrich: Die wichtigsten Befunde im Überblick. In: Teichler, Ulrich; Buttgereit, Michael: Hochschulabsolventen im Beruf: Ergebnisse der dritten Befragung bei Absolventen der Kasseler Verlaufsstudie. Bad Honnef: Bock 1992. S. 267 - 287. (hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft; Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft; 102).
- Teichler, Ulrich: Potentiale und Erträge von Absolventenstudien. In: Burkhardt, Anke, Schomburg, Harald, Teichler, Ulrich: Hochschulstudium und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2000. S. 9 - 26.
- Teichler, Ulrich; Buttgereit, Michael: Hochschulabsolventen im Beruf: Ergebnisse der dritten Befragung bei Absolventen der Kasseler Verlaufsstudie. Bad Honnef: Bock 1992. (hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft; Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft; 102).
- Teichler, Ulrich; Schomburg, Harald; Winkler, Helmut: Studium und Berufsweg von Hochschulabsolventen. Ergebnisse einer Langzeitstudie. (hrsgg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft), Bonn 1992. (Reihe Bildung – Wissenschaft – Aktuell 18/92).
- ter Wey, Verena; Schreiber, Johanna; Grunenberg, Heiko; Kuckartz, Udo: Die Studienanfänger/innen der Diplom-Pädagogik in Marburg 2002. Marburg, Februar 2003. Online unter URL: <http://www.uni-marburg.de/fb21/ep/forschung/downloads/studentenstudie2002> (Letzter Zugriff: 15.1.2009)
- Tessaring, Manfred: Perspektiven der Akademikerbeschäftigung im Rahmen der IAB-Projektionen des Qualifikationsbedarfs. In: Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit. , 26. - 27. März 1996 in Nürnberg. Hrsg.: M. Tessaring. Nürnberg: IAB, 1996. S. 104 – 131. (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 201).
- Tietgens, Hans: Zur Zukunft eines Studiums der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 31 (1985) 5, S. 597 - 612.
- Tietgens, Hans: Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Professionalität und Professionalisierung. Hrsg.: W. Gieseke u.a. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1988 (a). S. 28 - 75.
- Tietgens, Hans: Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 38 (1988 b) 2, S. 87 - 94.
- Tietgens, Hans; Weinberg, Johannes: Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig: Westermann, 1971. (= Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, hrsgg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes).

- Timmermann, Dieter: Die Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem: ein Systematisierungsversuch. In: Bildung, Beruf, Arbeitsmarkt. Hrsg.: H.-J. Bodenhöfer. Berlin: Duncker & Humblot, 1988. S. 25 - 82. (= Schriften des Vereins für Socialpolitik, Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften; Bd. 174)
- Timmermann, Dieter; Hunke, Norbert: Bielefelder Diplom-Pädagogen/innen: Übergänge in das Berufsleben. Eine Untersuchung über Studienverlauf und Beschäftigungssituation Bielefelder Absolventen/innen des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft. Ergebnisbericht. Bielefeld 1990.
- Timmermann, Dieter: Zusammenfassung der Abschlußdiskussion. In: Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit. , 26. - 27. März 1996 in Nürnberg. Hrsg.: M. Tessaring. Nürnberg: IAB, 1996. S. 282 - 289. (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 201).
- Treumann, Klaus: Zum Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. Mit einem Ausblick auf neuere Jugendstudien. In: W. Heitmeyer (Hrsg.): Interdisziplinäre Jugendforschung: Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen. Weinheim; München: Juventa, 1986. S. 193 - 214.
- UNI-Magazin: Arbeitsmarkt Pädagogen: Selbstbewußt Nischen besetzen. In: UNI-Magazin, 22 (1998) 4, S. 12 - 16.
- Vath, Reingard: Berufsforschung: Der Beruf des Erwachsenenpädagogen. In: Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Hrsg.: H. Siebert. Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider 1979. S. 108 - 139.
- Vogel, Ernst: Die Berufs- und Beschäftigungssituation von Diplom-Pädagogen im Arbeitsfeld Suchtkrankenhilfe. Paderborn, Universität - Gesamthochschule, Fachbereich 2 Erziehungswissenschaft - Psychologie - Sport, Diplomarbeit 1986.
- Vogel, Peter: Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag - oder: Was lernt man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium? In: Der pädagogische Blick 7 (1999) 1, S. 34 - 40.
- Vogel, N. (unter Mitarbeit von V. Hartmann, M. Nordmann, S. Parth): Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Absolvent/-innen der Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen. Tübingen 2000. (= Typoskript)
- Vogelgesang, Waldemar: Trierer Absolventen des Diplomstudiengangs Pädagogik. Eine empirische Untersuchung. Trier 1985. (= Berichte und Studien Universität Trier, Nr. 14).
- Weigand, Harald: Berufseinmündung und Berufstätigkeit von Diplom-Pädagogen - mit einer Studie über die Freiburger Absolventen der Sozialpädagogik. Dachsberg: Werkstatt Edition Dietrich, 1990.

- Weinberg, Johannes: Lehrende und Lernende. In: P. Faulstich u.a.: Weiterbildung für die 90er Jahre. Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen. Weinheim; München: Juventa, 1992. S. 128 – 145.
- Welz, Frank: „Wo sind sie geblieben?“ Freiburger SoziologInnen in Studium und Beruf. Pfaffenweiler: Centaurus, 1995. (= Freiburger Beiträge zur Soziologie, Band 1).
- Wieken, Klaus: Die schriftliche Befragung. In: v. Koolwijk, J., Wieken-Mayser, M. (Hrsg.): Techniken der empirischen Sozialforschung, Band 4. Erhebungsmethoden: Die Befragung. München: Oldenbourg 1974. S. 146 - 161.
- Wigger, Lothar (Hrsg.): Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Vechta 2000. (= Hochschule Vechta, Schriften des Instituts für Erziehungswissenschaft, Heft 2).
- Wigger, Lothar; Horn, Klaus-Peter: Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Hans-Uwe Otto; Thomas Rauschenbach; Peter Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen: Leske + Budrich, 2002. S. 185 – 200.
- Winkler, Michael: Universalisierung und Delegitimation: Notizen zum pädagogischen Diskurs der Gegenwart. In: Begründungsformen der Pädagogik in der Moderne. Hrsg.: D. Hoffmann; A. Langewand; Chr. Niemeyer. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1992. S. 135 - 153.
- Wilsdorf, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Die Entwicklung selbständigen Lernens und Handelns in der industriellen gewerblichen Berufsausbildung. München: Lexika-Verlag, 1991.
- Wirth, Ingeborg: Stichwort: Jugendbildung, außerschulische. In: Knoll; Schoeps; Kick: Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Dokumente, Materialien und Gesetzesauszüge. Grafenau/Württ.: expert-Verlag, 1983. S. 245 - 255.
- Wischmeier, Inka: Berufseinstieg und Berufsverbleib Augsburger Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.
- Wolf, Folkwin u.a.: Effizienz von Maßnahmen zur Verbesserung der Vermittlungsaussichten langzeitarbeitsloser Akademiker. Eine empirische Untersuchung für den Arbeitsamtsbezirk Marburg. Institut für Erziehungswissenschaft der Philipps-Universität Marburg: Marburg 1993.
- Wolf, Willi: Diplom-Pädagogen zwischen 'Wunsch und Wirklichkeit' - Das Ärgernis bei der Lektüre einer Modellstudie. Oder: Wie empirische Sozialforschung auch betrieben werden kann! In: Empirische Pädagogik 3/1977, S. 39 - 63.
- Wolf, Willi: Einführung in die Statistik. Marburg 1994. (= vervielfältigtes Manuskript).

-
- Wolf, Willi u.a.: Der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg. - Versuche einer Bestandsaufnahme. Marburg 1994. (= vervielfältigtes Manuskript).
- Wolf, Willi: Qualitative versus quantitative Forschung. In: Bilanz qualitativer Forschung. Hrsg.: E. König, P. Zedler. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1995. S. 309 – 329. (= Bilanz qualitativer Forschung; Bd. 1)
- Wolf, Willi u.a.: Projektbericht: Evaluation der Lehre für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft im Institut für Erziehungswissenschaft, WS 1996/97. - Versuche einer Bestandsaufnahme. Marburg, im SS 1997. (= vervielfältigtes Manuskript).
- Wolgast, Günther: Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand, 1996.
- Zentrale Hessische Fachkonferenz Erziehungswissenschaften: Bericht der Zentralen Hessischen Fachkonferenz Erziehungswissenschaften. Frankfurt a.M.: Mai 1996.
- Zimmermann, Axel: Sackgasse Diplom-Pädagoge? Berufsaussichten und Berufsfelder. In: Informationsschrift zur Lehrerfort- und -weiterbildung (1975) 9, S. 3 – 45. (Hrsg.: Pädagogische Hochschule Studiengruppe Lehrer – Dozenten. Heidelberg)
- Züchner, Ivo: Notiz zur Ausbildungssituation in den erziehungswissenschaftlichen Diplom- und Magisterstudiengängen. In: Der pädagogische Blick, 6 (1998) 4, S. 239 - 247.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zusammenhänge, die in der vorliegenden Studie untersucht werden	58
Abbildung 2: Fragebogenrücklauf	112
Abbildung 3: Repräsentativitätskontrolle für die Frauen, getrennt nach Studienabschlussjahren	125
Abbildung 4: Repräsentativitätskontrolle für die Männer, getrennt nach Studienabschlussjahren	125
Abbildung 5: Anteil Frauen und Männer in den drei Abschlussgenerationen	134
Abbildung 6: Verteilung der Frauen und Männer auf die verschiedenen Altersstufen	135
Abbildung 7: Art der Hochschulzugangsberechtigung	138
Abbildung 8: Zu Beginn des Diplomstudiums Nichtvorqualifizierte und Vorqualifizierte	139
Abbildung 9: Anteil Vorqualifizierte und Nichtvorqualifizierte in den drei Abschlussgenerationen	141
Abbildung 10: Quartile der Studiendauer in Semestern	150
Abbildung 11: Quartile der Gesamtnoten im Diplom-Pädagogikstudium	153
Abbildung 12: Wahlpflichtfächer	155
Abbildung 13: Geschlecht und Anzahl der Praktika	161
Abbildung 14: Arbeitsfelder während der Praktika im Diplomstudium	168
Abbildung 15: Wege der Stellenfindung	181
Abbildung 16: Inhaltlicher Zusammenhang zwischen dem Thema der Diplomarbeit und der ersten Stelle	187
Abbildung 17: Wann haben Sie erstmals nach einer Stelle als Diplom-Pädagogin/ -Pädagoge gesucht?	190
Abbildung 18: Quartildarstellungen der Bewerbungshäufigkeit bis zur ersten Stelle nach dem Diplom	194
Abbildung 19: Quartildarstellungen der Dauer der ersten Stellensuche in Monaten	199
Abbildung 20: Zeitpunkt der ersten Arbeitslosigkeit nach dem Diplomstudium	202
Abbildung 21: Berufseinmündung der Marburger Absolventinnen und Absolventen	204
Abbildung 22: Dauer der Arbeitslosigkeit bzw. des Verzichts auf Erwerbstätigkeit unmittelbar nach dem Diplomstudium in Monaten	207
Abbildung 23: Einfach- und Mehrfachqualifizierte von vor Beginn des Diplomstudiums bis zum Berufseintritt	211
Abbildung 24: Arbeitsfelder der ersten Stelle nach dem Diplom	212
Abbildung 25: Berufsbezeichnungen bei der ersten Stelle nach dem Diplom	221
Abbildung 26: Arbeitgeber/Träger der ersten Stelle	225
Abbildung 27: Rahmenbedingungen der ersten Stelle von Frauen und Männern	229
Abbildung 28: Umfang der Arbeitszeit bei der 1. Stelle in den Abschlussgenerationen	231
Abbildung 29: Qualifizierungen im Berufsverlauf nach dem Diplom	242
Abbildung 30: Inhalte von Weiterbildungen nach dem Diplom-Pädagogikstudium	244
Abbildung 31: Qualifikationen von vor Beginn des Diplom-Pädagogikstudiums bis zum Befragungszeitpunkt	251
Abbildung 32: Stellenwechsel in den Abschlussgenerationen	253
Abbildung 33: Arbeitsfelder der derzeitigen Stelle	256

Abbildung 34: Berufsbezeichnungen bei der derzeitigen und bei der ersten Stelle im Vergleich _____	262
Abbildung 35: Arbeitgeber/Träger der derzeitigen Stelle _____	266
Abbildung 36: Rahmenbedingungen der ersten und der derzeitigen Stelle im pädagogischen Bereich im Vergleich _____	270
Abbildung 37: Rahmenbedingungen der derzeitigen Stelle von Frauen und Männern _____	276
Abbildung 38: "Tätigkeitstypen" bei der derzeitigen Stelle im pädagogischen Bereich _____	282
Abbildung 39: Quartildarstellungen „Fühlen Sie sich bei Ihrer derzeitigen Tätigkeit als Diplom-Pädagogin/Diplom-Pädagoge richtig eingesetzt?“ _____	290
Abbildung 40: Quartildarstellungen „Wie zufrieden sind Sie - insgesamt gesehen - mit Ihrer derzeitigen Tätigkeit im pädagogischen Bereich?“ _____	295
Abbildung 41: Quartildarstellungen „Wie nützlich ist Ihnen das im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium Gelernte für Ihre derzeitige Tätigkeit im pädagogischen Bereich?“ _____	305
Abbildung 42: Kompetenzen von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen _____	312
Abbildung 43: „Wenn Sie sich heute noch einmal entscheiden würden, würden Sie wieder Diplom-Pädagogik studieren?“ _____	365
Abbildung 44: Was müsste aufgrund Ihrer Erfahrungen am Diplomstudiengang Pädagogik an der Philipps-Universität Marburg verändert werden? _____	375
Abbildung 45: Veränderungsvorschläge für das Diplom-Pädagogikstudium in Marburg nach der prozentualen Häufigkeit ihrer Nennungen _____	378
Abbildung 46: Kompetenzen von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung _____	423

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über die zahlenmäßige Entwicklung von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen der Studienrichtung EB/aJb bundesweit und in Marburg _____	101
Tabelle 2: Verteilung der interviewten Personen hinsichtlich der Auswahlkriterien für die Interviewpartnerinnen und -partner _____	116
Tabelle 3: Diplomprüfungsordnungen und belegte Wahlpflichtfächer _____	156
Tabelle 4: Arbeitsfelder der ersten und der derzeitigen Stelle _____	254
Tabelle 5: Nennungsbezogene und personenbezogene Auflistung der Veränderungsvorschläge für das Diplom-Pädagogikstudium in Marburg _____	376

Abkürzungsverzeichnis

AA	Arbeitsamt (heute: Agentur für Arbeit)
Abb.	Abbildung
AUE	Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung
BA	Bachelor of Arts
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DPO	Diplom-Prüfungsordnung
DS	Diplom-Pädagogikstudium
EB/aJb	Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung
EBG	Erwachsenenbildungsgesetz
Ewi	Erziehungswissenschaft
Fb	Fragebogen (postalisch)
FH	Fachhochschule
FVD	Fachvermittlungsdienst beim Arbeitsamt für qualifizierte Fach- und Führungskräfte
HF	Hauptfach
HPM	hauptberuflicher pädagogischer Mitarbeiter / hauptberufliche pädagogische Mitarbeiterin
JBFG	Jugendbildungsförderungsgesetz
KMK	Kultusministerkonferenz
MA	Master of Arts
NF	Nebenfach
RO	Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaften
SoSe	Sommersemester
StO	Studienordnung
SWS	Semesterwochenstunde
Tab.	Tabelle
WB	Weiterbildung
WiSe	Wintersemester
WPF	Wahlpflichtfach
WRK	Westdeutsche Rektorenkonferenz
WStd./WoStd.	Wochenstunden

Anhang:

Inhaltsübersicht	A 1
Übersicht: Vorliegende Verbleibsstudien über Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen (Anhang zu Kap. 1.3.2)	A 2 – 42
Die postalische Fragebogenerhebung	
- Anschreiben zum postalischen Fragebogen	A 43 – 44
- Der postalische Fragebogen	A 45 – 59
- Postkarte zur Einverständniserklärung für ein Interview	A 60
- Erste Erinnerungspostkarte	A 61
- Zweite Erinnerungspostkarte	A 62
Kurzfragebogen für die telefonische Nachbefragung zur Repräsentativitätsüberprüfung	A 63 – 64
Der Interviewleitfaden	A 65 – 71
Zusammenfassungen von Kategorien und ihren Merkmalen:	
- Wahlpflichtfächer im Diplomstudium	Kat. 1
- Themenschwerpunkte im Diplomstudium	Kat. 2
- Zusätzliche formale Qualifikationen während des Studiums	Kat. 3
- Wege der Stellenfindung	Kat. 4
- Beginn der Stellensuche	Kat. 5
- Arbeitsfelder erste Stelle	Kat. 6
- Berufsbezeichnungen erste Stelle	Kat. 7
- Arbeitgeber/Träger erste Stelle	Kat. 8
- Weiterbildungen / Zusatzausbildungen im Berufsverlauf	Kat. 9
- Umschulungen nach dem Diplomstudium	Kat. 10
- Arbeitsfelder derzeitige Stelle	Kat. 11
- Berufsbezeichnungen derzeitige Stelle	Kat. 12
- Arbeitgeber/Träger derzeitige Stelle	Kat. 13
- Derzeitige Tätigkeitsschwerpunkte	Kat. 14
- „Heute wieder Diplom-Pädagogik studieren?“	Kat. 15
- Veränderungsvorschläge für das Diplomstudium	Kat. 16
Tabellenband	T1 – 144
Der postalische Fragebogen – eine kritische Nachbemerkung	T145 - 146

Übersicht: Vorliegende Verbleibsstudien über Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen¹

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorin-nen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
1) Verbleibsstudien, die sich <u>ausschließlich</u> auf Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung EB/aJb beziehen:								
ausschließlich EB	Jütting 1978: Empirisches und Theoretisches zur vergangenen Studien- und gegenwärtigen Berufssituation der Essener Absolventen des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft/ Schwerpunkt Erwachsenenbildung		N = 35 (31 zu-stellbare Fragebögen)	58 % (18 Fragebögen)	Standardisierter schriftlicher Fragebogen	Alle Absolventinnen und Absolventen, die bis WS 1976/77 ihre Prüfung abgelegt hatten	Uni Essen - lokal -	„Diese Befragung sollte eine doppelte Funktion erfüllen: 1. Lehrstuhlinhaber und Lehrstuhlmitarbeiter sollen über Fakten, Meinungen und Einstellungen ihrer ehemaligen Studenten zu deren vergangener Studien- und gegenwärtigen Berufssituation informiert werden, 2. als Pretest für eine umfangreichere Absolventenbefragung desselben Studienganges dienen“ (S.1) Untersuchung von - Aufgaben und Tätigkeiten sowie Bedeutung und Funktion des Berufswissens, - Fragen nach der Berufseinmündung, den Arbeitgebern und der Berufsbezeichnung, - materielle Situation, Wertschätzung durch den Arbeitgeber und Kollegen, Dispositionsspielräume und Einstellung zu einer Assoziation in einem Berufsverband (S.6)

¹ Die Autorinnen/Autoren und Titel der Studien (vgl. zweite Tabellenspalte von links), die sich (auch) auf Absolventinnen und Absolventen der EB/aJb beziehen und *vor Beginn meiner Untersuchung* veröffentlicht worden sind, sind in der Übersicht grau unterlegt.

² Hierbei handelt es sich in der Regel um die Anzahl derer, denen ein Fragebogen zugestellt werden konnte.

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
								- Fragen nach der vergangenen Studiensituation (Entstehung des Berufswunsches, Selbstverständnis der Studenten während der Hauptdiplomphase, Sozialisationswirkungen und –nachwirkungen der Hochschulausbildung) (S.6 f.)
ausschließlich EB	Jütting/Zimmer 1980: Das Berufsfeld von Diplompädagogen der Studienrichtung Erwachsenenbildung Jütting 1984: Diplom-Pädagogen in der Erwachsenenbildung. Bericht über eine Untersuchung zur Studien- und Berufssituation von Absolventen des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft/ Erwachsenenbildung	Dez. 1977 bis Juni 1978	N = 640 (495 zustellbare Fragebögen)	59,39 % (294 Fragebögen)	standardisierte, schriftliche Befragung	Absolvent/innen der Studienrichtung EB, die bis 1978 Examen gemacht haben	16 Hochschulen in Berlin, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein -überregional -	„Das Richtziel der Untersuchung besteht darin, die Entscheidungs- und Planungsunsicherheit bei der Frage nach bedarfsgerechten, aber gleichwohl wissenschaftsbestimmten Studiengängen zu reduzieren, die für eine hauptberufliche, pädagogische Tätigkeit in der Weiterbildung ausbilden bzw. ausbilden sollen. Entspricht die bisherige Struktur des Studienganges Erziehungswissenschaft einem Bedarf der Einrichtungen nach erziehungswissenschaftlich ausgebildetem Personal?“ (Jütting 1984, S.19 f.) Untersuchung von - Hochschulsozialisation und Studienverlauf, - Berufseinmündung, - berufliche Aufgaben und Tätigkeiten, Berufswissen, - Bedingungen der Berufsarbeit unter materiellen und sozialen Aspekten (Jütting 1984, S.20) => Hauptaugenmerk liegt auf im Weiterbildungsbereich tätigen Diplom-Pädagog/innen der Studienrichtung EB (andragogische

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
								<p>Berufsforschung) => Studie befasst sich nicht mit denen, die z.B. in sozialpädagogischen Feldern arbeiten</p> <p>„(1) Wie stellt sich pädagogische Arbeit im Weiterbildungsbereich dar? (2) finden Diplompädagogen, die für diese Arbeit ausgebildet sind, auch eine entsprechende Arbeit und unter welchen Bedingungen?“ (Jütting 1984, S.103) => u.a. Einschätzungen über die Nützlichkeit des Studiums (ebd.)</p> <p>- Frage nach der Berufsperspektive von Diplompädagogen mit dem Schwerpunkt EB; Frage, inwieweit diese hochschuldidaktisch zu berücksichtigen sei (Jütting/Zimmer 1980, S.197) „Es sollte geklärt werden, wie ein Qualifikationsprofil auszusehen hat, das Träger und Einrichtungen der Weiterbildung erwarten bzw. welche Selbsteinschätzung bezüglich der eigenen Qualifikation im Blick auf das Berufsfeld vorhanden ist“ (ebd., S.197 f.)</p>
ausschließlich EB	Gierse-Westermeier 1985: Erwachsenenpädagogische Qualifikation in Handlungsfeldern außerhalb	?	N = 132	39,4 % (52 Fragebögen)	schriftliche Erhebung und halbstandardisierte Interviews unter Erwachsenen-	div. Jahrgänge ohne nähere Angabe	Oldenburg, Wuppertal, Hamburg, Regensburg - überregional	- „stellt Überlegungen zu künftigen Einmündungsmöglichkeiten von Erwachsenenpädagogen in das Beschäftigungssystem an und zwar in Tätigkeitsfelder und -bereiche, die nicht zu den traditionellen Tätigkeitsfeldern von Erwachsenenpädagogen zählen, die aber

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
	des öffentlichen Bildungswesens und der institutionalisierten Weiterbildung.				pädagog/inn/en außerhalb der öffentlichen Weiterbildung			auch nicht primär pädagogisch definiert sind. (...) Diese Überlegungen gehen von der Annahme aus, dass erwachsenenpädagogische Kompetenzen und Qualifikationen zunehmend an gesellschaftlicher Bedeutung gewinnen, auch und gerade in Bereichen, die nicht originär pädagogisch definiert sind“ (S.289) - In welchen Berufsfeldern haben Erwachsenenpädagog/inn/en bereits Beschäftigung gefunden? - Welche Tätigkeiten? - Tätigkeit zielgerichtet gesucht oder zufällig gefunden? - Stellenwert der Hochschulausbildung für die ausgeübte Tätigkeit? - Welche zusätzlichen Qualifikationen wurden notwendig? Wie erworben? (S.293)
ausschließlich EB und aJb	Projektgruppe Verbleibsforschung 1989 (Ebeling u.a.): „Wir haben einen Fuß in der Tür – immerhin“. Zum beruflichen Verbleib von Diplom-PädagogInnen des Studienschwerpunktes Erwachse-	Herbst 1987	N = 50	33	Kurzfragebogen und Intensivinterviews mit 24 Absolvent/inn/en	Jahrgänge 1983/1984	Uni Hannover - lokal -	- Studienmotive und Studienverlauf, - Bewerbungsverhalten und Berufseinstieg, - Erfahrungen mit Honorararbeit und ABM, - Bedeutung von Arbeit und Arbeitslosigkeit, - materielle Lage und soziale Absicherung, - private Lebenssituation, - geschlechtsspezifisches Rollenverhalten, - gesellschaftliches Risikobewusstsein (S.2) Frage, „wie sich die ungünstige Arbeits-

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
	nenbildung und außerschulische Jugendbildung auch: Projektgruppe Verbleibsforschung 1988a und 1988b.							marktlage für Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen auf ihre Lebensgestaltung und -planung auswirkt“ (S.2) => u.a. Arbeitsmarktrisiken für Frauen? - „Gefragt haben wir nach Wegen zum Studium, Studienmotiven, Bedeutung von Theorie und Praxis, Praxisfeldern außerhalb der Hochschule, hochschulpolitischem Engagement und sozialen Kontakten“ (S.29) - berufliche Tätigkeiten seit Ende des Studiums (Arbeitsplätze, Arbeitsbedingungen) (S.55) - subjektives Erleben der Zwänge des Arbeitsmarktes (S.55)
ausschließlich EB und aJb	Schmidt 1990: Berufliche Plazierungsprozesse von Diplom-PädagogInnen	1989	N = 43	26	Fortführung der Befragung der Projektgruppe Verbleibsforschung (1989) unter ähnlichen Bedingungen	1985	Uni Hannover - lokal -	- Beschreibung der aktuellen Arbeitssituation 4 Jahre nach dem Diplom-Pädagogikstudium, - Bedingungen des Berufseinstiegs, Strategien zur Durchsetzung auf dem Arbeitsmarkt, - Berufskarrieren im Verlauf (S.46) => nur einzelne Jahrgänge befragt
	Reschenberg 1992: Erwachsenenbildner zwischen wissen-	März 1988: Dozen-	N = 54	auswertbarer Rücklauf: 18	postal. Fragebogenerhebung		alle bundesdeutschen und Westberliner	Thematische Schwerpunkte der Dozentenbefragung: - Institutionalisierung und Organisation des

¹ Absolventinnen und Absolventen der Philipps-Universität Marburg waren unter den Antwortenden nicht vertreten.

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
(fast) ausschließlich EB	schaftlich-professionellem Selbstverständnis und institutionellen Anpassungsanforderungen: empirisch-analytisch begründete Überlegungen zur Konzeptionierung erwachsenenpädagogischer Studiengänge.	t(inn)enbefragung Absolvent/inn-/enbefragung 1988	N = 65	Fragebögen 69 % (= 45 beantwortete Fragebögen)	postal. Fragebogenerhebung; im Vorfeld 8 qualitative Interviews mit Absolvent/innen/en der EB an der PH bzw. der FU Berlin zur Vorbereitung der Fragebogenerhebung	1978 – 1988	Lehrstuhlinhaber des Schwerpunktes EB bzw. WB verschiedene westdeutsche Universitäten ¹ -überregional-	Studienganges/der Studiengänge - Verankerung des Studienschwerpunktes EB im Fachbereich/in der Universität - StudentInnen-/AbsolventInnenstatistik - Studienangebote, Studieninteressen - Kompetenzprofil und Vermittlungschancen der AbsolventInnen (S.80) Absolvent/inn/enbefragung => rückblickende Einschätzung der - Motive, die zum Studium führten, - Studienschwerpunkte => Praxisbezug, - persönlichen Arbeitsmarkterfahrung, - jetzige Vorstellungen, Vorschläge, Forderungen an den Studiengang/die Studiengänge (S.161)

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
Studierende der Medizinpädagogik, Hochschulpädagogik, Berufsschullehrer Wirtschaft, Berufspädagogik (S.266 f.)		1988	k.A.	82 Fragebögen	Studierendenbefragung in der ehemaligen DDR in Fern- und in Direktstudiengängen	k.A.		<ul style="list-style-type: none"> - bisheriger Berufs- und Bildungsweg, - Studienwahlmotive, - Vorstellungen über spätere Tätigkeit vor Studienbeginn, - Praxisbezug im Studium, - derzeitige bzw. zukünftige Aufgaben in der Erwachsenenbildung, - Weiterbildung während der Berufstätigkeit, - notwendige Kenntnisse/Fähigkeiten für die Erwachsenenbildung
ausschließlich Befragte, die ihre Diplomarbeit in der Fachrichtung EB geschrieben haben => EB als Studienrichtung oder als WPF	Renz 1995: Das Studium der Erwachsenenbildung und seine Bedeutung für die Berufspraxis. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der AbsolventInnen des Diplomstudienganges an der Universität Tübingen. (= Diplomarbeit)	1994	N = 28	67,8 % (= 19 zurückgesandte Fragebögen; 18 wurden ausgewertet, da ein Absolvent noch im Studium war)	schriftl. Befragung	1983 – 1994	Uni Tübingen - lokal -	<p>Verhältnis von Ausbildungsprofil und Qualifikationsanforderungen des Berufsfeldes(S.5)</p> <p>„Ziel der Untersuchung ist es, Informationen über die Studien- und Berufssituation und die Ausbildungsbewertung durch Tübinger AbsolventInnen zu erhalten. Im Mittelpunkt der Studie standen deshalb Fragen nach den Vorqualifikationen der Studierenden, nach deren Studiengestaltung, nach deren jetziger Berufssituation und nach deren Beurteilung des Studiums aus heutiger Sicht“ (S.30)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vergleich zwischen grundständig und Aufbau-Studierenden - möglicher Einfluss zusätzlicher Qualifikationen auf die Berufssituation (S.30) - Vorstudie für weiterführende Anschlussuntersuchungen (S.34)

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
ausschließlich Absolvent/inn/en des Diplomstudiengangs Weiterbildung	Peters/Schrader 1996: Bremer Weiterbildungler auf dem Arbeitsmarkt diess. 1995: Ergebnisse der Bremer Absolventenbefragung (= unveröffentl., ausführlicheres Manuskript)	Ende 1993	N = 102	56 %	postalische Fragebogenerhebung	alle Absolventenjahrgänge bis einschl. 1993	Uni Bremen - lokal -	„In dem Fragebogen ging es um die Schul-, Ausbildungs- und Berufsbiographie der Absolventen, die Erfahrungen mit dem Weiterbildungsstudium, die Berufseinmündung und die derzeitige Beschäftigungssituation“ (S.61) ¹
ausschließlich Absolvent/inn/en der EB/WB im Rahmen der Tübinger Diplom- und Magisterstudiengänge Erziehungswissenschaft	Vogel u.a. 2000: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Absolvent/-innen der Studienrichtung Erwachsenenbildung/ Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen.	SoSe 1999	N = 70	61,43 % (= 43 ausgefüllte Fragebögen)	Verbleibsstudie: schriftliche Befragung; Das Gesamtprojekt besteht jedoch aus einer Kombination qualitativer (narrative Interviews) und quantitativer (Fragebogenerhebung) Forschungsmethoden.	SoSe 1994 - WiSe 1998/99	Uni Tübingen - lokal -	=> Absolventen-Befragung ist Teil des Forschungsprojekts "Erwachsenenpädagogische Professionsprofile" (PEP) "Dieses Projekt untersucht die Entstehung und Ausdifferenzierung individueller erwachsenenpädagogischer Professionsprofile mit Blick auf die während des Studiums der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung erworbenen bzw. grundgelegten professionellen Kompetenzen, die zur Entwicklung von Professionalität beitragen." (S.2) => Im Sinne einer Verbleibsstudie soll "untersucht werden, welche Rolle die im Laufe des Studiums erworbenen erwachsenenpädagogischen Kernkompetenzen bei der Bewäl-

¹Der Bremer Untersuchung liegt der Fragebogen zugrunde, den ich für meine eigene Erhebung entwickelt habe. Er wurde auf die Bremer Verhältnisse adaptiert (vgl. Peters/Schrader 1996, S.61).

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
								<p>tigung praktischer Berufsaufgaben aus der Sicht der Absolvent/-innen spielen und inwiefern erwachsenpädagogische Professionsprofile zur Platzierung der Studienabgänger/-innen auf dem Arbeitsmarkt - und hier vor allem im Bereich der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung - beitragen." (S.3)</p> <p>=> Besonderheit: Befragung von Absolvent/innen, "die die Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung entweder im Rahmen ihres Diplomstudiums Pädagogik als Studienrichtung oder im Rahmen ihres Masterstudiums Pädagogik/weiteres Fach als erstes Hauptfach gewählt haben" (S.5; Hervorhebung von mir, AFJ)</p> <p>Fragebogen zu folgenden Themenbereichen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - biografische Kontexte des Studiums - Motive für die Wahl der Studienrichtung EB/WB - Modi der Studiengestaltung hinsichtlich Präsenzstudium und Praktikum - Einschätzung der in Präsenzstudium und Praktikum erworbenen Kompetenzen - Übergang ins Berufsleben - Bewertung des Studiums (S.5) <p>=> u.a. evaluative Dimension der Fragebogenuntersuchung (S.26)</p>

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
ausschließlich Absolvent/inn/en der EB/aJb (grundständiges Studium und Ergänzungsstudium)	Schmidt 2001: „Berufsaussichten nicht immer so schwarzmalen ...“ – Zur Arbeitsmarktsituation von diplomierten ErwachsenenbildnerInnen – eine regionale Studie	Mai – Dezember 1999	N = 138	55,8 % (77 Absolvent/inn/en)	postal. Fragebogenerhebung und mündliche Interviews mit einer Teilgruppe von Absolvent/inn/en	Prüflinge des SS 1995 bis WS 1997/98	Uni Hannover - lokal -	„Der Fragebogen enthielt Fragen zum Studium, zur Vorbildung, zur Erwerbssituation und zum Berufsverlauf. Für die Interviews nach einem Interviewleitfaden wurden Personen ausgesucht, deren Lebensumstände und Berufsbiographien besondere Merkmale (z.B. beruflicher `Senkrechtstart´ als jüngere Diplomandin oder nebenberuflich tätige Frau mit Kleinkind) aufwies. Im Mittelpunkt standen Fragen, die persönliche Arbeitsmotive und –erfahrungen betrafen“ (Schmidt 2001, S.98).
2) Verbleibsstudien, die sich <u>auch</u> auf Absolventinnen und Absolventen der Studienrichtung EB/aJb beziehen:								
Vor-Diplomierte: 43,4 % Schule, 17,9 % Sonderpädagogik, 16,6 % EB/aJb	Hitpass 1975 ¹ : Diplom-Pädagogen zwischen `Wunsch und Wirklichkeit´	1973	N = ?	? %	schriftl. Totalerhebung	alle bis 1973 Vor-Diplomierten und Diplomierten	Vor-Diplomierte in der Region der PH Rheinland; Diplomierte aller PHs in NRW -überregional -	Erkundung der Berufschancen der Erstgeneration von Diplom-Pädagog/inn/en => In der Auswertung wird nicht nach Studienrichtungen unterschieden!

¹ Zur Kritik an dieser Untersuchung vgl. Wolf 1977: "Die Mängel der Untersuchung werden als so gravierend angesehen, daß die Ergebnisse ihre Aussagekraft verlieren" (ebd., S.58). Kritik üben auch Auernheimer/Elsässer (1976, S.401 f.).

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
60 % Schule, 20 % Sozialpädagogik, 18 % EB (S.16)	Zimmermann 1975: Sackgasse Diplom-Pädagoge? Berufsaussichten und Berufsfelder	1. Befragung 1972/73 weitere, damals noch laufende Erhebung	N = 58 N > 900	?? ??	Fragebogen (vermutlich schriftlich)	„alle damals feststellbaren berufstätigen Absolventen: Gesamt-N = 58“	Vermutlich PH Heidelberg - lokal -	Aufschluss über die gegenwärtigen Berufsfelder und Tätigkeitsbereiche von Diplom-Pädagogen erhalten (S.14) => In der Auswertung wird kaum nach Studienrichtungen differenziert. => Oft ist unklar, auf welche Befragung und auf welche Grundgesamtheit sich die Aussagen beziehen.
60 % Sozialpädagogik, 40 % EB ¹	Müller/Palmen 1976: Zur Berufsperspektive der Diplompädagogen	WS 1974/75	N = 144	48 %	schriftliche Totalerhebung	alle bis Ende WS 74/75 Examinierten	Uni Frankfurt a.M. - lokal -	Ziel: angesichts zunehmender Verschärfung der Arbeitsmarktsituation bei sprunghaftem Anstieg der Studienabschlüsse „einen Beitrag dazu zu leisten, den mangelhaften Informationsstand über die berufliche Situation von Diplompädagogen zu überwinden“ (S. 267) => In der Auswertung wird nicht nach Studienrichtungen unterschieden!
57 % Sozialpädagogik, 19,1 % Schulpädagogik, 15,2 % EB, < 9 % andere	Koch u.a. 1977: Ausbildungs- und Berufssituation von Diplom-Pädagogen	1976	N = ??	ca. 50 % => 481 auswertbare Fragebögen (davon 73 von Ab-	schriftliche Befragung	1971 – 1976 Studie erfasst ca. 1/3 der bis Ende 1975 examinierten Dipl.-Päds.	Abs. von 9 Hochschulen Frankfurt, Berlin, Münster, Kiel, Bremen, Tübingen, Marburg.	Ermittlung der Berufs- und Studiensituation von Diplom-Pädagog/inn/en, „um auf diese Weise die z.T. mit freier Spekulation und interessierter Polemik geführte Auseinandersetzung um die Zukunft des Ausbildungsgangs zu versachlichen“ (S.13) „1. Welche Ausbildungs- und Berufsqualifi-

¹ Wenn von der Studienrichtung Erwachsenenbildung (EB) die Rede ist, dann wird meist ein zweiter Bestandteil, nämlich die außerschulische Jugendbildung (aJb), „unterschlagen“, obwohl an 11 von 39 Hochschulen, die grundständig in dieser Studienrichtung ausbilden, die Studienrichtung „Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung“ heißt - so auch, wie in diesem Beispiel, an der Universität Frankfurt a.M. (vgl. Faulstich, Graeßner 1995). Siehe hierzu auch meinen Exkurs in Kap. 1.1.2.1.

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
				solvent/inn/en der Erwachsenenbildung ¹		überwiegend im Schwerpunkt Sozialpädagogik/Sozialarbeit (S.39)	Göttingen, Bielefeld > aber: die meisten Abs. von den Universitäten Frankfurt und Berlin -überregional-	kation hatten die späteren Diplompädagogen bei Beginn ihres Studiums (Aspekt: Vorqualifikation)? 2. Welche berufsqualifizierende Praxis (Umfang, Inhalt und Intensität) haben Diplompädagogen während ihres Studiums gemacht (Aspekt: Praxisintegration in das Studium)? 3. Auf welchen Wegen sind Diplompädagogen zu ihrem derzeitigen Arbeitsplatz gekommen (Aspekt: Berufseinmündung)? 4. In welchen Berufsbereichen sind Diplompädagogen tätig (Aspekt: objektive Berufssituation)? 5. Wie werden Ausbildung, derzeitige Tätigkeit und berufliche Perspektive von den Diplompädagogen eingeschätzt (Aspekt: subjektive Berufssituation)?“ (S.13) => Wiederholungsuntersuchung (Panel) geplant, um Berufskarrieren zu erfassen (S.15)
2/3 Sozialpädagogik	Koch u.a. 1978: Diplompädagogen im Beruf – Ergebnisse der Wiederholungsuntersuchung 1977 über Ausbildung und Arbeits-	1977	N = ?	ca. 50 % => 588 Fragebögen	Wiederholungsbefragung unter ähnlichen Bedingungen	1971 – 1976 (Abs. des Jahres 1976 am stärksten vertreten)	s.o.	=> für Reichweite und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse gelten die o.g. Einschränkungen

¹ Von den insgesamt 481 Fragebögen kamen 27 von der Universität Marburg.

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
	plätze der Diplompädagogen							
60,9 % Sozialpädagogik, 16,1 % Sonderpädagogik, 12,6 % EB, 9,2 % Schule, 1,1 % Betr. Ausbildungswesen	Aufenanger 1978: Zur Berufssituation von Absolventen des Studiengangs Diplompädagoge an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz von 1973 bis 1977	Okt. 1976	N = 121	74 %	schriftliche Befragung	SS 1973 bis SS 1977	Uni Mainz	- Erfassung der Ausbildungs- und Berufssituation der Absolventen des Studiengangs Diplom-Pädagogik an der Uni Mainz; Auswirkung des Studiums auf die berufliche Situation seiner Absolvent/inn/en (S.2) - Vergleich zu der Untersuchung von Koch 1977 angestrebt
38 % Schulpädagogik, 28 % Sozialpädagogik, 14 % EB, 14 % Sonderpädagogik	Hommerich 1984: Der Diplompädagoge - ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform Zwischenberichte: Busch/Hommerich 1980: Diplom-Pädagogen in der Weiterbildung – Empirische Befunde einer bundesweiten	Ende 1977, Anfang 1978	N =	58,5 % => 1.879 auswertbare Fragebögen	schriftl. Befragung	alle bis Mitte 1977 examinierten Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen	Absolvent/inn/en aus über 40 Hochschulen ¹ - bundesweit - => bis zum Beginn meiner Erhebung die einzige umfassende bundesweite Ver-	- Studienverlauf und Bewertung des Diplomstudiums durch die Absolvent/inn/en, - Bewerbungsphase nach dem Diplomstudium, - beruflicher Verbleib und beruflicher Werdegang, - aktuelles Berufshandeln, - Arbeitslosigkeit (1984, S.320 f.) => im Bezug auf bestimmte Fragen wird nach Studienrichtungen unterschieden. Hommerich stellt eine Überalterung der Ergebnisse bereits fest. als er die Studie

¹ Von der Universität Marburg nahmen insgesamt 158 Absolventinnen und Absolventen an der Studie teil, womit Marburg von allen beteiligten Universitäten und Pädagogischen Hochschulen die fünft meisten Absolventinnen und Absolventen „stellte“ (vgl. Hommerich 1984, S.59). Immerhin liegt die Philipps-Universität Marburg nach Angaben von Knierim/Trede (1988, S.11) bezogen auf die Gesamtzahl der ausgebildeten Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen hinter der Universität Frankfurt/M. auf dem zweiten Platz bzw. lag zum Zeitpunkt der Erhebung von Knierim/Trede im Herbst 1986 auf dem zweiten Platz.

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
	Untersuchung zur Berufssituation von Diplompädagogen. Busch/Hommerich 1981: Probleme der Berufseinmündung von Diplom-Pädagogen (Studienrichtung Sozialpädagogik)						bleibsstudie!	1984 abschließend veröffentlicht. „Die Datenanalyse geschieht unter drei Rücksichten. 1. Als Dokumentation und Beschreibung des Übergangs vom Studium in den Beruf und von Aspekten beruflichen Handelns. 2. Als Offenlegung von Ausbildungs- und Praxiserfahrungen aus der Sicht der Betroffenen (...). 3. Als Herausarbeitung und Analyse von qualitativen Aspekten des Arbeitshandelns und von Identitätsfindungsprozessen aus der Sicht der Betroffenen (Stichwort `Adäquanzproblem`)'“ (1980, S.195 f.)
39,6 % Sozialpädagogik, 33,8 % EB	Lohwasser 1989: Diplom-Pädagogen im Beruf - Ergebnisse einer Befragung in Nordbayern	1985/86	N = 200	72 %	schriftliche Befragung	Absolvent(innen), die bis 1986 an einer bayrischen Universität Examen gemacht haben	Bayern - (über)regional - => ist aber faktisch eigentlich eine Studie über Bamberger Absolvent(innen), da 83 % dies als Hoch-	Ziel: möglichst gut über die berufliche Situation der in Nordbayern ansässigen Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen informiert sein => Nur bei wenigen Fragen wird nach Studienschwerpunkten differenziert.

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
							schulort nennen	
	ders.	1986 Arbeitgeberbefragung ...			schriftliche Befragung		... in Erwachsenenbildungseinrichtungen in Nordbayern	Ziel: für einen begrenzten regionalen Raum das Eindringen von Diplom-Pädagog/inn/en in einen bestimmten Sektor des Arbeitsmarktes (Erwachsenenbildung/ Weiterbildung) quantitativ feststellen => Keine Differenzierung nach Studienrichtungen
42,4 % Sonderpädagogik/Reha, 26,4 % Sozialpädagogik, 15,7 % EB/aJb	Flacke/Prein/Schulze 1989: Studium und Beruf Dortmunder Diplom-PädagogInnen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur beruflichen Entwicklung der in Dortmund 1980 bis 1987 ausgebildeten Diplom-PädagogInnen.	1987	N = 992	32,7 % (324) => bereinigt 319 Fragebögen	schriftliche Totalerhebung; Ergänzung durch Absolvent/inn/en-Interviews und Expertengespräche, die jedoch kaum ausgewertet worden sind.	1980 - 1987	Uni Dortmund - lokal -	„...in einer Phase der Umkonzeptionierung des Diplom-Studiengangs Pädagogik an der Universität Dortmund Informationen über die berufliche Entwicklung und die Ausbildungsbewertung der hier in den letzten Jahren ausgebildeten Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen zu erarbeiten“ (S.1 f.) => Es wird selten nach Studienrichtungen, sondern meist nach Tätigkeitsfeldern differenziert; => Der Zusammenhang zwischen studiertem Schwerpunkt und aktuellem Tätigkeitsfeld wird hergestellt.
65,4 % Sozialpädagogik, 17 % EB, 14,7 % Sonderpädagogik,	Beck u.a. 1990: Mainzer Diplom-PädagogInnen im Beruf	WS 1988/89	N = 692 (davon 611 zustellbar)	50,24 % (307 ausgefüllte Fragebögen zu-	schriftliche Befragung	1974 - 1988	Uni Mainz - lokal -	Ziel: empirische Untersuchung der Berufseinmündungsphase von Diplom-Pädagog/inn/en

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
2,3 % Schule, 0,7 % Betrieb. Ausbildungswesen				rück)				
43 % Sozialpädagogik, 27,5 % Jugendbildung, EB und WB, 27,5 % Freizeit- und Kulturarbeit, 1,8 % Schule	Timmermann/ Hunke 1990: Bielefelder Diplom-Pädagogen/innen: Übergänge in das Berufsleben. Eine Untersuchung über Studienverlauf und Beschäftigungssituation Bielefelder Absolventen/innen des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft. Ergebnisbericht.	1989	N = 271	61,6 % (167 auswertbare Fragebögen)	schriftliche Befragung => als Längsschnittstudie geplant	1982 - 1988	Uni Bielefeld - lokal -	<p>„Die Absolventen und Absolventinnen des Diplomstudiengangs Pädagogik an der Universität Bielefeld sollen in einer Längsschnittstudie über mehrere Jahre `begleitet´ bzw. `beobachtet´ werden um:</p> <ul style="list-style-type: none"> - den Studienverlauf im Detail nachzuzeichnen, - den Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem zu beschreiben, - den Berufsverlauf/die Berufssituation zu `verfolgen´ bzw. zu `beobachten´, - Bewertungen der Qualität des Studiengangs durch die Absolventen und Absolventinnen (d.h. mit zunehmender Berufserfahrung) zu eruieren, und - Informationen über das Verhältnis zwischen den erzeugten Qualifikationsprofilen und den Qualifikationsanforderungen im Berufsfeld zu erheben“ (S.1) <p>=> Bei einigen Aspekten wird nach Studienrichtungen unterschieden.</p>

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
38,2 % EB, 37,4 % Sozialpädagogik, 16,4 % Elementar- und Familienpädagogik, 8 % Schulpädagogik	Beeke 1994: Studium und Beruf Bamberger Diplom-PädagogInnen – theoretische und empirische Befunde. (= Diplomarbeit)	1993	N = 676	51,6 %	postalische Fragebogenerhebung	1973 bis April 1993	Uni Bamberg - lokal -	- „Frage, ob und wie das Studium der Diplom-Pädagogik in Bamberg inhaltlich und formal verändert werden kann“ (S.73) Im Fragebogen wurde gefragt nach - Studium und Zusatzausbildungen, - Berufspraxis, - berufsfremden Tätigkeiten, - Arbeitslosigkeit, - Berufszufriedenheit (S.84) => Unterscheidung nach Studienrichtungen u.a. im Hinblick auf die Frage nach den Auswirkungen der Schwerpunktwahl auf die spätere berufliche Tätigkeit (S.196 f.)
34,5 % Jugend-, Erwachsenen-, Weiterbildung, 32,9 % Sozialarbeit/ Sozialpädagogik, 27,7 % Freizeitpädagogik und Kulturarbeit, 4,8 % Schulpädagogik	Nahrstedt, Timmermann, Brinkmann 1995: Diplom - und dann ... – Untersuchung zum beruflichen Verbleib von Absolventinnen und Absolventen des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft der Jahre 1990 bis 1994 (Uni Bielefeld)	Juni 1995	N = 249	66,7 %	postalische Befragung	1990 - 1994	Uni Bielefeld - lokal -	Ziel: Dokumentation des beruflichen Verbleibs; Gewinnung von Anregungen für eine Qualitätsentwicklung des Studienangebots (S.3) => Studie schließt an die Erhebung von Timmermann/Hunke 1990 an. Themenschwerpunkte: - Arbeitsfelder, Einrichtungen, Tätigkeitsbereiche, - Stellensituation, - Bewertung der beruflichen Situation durch die Absolvent/inn/en, - rückblickende Einschätzung der durch das Studium erworbenen Qualifikation.

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
								=> Differenzierung nach Studienrichtungen u.a. hinsichtl. der Frage nach dem Bezug der Studienrichtung zur beruflichen Tätigkeit (S.44 f.)
¾ Sozialpädagogik, < 30 % EB	Homfeldt 1995a: Wege durch das Studium im Spektrum von Übergang und Übergangskrise	vermutlich 1992	N = 85	67 %	postalische Fragebogenerhebung (mit einer Kombination von offenen und geschlossenen Fragen)	alle, die von Januar 1991 bis Juni 1992 zur Diplomprüfung in Trier angemeldet waren oder ihr Studium beendet hatten	Uni Trier, - lokal -	<p>- Studie knüpft (zum Teil) an die Untersuchungen von Baltes /Hoffmann 1975 und Vogelgesang 1985, die sich ebenfalls auf Trierer Absolvent/inn/en bezogen haben</p> <p>- „Die Übergänge von der Schule zur Universität und von der Universität in das Berufsleben sind von besonderem Interesse: Es soll dargestellt werden, wie Studierende Studienbedingungen und Ausbildungskonzepte einschätzen und insbesondere Übergänge von der Schule ins Studium und von dort in den Beruf wahrnehmen“ (S.137)</p> <p>Begründung für die Auswahl der befragten Jahrgänge: „Diese Auswahl wurde getroffen, um die Phase des Übergangs von der Universität zum Berufsleben in seinen verschiedenen Facetten betrachten zu können, Studierende also, die sich gerade noch im Universitätsbetrieb befinden, Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen auf Stellensuche und solche, die bereits erste Erfahrungen im Arbeitsleben gesammelt haben“ (S.141 f.).</p>

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
								=> Die Ergebnisse dieser Studie taugen nur eingeschränkt zum Vergleich mit meinen eigenen, da sich die Befragten hier zumeist noch in der Übergangsphase Hochschule – Beruf befinden!
60 % der berufstätigen Diplom-Pädagog/inn/en haben Sozialpädagogik studiert, 21 % EB, 15 % Heil- und Sonderpädagogik, 4 % Schulpädagogik (Keiner u.a. 1995a, S.4)	Keiner u.a. 1997: Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen	WS 1992/93		125 Studierende 49 berufstätige Diplom-Pädagog/inn/en	schriftlicher Fragebogen für Studierende des Diplom-Pädagogikstudiums an der Uni Frankfurt/M.; Fragebogen als Grundlage für Interviews mit berufstätigen Diplom-Pädagog/inn/en aus dem Rhein-Main-Gebiet (meist von der Uni Frankfurt)	berufstätige Diplom-Pädagog/inn/en der Jahrgänge 1972 - 1992	Uni Frankfurt, Rhein-Main-Gebiet - regional -	Verhältnis von erziehungswissenschaftlichem Studium und pädagogischer Berufstätigkeit => Verschränkung zweier unterschiedlicher Perspektiven: a) prospektive Vorstellungen von Studierenden der Diplom-Pädagogik über ihren künftigen Beruf und b) rückblickende Bewertungen von berufstätigen Diplom-Pädagog/inn/en im Bezug auf ihr früheres Studium; Bedeutung des Studiums für die Berufstätigkeit - Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Studiums für das professionelle Selbstverständnis (S.803 f.)
92 % Sozialpädagogik, 4 % EB, 4 % Reha-	Seeling/Grunert (ca. 1998): Studium und Berufseinmündung von Diplom-Päda-	erstes Drittel des Jahres 1997	N = 111	61 % (68 Fragebögen)	schriftliche, standardisierte Befragung	erster Jahrgang des Diplomstudiums Erziehungs-	Martin-Luther-Universität Halle/ Witten-	Postalischer Fragebogen enthält - Fragen zur Person, - zur Situation vor dem Studium, - zum Studienverlauf,

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
Pädagogik	gogInnen in den neuen Bundesländern. Ergebnisse einer quantitativen AbsolventInnenbefragung an der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg					wissenschaft an der Uni Halle Wittenberg => im Oktober 1995 hat der erste Jahrgang die Uni verlassen. (S.6)	berg => neue Bundesländer - lokal -	- zur Studiensituation, zum Berufsübergang, - zur jetzigen Tätigkeit und - zur Berufsbiografie (S.6) => Da nur 4 % die Studienrichtung EB studiert haben, sind Aussagen speziell über Absolventinnen und Absolventen dieser Studienrichtung kaum möglich.
67,1 % (n = 108) Sozialpädagogik/Sozialarbeit, 26,1 % (n = 42) EB/aJb	Merz 1998a: Berufseinmündung und beruflicher Verbleib der Eichstätter Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen (= Diplomarbeit)	Frühjahr 1997	N = 416, 248 postalisch ermittelbare Adressen	64,9 % 8= 161 ausgefüllte Fragebögen)	Schriftliche, standardisierte Befragung	alle, die seit Einführung des Studiengangs 1973 bis Ende WS 1995/96 das Diplom-Pädagogikstudium an der Universität Eichstätt abgeschlossen haben	Kath. Universität Eichstätt - lokal -	Vier große Themenbereiche: 1) Studium, 2) Berufseinmündung und erste Arbeitsstelle 3) Beschäftigungsverhältnis zum Befragungszeitpunkt (jetzige Stelle) 4) Berufslaufbahn insgesamt (S.29) - Bedeutung, die die Befragten den Inhalten des Pädagogikstudiums bezgl. ihrer derzeitigen Tätigkeit zumessen (S.63) => Studie unterscheidet kaum nach Studienrichtungen!
41 % EB, 36 % Sozialpädagogik; 18 % Schulpädagogik;	Mägdefrau 2000: Diplom in Erziehungswissenschaft – was kommt danach? Eine Absolventen-	1997	N = 877 Personen, deren Adressen recher-	39 % (342 Fragebögen)	schriftliche, standardisierte Befragung	Alle, die in der Zeit von 1973 bis Januar 1997 das Diplom an der PH	Pädagogische Hochschule Freiburg - lokal -	- „Im Kern handelt es sich ... um eine klassische Absolventenstudie, die allerdings eine Erweiterung erfährt im Hinblick auf Fragen zur Professionalität“ (100)

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
5 % Medienpädagogik	studie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.		chier werden konnten (insgesamt 1386 Absolvent/innen)			Freiburg gemacht haben.		<p>- „Im wesentlichen richtet sich das Erkenntnisinteresse ... auf die Untersuchung der Platzierung der in Freiburg ausgebildeten Diplom-Pädagog(inn)en auf einem zu Recht als eng zu bezeichnenden Arbeitsmarkt. Des weiteren geht es um die Beurteilung und Wahrnehmung der Studienzeit aus der Retrospektive der Befragten. Der zweite Komplex behandelt bestimmte Aspekte von Professionalität bei den befragten Diplom-Pädagog(inn)en.“ (S.101)</p> <p>- Fragenkomplexe zu Studium und beruflichem Verbleib: Teil I: Berufliche Vorbildung und Diplomstudium Teil II: Berufseinmündung und beruflicher Werdegang Teil III: Berufshandeln von Diplom-Pädagog(inn)en (S.101 f.)</p> <p>Besonderheiten: - Absolventinnen und Absolventen der EB machen mit 41 % die Mehrheit der Antwortenden aus. - In der Darstellung der Ergebnisse wird bei zahlreichen Fragen nach Studienrichtungen unterschieden.</p>

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
50 % Sozialpädagogik, 21,6 % Bildungsorganisation/Planung, 12,7 % Sonderpädagogik, 5,9 % Berufs-/Betriebspäd., 3,9 % EB, 3,9 % Umweltpädag., 2 % Päd. der frühen Kindheit (= Auswertung Prüfungsstatistik/alle 102 Befragten)	Eckert/Schäpe 2000: Erste Kurzauswertung der Absolventenbefragung des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft in Erfurt 1998/99	WS 1998/99	N = 102	52,9 % (= 54 beantwortete Fragebögen)	schriftliche, standardisierte Befragung	Alle, die seit 1991/92 (seit der Neugründung der erziehungswissenschaftlichen Fakultät) an der PH Erfurt ihr Studium begonnen haben.	Pädagogische Hochschule Erfurt - lokal -	Fragebogen mit fünf Fragenkomplexen: - Fragen zur Situation vor dem Studium - Fragen zum Studium - Fragen zur Berufseinmündung - Fragen zum derzeitigen Beschäftigungsverhältnis - Fragen zur Person (S.97) => Schwerpunkt lag auf dem Berufseinmündungsprozess als Schnittstelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem (S.97) => auch: retrospektive Beurteilung des Lehrangebotes und der Studieninhalte (S.98) => In der Auswertung wird kaum nach Studienrichtungen differenziert. Der Anteil an EB-Absolventinnen und -Absolventen ist sehr gering. => Sehr hoher Anteil Aufbaustudierender (77,8 %)
61,7 % Sozialpädagogik, 3,3 % Berufsu. Betriebspädagogik, 8,3 % Bildungsorganisation, -planung, -mana-	Eckert/Schäpe (ca.) 2001: Ergebnisse der Absolventenbefragungen des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft in Erfurt.	SoSe (?) 2000	N = 98	61,2 % (= 60 beantwortete Fragebögen)	schriftliche, standardisierte Befragung	unmittelbare Anschlussuntersuchung an Eckert/ Schäpe 2000 => alle, die nach dem SoSe 1998 bis zum 15. Mai 2000 ihr	Pädagogische Hochschule Erfurt (= zum Jahreswechsel 2000/2001 in die Uni Erfurt übergeleitet) - lokal -	- im Vergleich zur ersten Erfurter Untersuchung hat sich der Studiengang "deutlich zu einem primär grundständigen Angebot entwickelt" (S.1) - im Vergleich zur ersten Studie noch weiter fortschreitende "Sozialpädagogisierung" - deutlicher Anstieg der Absolventenzahl in EB (vgl. S.1)

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
gemennt, 11,7 % EB						Zeugnis erhalten haben		=> In der Auswertung keine Unterscheidung nach Studienrichtungen!
alle Studienrichtungen erfasst => Diplom und Magister	Rauschenbach, Huber, Kleifgen, Züchner, Fuchs, Grunert, Krüger, Rostampour, Seeling 2002 (zit. als: Rauschenbach u.a. 2002): Diplom-Pädagogin-nen auf dem Arbeitsmarkt. Erste Befunde einer bundesweiten Verbleibsuntersuchung. ¹ => Im wesentlichen wurden die Ergebnisse dieser bundesweiten Studie veröffentlicht in Krüger/ Rauschenbach u.a. 2003 sowie diess. 2004. ²	Frühjahr und Sommer 2001	N = 4510 versandte Fragebögen	64,3 % (= 2902 beantwortete Fragebögen)	postalische Befragung mit standardisiertem Fragebogen	Examensjahrgänge 1996 und 1997	bundesweite Erhebung bei sämtlichen Diplom-Pädagogik-Ausbildungsstandorten => alle 42 Hochschulstandorte in Deutschland, die einen grundständigen Diplom-Pädagogikstudiengang anbieten - bundesweit -	- In diesem Beitrag werden erste Ergebnisse aus dem laufenden Forschungsprojekt zur Untersuchung des Berufsverbleibs von Absolventen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge (Diplom und Magister) vorgestellt. Die vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Auswertung der Erhebung bei sämtlichen Diplom-Pädagogik-Ausbildungsstandorten in der Bundesrepublik (Teilstudie/"Diplom-Studie"). - die zentralen Untersuchungsgegenstände sind Berufseinmündung, Beschäftigungssituation und berufliches Selbstverständnis - "Das Untersuchungsdesign eröffnet ... für die Gruppe der Diplom-Pädagog(I)nnen erstmals die Möglichkeit bundesweiter, regionaler und spezieller Ost-West-Vergleiche, es erlaubt aber auch, der Frage nach der Bedeutung der verschiedenen Studienrichtungen (Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Sonderpädagogik etc.) mit Blick auf die Arbeitsmarkteffekte bei den Absolventen nachzugehen" (Rauschenbach

¹ Auf der Grundlage der Datensätze aus dieser bundesweiten Erhebung gibt es inzwischen auch erste lokale Auswertungen (z.B. Arnold 2002).

² Die Ergebnisse der groß angelegten Untersuchung von Krüger/Rauschenbach u.a. konnte ich jedoch in meiner Untersuchung nicht mehr berücksichtigen.

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
								<p>u.a. 2002, S.76)</p> <ul style="list-style-type: none"> - zu weiteren Teilstudien im Rahmen dieses groß angelegten Forschungsprojektes vgl. ebd. S.76 - "Dabei soll in dieser ersten, vorläufigen Analyse das Datenmaterial aus drei Blickrichtungen untersucht werden: zum einen mit Blick auf die Phase der Berufseinmündung und der Platzierung auf der ersten Stelle, zum andern mit Blick auf die aktuelle Erwerbstätigkeit der Diplom-Pädagoginnen und schließlich mit Blick auf die Wirkung von Stellenwechseln sowie den Veränderungen zwischen erster und aktueller Stelle" (ebd., S.78) - außerdem geschlechtsspezifische und studienrichtungsspezifische Auswertung (ebd.)
<p>46 % Sozialpädagogik, 19 % EB, 14 % Sonderpädagogik, 9 % Kleinkindpädagogik</p> <p>10 % Magister Erzie-</p>	<p>FU Berlin 2003: Absolventen des Studiengangs Erziehungswissenschaft 1996 - 2000. Ergebnisse einer Befragung.</p>	<p>Frühjahr 2002</p>	<p>N = 729 versandte Fragebögen</p>	<p>51,3 % (= 374 ausgefüllte Fragebögen)</p>	<p>postalische Fragebogenerhebung</p>	<p>diejenigen, die zwischen WS 1995/96 und dem SS 2000 das Diplom- oder Magisterexamen im Studienfach Erziehungswissenschaft abgelegt hat-</p>	<p>FU Berlin</p> <p>- lokal -</p>	<p>Vier größere Fragenkomplexe:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fragen zur Hochschulzugangsberechtigung 2. Fragen zum Studium, dem Studienschwerpunkt, Status, Fachinteresse, Dauer, Vorerfahrungen aus einem erlernten Beruf oder anderen Tätigkeiten, Erwerbstätigkeit während des Studiums, Zusatzqualifikationen 3. Fragen zur Beschäftigung, der Suchphase nach einem ersten Arbeitsplatz, dem Ar-

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
Erziehungswissenschaft						ten		Arbeitsfeld und Arbeitsbedingungen, der Dauer und dem Umfang der Beschäftigung (bzw. Nichtbeschäftigung) sowie zur Bewertung des Nutzens des Studiums für den ausgeübten Beruf 4. Fragen zum Sozialstatus" (S.3)
75 % EB/aJb, 23 % Elementarpädagogik und vorschulische Erziehung, 2 % Schule	Wischmeier, Inka 2004: Berufseinstieg und Berufsverbleib Augsburger Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen	Stichtag: 15. Oktober 2001	N = 440 versandte Fragebögen (=> d.h. 440 von insgesamt 594 Probanden konnten recherchiert werden)	63,2 % (= 278 beantwortete Fragebögen, davon 3 unbrauchbar)	standardisierte schriftliche Befragung	Diplomjahrgänge 1982 - 2000	Universität Augsburg - lokal -	Fünf Leitfragen der Untersuchung (S.10): "I. Wie gelingt der Berufseinstieg Augsburger Diplom-Pädagogen/innen und wie verläuft die weitere Erwerbstätigkeit insbesondere in Bezug auf die formalen Arbeitsbedingungen? II. Haben sich Tätigkeitsbereiche fern traditioneller Arbeitsfelder und Anstellungsträger vornehmlich in der Privatwirtschaft und in der Erwachsenenbildung entwickelt? III. Lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede in der Stellenauswahl und -hierarchie feststellen? IV. Welchen inhaltlichen Tätigkeitsprofilen unterliegen Diplom-Pädagogen/innen auf dem Arbeitsmarkt? V. Existiert eine Übereinstimmung von im Studium erworbenen Kenntnissen und solchen, die auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden?"
70,2 % Sozial- und Sonderpädagogik, 29,8 %	Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft – Abteilung	Juli bis Oktober 2005	N = 141 (Gesamt-N unklar)	?	schriftlicher Fragebogen	komplette Diplomjahrgänge 2002, 2003 und 2004	Universität Marburg - lokal -	Fragen zu - Studium, - Berufseinstieg, - bisherigem Berufsverlauf,

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
EB/aJb	Empirische Pädagogik, 2006: Empirische Studie über die Absolventen des Diplom-Studiengangs Pädagogik an der Philipps-Universität Marburg. Befragung der Diplomjahrgänge 2002 bis 2004.							- aktueller Erwerbstätigkeit, - beruflichem Selbstverständnis (S.1) => Bei zahlreichen Aspekten wird nach Studienrichtungen unterschieden.
60 % Sozial- und Sonderpädagogik, 40 % EB/aJb	Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft, AG Methoden & Evaluation (Schehl, Kuckartz), 2008: Die Absolventen und Absolventinnen des Studiengangs Erziehungswissenschaft. Absolventenstudie 2007.	Dezember 2007	N = 272 (=> 272 von insgesamt 284 Absolvent/inn/en wurden per Post oder E-Mail erreicht)	67,6 % (= 184 Personen)	Online-Befragung (=> parallel Möglichkeit zur Teilnahme per Papierbefragung)	2005, 2006, 2007	Universität Marburg - lokal -	- demographische Daten, - Einstieg in das Berufsleben, - aktuelle Berufstätigkeit, - professionelles Selbstverständnis der Absolventinnen und Absolventen, - Bewertung von Studium und Studieninhalten des Studiengangs Erziehungswissenschaft an der Universität Marburg (S. 1) => Bei zahlreichen Aspekten wird nach Studienrichtungen unterschieden.

3) Verbleibsstudien, die sich ausschließlich auf Absolventinnen und Absolventen anderer Studienrichtungen beziehen:

ausschließlich Absolvent/inn/en der Stu-	Huppertz 1980: Keine Arbeitslosigkeit unserer Dip-	1978	N = 114	70 Fragebögen (= 61,4 %)	Schriftliche Befragung	Alle Abs. der Studienrichtung Sozialnä-	PH Freiburg - lokal -	Fragen nach: - Arbeitslosigkeit, - Art der Stelle,
--	--	------	---------	-----------------------------	------------------------	---	------------------------------	--

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
dienrichtung Sozialpädagogik	lom-Pädagogen. ders.	1979	N = 107		Interviewbefragung, in der stärker auf Details abgehoben wurde	dagogik bis Ende 1978		- Besoldung, - Anstellungsträger, Stellenwechsel (S.3)
ausschließlich Absolvent/inn/en der Studienrichtung Sozialpädagogik	Huppertz/Rumpf: 1983: Die Situation der Diplompädagogen (Studienrichtung Sozialpädagogik) an der PH Freiburg – Bilanz nach 10 Jahren.		Wissen über das Berufschicksal von 262 Abs. (von insgesamt 321)	82 % aller AbsolventInnen	Auswertung der Absolventenkartei		PH Freiburg - lokal -	- In welchen Einrichtungen und als was arbeiten die AbsolventInnen der Sozialpädagogik? (S.5) - Besoldung
ausschließlich Absolvent/inn/en des Studiengangs Sozialpädagogik	Skiba, Lukas, Kuckartz 1984: Diplom-Pädagoge - und was dann? Empirische Untersuchung von Absolventen des Studiengangs Sozialpädagogik der FU Berlin.	1981 und 1983	N = 181 N = 57	63,5 % (115) 61,4 % (35)	schriftl. Befragung 1983 Nacherhebung unter gleichen Bedingungen	alle 1972 - 1980 1981/82	FU Berlin - lokal -	Ziel: sich selbst mit dem angebotenen Diplomstudium, Schwerpunkt Sozialpädagogik/Sozialarbeit durch eine Zusammenschau des eigenen Ausbildungskonzepts und der beruflichen Tätigkeit der Absolvent/inn/en auf den Prüfstand stellen und daraus ausbildungs- und regionalspezifische Erkenntnisse ziehen. „die keine der breiter und unspezifischer angelegten Untersuchungen bisher hat erbringen können, da die Differenzen zwischen den einzelnen Ausbildungsstätten hier fast völlig verloren gehen“ (S.6).

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
90 % Sozialpädagogik, ? % Schule	Vogelgesang 1985: Trierer Absolventen des Diplomstudiengangs Pädagogik. Eine empirische Untersuchung.	1984	N = 165 (davon 14 nicht erreichbar)	72,7 % (120 Fragebögen)	schriftl. Totalerhebung	1974 – 1983	Uni Trier - lokal -	Ziel: ermitteln, „wie die Trierer Studienkonzeption aus der Sicht der Absolventen nach dem Hochschulabschluss bzw. aus der Perspektive der Erfahrungen nach dem Übergang ins Berufsleben bewertet wird. Außerdem sollten Informationen zu spezifischen Übergangsproblemen und zur Berufssituation der Absolventen erhoben werden“ (S.2) => verallgemeinerbare Aussagen sind nur für Absolvent/inn/en der Studienrichtung Sozialpädagogik/Sozialarbeit möglich
93 % Sozialpädagogik, 7 % Schule	Bahn Müller u.a. 1988: Diplom-Pädagogen auf dem Arbeitsmarkt: Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit in einem Beruf im Wandel.	1985	N = 1055	42 %	schriftl. Totalerhebung	1973 - 1985	Uni Tübingen - lokal -	Nachzeichnung des Prozesses der beruflichen Platzierung; u.a. Frage nach dem Preis, der dafür bezahlt werden musste
auf Absolvent/inn/en der Sozialpädagogik beschränkt	Weigand 1990: Berufseinmündung und Berufstätigkeit von Diplom-Pädagogen – mit einer Studie über die Freiburger Absolventen der Sozialpädagogik (= Diplomarbeit)	1988	N = 311	33,4 % (104 Fragebögen)	schriftl. Totalerhebung	1973 - 1987	Uni/PH Freiburg - lokal -	Erhebung von Daten zur Ausbildung, zur Berufseinmündung und zur Berufstätigkeit

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
ausschließlich Absolvent/inn/en der Sozialpädagogik/ Sozialarbeit	Beyrich 1991: Wo sind sie geblieben? Studie zur Berufseinmündungsphase Hildesheimer Diplom-PädagogInnen der Fachrichtung Sozialpädagogik/ Sozialarbeit (= Diplomarbeit)	1990	N = 7	-	Lebenslaufdiagramme; qualitative Leitfadeninterviews mit berufspolitisch engagierten Dipl.Päds, die sich zwischen WS 1981/82 und WS 1983/84 in Hildesheim im grundständigen Diplomstudiengang Sozialpäd./ Sozialarbeit immatrikuliert haben (S.58)	Uni Hildesheim - lokal -	„In der empirischen Arbeit geht es zum einen darum zu ermitteln, wie sich der Berufseinmündungsprozeß Hildesheimer Diplom-PädagogInnen (bisher) vollzog. Zum anderen werden Hintergründe herausgearbeitet, die die spezifischen Formen der Berufseinmündung bedingen“ (S.56)
ausschließlich Studienrichtung Sozialpädagogik	Kuckartz, Lukas, Skiba 1994: Sozialpädagogisches Hochschulstudium und Berufstätigkeit: Am Beispiel der Absolventinnen und Absolventen des Diplomstudiengangs an der FU Berlin.	Herbst 1992	N = 339	39,5 %	postalische Fragebogenerhebung => als Wiederholungsbefragung der bereits Mitte 1981 und Anfang 1983 durchgeführten Totalerhebung konzipiert	1972 bis Ende 1991	FU Berlin - lokal -	- „Ziel der Befragung war es, rund zehn Jahre nach der Erstbefragung ein aktualisiertes Bild der Berufssituation von Diplom-Pädagogen am Arbeitsmarkt zu erhalten“ (S.9) - Das Schwergewicht wurde „auf eine sehr ausführliche Beschreibung des aktuellen Beschäftigungsverhältnisses gelegt und nach der retrospektiven Beurteilung des Nutzens von Studieninhalten und Lehrangeboten gefragt“ (S.9)

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
--	--	-------------------	-------------------------	----------	------------------	-------------------------	---------------------	--------------------------

4) Verbleibsstudien, bei denen unklar ist, auf welche Studienrichtungen sie sich beziehen:

k.A.	Baltes/Hoffmann 1975: Berufsfelder des Diplompädagogen. Ein empirischer Beitrag zur Analyse pädagogischer Berufsfelder und ihrer Ausbildungserfordernisse	Jan. bis Juni 1973		1040 ausgefüllte Fragebögen, davon 250 von Diplom-Pädagog/inn/en	Analyse von Stellenanzeigen als Vorerhebung, um Kategorien und entspr. Merkmalslisten für geschlossene Fragen zu entwickeln; postalische Fragebogenerhebung mit überwiegend geschlossenen Fragen in Listenform mit Ergänzungsmöglichkeiten	befragt wurden in pädagogischen Berufen Tätige (ohne Lehrberufe), einschl. bis 1973 ausgebildete Diplom-Pädagog/inn/en; 75 % der antwortenden Diplom-Pädagog/inn/en haben das Diplom als Zusatzqualifikation zum Lehrstudium erworben	-überregional -	„Das Ziel der Untersuchung ist es, potentielle Berufsfelder für Diplom-Pädagogen zu identifizieren und Konzipierungsvoraussetzungen für handlungsbefähigende Studiengänge zu schaffen“ (S.15) => „Hinweise für die wissenschaftliche und gezielt praxisbezogene Ausbildung von Diplom-Pädagogen geben“ (S.9) - überprüfen, „ob die von der Rahmenordnung vorgeschlagenen Studienrichtungen so als pädagogische Berufsfelder existieren“ (S.9) - untersuchen, ob „weitere Tätigkeitsfelder vorhanden sind, die als potentielle Berufsfelder für Diplom-Pädagogen geltend gemacht werden können“ (S.9) - „Frage (), inwiefern die potentiellen Berufsfelder die Ausbildung von Diplom-Pädagogen überhaupt oder in der vorgesehenen Form erfordern“ (S.10)
k.A.	Parmentier 1989a: Wege aus der Arbeitslosigkeit. Zum Berufsverbleib von ehemals arbeitslos gemeldeten Lehrern,	Ende 1986, Anfang 1987	265 Befragte		Schriftl. Befragung unter bei den Arbeitsämtern ehemals arbeitslos oder		Absolvent/inn/en wissenschaftlicher Hochschulen, - bundesweit -	„Von Interesse bei der Erhebung sollte nicht nur sein, welche Tätigkeiten von den Betroffenen ausgeübt werden, sondern auch, auf welche Weise der Übergang vom Studium in den Beruf erfolgte, wie sich die berufliche Situation zum Zeitpunkt der Befragung dar-

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
	Erziehungs- und Geisteswissenschaftlern.				arbeitssuchend gemeldeten Lehrern, Erziehungs- u. Geisteswissenschaftlern => unter den Antwortenden sind 265 Erziehungswissenschaftler/-innen, davon 74 % Diplom-Pädagog/innen/en			stellt und wie die Betroffenen ihre Situation hinsichtlich unterschiedlichster Aspekte beurteilen“ (Parmentier 1989a, S.56)
keine detaillierten Angaben zu Studienrichtungen vorhanden	Briegel/Lichtenfels 1990: Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen in der Wirtschaft. (= Diplomarbeit)	?	N = 8	-	Interviews mit Diplom-Pädagog/inn/en, die in der privaten Wirtschaft tätig sind	Diverse		Themen: Studiensituation, Übergang Studium - Beruf, Berufssituation => keine Aussagen über Diplom-Pädagog/inn/en der Studienrichtung EB/aJb möglich
in Halle studieren über 80 % die Studienrichtung Sozialpädagogik (Böllert 1997.	Grunert 1997: Zwischen Studium und Arbeitsmarkt. Lebensgeschichten und Berufsperspektiven von Diplom-PädagogInnen in	seit Dez. 1995 werden Interviews durchgeführt	20 - 30 Interviews geplant	-	Qualitative Fallstudie, insgesamt sind 20 - 30 biografische Interviews mit Absol-	im Okt. 1995 haben die ersten Abs. die Uni verlassen	Uni Halle - lokal -	- Wege der ostdeutschen Studierenden zum Studium, - Motive für das Diplompädagogikstudium, Rolle der politischen Wende in der DDR dabei, - Übergang in die Hochschule, biografische Verarbeitung des Studiums,

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
S.71)	den neuen Bundesländern.				vent/inn/en des ersten Abschlussjahrgangs aus Halle geplant			- berufliche Perspektive der Absolvent/inn/en - biografische Verarbeitung des Berufsübergangs (S.76)
??	Grunert 1999: Vom Pionier zum Diplom-Pädagogen. Lebensgeschichten und Berufsperspektiven von ostdeutschen Studierenden im Diplomstudien-gang Erziehungswissenschaft.	Anfang 1996 bis Mitte 1997	N = 29	-	narrative Interviews und Leitfadeninterviews	erster Jahrgang von Diplom-Pädagogik-Absolvent/inn/en in den neuen Bundesländern - vornehmlich Uni Halle (=> hatten 1990 mit dem Studium begonnen)	neue Bundesländer, vornehmlich Uni Halle	- „Im Mittelpunkt der Untersuchung steht () die Frage nach der Einbettung des Studiums in die Biographie und die biographische Verarbeitung des Studiums vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Umbruchs dieses ersten Jahrgangs von AbsolventInnen des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudien-gangs in den neuen Bundesländern. In diesem Zusammenhang soll die Untersuchung einerseits zeigen, welche Wege die ostdeutschen Studierenden zum Studium geführt haben und welche Motive hinter ihrer Entscheidung für das Diplompädagogikstudium standen. Dabei ist der Einfluß des gesellschaftlichen Umbruchs in der DDR von besonderem Interesse“ (S.13) - „Ein weiteres Interesse der Untersuchung bezieht sich auf die Phase des Übergangs in die Hochschule und die biographische Verarbeitung des Studiums selbst.“ (S.14) - „Aber nicht nur das Studium selbst wird Thema der Untersuchung sein, sondern auch die berufliche Perspektive der AbsolventInnen. Dabei soll vor allem der Entwicklungs-

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
								<p>prozeß von Zukunftsvorstellungen im Verlauf des Studiums berücksichtigt werden“ (S.14)</p> <p>- Exkurs: exemplarische Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung, die im Frühsommer 1997 über die Berufseinmündung des ersten Jahrgangs von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg durchgeführt worden ist (S.305 ff.)</p>
??	Dickopf/Schrappner 2001: 30 Jahre Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft in Koblenz. Ergebnisse einer Absolventenbefragung der Abschlussjahrgänge 1971 - 2000.	Anfang Oktober bis Ende November 2000	N = 529 Abs. insgesamt; 432 aktuelle Adressen konnten ermittelt werden	52 % (225 ausgefüllte Fragebögen)	schriftliche Befragung	1971 bis Sommersemester 2000	Koblenz - lokal -	<p>Angaben erfragt über</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bildungs- und Studienverläufe der Absolventinnen und Absolventen, - rückblickende Bewertung des eigenen Studienverlaufes, - Prozesse der Berufseinmündung, - beruflichen Verbleib, - aktuelle Beschäftigungssituation, - professionelles Selbstverständnis, - Berufszufriedenheit (S.21) <p>"Unsere Untersuchung der fast dreißig Absolventenjahrgänge soll zeigen, ob eher die Befürchtungen und negativen Annahmen von Unbestimmtheit und Diffusität das Berufsbild der Diplompädagoginnen und Diplompädagogen bestimmen oder wie weit die positiven Einschätzungen von einer erfolgreichen Durchsetzung und Profilierung ge-</p>

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
								rechtfertigt sind." (S.23) - In der Ergebnisdarstellung Unterscheidung nach drei Abschlussgenerationen: I. 1971 - 1982 II. 1983 - 1994 III. 1995 – 2000
?? (seit Mitte der 90er Jahre kann in Paderborn nur noch die Studienrichtung EB gewählt werden, davor neben EB/aJb auch Berufspädagogik, Medienpädagogik und - bis Mitte der 80er Jahre - auch Schulpädagogik)	Bentler/Bührmann 2002: Erfolgreich vom Studium in den Beruf. Paderborner Diplom-PädagogInnen auf dem Weg in die Berufstätigkeit.	Sommer 2001	144 Absolvent/inn/en angeschrieben (entspricht rd. 60 % aller Paderborner Abs. im Zeitraum 1980 - 2001) => von den zurück gesendeten Fragebögen konnten 98 in die Auswertung einbezogen werden	68 % (= 98 Fragebögen)	schriftliche Befragung; ergänzend Leitfadeninterviews	1980 - 2001	Paderborn - lokal -	Fragebogen erfasste Angaben über - die Übergangsphase Studium - Beruf, - die aktuelle berufliche Situation, - Kommentare und Anregungen aus der Praxis für eine optimale Gestaltung des Studiums (S.206) "Ergänzend hierzu wurden Leitfadeninterviews geführt, um so die Übergangsphase noch genauer betrachten zu können und einige der Punkte, die durch quantitative Befragungen gezwungenermaßen offen bleiben, klären zu können." (S.206) => exemplarische Verdeutlichung der Unterschiedlichkeit der Tätigkeitsbereiche von Diplom-Pädagog/in-n/en (S.212) - Kriterien und Strategien für die erfolgreiche Stellensuche (S.209 f.) - Arbeitsfelder und Tätigkeitsbereiche Paderborner Diplom-Pädagog/inn/en (S.210 ff.)

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
								=> Vorstellung von einzelnen "Maßnahmen, die unter Berücksichtigung der Befragungsergebnisse sowie im Rückgriff auf ein an der Universität laufendes Projekt zur Übergangsforschung derzeit umgesetzt werden" (S.214)
5) <u>Sonstige Studien</u> über Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen (u.a. der Studienrichtung Erwachsenenbildung) => z.B. Einzeldarstellungen, Fallstudien								
Sekundäranalyse vorliegender Studien über Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen	Schönach 1978: Berufsfelder, Berufschancen und Berufsperspektiven von Diplom-Pädagogen der Studienrichtungen Berufspädagogik und Erwachsenenpädagogik				Sekundäranalyse vor allem der Studien von Baltes/Hoffmann 1975, Hitpass 1975, Müller (/Palmen, AFJ) 1976 und Koch u.a. 1977			„1. Welche Chancen haben Diplom-Pädagogen am Arbeitsmarkt – jetzt und in naher Zukunft? Welche realitätsbezogenen Zukunftshoffnungen bleiben ihnen? 2. Wer sind die potentiellen Arbeitgeber für Diplom-Pädagogen? Welches sind ihre Arbeitsstätten und Berufsfelder? 3. Welche Aufgaben und Tätigkeiten stehen Diplom-Pädagogen offen und in welchem Zusammenhang stehen sie mit den im Studium erworbenen Qualifikationen? Am Beispiel von Diplom-Pädagogen der Studienrichtungen Erwachsenenbildung bzw. Betriebliches Ausbildungswesen (Berufspädagogik) werden diese Fragestellungen – wo möglich – konkretisiert und spezifisch beantwortet“ (S.5)
Diverse Einzeldarstellungen	Bundesarbeitsgemeinschaft der Diplom-Pädagogen (BAG-Päd e.V.) 1985: Diplom-	ca. 1984/1985	N = 16		Aufruf an Diplom-Pädagog/inn/en, ihr derzeitiges	bis zu diesem Zeitpunkt examinierte Diplom-Pädagog/inn/en	- überregionale Aufrufe -	Bitte um Darstellung von - Studiensituation, - Übergang Hochschule - Beruf, - Berufssituation

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
	Pädagogen in der beruflichen Praxis. BAG-Päd e.V. 1986: Diplom-Pädagogen in traditionellen und neuen Arbeitsfeldern		N = 18		Arbeitsfeld schriftlich vorzustellen und es kritisch zu würdigen => subjektive Arbeitsplatzbeschreibungen			=> Einzeldarstellungen lassen keine Verallgemeinerungen zu, haben aber mindestens illustrativen Wert.
von 29 telefonisch Befragten haben 15 die Studienrichtung EB studiert, 7 Sozialpädagogik, sonst eher Einzelnennungen (S.68)	Korsmeier 1994: Berufsorientierung als studienbegleitende Maßnahme - Evaluation des Projektes „Student und Arbeitswelt“ an der Universität zu Köln (= Diplomarbeit)	Frühjahr 1994	N = u.a. 29 Diplom-Pädagog/inn/en	-	schriftl. Befragung; Telefoninterviews mit ausgewählten Projektabsolvent/inn/en		Absolvent/inn/en und Teilnehmende des Projektes „Student und Arbeitswelt“ an der Uni Köln (darunter waren 29 Diplom-Pädagog/inn/en - lokal -	- Evaluation des Projektes „Student und Arbeitswelt“ - Beurteilung des Projektes und seiner Auswirkungen durch die Projektstudierenden und –absolvent/inn/en - Frage, ob die Teilnahme am Projekt nach Ansicht der Befragten zu einer studienbegleitenden Berufsorientierung beigetragen hat (S.31) Telefoninterviews zu 3 Bereichen: - Studienverlauf - Berufseinmündung - Berufsverlauf (S.37)
ein Diplom-Pädagoge/ Schwerpunkt EB, der in der Privatwirt-	Nittel/Marotzki (Hrsg.) 1997: Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Eine		N = 1		Narratives Interview (Fallstudie)			„biographische Rekonstruktion einer Pädagogenkarriere im betrieblichen Umfeld“ (Vorwort)

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
schaft tätig ist	Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft.							
Diplom-Pädagog/inn/en mit einer hauptberuflichen Tätigkeit in der EB => 2/3 hatten den Schwerpunkt EB studiert	Ahlheim/Heger 1997: Beruf: Dipl.-Päd. – Arbeitsfeld: Erwachsenenbildung. Eine empirische Studie zu Berufsalltag, Qualifikation und Studium.	Sommer 1996 bis Frühjahr 1997	N = 16	-	16 leitfadengestützte Interviews	Absolvent/inn/en aus den 70er, 80er und 90er Jahren sind zu je 1/3 vertreten	vorwiegend im Ruhrgebiet tätige Diplom-Pädagog/inn/en => 2/3 haben auch im Ruhrgebiet, überwiegend an der GH Essen, studiert	<p>- Arbeitsalltag in der Erwachsenenbildung erhellen (S.161) => „Denn erst das Wissen über den beruflichen Alltag und die dort nötigen Fähigkeiten und Kenntnisse läßt ja eine Antwort auf die Frage zu, ob und wie denn die Diplomstudiengänge auf eine hauptberufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung vorbereiten können. Wir haben deshalb typische Tätigkeiten und Arbeitsbereiche, Kompetenzen und Qualifikationen ebenso erfragt wie die Besonderheit des Arbeitgebers, der erwachsenenpädagogischen Institution, des Trägers und – nicht zuletzt – die bisherige Studien- und Berufsbiographie“ (S.161)</p> <p>- Ziel war, „auch mit einer kleinen Stichprobe bereits ein möglichst breites Spektrum an Arbeitsfeldern und Institutionen der Erwachsenenbildung zu erfassen“ (S.161)</p> <p>Zentrales Ergebnis: „Im Arbeitsalltag der Interviewten findet sich fast ausnahmslos ein klar konturiertes `Herzstück´ erwachsenenbildnerischer Tätigkeit von Diplompädagogen. Es ist das disponierende Handeln, die Makrodidaktik, die den Großteil des Arbeitsalltags ausmacht. Die hauptberuflichen</p>

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
								Erwachsenenbildnerinnen konzipieren und planen Kurse und Seminare, Projekte und Programme und organisieren all das, was für die Durchführung der Bildungsarbeit nötig ist: Sie akquirieren und beraten nebenamtliche Dozenten, sorgen für die Öffentlichkeitsarbeit, kümmern sich um finanzielle Förderung von Teilnehmern und Projekten und vermitteln zwischen pädagogischen Zielvorstellungen, gesetzlichen Rahmenbedingungen und politischen Interessen“ (S.162)
Diplom-Pädagog/innen in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern (=> Diplom-Pädagog/innen unterschiedlicher Studienrichtungen; 9 von 20 haben EB studiert)	Rottmann 1997: Zur Professionalisierung von Diplom-Pädagogen und Diplom-Pädagoginnen in beruflich-betrieblichen Handlungsfeldern.	?	N = 20	-	20 qualitative Interviews	Abschlüsse zwischen 1970 und 1993	15 verschiedene Studienorte (ausschließlich alte Bundesländer)	- Frage nach den besonderen Handlungsfeldbedingungen, spezifischen Kompetenzen und Selbstbildern von Diplom-Pädagog/innen, deren Berufshandeln in überwiegend privat finanzierten, betrieblichen Handlungsfeldern stattfindet (S.7)

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
Erhebung über mehr als 20 Studienfächer (Uni und FH) hinweg, u.a. „Pädagogik, Uni Magister/ Diplom“	Teichler, Ulrich u.a., Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Uni/GH Kassel – Internationale Studie „Hochschule und Beruf in Europa“, Titel aus DER SPIEGEL, Nr. 46 / 2000: Studieren zum Erfolg. Die Berufschancen der Studenten.	Ende 1998 bis Beginn 2000	N = 40.000 insgesamt (davon in Deutschland N = 6.400)	20 % (Spanien) bis 50 % (Norwegen), in Deutschland betrug der Rücklauf 43 %	standardisierte schriftliche Befragung	1995	elf europäische Länder (einschl. Deutschland) und Japan -überregional -	Umfangreicher Fragenkatalog zum „Studium, dem Übergang in den Beruf, der aktuellen beruflichen Situation und der rückblickenden Bewertung des Studiums. Ziel war eine internationale Analyse der Probleme des Übergangs vom Studium in den Beruf.“ (Der SPIEGEL Nr. 46/2000, S.60)
Diplom-Pädagoginnen der Studienrichtung Bildungs- und Sozialwesen, die mit einer Konzentration auf frauenspezifische Themen studiert haben	Metz-Göckel, Auferkorte, Honvehlmann, Prochnow-Karl 2001: Diplom-Pädagoginnen unterwegs. Riskante Wege auf dem Arbeitsmarkt.	Aug. 1997 bis Jan. 1998	N = 2891 insges., davon 1690 in der Studienrichtung Bildungs- und Sozialwesen (1001 Frauen, 689 Männer) => 257 Frauen		quantitative Fragebogenerhebung und qualitative Interviewstudie mit einer Teilgruppe der postalisch Angeschriebenen	1971 - 1996 bei der Totalerhebung, 1974 bis 1996 bei den Studentinnen, die im Rahmen der Studienrichtung Bildungs- und Sozialwesen frauenspezifische Themen studiert hatten	Dortmund	- zunächst Totalerhebung aller Absolventinnen und Absolventen des Dortmunder Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft mit dem Ziel, "all diejenigen Frauen ausfindig machen zu können, die während ihres Studiums eine frauenthematische Schwerpunktsetzung vorgenommen hatten" (S.78) - "Das Ziel ... liegt vor allem darin, in der Retrospektive stichhaltige Aussagen zur Studiengestaltung und beruflichen Platzierung derjenigen Dortmunder Diplom-Pädagoginnen zu treffen, die die Studienrichtung Sozial- und Bildungswesen mit einer Konzentration auf frauenspezifische

Anteil Absolvent/inn/en nach Studienrichtungen	Autorinnen/Autoren; Titel der Untersuchung	Erhebungszeitraum	Stichprobe ²	Rücklauf	Erhebungsmethode	erfasste Abs.-Jahrgänge	Ort(e) der Erhebung	Ziele/Kurzcharakteristik
			hatten sich von 1974 - 1996 mit frauenspezifischen Themen beschäftigt => bereinigte Grundgesamtheit (ohne Todesfälle + Nicht-Erreichbare): N = 244					Themen studiert haben" (S.94)
Ca. 40 % der Pädagogik-Absolv. in Bamberg haben im Schwerpunkt Andragogik abgeschlossen	Bender, Emmert, Gröne, Heglmeier, Jäger, Lerch (Hrsg.) 2008: Die Bamberger Andragogik. – Studium und Berufsperspektiven in Erwachsenenbildung, beruflicher Weiterbildung und Personalentwicklung							Teil 1: Auswertung qualitativer Absolventenstudien aus Bamberg, Teil 2: Bildungs- und Berufsbiografien von einigen Bamberger Absolventinnen und Absolventen, Teil 3: kurzer Ausblick auf die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge in Bamberg

Darüber hinaus gibt es inzwischen auch einige Verbleibsstudien über Magister-Pädagoginnen und -Pädagogen, die jedoch nicht Gegenstand meiner Untersuchung sein werden (z.B. Baumann/Stober 1989, Harms/Tarant/Schlömerkemper 1992, Gräsel/Reinhartz 1998, Fuchs 2001).

Ebenso gab und gibt es immer wieder Untersuchungen, die sich mit Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen in bestimmten Arbeitsfeldern beschäftigen – etwa in der Suchtkrankenhilfe (Vogel 1986), in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Höfig 2006) oder in der Personalentwicklung in Unternehmen (Frey 2007).

PHILIPPS-UNIVERSITÄT MARBURG
INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT
WILHELM-RÖPKE-STR. 6 D-3550 MARBURG



Sekretariat:
Telefon (06421) 28 3026
(Mo - Do von 8 - 12 Uhr)

Marburg, im Dezember 1992

Liebe Dipl.Päd.-Kolleginnen und -Kollegen,

wir bitten Sie um Ihre Beteiligung an einer Untersuchung zum beruflichen Verbleib von Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen, die zwischen 1981 und 1991 in Marburg ihr Diplom mit dem Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung gemacht haben. (Das sind insgesamt 225 Absolventinnen und Absolventen.)

In der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung sind Personen mit ganz unterschiedlichen beruflichen Ausbildungen tätig. Einen geregelten Berufszugang gibt es nicht. Mit dem erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium wurde zwar im Jahre 1969 ein Ausbildungsgang geschaffen, der für eine Tätigkeit in diesen Bereichen qualifizieren sollte, jedoch wurde ihm von Anfang an Praxisferne vorgeworfen.

Auf diesem Hintergrund interessiert uns zum einen, in welchen Feldern Diplom-Pädagog(inn)en mit diesem Studienschwerpunkt arbeiten. Zum anderen interessiert uns, welche Faktoren (z.B. Schwerpunkte im Studium, Praxiserfahrungen und -kontakte, zusätzliche Ausbildungen u.ä.) möglicherweise einen Einfluß auf den beruflichen Verbleib haben.

Im beiliegenden Fragebogen, dessen Bearbeitung ca. 20 Minuten Ihrer Zeit in Anspruch nehmen wird, geht es deshalb neben dem Diplomstudium in Pädagogik vor allem um Ihre aktuelle berufliche Situation, den beruflichen Werdegang und um zusätzliche Aus- und Weiterbildungen. Außerdem interessieren uns Ihre rückblickenden Einschätzungen zum Nutzen des Diplomstudiums in Erziehungswissenschaft.

Die Fragebogenergebnisse sollen später durch Interviews ergänzt und vertieft werden. Von den Ergebnissen erhoffen wir uns praxisbezogene Anregungen für eine Weiterentwicklung des Diplomstudienganges, zumal in Marburg zur Zeit eine Neufassung der Studienordnung beraten wird. Außerdem werden Ihre Erfahrungen für die Studienberatung im Fachbereich nützlich sein.

Nur wenn uns möglichst viele ausgefüllte Fragebögen zurückgesendet werden und möglichst viele ihre Bereitschaft zu einem Interview erklären, wird es uns möglich sein, verallgemeinerbare Aussagen zu treffen.

Bitte beantworten Sie den Fragebogen auch dann, wenn Sie nicht berufstätig sind. Sie helfen uns damit sehr !

Wenn Sie zu einem Interview bereit sind, tragen Sie bitte auf der beiliegenden frankierten Postkarte Ihren Namen und Ihre Telefonnummer ein, damit Frau Fink, die diese Untersuchung im Rahmen ihrer Dissertation durchführt, mit Ihnen einen Gesprächstermin vereinbaren kann.

Noch ein Wort zum Datenschutz:

Die Adressen für den Fragebogenversand wurden uns vom Prüfungsamt zur Verfügung gestellt. Die Bestimmungen des Hessischen Datenschutzgesetzes sind für uns verbindlich und werden strikt beachtet. Sie können sich darauf verlassen, daß Ihre Daten anonym behandelt werden. Die Ergebnisse der Untersuchung werden nur in zusammengefaßter Form veröffentlicht, so daß Rückschlüsse auf einzelne Personen völlig ausgeschlossen sind.

Sie können selbst sicherstellen, daß der Datenschutz gewahrt wird, indem Sie den ausgefüllten Fragebogen und Ihre Einverständniserklärung zu einem Interview bitte innerhalb der nächsten 14 Tage getrennt an uns zurücksenden.

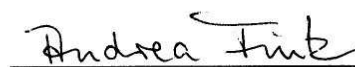
Bei Rückfragen rufen Sie uns bitte an ! Frau Fink ist unter der Telefonnummer 06625 / 476 zu erreichen.

Wenn Sie Interesse an einem Ergebnisbericht haben, teilen Sie uns dies bitte mit.

Wir freuen uns über jede Rückmeldung !

Herzlichen Dank und schöne Grüße aus Marburg !


(Prof. Dr. Klaus Ahlheim)


(Dipl.Päd. Andrea Fink)

PHILIPPS-UNIVERSITÄT MARBURG
INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT



Fragebogen:

Studium und Beruf

von Marburger Absolventinnen und Absolventen des

Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft

mit Studienschwerpunkt

Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung

HINWEISE ZUM AUSFÜLLEN DES FRAGEBOGENS:

- * Bitte lesen Sie sich die Fragen und Arbeitsanweisungen genau durch.
 - * Verwenden Sie nach Möglichkeit bei Ihren Angaben bitte keine Abkürzungen.
 - * Bei Bedarf können Sie Korrekturen am Fragebogen vornehmen oder Ergänzungen hineinschreiben, wenn dadurch Ihre Situation oder Ihre Meinung angemessener dargestellt werden kann.
- S N
-

TEIL I: BERUFLICHE AUS- UND WEITERBILDUNG UND BISHERIGER BERUFSVERLAUF

Viele der Angaben, die in Teil I gefragt werden, haben Sie möglicherweise schon einmal in einem **Lebenslauf** zusammengefaßt. Wenn Sie einen solchen zur Hand nehmen, wird das Ausfüllen des Fragebogens besonders zügig gehen.

1. Diplomstudium in Pädagogik:

Zunächst bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrem Diplomstudium in Pädagogik.

1.1 Wann haben Sie Ihr Diplomstudium begonnen, und wann haben Sie es beendet ?

Beginn: _____ / _____ Ende: _____ / _____
(Monat) (Jahr) (Monat) (Jahr)

Falls Sie das Diplomstudium zwischendurch unterbrochen haben, geben Sie bitte an, für wieviele Semester Sie es insgesamt unterbrochen haben:

_____ Semester

1.2 Nach welcher Prüfungsordnung haben Sie in Marburg Ihr Diplompädagogik-Studium abgeschlossen ?

(Hinweis: Diese Information können Sie Ihrer Diplommurkunde entnehmen.)

- nach der Prüfungsordnung vom 1. November 1973
 nach der Prüfungsordnung vom 13. November 1984

1.3 Haben Sie das Diplompädagogik-Studium grundständig (d.h. mit Vor- und Hauptdiplomphase) oder als "Aufbaustudium" (d.h. ab der Hauptdiplomphase) studiert ?

- grundständig
 als "Aufbaustudium"

1.4 Welche Gesamtnote haben Sie im Diplomzeugnis erzielt ?

- "mit Auszeichnung bestanden"
 "sehr gut" (1)
 "gut" (2)
 "befriedigend" (3)
 "bestanden" (4)

1.5 Welches Wahlpflichtfach haben Sie im Rahmen des Diplompädagogik-Studiums belegt ?
(Hinweis: Diese Information können Sie ebenfalls Ihrer Diplomurkunde entnehmen.)

(Wahlpflichtfach)

Haben Sie darüber hinaus in weiteren Fächern (Zusatzfächern) eine Prüfung abgelegt ?

(Zusatzfach/-fächer)

1.6 Mit welchen Themenbereichen haben Sie sich während Ihres Pädagogikstudiums am meisten beschäftigt ?

1.7 Wie lautete das Thema Ihrer Diplomarbeit ?

1.8 Welche Praktika haben Sie während Ihres Diplomstudiums in welchen Institutionen absolviert ?

Geben Sie bitte Institution *und* Tätigkeitsbereich an.

(Bsp.: Gesamtschule Stadtallendorf - Hausaufgabenbetreuung für ausländische Kinder)

im Grundstudium: _____
(Institution - Tätigkeitsbereich)

im Hauptstudium: _____
(Institution - Tätigkeitsbereich)

zusätzliche Praktika: _____
(Institution/en - Tätigkeitsbereich/e)

ich habe während des Diplomstudiums in Pädagogik *kein Praktikum* absolviert, da mir andere Praxiserfahrungen anerkannt wurden.

2. Sonstige Aus- und Weiterbildung

Für viele ist das Diplomstudium in Pädagogik nicht die erste und auch nicht die einzige Ausbildung. In der folgenden Übersicht geht es deshalb um *Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen*, die Sie möglicherweise *auffer* Ihrem Diplompädagogik-Studium absolviert haben. Bitte denken Sie dabei an alle Ausbildungen und Maßnahmen, an denen Sie *vor, parallel zu und nach dem* Diplomstudium teilgenommen haben. Geben Sie bitte auch an, ob Sie die jeweilige Aus- oder Weiterbildung zu Ende geführt haben oder (noch) nicht. Gehen Sie chronologisch vor, und fangen Sie mit der am längsten zurückliegenden Maßnahme an. Für die statistische Auswertung ist es wichtig, daß Ihre *Angaben möglichst genau und vollständig* sind.

Zeitraum von ____ / ____ bis ____ / ____ (Monat)/(Jahr)	Berufliche Ausbildung (z.B. Lehre) zum / zur	Studium des Faches/ der Fächer ... (bei Lehramt "LA. Sek I u. II" o.ä. angeben)	an Uni/GH PH FH	Berufsbezogene Weiterbildungs- maßnahme / Zusatzausbildung zum Thema	Umschulung zum / zur	Sonstige Qualifizierung (z.B. Promotion o.ä.) in:	Beendet / abge- schlossen ? ja / nein / noch nicht
1)							
2)							
3)							
4)							
5)							
6)							
7)							
8)							

3. Berufliche Tätigkeiten vor, parallel zu und nach dem Diplomstudium in Pädagogik

Bitte geben Sie in der folgenden Übersicht an, welche beruflichen Tätigkeiten Sie vor, parallel zu und nach Ihrem Diplompädagogik-Studium ausgeübt haben bzw. noch ausüben. Berücksichtigen Sie dabei bitte *auch Wehr- oder Zivildienst, Freiwilliges Soziales Jahr, Au-pair, Referendariat, Berufsamerkennungsjahr, Traineeprogramm u.dgl., jedoch keine ganz kurzfristigen Jobs unter 2 Monaten Dauer*.
 Bitte gehen Sie chronologisch vor, so daß Ihre derzeitige Tätigkeit die letzte Nennung im Schema ist. Falls Sie während eines Zeitraumes mehrere Tätigkeiten gleichzeitig ausgeübt haben, führen Sie diese bitte jeweils *einzel*n an. Auch hier ist es wichtig, daß Sie *möglichst vollständige und genaue Angaben* machen.

Zeitraum von ____ / ____ / ____ bis ____ / ____ / ____ (Monat)/(Jahr)	Institution/ Dienststelle/ Abteilung <i>(z.B. Volkshoch- schule)</i>	Arbeitgeber/ Träger <i>(z.B. Kommune)</i>	Art der Tätigkeit / Berufsbezeichnung <i>(z.B. Hauptberufl. VHS- Mitarbeiter im Bereich Fremdsprachen)</i>	V = Vollzeit T = Teilzeit, mind. 18 Std. pro Woche H = Teilzeit unter 18 Std. pro Woche oder Honorar	- unbefristet; - befristet - Schwangerschafts- vertretung; - ABM; - sonstiges, und zwar	Würden Sie diese Tätigkeit als "pädagogische Tätigkeit" bezeichnen? (ja - zum Teil - nein)
1)						
2)						
3)						
4)						
5)						
6)						
7)						
8)						

4. Sonstige Praxiskontakte zu pädagogischen Arbeitsfeldern

Hatten bzw. haben Sie *vor, parallel zu oder nach dem Diplomstudium* in Pädagogik außer den bereits angegebenen Praktika und beruflichen Tätigkeiten weitere Praxiskontakte zu pädagogischen Arbeitsfeldern ?
(Bitte berücksichtigen Sie hierbei z.B. auch ehrenamtliche Tätigkeiten.)

ja, und zwar:

_____ (Tätigkeit / Institution)

_____ (Tätigkeit / Institution)

_____ (Tätigkeit / Institution)

_____ (Tätigkeit / Institution)

nein, ich hatte/habe keine weiteren Praxiskontakte.

5. Arbeitslosigkeit nach dem Diplomstudium in Pädagogik

Arbeitslosigkeit im Berufsverlauf ist keine Seltenheit. Gab es *nach Abschluß* Ihres Diplompädagogik-Studiums Zeiten, in denen Sie arbeitslos waren oder z.Zt. sind ?
Falls ja, geben Sie bitte für den jeweiligen Zeitraum an, ob Sie wegen Phasen der Kindererziehung oder aus anderen persönlichen Gründen (z.B. Krankheit, Reisen, weitere Ausbildung u.ä.) auf die Erwerbstätigkeit verzichtet haben/verzichten oder ob Sie eine Stelle gesucht haben/suchen.

Denken Sie dabei ganz besonders bitte auch an Ihre Beschäftigungssituation unmittelbar nach Abschluß des Diplomstudiums.

nein, ich war nach Abschluß meines Diplomstudiums noch nie arbeitslos

ja, ich war / bin nach dem Diplomstudium arbeitslos / habe auf Erwerbstätigkeit verzichtet, und zwar:
(Bitte Zeiträume eintragen und jeweils Zutreffendes ankreuzen !)

Zeitraum von ____ / ____ bis ____ / ____ (Monat) / (Jahr)	Stellensuche	Wegen Kinder- erziehung auf Erwerbstätigkeit verzichtet	aus anderen Gründen auf Er- werbstätigkeit verzichtet	Beim Arbeitsamt gemeldet als	
				*arbeits- los	*arbeits- suchend
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

TEIL II: BERUFSEINMÜNDUNG NACH DEM DIPLOMPÄDAGOGIK-STUDIUM

Im folgenden interessiert uns, wie Ihre Berufseinmündung nach Abschluß des Diplompädagogik-Studiums verlaufen ist.

Tragen Sie bitte hier zunächst die lfd. Nr.[1), 2), ...] derjenigen Tätigkeit aus der Tabelle "Berufliche Tätigkeiten" (Seite 4) ein, die Sie als Ihre erste Beschäftigung als Dipl.Päd. betrachten und auf die sich demzufolge Ihre Angaben in Teil II des Fragebogens beziehen:

[...] lfd. Nr. aus der Tabelle "Berufliche Tätigkeiten" (Bitte eintragen.)

1. Wie haben Sie nach Studienabschluß Ihre erste berufliche Beschäftigung als Diplom-Pädagogin/Pädagoge gefunden ? (Mehrfachnennungen sind möglich.)

- ich war noch nicht als Dipl.Päd. berufstätig
- durch Bewerbung auf Zeitungsannoncen
- durch Bewerbung auf eine "interne" Stellenausschreibung
- durch Bewerbung auf Annoncen in einer Fachzeitschrift
- durch Vermittlung des Arbeitsamtes, Fachvermittlungsdienstes
- durch eigenes Stellengesuch in Zeitung oder Zeitschrift
- ich habe mir eine selbständige / freiberufliche Existenz aufgebaut
- durch eigene, unaufgeforderte Bewerbung
- durch Kontakte aus früherer hauptberuflicher Tätigkeit (mind. 18 Std.) vor / während des Diplomstudiums
- durch Kontakte aus Zivildienst, Freiwilligem Sozialem Jahr
- durch Kontakte aus einem Praktikum im Rahmen des Diplomstudiums
- durch Kontakte, die im Rahmen der Diplomarbeit hergestellt wurden
- durch Kontakte aus Honorar- oder Teilzeittätigkeit (unter 18 Std.) vor / während des Diplomstudiums
- durch Kontakte aus ehrenamtlichem Engagement
- Arbeitgeber hat mir von sich aus eine Stelle angeboten
- durch meine politischen, gewerkschaftlichen, kirchlichen Kontakte
- durch Familie, Freunde, Bekannte, Studien-, (frühere) Arbeitskolleg(inn)en
- durch Lehrende an der Universität
- sonstiges, nämlich: _____

2. Wann haben Sie erstmals nach einer Stelle als Diplom-Pädagogin/Pädagoge gesucht ?

- in einer frühen Phase des Studiums, etwa im _____ Semester
- im letzten halben Jahr vor Studienabschluß
- innerhalb der ersten 3 Monate nach Studienabschluß
- später als 3 Monate nach Studienabschluß

ich habe (noch) nicht nach einer beruflichen Tätigkeit als Dipl.Päd. gesucht, weil:

>> **BITTE WEITER MIT FRAGE 5** auf der nächsten Seite

3. Wie oft haben Sie sich beworben, bis feststand, daß Sie Ihre erste Tätigkeit als Diplom-Pädagogin/Pädagoge übernehmen konnten ?

(Falls Sie sich nicht beworben haben, tragen Sie bitte "0" ein.)

- ca. _____ Bewerbungen, bis ich meine erste Stelle als Dipl.Päd. erhielt
(Anzahl)
- ich habe mich ca. _____ - mal beworben, habe aber (noch) keine Stelle als Dipl.Päd. gefunden

4. Wie lange haben Sie insgesamt gesucht, bis feststand, daß Sie Ihre erste Tätigkeit als Diplom-Pädagogin/ Pädagoge übernehmen konnten ?

_____ Monate gesucht (Falls Sie weniger als 15 Tage gesucht haben, tragen Sie bitte "0" ein.)
(Anzahl)

_____ Monate gesucht, habe aber (noch) keine Stelle als Dipl.Päd. gefunden
=> > **BITTE WEITER ZU TEIL IV** auf Seite 9

5. Wie hoch war/ist Ihr monatliches Bruttoeinkommen bei Ihrer ersten Stelle als Dipl.Päd. ?

Falls die Stelle nach den Vergütungsrichtlinien des öffentlichen Dienstes oder vergleichbar eingruppiert war/ist, geben Sie bitte auch die Vergütungsgruppe (z.B. BAT IV a) an.

(Im Falle einer selbständigen/freiberuflichen Tätigkeit als Dipl.Päd. bilden Sie bitte einen monatlichen Mittelwert des Bruttoeinkommens.)

Monatliches Bruttoeinkommen: _____ DM bei _____ Std./Woche

Vergütungsgruppe: _____

- trifft nicht zu, da ich noch nicht im pädagogischen Bereich tätig war.

6. Bestand/besteht ein inhaltlicher Zusammenhang zwischen dem Thema Ihrer Diplomarbeit und Ihrer ersten beruflichen Tätigkeit als Diplom-Pädagogin/Pädagoge ?

- ja
- kaum
- nein
- trifft für mich nicht zu, da ich noch nicht im pädagogischen Bereich tätig war.

Hinweis zum weiteren Ausfüllen des Fragebogens:

Alle diejenigen, die zur Zeit (überwiegend) im pädagogischen Bereich tätig sind, machen bitte

==> > **WEITER MIT TEIL III** auf der nächsten Seite.

Alle diejenigen, die zur Zeit nicht (überwiegend) im pädagogischen Bereich tätig sind, überspringen bitte Teil III und gehen

==> > **WEITER ZU TEIL IV** auf Seite 9.

TEIL III: DERZEITIGE BERUFLICHE SITUATION IM PÄDAGOGISCHEN BEREICH

Im folgenden geht es ausschließlich um Ihre aktuelle berufliche Situation im pädagogischen Bereich.

Wenn Sie zur Zeit im pädagogischen Bereich *mehrere Tätigkeiten gleichzeitig* ausüben, tragen Sie bitte hier aus der Tabelle "Berufliche Tätigkeiten" (Seite 4) die lfd. Nr. [1), 2)...] der Tätigkeit ein, der Sie die größte Bedeutung beimessen und auf die sich dementsprechend Ihre folgenden Angaben zur derzeitigen beruflichen Situation beziehen.

[...] lfd.Nr. aus der Tabelle "Berufliche Tätigkeiten" (Bitte eintragen.)

1. Welchem der folgenden Arbeitsfelder ordnen Sie Ihre derzeitige Tätigkeit zu ?
(Mehrfachnennungen sind möglich.)

- Erwachsenenbildung/Weiterbildung
- außerschulische Jugendbildung
- Sozialpädagogik/Sozialarbeit
- Forschung/ Hochschule
- Schuldienst
- Vorschule
- Heil- und Sonderpädagogik
- sonstiges, und zwar: _____

2. Sind Sie im pädagogischen Bereich beschäftigt als

- Beamter/Beamtin auf Lebenszeit
- Beamter/Beamtin auf Probe/Widerruf
- Angestellte/r im öffentlichen Dienst
- Angestellte/r außerhalb des öffentlichen Dienstes
- selbständig/freiberuflich Tätige/r (Honorarbasis, Werkvertrag u.ä.)
- sonstiges, und zwar: _____

3. Welche Tätigkeiten sind für Ihre Arbeit charakteristisch und machen einen hohen Anteil Ihrer Berufsarbeit aus ?

4. Fühlen Sie sich bei Ihrer derzeitigen Tätigkeit als Diplom-Pädagogin / Diplom-Pädagoge richtig eingesetzt ?

- | | | | | |
|------------|---|---|---|------------|
| vollkommen | | | | gar nicht |
| richtig | | | | richtig |
| eingesetzt | | | | eingesetzt |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

5. **Wie zufrieden** sind Sie - insgesamt gesehen - mit Ihrer derzeitigen Tätigkeit im pädagogischen Bereich ?

sehr zu- frieden				gar nicht zufrieden
1	2	3	4	5

6. **Wie nützlich** ist Ihnen das im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium Gelernte für Ihre derzeitige Tätigkeit im pädagogischen Bereich ?

sehr nützlich				gar nicht nützlich
1	2	3	4	5

TEIL IV: DERZEITIGE BERUFLICHE SITUATION IM NICHT-PÄDAGOGISCHEN BEREICH

1. Sind Sie *zur Zeit* überwiegend in einem nicht-pädagogischen Arbeitsfeld erwerbstätig ?

nein ==>> **BITTE WEITER ZU TEIL V** auf der nächsten Seite.

ja, und zwar als: _____
(Berufsbezeichnung)

2. **Aus welchem Grund / welchen Gründen** sind Sie überwiegend im nicht-pädagogischen Bereich erwerbstätig ?

TEIL V: BEURTEILUNG DES DIPLOMPÄDAGOGIK-STUDIUMS AUS HEUTIGER SICHT

Im folgenden bitten wir Sie um Ihre *rückblickende Beurteilung* des erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiums mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung / außerschulische Jugendbildung.

1. Wenn Sie sich heute noch einmal entscheiden würden, würden Sie wieder Diplom-Pädagogik studieren ? (Mehrfachnennungen sind möglich.)

- ja, ohne Einschränkung
- ja, aber mit einem anderen Studienschwerpunkt, nämlich: _____
- _____
- ja, aber an einer anderen Hochschule
- ja, aber ich würde darüberhinaus folgendes anders machen: _____
- _____
- nein, ich würde mich für eine andere Ausbildung entscheiden, und zwar für: _____
- _____
- weiß ich nicht. - Begründung ? _____
- _____

2. Was müßte aufgrund Ihrer Erfahrungen am Diplomstudiengang Pädagogik an der Philipps-Universität Marburg verändert werden ?

- es müßte gar nichts verändert werden
- es müßte folgendes verändert werden: _____
- _____
- _____
- _____
- _____

TEIL VI: SOZIALSTATISTISCHE ANGABEN

Zum Schluß bitten wir Sie noch um einige Angaben zu Ihrer Person.

1. Geschlecht

- weiblich männlich

<p>2. <u>Wie alt</u> sind Sie ?</p> <p><input type="radio"/> jünger als 25 Jahre <input type="radio"/> 25 - 30 Jahre <input type="radio"/> 31 - 35 Jahre <input type="radio"/> 36 - 40 Jahre <input type="radio"/> 41 - 45 Jahre <input type="radio"/> 46 Jahre und älter</p>
<p>3. Auf welchem Weg haben Sie Ihre <u>Hochschulzugangsberechtigung</u> erworben ?</p> <p><input type="radio"/> Abitur (allgemeinbildende Schule) <input type="radio"/> Abitur im 2. Bildungsweg <input type="radio"/> Fachhochschul - Abschluß <input type="radio"/> Fachoberschule (Fachabitur) <input type="radio"/> Begabtensonderprüfung <input type="radio"/> Sonstiges, und zwar: _____</p>
<p>4. <u>In welchem Jahr</u> haben Sie die Hochschulzugangsberechtigung erworben ?</p> <p>19 ____</p>
<p>5. Haben Sie eine Partnerin / einen Partner ?</p> <p><input type="radio"/> ja, lebe aber nicht mit der Partnerin / dem Partner im selben Haushalt <input type="radio"/> ja, lebe mit der Partnerin / dem Partner im selben Haushalt <input type="radio"/> nein ==>> BITTE WEITER MIT FRAGE 8 auf dieser Seite</p>
<p>6. Sind Sie verheiratet ?</p> <p><input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein</p>
<p>7. Ist Ihre <u>(Ehe-)Partnerin / Ihr (Ehe-)Partner</u> zur Zeit <u>erwerbstätig</u> ?</p> <p><input type="radio"/> ja, vollzeitig erwerbstätig <input type="radio"/> ja, teilzeitig erwerbstätig <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> sonstiges: _____</p>
<p>8. Haben Sie <u>Kinder</u> ?</p> <p><input type="radio"/> ja, ____ (Anzahl) Kinder im Alter von _____ Jahren. <input type="radio"/> nein</p>

9. Wie hoch ist Ihr monatliches Bruttoeinkommen aus Ihrer derzeitigen beruflichen Tätigkeit ?

Berücksichtigen Sie bitte nur das Einkommen aus Ihrer *Haupttätigkeit*. Falls die Stelle nach den Vergütungsrichtlinien des öffentlichen Dienstes oder vergleichbar eingruppiert ist, geben Sie bitte auch die **Vergütungsgruppe** (z.B. BAT IV a) an.

(Falls Sie selbstständig/freiberuflich tätig sind, bilden Sie bitte einen monatlichen Mittelwert Ihres Bruttoeinkommens.)

monatliches Bruttoeinkommen: _____ DM bei _____ Std./Woche

Vergütungsgruppe: _____

trifft nicht zu, da ich zur Zeit nicht erwerbstätig bin ==>> **BITTE WEITER MIT FRAGE 12**

10. Wie groß ist der Ort, in dem Ihre jetzige Arbeitsstätte liegt ?

- bis 5.000 Einwohner
- 5.001 - 20.000 Einwohner
- 20.001 - 50.000 Einwohner
- 50.001 - 100.000 Einwohner
- 100.001 - 200.000 Einwohner
- 200.001 - 500.000 Einwohner
- über 500.000 Einwohner

11. In welchem Bundesland arbeiten Sie ?

- in: _____
(Bundesland)
- ich arbeite im Ausland

12. Aus welchen Quellen bestreiten Sie zur Zeit Ihren Lebensunterhalt ?

(Mehrfachnennungen sind möglich.)

- eigene Erwerbstätigkeit (Vollzeit/Teilzeit/Honorar)
- Unterstützung durch Eltern / Verwandte
- Einkommen des Partners / der Partnerin
- Gelegenheitsarbeit (kurzfristige Jobs)
- Graduiertenförderung, Promotionsdarlehen
- sonstige Stipendien
- Arbeitslosengeld
- Arbeitslosenhilfe
- Sozialhilfe
- Unterhaltsgeld vom Arbeitsamt
- andere (gesetzliche) Leistungsansprüche (Erziehungsgeld, Renten o.ä.)
- sonstiges, und zwar: _____

13. Sind Sie Mitglied eines Berufsverbandes oder einer Gewerkschaft ?

- nein
- ja, und zwar: _____

14. Welche Berufsausbildung haben Ihre Eltern ?

(Bitte geben Sie jeweils nur den höchsten Abschluß an.)

	Vater	Mutter
keine abgeschlossene Berufsausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehre / Ausbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachschulabschluß (Meister/in, Techniker/in o.ä.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachhochschulabschluß	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Universitätsabschluß	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weiß ich nicht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Handelt es sich dabei um eine pädagogische Ausbildung ?		
ja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit !**Raum für Ergänzungen und Kommentare:**



Einverständniserklärung:

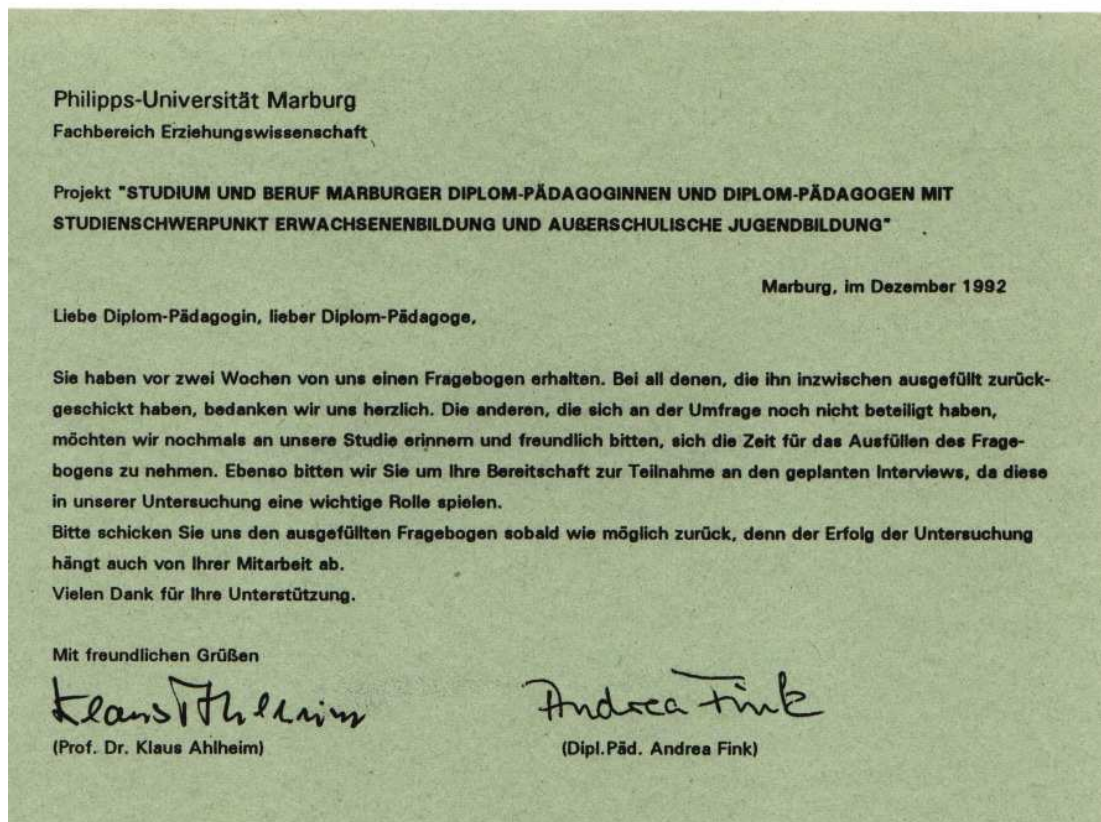
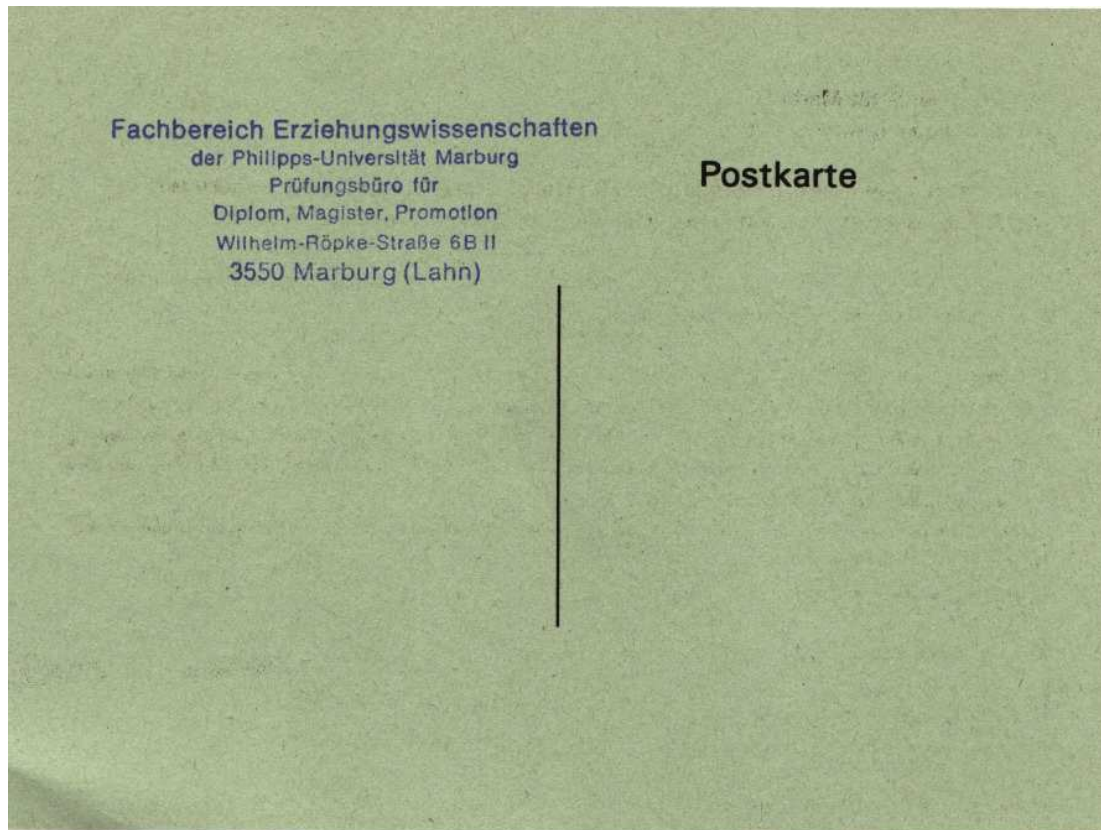
Ich möchte Ihre Untersuchung unterstützen und bin zu einem Interview bereit.

Name: _____ Tel.Nr. privat: _____

dienstlich: _____

Wenn Sie Interesse an einem Ergebnisbericht haben, geben Sie bitte Ihre Adresse an, damit wir Ihnen einen solchen zusenden können.

Adresse: _____



Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Philipps-Universität Marburg
Prüfungsbüro für
Diplom, Magister, Promotion
Wilhelm-Röpke-Straße 6B II
3550 Marburg (Lahn)

Postkarte

Philipps-Universität Marburg
Fachbereich Erziehungswissenschaft

Projekt "STUDIUM UND BERUF MARBURGER DIPLOM-PÄDAGOGINNEN UND DIPLOM-PÄDAGOGEN MIT
STUDIENSCHWERPUNKT ERWACHSENENBILDUNG UND AUßERSCHULISCHE JUGENDBILDUNG"

Marburg, im Januar 1993

Liebe Diplom-Pädagogin, lieber Diplom-Pädagoge,

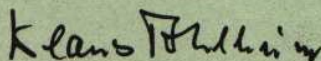
wir möchten Sie ein zweites Mal an unsere Umfrage erinnern. Viele von Ihnen haben uns bereits Ihren Fragebogen zurückgesendet. Dafür bedanken wir uns sehr herzlich.

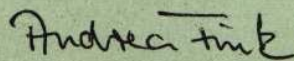
Wir möchten uns heute noch einmal an diejenigen unter Ihnen wenden, die sich bis jetzt noch nicht an der Befragung beteiligt haben: Bitte senden Sie uns Ihren Fragebogen ausgefüllt zu, und beteiligen Sie sich nach Möglichkeit auch an den Interviews! Nur so können Ihre Erfahrungen berücksichtigt werden.

Falls Sie den Fragebogen nicht mehr haben, rufen Sie uns an (Tel.: 06625 / 476) oder schreiben Sie uns, wir schicken Ihnen gerne ein weiteres Exemplar.

Nochmals herzlichen Dank an alle, die bei unserer Untersuchung mitgemacht haben oder noch mitmachen.

Mit freundlichen Grüßen


(Prof. Dr. Klaus Ahlheim)


(Dipl. Päd. Andrea Fink)

Kurzfragebogen für die telefonische Nachbefragung zur Repräsentativitätsüberprüfung

1) Haben Sie sich seinerzeit an der postalischen Fragebogenerhebung beteiligt?

- Ja Nein

2) In welcher beruflichen Situation sind Sie momentan?

- hauptberuflich im pädagogischen Bereich tätig, und zwar
 vollzeitig (über 30 WStd.)
 teilzeitig (18 bis 30 WStd.)
 teilzeitig (unter 18 WStd.)
- hauptberuflich im nicht-pädagogischen Bereich tätig
- arbeitslos (=> beim Arbeitsamt gemeldet? ja nein)
- auf Erwerbstätigkeit verzichtet
 wegen Kindererziehung aus anderen Gründen
- Sonstiges, und zwar: _____

Entsprach Ihre momentane berufliche Situation auch der Situation zum Zeitpunkt der postalischen Befragung (also vor gut drei Monaten)?

- Ja
- Nein, vor einem halben Jahr war die berufliche Situation folgende:
- _____

3) Ist Ihre derzeitige Stelle unbefristet oder befristet?

- unbefristet
- befristet
- Schwangerschaftsvertretung
- ABM
- Honorar / freiberuflich

4) Welchem Arbeitsfeld/Arbeitsfeldern ordnen Sie Ihre derzeitige Tätigkeit zu?

- Erwachsenenbildung / Weiterbildung
- außerschulische Jugendbildung
- Sozialpädagogik / Sozialarbeit
- Forschung / Hochschule
- Schuldienst
- Vorschule
- Heil- und Sonderpädagogik
- Sonstiges, und zwar: _____

5) Wie lautet Ihre aktuelle Berufsbezeichnung? _____

6) Fühlen Sie sich bei Ihrer derzeitigen Tätigkeit als Diplom-Pädagoge / Diplom-Pädagogin richtig eingesetzt?

Stellen Sie sich dazu bitte eine 5er-Skala vor:

1 = vollkommen richtig / 5 = gar nicht richtig 1 2 3 4 5

7) Wie zufrieden sind Sie – insgesamt gesehen – mit Ihrer derzeitigen Tätigkeit im pädagogischen Bereich?

1 = sehr zufrieden / 5 = gar nicht zufrieden 1 2 3 4 5

8) Wie nützlich ist Ihnen das im erziehungswissenschaftlichen Diplomstudium Gelernte für Ihre derzeitige Tätigkeit im pädagogischen Bereich?

1 = sehr nützlich / 5 = gar nicht nützlich 1 2 3 4 5

9) In welchem Bundesland arbeiten Sie?

10) Haben Sie das Diplom-Pädagogikstudium grundständig oder als „Aufbaustudium“ studiert?

grundständig als „Aufbaustudium“
Ggf.: Weiteres Studium? _____

11) Nach welcher Prüfungsordnung haben Sie Ihr Diplom-Pädagogikstudium abgeschlossen?

nach der alten DPO von 1973 nach der neuen DPO von 1984

12) Auf welchem Weg haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben?

13) Wie lange hat es ungefähr gedauert, bis Sie nach dem Diplom zum ersten Mal beruflich Fuß fassen konnten?

Und als letzte Frage:

14) Um aus meinen eigenen Fehlern lernen zu können, wüsste ich gerne von Ihnen, weshalb Sie sich damals nicht an der Fragebogenerhebung beteiligt haben.

Interviewleitfaden
mit Fragen und Stichworten, zu denen im Interview¹ etwas gesagt werden soll:

Teil I: Fragen zum Studium und zu der Zeit davor / Studienmotive:

1) Was haben Sie vor dem Diplomstudium gemacht ?

- vorherige Ausbildung / Berufstätigkeit / Praxiserfahrungen?
- Studium gleich nach Abitur?

2) Was hat dazu geführt, dass Sie sich letztendlich (ggf. zusätzlich)

a) für Diplompädagogik und

b) für den Studienschwerpunkt EB / aJb entschieden haben?

ggf. nachfragen:

- Hat Zivildienst die Entscheidung beeinflusst?
- Warum ggf. Doppelstudium?
- Warum ggf. „Aufbaustudium“?
- Nützlichkeit vorheriger Berufserfahrungen im Diplomstudium?

3) Sind Sie mit konkreten Erwartungen / beruflichen Verwertungsinteressen an das Diplomstudium herangegangen? – Wenn ja, mit welchen?

- konkrete Vorstellungen über spätere Stelle gehabt? (Arbeitsfeld, Position)?
- Berufswunsch versus heutige Realität?
- falls konkrete Erwartungen gehabt: Haben die sich im Nachhinein betrachtet erfüllt?

4) Nach welchen Kriterien haben Sie Ihr Studium gestaltet?

- berufs-, interessen-, prüfungs-, dozentenbezogen u.ä.?
- Inhalte u. Arbeitsformen im Diplomstudium?
- ggf. (zeitliche) Belastung durch Doppelstudium?

5) Haben Sie bereits während des Diplom-Pädagogikstudiums zusätzliche Qualifikationen erworben? – Wenn ja, welche und warum?

6) Waren Sie während des Diplomstudiums berufstätig?

- Bezug zur EB / aJb?

7) Haben Sie Ihr gesamtes Diplomstudium in Marburg absolviert?

- Falls ja, warum Marburg?
- Warum evtl. von einem anderen Studienort nach Marburg gewechselt?

¹ Die vollständigen Transkriptionen der elf Interviews mit Marburger Absolventinnen und Absolventen können bei Interesse gerne bei der Autorin angefordert werden (fink-jacob@beenhausen.de).

8) Wenn Sie an die Zeit Ihres Diplom-Pädagogikstudiums in Marburg zurückdenken, was haben Sie dann positiv, was haben Sie negativ in Erinnerung?

- Rahmenbedingungen des Studiums in Marburg?
- Qualität des Studiums / wissenschaftliches Niveau?
- Lehrangebot: Vielseitigkeit; Inhalte; Praxisbezug?
- Studienaufbau / Strukturiertheit?
- Qualifikation der Lehrenden?
- Ergiebigkeit / Nutzen von Lehrveranstaltungen?
- Praktikumsbetreuung?
- Vorbereitung + Betreuung der Diplomarbeit?
- institutionelle Rahmenbedingungen (Bibliothek u.ä.)?
- Lern- und Arbeitsklima?
- Scheinanforderungen?
- ... ?

9) Wie hat das Diplomstudium Sie auf den Übergang ins Berufsleben vorbereitet?

- Wenn keine Vorbereitung, warum nicht? – Was hat gefehlt?

10) Welchen Wert hat das Studium als eigener Lebensabschnitt in Ihrer Biographie?

- Persönlichkeitsentwicklung?

Teil II: Beruflicher Werdegang nach dem Diplom-Pädagogikstudium:

1) Wie hat sich bei Ihnen persönlich der Übergang von der Hochschule in die Berufspraxis vollzogen?

- Auf was für Stellen haben Sie sich beworben? – ausschließlich auf Stellen in der EB/aJb?
- Bewerbung (auch) für nicht-pädagogische Bereiche?
- bestimmte Vorstellungen (bzgl. Gehalt u.ä.) gehabt?
- Bedeutung von Praxiserfahrungen während des Diplomstudiums für den beruflichen Werdegang nach dem Studium?

2) Welche Faktoren waren Ihrer Meinung nach bei Ihrer ersten Stelle einstellungsrelevant?

- => Welche Rolle spielte/n
- das Diplom in Pädagogik bei der Einstellung?
- Thema der Diplomarbeit?
- Fächerkombination, Studienrichtung EB/aJb?
- Praktika / Praxiserfahrungen im Diplomstudium?
- Gesamtnote?
- (regionale) Mobilität?
- Beziehungen / Kontakte?
- Geschlecht?

- *zusätzliche Ausbildungen / Weiterbildungen?*
- *Bedeutung vorheriger Ausbildungen/Berufstätigkeiten?*
- *persönlicher Eindruck?*
- *...?*
- *Berufseinstieg über (zunächst) Honorartätigkeit?*

3) Fühlten Sie sich bei Antritt Ihrer ersten Stelle ausreichend dafür qualifiziert? – Wenn ja, wodurch?

- *ggf.: Wie haben Sie sich auf Ihre erste Stelle eingearbeitet?*

4) Haben Sie nach dem Diplom-Pädagogikstudium zusätzliche Qualifikationen erworben? – Wenn ja, welche? – Warum? – (ggf.!) Durch wen veranlasst?

- *Nutzen / berufliche Verwertbarkeit zusätzlicher Qualifikationen?*

5) Haben Sie schon mal die Stelle gewechselt? – Wenn ja, warum?

- *Ggf.: Kündigung durch Arbeitgeber? => Warum?*
- *Ggf.: Wie waren/sind Ihre Erfahrungen als Freiberufler/in?*

6) Haben Sie Erfahrungen mit unfreiwilliger Erwerbslosigkeit? – Wenn ja, welche?

- *Wie haben Sie Phasen von Arbeitslosigkeit erlebt?*

Teil III: Derzeitige Stelle / Nutzen des Studiums:

1) Welche Faktoren waren Ihrer Meinung nach bei Ihrer derzeitigen Stelle einstellungsrelevant?

- *formale Qualifikationen? => Pädagogik-Diplom? => ggf. weitere formale Abschlüsse?*
- *extrafunktionale Qualifikationen / Persönlichkeitseigenschaften?*
- *Studieninhalte / -schwerpunkte / Studienrichtung im Diplomstudium?*
- *Wahlpflicht- / Zusatzfächer / Nebenfächer?*
- *Weiterbildung / zusätzliche Qualifikationen?*
- *Praxiserfahrungen / Praktika im Diplomstudium?*
- *berufliche Erfahrungen?*
- *Bereitschaft zu Kompromissen (bzgl. Gehalt usw.)?*
- *(regionale) Mobilität?*
- *persönliche / informelle Kontakte?*
- *Gesamtnote?*
- *persönlicher Eindruck?*
- *...?*

2) Welche Qualifikationen / Abschlüsse waren in der Stellenanzeige genannt?

- Welche Berufsabschlüsse hatten Ihre Mitbewerber/innen? (falls bekannt)
- Wurde die Stelle neu geschaffen, oder war sie bereits vorhanden?

3) Fühlten Sie sich bei Antritt Ihrer derzeitigen Stelle ausreichend dafür qualifiziert? – Wenn ja, wodurch?

- ggf.: Wie haben Sie sich auf Ihre derzeitige Stelle eingearbeitet?

4) Bitte schildern Sie einmal einen "typischen" Tagesablauf bei Ihrer derzeitigen Tätigkeit.

- Arbeitsaufgaben (planend/organisierend?)
- Befugnisse / Entscheidungsspielräume / Vorgesetztenfunktion?
- Adressat(inn)en / Klientel?
- Teamarbeit?
- Kooperation mit anderen Einrichtungen?
- Möglichkeiten, Neuerungen einzubringen?
- ...

5) Inwiefern war/ist Ihnen das Diplom-Pädagogikstudium für Ihre derzeitige berufliche Tätigkeit von Nutzen?

- fachliche Qualifikationen durch Diplomstudium?
- allgemeine Qualifikationen / persönliche Entwicklung aus dem/durch das Diplomstudium?
- besonders nützliche Inhalte des Diplomstudiums?
- Nützlichkeit bestimmter Veranstaltungen (evtl. die von „Praktikern“)?
- Nützlichkeit der Diplomarbeit?
- besonders nützlicher Bereich des Diplomstudiums (Nebenfächer, WPF u.ä.)?

5 a) Auf welche Aufgaben hat Sie das Diplom-Pädagogikstudium besonders gut vorbereitet?**6) Wäre für Ihre derzeitige Tätigkeit ein Universitätsstudium nötig gewesen? – Wenn ja, warum?**

- Diplom-Pädagogikstudium nötig gewesen?
- Studienschwerpunkt EB / aJb nötig?
- Vorteile durch den Diplom-Pädagogikabschluss (Gehalt usw.)?
- Diplomstudium als Einstellungsvoraussetzung?

7) Wie sind Sie mit Ihrer derzeitigen Stelle zufrieden? Und warum?

- Anforderungen bzgl. pädagogischem Fachwissen?
- Entscheidungsbefugnisse / Selbstbestimmung?
- Arbeitsinhalte?
- Position in Hierarchie / Aufstiegsmöglichkeiten?
- Betriebsklima?

- *personelle Ausstattung?*
- *institutionelle / finanzielle Rahmenbedingungen?*
- *(gesellschaftliche) Anerkennung?*
- *Arbeitszeit?*
- *Arbeitsplatzsicherheit?*
- *Weiterbildungsmöglichkeiten?*
- *Gehalt ?*
- *... ?*

8) Würden Sie sagen, dass die folgenden Kriterien auf Ihre derzeitige Stelle zutreffen? (= Kennzeichen von „Professionalisierung“)

- *hohes gesellschaftliches Ansehen?*
- *Menschen helfen?*
- *abgegrenztes Kompetenzmonopol?*
- *Anerkennung als Experte/Expertin?*
- *Neuerungen durchsetzen?*
- *große Dispositionsfreiheit und Handlungschancen?*
- *Aufstiegschancen, materielle Sicherheit?*
- *Dienst an der Öffentlichkeit, usw.?*

9) Haben Sie Angst vor Arbeitslosigkeit?

- *Wenn ja, warum?*
- *Wenn nein, warum nicht?*

Teil IV: Professionelles Selbstbild / professionelle Selbstbeschreibung:

1) Würden Sie Ihre derzeitige Tätigkeit als pädagogische bezeichnen? Was ist Ihrer Meinung nach daran pädagogisch, was nicht?

- *u.a. Zusammenhang Verwaltung - Pädagogik / Problem "Arbeitsteilung"?*

2) Fühlen Sie sich bei Ihrer derzeitigen Stelle als Diplom-Pädagogin/Diplom-Pädagoge Ihrer Ausbildung adäquat eingesetzt?

- **Wenn ja, warum ? Wenn nein, warum nicht?**
- *Tätigkeitsanforderungen für Dipl.Päd angemessen?*
- *war ausdrücklich ein/e Dipl.Päd gesucht?*
- *Vorteile durch Diplomabschluss gehabt?*
- *Berufswunsch versus Realität?*

3) Welche Qualifikationen / Berufsabschlüsse haben – sofern bekannt - Ihre

- **Kollegen / Kolleginnen?**
- **Vorgesetzten?**
- **Vorgänger / Vorgängerinnen?**

4) Gibt es aus Ihrer Sicht Qualifikationen / Fähigkeiten, durch die Sie sich von Kolleginnen oder Kollegen anderer (pädagogischer) Fachrichtungen positiv unterscheiden? – Wenn ja, welche ?

- Wurden Ihnen diese Qualifikationen im Diplomstudium vermittelt?
- Gibt es Arbeitsaufgaben, für die Dipl.Päds aus Ihrer Sicht besonders prädestiniert sind? Wenn ja, welche?
- Werden die Qualifikationen dafür Ihrer Erfahrung nach im Diplomstudium vermittelt?

5) Was gibt Ihnen bei Ihrer derzeitigen Berufstätigkeit Selbstbewusstsein / Selbstbestätigung?

- Einfluss vorheriger Ausbildungen/Praxiserfahrungen auf das professionelle Selbstbild?
- Einfluss des Diplom-Pädagogikstudiums?

6) Können Sie von sich sagen: "Ich bin Experte/Expertin für ..."? => Experte/Expertin für was?

- Fühlen Sie sich als Experte/Expertin anerkannt? – Falls ja, durch wen?
- Definition über Stellenbezeichnung / Stellenbeschreibung?

7) Welche Stärken / welche Schwächen haben Diplom-Pädagoginnen/Pädagogen Ihrer Meinung nach?

- erfolgreiche Konkurrenz mit anderen Berufsabschlüssen?
- im Vergleich mit anderen Qualifikationsprofilen?
- fehlendes „Fach“ bei Dipl. Päds?
- sinnvolle Kombination/en von Ausbildungsgängen mit dem Diplomstudium?

8) In welchen Bereichen haben Diplom-Pädagoginnen/Pädagogen Ihrer Einschätzung nach den größten Weiterbildungsbedarf?

- Institutionen-unabhängige Bereiche?
- eigener Weiterbildungsbedarf?

9) Wie sind Ihre Erfahrungen mit der Fremdwahrnehmung von Diplom-Pädagoginnen/Pädagogen?

- Rechtfertigungsdruck?
- gesellschaftliche Anerkennung?
- Vorbehalte gegenüber Dipl.Päds?
- Transparenz des Qualifikationsprofils?
- Wissen von Kollegen/Kolleginnen und Arbeitgebern über Dipl.Päds?

10) Was müsste Ihrer Meinung nach getan werden, um die Qualifikation "Dipl.Päd" transparenter / bekannter zu machen?

- Abgrenzung eines Kompetenzmonopols? – Wie ?

11) Wie sehen Ihre beruflichen Zukunftspläne aus?

z.B.

- Stellenwechsel?
- Zusatzausbildung?
- Umschulung?
- Einschätzung der persönlichen Zukunftsperspektiven (Arbeitsplatzsicherheit, Aufstiegsmöglichkeiten usw.)

12) Würden Sie sich heute noch einmal für das Diplomstudium in Pädagogik entscheiden? Würden Sie wieder EB / aJb als Studienschwerpunkt wählen?

– Wenn ja, warum? – Wenn nein, warum nicht?

- Erwartungen an das Diplomstudium im Nachhinein betrachtet erfüllt?
- Was würden Sie ggf. heute anders machen?

13) Gibt es weitere Aspekte, die Ihrer Meinung nach wichtig sind, aber bislang nicht thematisiert worden sind? Wenn ja, welche?

Vielen Dank für das ausführliche Gespräch!

Übersicht: Zusammenfassung von Wahlpflichtfächern

Hier werden (in Spiegelstrichen) die Einzelantworten der Befragten auf die offene Frage 1.5 in Teil I des Fragebogens: „**Welches Wahlpflichtfach haben Sie im Rahmen des Diplompädagogik-Studiums belegt?**“ wiedergegeben.

Die fett gedruckten Oberkategorien bezeichnen jeweils den Wahlpflichtfach-Sammelbegriff (= Auswertungskategorie), unter dem die in Spiegelstrichen darunter aufgeführten Einzelnennungen von Wahlpflichtfächern zusammengefasst worden sind. Die Zahlen in Klammern benennen immer die Anzahl der Befragten, die das jeweilige Wahlpflichtfach angegeben haben. In den Fällen, in denen keine Einzelnennungen in Spiegelstrichen aufgeführt sind, ist keine Zusammenfassung erfolgt (z.B. bei Freizeit- und Medienpädagogik).

Wahlpflichtfächer:

N = 125 Befragte

Gesellschaftswissenschaftliche Wahlpflichtfächer: 36

- Politik (16)
- Soziologie (13)
- Europäische Ethnologie (4)
- Philosophie (2)
- Wirtschaftstheorie (1)

Freizeit- und Medienpädagogik 33

Zielgruppen: 16

- Ausländerpädagogik (11)
- Altenarbeit (5)

Sozial- und sonderpädagogische Wahlpflichtfächer: 15

- Einzelfallhilfe (2)
- Öffentliche Erziehung (1)
- Gemeinwesenarbeit (1)
- Gruppenpädagogik/Gruppendynamik (1)
- sozialpäd. WPF ohne nähere Angabe (1)
- Sozialplanung/Sozialadministration (1)
- Erziehungsberatung (2)
- Rehabilitationspädagogik (6)

Betriebliche Bildung 13

Theologie 7

didaktisches Wahlpflichtfach:

- Didaktik (Englisch, Politik, Sport, Kunst) 5

Übersicht: Zusammenfassung der Themenschwerpunkte

- Mehrfachnennungen waren möglich -

Im folgenden werden (in Spiegelstrichen) die Einzelantworten der Befragten auf die offene **Frage 1.6 in Teil I des Fragebogens: „Mit welchen Themenbereichen haben Sie sich während Ihres Pädagogikstudiums am meisten beschäftigt?“** mit der Anzahl k der jeweiligen Einzelnennungen in Klammern wiedergegeben und ihre Zusammenfassung zu größeren Themenkategorien (= Auswertungskategorien, fett gedruckt) dargestellt. Die Zusammenfassung der Einzelnennungen zu Auswertungskategorien erfolgte unter Hinzuziehung der in den (Rahmen-)Studien- und Prüfungsordnungen genannten Themenbereiche sowie in Anlehnung an die inhaltlichen Bereiche, die dementsprechend im Lehrplan (Vorlesungsverzeichnis) vorgesehen sind.

Themenschwerpunkte:

K = 329 Nennungen

Allgemeine Pädagogik

58

- Pädagogik allgemein (8)
- (Alternative) päd. Theorien u. Konzepte (7)
- Sozialisation (9)
- Geschichte der Pädagogik (15)
- geschlechtsspezifische Erziehung (2)
- Museumspädagogik/Kunstpädagogik (2)
- vorschulische Erziehung / Spielpädagogik (4)
- Forschungsmethoden/Statistik; Wissenschaftstheorie; Biographieforschung (8)
- Alternativbewegung, alternative Schulen (3)

Außerschulische Jugendbildung / Jugendarbeit

46

- Außerschulische Jugendbildung/Jugendarbeit allgemein (36)
- Berufsausbildung/Berufsvorbereitung (1)
- selbstverwaltete Jugendarbeit (1)
- Jugendforschung (5)
- kirchliche Jugendbildung (1)
- politische Jugendbildung (2)

Kenntnisse über Zielgruppen

47

- Altenarbeit/Altenbildung (8)
- Ausländerpädagogik (13)
- Frauen/Mädchen (18)
- Arbeiterbildung (4)
- Elternbildung (2)
- Behindertenarbeit (2)

Erwachsenenbildung / Weiterbildung	82
- EB/WB allgemein	(36)
- betriebliche/berufliche Weiterbildung	(16)
- Gesundheitsbildung	(2)
- kulturelle/politische Bildung	(7)
- Verwaltung/Management	(1)
- Geschichte der EB	(7)
- Volkshochschule	(4)
- kirchliche EB	(4)
- Bildungspolitik / Bildungsplanung	(5)
Didaktik / Methodik	19
- Lehren und Lernen allgemein	(10)
- Lehren und Lernen mit Erwachsenen/ Methoden der EB/aJb	(6)
- selbstorganisiertes Lernen; Lernen in sozialen Bewegungen	(3)
Psychologie	17
- Psychologie allgemein	(6)
- Kinder- und Jugendpsychologie	(1)
- Kritische Psychologie	(1)
- Lernpsychologie/Lerntheorien	(4)
- Entwicklungspsychologie	(3)
- Kommunikationstheorien	(2)
Soziologische und gesellschaftswissenschaftliche Themen	26
- Soziologie allgemein	(2)
- Familiensoziologie	(2)
- Ethnosoziologie	(1)
- Soziale Bewegungen	(2)
- Bildungssoziologie	(1)
- div. gesellschaftswissensch. Themen	(11)
- Politik	(7)
Sozialpädagogik / Sozialarbeit	14
- Sozialpädagogik/Sozialarbeit allgemein	(4)
- Sozialpolitik/Recht	(1)
- Therapie, Rehabilitation	(4)
- Gemeinwesenarbeit	(2)
- Supervision, Beratung	(2)
- Schulsozialarbeit	(1)
Medienpädagogik / Medienarbeit	20
=> Hier wurden keine differenzierteren Einzelangaben gemacht.	

Übersicht: Zusammenfassung zusätzlicher formaler Qualifikationen während des Diplom-Pädagogikstudiums (außer Doppelstudium)

Hier sind die Antworten der Befragten auf **Frage 2: „Sonstige Aus- und Weiterbildung“ in Teil I des Fragebogens** wiedergegeben. Mehrfachnennungen waren möglich. Die in Spiegelstrichen genannten Einzelantworten sind jeweils zu den fett gedruckten Oberkategorien zusammengefasst worden. Allerdings sind hier nicht die Anzahlen der jeweiligen Nennungen angegeben, die auf eine zusätzliche formale Qualifikation entfallen. Es ist die jeweilige Anzahl der Befragten angegeben, die mindestens eine zusätzliche formale Qualifikation in der betreffenden Kategorie genannt haben.

Bei dieser Frage steht also nicht die nennungsbezogene, sondern die personenbezogene Auswertung im Vordergrund.

Zusätzliche formale Qualifikationen im Bereich: N = 16 Befragte

Methoden: **4**

- diverse Methodenfortbildungen
- Funkkolleg „Beratung in der Erziehung“
- Methoden der bildenden Kunst
- Teamerqualifikation

Therapie / Betreuung: **6**

- TZI, klinische Seelsorge, Telefonseelsorge (1 Person)
- klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie
- Kursleitung Integratives Sehtraining
- Supervision, Gruppen- / Organisationsberatung (1 Person)
- Schwesternhelferinnenlehrgang
- Gestalttherapie

Medien: **3**

- diverse Fortbildungen beim Landesfilmdienst
- Animation durch Medien
- div. Foto- und Videofortbildungen

Sonstige: **3**

- Fernstudium Evangelische Erwachsenenbildung
- Türkisch Diplom
- Trainer- / Übungsleiter

Übersicht: Zusammenfassung der Wege der Stellenfindung

Im folgenden sind die Antworten der Befragten auf **Frage 1 in Teil II des Fragebogens: „Wie haben Sie nach Studienabschluß Ihre erste Beschäftigung als Diplom-Pädagogin/Pädagoge gefunden ?“** zusammengefasst. Mehrfachantworten waren möglich. Die Einzelantworten (= Antwortvorgaben aus der Fragebatterie) sind jeweils in Spiegelstrichen mit der dazu gehörenden Anzahl von Antworten in Klammern benannt und mit inhaltlich ähnlichen Antworten zu größeren Oberkategorien (= Auswertungskategorien, fett gedruckt) zusammengefasst worden. In den Fällen, in denen keine Einzelnennungen in Spiegelstrichen aufgeführt sind, ist keine Zusammenfassung erfolgt (z.B. Vermittlung des Arbeitsamtes, Fachvermittlungsdienstes).

Die Zusammenfassung der Antwortvorgaben aus dem Fragebogen erfolgte in Anlehnung an die von Flacke/Prein/Schulze (1989, S.254) vorgenommene Zusammenfassung, um eine weitgehende Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten.

Wege der Stellenfindung:	Anzahl der Antworten K = 181
Bewerbung auf Anzeige in (Fach-)Zeitung:	25
- durch Bewerbung auf Zeitungannoncen	(22)
- durch Bewerbung auf Annoncen in einer <i>Fachzeitschrift</i>	(3)
Stellengesuch/unaufgeforderte Bewerbung:	23
- durch eigenes Stellengesuch in Zeitung oder Zeitschrift	(5)
- durch eigene, unaufgeforderte Bewerbung	(18)
Praxiskontakte:	71
- durch Bewerbung auf eine "interne" Stellenausschreibung (<i>die quasi als Resultat von Praxiskontakten gelten kann; Anm. AFJ</i>)	(7)
- durch Kontakte aus früherer hauptberuflicher Tätigkeit (mind. 18 Std.) vor/während des Diplomstudiums	(4)
- durch Kontakte aus Zivildienst, Freiwilligem Sozialen Jahr (FSJ)	(1)
- durch Kontakte aus einem Praktikum im Rahmen des Diplomstudiums	(5)
- durch Kontakte, die im Rahmen der Diplomarbeit hergestellt wurden	(8)
- durch Kontakte aus Honorar- oder Teilzeittätigkeit (unter 18 Std.) vor/während des Diplomstudiums	(18)
- durch Kontakte aus ehrenamtlichem Engagement	(11)
- durch meine politischen, gewerkschaftlichen, kirchlichen Kontakte	(9)
- durch Lehrende an der Universität ¹	(8)
Vermittlung des Arbeitsamtes, Fachvermittlungsdienstes	14
Arbeitgeber hat mir von sich aus eine Stelle angeboten	15
Durch Familie, Freunde, Bekannte, Studien-, (frühere) Arbeitskolleg(inn)en	18
Aufbau einer selbständigen / freiberuflichen Existenz	5
Sonstige Wege	10

¹ „Lehrende an der Universität“ gehören zu den Praxiskontakten, weil der hochschulische Bereich nach den Vorstellungen der Studiengangplaner zu den angestrebten Arbeitsfeldern von Diplom-Pädagog/inn/en gehören sollte. Das Studium sollte berufspraktisch *und* wissenschaftlich qualifizieren (vgl. Kap.1.1.1).

Übersicht: Zusammenfassung Beginn der Stellensuche

Im folgenden sind die Antworten auf die Frage „**Wann haben Sie erstmals nach einer Stelle als Diplom-Pädagogin/Pädagoge gesucht ?**“ (Fragebogen Teil II, Frage 2) dargestellt. Es ist jeweils die Anzahl der Befragten angegeben, die die betreffende Antwortvorgabe angekreuzt haben.

Die Antworten auf den offenen Teil dieser Frage [„ich habe (noch) nicht nach einer beruflichen Tätigkeit als Dipl.Päd. gesucht, weil, ...“], den 26 Befragte angekreuzt und näher erläutert haben, sind einzeln aufgelistet und zu größeren, inhaltlich zusammenhängenden Auswertungskategorien zusammengefasst worden.

Beginn der Stellensuche:	N= 120 Befragte

während des Studiums	31
- in einer frühen Phase des Studiums (7., 8., 9. Semester)	(7)
- im letzten halben Jahr vor Studienabschluss	(24)
innerhalb der ersten drei Monate nach Studienabschluss	37
später als drei Monate nach Studienabschluss	26
ich habe (noch) nicht nach einer beruflichen Tätigkeit als Dipl.Päd. gesucht, weil ...	26
- <u>weiterer Werdegang in einem pädagogischen Beruf, der bereits vor / während des Diplomstudiums ausgeübt wurde</u>	(4)
<i>(weil ich bereits hauptamtliche Dozentin an der Uni X. war [Fb 55], weil ich bereits vor/während des Dipl.Päd-Studiums als lehrender Sozialarbeiter an einer Hochschule tätig war – Berufsidealität als Sozialarbeiter [Fb 58], weil ich als Sozialarbeiter, Erzieher/Sozialpädagoge und jetzt als Dozent tätig war/ bin [Fb 104], weil ich die Arbeit schon vor Abschluss des Diploms hatte [Fb 119])</i>	
- <u>weiterer Werdegang in einem anderen Beruf, der bereits vor/ während des Diplomstudiums begonnen wurde / praktischer Teil einer anderen Ausbildung</u>	(8)
<i>(weil ich mich in meinem 1. Fach (Theologie) noch weiter qualifiziert habe [Fb 1], weil ich als Pfarrer/in arbeite / sofort als Pfarrer beschäftigt wurde [Fb 39, 64, 75, 88, 95], weil ich meine Lehrerausbildung z. Zt. fortsetze (Referendariat) [Fb 14], andere berufliche Orientierung (Medienwissenschaft – Volontariat Aufnahmeleitung Film, Anmerkung AFJ) [Fb 19])</i>	
- <u>weiteres Studium</u>	(2)
<i>(Studium der Psychologie [Fb 6], Promotion in Pädagogik [Fb 10])</i>	
- <u>frühzeitiges Stellenangebot als Dipl.Päd.</u>	(3)
<i>(weil mir die Stelle frühzeitig angeboten wurde [Fb 56], weil mir die Stelle vom Arbeitgeber angeboten wurde [Fb 68], weil sich die Stelle kurz nach dem Diplom anbot – zuvor Honorartätigkeit im gleichen Bereich [Fb 117])</i>	

- nicht als Dipl.Päd. arbeiten wollen (3)
(weil ich nicht als Pädagogin arbeiten will [Fb 36], aus persönlichen Gründen/aufgrund eines persönlichen Entschlusses, nicht im pädagogischen Bereich tätig zu werden (jedenfalls z.Z.) [Fb 44], Nach Beendigung des Studiums war mir klar, daß ich nicht als Dipl.Päd. arbeiten wollte, sondern direkt – im Umgang mit dem Klientel. [Fb 70])

- Kinderbetreuung (3)
weil ich meine Kinder betreue [Fb 61, 87, 107]

- keine Angabe von Gründen (3)
[Fb 8, 31, 102]

Übersicht: Erste Stelle – Zusammenfassung von Institutionen zu Arbeitsfeldern:

Methodische Vorbemerkung:

Bei der Darstellung des beruflichen Verbleibs der Befragten habe ich die zahlreichen verschiedenen Institutionen, die die Absolventinnen und Absolventen als diejenigen benannt haben, in denen sie bei ihrer ersten und in denen sie bei ihrer aktuellen Stelle gearbeitet haben / arbeiten (**Teil I des Fragebogens, Frage 3: „Berufliche Tätigkeiten vor, parallel zu und nach dem Diplomstudium in Pädagogik“**), für die Auswertung zu den unten genannten (fett gedruckten) Arbeitsfeldern zusammengefasst.

Bei dieser Zusammenfassung stellte sich das Problem, dass zahlreiche der von den Befragten benannten Institutionen zunächst *nicht eindeutig einem* Arbeitsfeld zugeordnet werden konnten. In einigen Fällen war es eine Art „Ermessensfrage“, ob eine von der befragten Person angegebene Institution eher dem Arbeitsfeld Erwachsenenbildung oder eher dem Arbeitsfeld Sozialpädagogik zuzuordnen ist. Das war erst recht dann der Fall, wenn die Befragten selbst ihre Tätigkeit – im Hinblick auf die aktuelle Tätigkeit enthält der Fragebogen diese Information (vgl. Teil III des Fragebogens, Frage 1) – mehreren Arbeitsfeldern zugleich zugeordnet haben (z.B. der Erwachsenenbildung, der außerschulischen Jugendbildung und der Sozialarbeit).

Um dennoch für die Auswertung der Daten eine Zuordnung zu einem Arbeitsfeld vornehmen zu können, habe ich folgende zusätzliche *Informationen aus dem Fragebogen herangezogen*, um die Entscheidung für die Zuordnung zu einem Arbeitsfeld zu fällen:

Bei Zweifelsfällen in der Zuordnung habe ich im Bezug auf die *erste Stelle* nicht nur geschaut, welche Institution die Befragten als „Institution/Dienststelle/Abteilung“ angegeben haben, sondern habe zusätzlich die genannte „Art der Tätigkeit/Berufsbezeichnung“ herangezogen, um eine Entscheidung für die Zuordnung zu treffen.

Außerdem habe ich mir – soweit möglich – von manchen in den Fragebögen angegebenen Institutionen Informationsmaterial über die jeweilige Institution angefordert (z.B. Selbstdarstellungen, Tätigkeitsberichte u.ä.), um mir besser ein Bild über deren Tätigkeitsbereiche machen und die Antworten der Befragten zuordnen zu können.

Schließlich sind die Kategorienzusammenfassungen auch in den regelmäßig am DIE stattgefundenen Doktorandinnen-Besprechungen diskutiert worden, so dass die anderen Forschenden sozusagen als „Korrektiv“ fungiert haben. Ferner wurden Anregungen für die Zusammenfassung von Einzelantworten aus vorliegenden Verbleibsstudien entnommen (z.B. Flacke, Prein, Schulze 1989), was letztendlich auch für die Vergleichbarkeit der Ergebnisse von Vorteil ist.

Die fett gedruckten Oberkategorien bezeichnen jeweils das zusammengefasste Arbeitsfeld (= Auswertungskategorie), unter dem die in Spiegelstrichen darunter aufgeführten Einzelnennungen von Institutionen/Dienststellen zusammengefasst worden sind. Die Zahlen in Klammern benennen immer die Anzahl von Befragten, die die jeweilige Institution angegeben haben.

Arbeitsfelder bei der 1. Stelle: N = 109 Befragte

Kindergarten / Vorschulbereich:**2**

- Kindergarten, Kindertagesstätte (2)

Erwachsenenbildung / Weiterbildung:**35 (37)***

- diverse Bildungsinstitutionen (Einzelnennungen) (5)

- Bildungsstätten von Wohlfahrtsverbänden (1) (2)*

- gewerkschaftliche / arbeitgebernahe Bildungsstätten (5)

- (Heim-)Volkshochschulen (4)

- Berufsbildungszentren/-initiativen (2)

- kirchliche Bildungsstätten/-institutionen (7)

- betriebliche (Weiter-)bildungsabteilungen (2) (3)*

- Verlag (1)

- Speak & Write (1)

- überregionale Zentralstellen / Verbände (2)

- Landesfilmdienst (1)

- freiberufliche Tätigkeit in der EB/WB (z.T. in mehreren Institutionen) (4)

(Fach-)Schulen:**5**

- Schulen, Fachschulen, Sprachschulen, Kunstschule (5)

Hochschulen / Forschungsinstitute:**12**

- Universität, Gesamthochschulen, Fachbereich (11)

- DFG-Projekt (1)

Seelsorge:**7**

- Tätigkeit als Pfarrer(in), Vikar(in) (7)

außerschulische Jugendbildung / Jugendarbeit:**7**

- Jugendbildungswerk (1)

- Jugendzentrum, Jugendpflege, Jugendverband (5)

- überregionaler Jugendverband (1)

Sozialpädagogik / Sozialarbeit:**20**

- Heimerziehung (3)

- div. sozialpäd. Einrichtungen (2)

- Mutter-Kind-Kurheim (1)

- sozialpäd. Familienhilfe (2)

- Jugendamt, Sozialamt (4)

- Gemeinwesenarbeit, Arbeit im soz. Brennpunkt (4)

- Beratungsstelle für Aussiedler, Ausländer (2)

- Beratung Krebskranker (1)

- Kulturzentrum (1)

Behinderten- / Therapiebereich:**10**

- div. Behinderteneinrichtungen (1)

- Geistigbehindertenschule (1)

- Sprachförderungszentrum (1)

- Blindenstudienanstalt (3)

- Heim für geistig behinderte Kinder u. Jugendliche (1)

- Landesverband MS-Erkrankter (1)

- Bürgerinitiative Sozialpsychiatrie (1)

- Betreuung psychisch Kranker (1)

Nicht-pädagogischer Bereich:**11 (9)***

(z.B. Filmproduktion, Bundespost, Steuerberatungsgesellschaft, Büro, Taxiunternehmen, Autovermietung, Marketing-Firma, Gewerkschaft)

* Die oben dargestellten zusammengefassten Kategorien gehen von der ersten Stelle im *pädagogischen* Bereich nach dem Diplom-Pädagogikstudium aus. Diejenigen, die in „sonstigen nicht-pädagogischen Institutionen“ tätig sind, waren nach dem Diplomstudium noch nicht pädagogisch tätig. Die o.g. Kategorisierung liegt somit der Auswertung der Frage nach der Berufseinmündung (Wege der Stellenfindung im pädagogischen Bereich, Dauer der Stellensuche usw.) zugrunde, die die erste Stelle im pädagogischen Bereich im Auge hatte.

Allerdings gibt es hinsichtlich der Tätigkeit im nicht-pädagogischen Bereich zwei Ausnahmen (Fb 24 und Fb 51): Zwei Absolventinnen waren nach einer Zeit der Arbeitslosigkeit unmittelbar im Anschluss an das Studium zunächst auf ihrer zeitlich ersten Stelle mehrere Jahre im nicht-pädagogischen Bereich (Fb 24: häusliche Krankenpflege; Fb 51: Sekretärin in Unternehmensberatung und Werbeagentur) tätig und haben danach ihre erste Stelle im pädagogischen Bereich (beide in der EB / WB) gefunden. Für die Auswertung des Kapitels „Erste Stelle“ (Kap. 3.2.2), bei dem es darum geht, welches die *zeitlich* erste Stelle (egal, ob pädagogisch oder nicht) nach dem Diplom ist, bedeutet das, dass sich das o.g. „n“ leicht verschiebt: nicht 9, sondern 11 Befragte haben zunächst im „nicht-pädagogischen Bereich“ ihre *zeitlich* erste Stelle gefunden. Dementsprechend sind erst einmal nicht 37, sondern 35 Befragte in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung tätig.

Übersicht: Zusammenfassung von Berufsbezeichnungen bei der ersten Stelle nach dem Diplom:

Hier werden (in Spiegelstrichen) die Einzelantworten der Befragten auf die offene Frage nach der „**Art der Tätigkeit/Berufsbezeichnung**“ der ersten Stelle nach dem Diplom wiedergegeben (=> **Frage 3 in Teil I des Fragebogens (Tabelle): „Berufliche Tätigkeiten vor, parallel zu und nach dem Diplomstudium in Pädagogik“**).

Die fett gedruckten Oberkategorien bezeichnen jeweils den Berufsbezeichnungssammelbegriff (= Auswertungskategorie), unter dem die in Spiegelstrichen darunter aufgeführten Einzelnennungen von „Art der Tätigkeit/Berufsbezeichnung“ zusammengefasst worden sind. Die Zahlen in Klammern benennen immer die Anzahl von Befragten, die die jeweilige Berufsbezeichnung angegeben haben. In den Fällen, in denen keine Einzelnennungen in Spiegelstrichen aufgeführt sind, ist keine Zusammenfassung erfolgt (z.B. bei wissenschaftliche Hilfskraft).

Berufsbezeichnungen bei der ersten Stelle: N = 107 Befragte

Teamer(in), Kursleiter(in), Dozent(in) in EB/WB oder aJb	17
<ul style="list-style-type: none"> - Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache, Deutschlehrer, Sprachlehrer (5) - Kursleitung in Sport, Yoga (2) - Teamer(in), Kursleiter(in) in außerschulischer Jugend(bildungs)arbeit (= Kurse im Mädchentreff, Betreuung von Aussiedlerjugendlichen) (2) - Kursleiterin für Malkurse (1) - neben-/freiberufliche Mitarbeit im Bereich berufliche Bildung (3) - VHS-Kursleiterin Englisch (1) - sonstige (freiberufliche) Kursleitungstätigkeit (3) 	
Hochschuldozent(in), wissenschaftliche Assistent(in), wiss. Mitarbeiter(in)	7
<ul style="list-style-type: none"> - wissenschaftliche Mitarbeiterin Dokumentation (1) - hauptamtliche Dozentin an der Universität (1) - wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität (4) - lehrender Sozialarbeiter an der Universität (1) 	
Wissenschaftliche Hilfskraft	5
(Bildungs-)Referent(in)	10
<ul style="list-style-type: none"> - Jugendbildungsreferent(in), Jugendreferent (4) - Bildungs-, Weiterbildungs-, Fortbildungsreferent/in (4) - PR-Referent (1) - hauptamtl. Referentin im Bereich Hochschulpolitik (Erwachsenenbildung) (1) 	
Erzieher(in)	7
Sozialpädagoge/-arbeiterin, Gemeindepädagoge/-pädagogin	17
<ul style="list-style-type: none"> - Sozialpädagogin/-pädagoge, Sozialarbeiterin/-arbeiter (15) - Gemeindepädagoge/-pädagogin (2) 	

Berater/in, Betreuer/in, Therapeut/in		4
- Sozialberaterin und Betreuerin von Aussiedlerjugendlichen	(1)	
- Beratung von Behinderung betroffener Familien	(1)	
- Beschäftigungstherapeutin	(1)	
- Betreuer psychisch Kranker	(1)	
Pädagogische(r) Leiter(in), Geschäftsführer(in)		4
- Leiter in Kinder- und Jugendhaus, KiTa-Leiter	(3)	
- Landesgeschäftsführerin einer politischen Vereinigung	(1)	
Pädagog. Mitarbeiter(in)		12
- hauptberufl. pädagogische/r Mitarbeiter(in) ohne nähere Bezeichnung	(4)	
- pädagogische/r Mitarbeiter(in) in Gemeinwesenarbeit	(1)	
- hauptberufl. pädagogische/r Mitarbeiter(in) in EB / WB	(3)	
- pädagogische Mitarbeiterin für Ausländerkinder	(1)	
- Weiterbildungslehrerin	(1)	
- Diplom-Pädagogin/Pädagoge	(2)	
Sonstige päd. Berufsbezeichnungen		4
=> Diese vier Absolvent/inne/n betrachten ihre Tätigkeit selbst als mindestens "zum Teil pädagogisch":		
- freiberuflicher Journalist und Pädagoge	(1)	
- Verlagsinhaber	(1)	
- Jahrespraktikant IG Metall	(1)	
- Aushilfe in Gemeinde und Schule in USA	(1)	
Vikar(in) / Referendarin		8
Sonstige nicht-pädagogische Berufsbezeichnungen		12
- Unternehmensberater	(2)	
- Aufnahmeleiter Fernsehfilmproduktion	(1)	
- Aushilfskraft bei der Deutschen Bundespost	(1)	
- Sachbearbeiterin in Steuerberatungsgesellschaft	(1)	
- Gewerkschaftssekretärin	(1)	
- Vertriebsbeauftragte	(1)	
- Taxiunternehmer	(1)	
- Disponent	(1)	
- Empfangsmitarbeiterin	(1)	
- Krankenpflegerin	(1)	
- Sekretärin	(1)	

Übersicht: Zusammenfassung von Arbeitgebern / Trägern der ersten Stelle nach dem Diplom

Hier werden (in Spiegelstrichen) die Einzelantworten der Befragten auf die offene Frage nach „**Arbeitgebern/Trägern**“ der ersten Stelle nach dem Diplom wiedergegeben (=> **Frage 3 in Teil I des Fragebogens (Tabelle): „Berufliche Tätigkeiten vor, parallel zu und nach dem Diplomstudium in Pädagogik“**).

Die fett gedruckten Oberkategorien bezeichnen jeweils den Träger-Sammelbegriff (= Auswertungskategorie), unter dem die in Spiegelstrichen darunter aufgeführten Einzelnennungen von „Arbeitgeber/Träger“ zusammengefasst worden sind. Die Zahlen in Klammern benennen immer die Anzahl von Befragten, die den jeweiligen Träger angegeben haben.

Arbeitgeber / Träger der ersten Stelle nach dem Diplom¹: N = 88 Befragte²

Kirchen, (Wohlfahrts-)Verbände	34
<ul style="list-style-type: none"> - Kirche (11) - nicht-konfess. Wohlfahrtsverband (5) - konfessioneller Wohlfahrtsverband (2) - überregionaler Verband (11) - Gewerkschaft/Arbeitgeberverband (4) - politische Vereinigung (1) 	
Öffentliche Arbeitgeber	25
<ul style="list-style-type: none"> - Kommune (13) - Land (12) 	
lokale Initiative / Verein	19
<ul style="list-style-type: none"> - lokale Einrichtung für Behinderte e.V. (4) - Kinderheim e.V., privates Kinderheim (3) - Sprachförderungszentrum e.V. (1) - Frauenhaus e.V. (1) - Kulturzentrum e.V. (1) - Verein für Berufsausbildung e.V. (1) - Schulsozialarbeit e.V. (1) - freier Träger zur beruflichen Integration (1) - Verein zur aktiven Freizeitgestaltung (1) - Stadtteilprojekt, freier Träger (1) - freie Kunstschule (1) - Verein für junge Menschen in Not (1) - Bürgerinitiative (1) - Volkswbildungswerk (1) 	

¹ Die Zusammenfassung der Einzelnennungen in der Tabelle „Berufliche Tätigkeiten vor, parallel zu und nach dem Diplomstudium in Pädagogik“ (Teil I, Frage 3 des Fragebogens) zu auswertbaren Kategorien habe ich in Anlehnung an die Kategorien, mit denen Flacke, Prein, Schulze (1989) – in etwas veränderter Form auch Bahn Müller u.a. (1988) – gearbeitet haben, vorgenommen.

² Zum reduzierten Stichprobenumfang in der Auswertung vgl. Anmerkung im Tabellenband T65.

Wirtschaft**6**

- kommerzielle Sprachenschule, Schulungs-
einrichtung, privates Bildungsinstitut (3)
- Bank, Weiterbildungsabteilung (1)
- Automobilunternehmen, Weiterbildungsabt. (1)
- Holding GmbH (1)

selbstständig/freiberuflich**4**

Übersicht: Zusammenfassung berufsbezogener Weiterbildungsmaßnahmen/Zusatzausbildungen im Berufsverlauf

Hier sind die Antworten der Befragten auf **Frage 2: „Sonstige Aus- und Weiterbildung“ in Teil I des Fragebogens (Rubrik „Berufsbezogene Weiterbildungsmaßnahme/Zusatzausbildung zum Thema ...“)** wiedergegeben. Mehrfachnennungen waren möglich (K = Anzahl der Nennungen). Die in Spiegelstrichen genannten Einzelantworten sind jeweils zu den fett gedruckten Oberkategorien zusammengefasst worden.

Weiterbildungsmaßnahmen/Zusatzausbildungen
im Berufsverlauf im Bereich ...

K = 59 Nennungen

Beratung/Therapie

37

- Fernstudium ev. Erwachsenenbildung/
- Funkkolleg Religion (2)
- Reiki/Polarity (3)
- Yoga (2)
- Heilpraktikerausbildung (berufsbegleitend) (1)
- Gesprächsführung/Gesprächstherapie (4)
- Transaktionsanalyse (2)
- Psychoanalytische Gruppentherapie (1)
- psychosoziales Arbeiten in Gruppen (1)
- gestalttheoret. Psychotherapeut (1)
- Beratung/Soziotherapie (1)
- Sozialtherapie (1)
- Integratives Sehtraining (1)
- Psychomotorik (1)
- Tanztherapie* (1)
- Familientherapie (2)
- Gestaltberatung/Gestalttherapie (4)
- Gruppen- und Organisationsberater (1)
- Supervisor (3)
- Konfliktberaterin (1)
- Schuldnerberaterin (1)
- neurolinguistisches Programmieren, Suggestopädie (3)

Methoden/Medien

17

- berufsbezogene Weiterbildungsmaßnahmen
- Foto, Video, Computer (1)
- Tanz/Körperarbeit* (1)
- Bewegung/Improvisation, Tanzpädagogik* (1)
- Rhythmische Erziehung (1)
- Zusatzstudium Medienwissenschaft (2)
- Methoden der bildenden Kunst (1)
- (längere) EDV-Fortbildung (2)
- Ergänzungsstudium Deutsch als Fremdsprache (1)
- Ausbildereignungsschein (2)

* „Tanztherapie“ wurde dem therapeutischen Bereich zugeordnet, weil der Schwerpunkt offensichtlich auf dem therapeutischen Aspekt liegt. In Abgrenzung dazu wurden die Bezeichnungen „Tanz“ und „Tanzpädagogik“ dem methodischen Bereich zugeordnet.

Kat. 9 Zusammenfassung: Weiterbildungen/Zusatzausbildungen im Berufsverlauf

- Referendariat für berufliche Schulen (1)
- Gruppendynamik (1)
- theaterpädagogische Fortbildung (1)
- Weiterbildung zum Bildungsreferenten (1)
- Internationale Jugendarbeit (1)

Management/Verwaltung

5

- Arbeitsrecht für Betriebsräte (1)
- Weiterbildung zur Personalreferentin (1)
- Sozial-Management (1)
- Trainee Betriebswirtschaft (1)
- Dolmetscherin/Übersetzerin (1)

Übersicht: Zusammenfassung von Umschulungen nach dem Diplom-Pädagogikstudium

Hier sind die Antworten der Befragten auf **Frage 2: „Sonstige Aus- und Weiterbildung“ in Teil I des Fragebogens (Rubrik „Umschulung zum / zur ...“)** wiedergegeben. Mehrfachnennungen waren möglich, wurden aber von den Befragten nicht in Anspruch genommen. Die in Spiegelstrichen genannten Einzelantworten sind jeweils zu den fett gedruckten Oberkategorien zusammengefasst worden.

Umschulungen nach dem Diplom-Pädagogikstudium: N = 13 Befragte

Umschulung im EDV-Bereich:	6
- EDV-Organisator	(1)
- Organisationsprogrammierer	(2)
- EDV-Beraterin für Bürokommunikation	(1)
- EDV-Fortbildung Lernsystemlektor	(1)
- Fachberaterin für EDV-Anwendung und -organisation	(1)
Umschulung im kaufmännischen Bereich	3
- Buchhändler (externe Prüfung)	(1)
- Industriekaufmann	(1)
- Bankkauffrau	(1)
Umschulung im sozialen Bereich	2
- Altenpflegerin	(1)
- Waldorfkindergärtnerin	(1)
Sonstige Umschulungen	2
- Volontariat Aufnahmeleitung Film	(1)
- Einarbeitung Steuerrecht / Sozialrecht	(1)

Übersicht: Derzeitige Stelle – Zusammenfassung von Institutionen zu Arbeitsfeldern:

Methodische Vorbemerkung:

Für die Zusammenfassung von Einzelantworten „Institutionen derzeitige Stelle“ zu Arbeitsfeldern gilt dieselbe methodische Vorbemerkung, die ich bereits unter Kat. 6 zur Zusammenfassung von Institutionen bei der ersten Stelle ausgeführt habe.

Bei Zweifelsfällen in der Zuordnung der Institution/Dienststelle der *aktuellen Stelle* habe ich ferner

- die für die derzeitige Stelle genannten „charakteristischen Tätigkeiten“ (Fragebogen Teil III, Frage 3) sowie

- die von den Befragten selbst vorgenommene Zuordnung „Welchem der folgenden Arbeitsfelder ordnen Sie Ihre derzeitige Tätigkeit zu?“ (Fragebogen Teil III, Frage 1, Mehrfachnennungen waren möglich)

in meine Entscheidung einbezogen, um die derzeitige Tätigkeit jeweils inhaltlich begründet und möglichst eindeutig einem Arbeitsfeld zuordnen zu können.

Beispiel:

Jemand macht zur derzeitigen Stelle im Fragebogen folgende Angaben:

- Institution: „*Arbeit und Bildung e.V.*“

- Art der Tätigkeit / Berufsbezeichnung: „*päd. Mitarbeiter*“

- charakteristische Tätigkeiten: „*Kursleitung, Organisation, Verwaltung, sozialpäd. Betreuung, Konzeptentwicklung*“

- und ordnet seine derzeitige Tätigkeit selbst sowohl dem Arbeitsfeld „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ als auch der „Sozialpädagogik/Sozialarbeit“ zu.

In diesem Fall habe ich diese Person aufgrund der angegebenen Tätigkeiten, aufgrund der durch den Befragten vorgenommenen Zuordnung unter anderem zum Arbeitsfeld Erwachsenenbildung/Weiterbildung und aufgrund der Hintergrundinformationen, die ich mir über die angegebene Institution „Arbeit und Bildung e.V.“¹ besorgt habe, dem Arbeitsfeld Erwachsenenbildung/Weiterbildung und nicht der Sozialarbeit zugeordnet, weil ich davon ausgehe, dass in diesem Fall erwachsenenpädagogische Anteile den Anteil sozialpädagogischer Tätigkeiten überwiegen.

¹ Der Verein Arbeit und Bildung e.V., dessen traditionelle Aufgabe es ist, „Bildungsangebote für Arbeitslose () anzubieten“ (vgl. Programm 1991/92 des Vereins Arbeit und Bildung e.V., Marburg, S. 2), ist von mir aufgrund der Tatsache, dass er Bildungsangebote macht, unter das Arbeitsfeld Erwachsenenbildung / Weiterbildung subsumiert worden. Überschneidungen zum Arbeitsfeld Sozialpädagogik sind aber vermutlich aufgrund des Umstandes, dass sich diese Bildungsangebote an Arbeitslose mit ihren spezifischen (psycho-sozialen) Problemen richten, vorhanden (vgl. hierzu auch Kap. 1.1.3).

Arbeitsfelder bei der derzeitigen Stelle:

N = 118 Befragte

Kinder / Vorschule**1**

- Kindertagesstätte (1)

Erwachsenenbildung / Weiterbildung**35**

- Lehrkraft Deutsch als Fremdsprache, Berufsbildungszentrum (BBZ) (1)

- Lehrgangsheiterin berufl. Reintegration, Institut für Beruf & Bildung (1)

- HPM, kath. Familienbildungsstätte (1)

- Erwachsenenbildung (ohne nähere Angabe) (3)

- Kursleiter Arbeit & Bildung e.V. (1)

- Gemeindepäd., Amt f. kirchliche Dienste (1)

- Sozialdienstleitung, Verein (1)

- Bildungssekretär, gewerkschaftliche Bildungsstätte (1)

- freiberuflicher Trainer (1)

- Lehrkraft Deutsch als Fremdsprache, gewerkschaftlicher Bildungsträger (1)

- Weiterbildungs-Referentin, Sparkasse (1)

- Leiter eines Beschäftigungsprojektes (Recyclingzentrum) (1)

- Kommunikationstrainer Unternehmensberatung (1)

- freiberufliche Dozentin, Umschulungs- u. Bildungszentrum (1)

- selbstständiger Supervisor & Fortbildner (1)

- EDV-Dozent, Berufsakademie GmbH (1)

- Angestellte für Fort- u: Weiterbildungsmaßnahmen, Bank (1)

- Gewerkschaftssekretär, gewerkschaftliches Bildungszentrum (1)

- freiberuflich im Uni-Hochschulsport (1)

- Fortbildungsreferent, Hephata (1)

- Arbeitsloseninitiative e.V. (1)

- päd. Mitarbeiterin Arbeit & Bildung e.V. (1)

- Dozent im Motivationsbereich, priv. Unterrichtsstudio (1)

- Sozialpädagogische Betreuung u. Beratung, AG berufliche Integration (1)

- Leiter Referat AV-Medien, Wirtschaft GmbH (1)

- freiberuflich Deutschunterricht, VHS, Sprachschule (1)

- Sozial- u. Qualifizierungspädagogin, Sozialamt (1)

- freiberuflicher EDV-Dozent, EB (1)

- Sexualpädagogin, ProFamilia (1)

- freiberufl. Supervision, Organisationsberatung (1)

- Bildungsreferent, Automobilunternehmen (1)

- Referent f. Film u. AV-Medien, Gemeinschaftswerk ev. Publizistik (1)

- päd. Mitarbeiter, Berufsfortbildungswerk (1)

(Fach-)Schulen**6**

- Schuldienst, Referendarin (1)

- Seminarleiterin, Waldorfkindergarten-seminar (1)

- Berufsbildende Schule Sozialpädagogik, Referendar (1)

- kirchliche Fachschule für Religionspädagogik (1)

- Fachschule f. Erzieherinnen, Referendarin berufl. Schulen (1)

- Musiklehrerin, Haupt- u. Realschule (1)

Hochschule / Forschung**9**

- Forschungsprojekt (1)

- Forschungsinstitut (1)

- Universitäten, Gesamthochschulen -> Fachbereich (5)

- Fachhochschule (1)

- DIE - PAS des DVV (1)

Seelsorge**7**

- Kirchengemeinde, Kirchenbezirk (4)

- Pfarrstelle in Jugendwohnheim (1)

- Ev. Dekanatsverband / Studentenfarrerin (1)

- Ev. SchülerInnenarbeit (1)

Außerschulische Jugendbildungsarbeit / Jugendarbeit		10
- Jugendbildungswerk	(1)	
- Kreisjugendamt / Kreisjugendreferent	(1)	
- evangelischer Gemeindeverband	(1)	
- Internat. Jugendbegegnung / Aktion Sühnezeichen	(2)	
- Deutscher Sportbund, Sportjugend	(1)	
- Jugendhaus, Jugendzentrum	(2)	
- offene Kinder- und Jugendarbeit	(1)	
- Ortsjugendpflege	(1)	
Sozialpädagogik / Sozialarbeit		18
- Sozialarbeit ohne nähere Angabe	(3)	
- Heimerziehung	(1)	
- sozialpädagogische Familienhilfe	(1)	
- Jugendamt, Sozial-/Jugenddezernat (-> Jugendhilfeplanung, Sozialplanung)	(2)	
- Gemeinwesenarbeit	(3)	
- Schuldnerberatungsstelle	(1)	
- Beratungsstelle für Krebskranke	(1)	
- Sozialamt (-> sozialpäd. Flüchtlingsbetreuung, Asylbetreuung)	(2)	
- Lesbenberatung	(1)	
- psycho-soziale Beratung	(1)	
- Gerichtshilfe	(1)	
- Frauenselbsthilfeprojekt	(1)	
Behinderte / Therapie		10
- Blindenstudienanstalt	(1)	
- Heim für geistig Behinderte	(1)	
- psychagogisches Kinderheim	(1)	
- Landesverband MS-Erkrankter	(1)	
- Reha-Werkstatt für psychisch Kranke, Psychiatrie	(3)	
- Commune-Therapie	(1)	
- Sucht-Sozial-Therapie	(1)	
- Geschäftsführung Lebenshilfe e.V.	(1)	
Sonstige nicht-pädagogische Institutionen		22
- wiss. Angestellter / wiss. Referentin bei Parteifraktion	(2)	
- Leiter Finanz- u. Rechnungswesen	(1)	
- Aufnahmeleiter Filmproduktion	(1)	
- Lektorin	(1)	
- Krankenhaus -> Altenpflege	(1)	
- PR-Referent, Wirtschaft	(1)	
- Aushilfskraft, Deutsche Bundespost	(1)	
- Sachbearbeiterin Steuerberatungsgesellschaft	(1)	
- Systemanalytiker	(1)	
- Leiter Software-Produktmanagement, Wirtschaft	(1)	
- Gewerkschaftssekretärin, IGM	(1)	
- Vertriebsbeauftragte (EDV)	(1)	
- Werbe- u. PR-Frau, freie Wirtschaft	(1)	
- stellvertr. Leiterin AK Naturheilverfahren, Umweltschutzverein	(1)	
- Taxiunternehmer	(1)	
- kfm. Angestellter EDV-Organisation bei Spedition	(1)	
- PR-Mitarbeiter o.n.A.	(1)	
- Bürokraft	(1)	
- Sachbearbeiterin Buchhaltung, freie Wirtschaft	(1)	
- Sekretärin, Wirtschaft	(1)	
- Geschäftsführerin, Einzelhandelsgeschäft	(1)	

Übersicht: Zusammenfassung von Berufsbezeichnungen bei der derzeitigen Stelle:

Hier werden (in Spiegelstrichen) die Einzelantworten der Befragten auf die offene Frage nach der „Art der Tätigkeit / Berufsbezeichnung“ der aktuellen Stelle zum Befragungszeitpunkt wiedergegeben (=> Frage 3 in Teil I des Fragebogens (Tabelle): „Berufliche Tätigkeiten vor, parallel zu und nach dem Diplomstudium in Pädagogik“).

Die fett gedruckten Oberkategorien bezeichnen jeweils den Berufsbezeichnungssammelbegriff (= Auswertungskategorie), unter dem die in Spiegelstrichen darunter aufgeführten Einzelnennungen von „Art der Tätigkeit/Berufsbezeichnung“ zusammengefasst worden sind. Die Zahlen in Klammern benennen immer die Anzahl von Befragten, die die jeweilige Berufsbezeichnung angegeben haben.

Berufsbezeichnungen bei der derzeitigen Stelle: N = 118 Befragte

Vikar/in, Pfarrer/in	7
- Vikarin (1)	
- Pfarrer/in (6)	
 Referendar/in, Lehrer/in	 4
- Referendar/in (3)	
- Lehrerin (1)	
 Kursleiter/in, Lehrkraft, Dozent/in in EB/WB	 16
- Kursleiter/in, Lehrkraft, Lehrgangleiter/in in EB/WB (7)	
- Dozent/in (5)	
- freiberufliche Tätigkeit in EB ohne nähere Angabe (2)	
- Trainer/in (2)	
 Hochschuldozent/in, wiss. Mitarbeiter/in, Doktorand/in	 8
- Dozent/in, Hochschulassistent (3)	
- Professor (1)	
- wiss. Mitarbeiter/in (2)	
- Doktorandin (2)	
 (Bildungs-)Referent/in	 10
- Referent/in für best. Bereich (z.B. Film, AV-Medien) (2)	
- Jugend(bildungs)referent/in (2)	
- Bildungssekretär (2)	
- Weiter-/Fortbildungsreferent/in (4)	
 Erzieher	 1
- Erzieher / Gruppenleiter (1)	

Sozialpädagoge; Sozialarbeiterin 17

- Sozialpädagoge/in (8)
- Sozialarbeiter (1)
- sozialpädagogische Familienhilfe (1)
- sozialpäd. Betreuung von Flüchtlingen / Asylbetreuer (2)
- Sexualpädagogin (1)
- Gemeindepädagoge/in (2)
- Gemeinwesenarbeit im sozialen Brennpunkt (1)
- Sozial- und Qualifizierungspädagogin (1)

Berater/in; Therapeut/in 11

- psycho-soziale Beratung (1)
- Schuldnerberater (1)
- Lesbenberaterin (1)
- Beratung Krebskranker (1)
- Supervisor (2)
- Therapeut/in (2)
- Reiki- und Polarity-Gruppenleiterin (1)
- Betreuer/in psychisch Kranker (2)

Pädagogische/r Leiter/in, Geschäftsführer/in 12

- Heimleitung, Geschäftsführung (3)
- Seminarleiterin Waldorfkinderartenseminar (1)
- Sozialdienstleiterin (1)
- Leiter Referat AV-Medien (1)
- Sozialplaner / Abteilungsleiter (1)
- Kindertagesstätten-Leiter, Leiter Jugendzentrum (3)
- wiss. Mitarbeiter und Geschäftsführer (1)
- Leitungstätigkeit im sozialpäd. Bereich (1)

Pädagogische/r Mitarbeiter/in 4

- hauptberufliche Mitarbeiter/in (z.B. in einem Wohnprojekt) (2)
- pädagogische/r Mitarbeiter/in (2)

Sonstige pädagogische Berufsbezeichnungen 6

- Jugendhilfeplaner (1)
- Jugendpfleger (1)
- Koordinator/in (2)
- ohne nähere Angabe (2)

Sonstige nicht-pädagogische Berufsbezeichnungen 22

- Leitungsfunktionen im nicht-pädagogischen Bereich (=> Leiter Finanzbuchhaltung; Aufnahmeleiter Film; Leiter Software-Produktmanagement; stellv. Leiterin AK Naturheilverfahren; Geschäftsführerin Einzelhandel) (5)
- Sachbearbeiter/in im nicht-pädagogischen Bereich (=> Sachbearbeiterin Steuerwesen; Vertriebsbeauftragte; kaufm. Angestellter EDV; Bürokraft;

Sachbearbeiterin Buchhaltung; Sekretärin/ Assistentin)	(6)
- wissenschaftl. Referent/in einer polit. Fraktion	(2)
- PR-Referent/in, Werbe- und PR-Frau	(3)
- Lektorin	(1)
- Altenpflegerin im Anerkennungsjahr	(1)
- Aushilfskraft bei Dt. Bundespost	(1)
- Systemanalytiker	(1)
- Gewerkschaftssekretärin	(1)
- Taxiunternehmer	(1)

Übersicht: Zusammenfassung von Arbeitgebern / Trägern der derzeitigen Stelle

Hier werden (in Spiegelstrichen) die Einzelantworten der Befragten auf die offene Frage nach „Arbeitgebern/Trägern“ der derzeitigen Stelle wiedergegeben (=> **Frage 3 in Teil I des Fragebogens (Tabelle): „Berufliche Tätigkeiten vor, parallel zu und nach dem Diplomstudium in Pädagogik“**).

Die fett gedruckten Oberkategorien bezeichnen jeweils den Träger-Sammelbegriff (= Auswertungskategorie), unter dem die in Spiegelstrichen darunter aufgeführten Einzelnennungen von „Arbeitgeber/Träger“ zusammengefasst worden sind. Die Zahlen in Klammern benennen immer die Anzahl von Befragten, die den jeweiligen Träger angegeben haben.

Arbeitgeber/Träger der derzeitigen Stelle nach dem Diplom: N = 80¹ Befragte

Kirchen, (Wohlfahrts-)Verbände		24
- Kirche	(8)	
- nicht-konfessioneller Wohlfahrtsverband	(3)	
- konfessioneller Wohlfahrtsverband	(1)	
- überregionaler Verband	(7)	
- Gewerkschaft / Arbeitgeberverband	(5)	
Öffentliche Arbeitgeber		21
- Kommune	(11)	
- Land	(10)	
Wirtschaft		10
- Automobilunternehmen	(1)	
- Sparkasse / Bank	(2)	
- Berufsakademie GmbH	(1)	
- Unternehmensberatungsfirma	(1)	
- privater Träger im Suchtbereich, privates Unterrichtsstudio, private Praxis Institut für Entwicklungstherapie	(3)	
- Selbsthilfefirma GmbH	(1)	
- Holding GmbH	(1)	
lokale Initiative / Verein		18
- lokaler Bildungsträger XY	(4)	
- gemeinnützige Stiftung	(1)	
- Kinderheim e.V.	(2)	
- Schuldenberatungsstelle e.V.	(1)	
- Sozialdienst e.V.	(1)	
- Verein für Lesbenberatung e.V.	(1)	
- Umschulungs- und Bildungszentrum e.V.	(1)	

¹ Zum reduzierten Stichprobenumfang vgl. Anmerkung im Tabellenband T103.

- örtliche Einrichtung für Behinderte e.V. (2)
- Waldorfzentrum (1)
- freier Träger berufliche Integration (1)
- wissenschaftliches Institut e.V. (1)
- Stadtteilprojekt, freier Träger (1)
- spanisches Uni-Institut (1)

selbstständig / freiberuflich¹

7

¹ Da es bei dieser Kategorisierung nicht auf den Beschäftigungsstatus ankommt, sondern darauf, bei welchen Trägern die Befragten Beschäftigung gefunden haben (egal, ob angestellt, auf Honorarbasis / freiberuflich oder verbeamtet), wurde bei denen, die ausschließlich bei einem einzigen Träger auf freiberuflicher Basis / mit Honorarvertrag arbeiten (FB 35, 45, 61), dieser als derzeitiger Träger codiert. Als "selbstständig/freiberuflich" wurden diejenigen Befragten codiert, die bei mehreren verschiedenen Trägern freiberuflich / auf Honorarbasis tätig sind.

Übersicht: Zusammenfassung von Tätigkeitsschwerpunkten bei der derzeitigen Stelle

(Mehrfachnennungen waren möglich!)

Methodische Vorbemerkung:

Im folgenden werden (in Spiegelstrichen) die Einzelantworten der Befragten auf die offene **Frage 3 in Teil III des Fragebogens: „Welche Tätigkeiten sind für Ihre Arbeit charakteristisch und machen einen hohen Anteil Ihrer Berufsarbeit aus?“** mit der Anzahl *k* der jeweiligen Einzelnennungen in runden Klammern wiedergegeben und ihre Zusammenfassung zu größeren Tätigkeitskategorien (= Auswertungskategorien, fett gedruckt) dargestellt. In eckigen Klammern sind bei den drei zusammengefassten Tätigkeitskategorien jeweils die Anzahl der Befragten mit mindestens einer Antwort aus der jeweiligen zusammengefassten Tätigkeitskategorie genannt.

Die Zusammenfassung der Einzelnennungen zu Auswertungskategorien erfolgt in Anlehnung an die von der Studienreformkommission 1984 (S.64 ff.) formulierten und in der Rahmenprüfungsordnung von 1989 für die Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung übernommenen drei Kompetenzbereiche (vgl. Rahmenordnung 1989, S.70 ff.).

Derzeitige Tätigkeitsschwerpunkte:	[n = Anzahl der Personen mit mind. einer Antwort aus diesem Bereich]	k = Anzahl der Antworten
Erziehen, Beraten, Helfen	[53]	74
- Beratung		(33)
- Betreuung, Lebenshilfe, Erziehung		(41)
-> <i>Betreuung, praktische Lebenshilfe (29)</i>		
-> <i>Erziehung, Jugendarbeit (9)</i>		
-> <i>Diagnostik, Therapie (3)</i>		
Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln und generieren	[62]	83
- Unterricht, Lehrtätigkeit, Leitung von Gruppen, Mitarbeiterfortbildung		(69)
-> <i>Unterricht, Lehrtätigkeit, Seminarleitung (inkl. Unterrichtsvor- und -nachbereitung *) (42)</i>		
-> <i>Vorträge, Referate (6)</i>		
-> <i>Lehre an der Hochschule (4)</i>		
-> <i>Leitung, Moderation von Gruppen (8)</i>		
-> <i>Mitarbeiterfortbildung (9)</i>		
- Forschung, Publikation		(9)
- eigene Weiterbildung		(5)
Organisieren, Verwalten, Planen	[61]	114
- Verwaltung, Organisation, Koordination		(36)

- Planung, Konzipierung, Entwicklung (33)
 - > *Konzeptentwicklung, Projektkonzeption, Programmplanung, Weiterentwicklung pädagogischer Konzeption, Erstellung von Lehrgangskonzepten, Entwicklung von Bildungsprogrammen (29) **
 - > *Arbeitshilfen erstellen (4)*

- Öffentlichkeitsarbeit, Kontakte, Kooperation (31)
 - > *Öffentlichkeitsarbeit, Teilnehmerwerbung (9)*
 - > *Mitarbeit in Arbeitskreisen, Gremien (8)*
 - > *Zusammenarbeit, Kooperation mit anderen Institutionen (7)*
 - > *Verhandlungen mit Ämtern, Behörden, freien Trägern (7)*

- Management, Einrichtungsleitung, Geschäftsführung (14)
 - > *Geschäftsführung, Personalführung (4)*
 - > *Einrichtungsleitung, Management (10)*

* Konzeptionelle Tätigkeiten werden unterschieden nach mikrodidaktisch-konzeptionellen Tätigkeiten und makrodidaktisch-konzeptionellen Tätigkeiten.

=> Erstere umfassen im wesentlichen die Konzeption / Vorbereitung von Unterricht (von den Befragten bspw. bezeichnet als "Unterrichtsvorbereitung", "Unterrichtsplanung").

=> Letztere umfassen eher übergreifende (= makrodidaktische) konzeptionelle Tätigkeiten - von den Befragten bspw. bezeichnet als "konzeptionelle Tätigkeit / Programmplanung", "Konzeptionsentwicklungen", "konzeptionelle Aufgaben".

Makrodidaktik = Programmplanung, Bildungsmanagement (vgl. u.a. Siebert 1992; Höffer-Mehlmer 1994; Siebert 2001)

Programmplanung, Angebotsentwicklung => makrodidaktische Entscheidungen werden meist von HPM getroffen => disponierende Tätigkeiten; umfassen planerische und organisierende Aufgaben im Zusammenhang mit der Realisierung von Bildungsangeboten (vgl. z.B. Arnold 2001, S. 74)

Mikrodidaktik = die Lehr-Lern-Situation unmittelbar betreffende Fragen; "Die eigentlichen mikrodidaktischen Entscheidungen werden von den Kursleitern, Referenten oder Dozentinnen getroffen" (Arnold 2001, ebd.; vgl. auch Siebert 1992; Höffer-Mehlmer 1994)

Bildung von „Tätigkeitstypen“ (N = 88):

Tätigkeitstyp:	=> setzt sich zusammen aus den Befragten mit jeweils mindestens einer Nennung i. d. Tätigkeitsbereich/en ...
Typ „beraten, unterrichten, organisieren“ (n = 23)	- erziehen, beraten, helfen und - unterrichten, informieren, Wissen vermitteln und generieren sowie - organisieren, verwalten, planen
Typ „unterrichten, organisieren“ (n = 21)	- unterrichten, informieren, Wissen vermitteln und generieren sowie - organisieren, verwalten, planen
Typ „beraten, organisieren“ (n = 12)	- erziehen, beraten, helfen und - organisieren, verwalten, planen
Typ „beraten, unterrichten“ (n = 9)	- erziehen, beraten, helfen und - unterrichten, informieren, Wissen vermitteln und generieren
Typ „nur unterrichten“ (n = 9)	- unterrichten, informieren, Wissen vermitteln und generieren
Typ „nur beraten“ (n = 9)	- erziehen, beraten, helfen
Typ „nur organisieren“ (n = 5)	- organisieren, verwalten, planen

Übersicht: Zusammenfassung „Heute wieder Diplom-Pädagogik studieren?“

(Mehrfachnennungen waren möglich!)

Methodische Vorbemerkung:

Im folgenden werden (in Spiegelstrichen) die Einzelantworten der Befragten auf **Frage 1 in Teil V des Fragebogens: „Wenn Sie sich heute noch einmal entscheiden würden, würden Sie wieder Diplom-Pädagogik studieren?“** mit der Anzahl k der jeweiligen Einzelnennungen in runden Klammern wiedergegeben und ihre Zusammenfassung zu größeren Auswertungskategorien (fett gedruckt) dargestellt. In eckigen Klammern sind jeweils die Anzahl der Befragten mit mindestens einer Antwort aus dem jeweiligen Bereich genannt.

„Wenn Sie sich heute noch einmal entscheiden würden, würden Sie wieder Diplom-Pädagogik studieren?“	[n = Anzahl der Personen mit mind. einer Antwort aus dem jeweiligen Bereich]	k = Anzahl der Antworten
ja, ohne Einschränkung	[15]	15
ja, aber¹ mit einem anderen Studienschwerpunkt, nämlich:	[4]	4
- Betriebspädagogik		(2)
- Heil- und Sonderpädagogik		(1)
- Sozialarbeit/Sozialpädagogik		(1)
ja, aber an einer anderen Hochschule	[6]	6
ja, aber ich würde darüber hinaus folgendes anders machen:		
• zusätzliche Qualifikationen erwerben	[35]	37
- Zweitstudium/Zusatzstudium absolvieren (z.B. VWL, BWL, Wirtschaftswissenschaften, Politikwissenschaft, Sozialpädagogik, Jura, Informatik, Psychologie, Lehramt, Verwaltungswissenschaften, Theaterpädagogik)		(19)
- vor dem Studium eine Lehre absolvieren		(5)
- Erwerb zusätzlicher Qualifikationen durch Nebenfach/Wahlpflichtfach im Rahmen des Diplomstudiums		(4)
- Pädagogik nur als Zusatzqualifikation/Aufbaustudium		(4)
- Sprachen erlernen		(2)

¹ Die Befragten hatten die Möglichkeit, mehrere „ja, aber ...“-Antworten anzukreuzen. Außerdem konnten bei der Antwortmöglichkeit „ja, aber ich würde darüber hinaus folgendes anders machen: ...“ mehrere Antworten eingetragen werden. Das hat zur Folge, dass alle $n =$ „ja, aber ...“-Antwortenden addiert hier nicht $n = 59$ (s. T136), sondern $n = 76$ ergeben. $n = 59$ sind 59 Personen, die mindestens eine „ja, aber ...“-Antwort gegeben haben.

Kat. 15 Zusammenfassung: „Heute wieder Diplom-Pädagogik studieren?“

- Ausbildung im kaufmänn. und EDV-Bereich	(1)	
- Beratung – Supervision	(1)	
- handwerkliche Fähigkeiten entwickeln	(1)	
• anderes Studierverhalten: praxisorientierter; mehr Theorieaneignung; gezieltere Schwerpunktsetzung usw.	[24]	28
- praxisorientierter studieren; mehr Praxiserfahrungen sammeln	(14)	
- mehr methodische Kenntnisse aneignen	(2)	
- mehr Theorieaneignung; intensiveres Literaturstudium	(3)	
- intensivere Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten (z.B. Lerntheorie, (kritische) Psychologie, Politik, Soziologie)	(2)	
- Studium breiter anlegen <i>und</i> stärker spezialisieren; gezieltere Schwerpunkte setzen; zielgerichteter studieren	(3)	
- systematische Grundlagen besser erarbeiten	(1)	
- mehr aktuelle Themen betrachten	(1)	
- mich wesentlich kritischer engagieren	(1)	
- intensiver studieren	(1)	
• sonstiges anders machen	[7]	8
- Hochschulwechsel	(3)	
- andere Praktika	(2)	
- mehr Kontakt zu Mitstudierenden	(1)	
- Auslandsaufenthalt während des Diplomstudiums	(1)	
- Abschluss mit Promotion	(1)	
nein, ich würde mich für eine andere Ausbildung entscheiden, und zwar für:	[37]	38
- Psychologiestudium	(6)	
- Studium Wirtschaft, Informatik, Jura	(9)	
- Lehramtsstudium	(5)	
- Journalismus, Medien(wissenschaft)	(2)	
- sonstiges Studium	(5)	
- Ausbildung, kein Studium	(5)	
- nein, ohne nähere Angabe	(6)	
weiß nicht, ob wieder Diplom-Pädagogik	[11]	11
keine Angabe	3	

Übersicht: Kategorisierung aller Antworten zu der Frage „Was müsste aufgrund Ihrer Erfahrungen am Studiengang Pädagogik an der Philipps-Universität Marburg verändert werden?“

(Fragebogen Teil V, Frage 2 - Mehrfachnennungen waren möglich!)¹

Entwicklung von Codierregeln:

Anhand einiger Beispiele stelle ich zunächst dar, wie ich bei der Vercodierung der Antworten aus den Fragebögen zu der o.g. Frage vorgegangen bin und nach welchen von mir entwickelten „Codierregeln“ ich die Aussagen „verarbeitet“ habe:

1. Regel:

- ◆ Teile von Aussagen, die keine Veränderungsvorschläge für das Diplom-Pädagogikstudium benennen, werden nicht codiert, ggf. aber qualitativ ausgewertet.

Bsp.: Fragebogen 68:

„Abschaffen!!

viel mehr praxisorientierte Schwerpunkte

Vorbereitung auf leitende Funktionen (ohne Praxis - wie soll das gehen???)

Solange es keine wirklichen Tätigkeitsfelder für Diplompädagogen gibt, keine Lobby für Dipl. Päd., ist dieser Studiengang in Bezug auf die „Praxis“ Quatsch d.h. für mich war es reines Selbststudium, alles was ich für die Praxis brauchte, habe ich mir selbst beigebracht, oder über andere gelernt.“

Die Forderung nach *Abschaffung* des Studiums und die Erläuterung „*Solange es keine ...*“ stellen keine Veränderungsvorschläge im Hinblick auf das Studium dar und werden daher nicht als Bedeutungseinheiten codiert. Eine spätere qualitative Auswertung erscheint mir jedoch angebracht. Die Aussagen „*viel mehr praxisorientierte Schwerpunkte*“ und „*Vorbereitung auf leitende Funktionen*“ werden als Veränderungsvorschläge betrachtet und als je eine Bedeutungseinheit codiert, wobei der kritische Nachsatz „*(ohne Praxis - wie soll das gehen???)*“ ebenfalls nicht weiter berücksichtigt wird.

2. Regel:

- ◆ Wenn die gesamte Aussage einer befragten Person keinen Veränderungsvorschlag für das Studium enthält, erhält dieser Fragebogen bei der entsprechenden Frage den Code „keine Angabe“.

Bsp.: Fragebogen 122:

„*Das Studium ist völlig an der Realität vorbei, da es gar keine Berufsaussichten für Dipl.-Päd. gibt, es sei denn, sie arbeiten für unzumutbares Gehalt.*“

¹ In dieser Zusammenstellung wird noch die alte Rechtschreibung verwendet, weil es sich bei den spiegelstrichartig aufgelisteten Aussagen um Originalangaben aus den Fragebögen handelt, die in der alten Rechtschreibung geschrieben waren. Auch Abkürzungen, die die Befragten verwendet hatten, wurden beibehalten.

3. Regel:

- ♦ Eine Bedeutungseinheit, die eine andere lediglich näher erläutert oder präzisiert, wird nur einmal codiert.

Bsp.: Fragebogen 5:

„Das Studium müßte wesentlich stärker praxisorientiert sein, z.B. in Form von Auswertungen der Studienpraktika.“

Bsp.: Fragebogen 30:

„mehr Praxisbezug: intensivere Vermittlung von Kontakten zu Berufsfeldern, ...“

4. Regel:

- ♦ Unter die Kategorie „mehr Praxisbezug (allgemeine Nennung ohne nähere Angaben)“ werden ausschließlich jene Bedeutungseinheiten codiert, die „mehr Praxisbezug“ fordern, ohne näher zu erläutern, wie dieser beispielsweise erreicht werden könnte.

Bsp.: Fragebogen 26 enthält 3 Bedeutungseinheiten:

„mehr Praxisbezug; mehr Angebote zu Methoden in der EB/AJB; Projektorientiertes Lernen“

5. Regel:

- ♦ Aussagen, die Veränderungsvorschläge beinhalten, von einer befragten Person aber nicht unmittelbar bei der entsprechenden Frage, sondern an anderer Stelle im Fragebogen (z.B. ganz am Ende des Fragebogens unter „Raum für Ergänzungen und Kommentare“) gemacht worden sind, werden ebenfalls in die Auswertung der Frage nach Veränderungsvorschlägen einbezogen.

Bsp.: Fragebogen 22:

Ergänzender Kommentar am Ende des Fragebogens: „der Student (erfährt) schon während des Studiums an diesem Fachbereich selbst von den Lehrbeauftragten kaum Pädagogik (), selbst in den kleinsten Verhaltensweisen“

Diese ergänzende Aussage wurde als eine Bedeutungseinheit aufgefasst und in die Kategorie „Anwendung von Methoden und Didaktik im Diplomstudium“ codiert (siehe 6. Regel).

6. Regel:

- ♦ Aussagen, in denen zwar eine Kritik am Diplom-Pädagogikstudium oder an seinen Lehrenden formuliert wird, die aber nicht explizit einen Veränderungsvorschlag benennen, werden in ihrem Umkehrschluss dennoch als Bedeutungseinheit erfasst und codiert.

Bsp.: Fragebogen 22, siehe oben:

Der Umkehrschluss hierzu lautet in etwa: „Der Student muss während des Studiums an diesem Fachbereich von den Lehrbeauftragten Pädagogik erfahren.“

7. Regel:

- ◆ Bedeutungseinheiten, die so unpräzise sind, dass keine eindeutige Zuordnung zu einer Kategorie möglich ist, werden unter die Kategorie „nicht kategorisierbar“ gefasst (vgl. dazu Wolf 1997, S. 62) und in der quantitativen Auswertung als missing gewertet.

Bsp.: Bedeutungseinheit aus Fragebogen 11: „*Studien- und Prüfungsordnung, ...*“

8. Regel:

- ◆ Enthält die Aussage einer befragten Person mehrere Bedeutungseinheiten, die der gleichen Kategorie zuzuordnen sind, so wird jede Bedeutungseinheit für sich codiert. Das bedeutet, dass eine Kategorie zwei oder mehr Bedeutungseinheiten aus ein und demselben Fragebogen enthalten kann.

Bsp.: Fragebogen 27:

„... *Kontakt zu versch. Dienststellen herstellen! ...*
- *Gespräche mit Arbeitgebern*“

Diese beiden Bestandteile der Gesamtaussage aus Fragebogen 27 wurden als jeweils eine Bedeutungseinheit erfasst und jede für sich unter die Kategorie „Exkursionen, Hospitationen, Kontakte zu pädagogischen Praxisfeldern“ codiert.

9. Regel:

- ◆ Bestandteile einer Gesamtaussage, die eher den Charakter einer Aufzählung haben, inhaltlich als eine Einheit betrachtet werden können und von der befragten Person nicht ausdrücklich als eine separate Nennung (durch Spiegelstriche, durch 1.... / 2.... usw.) gekennzeichnet worden sind, werden als eine Bedeutungseinheit aufgefasst und nur einmal codiert.

Bsp.: Fragebogen 52:

„*Vermittlung „lebenspraktischer“ Aspekte z.B. Pressearbeit, Management, Leitungsstile, Zeitmanagement, Planungstechniken, ein bißchen kaufmännisches Wissen, ...*“

Diese Aussage wurde insgesamt als eine Bedeutungseinheit betrachtet und unter die Kategorie „Qualifizierung für das Handlungsfeld Organisieren, Verwalten, Planen“ codiert.

10. Regel:

- ◆ Im Gegensatz zu Aufzählungen (vgl. Regel 9) werden Aussagen, die zwar inhaltlich zusammengehören könnten, von einer befragten Person aber als separate Nennung (z.B. in Form von Spiegelstrichen oder 1.... /2.... -> siehe Regel 9) aufgeschrieben worden sind, mit jeweils einem eigenen Code erfasst.

Bsp.: Fragebogen 54:

„- *als Voraussetzung 1 Jahr Praxiserfahrung oder Handwerksberuf*
- *mehr Didaktik*
- *administrative Aufgabenstellungen*
- *juristische Fächer*“

Mit Hilfe dieser Codierregeln habe ich folgende Grobkategorien mit ihren dazugehörigen Merkmalen aus den Fragebogenantworten herauskristallisiert:

1. Grobkategorie: Curriculare Struktur (k = 34) (Code 1..)

Transparenz im inneren Aufbau des Studiums: (k = 5) => Code 110

- es müßte möglich sein, einen „roten Faden“ im Studium zu erkennen (FB 14)
- Vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen, die sich auf die 70er Jahre beziehen, müßte das Studium stärker strukturiert sein durch Studienordnung (und Zwischenprüfungen). (FB 84)
- ein grundständiger Gesamtüberblick sollte gegeben werden in den ersten Semestern (FB 94)
- (weniger Beliebigkeit in den Seminarinhalten -> dafür) klarerer Aufbau des Hauptstudiums (FB 98)
- stärkere Strukturierung des Grundstudiums (FB 123)

Abstimmung von Seminarinhalten: (k = 9) => Code 120

- Bessere Abstimmung der Lehrveranstaltungen untereinander innerhalb des Studienschwerpunkts. (FB 6)
- systematischere Theorievermittlung (FB 32) [Hervorhebung AFJ]
- grundlegenderes Erarbeiten ... der wesentlichen Theorien (und ihres historischen Kontextes) von der „Erziehbarkeit des Menschen“ mit dem Ziel seiner Emanzipation (FB 44) [Hervorhebung AFJ]
- Sicherung von Zusammenhängen zw. mehreren Studieninhalten; (FB 46)
- Die Studierenden müßten ein stärker strukturiertes und systematisiertes Angebot zum Lernen erhalten (im Sinne des Negt'schen Anspruchs von „Arbeiten am Zusammenhangswissen“) (FB 57)
- bessere curriculare Verbindungen (FB 58)
- weniger Beliebigkeit in den Seminarinhalten (FB 98)
- mangelnde Koordination von Seminaren + Vorlesungen müßte verbessert werden; (FB 107)
- Bessere Abstimmung der Nebenfächer Soz. / Psych. (deren Angebote sind für Dipl.-Päd. je nach Schwerpunkt kaum brauchbar) (FB 123)

Schwerpunktsetzung: (k = 2) => Code 130

- Ausgeprägte Schwerpunkt im Hauptstudium (FB 27)
- Eingrenzung der Studienschwerpunkte, (FB 32)

Dauer des Studiums: (k = 3) => Code 140

- kürzere Studienzeiten (FB 87)
- kürzere Studienzeiten (FB 99)
- Studium straffer ... organisieren (FB 118)

Leistungsanforderungen: (k = 5) => Code 150

- Modifizierung der Anforderungen für das Nebenfach Psychologie; (FB 36)
- und mehr Forderung an die Studierenden (FB 59)
- Prüfungsstreß senken (FB 71)
- Zwischenprüfungen (FB 84)
- Der Abschlußarbeit wird im Vergleich zu den wichtigen Praktika (z.B.) zuviel Bedeutung beigemessen. (FB 117)

Selbstgestaltungs- und Wahlmöglichkeiten für die Studierende (k = 10) => Code 160

- weniger Pflichtangebote (FB 9)
- Testatpflicht aufheben; (FB 36)
- mehr selbst durchgeführte Projekte durch Studenten (FB 43)
- die Suppen sollten nicht so vorgekocht sein, d.h. mehr auf Eigeninitiative der Studenten gesetzt werden; u.a. freie Wahl des Nebenfachs, mehr Möglichkeiten, andere Studiengänge einzubeziehen z.B. Medizin, Recht u.a.m. (FB 69)
- mehr Wahlmöglichkeiten ... (FB 71)
- freiere Wahl bei Belegung best. Themen (FB 74)

- (verbesserte Hochschulpolitik und) größeres Mitspracherecht der Studenten (FB 74)
- mehr Mitspracherecht was Studieninhalte anbetrifft (FB 92)
- offener; (wie Prof. S.) (FB 97)
- keine Testate (Blödsinn) (FB 102)

2. Grobkatgorie: Studieninhalte und -ziele (k = 106) (Code 2..)

Umfang und inhaltliche Vielfalt des Veranstaltungsangebotes allgemein (k = 3)

=> Code 201

- Angebote an Lehrveranstaltungen + ... (Fb 40)
- größeres Themenangebot (FB 74)
- zu wenig, sich wiederholende Studienangebote in folgenden Semestern müßten erweitert werden; (FB 107)

- inhaltliche Gewichtung einzelner Studienbestandteile: (k = 10) => Code 202

- zu meiner Zeit gab es kaum Angebote in außerschul. Jugendbildung (FB 13)
- mehr inhaltliche Angebote in den Wahlpflichtfächern; (FB 36)
- größeres Angebot: außerschul. Jugendbildung, ... (FB 41)
- der Bereich „kulturelle Bildung“ müßte unbedingt dazukommen / (FB 41)
- betriebliche Bildung darf nicht so großen Raum einnehmen, interessiert nur einen Bruchteil d. Studenten (FB 41)
- Dafür Entrümpelung vom sog. „Kreativen.“ Spielen, Spiele, Spielzeug, Tanzen, Werken läßt sich entweder nicht einsetzen, wo man arbeitet, oder man lernt es dort besser, schneller und auf die Klienten bezogen. (FB 49)
- Bereiche wie betriebliche Weiterbildung müssen qualifizierter ausgebaut werden und noch viel mehr . (FB 79)
- stärkere Beachtung beruflicher / betrieblicher Bildung (FB 81)
- Das Angebot ist z.B. im Bereich „betriebliche Bildung“ so dürftig, daß kaum Auswahlmöglichkeiten bestehen - d.h. alles, was angeboten wird, muß belegt werden, um die Scheine zu haben. Vertiefende Studien sind kaum möglich - es sei, denn, man wird selbst initiativ. (FB 82)
- stärkere Einbindung soziologisch-politischer Aspekte (FB 110)

Interdisziplinarität: (k = 2) => Code 211

- Verbindung des Pädagogik-Studiums mit anderen Fachbereichen / d.h. mit Fachdisziplinen zu gesellschaftlichen Fragestellungen (Soziologie, Politik, Volkswirtschaft und Arbeitsmarktpolitik) (FB 19)
- Interdisziplinäre Studiengänge (FB 60)

Theorieentwicklung und -vermittlung: (k = 5) => Code 203

- systematischere Theorievermittlung (FB 32)
- grundlegendes Erarbeiten ... der wesentlichen Theorien (und ihres historischen Kontextes) von der „Erziehbarkeit des Menschen“ mit dem Ziel seiner Emanzipation (FB 44)
- Forschung (FB 72)
- (Das Studium ist derzeit weder angemessen praxisorientiert,) noch ausreichend wissenschaftsorientiert. Diplompäd. haben aufgrund des Studiums in beiden Bereichen kaum ausreichende Kenntnisse. (FB 82)
- eine größere Wissenschaftlichkeit müßte angestrebt werden - war bei mir sehr schmalspurig - da die spätere evtl. Praxis ja vollkommen unklar ist und daher nicht auf eine bestimmte Praxis hin studiert werden kann - daher sollte man zumindest mit fundierten fachlichen Kenntnissen die Uni verlassen (FB 104)

Entwicklung beruflicher Identität: (k = 9) => Code 204

- Über Uni sollte ... eine Aufwertung und Notwendigkeit von `Pädagogik` transparent gemacht werden (FB 22)

- Angebot zum Selbstverständnis als Dipl.Päd. (FB 38)
- grundlegendes Erarbeiten der Wissenschaftsgeschichte dieses Fachs, seiner Bedingtheit als „Wissenschaft“, [der wesentlichen Theorien (und ihres historischen Kontextes) von der „Erziehbarkeit des Menschen“ mit dem Ziel seiner Emanzipation] (FB 44)
- „Imagepflege“ (FB 45)
- ... gleichzeitig päd. Kategorien, Sichtweisen, Standpunkte (auch im Sinne der Berufsidentität gezielter herausarbeiten !) (FB 47)
- klare, ausdrückliche und nachvollziehbare Unterscheidung zwischen wissenschaftlichem Studium und Berufsausbildung (FB 59)
- Entwicklung berufl. Identität (FB 89)
- Arbeit an beruflicher Identität + Selbstvertrauen (FB 93)
- Erarbeitung von Qualifikationsprofilen für das angestrebte Berufsfeld; (FB 100)

Persönlichkeitsentwicklung und Selbsterfahrung: (k = 5) => Code 205

- Selbsterfahrung (FB 27)
- Angebote in Selbsterfahrung ... (FB 38)
- Persönlichkeitsentwicklung ... (ist nicht einfach, ich weiß) (FB 63)
- ... + Selbsterfahrung anbieten (FB 73)
- Selbstreflektion (FB 105)

Qualifizierung für das Handlungsfeld Erziehen, Beraten, Helfen: (k = 5)
=> Code 206

- + Kennenlernen therapeutischer Richtungen (FB 38)
- ... Beratungstätigkeiten // (FB 41)
- Therapeutische Ansätze vermitteln (FB 105)
- 2) therapeutische Zusatzausbildungen; (FB 108)
- Supervision unterrichten (FB 116)

Qualifizierung für das Handlungsfeld Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln (k = 18,
a + b zusammen) => Code 22 :

*a) Vermittlung didaktischer / methodischer Kenntnisse / Vorbereitung auf lehrende Tätigkeiten:
(k = 13) => Code 221*

- gerade im Schwerpunkt EB/aJb müßten auch didakt. u. method. Inhalte vorkommen: was mache ich wann mit wem wie und wieso u. wozu ? als Grundfragestellung (FB 1)
- Moderieren lernen u.ä. Angebote (Zukunftswerkstatt z.B.) / (FB 9)
- mehr Angebote zu Methoden in der EB / aJb (FB 26)
- mehr Aspekte bezüglich: - konkrete Didaktik, (FB 27)
- mehr Aspekte bezüglich: - Team-Arbeit, - Gruppendynamik (FB 27)
- mehr Methodenerprobung (FB 37)
- *Verbindlichkeit* von methodisch/prakt. orientierten Lernprozessen; (FB 46)
- mehr Didaktik (FB 54)
- Praxisorientierte Methodik und Didaktik (vielleicht wird heute so etwas ja gemacht ?) (FB 62)
- ... stärker praxisorientiert insbs.: Didaktik der EB (FB 75)
- sowie mehr „Handwerkszeug“ wie Didaktik, Methodik (Konzeption) (FB 76)
- stärkere Betonung didaktisch-methodischer Handlungskompetenz (FB 81)
- im Blick auf die außeruniversitäre Berufspraxis: v.a. mehr methodische Qualifikationen (FB 83)

b) Unterrichtsfach; inhaltliche Qualifikation: (k = 5) => Code 222

- Kombination mit inhaltl. Qualifikation, (FB 32)
- als Voraussetzung für Zulassung (1 Jahr Praxiserfahrung oder) Handwerksberuf (FB 54)
- Anbindung an ein Schulfach, z.B. Polytechnik oder Deutsch für Ausländer (FB 102)
- mit thematischen Schwerpunkten aus Literatur, Kunst, Ökologie, Erziehung, Technik, Architektur verbinden - nie für sich isoliert betreiben - daraus entwickeln sich langweilige ideenlose Leute - die weder ein Fach, eine Thematik beherrschen, noch pädagogisches Talent haben. Die Pädagogik war nur ein Füllstoff für Leute, die nicht wissen, was sie wollen. (FB 106)
- Ein verwertbares Fach wie bei den Lehramtskandidaten anbieten ! (FB 118)

Qualifizierung für das Handlungsfeld Organisieren, Verwalten, Planen (k = 24)
=> Code 207

- Unbedingt notwendig ist die Vermittlung von Verwaltungstechnik und Personalwesen. (FB 5)
- [die für potentielle Arbeitsbereiche erforderlichen Voraussetzungen müßten stärker im Blickfeld stehen] Arbeits - Sozialrecht, Verwaltung ... (FB 12)
- mehr Organisation (Datenverwaltung, Zeitplanung usw.; (FB 17)
- mehr konkreter Umgang mit Neuen Technologien (FB 17)
- in die Studienordnung könnten mehr Pflichtveranstaltungen aus anderen Fachbereichen, die sich z.B. mit juristischen und organisatorischen / Verwaltungsaufgaben beschäftigen; (FB 30)
- aktuelle Sozialpolitik, (FB 30)
- Vermittlung „lebenspraktischer“ Aspekte z.B. Pressearbeit, Management, Leitungsstile, Zeitmanagement, Planungstechniken, ein bißchen kaufmännisches Wissen, ... (FB 52)
- administrative Aufgabenstellungen, (FB 54)
- juristische Fächer (FB 54)
- die Beschäftigung mit der Person, die Anforderung an den Berufstätigen müßte stärker in den Mittelpunkt gerückt werden (von Rhetorik, über Umgang mit Konflikten, Mitarbeiterbetreuung, Führungsaufgaben ...) Persönlichkeitsentwicklung ... (ist nicht einfach, ich weiß) (FB 63)
- Vorbereitung auf leitende Funktionen (ohne Praxis - wie soll das gehen ???) (FB 68)
- (falls noch nicht geschehen) Recht, EDV, (Statistik u. empir. Sozialwiss.) als Pflichtfächer (FB 74)
- stärkerer Schwerpunkt auf „Recht“ (BGB;BSHG;Arbeitsrecht) und Betriebswirtschaft (Erstellen eines Kostenplans, Buchführung) (FB 76)
- evtl. Integration von beruflichen Qualifikationen ins Studium wie Computerkurse (FB 87)
- Informationen über Rechtsfragen, Zuschüsse usw. (FB 90)
- mehr Seminare zu Verwaltungsstrukturen, (FB 91)
- mehr handwerkliches „Werkzeug“, neue Technologien (FB 91)
- mehr Sozial- Bildungsplanung (FB 103)
- Vorbereitung auf Leitungstätigkeit incl. aller entsprechenden Aufgaben (FB 105)
- 1) Bessere Vermittlung von Kenntnissen über die Sozialgesetzgebung, Arbeitsrecht; (FB 108)
- 3) betriebswirtschaftliche Grundlagen (FB 108)
- Ausbau verwaltungstechnischer Grundlagen (als Handwerkszeug) (FB 110)
- Verwaltung, Planung, Organisation, Finanzen von Inst. & Proj. (FB 116)
- Es fehlt die Vermittlung von praxiswichtigen Verwaltungskennnissen !!! Wie stelle ich einen Zusehußantrag usw. (FB 117)

Qualifizierung in Forschungsmethoden: (k = 2) -> Code 208

- ausdif. Angebote zu emp. Sozialforschung, Statistik, insbes. zu qualit. Methoden (FB 47)
- (falls noch nicht geschehen) Recht, [EDV,] Statistik u. empir. Sozialwiss. als Pflichtfächer (FB 74)

Verwertungsorientierte Inhalte allgemein (k = 13) => Code 209

- (bessere Einblicke in künftige Berufsfelder), Ausbildung den dortigen Erfordernissen stärker anpassen (FB 12)
- mehr praxisbezogene Seminarangebote - die Themen der Seminare sind häufig zu wissenschaftl., was in der Praxis wenig gefragt ist (FB 13)
- konkrete Vorbereitung auf zukünftige Berufsfelder (FB 24)
- stärkere Ausrichtung auf berufliche Tätigkeitsfelder (FB 31)
- unmittelbar handlungsbezogene Kompetenzen, (FB 40)
- Ausrichtung des Lehrangebotes an Chancen / Erfordernissen des m.E. vorhandenen Arbeitsmarktes für Diplom-Päd. (FB 56)
- und verwertungsorientierte Angebote (FB 72)
- Öffnung des Elfenbeinturmes, Realitätsnähere Veranstaltung (FB 79)
- arbeitsmarktorientierter (FB 80)
- höheres Angebot praxisrelevanter Seminare im Hauptstudium (FB 100)
- Angebot „berufsvorbereitender“ Seminare (FB 107)
- wesentlich mehr realitätsbezogene Inhalte; - Inhalte, die tatsächlich etwas mit Leben zu tun haben - ohne wiss. Elfenbeinturm (FB 115)
- Lehrveranstaltungen, die aufdecken, daß in der Praxis ganz andere Sachen entscheiden als `Theorien´ und `Konzepte´: Selbsterhaltungsinteressen von Institutionen, Machtinteressen von Mitarbeitern, Auslastung lukrativer Kapazitäten, - aber auch: Handlungsbedürfnisse von Teilnehmern päd. Veranstaltungen statt reiner `Bewußtseinschulung´... (FB 8)

Überblick über mögliche berufliche Einsatzfelder geben: (k = 10) => Code 210

- Es müßte stärker auf mögliche Berufsfelder eingegangen werden. (FB 5)
- ... eine Vorstellung des Berufsbildes „Diplompädagoge“ ermöglichen. (FB 7)
- bessere Einblicke in künftige Berufsfelder (FB 12)
- mehr Kennenlernen von div. pädagog. Praxisfeldern erforderlich; (FB 22)
- konkrete Arbeitsfelder (FB 27)
- es müßte mehr Überblick über die gefächerten Arbeitsmöglichkeiten in der Erwachsenenbildung gegeben werden. Ich weiß über die Möglichkeiten erst, seitdem ich in e. Institution arbeite. (Fb 41)
- Die theoretische Ausbildung ist gut. Zu kurz kommt die Erörterung für Studierende, in welchen Bereichen Beschäftigung möglich ist. (FB 51)
- Diskussion über Tätigkeitsfelder (FB 93)
- stärkere Einbindung von pädagogischen Praxisfeldern, die nicht zum klassischen Kanon gehören, z.B. diverse Medieninstitutionen und Kulturinstitutionen. „Exotische“ Praxisfelder sollten stärker Berücksichtigung finden. (FB 112)
- Vorbereitung auf Berufseinmündung (Angebot) (FB 89)

3. Grobkatgorie: Praxisbezug (k = 117) (=> Code 3..)

Praxisbezug allgemein (k = 33) => Code 310

- mehr Angebote für praxisorientierte Veranstaltungen (Fb 10)
- mehr Praxisbezug (FB 14)
- mehr berufsbezogene Bildung (FB 17)
- wenn nicht wissenschaftlich, dann die Praxis mehr hervorheben. [Die Uni-Ausbildung alleine reicht nicht aus, um Stellen im `Sozialmanagement, Leitung usw. begleiten zu können. Ohne Zusatzausbildung oder eine gute Berufserfahrung sind Stellen ab BAT II nicht zu erreichen.] (FB 18)
- mehr Praxisbezug (FB 26)
- mehr praxisnahe Angebote (Fb 27)
- praxisnaher, (FB 37)
- Anbindung an die Praxis wesentlich verstärken (FB 38)
- mehr Praxisbezug im Semester (nicht nur im Praktikum) (Fb 43)
- mehr Praxisbezug; (FB 42)
- Praxisnähe (FB 45)
- mehr berufsbezogen (FB 58)
- viel mehr praxisorientierte Schwerpunkte (Fb 68)
- s.o. (= größere Praxisorientierung während Studium, AFJ) (FB 65)
- Praxis (FB 72)
- stärker tätigkeitsorientiert trainieren ... (FB 73)
- praxisnäher (FB 80)
- Das Studium ist derzeit weder angemessen praxisorientiert,... (FB 82)
- mehr Praxisnähe (FB 86)
- mehr Praxisbezogenheit, (FB 87)
- mehr Praxisnähe (FB 93)
- mehr Praxisnähe (FB 95)
- praxisorientiert (FB 97)
- mehr Praxisbezug, (FB 99)
- mehr Praxisbezug (FB 103)
- mehr Praxisbezug insbesondere auch in Zielrichtung betriebliche Bildungsarbeit (FB 109)
- Vorausgesetzt, daß ich den aktuellen Studiengang nicht kenne, sind generell **viele Praxis-** bzw. **projektorientierte Erfahrungen** zu ermöglichen. (FB 113) [Hervorhebung AFJ]
- stärkerer Praxisbezug (FB 114)
- mehr Praxis; (FB 115)
- Praxisbezug herstellen, (FB 116)
- mehr praxisbezogen als in den 70er Jahren üblich (FB 119)
- praxisbezogener (FB 121)
- stärkere Verknüpfung mit der Praxis (FB 125)

Art und Umfang der Praktika: (k = 20) => Code 320

- Praktika verstärken, (FB 11)
- das Spannungsfeld `Theorie` und `Praxis` kann durch 2 Praktika kaum ansatzweise aufgefangen werden (-> mehr Kennenlernen von div. pädagog. Praxisfeldern erforderlich;) (FB 22)
- mehr und längere verpflichtende Praktika (FB 27)
- Abschaffung der 6-Wochen-Praktika, dafür Jahrespraktikum im oder nach dem Studium, (FB 32)
- Einmünden von Praktika in Honorartätigkeiten, kontinuierliche nebenberufliche Tätigkeit während des Studiums (bzw. Teilzeitstudium) (FB 33)
- (Projekt- bzw. produktbezogene) Praxiskontakte studienbegleitend (FB 34)
- Angebot mehrerer durch ein Seminar begleiteter Praktikumsmöglichkeiten (wie z.B. die Hausaufgabenhilfe an der Gesamtschule Stadtallendorf) (FB 35)
- die Praktika sind viel zu kurz: 1 - 2mal ein halbes Jahr mit Begleitung (Praxisberatung / Supervision) wäre mein Vorschlag. (FB 49)
- als Voraussetzung für Zulassung 1 Jahr Praxiserfahrung (oder Handwerksberuf) (FB 54)
- evt. mehr bzw. längere Praktika (FB 59)
- Mehr Praxisbausteine, (FB 60)
- stärkere Praxisorientierung, z.B. längere Praktika (mind. 36 Wochen semesterbegleitend) (FB 76)
- Fachpraktika in Handel und Industrie (FB 87)
- Praktika im erziehungswissenschaftl. Bereich (FB 89)
- längerfristige Praktikas (FB 90)
- verstärkte Praktika + Begleitung; (FB 107)
- Praxisbezug: Studienbegleitende Praktika (Projektstudium) (FB 110)
- Der Abschlußarbeit wird im Vergleich zu den wichtigen Praktika (z.B.) zuviel Bedeutung beigemessen. (FB 117)
- Studium (straffer +)praxisbezogener (mehr + längere Praktika) organisieren (FB 118)
- Da ich über die Berufssituation in Deutschland nicht informiert bin, könnte ich mir nur vorstellen, daß man verstärkt Traineeurse für kommerzielle Bereiche integrieren könnte. (FB 120)

Vor- und Nachbereitung / Begleitung der Praktika: (k = 14) => Code 330

- Das Studium müßte wesentlich stärker praxisorientiert sein, z.B. in Form von Auswertungen der Studienpraktika (FB 5)
- Bessere Vor- und Nachbereitung der Praktika. (FB 6)
- praktikabegleitende Veranstaltungen; (FB 13)
- ... sowie Supervision (FB 24)
- Angebot mehrerer **durch ein Seminar begleiteter** Praktikumsmöglichkeiten (wie z.B. die Hausaufgabenhilfe an der Gesamtschule Stadtallendorf) (FB 35) [Hervorhebung AFJ]
- ... sowie Supervision (FB 38)
- die Praktika sind viel zu kurz: 1 - 2mal ein halbes Jahr mit Begleitung (Praxisberatung / Supervision) wäre mein Vorschlag. (FB 49)
- Bessere Begleitung & Auswertung der Praktika (FB 59)
- Die Praktika in solchen Institutionen müßten besser durch Tutorien (Vor- u. Nachbereitung) mit d. Institut f. Erziehungswiss. verzahnt werden. ... (FB 61)
- ausführlichere Praktikumsbegleitung und - nachbearbeitung (FB 90)
- begleitete Praktika (FB 95)
- verstärkte Praktika + Begleitung; (FB 107)
- 4) Supervision (FB 108)
- Reflexion von Praxis (FB 116)

Projektstudium: (k = 18) => Code 340

- Projektförmiges Lernen müßte ermöglicht werden (FB 4)
- Projektsemester, (in denen stärker Erfahrungen in der Praxis gemacht werden;) (FB 16)
- Intensivierung Projektphasen (FB 23)
- feste Einbindung der Studierenden in Praxisprojekte mit der Vermittlung praxisbegleitender Theorie (sowie Supervision;) (FB 24)
- Projektorientiertes Lernen (FB 26)
- Ausweitung der Forschungsprojekte für Studierende etc. (FB 32)
- Projekt- bzw. produktbezogene Praxiskontakte studienbegleitend (FB 34)
- Projekte; (FB 36)
- mehr begleitete Praxisprojekte; (FB 39)

- Projektstudium; (FB 46)
- interdisziplin. Projektarbeiten einrichten und ... (FB 47)
- Projektorientierteres Studium - stärkerer Bezug von Theorie und Praxis (FB 98)
- Praxisbezug: Studienbegleitende Praktika (Projektstudium) (FB 110)
- Vorausgesetzt, daß ich den aktuellen Studiengang nicht kenne, sind generell viele Praxis- bzw. projektorientierte Erfahrungen zu ermöglichen. (FB 113)
- Projekt-Studium (FB 114)
- projektspezifisch arbeiten (FB 116)
- mehr Projektstudium (FB 119)
- keine popeligen 6-Wochen-Praktika, sondern Projektstudium, weg mit der Illusion vom II A Gehalt in gehobenen Dienst (FB 124)

Exkursionen, Hospitationen, Kontakte zu päd. Praxisfeldern: (k = 12) => Code 350

- mehr Lehrveranstaltungen mit Verknüpfung zur Praxis: Hospitationen / Besuche bei sozialpäd. Hilfsangeboten, Behörden. (FB 8)
- Kontakt- und Austauschmöglichkeiten mit örtl. sozialen und pädag. Gruppen schaffen und nutzen (FB 16)
- Kontakt zu versch. Dienststellen herstellen ! (FB 27)
- Gespräche mit Arbeitgebern (FB 27)
- mehr Praxisbezug: intensivere Vermittlung von Kontakten zu Berufsfeldern, (FB 30)
- mehr Kontakte der Uni zu Betrieben/Verbänden für studienbegl. Maßnahmen (FB 53)
- Mehr Kooperationsveranstaltungen mit Betrieben, Institutionen der EB / WB (FB 60)
- Der Praxisbezug zu bestehenden päd. Institutionen müßte intensiviert werden ! (Personelle Verzahnung) (FB 61)
- breiteres Spektrum an Praktikumsstellen (FB 74)
- stärkerer Kontakt zu Berufsfeldern von DiplompädagogInnen (FB 88)
- stärkere Einbeziehung zu Praxisfeldern (FB 91)
- mehr Praxisfeldanalyse, Institutionenanalyse (FB 103)

Lehrende aus der Praxis: (k = 5) => Code 360

- mehr praxisbezogene Angebote. Dies könnte durch Lehraufträge an qualifizierte Absolventen erreicht werden. [Da der FB 21 keine Gelder für Lehrbeauftragte zur Verfügung hat, ist dies nicht motivierend für Praktiker, sich einzubringen, Andere Unis oder Gesamthochschulen haben eine andere Politik, Lehraufträge zu erteilen.] (FB 2)
- Größere Zahl praktisch tätiger Pädagogen als Lehrbeauftragte. (FB 6)
- Mehr Hochschullehrer/innen aus Praxisbereichen; (FB 8)
- mehr Lehrende aus der Praxis, (FB 43)
- Der Praxisbezug zu bestehenden päd. Institutionen müßte intensiviert werden ! (Personelle Verzahnung) ... Theorie u. Praxis durch personelle Zusammenarbeit stärker berücksichtigen und hinterfragen ! -> Kontakte (FB 61)

Praxisbezug der Lehrenden: (k = 4) => Code 370

- Lehrbeauftragte vermitteln eine `Elfenbeinturm`Pädagogik nicht den zeitgemäßen pädagog. Anwendungsgebieten angemessen (FB 22)
- Profs müssen Praxisbezug haben (FB 37)
- vielleicht noch ein stärkerer Praxisbezug der Dozenten, (FB 55)
- mehr Praxisbezug der Professoren und Dozenten (FB 96)

Theorie-Praxis-Bezug: (k = 9) => Code 380

- Vernetzung von Praxis und Theorie im Sinne von Grundlagen, die als Handwerkszeug im späteren Berufsfeld von Nutzen sind (ähnlich den Psychologen) je nach Themenschwerpunkt und ... (FB 7)
- Theorie-Praxis-Zusammenhänge transparenter machen + besser verzahnen / (FB 9)
- die Verbindung von Wissenschaft und realer Berufstätigkeit fehlt (FB 30)
- bessere Auswertung von Forschungsergebnissen (FB 58)
- Konfrontation der päd. Wissenschaft mit Erfahrungen und Erfordernissen der päd. Praxis -> Relevanzprüfung (FB 59)

- Theorie u. Praxis durch personelle Zusammenarbeit stärker berücksichtigen und hinterfragen ! -> Kontakte (FB 61)
- größere Vernetzung von Theorie und Praxis schon während des Studiums; isolierte Praktika reichen m.E. nicht aus (FB 65)
- stärkere Verzahnung von theoret. + prakt. Anteilen (FB 73)
- Transfer Theorie / Praxis (FB 114)

Profilierung von Praxisfeldern: (k = 2) => Code 390

- Erstellung von Konzeptionen für Praxisbereiche (z.B. Arbeit mit bestimmten Gruppen, etwa Aus-siedler) (FB 14)
- Über Uni sollte auch Aufbau und Ausbau an pädagog. Berufsfeldern entwickelt werden ... (FB 22)

4. Grobkategorie: Lehre und Betreuung (k = 24) (=> Code 4..)

Studienberatung (k = 3) => Code 410

- Studienberatung im Hinblick auf die beruflichen Tätigkeitsfelder (FB 45)
- eindeutig bessere Studienberatung (im 7. Semester meinte eine damalige Kom. immer noch, sie würde Sozialpäd. studieren [grins]). (FB 47)
- Verbesserung der Studienberatung (FB 100)

Engagement der Lehrenden (k = 9) => Code 420

- Bessere Vorbereitung und **Begleitung** der Diplomarbeit. (FB 6) [Hervorhebung AFJ]
- Verbindlichkeit und Zuverlässigkeit, „Vorbildfunktion“ etc. (der Lehrenden, A. FJ.) (FB 40)
- gründlich vorbereitete Lehrende, die ihre Aufgaben in der Lehre verbindlicher und verantwort.bew. wahrnehmen ! (FB 47)
- mehr Interesse und Engagement der Lehrenden für die Studierenden und die Lehre; (FB 59)
- mehr Unterstützung ...für die Studierenden (FB 59)
- Leistungsbezogeneres Gehalt für Lehrende - Es gibt zu viele gut bezahlte untätige Beamte ! (FB 79)
- mehr Kontakt zwischen Lehrenden + Lernenden (FB 93)
- es bleibt fraglich, ob Abschlußarbeiten überhaupt einer sorgfältigen Bewertung unterliegen oder ob sie doch nur überflogen werden ! (FB 117)
- Mehr Interesse seitens der Dozenten wünschenswert ! (FB 118)

Ausbildung der Lehrenden (k = 2) => Code 421

- Die Professoren und Dozent(innen) mußten qualifiziert (!) ausgebildet werden; (FB 15)
- ... Qualifikation der Lehrenden als Pädagogen (FB 40)

Anwendung von Methoden und Didaktik im Diplomstudium: (k = 6) => Code 430

- Praktische Anwendung didaktischer Methoden in Seminaren / Vorlesungen. (FB 6)
- mehr Visualisierungs- und Metaplantechiken in Seminaren einsetzen / (FB 9)
- mehr didaktische Überlegungen bei Referaten im Seminar (FB 17)
- *ergänzender Kommentar d. Befragten:* der Student (erfährt) schon während des Studiums an diesem Fachbereich selbst von den Lehrbeauftragten kaum Pädagogik (), selbst in den kleinsten Verhaltensweisen (FB 22)
- Methodik: Die konkrete Vermittlung am Fachbereich muß der Methodenvielfalt in der EB und der außerschulischen Jugendbildung entsprechen. Form und Inhalt klaffen extrem auseinander; (FB 39)
- Art der Vermittlung lebendiger, lebensbezogener gestalten; (FB 115)

Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten (k = 2) => Code 440

- **Bessere Vorbereitung** und Begleitung der Diplomarbeit. (FB 6) [Hervorhebung AFJ]
- Die Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten sollte vertieft werden. (FB 18)

Lernformen: (k = 2) => Code 450

- verbindliche und langfristige Lerngruppen müßten angeboten werden, (FB 15)
- mehr Gruppenarbeiten, / mehr (Wahlmöglichkeiten +) Workshops (FB 71)

5. Grobkategorie: Rahmenbedingungen (k = 8) (=> Code 5..)

Seminargröße (k = 3) => Code 510

- kleinere Arbeitsgruppen u. Seminare, (FB 43)
- kleinere Seminare. (Aber in Anbetracht der steigenden Studentenzahlen sicherlich eine Illusion) (FB 55)
- Grundstudium war o.k., Hauptstudium: kleinere Seminare,... (FB 71)

Anzahl (weibliches) Lehrpersonal (k = 3) => Code 520

- mehr weibliche Professoren (FB 11)
- mehr Ausbildungspersonal (mehr Auswahl); (FB 42)
- mehr Hochschullehrer, (FB 99)

Hochschulpolitik: (k = 2) => Code 530

- Da der FB 21 keine Gelder für Lehrbeauftragte zur Verfügung hat, ist dies nicht motivierend für Praktiker, sich einzubringen, Andere Unis oder Gesamthochschulen haben eine andere Politik, Lehraufträge zu erteilen. (FB 2)
- verbesserte Hochschulpolitik (und größeres Mitspracherecht der Studenten) (FB 74)

6. Grobkategorie: Alternativen (k = 7) (=> Code 6..)

Teilzeitstudium, Aufbaustudium u.ä. (k = 5) => Code 610

- Teilzeitstudium (FB 33)
- Der gesamte Studiengang sollte nur als Kombi- oder Aufbaustudium geführt werden, da berufl. Identitätsentwicklung stagniert bzw. in Anfängen steckengeblieben! (FB 46)
- entweder als Aufbaustudiengang oder aber ... (FB 75)
- Entwicklung eines Zusatzstudiums EB/WB als Ergänzung oder Alternative zum grundständigen Studium (FB 81)
- *Ergänzende Anmerkung d. Befragten:* Zusammenlegung dieses Studiengangs mit Sozialarbeitsstudiengängen, so daß die Berufsmöglichkeiten erweitert werden. (FB 120)

Zulassungsvoraussetzungen (k = 1) => Code 620

- als Voraussetzung für Zulassung 1 Jahr Praxiserfahrung oder Handwerksberuf (Fb 54)

Abschaffung des grundständigen Diplom-Pädagogikstudiums: (k = 1) => Code 630

- Abschaffen !! ... Solange es keine wirklichen Tätigkeitsfelder für Diplompädagogen gibt, keine Lobby für Dipl.Päds, ist dieser Studiengang in Bezug auf die „Praxis“ Quatsch d.h. für mich war es reines Selbststudium, alles was ich für die Praxis brauchte, habe ich mir selbst beigebracht, oder über andere gelernt. (FB 68)

Gesamtanzahl aller Veränderungsvorschläge: K = 296

Inhalt

Vorbemerkungen

3	<i>Ergebnisse der Untersuchung</i>	1
3.1	Die Befragten vor, während und am Ende ihres Diplomstudiums	1
3.1.1	Sozialstatistische Beschreibung der Stichprobe	2
3.1.2	Vorqualifikationen	5
3.1.2.1	Art der Hochschulzugangsberechtigung	5
3.1.2.2	Formale Vorqualifikationen	6
3.1.2.3	Praxisvorerfahrungen	8
3.1.3	Das Diplomstudium	10
3.1.3.1	Grundständiges Studium oder „Aufbaustudium“ ?	10
3.1.3.2	Studiendauer	11
3.1.3.3	Gesamtnote	15
3.1.3.4	Wahlpflichtfächer	16
3.1.3.5	Zusatzfächer	17
3.1.3.6	Themenschwerpunkte	17
3.1.3.7	Praxiserfahrungen	18
3.1.3.8	Zusätzliche formale Qualifikationen	23
3.1.4	Zusammenfassung und Diskussion: Die Befragten am Ende ihres Diplomstudiums	25
3.2	Berufseinmündung	26
3.2.1	Der Übergang von der Hochschule in den Beruf	26
3.2.1.1	Wege der Stellenfindung	26
3.2.1.2	Beginn der Stellensuche	33
3.2.1.3	Bewerbungshäufigkeit	36
3.2.1.4	Dauer der Stellensuche	41
3.2.1.5	Arbeitslosigkeit unmittelbar nach dem Diplomstudium	46
3.2.1.6	Weiterqualifizierung unmittelbar nach dem Diplomstudium	54
3.2.2	Wo und wie sind sie verblieben? – Die erste Stelle nach dem Diplom	55
3.2.2.1	Institutionen und Arbeitsfelder	55
3.2.2.2	Berufsbezeichnung / Art der Tätigkeit	61
3.2.2.3	Arbeitgeber / Träger	65
3.2.2.4	Arbeitsumfang, Vertragsart und Bezahlung	68
3.3	Die derzeitige berufliche Situation	81
3.3.1	Arbeitslosigkeit zum Befragungszeitpunkt	81
3.3.2	Erwerb zusätzlicher formaler Qualifikationen im Berufsverlauf	81
3.3.2.1	Promotion	81
3.3.2.2	Weiterbildungen / Zusatzausbildungen	83
3.3.2.3	Umschulung	86
3.3.2.4	Sonstige Weiterqualifizierungen	89
3.3.3	Stellenwechsel nach dem Diplom	91
3.3.4	Derzeitige Berufstätigkeit	93
3.3.4.1	Institutionen und Arbeitsfelder	93
3.3.4.2	Berufsbezeichnung/Art der Tätigkeit	99
3.3.4.3	Arbeitgeber / Träger	103
3.3.4.4	Arbeitsumfang, Vertragsart und Bezahlung	105
3.3.5	Derzeitige Arbeitsaufgaben und Tätigkeitsschwerpunkte	121
3.3.6	Als Diplom-Pädagogin / Diplom-Pädagoge richtig eingesetzt und zufrieden?	128
...		
3.4.1	Der Nutzen des Studiums für die derzeitige berufliche Tätigkeit aus der Retrospektive der Befragten	128
3.4.1.1	Allgemeine Einschätzung der Befragten aus der postalischen Erhebung	129
...		
3.4.2	„Ich würde wieder Diplom-Pädagogik studieren, aber ...“ - Was die Befragten selbst rückblickend betrachtet anders machen würden	136
3.4.3	Notwendige Veränderungen am Diplom-Pädagogikstudium aus der Sicht seiner Absolventinnen und Absolventen	143
3.4.3.2	Die Veränderungsvorschläge der Marburger Absolventinnen und Absolventen	143
	Und zum Schluss: Der postalische Fragebogen – eine kritische Nachbemerkung	145

Vorbemerkungen:

Der vorliegende Tabellenband ist analog zum Ergebnisteil (Kapitel 3) meiner Arbeit gegliedert. Das heißt, alle Tabellen, die dem Auswertungstext und den grafischen Darstellungen zugrunde liegen, sind entsprechend ihrer chronologischen Abfolge im Text zusammengestellt. Tabellen, die bereits im Text abgebildet sind, sind hier nicht noch einmal aufgeführt.

Die jeweilige Fallzahl schwankt zum einen aufgrund des Antwortverhaltens der Befragten („keine Angabe-Fälle“ = KA), zum zweiten aufgrund von „Sprungadressen“ im Fragebogen (= Verzweigungen, mit denen je nach gegebener Antwort bestimmte Teile des Fragebogens übersprungen werden konnten) und drittens, weil z.B. in einer Auswertung nur eine bestimmte Teilstichprobe betrachtet wird. Der jeweilige Stichprobenumfang N ist in der Tabellenüberschrift angegeben, und zwar einschließlich der KA-Fälle. Gleich dahinter ist der KA-Anteil in Prozent ausgewiesen.¹

Die Fälle, in denen eine Antwort verweigert wurde (KA), sind jedoch in der Regel nicht in die Kreuztabellen und in die Quartilberechnungen aufgenommen und somit aus der Basis der Prozentuierung ausgeklammert worden. Bei denjenigen Variablen, bei denen der Anteil „KA“ mit mehr als 5 % auffallend hoch ist, weise ich besonders darauf hin und suche nach möglichen Ursachen.

Signifikanzwerte werden nur dort mit ausgegeben, wo signifikante Ergebnisse vorliegen. In den Fällen, in denen auf der Grundlage der herkömmlichen Signifikanztests der Signifikanzwert knapp über einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p = 0,05$ lag, wurden mit Hilfe des SPSS-Moduls „Exakte Tests“ die exakten Werte zusätzlich berechnet. In den Fällen, in denen die Fallzahlen für die Anwendung herkömmlicher Tests zu klein waren², wurde die Signifikanzprüfung ebenfalls mit Hilfe der Exakten Tests durchgeführt. Wenn kein $p = \dots$ angegeben ist, liegt keine Signifikanz vor.

3 Ergebnisse der Untersuchung

3.1 Die Befragten vor, während und am Ende ihres Diplomstudiums

Befragte nach Abschlussgenerationen und Prüfungsordnung, nach der sie das Studium beendet haben
(N = 125)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Prüfungsordnung	DPO 1973	Anzahl	39	41	11	91
		% von Generationen	100,0%	100,0%	24,4%	72,8%
	DPO 1984	Anzahl	0	0	34	34
		% von Generationen	,0%	,0%	75,6%	27,2%
Gesamt	Anzahl		39	41	45	125
	% von Generationen		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$p = 0,00$, Chi-Quadrat nach Pearson, zweiseitig

¹ Insgesamt haben sich N = 125 Absolventinnen und Absolventen an der postalischen Befragung beteiligt.

² Das sind die Kreuztabellen, bei denen mehr als 20 % der Zellen eine erwartete Häufigkeit kleiner als 5 haben.

3.1.1 Sozialstatistische Beschreibung der Stichprobe

Befragte nach Abschlussgenerationen und Geschlecht (N = 125)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Geschlecht	weiblich	Anzahl	13	23	25	61
		% von Generationen	33,3%	56,1%	55,6%	48,8%
	männlich	Anzahl	26	18	20	64
		% von Generationen	66,7%	43,9%	44,4%	51,2%
Gesamt		Anzahl	39	41	45	125
		% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Geschlecht und Alter (N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Alter der Befragten	25-30 Jahre	Anzahl	19	5	24
		% von Geschlecht	31,1%	7,8%	19,2%
	31-35 Jahre	Anzahl	27	23	50
		% von Geschlecht	44,3%	35,9%	40,0%
	36-40 Jahre	Anzahl	10	29	39
		% von Geschlecht	16,4%	45,3%	31,2%
	41-45 Jahre	Anzahl	3	5	8
		% von Geschlecht	4,9%	7,8%	6,4%
	46 Jahre und älter	Anzahl	2	2	4
		% von Geschlecht	3,3%	3,1%	3,2%
Gesamt		Anzahl	61	64	125
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

$p = 0,00$, Fishers exakter Test, zweiseitig

Befragte nach Geschlecht und Partner/in (N = 125, KA = 5,6 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Haben Sie eine Partnerin / einen Partner?	ja, aber nicht im selben Haushalt	Anzahl	10	15	25
		% von Geschlecht	17,2%	25,0%	21,2%
	ja, im selben Haushalt	Anzahl	33	41	74
		% von Geschlecht	56,9%	68,3%	62,7%
	nein	Anzahl	15	4	19
		% von Geschlecht	25,9%	6,7%	16,1%
Gesamt		Anzahl	58	60	118
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

$p = 0,017$, Chi-Quadrat nach Pearson, zweiseitig

Der leicht erhöhte KA-Wert bei der Frage: Haben Sie eine Partnerin/einen Partner ? ist möglicherweise mit einer generellen Skepsis mancher Befragter gegenüber Fragen nach ihrer persönlichen Lebenssituation zu erklären. Es könnte aber auch sein, dass manchen nicht klar war, weshalb Fragen nach Familienstand und Kindern gestellt worden sind. Letzteres legt zumindest die Anmerkung einer Absolventin zu den Fragebogenfragen in Teil VI, Fragen 5 – 8 nahe, die dort schreibt: „Was sollen diese Fragen?“

Befragte nach Geschlecht und Familienstand (N = 125, KA = 4 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Familienstand	trifft nicht zu (kein/e Partner/in)	Anzahl	15	4	19
		% von Geschlecht	25,9%	6,5%	15,8%
	verheiratet	Anzahl	21	31	52
		% von Geschlecht	36,2%	50,0%	43,3%
	nicht verheiratet	Anzahl	22	27	49
		% von Geschlecht	37,9%	43,5%	40,8%
Gesamt		Anzahl	58	62	120
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

$p = 0,013$, Chi-Quadrat nach Pearson, zweiseitig

Befragte nach Geschlecht und Kindern (N = 125, KA = 4 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Kinder ja - nein?	nein, keine Kinder	Anzahl % von Geschlecht	39 67,2%	28 45,2%	67 55,8%
	ja, habe Kind/er	Anzahl % von Geschlecht	19 32,8%	34 54,8%	53 44,2%
Gesamt		Anzahl % von Geschlecht	58 100,0%	62 100,0%	120 100,0%

p = 0,015, Chi-Quadrat nach Pearson, zweiseitig

Befragte nach Abschlussgenerationen und Partner/in (N = 125, KA = 5,6 %)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Haben Sie eine Partnerin / einen Partner ?	ja, aber nicht im selben Haushalt	Anzahl % von Abschluss- generationen	7 18,9%	9 23,7%	9 20,9%	25 21,2%
	ja, im selben Haushalt	Anzahl % von Abschluss- generationen	24 64,9%	26 68,4%	24 55,8%	74 62,7%
	nein	Anzahl % von Abschluss- generationen	6 16,2%	3 7,9%	10 23,3%	19 16,1%
Gesamt		Anzahl % von Abschluss- generationen	37 100,0%	38 100,0%	43 100,0%	118 100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung vorherige Seite T2.

Befragte nach Abschlussgenerationen und Kindern (N = 125, KA = 4 %)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Kinder ja - nein?	nein, keine Kinder	Anzahl % von Abschluss- generationen	18 46,2%	19 48,7%	30 71,4%	67 55,8%
	ja, habe Kind/er	Anzahl % von Abschluss- generationen	21 53,8%	20 51,3%	12 28,6%	53 44,2%
Gesamt		Anzahl % von Abschluss- generationen	39 100,0%	39 100,0%	42 100,0%	120 100,0%

p = 0,040, Chi-Quadrat nach Pearson, zweiseitig

Befragte nach Geschlecht und Berufsausbildung des Vaters (N = 125, KA = 3,2 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Berufsausbildung Vater	keine abgeschlossene Ausbildung	Anzahl % von Geschlecht	3 5,2%	7 11,1%	10 8,3%
	Lehre / Ausbildung	Anzahl % von Geschlecht	28 48,3%	30 47,6%	58 47,9%
	Fachschulabschluss (Meister, Techniker u.ä.)	Anzahl % von Geschlecht	7 12,1%	14 22,2%	21 17,4%
	Fachhochschulabschluss	Anzahl % von Geschlecht	8 13,8%	4 6,3%	12 9,9%
	Universitätsabschluss	Anzahl % von Geschlecht	12 20,7%	8 12,7%	20 16,5%
	Gesamt		Anzahl % von Geschlecht	58 100,0%	63 100,0%

Befragte nach Geschlecht und Berufsausbildung der Mutter (N = 125, KA = 2,4 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Berufsausbildung Mutter	keine abgeschlossene Ausbildung	Anzahl	28	31	59
		% von Geschlecht	48,3%	48,4%	48,4%
	Lehre / Ausbildung	Anzahl	22	29	51
		% von Geschlecht	37,9%	45,3%	41,8%
	Fachschulabschluss (Meisterin, Technikerin u. ...)	Anzahl	3	1	4
		% von Geschlecht	5,2%	1,6%	3,3%
	Fachhochschulabschluss	Anzahl	1	2	3
		% von Geschlecht	1,7%	3,1%	2,5%
	Universitätsabschluss	Anzahl	4	1	5
		% von Geschlecht	6,9%	1,6%	4,1%
Gesamt		Anzahl	58	64	122
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Geschlecht und päd. Beruf des Vaters (N = 125, KA = 9,6 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Vater pädagogischer Beruf ?	ja	Anzahl	5	4	9
		% von Geschlecht	9,1%	6,9%	8,0%
	nein	Anzahl	50	54	104
		% von Geschlecht	90,9%	93,1%	92,0%
Gesamt		Anzahl	55	58	113
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Eventuell war manchen bei der Frage, ob es sich bei der Ausbildung des Vaters um ein pädagogische handelt, nicht klar, was als „pädagogische Ausbildung“ gilt und was nicht. Im Fragebogen waren (leider) keine Beispiele angegeben.

Befragte nach Geschlecht und päd. Beruf der Mutter (N = 125, KA = 7,2 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Mutter pädagogischer Beruf ?	ja	Anzahl	3	3	6
		% von Geschlecht	5,3%	5,1%	5,2%
	nein	Anzahl	54	56	110
		% von Geschlecht	94,7%	94,9%	94,8%
Gesamt		Anzahl	57	59	116
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Mögliche Begründung für den erhöhten KA-Wert siehe vorherige Tabelle.

Reduzierter Stichprobenumfang N = 118

=> ohne n = 7, die derzeit nicht erwerbstätig sind.

Befragte nach Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes (N = 118, KA = 0,8 %)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Hessen	64	51,2	54,7	54,7
	anderes Bundesland	49	39,2	41,9	96,6
	Ausland	4	3,2	3,4	100,0
	Gesamt	117	93,6	100,0	
Fehlend	nicht erwerbstätig	6	4,8		
	k.A.	2	1,6		
	Gesamt	8	6,4		
Gesamt		125	100,0		

Befragte nach Abschlussgenerationen und Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes
(N = 118, KA = 0,8 %)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Bundesland Arbeitsort	Hessen	Anzahl	16	21	27	64
		% von Abschluss- generationen	42,1%	53,8%	67,5%	54,7%
	nicht Hessen	Anzahl	22	18	13	53
		% von Abschluss- generationen	57,9%	46,2%	32,5%	45,3%
Gesamt		Anzahl	38	39	40	117
		% von Abschluss- generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

3.1.2 Vorqualifikationen

3.1.2.1 Art der Hochschulzugangsberechtigung

Befragte nach Geschlecht und Art der Hochschulzugangsberechtigung (N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Art der Hochschulzu- gangsberechtigung	allgem. Abitur	Anzahl	51	52	103
		% von Geschlecht	83,6%	81,3%	82,4%
	Abitur 2. Bildungsweg	Anzahl	7	3	10
		% von Geschlecht	11,5%	4,7%	8,0%
	FH-Abschluss	Anzahl	2	8	10
		% von Geschlecht	3,3%	12,5%	8,0%
	Fachabitur	Anzahl	1	0	1
		% von Geschlecht	1,6%	,0%	,8%
	Begabtensonderprüfung	Anzahl	0	1	1
		% von Geschlecht	,0%	1,6%	,8%
Gesamt		Anzahl	61	64	125
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Geschlecht und Art der Hochschulzugangsberechtigung (Zusammenfassung) (N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Art der Hochschulzugangsbe- rechtigung	allgem. Abitur	Anzahl	51	52	103
		% von Geschlecht	83,6%	81,3%	82,4%
	andere Zugangsberechtigung	Anzahl	10	12	22
		% von Geschlecht	16,4%	18,8%	17,6%
Gesamt		Anzahl	61	64	125
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Abschlussgenerationen und Art der Hochschulzugangsberechtigung (N = 125)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Art der Hochschulzugangsberechtigung	allgem. Abitur	Anzahl	33	35	35	103
		% von Generationen	84,6%	85,4%	77,8%	82,4%
	andere Zugangsberechtigung	Anzahl	6	6	10	22
		% von Generationen	15,4%	14,6%	22,2%	17,6%
Gesamt	Anzahl		39	41	45	125
	% von Generationen		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

3.1.2.2 Formale VorqualifikationenBefragte nach formalen Vorqualifikationen (N = 125)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	DS gleich nach dem Abitur	48	38,4	38,4	38,4
	Wechsel aus anderem Fach ins DS	14	11,2	11,2	49,6
	DS zu anderem Fach dazugenommen	24	19,2	19,2	68,8
	zu DS anderes Fach dazugenommen	12	9,6	9,6	78,4
	mehrere Ausbildungen vor DS	9	7,2	7,2	85,6
	Berufs-/Fachschulabschluss vorher	10	8,0	8,0	93,6
	anderer Studienabschluss vorher	8	6,4	6,4	100,0
	Gesamt	125	100,0	100,0	

Befragte nach formalen Vorqualifikationen (Zusammenfassung) (N = 125)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	DS gleich nach Abitur	60	48,0	48,0	48,0
	mit anderem Fach begonnen, dann DS	38	30,4	30,4	78,4
	mehrere Ausbildungen vorher	9	7,2	7,2	85,6
	Berufs-/Fachschulabschluss vorher	10	8,0	8,0	93,6
	Studienabschluss vorher	8	6,4	6,4	100,0
	Gesamt	125	100,0	100,0	

Befragte nach Geschlecht und formalen Vorqualifikationen (Zusammenfassung) (N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Vor DS bereits andere Ausbildung/en abgeschlossen ?	Ausbildung vor DS	Anzahl	12	15	27
		% von Geschlecht	19,7%	23,4%	21,6%
	keine Ausbildung vor DS	Anzahl	49	49	98
		% von Geschlecht	80,3%	76,6%	78,4%
Gesamt	Anzahl		61	64	125
	% von Geschlecht		100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Geschlecht und formalen Vorqualifikationen (N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Formale Qualifikationen vor Beginn des Diplomstudiums	DS gleich nach Abitur	Anzahl	34	26	60
		% von Geschlecht	55,7%	40,6%	48,0%
	mit anderem Fach begonnen, dann DS	Anzahl	15	23	38
		% von Geschlecht	24,6%	35,9%	30,4%
	mehrere Ausbildungen vorher	Anzahl	2	7	9
		% von Geschlecht	3,3%	10,9%	7,2%
Berufs-/Fachschulabschluss vorher	Anzahl	6	4	10	
	% von Geschlecht	9,8%	6,3%	8,0%	
Studienabschluss vorher	Anzahl	4	4	8	
	% von Geschlecht	6,6%	6,3%	6,4%	
Gesamt	Anzahl	61	64	125	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Befragte nach Abschlussgenerationen und formalen Vorqualifikationen (Zusammenfassung) (N = 125)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Vor DS bereits andere Ausbildung/en abgeschlossen ?	Ausbildung vor DS	Anzahl	7	8	12	27
		% von Generationen	17,9%	19,5%	26,7%	21,6%
	keine Ausbildung vor DS	Anzahl	32	33	33	98
		% von Generationen	82,1%	80,5%	73,3%	78,4%
Gesamt	Anzahl	39	41	45	125	
	% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Befragte nach formalen Vorqualifikationen und Art der Hochschulzugangsberechtigung (N = 125)

			Formale Qualifikationen vor Beginn des Diplomstudiums					Gesamt
			DS gleich nach Abitur	mit anderem Fach begonnen, dann DS	mehrere Ausbildungen vorher	Berufs-/Fachschulabschluss vorher	Studienabschluss vorher	
Art der Hochschulzugangsberechtigung	allgem. Abitur	Anzahl	57	38	0	1	7	103
		% von Formale Qualifikationen vor Beginn des DS	95,0%	100,0%	,0%	10,0%	87,5%	82,4%
	Abitur 2. Bildungsweg	Anzahl	2	0	1	7	0	10
		% von Formale Qualifikationen vor Beginn des DS	3,3%	,0%	11,1%	70,0%	,0%	8,0%
	FH-Abschluss	Anzahl	1	0	7	1	1	10
		% von Formale Qualifikationen vor Beginn des DS	1,7%	,0%	77,8%	10,0%	12,5%	8,0%
Fachabitur	Anzahl	0	0	0	1	0	1	
	% von Formale Qualifikationen vor Beginn des DS	,0%	,0%	,0%	10,0%	,0%	,8%	
Begabtensonderprüfung	Anzahl	0	0	1	0	0	1	
	% von Formale Qualifikationen vor Beginn des DS	,0%	,0%	11,1%	,0%	,0%	,8%	
Gesamt	Anzahl	60	38	9	10	8	125	
	% von Formale Qualifikationen vor Beginn des DS	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

p = 0,000, Fishers exakter Test, zweiseitig

3.1.2.3 Praxisvorerfahrungen

Befragte nach pädagogischen Praxisvorerfahrungen (Zusammenfassung) – (N = 125, KA = 15,2 %)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine päd. Vorerfahrungen	36	28,8	34,0	34,0
	päd. Vorerfahrungen	70	56,0	66,0	100,0
	Gesamt	106	84,8	100,0	
Fehlend	unbekannt	19	15,2		
Gesamt		125	100,0		

Bei 19 Befragten konnte aufgrund lückenhafter Angaben im Fragebogen nicht mit Sicherheit festgestellt werden, ob sie bei Beginn des Diplomstudiums pädagogische Vorerfahrungen hatten oder nicht. Ihr Lebenslauf weist insbesondere zwischen dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und dem Beginn des Diplomstudiums kleine Lücken auf. Ich vermute jedoch, dass pädagogische Vorerfahrungen, sollten einige von ihnen darüber verfügen und sie nicht genannt haben, nicht sehr umfangreich waren. Im Fragebogen war darum gebeten worden, alles von mindestens zwei Monaten Dauer anzuführen.

Meine Vermutung, dass Befragte, deren Studienabschluss und damit erst recht ihre ggf. vorhandenen Praxisvorerfahrungen schon länger zurückliegen, unter den 19 missings besonders häufig vertreten sind, weil sie sich eventuell nicht mehr so genau erinnern und ihre Vorerfahrungen nicht mehr lückenlos rekonstruieren können, bestätigt sich nicht (siehe Tabelle unten, T8).

Befragte nach pädagogischen Praxisvorerfahrungen (differenzierte Darstellung)
(N = 125, KA = 15,2 %)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	keine Praxiserfahrungen	29	23,2	27,4	27,4
	päd. Praxiserfahrungen	59	47,2	55,7	83,0
	päd. Berufserfahrungen	11	8,8	10,4	93,4
	nicht-päd. Berufserfahrungen	2	1,6	1,9	95,3
	nicht-päd. Praxiserfahrungen	5	4,0	4,7	100,0
	Gesamt	106	84,8	100,0	
Fehlend	unbekannt	19	15,2		
Gesamt		125	100,0		

Befragte nach Abschlussgenerationen und päd. Praxisvorerfahrungen (N = 125)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
päd. Vorerfahrungen. vor Aufnahme des DS	keine päd. Vorerfahrungen	Anzahl	19	13	4	36
		% von Generationen	48,7%	31,7%	8,9%	28,8%
	päd. Vorerfahrungen	Anzahl	17	19	34	70
		% von Generationen	43,6%	46,3%	75,6%	56,0%
	nicht rekonstruierbar	Anzahl	3	9	7	19
		% von Generationen	7,7%	22,0%	15,6%	15,2%
Gesamt		Anzahl	39	41	45	125
		% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,000, Chi-Quadrat nach Pearson, zweiseitig

Befragte nach abgeschlossener Vorqualifikation und päd. Praxisvorerfahrungen
(N = 125, KA = 15,2 %)

			Vor DS bereits andere Ausbildung/en abgeschlossen ?		Gesamt
			Ausbildung vor DS	keine Ausbildung vor DS	
päd. Vorerfahrungen vor Aufnahme des DS	keine päd. Vorerfahrungen	Anzahl	2	34	36
		% von Vor DS bereits andere Ausbildung/en abgeschlossen ?	8,3%	41,5%	34,0%
	päd. Vorerfahrungen	Anzahl	22	48	70
		% von Vor DS bereits andere Ausbildung/en abgeschlossen ?	91,7%	58,5%	66,0%
Gesamt		Anzahl	24	82	106
		% von Vor DS bereits andere Ausbildung/en abgeschlossen ?	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,003, Chi-Quadrat nach Pearson, zweiseitig

Begründung für den hohen KA-Wert bei dem Aspekt: Pädagogische Vorerfahrungen – siehe T8.

Befragte nach Vorqualifikationen und pädagogischen Vorerfahrungen (N = 125, KA = 15,2 %)

			Formale Qualifikationen vor Beginn des Diplomstudiums					Gesamt
			DS gleich nach Abitur	mit anderem Fach begonnen, dann DS	mehrere Ausbildungen vorher	Berufs-/ Fachschulabschluss vorher	Studienabschluss vorher	
päd. Vorerfahrungen vor Aufnahme des DS	keine päd. Vorerfahrungen	Anzahl	25	9	2	0	0	36
		% von Formale Qualifikationen vor Beginn des Diplomstudiums	52,1%	26,5%	22,2%	,0%	,0%	34,0%
	päd. Vorerfahrungen	Anzahl	23	25	7	7	8	70
		% von Formale Qualifikationen vor Beginn des Diplomstudiums	47,9%	73,5%	77,8%	100,0%	100,0%	66,0%
Gesamt		Anzahl	48	34	9	7	8	106
		% von Formale Qualifikationen vor Beginn des Diplomstudiums	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,002, Fishers exakter Test, zweiseitig

Begründung für den hohen KA-Wert bei dem Aspekt: Pädagogische Vorerfahrungen – siehe T8.

Befragte nach Abschlussgenerationen und pädagogischen Vorerfahrungen (N = 125, KA = 15,2 %)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
päd. Vorerfahrungen vor Aufnahme des DS	keine päd. Vorerfahrungen	Anzahl	19	13	4	36
		% von Generationen	52,8%	40,6%	10,5%	34,0%
	päd. Vorerfahrungen	Anzahl	17	19	34	70
		% von Generationen	47,2%	59,4%	89,5%	66,0%
Gesamt		Anzahl	36	32	38	106
		% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,000, Chi-Quadrat nach Pearson, zweiseitig

Begründung für den hohen KA-Wert bei dem Aspekt: Pädagogische Vorerfahrungen – siehe T8.

Befragte nach Geschlecht und pädagogischen Vorerfahrungen (N = 125, KA = 15,2 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
päd. Vorerfahrungen vor Aufnahme des DS	keine päd. Vorerfahrungen	Anzahl	18	18	36
		% von Geschlecht	35,3%	32,7%	34,0%
	päd. Vorerfahrungen	Anzahl	33	37	70
		% von Geschlecht	64,7%	67,3%	66,0%
Gesamt	Anzahl	51	55	106	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Begründung für den hohen KA-Wert bei dem Aspekt „Pädagogische Vorerfahrungen“ siehe T8.

3.1.3 Das Diplomstudium**3.1.3.1 Grundständiges Studium oder „Aufbaustudium“ ?**Befragte nach Art der Hochschulzugangsberechtigung und grundständig/Aufbaustudium (N = 125)

			Art der Hochschulzugangsberechtigung					Gesamt
			allgem. Abitur	Abitur 2. BW	FH-Abschluss	Fachabitur	Begabten-sonderprüfung	
grundständig/ Aufbaustudium	grundständig	Anzahl	96	10	3	1	1	111
		% von Art der Hochschulzugangsberechtigung	93,2%	100,0%	30,0%	100,0%	100,0%	88,8%
	Aufbaustudium	Anzahl	7	0	7	0	0	14
		% von Art der Hochschulzugangsberechtigung	6,8%	,0%	70,0%	,0%	,0%	11,2%
Gesamt	Anzahl	103	10	10	1	1	125	
	% von Art der Hochschulzugangsberechtigung	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

p = 0,000, Fishers exakter Test, zweiseitig

Befragte nach Geschlecht und grundständig/Aufbaustudium (N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
grundständig/ Aufbaustudium	grundständig	Anzahl	55	56	111
		% von Geschlecht	90,2%	87,5%	88,8%
	Aufbaustudium	Anzahl	6	8	14
		% von Geschlecht	9,8%	12,5%	11,2%
Gesamt	Anzahl	61	64	125	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Befragte nach Abschlussgenerationen und grundständig/Aufbaustudium (N = 125)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
grundständig/ Aufbaustudium	grundständig	Anzahl	35	35	41	111
		% von Generationen	89,7%	85,4%	91,1%	88,8%
	Aufbaustudium	Anzahl	4	6	4	14
		% von Generationen	10,3%	14,6%	8,9%	11,2%
Gesamt	Anzahl	39	41	45	125	
	% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

3.1.3.2 Studiendauer

Befragte nach Studiendauer in Semestern (N = 125)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 4	1	,8	,8	,8
6	3	2,4	2,4	3,2
7	7	5,6	5,6	8,8
8	4	3,2	3,2	12,0
9	9	7,2	7,2	19,2
10	18	14,4	14,4	33,6
11	21	16,8	16,8	50,4
12	31	24,8	24,8	75,2
13	12	9,6	9,6	84,8
14	10	8,0	8,0	92,8
15	3	2,4	2,4	95,2
16	2	1,6	1,6	96,8
17	1	,8	,8	97,6
18	1	,8	,8	98,4
19	1	,8	,8	99,2
23	1	,8	,8	100,0
Gesamt	125	100,0	100,0	

Befragte nach Geschlecht und Studiendauer (N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Studiendauer bis 10 Sem, mehr als 10 Sem.	bis 10 Semester	Anzahl	15	27	42
		% von Geschlecht	24,6%	42,2%	33,6%
	mehr als 10 Semester	Anzahl	46	37	83
		% von Geschlecht	75,4%	57,8%	66,4%
Gesamt		Anzahl	61	64	125
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,037, Chi-Quadrat nach Pearson, zweiseitig

Befragte nach Geschlecht und Unterbrechung des Studiums (N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Unterbrechung des Studiums ja - nein	keine Unterbrechung	Anzahl	46	52	98
		% von Geschlecht	75,4%	81,3%	78,4%
	ja, Unterbrechung	Anzahl	15	12	27
		% von Geschlecht	24,6%	18,8%	21,6%
Gesamt		Anzahl	61	64	125
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Quartile der Studiendauer in Semestern (insgesamt) (N = 125)

Studiendauer in Semestern		
N	Gültig	125
	Fehlend	0
Perzentile	25	9,90 ^a
	50	11,48
	75	12,49

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Quartile der Studiendauer in Semestern in Abhängigkeit vom Geschlecht (N = 125)

Studiendauer in Semestern			
weiblich	N	Gültig	61
		Fehlend	0
	Perzentile	25	10,52 ^a
		50	11,59
		75	12,59
männlich	N	Gültig	64
		Fehlend	0
	Perzentile	25	9,58 ^a
		50	11,21
		75	12,43

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Quartile der Studiendauer in Semestern in Abhängigkeit von der Anzahl der Praktika (N = 125)

Studiendauer in Semestern			
0 - 1 Pflichtpraktikum	N	Gültig	30
		Fehlend	0
	Perzentile	25	7,29 ^a
		50	10,17
		75	12,38
2 Pflichtpraktika	N	Gültig	34
		Fehlend	0
	Perzentile	25	10,69 ^a
		50	11,70
		75	12,67
mind. 1 zusätzl. Praktikum	N	Gültig	61
		Fehlend	0
	Perzentile	25	10,13 ^a
		50	11,59
		75	12,49

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

$p = 0,04$, Kruskal-Wallis H-Test

Quartile der Studiendauer in Semestern in Abhängigkeit von päd. Praxiserfahrungen während des Diplomstudiums (N = 125, KA = 1,6 %)

Studiendauer in Semestern			
keine päd. Tätigkeit	N	Gültig	11
		Fehlend	0
	Perzentile	25	9,88 ^a
		50	12,00
		75	13,25
gelegentl. päd. Jobs	N	Gültig	47
		Fehlend	0
	Perzentile	25	10,11 ^a
		50	11,44
		75	12,81
regelmäßige päd. Tätigkeit	N	Gültig	65
		Fehlend	0
	Perzentile	25	9,55 ^a
		50	11,46
		75	12,29

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Quartile der Studiendauer in Semestern in Abhängigkeit von den Abschlussgenerationen (N = 125)

Studiendauer in Semestern			
81-83	N	Gültig	39
		Fehlend	0
	Perzentile	25	9,84 ^a
		50	11,75
		75	12,45
84-87	N	Gültig	41
		Fehlend	0
	Perzentile	25	9,88 ^a
		50	11,15
		75	12,34
88-91	N	Gültig	45
		Fehlend	0
	Perzentile	25	10,06 ^a
		50	11,45
		75	13,38

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Quartile der Studiendauer in Semestern in Abhängigkeit von der DPO, nach der das Studium beendet worden ist (N = 125)

Studiendauer in Semestern			
1973 DPO	N	Gültig	91
		Fehlend	0
	Perzentile	25	10,02 ^a
		50	11,57
		75	12,70
1984 DPO	N	Gültig	34
		Fehlend	0
	Perzentile	25	9,40 ^a
		50	11,21
		75	12,22

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Befragte nach Studiendauer in Semestern (Extremwerte) und DPO

alte/neue Studienordnung			Fallnummer	Wert	
Studiendauer in Semestern	1973 DPO	Größte Werte	1	111	23
			2	113	19
			3	85	18
			4	71	17
			5	79	16 ^a
		Kleinste Werte	1	55	4
			2	88	6
			3	68	6
			4	47	6
			5	109	7 ^b
	1984 DPO	Größte Werte	1	102	15
			2	1	14
			3	34	14
			4	59	14
			5	66	14
Kleinste Werte		1	82	7	
		2	60	7	
		3	19	7	
		4	14	7	
		5	72	9 ^c	

a. Nur eine partielle Liste von Fällen mit dem Wert 16 wird in der Tabelle der oberen Extremwerte angezeigt.

b. Nur eine partielle Liste von Fällen mit dem Wert 7 wird in der Tabelle der unteren Extremwerte angezeigt.

c. Nur eine partielle Liste von Fällen mit dem Wert 9 wird in der Tabelle der unteren Extremwerte angezeigt.

Quartile der Studiendauer in Semestern in Abhängigkeit von pädagog. Vorerfahrungen
(N = 125, KA = 15,2 %)

Studiendauer in Semestern			
keine päd. Vorerfahrungen	N	Gültig	36
		Fehlend	0
	Perzentile	25	10,70 ^a
		50	11,92
75		13,17	
päd. Vorerfahrungen	N	Gültig	70
		Fehlend	0
	Perzentile	25	9,40 ^a
		50	11,20
75		12,41	

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

$p = 0,03$, Mann-Whitney U-Test, zweiseitig

Begründung für den hohen KA-Wert bei der Frage nach pädagogischen Vorerfahrungen siehe T8.

Quartile der Studiendauer in Semestern in Abhängigkeit von formalen Vorqualifikationen (N = 125)

Studiendauer in Semestern			
Ausbildung vor DS	N	Gültig	27
		Fehlend	0
	Perzentile	25	6,89 ^a
		50	9,25
75		11,81	
keine Ausbildung vor DS	N	Gültig	98
		Fehlend	0
	Perzentile	25	10,41 ^a
		50	11,69
75		12,78	

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

$p = 0,00$, Mann-Whitney U-Test, zweiseitig

Quartile der Studiendauer in Semestern in Abhängigkeit von grundständigem und Aufbaustudium
(N = 125)

Studiendauer in Semestern			
grundständig	N	Gültig	111
		Fehlend	0
	Perzentile	25	10,36 ^a
		50	11,65
75		12,70	
Aufbaustudium	N	Gültig	14
		Fehlend	0
	Perzentile	25	6,75 ^a
		50	7,33
75		9,75	

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

$p = 0,00$, Mann-Whitney U-Test, zweiseitig

Befragte nach Geschlecht und Anzahl der während des Studiums zu versorgenden Kinder
(N = 125, KA = 4 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Anzahl Kinder während des Studiums	kein Kind während DS	Anzahl	51	55	106
		% von Geschlecht	87,9%	88,7%	88,3%
	1 Kind während DS	Anzahl	5	5	10
		% von Geschlecht	8,6%	8,1%	8,3%
	2 Kinder während DS	Anzahl	1	1	2
		% von Geschlecht	1,7%	1,6%	1,7%
	3 Kinder während DS	Anzahl	1	1	2
		% von Geschlecht	1,7%	1,6%	1,7%
Gesamt	Anzahl	58	62	120	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

3.1.3.3 Gesamtnote

Befragte nach Geschlecht und Gesamtnote (N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Gesamtnote Diplom	mit Auszeichnung	Anzahl	3	9	12
		% von Geschlecht	4,9%	14,1%	9,6%
	sehr gut	Anzahl	41	35	76
		% von Geschlecht	67,2%	54,7%	60,8%
	gut	Anzahl	17	18	35
		% von Geschlecht	27,9%	28,1%	28,0%
	befriedigend	Anzahl	0	2	2
		% von Geschlecht	,0%	3,1%	1,6%
Gesamt	Anzahl	61	64	125	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Quartile der Gesamtnoten insgesamt (N = 125)

Gesamtnote

N	Gültig	125
	Fehlend	0
Perzentile	25	,75 ^a
	50	1,16
	75	1,66

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Quartile der Gesamtnoten in Abhängigkeit vom Geschlecht (N = 125)

Gesamtnote

weiblich	N	Gültig	61
		Fehlend	0
	Perzentile	25	,80 ^a
		50	1,17
		75	1,60
männlich	N	Gültig	64
		Fehlend	0
	Perzentile	25	,70 ^a
		50	1,16
		75	1,72

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Befragte nach Abschlussgenerationen und Gesamtnote (N = 125)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Gesamtnote Diplom	mit Auszeichnung	Anzahl	7	2	3	12
		% von Generationen	17,9%	4,9%	6,7%	9,6%
	sehr gut	Anzahl	22	26	28	76
		% von Generationen	56,4%	63,4%	62,2%	60,8%
	gut	Anzahl	9	13	13	35
		% von Generationen	23,1%	31,7%	28,9%	28,0%
	befriedigend	Anzahl	1	0	1	2
		% von Generationen	2,6%	,0%	2,2%	1,6%
Gesamt	Anzahl	39	41	45	125	
	% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Quartile der Gesamtnoten in Abhängigkeit von Abschlussgenerationen (N = 125)

Gesamtnote			
81-83	N	Gültig	39
		Fehlend	0
	Perzentile	25	,63 ^a
		50	1,07
		75	1,53
84-87	N	Gültig	41
		Fehlend	0
	Perzentile	25	,82 ^a
		50	1,21
		75	1,71
88-91	N	Gültig	45
		Fehlend	0
	Perzentile	25	,79 ^a
		50	1,20
		75	1,71

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

3.1.3.4 Wahlpflichtfächer

Befragte nach Geschlecht und Wahlpflichtfächern (N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Wahlpflichtfächer (Zusammenfassung)	gesellschaftswiss. WPF	Anzahl	12	24	36
		% von Geschlecht	19,7%	37,5%	28,8%
	Freizeit-/ Medienpädagogik	Anzahl	16	17	33
		% von Geschlecht	26,2%	26,6%	26,4%
	Betriebliche Bildung	Anzahl	7	6	13
		% von Geschlecht	11,5%	9,4%	10,4%
	didaktisches WPF	Anzahl	3	2	5
		% von Geschlecht	4,9%	3,1%	4,0%
	Zielgruppen	Anzahl	13	3	16
		% von Geschlecht	21,3%	4,7%	12,8%
	Theologie	Anzahl	5	2	7
		% von Geschlecht	8,2%	3,1%	5,6%
	sozial-/sonderpädagog. WPF	Anzahl	5	10	15
		% von Geschlecht	8,2%	15,6%	12,0%
Gesamt		Anzahl	61	64	125
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,031, Fishers exakter Test, zweiseitig

3.1.3.5 Zusatzfächer

Befragte nach Geschlecht und Zusatzfach (N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Zusatzfach ja / nein?	kein Zusatzfach studiert	Anzahl	58	57	115
		% von Geschlecht	95,1%	89,1%	92,0%
	Zusatzfach studiert	Anzahl	3	7	10
		% von Geschlecht	4,9%	10,9%	8,0%
Gesamt	Anzahl		61	64	125
	% von Geschlecht		100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Abschlussgenerationen und Zusatzfach (N = 125)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Zusatzfach ja / nein?	kein Zusatzfach studiert	Anzahl	37	39	39	115
		% von Abschluss- generationen	94,9%	95,1%	86,7%	92,0%
	Zusatzfach studiert	Anzahl	2	2	6	10
		% von Abschluss- generationen	5,1%	4,9%	13,3%	8,0%
Gesamt	Anzahl		39	41	45	125
	% von Abschluss- generationen		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

3.1.3.6 Themenschwerpunkte

Befragte nach Abschlussgenerationen und Themenschwerpunkten (Mehrfachnennungen möglich)

(N = 125, KA = 4 %)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Themenschwerpunkte im DS	Allgemeine Pädagogik	Anzahl innerh.	27	17	14	58
		Generation%	71,1%	44,7%	31,8%	48,3 %
	außerschul. Jugend- bildung/Jugendarbeit	Anzahl innerh.	16	16	14	46
		Generation%	42,1%	42,1%	31,8%	38,3 %
	Kenntnisse über Zielgruppen	Anzahl innerh.	8	13	26	47
		Generation%	21,1%	34,2%	59,1%	39,2 %
	Erwachsenenbildung/ Weiterbildung	Anzahl innerh.	21	27	34	82
		Generation%	55,3%	71,1%	77,3%	68,3 %
	Didaktik/Methodik	Anzahl innerh.	9	3	7	19
		Generation%	23,7%	7,9%	15,9%	15,8 %
Psychologie	Anzahl innerh.	6	6	5	17	
	Generation%	15,8%	15,8%	11,4%	14,2 %	
soziolog. und gesell- schaftswiss. Themen	Anzahl innerh.	9	7	10	26	
	Generation%	23,7%	18,4%	22,7%	21,7 %	
Sozialpädagogik/ Sozialarbeit	Anzahl innerh.	8	3	3	14	
	Generation%	21,1%	7,9%	6,8%	11,7 %	
Medienpädagogik/ Medienarbeit	Anzahl innerh.	1	6	13	20	
	Generation%	2,6%	15,8%	29,5%	16,7 %	
Gesamt	Anzahl innerh.		38	38	44	120
	Generation%		31,7%	31,7%	36,7%	100,0%

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a. Gruppe

Befragte nach Geschlecht und Themenschwerpunkten (Mehrfachnennungen möglich)
(N = 125, KA = 4 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Themenschwerpunkte im DS	Allgemeine Pädagogik	Anzahl innerh.	24	34	58
		Geschlecht%	40,7%	55,7%	48,3 %
	außerschul. Jugendbildung/Jugendarbeit	Anzahl innerh.	21	25	46
		Geschlecht%	35,6%	41,0%	38,3 %
	Kenntnisse über Zielgruppen	Anzahl innerh.	39	8	47
		Geschlecht%	66,1%	13,1%	39,2 %
	Erwachsenenbildung/Weiterbildung	Anzahl innerh.	39	43	82
		Geschlecht%	66,1%	70,5%	68,3 %
	Didaktik/Methodik	Anzahl innerh.	7	12	19
		Geschlecht%	11,9%	19,7%	15,8 %
Psychologie	Anzahl innerh.	10	7	17	
	Geschlecht%	16,9%	11,5%	14,2 %	
soziolog. und gesellschaftswiss. Themen	Anzahl innerh.	10	16	26	
	Geschlecht%	16,9%	26,2%	21,7 %	
Sozialpädagogik/Sozialarbeit	Anzahl innerh.	4	10	14	
	Geschlecht%	6,8%	16,4%	11,7 %	
Medienpädagogik/Medienarbeit	Anzahl innerh.	9	11	20	
	Geschlecht%	15,3%	18,0%	16,7 %	
Gesamt		Anzahl innerh.	59	61	120
			49,2%	50,8%	100,0%

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a. Gruppe

3.1.3.7 Praxiserfahrungen

Befragte nach Geschlecht und Anzahl der Praktika (N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Absolvierte Praktika	0 - 1 Pflichtpraktikum	Anzahl	11	19	30
		% von Geschlecht	18,0%	29,7%	24,0%
	2 Pflichtpraktika	Anzahl	22	12	34
		% von Geschlecht	36,1%	18,8%	27,2%
	mind. 1 zusätzl. Praktikum	Anzahl	28	33	61
		% von Geschlecht	45,9%	51,6%	48,8%
Gesamt		Anzahl	61	64	125
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Abschlussgenerationen und Anzahl der Praktika (N = 125)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Absolvierte Praktika	0 - 1 Pflichtpraktikum	Anzahl	10	12	8	30
		% von Generationen	25,6%	29,3%	17,8%	24,0%
	2 Pflichtpraktika	Anzahl	10	9	15	34
		% von Generationen	25,6%	22,0%	33,3%	27,2%
	mind. 1 zusätzl. Praktikum	Anzahl	19	20	22	61
		% von Generationen	48,7%	48,8%	48,9%	48,8%
Gesamt		Anzahl	39	41	45	125
		% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach grundständig/Aufbaustudium und Anzahl der Praktika (N = 125)

			grundständig/ Aufbaustudium		Gesamt
			grundständig	Aufbau- studium	
Absolvierte Praktika	0 - 1 Pflichtpraktikum	Anzahl	18	12	30
		% von grundständig/ Aufbaustudium	16,2%	85,7%	24,0%
	2 Pflichtpraktika	Anzahl	33	1	34
		% von grundständig/ Aufbaustudium	29,7%	7,1%	27,2%
	mind. 1 zusätzl. Praktikum	Anzahl	60	1	61
		% von grundständig/ Aufbaustudium	54,1%	7,1%	48,8%
Gesamt		Anzahl	111	14	125
		% von grundständig/ Aufbaustudium	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,000, Fishers exakter Test, zweiseitig

Befragte nach DPO und Anzahl der Praktika (N = 125)

			alte/neue Studienordnung		Gesamt
			1973 DPO	1984 DPO	
Absolvierte Praktika	0 - 1 Pflichtpraktikum	Anzahl	23	7	30
		% von alte/neue Studienordnung	25,3%	20,6%	24,0%
	2 Pflichtpraktika	Anzahl	20	14	34
		% von alte/neue Studienordnung	22,0%	41,2%	27,2%
	mind. 1 zusätzl. Praktikum	Anzahl	48	13	61
		% von alte/neue Studienordnung	52,7%	38,2%	48,8%
Gesamt		Anzahl	91	34	125
		% von alte/neue Studienordnung	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Geschlecht und Praxiserfahrungen während des Diplomstudiums
(N = 125, KA = 1,6 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Praxiserfahrungen während DS	keine päd. Tätigkeit	Anzahl	5	6	11
		% von Geschlecht	8,2%	9,7%	8,9%
	gelegentl. päd. Jobs	Anzahl	24	23	47
		% von Geschlecht	39,3%	37,1%	38,2%
	regelmäßige päd. Tätigkeit	Anzahl	32	33	65
		% von Geschlecht	52,5%	53,2%	52,8%
Gesamt		Anzahl	61	62	123
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Abschlussgenerationen und Praxiserfahrungen während des Diplomstudiums
(N = 125, KA=1,6 %)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Praxiserfahrungen während DS	keine päd. Tätigkeit	Anzahl % von Abschlussgenerationen	4 10,3%	5 12,2%	2 4,7%	11 8,9%
	gelegentl. päd. Jobs	Anzahl % von Abschlussgenerationen	14 35,9%	15 36,6%	18 41,9%	47 38,2%
	regelmäßige päd. Tätigkeit	Anzahl % von Abschlussgenerationen	21 53,8%	21 51,2%	23 53,5%	65 52,8%
Gesamt		Anzahl % von Abschlussgenerationen	39 100,0%	41 100,0%	43 100,0%	123 100,0%

Befragte nach Vorqualifikationen und Praxiserfahrungen während des Diplomstudiums
(N = 125, KA = 1,6 %)

			formale Vorqualifikationen ja / nein		Gesamt
			keine abgeschl. Ausbildung vor DS	abgeschl. Ausbildung(en) vor DS	
päd. Praxiserfahrungen während DS	keine päd. Tätigkeit	Anzahl % von Zusafa Vorqualifikationen ja / nein	9 9,4%	2 7,4%	11 8,9%
	gelegentl. päd. Jobs	Anzahl % von Zusafa Vorqualifikationen ja / nein	43 44,8%	4 14,8%	47 38,2%
	regelmäßige päd. Tätigkeit	Anzahl % von Zusafa Vorqualifikationen ja / nein	44 45,8%	21 77,8%	65 52,8%
Gesamt		Anzahl % von Zusafa Vorqualifikationen ja / nein	96 100,0%	27 100,0%	123 100,0%

p = 0,010, Chi-Quadrat nach Pearson, zweiseitig

Befragte nach Geschlecht und Arbeitsfeldern während des Pflichtpraktikums im Grundstudium
(N = 97)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
GS-Praktikum, Arbeitsfelder	Arbeit mit Kindern	Anzahl % von Geschlecht	11 22,0%	14 29,8%	25 25,8%
	Sozialpädagogik/ Sozialarbeit	Anzahl % von Geschlecht	5 10,0%	2 4,3%	7 7,2%
	EB / WB	Anzahl % von Geschlecht	9 18,0%	5 10,6%	14 14,4%
	aJB / Jugendarbeit	Anzahl % von Geschlecht	15 30,0%	14 29,8%	29 29,9%
	Schule	Anzahl % von Geschlecht	5 10,0%	3 6,4%	8 8,2%
	Behinderte / Therapie	Anzahl % von Geschlecht	5 10,0%	8 17,0%	13 13,4%
	Medienpädagogik/-arbeit	Anzahl % von Geschlecht	0 ,0%	1 2,1%	1 1,0%
	Gesamt	Anzahl % von Geschlecht	50 100,0%	47 100,0%	97 100,0%

28 Befragte haben im Grundstudium kein Praktikum gemacht, da ihnen andere Praxiserfahrungen anerkannt worden sind.

Befragte nach Geschlecht und Arbeitsfeldern während des Pflichtpraktikums im Hauptstudium
(N = 110)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
HS-Praktikum, Arbeitsfelder	Arbeit mit Kindern	Anzahl	1	1	2
		% von Geschlecht	1,8%	1,9%	1,8%
	Sozialpädagogik/ Sozialarbeit	Anzahl	7	0	7
		% von Geschlecht	12,3%	,0%	6,4%
	EB / WB	Anzahl	29	27	56
		% von Geschlecht	50,9%	50,9%	50,9%
	aJB / Jugendarbeit	Anzahl	12	17	29
		% von Geschlecht	21,1%	32,1%	26,4%
	Schule	Anzahl	5	2	7
		% von Geschlecht	8,8%	3,8%	6,4%
	Medienpädagogik/-arbeit	Anzahl	3	6	9
		% von Geschlecht	5,3%	11,3%	8,2%
Gesamt		Anzahl	57	53	110
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,045, Fishers exakter Test, zweiseitig

15 Befragte mussten im Hauptstudium kein Praktikum machen, da ihnen andere Praxiserfahrungen anerkannt worden sind.

Befragte nach Geschlecht und Arbeitsfeldern während zusätzlicher Praktika
(Mehrfachnennungen möglich !) (N = 61)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Arbeitsfelder zusätzliche Praktika	Arbeit mit Kindern	Anzahl innerh.	8	6	14
		Geschlecht%	28,6%	18,2%	
		% vom Gesamtwert			23,0%
	Sozialpädagogik/-arbeit	Anzahl innerh.	2	1	3
		Geschlecht%	7,1%	3,0%	
		% vom Gesamtwert			4,9%
	EB / WB	Anzahl innerh.	8	11	19
		Geschlecht%	28,6%	33,3%	
		% vom Gesamtwert			31,1%
	außersch. Jugend(bildungs)arbeit	Anzahl innerh.	9	16	25
		Geschlecht%	32,1%	48,5%	
		% vom Gesamtwert			41,0%
	Schule	Anzahl innerh.	9	4	13
		Geschlecht%	32,1%	12,1%	
		% vom Gesamtwert			21,3%
	Behinderte/Therapie	Anzahl innerh.	7	4	11
		Geschlecht%	25,0%	12,1%	
		% vom Gesamtwert			18,0%
	Medienarbeit	Anzahl innerh.	1	6	7
		Geschlecht%	3,6%	18,2%	
		% vom Gesamtwert			11,5%
Gesamt		Anzahl innerh.	28	33	61
		% vom Gesamtwert	45,9%	54,1%	100,0%

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a. Gruppe

Prozentuierungsbasis: 61 Befragte, die mindestens ein zusätzliches Praktikum angegeben haben.

Befragte nach DPO und Arbeitsfeldern beim Pflichtpraktikum im Hauptstudium (N = 110)

			alte/neue Studienordnung		Gesamt
			1973 DPO	1984 DPO	
HS-Praktikum, Arbeitsfelder	Arbeit mit Kindern	Anzahl	2	0	2
		% von alte/neue Studienordnung	2,6%	,0%	1,8%
	Sozialpädagogik/ Sozialarbeit	Anzahl	5	2	7
		% von alte/neue Studienordnung	6,5%	6,1%	6,4%
	EB / WB	Anzahl	34	22	56
		% von alte/neue Studienordnung	44,2%	66,7%	50,9%
	aJB / Jugendarbeit	Anzahl	25	4	29
% von alte/neue Studienordnung		32,5%	12,1%	26,4%	
Schule	Anzahl	7	0	7	
	% von alte/neue Studienordnung	9,1%	,0%	6,4%	
Medienpädagogik/-arbeit	Anzahl	4	5	9	
	% von alte/neue Studienordnung	5,2%	15,2%	8,2%	
Gesamt	Anzahl	77	33	110	
	% von alte/neue Studienordnung	100,0%	100,0%	100,0%	

p = 0,019, Fishers exakter Test, zweiseitig

15 Befragte mussten im Hauptstudium kein Praktikum machen, da ihnen andere Praxiserfahrungen anerkannt worden sind.

Befragte nach Abschlussgenerationen und Arbeitsfeldern beim Pflichtpraktikum im Hauptstudium (N = 110)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
HS-Praktikum, Arbeitsfelder	Arbeit mit Kindern	Anzahl	2	0	0	2
		% von Generationen	6,5%	,0%	,0%	1,8%
	Sozialpädagogik/ Sozialarbeit	Anzahl	0	5	2	7
		% von Generationen	,0%	13,9%	4,7%	6,4%
	EB / WB	Anzahl	13	16	27	56
		% von Generationen	41,9%	44,4%	62,8%	50,9%
	aJB / Jugendarbeit	Anzahl	13	10	6	29
% von Generationen		41,9%	27,8%	14,0%	26,4%	
Schule	Anzahl	3	2	2	7	
	% von Generationen	9,7%	5,6%	4,7%	6,4%	
Medienpädagogik/-arbeit	Anzahl	0	3	6	9	
	% von Generationen	,0%	8,3%	14,0%	8,2%	
Gesamt	Anzahl	31	36	43	110	
	% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

p = 0,008, Fishers exakter Test, zweiseitig

15 Befragte mussten im Hauptstudium kein Praktikum machen, da ihnen andere Praxiserfahrungen anerkannt worden sind.

Befragte nach Arbeitsfeldern des Praktikums im Grundstudium und Arbeitsfeldern des Praktikums im Hauptstudium
(N = 91)

			GS-Praktikum, Arbeitsfelder						Gesamt	
			Arbeit mit Kindern	Sozialpädagogik/ Sozialarbeit	EB / WB	aJB / Jugendarbeit	Schule	Behinderte / Therapie		Medienpädagogik/-arbeit
HS-Praktikum, Arbeitsfelder	Arbeit mit Kindern	Anzahl	0	0	1	0	0	1	0	2
		% von GS-Praktikum, Arbeitsfelder	,0%	,0%	7,7%	,0%	,0%	8,3%	,0%	2,2%
	Sozialpädagogik/ Sozialarbeit	Anzahl	2	1	1	1	0	0	0	5
		% von GS-Praktikum, Arbeitsfelder	9,1%	14,3%	7,7%	3,4%	,0%	,0%	,0%	5,5%
	EB / WB	Anzahl	11	5	8	13	0	8	0	45
		% von GS-Praktikum, Arbeitsfelder	50,0%	71,4%	61,5%	44,8%	,0%	66,7%	,0%	49,5%
	aJB / Jugendarbeit	Anzahl	7	1	2	11	1	2	0	24
% von GS-Praktikum, Arbeitsfelder		31,8%	14,3%	15,4%	37,9%	14,3%	16,7%	,0%	26,4%	
Schule	Anzahl	0	0	0	2	5	0	0	7	
	% von GS-Praktikum, Arbeitsfelder	,0%	,0%	,0%	6,9%	71,4%	,0%	,0%	7,7%	
Medienpädagogik/-arbeit	Anzahl	2	0	1	2	1	1	1	8	
	% von GS-Praktikum, Arbeitsfelder	9,1%	,0%	7,7%	6,9%	14,3%	8,3%	100,0%	8,8%	
Gesamt		Anzahl	22	7	13	29	7	12	1	91
		% von GS-Praktikum, Arbeitsfelder	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,004 Fishers exakter Test, Monte-Carlo-Signifikanz, zweiseitig

Befragte nach Arbeitsfeldern des Praktikums im Hauptstudium und Arbeitsfeldern zusätzlicher Praktika
(Mehrfachnennungen möglich!) (N = 61)

			HS-Praktikum, Arbeitsfelder					Gesamt	
			Arbeit mit Kindern	Sozialpädagogik/ Sozialarbeit	EB / WB	aJB / Jugendarbeit	Schule		Medienpädagogik/-arbeit
zusätzliche Praktika	Arbeit mit Kindern	Anzahl	1	0	4	7	1	1	14
		Innerhalb HS-Prakt.%	50,0%	,0%	13,8%	41,2%	33,3%	14,3%	
		% vom Gesamtwert	1,6%	,0%	6,6%	11,5%	1,6%	1,6%	23,0%
	Sozialpädagogik/-arbeit	Anzahl	0	0	2	1	0	0	3
		Innerhalb HS-Prakt.%	,0%	,0%	6,9%	5,9%	,0%	,0%	
		% vom Gesamtwert	,0%	,0%	3,3%	1,6%	,0%	,0%	4,9%
	EB / WB	Anzahl	0	0	11	6	0	2	19
		Innerhalb HS-Prakt.%	,0%	,0%	37,9%	35,3%	,0%	28,6%	
		% vom Gesamtwert	,0%	,0%	18,0%	9,8%	,0%	3,3%	31,1%
	außersch. Jugend(bildungs)arbeit	Anzahl	1	1	13	7	0	3	25
		Innerhalb HS-Prakt.%	50,0%	33,3%	44,8%	41,2%	,0%	42,9%	
		% vom Gesamtwert	1,6%	1,6%	21,3%	11,5%	,0%	4,9%	41,0%
	Schule	Anzahl	0	1	8	2	1	1	13
		Innerhalb HS-Prakt.%	,0%	33,3%	27,6%	11,8%	33,3%	14,3%	
% vom Gesamtwert		,0%	1,6%	13,1%	3,3%	1,6%	1,6%	21,3%	
Behinderte/Therapie	Anzahl	0	1	7	2	1	0	11	
	Innerhalb HS-Prakt.%	,0%	33,3%	24,1%	11,8%	33,3%	,0%		
	% vom Gesamtwert	,0%	1,6%	11,5%	3,3%	1,6%	,0%	18,0%	
Medienarbeit	Anzahl	0	0	0	1	0	6	7	
	Innerhalb HS-Prakt.%	,0%	,0%	,0%	5,9%	,0%	85,7%		
	% vom Gesamtwert	,0%	,0%	,0%	1,6%	,0%	9,8%	11,5%	
Gesamt		Anzahl	2	3	29	17	3	7	61
		% vom Gesamtwert	3,3%	4,9%	47,5%	27,9%	4,9%	11,5%	100,0%

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a. Gruppe

Prozentuierungsbasis: 61 Befragte, die mindestens ein zusätzliches Praktikum angegeben haben.

3.1.3.8 *Zusätzliche formale Qualifikationen*Befragte nach Geschlecht und Doppelstudium (N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Doppelstudium	Doppelstudium mit Abschluss	Anzahl % von Geschlecht	9 14,8%	14 21,9%	23 18,4%
	Doppelstudium ohne Abschluss	Anzahl % von Geschlecht	6 9,8%	10 15,6%	16 12,8%
	kein Doppelstudium	Anzahl	45	38	83
		% von Geschlecht	73,8%	59,4%	66,4%
	and. Studium nach DS abgeschl./läuft noch	Anzahl	1	2	3
		% von Geschlecht	1,6%	3,1%	2,4%
Gesamt		Anzahl	61	64	125
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Geschlecht und Doppelstudium ja/nein (Zusammenfassung) (N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Doppelstudium	Doppelstudium (mit + ohne Ab.)	Anzahl % von Geschlecht	16 26,2%	26 40,6%	42 33,6%
	kein Doppelstudium	Anzahl % von Geschlecht	45 73,8%	38 59,4%	83 66,4%
Gesamt		Anzahl	61	64	125
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Geschlecht und Doppelstudium (N = 42)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Doppelstudium	Doppelstudium mit Abschluss	Anzahl % von Geschlecht	9 56,3%	14 53,8%	23 54,8%
	Doppelstudium ohne Abschluss	Anzahl % von Geschlecht	6 37,5%	10 38,5%	16 38,1%
	and. Studium nach DS abgeschl./läuft noch	Anzahl	1	2	3
		% von Geschlecht	6,3%	7,7%	7,1%
Gesamt		Anzahl	16	26	42
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Vorqualifikation und Doppelstudium (N = 125)

			Vor DS bereits andere Ausbildung/en abgeschlossen ?		Gesamt
			Ausbildung vor DS	keine Ausbildung vor DS	
Doppelstudium	Doppelstudium (mit + ohne Ab.)	Anzahl % von Vor DS bereits andere Ausbildung/en abgeschlossen ?	6 22,2%	36 36,7%	42 33,6%
	kein Doppelstudium	Anzahl % von Vor DS bereits andere Ausbildung/en abgeschlossen ?	21 77,8%	62 63,3%	83 66,4%
Gesamt		Anzahl	27	98	125
		% von Vor DS bereits andere Ausbildung/en abgeschlossen ?	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Reihenfolge der Studienfachwahl (N = 125)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	DS zu anderem Fach dazu genommen	27	21,6	64,3	64,3
	zu DS and. Fach dazu genommen / gleichzeitig	15	12,0	35,7	100,0
	Gesamt	42	33,6	100,0	
Fehlend	kein Doppelstudium	83	66,4		
Gesamt		125	100,0		

Befragte nach Abschlussgenerationen und Doppelstudium ja/nein (N = 125)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Doppelstudium	Doppelstudium (mit + ohne Ab.)	Anzahl	13	18	11	42
		% von Generationen	33,3%	43,9%	24,4%	33,6%
	kein Doppelstudium	Anzahl	26	23	34	83
		% von Generationen	66,7%	56,1%	75,6%	66,4%
Gesamt		Anzahl	39	41	45	125
		% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach DPO und Doppelstudium ja/nein (N = 125)

			alte/neue Studienordnung		Gesamt
			1973 DPO	1984 DPO	
Doppelstudium	Doppelstudium (mit + ohne Ab.)	Anzahl	34	8	42
		% von alte/neue Studienordnung	37,4%	23,5%	33,6%
	kein Doppelstudium	Anzahl	57	26	83
		% von alte/neue Studienordnung	62,6%	76,5%	66,4%
Gesamt		Anzahl	91	34	125
		% von alte/neue Studienordnung	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Geschlecht und Weiterbildung während des Diplomstudiums (N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Weiterbildung während des DS	keine Weiterbildung während DS	Anzahl	54	55	109
		% von Geschlecht	88,5%	85,9%	87,2%
	ja, Weiterbildung während DS	Anzahl	7	9	16
		% von Geschlecht	11,5%	14,1%	12,8%
Gesamt		Anzahl	61	64	125
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Abschlussgenerationen und Weiterbildung während des Diplomstudiums (N = 125)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Weiterbildung während des DS	keine Weiterbildung während DS	Anzahl	35	36	38	109
		% von Generationen	89,7%	87,8%	84,4%	87,2%
	ja, Weiterbildung während DS	Anzahl	4	5	7	16
		% von Generationen	10,3%	12,2%	15,6%	12,8%
Gesamt		Anzahl	39	41	45	125
		% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Studienordnung und Weiterbildung während des Diplomstudiums (N = 125)

			alte/neue Studienordnung		Gesamt
			1973 DPO	1984 DPO	
Weiterbildung während des DS	keine Weiterbildung während DS	Anzahl	81	28	109
		% von alte/neue Studienordnung	89,0%	82,4%	87,2%
	ja, Weiterbildung während DS	Anzahl	10	6	16
		% von alte/neue Studienordnung	11,0%	17,6%	12,8%
Gesamt		Anzahl	91	34	125
		% von alte/neue Studienordnung	100,0%	100,0%	100,0%

3.1.4 Zusammenfassung und Diskussion: Die Befragten am Ende ihres Diplom-Pädagogikstudiums

Befragte nach Geschlecht und Qualifikationen bei Studienende (N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Formale Qualifikationen bei Studienende	einfachqualifiziert bei Studienende	Anzahl	36	31	67
		% von Geschlecht	59,0%	48,4%	53,6%
	mehrfachqualifiziert bei Studienende	Anzahl	25	33	58
		% von Geschlecht	41,0%	51,6%	46,4%
Gesamt		Anzahl	61	64	125
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Abschlussgenerationen und Qualifikationen bei Studienende (N = 125)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Formale Qualifikationen bei Studienende	einfachqualifiziert bei Studienende	Anzahl	22	19	26	67
		% von Generationen	56,4%	46,3%	57,8%	53,6%
	mehrfachqualifiziert bei Studienende	Anzahl	17	22	19	58
		% von Generationen	43,6%	53,7%	42,2%	46,4%
Gesamt		Anzahl	39	41	45	125
		% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

3.2 Berufseinmündung

3.2.1 Der Übergang von der Hochschule in den Beruf

3.2.1.1 Wege der Stellenfindung

Wege der Stellenfindung (K = Anzahl der Antworten) Mehrfachnennungen möglich!

(N = 125, KA = 7,2 %)

		Antworten		Prozent der Fälle
		K	Prozent	
Wege der Stellenfindung ^a	noch nicht als Dipl.Päd. tätig	27	12,4%	21,6%
	Bewerbung auf Zeitungsannoncen	22	10,1%	17,6%
	Bewerbung auf "interne" Ausschreibung	7	3,2%	5,6%
	Bewerbung auf Annoncen in Fachzeitschrift	3	1,4%	2,4%
	Vermittlung durch Arbeitsamt / FVD	14	6,5%	11,2%
	eigenes Stellengesuch in (Fach-) Zeitung	5	2,3%	4,0%
	Aufbau e. selbst. /freiberufl. Existenz	5	2,3%	4,0%
	eigene, unaufgeforderte Bewerbung	18	8,3%	14,4%
	Kontakte aus früh. hauptb. Tätigk. (mind. 18 Std.) vor/wäh. D	4	1,8%	3,2%
	Kontakte aus Zivildienst, FSJ	1	,5%	,8%
	Kontakte aus Praktikum während DS	5	2,3%	4,0%
	Kontakte im Rahmen Diplomarbeit	8	3,7%	6,4%
	Kontakte aus Honorar-/Teilzeittät. (< 18 Std.) vor/wäh. DS	18	8,3%	14,4%
	Kontakte aus ehrenamtl. Engagement	11	5,1%	8,8%
	Stellenangebot vom Arbeitgeber	15	6,9%	12,0%
	polit., gewerksch., kirchl. Kontakte	9	4,1%	7,2%
	Familie, Freunde, Bekannte, Studien-/Arb. kollegen	18	8,3%	14,4%
	durch Lehrende an der Universität	8	3,7%	6,4%
	Sonstige Wege	10	4,6%	8,0%
	keine Angabe	9	4,1%	7,2%
Gesamt		217	100,0%	173,6%

a.

Befragte nach Geschlecht und Tätigkeit als Dipl.Päd. (N = 125, KA = 7,2 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Schon als Dipl.Päd. tätig ?	noch nicht als Dipl.Päd. tätig	Anzahl	16	11	27
		% von Geschlecht	27,6%	19,0%	23,3%
	schon als Dipl.Päd. tätig	Anzahl	42	47	89
		% von Geschlecht	72,4%	81,0%	76,7%
Gesamt		Anzahl	58	58	116
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Eigentlich haben nur zwei Befragte keine Angabe zu den Wegen der Stellenfindung gemacht. Hinzu kommen aber jene sieben, die ihre Angaben nicht auf die *zeitlich* erste Tätigkeit im pädagogischen Bereich nach dem Diplomabschluss, sondern auf eine spätere bezogen haben und deren Angaben daher als „KA“ gewertet worden sind. Dies hatte auch Auswirkungen auf die Angaben zur Berufseinmündung (Wege der Stellenfindung, Anzahl Bewerbungen, Dauer der Stellensuche, Bruttoeinkommen/Vergütungsgruppe, Zusammenhang Diplomarbeit – erste Tätigkeit), die in diesen sieben Fällen ebenfalls als „KA“ codiert werden mussten (vgl. Fußnote in Kap. 3.2.1, S. 178 f.).

Befragte nach Abschlussgenerationen und Tätigkeit als Dipl.Päd. (N = 125, KA = 7,2%)

			Abschlußgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Schon als Dipl.Päd. tätig ?	noch nicht als Dipl.Päd. tätig	Anzahl % von Abschlußgeneration	5 15,6%	10 25,6%	12 26,7%	27 23,3%
	schon als Dipl.Päd. tätig	Anzahl % von Abschlußgeneration	27 84,4%	29 74,4%	33 73,3%	89 76,7%
Gesamt		Anzahl % von Abschlußgeneration	32 100,0%	39 100,0%	45 100,0%	116 100,0%

Zur Begründung des erhöhten KA-Anteils vgl. Anmerkung auf T26.

Befragte nach Qualifikationen bei Studienende und Tätigkeit als Dipl.Päd. (N = 125, KA = 7,2 %)

			Qualifikationen bei Studienende		Gesamt
			einfachqualifiziert	mehrfachqualifiziert	
Schon als Dipl.Päd. tätig ?	noch nicht als Dipl.Päd. tätig	Anzahl % von Qualifikationen bei Studienende	15 23,4%	12 23,1%	27 23,3%
	schon als Dipl.Päd. tätig	Anzahl % von Qualifikationen bei Studienende	49 76,6%	40 76,9%	89 76,7%
Gesamt		Anzahl % von Qualifikationen bei Studienende	64 100,0%	52 100,0%	116 100,0%

Zur Begründung des erhöhten KA-Anteils vgl. Anmerkung auf T26.

Reduzierter Stichprobenumfang N = 98

=> d.h. ohne n = 27 Befragte, die angegeben haben „noch nicht als Dipl.Päd tätig“ gewesen zu sein.

Wege der Stellenfindung (K = Anzahl der Antworten in zusammengefassten Kategorien (vgl. Anhang Kat. 4), Mehrfachnennungen möglich! (N = 98, KA = 9,2 %)

		Antworten		Prozent der Fälle
		K	Prozent	
Wege der Stellenfindung	Bewerbung auf Annoncen	25	13,8%	28,1%
	Arbeitsamt / FVD	14	7,7%	15,7%
	Aufbau e. freiberuf. Existenz	5	2,8%	5,6%
	Stellengesuch/unaufgef. Bewerbung	23	12,7%	25,8%
	praktische Kontakte	71	39,2%	79,8%
	Stellenangebot vom Arbeitgeber	15	8,3%	16,9%
	Familie, Freunde, Bekannte	18	9,9%	20,2%
	sonstige Wege	10	5,5%	11,2%
	Gesamt	181	100,0%	203,4%

Zur Begründung des erhöhten KA-Anteils vgl. Anmerkung auf T26.

Hinweis:

Wenn hier und in nachfolgenden Tabellen von „*praktischen Kontakten*“ die Rede ist, so ist dieser Begriff jeweils gleichzusetzen mit dem im Auswertungstext verwendeten Begriff „*Praxiskontakte*“ (vgl. Anhang Kat. 4).

Befragte nach Geschlecht und ihrer jeweiligen Weg/e der Stellenfindung (N = 98, KA = 9,2 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Kombinationen "Wege der Stellenfindung"	(Fach-)Zeitung	Anzahl	6	6	12
		% von Geschlecht	14,3%	12,8%	13,5%
	Arbeitsamt/FVD	Anzahl	2	4	6
		% von Geschlecht	4,8%	8,5%	6,7%
	freiberufl. Existenz aufgebaut	Anzahl	0	1	1
		% von Geschlecht	,0%	2,1%	1,1%
	unaufgefordert/ Stellengesuch	Anzahl	2	1	3
		% von Geschlecht	4,8%	2,1%	3,4%
	Praktische Kontakte	Anzahl	5	6	11
		% von Geschlecht	11,9%	12,8%	12,4%
	Familie, Freunde, Bekannte	Anzahl	3	4	7
		% von Geschlecht	7,1%	8,5%	7,9%
	freiberufl.+unaufgef. Bewerbung	Anzahl	1	0	1
		% von Geschlecht	2,4%	,0%	1,1%
	freiberufl.+prakt. Kontakte	Anzahl	0	1	1
		% von Geschlecht	,0%	2,1%	1,1%
	sonstige Wege	Anzahl	6	2	8
		% von Geschlecht	14,3%	4,3%	9,0%
	Zeitung+AA	Anzahl	1	1	2
		% von Geschlecht	2,4%	2,1%	2,2%
	Zeitung+unaufgefordert	Anzahl	2	0	2
		% von Geschlecht	4,8%	,0%	2,2%
	Zeitung+prakt.Kontakte	Anzahl	1	0	1
		% von Geschlecht	2,4%	,0%	1,1%
	Zeitung+Angebot AG	Anzahl	0	1	1
		% von Geschlecht	,0%	2,1%	1,1%
	AA+prakt.Kontakte	Anzahl	1	0	1
		% von Geschlecht	2,4%	,0%	1,1%
	unaufgef.+prakt.Kontakte	Anzahl	1	1	2
		% von Geschlecht	2,4%	2,1%	2,2%
	unaufgef. +Familie, Freunde	Anzahl	3	3	6
		% von Geschlecht	7,1%	6,4%	6,7%
	prakt.Kontakte+unaufgef.	Anzahl	0	1	1
		% von Geschlecht	,0%	2,1%	1,1%
	prakt.Kontakte+Angebot AG	Anzahl	5	6	11
		% von Geschlecht	11,9%	12,8%	12,4%
	prakt. Kontakte+Familie,	Anzahl	0	1	1
		% von Geschlecht	,0%	2,1%	1,1%
	prakt.Kontakte+sonstiges	Anzahl	0	1	1
		% von Geschlecht	,0%	2,1%	1,1%
	freiber. +Kontakte+Angebot AG	Anzahl	1	1	2
		% von Geschlecht	2,4%	2,1%	2,2%
	Zeitung+AA+unaufgef.	Anzahl	0	1	1
		% von Geschlecht	,0%	2,1%	1,1%
	Zeitung+unaufgef. +Familie, Freunde	Anzahl	1	1	2
		% von Geschlecht	2,4%	2,1%	2,2%
	Zeitung+prakt. Kontakte+Familie,	Anzahl	0	1	1
		% von Geschlecht	,0%	2,1%	1,1%
	AA+unaufgef.+sonstiges	Anzahl	0	1	1
		% von Geschlecht	,0%	2,1%	1,1%
	Zeitung+prakt. Kontakte+AA+unaufgef.	Anzahl	0	1	1
		% von Geschlecht	,0%	2,1%	1,1%
	AA+unaufgef.+prakt. Kontakte+Familie,	Anzahl	0	1	1
		% von Geschlecht	,0%	2,1%	1,1%
	prakt.Kontakte+Angebot AG+AA+unaufgef.	Anzahl	1	0	1
		% von Geschlecht	2,4%	,0%	1,1%
Gesamt		Anzahl	42	47	89
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Zur Begründung des erhöhten KA-Anteils vgl. Anmerkung auf T26.

Befragte nach Geschlecht und Wegen der Stellenfindung (zusammengefasste Kategorien, vgl. Anhang Kat. 4) (N = 98, KA = 9,2 %)

=> Anzahl Personen mit mind. einer Nennung in den genannten Kategorien

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Wege der Stellenfindung ^a	Zeitung/Zeitschrift	Anzahl	11	12	23
		Innerhalb Geschlecht%	26,2%	25,5%	
		% vom Gesamtwert	12,4%	13,5%	25,8%
	Arbeitsamt/FVD	Anzahl	5	9	14
		Innerhalb Geschlecht%	11,9%	19,1%	
		% vom Gesamtwert	5,6%	10,1%	15,7%
	freiberufl. Existenz aufgebaut	Anzahl	2	3	5
		Innerhalb Geschlecht%	4,8%	6,4%	
		% vom Gesamtwert	2,2%	3,4%	5,6%
	unaufgefordert/eig. Stellengesuch	Anzahl	11	11	22
		Innerhalb Geschlecht%	26,2%	23,4%	
		% vom Gesamtwert	12,4%	12,4%	24,7%
	prakt.Kontakte	Anzahl	15	21	36
		Innerhalb Geschlecht%	35,7%	44,7%	
		% vom Gesamtwert	16,9%	23,6%	40,4%
Angebot Arbeitgeber	Anzahl	7	8	15	
	Innerhalb Geschlecht%	16,7%	17,0%		
	% vom Gesamtwert	7,9%	9,0%	16,9%	
Familie, Freunde, Bekannte	Anzahl	7	11	18	
	Innerhalb Geschlecht%	16,7%	23,4%		
	% vom Gesamtwert	7,9%	12,4%	20,2%	
sonst. Wege	Anzahl	6	4	10	
	Innerhalb Geschlecht%	14,3%	8,5%		
	% vom Gesamtwert	6,7%	4,5%	11,2%	
Gesamt		Anzahl	42	47	89
		% vom Gesamtwert	47,2%	52,8%	100,0%

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a. Gruppe

Befragte nach Abschlussgenerationen und Wegen der Stellenfindung (zusammengefasste Kategorien, vgl. Anhang Kat. 4) (N = 98, KA = 9,2 %)

=> Anzahl Personen mit mind. einer Nennung in den genannten Kategorien

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Wege der Stellenfindung ^a	Zeitung/Zeitschrift	Anzahl	7	6	10	23
		Innerhalb generati%	25,9%	20,7%	30,3%	
		% vom Gesamtwert	7,9%	6,7%	11,2%	25,8%
	Arbeitsamt/FVD	Anzahl	4	5	5	14
		Innerhalb generati%	14,8%	17,2%	15,2%	
		% vom Gesamtwert	4,5%	5,6%	5,6%	15,7%
	freiberufl. Existenz aufgebaut	Anzahl	1	1	3	5
		Innerhalb generati%	3,7%	3,4%	9,1%	
		% vom Gesamtwert	1,1%	1,1%	3,4%	5,6%
	unaufgefordert/eig. Stellengesuch	Anzahl	9	6	7	22
		Innerhalb generati%	33,3%	20,7%	21,2%	
		% vom Gesamtwert	10,1%	6,7%	7,9%	24,7%
	prakt.Kontakte	Anzahl	11	11	14	36
		Innerhalb generati%	40,7%	37,9%	42,4%	
		% vom Gesamtwert	12,4%	12,4%	15,7%	40,4%
Angebot Arbeitgeber	Anzahl	4	3	8	15	
	Innerhalb generati%	14,8%	10,3%	24,2%		
	% vom Gesamtwert	4,5%	3,4%	9,0%	16,9%	
Familie, Freunde, Bekannte	Anzahl	7	6	5	18	
	Innerhalb generati%	25,9%	20,7%	15,2%		
	% vom Gesamtwert	7,9%	6,7%	5,6%	20,2%	
sonst. Wege	Anzahl	4	1	5	10	
	Innerhalb generati%	14,8%	3,4%	15,2%		
	% vom Gesamtwert	4,5%	1,1%	5,6%	11,2%	
Gesamt		Anzahl	27	29	33	89
		% vom Gesamtwert	30,3%	32,6%	37,1%	100,0%

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a. Gruppe

Zur Begründung des erhöhten KA-Anteils in beiden Tabellen vgl. Anmerkung auf T26.

Befragte nach Qualifikationen bei Studienende und Wegen der Stellenfindung
 (zusammengefasste Kategorien, vgl. Anhang Kat. 4) (N = 98, KA = 9,2 %)
 => Anzahl Personen mit mind. einer Nennung in den genannten Kategorien

Wege der Stellenfindung ^a	Anzahl	Qualifikationen bei Studienende		Gesamt
		einfachqualifiziert bei Studienende	mehrfachqualifiziert bei Studienende	
Zeitung/Zeitschrift	13	10	23	
	Innerhalb Qual. bei Studienende%	26,5%	25,0%	
	% vom Gesamtwert	14,6%	11,2%	
Arbeitsamt/FVD	8	6	14	
	Innerhalb Qual. bei Studienende%	16,3%	15,0%	
	% vom Gesamtwert	9,0%	6,7%	
freiberufl. Existenz aufgebaut	2	3	5	
	Innerhalb Qual. bei Studienende%	4,1%	7,5%	
	% vom Gesamtwert	2,2%	3,4%	
unaufgefordert/eig. Stellengesuch	12	10	22	
	Innerhalb Qual. bei Studienende%	24,5%	25,0%	
	% vom Gesamtwert	13,5%	11,2%	
prakt.Kontakte	23	13	36	
	Innerhalb Qual. bei Studienende%	46,9%	32,5%	
	% vom Gesamtwert	25,8%	14,6%	
Angebot Arbeitgeber	9	6	15	
	Innerhalb Qual. bei Studienende%	18,4%	15,0%	
	% vom Gesamtwert	10,1%	6,7%	
Familie, Freunde, Bekannte	10	8	18	
	Innerhalb Qual. bei Studienende%	20,4%	20,0%	
	% vom Gesamtwert	11,2%	9,0%	
sonst. Wege	4	6	10	
	Innerhalb Qual. bei Studienende%	8,2%	15,0%	
	% vom Gesamtwert	4,5%	6,7%	
Gesamt	49	40	89	
	% vom Gesamtwert	55,1%	44,9%	

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a. Gruppe

Zur Begründung des erhöhten KA-Anteils vgl. Anmerkung auf T26.

Befragte nach Geschlecht und Zusammenhang Diplomarbeit – 1.Stelle (N = 98, KA = 11,2 %)

Zusammenhang Diplomarbeit - 1. Stelle (Zusafa)	ja, Zusammenhang	Anzahl	Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
		6	17	23	
	% von Geschlecht	14,6%	37,0%	26,4%	
	kaum / kein Zusammenhang	35	29	64	
	% von Geschlecht	85,4%	63,0%	73,6%	
Gesamt		41	46	87	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

$p = 0,018$, Chi-Quadrat nach Pearson, zweiseitig

Zur Begründung des erhöhten KA-Anteils vgl. Anmerkung auf T26.

Quartile des Zusammenhangs Diplomarbeit – erste Stelle ja, kaum, nein insgesamt
 (N = 98, KA = 11,2 %)

Zusammenhang Diplomarbeit - 1. Stelle		
N	Gültig	87
	Fehlend	38
Perzentile	25	1,45 ^a
	50	2,51
	75	3,01

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Zur Begründung des erhöhten KA-Anteils vgl. Anmerkung auf T26.

Quartile des Zusammenhangs Diplomarbeit – 1.Stelle ja, kaum, nein in Abhängigkeit vom Geschlecht
(N = 98, KA = 11,2 %)

Zusammenhang Diplomarbeit - 1. Stelle

weiblich	N	Gültig	41
		Fehlend	20
	Perzentile	25	2,11 ^a
		50	2,77
75		3,13	
männlich	N	Gültig	46
		Fehlend	18
	Perzentile	25	1,18 ^a
		50	1,96
75		2,78	

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

p = 0,002, Mann-Whitney-U-Test, zweiseitig

Befragte nach Abschlussgenerationen und Zusammenhang Diplomarbeit – 1.Stelle ja, kaum, nein
(N = 98, KA = 11,2 %)

			Zusafa der Jahrgänge zu Generationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Zusammenhang Diplomarbeit - 1. Stelle (Zusafa)	ja, Zusammenhang	Anzahl	12	5	6	23
		% von Zusafa der Jahrgänge zu Generationen	44,4%	17,9%	18,8%	26,4%
	kaum / kein Zusammenhang	Anzahl	15	23	26	64
		% von Zusafa der Jahrgänge zu Generationen	55,6%	82,1%	81,3%	73,6%
Gesamt		Anzahl	27	28	32	87
		% von Zusafa der Jahrgänge zu Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,038, Chi-Quadrat nach Pearson, zweiseitig

Quartile des Zusammenhangs Diplomarbeit – 1.Stelle ja, kaum, nein in Abhängigkeit von den Abschlussgenerationen (N = 98, KA = 11,2 %)

Zusammenhang Diplomarbeit - 1. Stelle

81-83	N	Gültig	27
		Fehlend	12
	Perzentile	25	1,06 ^a
		50	1,88
75		2,89	
84-87	N	Gültig	28
		Fehlend	13
	Perzentile	25	1,75 ^a
		50	2,57
75		3,03	
88-91	N	Gültig	32
		Fehlend	13
	Perzentile	25	1,75 ^a
		50	2,61
75		3,06	

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Zur Begründung für den erhöhten KA-Wert in o.g. Tabellen siehe T26.

Befragte nach Qualifikationen bei Berufsbeginn und Zusammenhang Diplomarbeit – 1.Stelle ja, kaum/nein (N = 98, KA = 11,2 %)

			Qualifikationen bei Berufsbeginn		Gesamt
			einfachqualifiziert	mehrfachqualifiziert	
Zusammenhang Diplomarbeit - 1. Stelle (Zusafa)	ja, Zusammenhang Diplomarbeit - 1. Stelle	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	15 31,9%	8 20,0%	23 26,4%
	kaum/kein Zusammenhang Diplomarbeit-1. Stelle	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	32 68,1%	32 80,0%	64 73,6%
Gesamt		Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	47 100,0%	40 100,0%	87 100,0%

Quartile des Zusammenhangs Diplomarbeit – 1. Stelle ja, kaum, nein in Abhängigkeit von den Qualifikationen bei Berufsbeginn (N = 98, KA = 11,2 %)

Zusammenhang Diplomarbeit - 1. Stelle			
einfachqualifiziert	N	Gültig	47
		Fehlend	17
	Perzentile	25	1,28 ^a
		50	2,35
		75	2,97
mehrfachqualifiziert	N	Gültig	40
		Fehlend	21
	Perzentile	25	1,70 ^a
		50	2,59
		75	3,05

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Befragte nach Wegen der Stellenfindung (zus.gefasste Kategorien, vgl. Anhang Kat. 4) und Anzahl Bewerbungen (N = 98, KA = 14,3 %)

=> Anzahl Personen mit mind. einer Nennung in den jew. Kategorien „Stellenfindung“

		Anzahl Bewerbungen						Gesamt	
		0 - 1 Bewerbung			2 und mehr Bewerbungen				
		Anzahl	Innerhalb \$Wege_ N%	% vom Gesamt wert	Anzahl	Innerhalb \$Wege_ N%	% vom Gesamt wert	Anzahl	% vom Gesamt wert
Wege der Stellenfindung ^a	Zeitung/ Zeitschrift	6	27,3%	7,1%	16	72,7%	19,0%	22	26,2%
	Arbeitsamt/FVD	0	,0%	,0%	13	100,0%	15,5%	13	15,5%
	freiberufl. Existenz aufgebaut	3	75,0%	3,6%	1	25,0%	1,2%	4	4,8%
	unaufgefordert/ eig. Stellengesuch	4	20,0%	4,8%	16	80,0%	19,0%	20	23,8%
	prakt.Kontakte Angebot Arbeitgeber	19	52,8%	22,6%	17	47,2%	20,2%	36	42,9%
	Familie, Freunde, Bekannte	9	60,0%	10,7%	6	40,0%	7,1%	15	17,9%
	sonst. Wege	6	35,3%	7,1%	11	64,7%	13,1%	17	20,2%
	Gesamt	6	60,0%	7,1%	4	40,0%	4,8%	10	11,9%
Gesamt		33		39,3%	51		60,7%	84	100,0%

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a. Gruppe

Zu dem erhöhten KA-Wert in o.g. Tabellen vgl. T26.

3.2.1.2 Beginn der Stellensuche

Wann haben Sie erstmals nach einer Stelle als Dipl.Päd. gesucht ? (N = 125, KA = 4 %)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	während des Studiums	31	24,8	25,8	25,8
	innerh. 3 Mo. nach DS	37	29,6	30,8	56,7
	später als 3 Mo. nach DS	26	20,8	21,7	78,3
	noch nicht gesucht	26	20,8	21,7	100,0
	Gesamt	120	96,0	100,0	
Fehlend	System	5	4,0		
Gesamt		125	100,0		

Befragte nach Geschlecht und Zeitpunkt der ersten Stellensuche (N = 125, KA = 4 %)

		Geschlecht		Gesamt	
		weiblich	männlich		
Beginn Stellensuche	während des Studiums	Anzahl	12	19	31
		% von Geschlecht	20,3%	31,1%	25,8%
	innerh. 3 Mo. nach DS	Anzahl	22	15	37
		% von Geschlecht	37,3%	24,6%	30,8%
	später als 3 Mo. nach DS	Anzahl	11	15	26
		% von Geschlecht	18,6%	24,6%	21,7%
	noch nicht gesucht	Anzahl	14	12	26
		% von Geschlecht	23,7%	19,7%	21,7%
Gesamt		Anzahl	59	61	120
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Abschlussgenerationen und Zeitpunkt der ersten Stellensuche (N = 125, KA = 4 %)

		Abschlussgenerationen			Gesamt	
		81-83	84-87	88-91		
Beginn Stellensuche	während des Studiums	Anzahl	7	12	12	31
		% von Abschluss- generation	19,4%	30,8%	26,7%	25,8%
	innerh. 3 Mo. nach DS	Anzahl	12	13	12	37
		% von Abschluss- generation	33,3%	33,3%	26,7%	30,8%
	später als 3 Mo. nach DS	Anzahl	9	7	10	26
		% von Abschluss- generation	25,0%	17,9%	22,2%	21,7%
	noch nicht gesucht	Anzahl	8	7	11	26
		% von Abschluss- generation	22,2%	17,9%	24,4%	21,7%
Gesamt		Anzahl	36	39	45	120
		% von Abschluss- generation	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Qualifikationen bei Studienende und Zeitpunkt der ersten Stellensuche
(N = 125, KA = 4 %)

			Qualifikationen bei Studienende		Gesamt
			einfachqualifiziert	mehrfachqualifiziert	
Beginn Stellensuche	während des Studiums	Anzahl	19	12	31
		% von Qualifikationen bei Studienende	28,4%	22,6%	25,8%
	innerh. 3 Mo. nach DS	Anzahl	23	14	37
		% von Qualifikationen bei Studienende	34,3%	26,4%	30,8%
	später als 3 Mo. nach DS	Anzahl	15	11	26
		% von Qualifikationen bei Studienende	22,4%	20,8%	21,7%
	noch nicht gesucht	Anzahl	10	16	26
		% von Qualifikationen bei Studienende	14,9%	30,2%	21,7%
Gesamt		Anzahl	67	53	120
		% von Qualifikationen bei Studienende	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Geschlecht und Gründen, weshalb (noch) nicht nach einer Stelle als Dipl.Päd. gesucht
(N = 26)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Gründe, warum noch nicht gesucht	noch nicht gesucht (ohne nähere Ang.)	Anzahl	0	3	3
		% von Geschlecht	,0%	25,0%	11,5%
	weiterer Werdegang in päd. Beruf vor/während DS	Anzahl	2	2	4
		% von Geschlecht	14,3%	16,7%	15,4%
	weiterer Werdegang in anderem Beruf	Anzahl	3	5	8
		% von Geschlecht	21,4%	41,7%	30,8%
	weiteres Studium	Anzahl	2	0	2
		% von Geschlecht	14,3%	,0%	7,7%
	nicht als Dipl.Päd. arbeiten wollen	Anzahl	3	0	3
		% von Geschlecht	21,4%	,0%	11,5%
	frühzeitiges Stellenangebot als Kinderbetreuung	Anzahl	1	2	3
		% von Geschlecht	7,1%	16,7%	11,5%
	Kinderbetreuung	Anzahl	3	0	3
		% von Geschlecht	21,4%	,0%	11,5%
Gesamt		Anzahl	14	12	26
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Beginn der Stellensuche und Arbeitslosigkeit nach dem Diplomstudium
(N = 125, KA = 4 %)

			Beginn der Stellensuche				Gesamt
			während des Studiums	innerh. 3 Mo. nach DS	später als 3 Mo. nach DS	noch nicht gesucht	
gleich nach DS arbeitslos	Anzahl	8	24	13	9	54	
	% von Beginn Stellensuche	25,8%	64,9%	50,0%	34,6%	45,0%	
Zeitlang nach DS erstmals arbeitslos	Anzahl	12	10	7	3	32	
	% von Beginn Stellensuche	38,7%	27,0%	26,9%	11,5%	26,7%	
noch nie/nur kurz arbeitslos	Anzahl	11	3	6	14	34	
	% von Beginn Stellensuche	35,5%	8,1%	23,1%	53,8%	28,3%	
Gesamt		Anzahl	31	37	26	120	
		% von Beginn Stellensuche	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

p = 0,001, Chi-Quadrat nach Pearson, zweiseitig

Befragte nach Abschlussgenerationen und Gründen, weshalb (noch) nicht nach einer Stelle als
Dipl.Päd. gesucht (N = 26)

Beginn Stellensuche * Zusafa der Jahrgänge zu Generationen Kreuztabelle

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Gründe, warum noch nicht gesucht	noch nicht gesucht (ohne nähere Ang.)	Anzahl % von Abschlussgenerationen	2 25,0%	0 .0%	1 9,1%	3 11,5%
	weiterer Werdegang in päd. Beruf vor/während DS	Anzahl % von Abschlussgenerationen	3 37,5%	0 .0%	1 9,1%	4 15,4%
	weiterer Werdegang in anderem Beruf	Anzahl % von Abschlussgenerationen	0 .0%	4 57,1%	4 36,4%	8 30,8%
	weiteres Studium	Anzahl % von Abschlussgenerationen	0 .0%	0 .0%	2 18,2%	2 7,7%
	nicht als Dipl.Päd. arbeiten wollen	Anzahl % von Abschlussgenerationen	1 12,5%	1 14,3%	1 9,1%	3 11,5%
	frühzeitiges Stellenangebot als Dipl.Päd.	Anzahl % von Abschlussgenerationen	1 12,5%	1 14,3%	1 9,1%	3 11,5%
	Kinderbetreuung	Anzahl % von Abschlussgenerationen	1 12,5%	1 14,3%	1 9,1%	3 11,5%
	Gesamt	Anzahl % von Abschlussgenerationen	8 100,0%	7 100,0%	11 100,0%	26 100,0%

Befragte nach Qualifikationen bei Studienende und Gründen, weshalb (noch) nicht nach einer Stelle
als Dipl.Päd. gesucht (N = 26)

			Qualifikationen bei Studienende		Gesamt
			einfach-qualifiziert bei Studienende	mehrfach-qualifiziert bei Studienende	
Gründe, warum noch nicht gesucht	noch nicht gesucht (ohne nähere Ang.)	Anzahl % von Qualifikationen bei Studienende	2 20,0%	1 6,3%	3 11,5%
	weiterer Werdegang in päd. Beruf vor/während DS	Anzahl % von Qualifikationen bei Studienende	1 10,0%	3 18,8%	4 15,4%
	weiterer Werdegang in anderem Beruf	Anzahl % von Qualifikationen bei Studienende	0 .0%	8 50,0%	8 30,8%
	weiteres Studium	Anzahl % von Qualifikationen bei Studienende	0 .0%	2 12,5%	2 7,7%
	nicht als Dipl.Päd. arbeiten wollen	Anzahl % von Qualifikationen bei Studienende	3 30,0%	0 .0%	3 11,5%
	frühzeitiges Stellenangebot als Dipl.Päd.	Anzahl % von Qualifikationen bei Studienende	2 20,0%	1 6,3%	3 11,5%
	Kinderbetreuung	Anzahl % von Qualifikationen bei Studienende	2 20,0%	1 6,3%	3 11,5%
	Gesamt	Anzahl % von Qualifikationen bei Studienende	10 100,0%	16 100,0%	26 100,0%

3.2.1.3 *Bewerbungshäufigkeit***Reduzierter Stichprobenumfang N = 99**

=> d.h. ohne n = 26, die angeben, noch nicht nach einer beruflichen Tätigkeit als Dipl.Päd. gesucht zu haben.

Anzahl Bewerbungen (N = 99, KA = 15,2 %)

	Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 0	20	23,8	23,8
1	13	15,5	39,3
2	4	4,8	44,0
3	4	4,8	48,8
4	3	3,6	52,4
5	4	4,8	57,1
6	3	3,6	60,7
8	1	1,2	61,9
10	6	7,1	69,0
12	1	1,2	70,2
15	4	4,8	75,0
20	4	4,8	79,8
25	3	3,6	83,3
30	1	1,2	84,5
35	1	1,2	85,7
40	1	1,2	86,9
50	2	2,4	89,3
60	2	2,4	91,7
70	1	1,2	92,9
80	1	1,2	94,0
90	1	1,2	95,2
100	3	3,6	98,8
450	1	1,2	100,0
Gesamt	84	100,0	

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung auf T26. Möglicherweise kann sich auch ein Teil der Befragten nicht mehr so genau an die Anzahl Bewerbungen erinnern und hat deshalb nicht geantwortet.

Quartile der Anzahl Bewerbungen insgesamt (N = 99, KA = 15,2 %)

Anzahl Bewerbungen		
N	Gültig	84
	Fehlend	41
Perzentile	25	,58 ^a
	50	3,83
	75	15,50

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung oben.

Quartile der Anzahl Bewerbungen in Abhängigkeit vom Geschlecht (N = 99, KA = 15,2 %)

Anzahl Bewerbungen			
weiblich	N	Gültig	38
		Fehlend	23
	Perzentile	25	,81 ^a
		50	3,17
		75	10,33
männlich	N	Gültig	46
		Fehlend	18
	Perzentile	25	,38 ^a
		50	5,00
		75	20,13

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung oben.

Quartile der Anzahl Bewerbungen in Abhängigkeit von den Abschlussgenerationen
(N = 99, KA = 15,2 %)

Anzahl Bewerbungen			
81-83	N	Gültig	26
		Fehlend	13
	Perzentile	25	,09 ^a
		50	1,17
75		20,00	
84-87	N	Gültig	27
		Fehlend	14
	Perzentile	25	1,13 ^a
		50	5,25
75		15,13	
88-91	N	Gültig	31
		Fehlend	14
	Perzentile	25	,94 ^a
		50	4,25
75		14,75	

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung T36.

Quartile der Anzahl Bewerbungen in Abhängigkeit von den Qualifikationen bei Studienende
(N = 99, KA = 15,2 %)

Anzahl Bewerbungen			
einfachqualifiziert bei Studienende	N	Gültig	46
		Fehlend	21
	Perzentile	Median	3,17 ^a
		25	,38 ^b
		50	3,17
mehrfachqualifiziert bei Studienende	N	Gültig	38
		Fehlend	20
	Perzentile	Median	4,17 ^a
		25	1,00 ^b
50		4,17	
		75	24,75

a. Aus gruppierten Daten berechnet

b. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung T36.

Quartile der Anzahl Bewerbungen in Abhängigkeit vom Vorhandensein von Praxiskontakten bei der Stellenfindung (N = 99, KA = 15,2 %)

Anzahl Bewerbungen			
praktische Kontakte bei der Stellenfindung	N	Gültig	36
		Fehlend	0
	Perzentile	25	,10 ^a
		50	1,25
75		10,50	
keine praktischen Kontakte bei der Stellenfindung	N	Gültig	48
		Fehlend	5
	Perzentile	25	1,28 ^a
		50	5,50
75		20,17	

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

p = 0,029, Mann-Whitney-U-Test, 2-seitig

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung auf Seite T36.

Quartile der Anzahl Bewerbungen in Abhängigkeit vom Vorhandensein eines Zusammenhangs Diplomarbeit + 1. Stelle (ja, kaum, nein) (N = 99, KA = 15,2 %)

Anzahl Bewerbungen			
ja	N	Gültig	22
		Fehlend	1
	Perzentile	25	,19 ^a
		50	1,10
		75	9,75
kaum	N	Gültig	20
		Fehlend	0
	Perzentile	25	1,50 ^a
		50	6,50
		75	20,50
nein	N	Gültig	42
		Fehlend	2
	Perzentile	25	,75 ^a
		50	4,50
		75	19,75

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung auf Seite T36.

Rangkorrelation zwischen der Gesamtnote und der Anzahl der Bewerbungen (N = 99, KA = 15,2 %)

			Gesamtnote	Anzahl Bewerbungen
Spearman-Rho	Gesamtnote	Korrelationskoeffizient	1,000	,275*
		Sig. (2-seitig)	.	,011
		N	125	84
	Anzahl Bewerbungen	Korrelationskoeffizient	,275*	1,000
		Sig. (2-seitig)	,011	.
		N	84	84

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung auf Seite T36.

Quartile der Anzahl Bewerbungen in Abhängigkeit vom Arbeitsfeld der ersten Stelle (N = 99, KA = 23,2 %)

Anzahl Bewerbungen			
nicht EB,aJB,Hochschule	N	Gültig	30
		Fehlend	23
	Perzentile	25	2,75 ^a
		50	6,50
		75	20,33
EB,aJB od.Hochschule	N	Gültig	46
		Fehlend	10
	Perzentile	25	,18 ^a
		50	1,25
		75	12,00

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

p = 0,009, Mann-Whitney-U-Test, 2-seitig

Anmerkung zum erhöhten KA-Wert siehe T39.

Reduzierter Stichprobenumfang N = 100

=> d.h. ohne n = 6 „keine erste Stelle“, n = 7 „Seelsorge“, n = 1 „Referendariat“, n = 11 „nicht-päd. Bereich“.

Befragte nach Anzahl Bewerbungen und Arbeitsfeldern der ersten Stelle (N = 100, KA = 24 %)

			Anzahl Bewerbungen		Gesamt
			0 - 1 Bewerbung	2 und mehr Bewerbungen	
Arbeitsfelder 1. Stelle	Kinder / Vorschule	Anzahl		2	2
		% von Anzahl Bewerbungen		4,3%	2,6%
	EB / WB	Anzahl	10	19	29
		% von Anzahl Bewerbungen	33,3%	41,3%	38,2%
	(Fach-)Schulen	Anzahl		2	2
		% von Anzahl Bewerbungen		4,3%	2,6%
	Hochschule / Forschung	Anzahl	10		10
		% von Anzahl Bewerbungen	33,3%		13,2%
aJB / Jugendarbeit	Anzahl	5	2	7	
	% von Anzahl Bewerbungen	16,7%	4,3%	9,2%	
Sozialarbeit	Anzahl	4	14	18	
	% von Anzahl Bewerbungen	13,3%	30,4%	23,7%	
Behinderte / Therapie	Anzahl	1	7	8	
	% von Anzahl Bewerbungen	3,3%	15,2%	10,5%	
Gesamt		Anzahl	30	46	76
		% von Anzahl Bewerbungen	100,0%	100,0%	100,0%

Erläuterung zu dem erhöhten KA-Wert: Insgesamt 10 von 125 Befragten (8 %) haben die Tabelle „Berufliche Tätigkeiten“ (Fragebogen Teil I, Frage 3) nicht oder nicht vollständig ausgefüllt – möglicherweise, weil das vollständige und gewissenhafte Ausfüllen der Tabelle bei manchen viel Nachdenken, auch Nachschlagen in Lebensläufen und Zeugnissen erfordert hätte. Dies könnte einzelnen „zu anstrengend“ gewesen sein, wie ein Absolvent (FB 104) angemerkt hat. In den Pretests gab es vorab allerdings keine Hinweise auf diese Problematik.

Bei der „Anzahl Bewerbungen“ (ebenso bei Wege der Stellenfindung, Dauer der Stellensuche, Bruttoeinkommen/Vergütungsgruppe, Zusammenhang Diplomarbeit – erste Tätigkeit) wurden 7 Fälle als KA codiert, weil sich die Antworten nicht auf die zeitlich erste Stelle nach dem Diplom bezogen haben (vgl. Anmerkung T26). Möglicherweise kann sich auch ein Teil der Befragten nicht mehr so genau an die Anzahl Bewerbungen erinnern und hat deshalb nicht geantwortet.

Befragte nach Arbeitsfeldern der ersten Stelle und dem Vorhandensein von Praxiskontakten bei der Stellenfindung (N = 98, KA = 17,3 %)

		Praktische Kontakte bei der Stellenfindung				Gesamt	
		praktische Kontakte bei der Stellenfindung		keine praktischen Kontakte bei der Stellenfindung			
		Anzahl	% von Arbeitsfelder der 1. Stelle	Anzahl	% von Arbeitsfelder der 1. Stelle	Anzahl	% von Arbeitsfelder der 1. Stelle
Arbeitsfelder 1. Stelle	Kinder / Vorschule	1	50,0%	1	50,0%	2	100,0%
	EB / WB	11	34,4%	21	65,6%	32	100,0%
	(Fach-)Schulen	1	33,3%	2	66,7%	3	100,0%
	Hochschule / Forschung	8	80,0%	2	20,0%	10	100,0%
	aJB / Jugendarbeit	4	57,1%	3	42,9%	7	100,0%
	Sozialarbeit	5	27,8%	13	72,2%	18	100,0%
	Behinderte / Therapie	1	11,1%	8	88,9%	9	100,0%
Gesamt		31	38,3%	50	61,7%	81	100,0%

p = 0,035, Fishers exakter Test, zweiseitig

Ohne n = 27, die angegeben haben, „noch nicht als Dipl.Päd. berufstätig“ gewesen zu sein.

Zu dem erhöhen KA-Wert vgl. die Anmerkung zur vorhergehenden Tabelle T39.

Befragte nach Anzahl Bewerbungen und Voll-/Teilzeitbeschäftigung bei der ersten Stelle
(N = 100, KA = 20 %)

			Anzahl Bewerbungen		Gesamt
			0 - 1 Bewerbung	2 und mehr Bewerbungen	
1. Stelle Voll-/Teilzeit	Vollzeit	Anzahl	16	32	48
		% von Anzahl Bewerbungen	51,6%	65,3%	60,0%
	TZ, mind. 18 Std	Anzahl	14	14	28
		% von Anzahl Bewerbungen	45,2%	28,6%	35,0%
	TZ, unter 18 Std	Anzahl	1	3	4
		% von Anzahl Bewerbungen	3,2%	6,1%	5,0%
Gesamt		Anzahl	31	49	80
		% von Anzahl Bewerbungen	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T39.

Befragte nach Anzahl Bewerbungen und Befristung der ersten Stelle (N = 100, KA = 27 %)

			Anzahl Bewerbungen		Gesamt
			0 - 1 Bewerbung	2 und mehr Bewerbungen	
1. Stelle Befristung	unbefristet	Anzahl	10	20	30
		% von Anzahl Bewerbungen	37,0%	43,5%	41,1%
	befristet (Schw.vertr., ABM u.ä.)	Anzahl	15	22	37
		% von Anzahl Bewerbungen	55,6%	47,8%	50,7%
	freiberuflich, Honorar	Anzahl	2	3	5
		% von Anzahl Bewerbungen	7,4%	6,5%	6,8%
	befristet, da Ausb., Praktikum	Anzahl		1	1
		% von Anzahl Bewerbungen		2,2%	1,4%
Gesamt		Anzahl	27	46	73
		% von Anzahl Bewerbungen	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T39.

Befragte nach Anzahl Bewerbungen und Vergütungsgruppen bei der ersten Stelle
(N = 100, KA = 22 %)

			Anzahl Bewerbungen		Gesamt
			0 - 1 Bewerbung	2 und mehr Bewerbungen	
Vergütungsgruppe 1. Stelle	BAT II, III und vergleichbar	Anzahl	7	5	12
		% von Anzahl Bewerbungen	22,6%	10,6%	15,4%
	BAT IV, V und weniger	Anzahl	12	32	44
		% von Anzahl Bewerbungen	38,7%	68,1%	56,4%
	sonstige Tarife, Honorare	Anzahl	12	10	22
		% von Anzahl Bewerbungen	38,7%	21,3%	28,2%
Gesamt		Anzahl	31	47	78
		% von Anzahl Bewerbungen	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,037, Chi-Quadrat nach Pearson, zweiseitig

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T39.

3.2.1.4 Dauer der Stellensuche

Reduzierter Stichprobenumfang N = 99

=> d.h. ohne n = 26, die angeben, noch nicht nach einer beruflichen Tätigkeit als Dipl.Päd. gesucht zu haben.

Häufigkeitsauszählung: Dauer der ersten Stellensuche (N = 99, KA = 19,2 %)

Dauer 1. Stellensuche in Monaten

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	32	40,0	40,0
	1	3	3,8	43,8
	2	4	5,0	48,8
	3	7	8,8	57,5
	4	1	1,3	58,8
	5	3	3,8	62,5
	6	6	7,5	70,0
	7	2	2,5	72,5
	8	1	1,3	73,8
	9	1	1,3	75,0
	10	5	6,3	81,3
	12	8	10,0	91,3
	13	1	1,3	92,5
	15	1	1,3	93,8
	18	1	1,3	95,0
	20	1	1,3	96,3
	30	1	1,3	97,5
36	1	1,3	98,8	
96	1	1,3	100,0	
Gesamt		80	100,0	
Gesamt		125		

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T39. Möglicherweise kann sich ein Teil der Befragten auch nicht mehr so genau an die Dauer der ersten Stellensuche erinnern und hat deshalb nicht geantwortet.

Quartile der Dauer der ersten Stellensuche in Monaten insgesamt (N = 99, KA = 19,2 %)

N	Gültig	80
	Fehlend	45
Median		2,64 ^a
Perzentile	25	,13 ^b
	50	2,64
	75	9,50

a. Aus gruppierten Daten berechnet

b. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung T41.

Quartile der Dauer der ersten Stellensuche in Monaten in Abhängigkeit vom Geschlecht (N = 99, KA = 19,2 %)

weiblich	N	Gültig	36
		Fehlend	25
	Perzentile	25	,06 ^a
		50	1,50
75		5,83	
männlich	N	Gültig	44
		Fehlend	20
	Perzentile	25	,19 ^a
		50	3,50
75		10,50	

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung T41.

Quartile der Dauer der ersten Stellensuche in Monaten in Abhängigkeit von den Abschlussgenerationen (N = 99, KA = 19,2 %)

81-83	N	Gültig	23
		Fehlend	16
	Perzentile	25	,02 ^a
		50	2,00
75		10,31	
84-87	N	Gültig	26
		Fehlend	15
	Perzentile	25	,31 ^a
		50	5,50
75		11,75	
88-91	N	Gültig	31
		Fehlend	14
	Perzentile	25	,10 ^a
		50	1,33
75		4,75	

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung T41.

Quartile der Dauer der ersten Stellensuche in Monaten in Abhängigkeit von den Qualifikationen bei Studienende (N = 99, KA = 19,2 %)

Dauer 1. Stellensuche			
einfachqualifiziert	N	Gültig	44
		Fehlend	23
	Perzentile	25	,08 ^a
		50	1,50
		75	7,50
mehrfachqualifiziert	N	Gültig	36
		Fehlend	22
	Perzentile	25	,19 ^a
		50	3,50
		75	9,50

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung T41.

Rangkorrelation zwischen der Abschlussnote und der Dauer der ersten Stellensuche in Monaten (N = 99, KA = 19,2 %)

			Gesamtnote	Dauer 1. Stellensuche
Spearman-Rho	Gesamtnote	Korrelationskoeffizient	1,000	,240*
		Sig. (2-seitig)	.	,032
		N	125	80
	Dauer 1. Stellensuche	Korrelationskoeffizient	,240*	1,000
		Sig. (2-seitig)	,032	.
		N	80	80

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung T41.

Quartile der Dauer der ersten Stellensuche in Monaten in Abhängigkeit vom Zusammenhang Diplomarbeit + erste Stelle (ja, kaum, nein) (N = 99, KA = 19,2 %)

Dauer 1. Stellensuche			
ja	N	Gültig	22
		Fehlend	1
	Perzentile	25	-,04 ^a
		50	,42
		75	6,00
kaum	N	Gültig	19
		Fehlend	1
	Perzentile	25	,29 ^a
		50	3,33
		75	9,75
nein	N	Gültig	39
		Fehlend	5
	Perzentile	25	,20 ^a
		50	2,88
		75	10,13

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung T41.

Quartile der Dauer der ersten Stellensuche in Monaten in Abhängigkeit vom Vorhandensein von Praktiskontakten bei der Stellenfindung (N = 98, KA = 18,4 %)

Ohne n = 27 Befragte, die „noch nicht als Dipl.Päd berufstätig“ waren.

Dauer 1. Stellensuche			
praktische Kontakte bei der Stellenfindung	N	Gültig	35
		Fehlend	3
	Perzentile	25	-,04 ^a
		50	,42
75		5,92	
keine praktischen Kontakte bei der Stellenfindung	N	Gültig	45
		Fehlend	42
	Perzentile	25	,37 ^a
		50	4,67
75		10,19	

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

p = 0,027, Mann-Whitney-U-Test, zweiseitig

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung T26.

Reduzierter Stichprobenumfang N = 97

=> d.h. ohne n = 6, die noch nicht berufstätig waren, n = 7, die einen zusätzlichen Abschluss in Theologie haben und als Vikare/Pfarrer tätig sind, n = 2, die einen zusätzlichen Lehramtsabschluss haben und als Referendare arbeiten, n = 11, die bei ihrer ersten Stelle im nicht-pädagogischen Bereich tätig sind, n = 2, die in der Tabelle "Beruf" keine Angaben machen - aus den übrigen Fragebogendaten geht aber eindeutig hervor, dass sie im nicht-pädagogischen Bereich tätig geworden sind.

Quartile der Dauer der ersten Stellensuche in Monaten in Abhängigkeit vom Arbeitsfeld der ersten Stelle (N = 97, KA = 25,8 %)

Dauer 1. Stellensuche			
nicht EB,aJB,Hochschule	N	Gültig	27
		Fehlend	26
	Perzentile	25	1,42 ^a
		50	5,00
75		10,13	
EB,aJB od.Hochschule	N	Gültig	45
		Fehlend	11
	Perzentile	25	-,05 ^a
		50	,40
75		6,08	

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

p = 0,011, Mann-Whitney-U-Test, zweiseitig

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. T41.

Befragte nach Dauer der Stellensuche in Monaten und Arbeitszeitumfang bei der ersten Stelle (N = 97, KA = 21,6 %)

			Dauer erste Stellensuche			Gesamt
			0 - 3 Monate	4 - 6 Monate	mehr als 6 Monate	
1. Stelle Voll-/Teilzeit	Vollzeit	Anzahl	23	4	17	44
		% von Dauer erste Stellensuche	52,3%	44,4%	73,9%	57,9%
	TZ, mind. 18 Std	Anzahl	19	3	6	28
	% von Dauer erste Stellensuche	43,2%	33,3%	26,1%	36,8%	
	TZ, unter 18 Std	Anzahl	2	2	0	4
	% von Dauer erste Stellensuche	4,5%	22,2%	,0%	5,3%	
Gesamt		Anzahl	44	9	23	76
		% von Dauer erste Stellensuche	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T41.

Befragte nach Dauer der Stellensuche in Monaten und Arbeitsfeldern der ersten Stelle
(N = 97, KA = 25,8 %)

			Dauer erste Stellensuche			Gesamt
			0 - 3 Monate	4 - 6 Monate	mehr als 6 Monate	
Arbeitsfelder 1. Stelle	Kinder / Vorschule	Anzahl	1	0	1	2
		% von Dauer erste Stellensuche	2,4%	,0%	4,8%	2,8%
	EB / WB	Anzahl	14	4	10	28
		% von Dauer erste Stellensuche	33,3%	44,4%	47,6%	38,9%
	(Fach-)Schulen	Anzahl	1	0	1	2
		% von Dauer erste Stellensuche	2,4%	,0%	4,8%	2,8%
	Hochschule / Forschung	Anzahl	10	0	0	10
		% von Dauer erste Stellensuche	23,8%	,0%	,0%	13,9%
aJB / Jugendarbeit	Anzahl	6	1	0	7	
	% von Dauer erste Stellensuche	14,3%	11,1%	,0%	9,7%	
Sozialarbeit	Anzahl	8	4	5	17	
	% von Dauer erste Stellensuche	19,0%	44,4%	23,8%	23,6%	
Behinderte / Therapie	Anzahl	2	0	4	6	
	% von Dauer erste Stellensuche	4,8%	,0%	19,0%	8,3%	
Gesamt		Anzahl	42	9	21	72
		% von Dauer erste Stellensuche	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T41.

Befragte nach Dauer der Stellensuche in Monaten und Befristung der ersten Stelle
(N = 97, KA = 28,9 %)

			Dauer erste Stellensuche			Gesamt
			0 - 3 Monate	4 - 6 Monate	mehr als 6 Monate	
1. Stelle Befristung	unbefristet	Anzahl	16	5	9	30
		% von Dauer erste Stellensuche	41,0%	55,6%	42,9%	43,5%
	befristet (Schw.vertr., ABM u.ä.)	Anzahl	19	3	11	33
		% von Dauer erste Stellensuche	48,7%	33,3%	52,4%	47,8%
freiberuflich, Honorar	Anzahl	3	1	1	5	
	% von Dauer erste Stellensuche	7,7%	11,1%	4,8%	7,2%	
befristet, da Ausb., Praktikum	Anzahl	1	0	0	1	
	% von Dauer erste Stellensuche	2,6%	,0%	,0%	1,4%	
Gesamt		Anzahl	39	9	21	69
		% von Dauer erste Stellensuche	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung T41.

Befragte nach Dauer der Stellensuche in Monaten und Vergütungsgruppen bei der ersten Stelle
(N = 97, KA = 21,6 %)

			Dauer erste Stellensuche			Gesamt
			0 - 3 Monate	4 - 6 Monate	mehr als 6 Monate	
Vergütungsgruppe 1. Stelle	BAT II, III und vergleichbar	Anzahl	7	0	5	12
		% von Dauer erste Stellensuche	15,9%	,0%	22,7%	15,8%
	BAT IV, V und weniger	Anzahl	22	7	13	42
		% von Dauer erste Stellensuche	50,0%	70,0%	59,1%	55,3%
	sonstige Tarife, Honorare	Anzahl	15	3	4	22
		% von Dauer erste Stellensuche	34,1%	30,0%	18,2%	28,9%
Gesamt		Anzahl	44	10	22	76
		% von Dauer erste Stellensuche	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkungen T26 und T41.

3.2.1.5 Arbeitslosigkeit¹ unmittelbar nach dem Diplomstudium

Häufigkeitsverteilung: Zeitpunkt der ersten Arbeitslosigkeit nach dem Diplomstudium (N = 125)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gleich nach DS alo	54	43,2	43,2	43,2
	Zeitlang nach DS erstmals alo	35	28,0	28,0	71,2
	noch nie/nur kurz alo	36	28,8	28,8	100,0
	Gesamt	125	100,0	100,0	

Befragte nach Geschlecht und Zeitpunkt der ersten Arbeitslosigkeit nach dem Diplomstudium
(N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
gleich nach DS alo	Anzahl		30	24	54
	% von Geschlecht		49,2%	37,5%	43,2%
Zeitlang nach DS erstmals alo	Anzahl		17	18	35
	% von Geschlecht		27,9%	28,1%	28,0%
noch nie/nur kurz alo	Anzahl		14	22	36
	% von Geschlecht		23,0%	34,4%	28,8%
Gesamt		Anzahl	61	64	125
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Abschlussgenerationen und Zeitpunkt der ersten Arbeitslosigkeit nach dem Diplomstudium (N = 125)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
gleich nach DS alo	Anzahl		13	21	20	54
	% von Abschlussgenerationen		33,3%	51,2%	44,4%	43,2%
Zeitlang nach DS erstmals alo	Anzahl		16	9	10	35
	% von Abschlussgenerationen		41,0%	22,0%	22,2%	28,0%
noch nie/nur kurz alo	Anzahl		10	11	15	36
	% von Abschlussgenerationen		25,6%	26,8%	33,3%	28,8%
Gesamt		Anzahl	39	41	45	125
		% von Abschlussgenerationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

¹ Das in den folgenden Tabellen zuweilen verwendete Kürzel „alo“ steht für „arbeitslos“.

Befragte nach Qualifikationen bei Studienende und Zeitpunkt der ersten Arbeitslosigkeit nach dem Diplomstudium (N = 125)

		Qualifikationen bei Studienende		Gesamt
		einfachqualifiziert	mehrfachqualifiziert	
gleich nach DS alo	Anzahl	30	24	54
	% von Qualifikationen bei Studienende	44,8%	41,4%	43,2%
Zeitlang nach DS erstmals alo	Anzahl	22	13	35
	% von Qualifikationen bei Studienende	32,8%	22,4%	28,0%
noch nie/nur kurz alo	Anzahl	15	21	36
	% von Qualifikationen bei Studienende	22,4%	36,2%	28,8%
Gesamt	Anzahl	67	58	125
	% von Qualifikationen bei Studienende	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach grundständigem / Aufbaustudium und Zeitpunkt der ersten Arbeitslosigkeit nach dem Diplomstudium (N = 125)

				Gesamt
		grundständig	Aufbaustudium	
gleich nach DS alo	Anzahl	48	6	54
	% von Grund-/Aufbaustudium	43,2%	42,9%	43,2%
Zeitlang nach DS erstmals alo	Anzahl	32	3	35
	% von Grund-/Aufbaustudium	28,8%	21,4%	28,0%
noch nie/nur kurz alo	Anzahl	31	5	36
	% von Grund-/Aufbaustudium	27,9%	35,7%	28,8%
Gesamt	Anzahl	111	14	125
	% von Grund-/Aufbaustudium	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Praxiserfahrungen während des Diplomstudiums und Zeitpunkt der ersten Arbeitslosigkeit nach dem Diplomstudium (N = 125, KA = 1,6 %)

			Praxiserfahrungen während DS			Gesamt
			keine päd. Tätigkeit	gelegentl. päd. Jobs	regelmäßige päd. Tätigkeit	
Arbeitslosigkeit unmittelbar nach DS	gleich nach DS alo	Anzahl	5	20	28	53
		% von Praxiserfahrungen während DS	45,5%	42,6%	43,1%	43,1%
	Zeitlang nach DS erstmals alo	Anzahl	4	11	19	34
		% von Praxiserfahrungen während DS	36,4%	23,4%	29,2%	27,6%
noch nie/nur kurz alo	Anzahl	2	16	18	36	
	% von Praxiserfahrungen während DS	18,2%	34,0%	27,7%	29,3%	
Gesamt	Anzahl	11	47	65	123	
	% von Praxiserfahrungen während DS	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Übergang Hochschule – Beruf bei denen, die noch nie/nur kurz arbeitslos waren (N = 36)**Übergang Hochschule - Beruf bei denen, die noch nie / nur kurz arbeitslos waren**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
gleich päd. Stelle	14	38,9	38,9	38,9
verwandter Bereich (Vikariat, Ref.)	7	19,4	19,4	58,3
gleich nicht-päd. Bereich	2	5,6	5,6	63,9
gleich freiber. päd. Tätigkeit	5	13,9	13,9	77,8
weiteres Studium, Promotion	6	16,7	16,7	94,4
gleich arbeitslos (ohne Jobs)	1	2,8	2,8	97,2
keine Angabe	1	2,8	2,8	100,0
Gesamt	36	100,0	100,0	

Reduzierter Stichprobenumfang N = 54

=> alle, die gleich nach dem Diplom arbeitslos waren oder auf Erwerbstätigkeit verzichtet haben.

Übergang Hochschule – Beruf bei denen, die gleich nach dem Diplom arbeitslos waren oder auf Erwerbstätigkeit verzichtet haben (N = 54)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
gleich arbeitslos, ohne Jobs parallel	22	40,7	40,7	40,7
gleich arbeitslos, parallel Jobs	14	25,9	25,9	66,7
Verzicht auf Erwerb wg. Kindern	4	7,4	7,4	74,1
Verzicht auf Erwerb aus and. Gründen	10	18,5	18,5	92,6
Verzicht auf Erwerb wg. weiterem Studium	4	7,4	7,4	100,0
Gesamt	54	100,0	100,0	

Unmittelbar nach Studienende "offen" und "verdeckt" Arbeitslose

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
"offen" arbeitslos	36	66,7	66,7	66,7
"verdeckt" arbeitslos	18	33,3	33,3	100,0
Gesamt	54	100,0	100,0	

Befragte nach Geschlecht und "offen"/"verdeckt" arbeitslos (N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
offen/verdeckt arbeitslos	"verdeckt" arbeitslos	Anzahl	11	7	18
		% von Geschlecht	18,0%	10,9%	14,4%
	"offen" arbeitslos	Anzahl	19	17	36
		% von Geschlecht	31,1%	26,6%	28,8%
nicht gleich nach DS arbeitslos	Anzahl	31	40	71	
	% von Geschlecht	50,8%	62,5%	56,8%	
Gesamt	Anzahl	61	64	125	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Befragte nach Abschlussgenerationen und "offen"/"verdeckt" arbeitslos (N = 125)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
offen/verdeckt arbeitslos	"verdeckt" arbeitslos	Anzahl	4	4	10	18
		% von Generationen	10,3%	9,8%	22,2%	14,4%
	"offen" arbeitslos	Anzahl	9	17	10	36
		% von Generationen	23,1%	41,5%	22,2%	28,8%
	nicht gleich nach DS arbeitslos	Anzahl	26	20	25	71
		% von Generationen	66,7%	48,8%	55,6%	56,8%
Gesamt	Anzahl	39	41	45	125	
	% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Befragte nach grundständigem Studium/Aufbaustudium und 'offen'/verdeckt' arbeitslos (N = 125)

			grundst./Aufbaustudium		Gesamt
			grundständig	Aufbaustudium	
offen/verdeckt arbeitslos	"verdeckt" arbeitslos	Anzahl	16	2	18
		% von grundständig/ Aufbaustudium	14,4%	14,3%	14,4%
	"offen" arbeitslos	Anzahl	32	4	36
		% von grundständig/ Aufbaustudium	28,8%	28,6%	28,8%
	nicht gleich nach DS arbeitslos	Anzahl	63	8	71
		% von grundständig/ Aufbaustudium	56,8%	57,1%	56,8%
Gesamt		Anzahl	111	14	125
		% von grundständig/ Aufbaustudium	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Qualifikationen bei Studienende und 'offen'/verdeckt' arbeitslos (N = 125)

			Qualifikationen bei Studienende		Gesamt
			einfachqualifiziert bei Studienende	mehrfachqualifiziert bei Studienende	
offen/verdeckt arbeitslos	"verdeckt" arbeitslos	Anzahl	7	11	18
		% von Qualifikationen bei Studienende	10,4%	19,0%	14,4%
	"offen" arbeitslos	Anzahl	23	13	36
		% von Qualifikationen bei Studienende	34,3%	22,4%	28,8%
	nicht gleich nach DS arbeitslos	Anzahl	37	34	71
		% von Qualifikationen bei Studienende	55,2%	58,6%	56,8%
Gesamt		Anzahl	67	58	125
		% von Qualifikationen bei Studienende	100,0%	100,0%	100,0%

Im Anschluss an das Studium offen Arbeitslose und Jobs parallel ja/nein (N = 36)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
gleich arbeitslos, ohne Jobs parallel	22	61,1	61,1	61,1
gleich arbeitslos, parallel Jobs	14	38,9	38,9	100,0
Gesamt	36	100,0	100,0	

Nach dem Studium offen Arbeitslose und Meldung beim Arbeitsamt (N = 36, KA = 8,3 %)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
arbeitslos gemeldet	5	13,9	13,9	13,9
arb.suchend gemeldet	22	61,1	61,1	75,0
alo + suchend gemeldet	6	16,7	16,7	91,7
k.A.	3	8,3	8,3	100,0
Gesamt	36	100,0	100,0	

Der erhöhte KA-Wert ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass manche sich aufgrund der langen Zeitdauer nicht mehr erinnern können, ob sie beim Arbeitsamt gemeldet waren oder nicht und wie sie ggf. gemeldet waren (arbeitslos oder arbeitssuchend).

Im Anschluss an das Studium verdeckt Arbeitslose und Gründe für den Verzicht auf Erwerbstätigkeit unmittelbar nach dem Diplom (N = 18)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Verzicht auf Erwerb wg. Kindern	4	22,2	22,2	22,2
Verzicht auf Erwerb aus and. Gründen	10	55,6	55,6	77,8
Verzicht auf Erwerb wg. weiterem Studium	4	22,2	22,2	100,0
Gesamt	18	100,0	100,0	

Befragte nach Geschlecht und Gründen für den Verzicht auf Erwerbstätigkeit unmittelbar nach dem Diplom (N = 18)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Übergang Hochschule - Beruf	Verzicht auf Erwerb wg. Kindern	Anzahl	3	1	4
		% von Geschlecht	27,3%	14,3%	22,2%
	Verzicht auf Erwerb aus and. Gründen	Anzahl	5	5	10
		% von Geschlecht	45,5%	71,4%	55,6%
	Verzicht auf Erwerb wg. weiterem Studium	Anzahl	3	1	4
		% von Geschlecht	27,3%	14,3%	22,2%
Gesamt		Anzahl	11	7	18
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Im Anschluss an das Studium offen Arbeitslose nach Geschlecht und Jobs parallel ja/nein (N = 36)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Übergang Hochschule - Beruf	gleich arbeitslos (ohne Jobs)	Anzahl	12	10	22
		% von Geschlecht	63,2%	58,8%	61,1%
	gleich arbeitslos, parallel Jobs	Anzahl	7	7	14
		% von Geschlecht	36,8%	41,2%	38,9%
Gesamt		Anzahl	19	17	36
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Geschlecht und Dauer der Arbeitslosigkeit oder Verzicht auf Erwerbstätigkeit unmittelbar nach dem Diplom (N = 54, KA = 3,7 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
bis 6 Monate arbeitslos/Verzicht	Anzahl		9	8	17
		% von Geschlecht	31,0%	34,8%	32,7%
	mehr als 6 Monate arbeitslos/Verzicht	Anzahl	20	15	35
		% von Geschlecht	69,0%	65,2%	67,3%
Gesamt		Anzahl	29	23	52
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Quartile der Dauer der Arbeitslosigkeit/des Verzichts auf Erwerbstätigkeit gleich nach dem Diplom in Monaten insgesamt (N = 54, KA = 3,7 %)

arbeitslosigkeit nach dem DS in Monaten		
N	Gültig	52
	Fehlend	2
Median		10,50 ^a
Perzentile	25	5,50 ^b
	50	10,50
	75	18,00

a. Aus gruppierten Daten berechnet

b. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Arbeitslosigkeit oder Verzicht auf Erwerbstätigkeit gleich nach dem Diplom in Monaten
(N = 54, KA = 3,7%)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	3	5,6	5,8	5,8
	3	5,6	9,3	15,4
	5	9,3	9,6	25,0
	6	4	7,4	32,7
	7	1	1,9	34,6
	8	4	7,4	42,3
	9	3	5,6	48,1
	10	1	1,9	50,0
	11	3	5,6	55,8
	12	2	3,7	59,6
	13	2	3,7	63,5
	14	2	3,7	67,3
	15	1	1,9	69,2
	16	2	3,7	73,1
	18	2	3,7	76,9
	20	1	1,9	78,8
	21	1	1,9	80,8
	22	1	1,9	82,7
	23	1	1,9	84,6
	24	1	1,9	86,5
	27	1	1,9	88,5
	30	1	1,9	90,4
	31	1	1,9	92,3
	63	1	1,9	94,2
	67	1	1,9	96,2
	92	1	1,9	98,1
	144	1	1,9	100,0
Gesamt	52	96,3	100,0	
Fehlend	k.A.	2	3,7	
Gesamt	54	100,0		

Quartile der Dauer der Arbeitslosigkeit/des Verzichts auf Erwerbstätigkeit gleich nach dem Diplom in Monaten in Abhängigkeit vom Geschlecht (N = 54, KA = 3,7 %)

arbeitslosigkeit nach dem DS in Monaten			
weiblich	N	Gültig	29
		Fehlend	1
	Median		12,00 ^a
	Perzentile	25	5,38 ^b
		50	12,00
	75	20,25	
männlich	N	Gültig	23
		Fehlend	1
	Median		9,33 ^a
	Perzentile	25	5,70 ^b
		50	9,33
	75	13,75	

a. Aus gruppierten Daten berechnet

b. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Quartile der Dauer der Arbeitslosigkeit/des Verzichts auf Erwerbstätigkeit gleich nach dem Diplom in Monaten in Abhängigkeit von offener und verdeckter Arbeitslosigkeit (N = 54, KA = 3,7 %)

arbeitslosigkeit nach dem DS in Monaten			
`offen` arbeitslos	N	Gültig	36
		Fehlend	0
	Median		8,50 ^a
	Perzentile	25	4,83 ^b
		50	8,50
	75	13,50	
`verdeckt` arbeitslos	N	Gültig	16
		Fehlend	2
	Median		16,50 ^a
	Perzentile	25	6,50 ^b
		50	16,50
	75	31,50	

a. Aus gruppierten Daten berechnet

b. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

p = 0,008, Mann-Whitney-U-Test, zweiseitig

Befragte nach Abschlussgenerationen und Dauer der Arbeitslosigkeit/des Verzichts auf Erwerbstätigkeit unmittelbar nach dem Diplom (N = 54, KA = 3,7 %)

		Abschlussgenerationen			Gesamt
		81-83	84-87	88-91	
bis 6 Monate arbeitslos / Verzicht	Anzahl	1	6	10	17
	% von Abschlussgenerationen	8,3%	28,6%	52,6%	32,7%
mehr als 6 Monate arbeitslos / Verzicht	Anzahl	11	15	9	35
	% von Abschlussgenerationen	91,7%	71,4%	47,4%	67,3%
Gesamt	Anzahl	12	21	19	52
	% von Abschlussgenerationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,033, Chi-Quadrat nach Pearson, zweiseitig

Quartile der Dauer der Arbeitslosigkeit/des Verzichts auf Erwerbstätigkeit gleich nach dem Diplom in Monaten in Abhängigkeit von den Abschlussgenerationen (N = 54, KA = 3,7 %)

arbeitslosigkeit nach dem DS in Monaten			
81-83	N	Gültig	12
		Fehlend	1
	Median		13,50 ^a
	Perzentile	25	9,50 ^b
		50	13,50
		75	26,50
84-87	N	Gültig	21
		Fehlend	0
	Median		10,00 ^a
	Perzentile	25	5,75 ^b
		50	10,00
		75	15,75
88-91	N	Gültig	19
		Fehlend	1
	Median		6,67 ^a
	Perzentile	25	4,17 ^b
		50	6,67
		75	16,67

a. Aus gruppierten Daten berechnet

b. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Befragte nach päd. Praxiserfahrungen während des Diplomstudiums und Dauer der Arbeitslosigkeit/des Verzichts auf Erwerbstätigkeit unmittelbar nach dem Diplom (N = 54, KA = 5,6 %)

		päd. Praxiserfahrungen während des Diplomstudiums			Gesamt
		keine päd. Tätigkeit	gelegentl. päd. Jobs	regelmäßige päd. Tätigkeit	
bis 6 Monate arbeitslos / Verzicht	Anzahl	1	7	8	16
	% von Praxiserfahrungen während DS	20,0%	36,8%	29,6%	31,4%
mehr als 6 Monate arbeitslos / Verzicht	Anzahl	4	12	19	35
	% von Praxiserfahrungen während DS	80,0%	63,2%	70,4%	68,6%
Gesamt	Anzahl	5	19	27	51
	% von Praxiserfahrungen während DS	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Der leicht erhöhte KA-Wert (n = 3) ist darauf zurückzuführen, dass zwei Befragte keine Angabe zur Dauer ihrer Arbeitslosigkeit bzw. ihres Verzichts auf Erwerbstätigkeit unmittelbar nach dem Diplom gemacht haben und bei einer Person nicht nachvollziehbar war, ob sie während des Studiums pädagogische Praxiserfahrungen gesammelt hat, die über die Pflichtpraktika hinausgingen.

Quartile der Dauer der Arbeitslosigkeit/des Verzichts auf Erwerbstätigkeit gleich nach dem Diplom in Monaten in Abhängigkeit von päd. Praxiserfahrungen während des Diplomstudiums (N = 54, KA = 5,6 %)

arbeitslosigkeit nach dem DS in Monaten				
keine päd. Tätigkeit	N	Gültig	5	
		Fehlend	0	
	Median		11,75 ^a	
	Perzentile	25		8,75 ^b
		50		11,75
	75		12,38	
gelegentl. päd. Jobs	N	Gültig	19	
		Fehlend	1	
	Median		9,00 ^a	
	Perzentile	25		5,75 ^b
		50		9,00
	75		20,75	
regelmäßige päd. Tätigkeit	N	Gültig	27	
		Fehlend	1	
	Median		11,25 ^a	
	Perzentile	25		5,25 ^b
		50		11,25
	75		17,75	
k.A./nicht rekonstruierbar	N	Gültig	1	
		Fehlend	0	
	Median		, ^a	
	Perzentile	25		, ^b
		50		,
	75		,	

a. Aus gruppierten Daten berechnet

b. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Zur Begründung für den leicht erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung T52.

Befragte nach Qualifikationen bei Studienende und Dauer der Arbeitslosigkeit/des Verzichts auf Erwerbstätigkeit unmittelbar nach dem Diplom (N = 54, KA = 3,7 %)

		Qualifikationen bei Studienende		Gesamt
		einfachqualifiziert	mehrfachqualifiziert	
bis 6 Monate arbeitslos / Verzicht	Anzahl	9	8	17
	% von Qualifikationen bei Studienende	31,0%	34,8%	32,7%
mehr als 6 Monate arbeitslos / Verzicht	Anzahl	20	15	35
	% von Qualifikationen bei Studienende	69,0%	65,2%	67,3%
Gesamt	Anzahl	29	23	52
	% von Qualifikationen bei Studienende	100,0%	100,0%	100,0%

Quartile der Dauer der Arbeitslosigkeit/des Verzichts auf Erwerbstätigkeit gleich nach dem Diplom in Monaten in Abhängigkeit von Qualifikationen bei Studienende (N = 54, KA = 3,7 %)

arbeitslosigkeit nach dem DS in Monaten				
einfachqualifiziert bei Studienende	N	Gültig	29	
		Fehlend	1	
	Median		10,00 ^a	
	Perzentile	25		5,13 ^b
		50		10,00
	75		21,25	
mehrfachqualifiziert bei Studienende	N	Gültig	23	
		Fehlend	1	
	Median		11,00 ^a	
	Perzentile	25		5,75 ^b
		50		11,00
	75		16,13	

a. Aus gruppierten Daten berechnet

b. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Befragte nach Abschlussnoten und Dauer der Arbeitslosigkeit/des Verzichts auf Erwerbstätigkeit unmittelbar nach dem Diplom (N = 54, KA = 3,7 %)

		Abschlussnoten		Gesamt
		sehr gut / Auszeichnung	gut/ befriedigend	
bis 6 Monate arbeitslos / Verzicht	Anzahl	13	4	17
	% von Abschlussnoten	38,2%	22,2%	32,7%
mehr als 6 Monate arbeitslos / Verzicht	Anzahl	21	14	35
	% von Abschlussnoten	61,8%	77,8%	67,3%
Gesamt	Anzahl	34	18	52
	% von Abschlussnoten	100,0%	100,0%	100,0%

Quartile der Dauer der Arbeitslosigkeit/des Verzichts auf Erwerbstätigkeit gleich nach dem Diplom in Monaten in Abhängigkeit von den Abschlussnoten (N = 54, KA = 3,7 %)

arbeitslosigkeit nach dem DS in Monaten

sehr gut/Auszeichnung	N	Gültig	34
		Fehlend	1
	Median		11,00 ^a
	Perzentile	25	5,38 ^b
		50	11,00
		75	20,00
gut/befriedigend	N	Gültig	18
		Fehlend	1
	Median		9,17 ^a
	Perzentile	25	7,67 ^b
		50	9,17
		75	13,25

a. Aus gruppierten Daten berechnet

b. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

3.2.1.6 Weiterqualifizierung unmittelbar nach dem Diplomstudium

Befragte nach Geschlecht und Weiterqualifizierung zwischen Diplom und Beruf (N=125, KA= 2,4 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Weiterqualifizierung zwischen Diplom und Beruf	zusätzl. Qualifikation vor Antritt 1. Stelle abgeschlossen	Anzahl	3	6	9
		% von Geschlecht	5,0%	9,7%	7,4%
	zusätzl. Qualifikation parallel zu Beruf/Honorar	Anzahl	9	8	17
		% von Geschlecht	15,0%	12,9%	13,9%
	and. Studium weiter, o.A. vor Beginn erste Stelle	Anzahl	1	4	5
		% von Geschlecht	1,7%	6,5%	4,1%
	keine WB zw. Diplom und Beruf	Anzahl	47	44	91
		% von Geschlecht	78,3%	71,0%	74,6%
Gesamt	Anzahl		60	62	122
	% von Geschlecht		100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Qualifikationen bei Studierende u. Weiterqualifizierung zw. Diplom und Beruf (N = 125, KA = 2,4 %)

			Qualifikationen bei Studierende		Gesamt
			einfachqualifiziert bei Studierende	mehrfachqualifiziert bei Studierende	
Weiterqualifizierung zwischen Diplom und Beruf	zusätzl. Qualifikation vor Antritt 1. Stelle abgeschlossen	Anzahl	3	6	9
		% von Qualifikationen bei Studierende	4,6%	10,5%	7,4%
	zusätzl. Qualifikation parallel zu Beruf/Honorar	Anzahl	10	7	17
		% von Qualifikationen bei Studierende	15,4%	12,3%	13,9%
	and. Studium weiter, o.A. vor Beginn erste Stelle	Anzahl	3	2	5
		% von Qualifikationen bei Studierende	4,6%	3,5%	4,1%
	keine WB zw. Diplom und Beruf	Anzahl	49	42	91
		% von Qualifikationen bei Studierende	75,4%	73,7%	74,6%
Gesamt	Anzahl		65	57	122
	% von Qualifikationen bei Studierende		100,0%	100,0%	100,0%

3.2.2 Wo und wie sind sie verblieben? – Die erste Stelle nach dem Diplom

3.2.2.1 Institutionen und Arbeitsfelder

Reduzierter Stichprobenumfang N = 119

=> d.h. ohne n = 6 Befragte, die noch keine erste Stelle hatten.

Arbeitsfelder der zeitlich ersten Stelle nach dem Diplom (N = 119, KA = 8,4 %)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	EB / WB	35	28,0	32,1
	Sozialarbeit	20	16,0	18,3
	Hochschule / Forschung	12	9,6	11,0
	nicht-päd. Bereich	11	8,8	10,1
	Behinderte / Therapie	10	8,0	9,2
	Seelsorge	7	5,6	6,4
	aJB / Jugendarbeit	7	5,6	6,4
	(Fach-)Schulen	5	4,0	4,6
	Kinder / Vorschule	2	1,6	1,8
	Gesamt	109	87,2	100,0
Fehlend	k.A.	10	8,0	
	keine 1. Stelle	6	4,8	
	Gesamt	16	12,8	
Gesamt	125	100,0		

Der erhöhte KA-Wert ergibt sich aus der Tatsache, dass n = 10 die Tabelle „Berufliche Tätigkeiten vor, parallel zu und nach dem Diplomstudium in Pädagogik“ (Teil I, Frage 3 des Fragebogens) nur unzureichend (d.h. z.B. die Angabe zur Institution/zum Arbeitsfeld fehlt) oder gar nicht ausgefüllt haben. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass das vollständige und gewissenhafte Ausfüllen der Tabelle bei manchen sicherlich viel Nachdenken, auch Nachschlagen in Lebensläufen und Zeugnissen erfordert hätte. Dies könnte von manchen als „zu anstrengend“ empfunden worden sein, wie ein Absolvent (FB 104) angemerkt hat. In den Pretests gab es vorab allerdings keine Hinweise auf diese Problematik.

Befragte nach Arbeitsfeldern der zeitlich ersten Stelle und pädagogischer Tätigkeit ja, zum Teil, nein (N = 119, KA = 10,9 %)

		Arbeitsfelder 1. Stelle									Gesamt	
		Kinder / Vorschule	EB / WB	(Fach-)S chulen	Hochschule / Forschung	Seelsorge	aJB / Jugendarbeit	Sozialarbeit	Behinderte / Therapie	nicht-päd. Bereich		
1. Stelle pädagogisch ?	pädagogisch	Anzahl	2	29	5	10	2	7	19	10	0	84
		% von Arbeitsfelder 1. Stelle	100,0%	87,9%	100,0%	83,3%	33,3%	100,0%	95,0%	100,0%	,0%	79,2%
	zum Teil pädagogisch	Anzahl	0	4	0	2	4	0	1	0	3	14
		% von Arbeitsfelder 1. Stelle	,0%	12,1%	,0%	16,7%	66,7%	,0%	5,0%	,0%	27,3%	13,2%
nicht pädagogisch	Anzahl	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	8
	% von Arbeitsfelder 1. Stelle	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	72,7%	7,5%
Gesamt	Anzahl	2	33	5	12	6	7	20	10	11	106	
	% von Arbeitsfelder 1. Stelle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

p = 0,000, Fishers exakter Test, zweiseitig

Erläuterung zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung oben.

Hier haben zusätzlich drei Personen keine Einschätzung dazu abgegeben, ob sie ihre Tätigkeit als pädagogische betrachten.

Befragte nach Geschlecht und Arbeitsfeldern der zeitlich ersten Stelle (N = 119, KA = 8,4 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Arbeitsfelder 1. Stelle	Kinder / Vorschule	Anzahl	1	1	2
		% von Geschlecht	1,9%	1,8%	1,8%
	EB / WB	Anzahl	17	18	35
		% von Geschlecht	32,1%	32,1%	32,1%
	(Fach-)Schulen	Anzahl	4	1	5
		% von Geschlecht	7,5%	1,8%	4,6%
	Hochschule / Forschung	Anzahl	4	8	12
		% von Geschlecht	7,5%	14,3%	11,0%
	Seelsorge	Anzahl	3	4	7
		% von Geschlecht	5,7%	7,1%	6,4%
	aJB / Jugendarbeit	Anzahl	4	3	7
		% von Geschlecht	7,5%	5,4%	6,4%
	Sozialarbeit	Anzahl	12	8	20
		% von Geschlecht	22,6%	14,3%	18,3%
	Behinderte / Therapie	Anzahl	3	7	10
		% von Geschlecht	5,7%	12,5%	9,2%
	nicht-päd. Bereich	Anzahl	5	6	11
		% von Geschlecht	9,4%	10,7%	10,1%
Gesamt	Anzahl	53	56	109	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung T55.

Befragte nach Abschlussgenerationen und Arbeitsfeldern der zeitlich ersten Stelle (N=119, KA=8,4%)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Arbeitsfelder 1. Stelle	Kinder / Vorschule	Anzahl	0	0	2	2
		% von Abschlussgenerationen	,0%	,0%	5,6%	1,8%
	EB / WB	Anzahl	13	13	9	35
		% von Abschlussgenerationen	34,2%	37,1%	25,0%	32,1%
	(Fach-)Schulen	Anzahl	2	2	1	5
		% von Abschlussgenerationen	5,3%	5,7%	2,8%	4,6%
	Hochschule / Forschung	Anzahl	6	2	4	12
		% von Abschlussgenerationen	15,8%	5,7%	11,1%	11,0%
	Seelsorge	Anzahl	0	5	2	7
		% von Abschlussgenerationen	,0%	14,3%	5,6%	6,4%
	aJB / Jugendarbeit	Anzahl	1	4	2	7
		% von Abschlussgenerationen	2,6%	11,4%	5,6%	6,4%
	Sozialarbeit	Anzahl	7	5	8	20
		% von Abschlussgenerationen	18,4%	14,3%	22,2%	18,3%
	Behinderte / Therapie	Anzahl	6	1	3	10
		% von Abschlussgenerationen	15,8%	2,9%	8,3%	9,2%
	nicht-päd. Bereich	Anzahl	3	3	5	11
		% von Abschlussgenerationen	7,9%	8,6%	13,9%	10,1%
Gesamt	Anzahl	38	35	36	109	
	% von Abschlussgenerationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung T55.

Befragte nach Prüfungsordnung und Arbeitsfeldern der zeitlich ersten Stelle (N = 119, KA = 8,4 %)

			Prüfungsordnung		Gesamt
			DPO 1973	DPO 1984	
Arbeitsfelder 1. Stelle	Kinder / Vorschule	Anzahl	1	1	2
		% von Prüfungsordnung	1,2%	3,7%	1,8%
	EB / WB	Anzahl	29	6	35
		% von Prüfungsordnung	35,4%	22,2%	32,1%
	(Fach-)Schulen	Anzahl	4	1	5
		% von Prüfungsordnung	4,9%	3,7%	4,6%
	Hochschule / Forschung	Anzahl	9	3	12
		% von Prüfungsordnung	11,0%	11,1%	11,0%
	Seelsorge	Anzahl	5	2	7
		% von Prüfungsordnung	6,1%	7,4%	6,4%
	aJB / Jugendarbeit	Anzahl	7	0	7
		% von Prüfungsordnung	8,5%	,0%	6,4%
	Sozialarbeit	Anzahl	13	7	20
		% von Prüfungsordnung	15,9%	25,9%	18,3%
Behinderte / Therapie	Anzahl	8	2	10	
	% von Prüfungsordnung	9,8%	7,4%	9,2%	
nicht-päd. Bereich	Anzahl	6	5	11	
	% von Prüfungsordnung	7,3%	18,5%	10,1%	
Gesamt	Anzahl	82	27	109	
	% von Prüfungsordnung	100,0%	100,0%	100,0%	

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung T55.

Befragte nach Prüfungsordnung und Qualifikationen bei Berufsbeginn (N = 125)

			Prüfungsordnung		Gesamt
			DPO 1973	DPO 1984	
Qualifikationen bei Berufsbeginn	einfachqualifiziert	Anzahl	45	19	64
		% von Prüfungsordnung	49,5%	55,9%	51,2%
	mehrfachqualifiziert	Anzahl	46	15	61
		% von Prüfungsordnung	50,5%	44,1%	48,8%
Gesamt	Anzahl	91	34	125	
	% von Prüfungsordnung	100,0%	100,0%	100,0%	

Befragte nach Abschlussgenerationen und Qualifikationen bei Berufsbeginn (N = 125)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Qualifikationen bei Berufsbeginn	einfachqualifiziert	Anzahl	21	18	25	64
		% von Abschlussge- nerationen	53,8%	43,9%	55,6%	51,2%
	mehrfachqualifiziert	Anzahl	18	23	20	61
		% von Abschlussge- nerationen	46,2%	56,1%	44,4%	48,8%
Gesamt	Anzahl	39	41	45	125	
	% von Abschlussge- nerationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Befragte nach grundständigem/Aufbaustudium und Arbeitsfeldern der zeitlich ersten Stelle
(N = 119, KA = 8,4 %)

			Grund-/Aufbaustudium		Gesamt
			grundständig	Aufbaustudium	
Arbeitsfelder 1. Stelle	Kinder / Vorschule	Anzahl	2	0	2
		% von Grund-/Aufbaustudium	2,1%	,0%	1,8%
	EB / WB	Anzahl	28	7	35
		% von Grund-/Aufbaustudium	29,5%	50,0%	32,1%
	(Fach-)Schulen	Anzahl	3	2	5
		% von Grund-/Aufbaustudium	3,2%	14,3%	4,6%
	Hochschule / Forschung	Anzahl	10	2	12
		% von Grund-/Aufbaustudium	10,5%	14,3%	11,0%
	Seelsorge	Anzahl	7	0	7
		% von Grund-/Aufbaustudium	7,4%	,0%	6,4%
	aJB / Jugendarbeit	Anzahl	7	0	7
% von Grund-/Aufbaustudium		7,4%	,0%	6,4%	
Sozialarbeit	Anzahl	18	2	20	
	% von Grund-/Aufbaustudium	18,9%	14,3%	18,3%	
Behinderte / Therapie	Anzahl	10	0	10	
	% von Grund-/Aufbaustudium	10,5%	,0%	9,2%	
nicht-päd. Bereich	Anzahl	10	1	11	
	% von Grund-/Aufbaustudium	10,5%	7,1%	10,1%	
Gesamt		Anzahl	95	14	109
		% von Grund-/Aufbaustudium	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung T55.

Befragte nach Qualifikationen bei Berufsbeginn und Arbeitsfeldern der zeitlich ersten Stelle
(N = 119, KA = 8,4 %)

			Qualifikationen bei Berufsbeginn		Gesamt
			einfach-qualifiziert	mehrfach-qualifiziert	
Arbeitsfelder 1. Stelle	Kinder / Vorschule	Anzahl		2	2
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn		3,8%	1,8%
	EB / WB	Anzahl	15	20	35
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	26,8%	37,7%	32,1%
	(Fach-)Schulen	Anzahl	1	4	5
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	1,8%	7,5%	4,6%
	Hochschule / Forschung	Anzahl	9	3	12
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	16,1%	5,7%	11,0%
	Seelsorge	Anzahl		7	7
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn		13,2%	6,4%
	aJB / Jugendarbeit	Anzahl	4	3	7
% von Qualifikationen bei Berufsbeginn		7,1%	5,7%	6,4%	
Sozialarbeit	Anzahl	11	9	20	
	% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	19,6%	17,0%	18,3%	
Behinderte / Therapie	Anzahl	9	1	10	
	% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	16,1%	1,9%	9,2%	
nicht-päd. Bereich	Anzahl	7	4	11	
	% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	12,5%	7,5%	10,1%	
Gesamt		Anzahl	56	53	109
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,002, Fishers exakter Test, zweiseitig

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung T55.

Befragte nach Themenschwerpunkten im Diplomstudium und Arbeitsfeldern der ersten Stelle nach dem Diplom (N = 119, KA = 11,8 %)

			Themenschwerpunkte im Diplomstudium ^a									Gesamt
			Allgemeine Pädagogik	außerschul. Jugendbildung/ Jugendarbeit	Kenntnisse über Zielgruppen	Erwachsenen bildung/ Weiterbildung	Didaktik/ Methodik	Psychologie	soziolog. und gesellschaftswiss. Themen	Sozialpädagogik/ Sozialarbeit	Medienpädagogik/ Medienarbeit	
Arbeitsfelder 1. Stelle	Kinder / Vorschule	Anzahl	1	0	1	2	0	1	1	0	0	2
		Innerhalb Arb.felder%	50,0%	,0%	50,0%	100,0%	,0%	50,0%	50,0%	,0%	,0%	,0%
		Innerhalb Themen%	1,9%	,0%	2,5%	2,8%	,0%	7,1%	4,0%	,0%	,0%	,0%
		% vom Gesamtwert	1,0%	,0%	1,0%	1,9%	,0%	1,0%	1,0%	,0%	,0%	1,9%
EB / WB		Anzahl	10	16	10	22	6	3	11	3	7	33
		Innerhalb Arb.felder%	30,3%	48,5%	30,3%	66,7%	18,2%	9,1%	33,3%	9,1%	21,2%	
		Innerhalb Themen%	18,9%	38,1%	25,0%	30,6%	37,5%	21,4%	44,0%	23,1%	43,8%	
		% vom Gesamtwert	9,5%	15,2%	9,5%	21,0%	5,7%	2,9%	10,5%	2,9%	6,7%	31,4%
(Fach-) Schulen		Anzahl	2	0	3	5	0	2	1	0	0	5
		Innerhalb Arb.felder%	40,0%	,0%	60,0%	100,0%	,0%	40,0%	20,0%	,0%	,0%	
		Innerhalb Themen%	3,8%	,0%	7,5%	6,9%	,0%	14,3%	4,0%	,0%	,0%	
		% vom Gesamtwert	1,9%	,0%	2,9%	4,8%	,0%	1,9%	1,0%	,0%	,0%	4,8%
Hochschule / Forschung		Anzahl	10	4	2	10	4	2	1	3	2	12
		Innerhalb Arb.felder%	83,3%	33,3%	16,7%	83,3%	33,3%	16,7%	8,3%	25,0%	16,7%	
		Innerhalb Themen%	18,9%	9,5%	5,0%	13,9%	25,0%	14,3%	4,0%	23,1%	12,5%	
		% vom Gesamtwert	9,5%	3,8%	1,9%	9,5%	3,8%	1,9%	1,0%	2,9%	1,9%	11,4%
Seelsorge		Anzahl	5	3	3	5	0	1	0	1	1	6
		Innerhalb Arb.felder%	83,3%	50,0%	50,0%	83,3%	,0%	16,7%	,0%	16,7%	16,7%	
		Innerhalb Themen%	9,4%	7,1%	7,5%	6,9%	,0%	7,1%	,0%	7,7%	6,3%	
		% vom Gesamtwert	4,8%	2,9%	2,9%	4,8%	,0%	1,0%	,0%	1,0%	1,0%	5,7%
aJB / Jugendarbeit		Anzahl	5	5	5	5	0	0	3	0	1	7
		Innerhalb Arb.felder%	71,4%	71,4%	71,4%	71,4%	,0%	,0%	42,9%	,0%	14,3%	
		Innerhalb Themen%	9,4%	11,9%	12,5%	6,9%	,0%	,0%	12,0%	,0%	6,3%	
		% vom Gesamtwert	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	,0%	,0%	2,9%	,0%	1,0%	6,7%
Sozialarbeit		Anzahl	6	9	10	12	1	1	4	3	2	19
		Innerhalb Arb.felder%	31,6%	47,4%	52,6%	63,2%	5,3%	5,3%	21,1%	15,8%	10,5%	
		Innerhalb Themen%	11,3%	21,4%	25,0%	16,7%	6,3%	7,1%	16,0%	23,1%	12,5%	
		% vom Gesamtwert	5,7%	8,6%	9,5%	11,4%	1,0%	1,0%	3,8%	2,9%	1,9%	18,1%
Behinderte / Therapie		Anzahl	8	3	5	5	3	1	2	2	0	10
		Innerhalb Arb.felder%	80,0%	30,0%	50,0%	50,0%	30,0%	10,0%	20,0%	20,0%	,0%	
		Innerhalb Themen%	15,1%	7,1%	12,5%	6,9%	18,8%	7,1%	8,0%	15,4%	,0%	
		% vom Gesamtwert	7,6%	2,9%	4,8%	4,8%	2,9%	1,0%	1,9%	1,9%	,0%	9,5%
nicht-päd. Bereich		Anzahl	6	2	1	6	2	3	2	1	3	11
		Innerhalb Arb.felder%	54,5%	18,2%	9,1%	54,5%	18,2%	27,3%	18,2%	9,1%	27,3%	
		Innerhalb Themen%	11,3%	4,8%	2,5%	8,3%	12,5%	21,4%	8,0%	7,7%	18,8%	
		% vom Gesamtwert	5,7%	1,9%	1,0%	5,7%	1,9%	2,9%	1,9%	1,0%	2,9%	10,5%
Gesamt		Anzahl	53	42	40	72	16	14	25	13	16	105
		% vom Gesamtwert	50,5%	40,0%	38,1%	68,6%	15,2%	13,3%	23,8%	12,4%	15,2%	100,0%

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a. Gruppe

Zur Begründung für den erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung T55.

Quartile des Zusammenhangs Diplomarbeit – 1. Stelle (1 = ja, 2 = kaum, 3 = nein) in Abhängigkeit von den Arbeitsfeldern der ersten Stelle (Zusammenfassung) (N = 98, KA = 19,4 %)

=> Ohne n = 27, die noch nicht als Dipl.Päd tätig waren.

Zusammenhang Diplomarbeit - 1. Stelle

nicht EB,aJb,Hochschule	N	Gültig	32
		Fehlend	21
		Perzentile 25	1,50 ^a
		50	2,61
		75	3,06
EB,aJb od.Hochschule	N	Gültig	47
		Fehlend	9
		Perzentile 25	1,40 ^a
		50	2,31
		75	2,94

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Zur Begründung für den erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55. Insgesamt 11 Befragte haben die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Diplomarbeit und erster Stelle nicht beantwortet.

Befragte nach Arbeitsfeldern der ersten Stelle und Zusammenhang Diplomarbeit - 1. Stelle (N = 98, KA = 19,4 %) => Ohne n = 27, die noch nicht als Dipl.Päd tätig waren

	Arbeitsfelder 1. Stelle									Gesamt	
	Kinder / Vorschule	EB / WB	(Fach-)S chulen	Hochschule / Forschung	aJB / Jugendarbeit	Sozialarbeit	Behinderte / Therapie	nicht-päd. Bereich			
Zusammenhang Diplomarbeit - 1. Stelle (Zusafa)	ja, Zusammenhang	Anzahl	0	5	1	5	3	5	2	0	21
	Diplomarbeit - 1. Stelle	% von Arbeitsfelder	,0%	17,9%	33,3%	50,0%	42,9%	27,8%	22,2%	,0%	26,6%
	kaum/kein Zusammenhang	Anzahl	2	23	2	5	4	13	7	2	58
	Diplomarbeit-1. Stelle	% von Arbeitsfelder	100,0%	82,1%	66,7%	50,0%	57,1%	72,2%	77,8%	100,0%	73,4%
Gesamt		Anzahl	2	28	3	10	7	18	9	2	79
		% von Arbeitsfelder	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zur Begründung für den erhöhten KA-Wert siehe vorherige Anmerkung.

Befragte nach Arbeitsfeldern des Praktikums im Hauptstudium und bei der 1. Stelle
(N = 104, KA = 8,7 %) => Ohne n = 6, die noch keine erste Stelle hatten und n = 15, die im Hauptstudium kein Praktikum machen mussten.

Arbeitsfelder	Kategorie	Anzahl	Arbeitsfelder beim Praktikum im Hauptstudium					Gesamt	
			Arbeit mit Kindern	Sozialpädagogik/ Sozialarbeit	EB / WB	aJb / Jugendarbeit	Schule		Medienpädagogik/-arbeit
Arbeitsfelder 1. Stelle	Kinder / Vorschule	Anzahl	0	0	2	0	0	0	2
		% von HS-Praktikum, Arbeitsfelder	,0%	,0%	4,3%	,0%	,0%	,0%	2,1%
	EB / WB	Anzahl	2	2	12	11	1	3	31
		% von HS-Praktikum, Arbeitsfelder	100,0%	33,3%	25,5%	40,7%	16,7%	42,9%	32,6%
	(Fach-)Schulen	Anzahl	0	1	2	1	1	0	5
		% von HS-Praktikum, Arbeitsfelder	,0%	16,7%	4,3%	3,7%	16,7%	,0%	5,3%
	Hochschule / Forschung	Anzahl	0	0	5	2	0	2	9
		% von HS-Praktikum, Arbeitsfelder	,0%	,0%	10,6%	7,4%	,0%	28,6%	9,5%
	Seelsorge	Anzahl	0	0	5	2	0	0	7
		% von HS-Praktikum, Arbeitsfelder	,0%	,0%	10,6%	7,4%	,0%	,0%	7,4%
aJb / Jugendarbeit	Anzahl	0	1	2	3	0	0	6	
	% von HS-Praktikum, Arbeitsfelder	,0%	16,7%	4,3%	11,1%	,0%	,0%	6,3%	
Sozialarbeit	Anzahl	0	1	9	5	1	2	18	
	% von HS-Praktikum, Arbeitsfelder	,0%	16,7%	19,1%	18,5%	16,7%	28,6%	18,9%	
Behinderte / Therapie	Anzahl	0	0	4	2	3	0	9	
	% von HS-Praktikum, Arbeitsfelder	,0%	,0%	8,5%	7,4%	50,0%	,0%	9,5%	
nicht-päd. Bereich	Anzahl	0	1	6	1	0	0	8	
	% von HS-Praktikum, Arbeitsfelder	,0%	16,7%	12,8%	3,7%	,0%	,0%	8,4%	
Gesamt	Anzahl	2	6	47	27	6	7	95	
	% von HS-Praktikum, Arbeitsfelder	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Zur Begründung für den erhöhten KA-Anteil vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Arbeitsfeldern zusätzl. Praktika und Arbeitsfeldern 1. Stelle (N = 61, KA = 16,4 %)

Arbeitsfelder	Kategorie	Anzahl	Arbeitsfelder zusätzlicher Praktika im Diplomstudium ^a						Gesamt	
			Arbeit mit Kindern	Sozialpädagogik/-arbeit	EB / WB	außersch. Jugend(bildungs)arbeit	Schule	Behinderte/ Therapie		Medienarbeit
Arbeitsfelder 1. Stelle	Kinder / Vorschule	Anzahl	0	0	1	1	0	3	0	2
		Innerhalb Arb.felder zus. Praktika%	,0%	,0%	5,9%	5,0%	,0%	37,5%	,0%	
		% vom Gesamtwert	,0%	,0%	2,0%	2,0%	,0%	5,9%	,0%	3,9%
	EB / WB	Anzahl	1	0	8	7	3	2	3	18
		Innerhalb Arb.felder zus. Praktika%	7,7%	,0%	47,1%	35,0%	33,3%	25,0%	60,0%	
		% vom Gesamtwert	2,0%	,0%	15,7%	13,7%	5,9%	3,9%	5,9%	35,3%
	(Fach-)Schulen	Anzahl	1	0	0	0	0	1	0	2
		Innerhalb Arb.felder zus. Praktika%	7,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	12,5%	,0%	
		% vom Gesamtwert	2,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	2,0%	,0%	3,9%
	Hochschule / Forschung	Anzahl	1	0	2	2	0	0	1	6
	Innerhalb Arb.felder zus. Praktika%	7,7%	,0%	11,8%	10,0%	,0%	,0%	20,0%		
	% vom Gesamtwert	2,0%	,0%	3,9%	3,9%	,0%	,0%	2,0%	11,8%	
Seelsorge	Anzahl	2	0	2	2	0	0	0	4	
	Innerhalb Arb.felder zus. Praktika%	15,4%	,0%	11,8%	10,0%	,0%	,0%	,0%		
	% vom Gesamtwert	3,9%	,0%	3,9%	3,9%	,0%	,0%	,0%	7,8%	
aJb / Jugendarbeit	Anzahl	3	1	0	3	1	1	0	5	
	Innerhalb Arb.felder zus. Praktika%	23,1%	50,0%	,0%	15,0%	11,1%	12,5%	,0%		
	% vom Gesamtwert	5,9%	2,0%	,0%	5,9%	2,0%	2,0%	,0%	9,8%	
Sozialarbeit	Anzahl	4	1	2	3	2	0	1	8	
	Innerhalb Arb.felder zus. Praktika%	30,8%	50,0%	11,8%	15,0%	22,2%	,0%	20,0%		
	% vom Gesamtwert	7,8%	2,0%	3,9%	5,9%	3,9%	,0%	2,0%	15,7%	
Behinderte / Therapie	Anzahl	1	0	1	2	0	1	0	3	
	Innerhalb Arb.felder zus. Praktika%	7,7%	,0%	5,9%	10,0%	,0%	12,5%	,0%		
	% vom Gesamtwert	2,0%	,0%	2,0%	3,9%	,0%	2,0%	,0%	5,9%	
nicht-päd. Bereich	Anzahl	0	0	1	0	3	0	0	3	
	Innerhalb Arb.felder zus. Praktika%	,0%	,0%	5,9%	,0%	33,3%	,0%	,0%		
	% vom Gesamtwert	,0%	,0%	2,0%	,0%	5,9%	,0%	,0%	5,9%	
Gesamt	Anzahl	13	2	17	20	9	8	5	51	
	% vom Gesamtwert	25,5%	3,9%	33,3%	39,2%	17,6%	15,7%	9,8%	100,0%	

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a. Gruppe

N = 61 Befragte hatten mind. ein zusätzliches Praktikum absolviert.

Zum erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

3.2.2.2 *Berufsbezeichnung / Art der Tätigkeit***Reduzierter Stichprobenumfang N = 119**

=> d.h. ohne n = 6 Befragte, die noch keine erste Stelle hatten.

Berufsbezeichnungen bei der 1. Stelle (N = 119, KA = 10,1 %)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente	
Gültig	Vikar(in), Referendarin	8	6,4	7,5	7,5	
	Teamer(in), Kursleiter(in), Dozent(in) in EB / aJb	17	13,6	15,9	23,4	
	Hochschuldozent(in), wiss. Assistent / Mitarbeiterin	7	5,6	6,5	29,9	
	wiss. Hilfskraft	5	4,0	4,7	34,6	
	(Bildungs-)referent(in)	10	8,0	9,3	43,9	
	Erzieher(in)	7	5,6	6,5	50,5	
	Sozialpädagoge / Sozialarbeiterin	17	13,6	15,9	66,4	
	Berater/in, Betreuer/in, Therapeut/in	4	3,2	3,7	70,1	
	Pädagog. Leiter(in), Geschäftsführer(in)	4	3,2	3,7	73,8	
	Sonst. nicht-päd. Berufsbezeichnungen	12	9,6	11,2	85,0	
	pädagog. Mitarbeiter(in)	12	9,6	11,2	96,3	
	Sonst. päd. Berufsbezeichnungen	4	3,2	3,7	100,0	
	Gesamt	107	85,6	100,0		
	Fehlend	keine 1. Stelle	6	4,8		
		k.A.	12	9,6		
Gesamt		18	14,4			
Gesamt	125	100,0				

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe die Anmerkung T55.

(Die Differenz zwischen n = 12 nicht-päd. Berufsbezeichnungen und n = 11 nicht-päd. Arbeitsfelder kommt dadurch zustande, dass 1 Person mit nicht-päd. Berufsbezeichnung beim Arbeitsfeld keine Angabe gemacht hat.)

Befragte nach Geschlecht und Berufsbezeichnungen bei der 1. Stelle (N = 119, KA = 10,1 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Berufsbezeichnung 1. Stelle	Vikar(in), Referendarin	Anzahl	3	5	8
		% von Geschlecht	5,9%	8,9%	7,5%
	Teamer(in), Kursleiter(in), Dozent(in) in EB / aJb	Anzahl	12	5	17
		% von Geschlecht	23,5%	8,9%	15,9%
	Hochschuldozent(in), wiss. Assistent / Mitarb.	Anzahl	2	5	7
		% von Geschlecht	3,9%	8,9%	6,5%
	wiss. Hilfskraft	Anzahl	2	3	5
		% von Geschlecht	3,9%	5,4%	4,7%
	(Bildungs-)Referent(in)	Anzahl	4	6	10
		% von Geschlecht	7,8%	10,7%	9,3%
	Erzieher(in)	Anzahl	2	5	7
		% von Geschlecht	3,9%	8,9%	6,5%
	Sozialpädagoge / Sozialarbeiterin	Anzahl	9	8	17
		% von Geschlecht	17,6%	14,3%	15,9%
	Berater/in, Betreuer/in, Therapeut/in	Anzahl	3	1	4
		% von Geschlecht	5,9%	1,8%	3,7%
	Pädagog. Leiter(in), Geschäftsführer(in)	Anzahl	2	2	4
		% von Geschlecht	3,9%	3,6%	3,7%
	Sonst. nicht-päd. Berufsbezeichnungen	Anzahl	6	6	12
% von Geschlecht		11,8%	10,7%	11,2%	
pädagog. Mitarbeiter(in)	Anzahl	5	7	12	
	% von Geschlecht	9,8%	12,5%	11,2%	
Sonst. päd. Berufsbezeichnungen	Anzahl	1	3	4	
	% von Geschlecht	2,0%	5,4%	3,7%	
Gesamt	Anzahl	51	56	107	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe die Anmerkung T55.

Befragte nach Abschlussgenerationen und Berufsbezeichnungen bei der 1. Stelle
(N = 119, KA = 10,1 %)

			Abschlußgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Berufsbezeichnung 1. Stelle	Vikar(in), Referendarin	Anzahl	1	4	3	8
		% von Abschluß- generationen	2,6%	11,8%	8,6%	7,5%
	Teamer(in), Kursleiter(in), Dozent(in) in EB / aJb	Anzahl	6	6	5	17
		% von Abschluß- generationen	15,8%	17,6%	14,3%	15,9%
	Hochschuldozent(in), wiss. Assistent / Mitarb.	Anzahl	4	2	1	7
		% von Abschluß- generationen	10,5%	5,9%	2,9%	6,5%
	wiss. Hilfskraft	Anzahl	2	0	3	5
		% von Abschluß- generationen	5,3%	,0%	8,6%	4,7%
	(Bildungs-)Referent(in)	Anzahl	4	4	2	10
		% von Abschluß- generationen	10,5%	11,8%	5,7%	9,3%
	Erzieher(in)	Anzahl	3	1	3	7
		% von Abschluß- generationen	7,9%	2,9%	8,6%	6,5%
	Sozialpädagoge / Sozialarbeiterin	Anzahl	5	2	10	17
		% von Abschluß- generationen	13,2%	5,9%	28,6%	15,9%
	Berater/in, Betreuer/in, Therapeut/in	Anzahl	2	1	1	4
		% von Abschluß- generationen	5,3%	2,9%	2,9%	3,7%
	Pädagog. Leiter(in), Geschäftsführer(in)	Anzahl	2	1	1	4
		% von Abschluß- generationen	5,3%	2,9%	2,9%	3,7%
	Sonst. nicht-päd. Berufsbezeichnungen	Anzahl	3	4	5	12
		% von Abschluß- generationen	7,9%	11,8%	14,3%	11,2%
	pädagog. Mitarbeiter(in)	Anzahl	5	6	1	12
		% von Abschluß- generationen	13,2%	17,6%	2,9%	11,2%
	Sonst. päd. Berufsbezeichnungen	Anzahl	1	3	0	4
		% von Abschluß- generationen	2,6%	8,8%	,0%	3,7%
Gesamt		Anzahl	38	34	35	107
		% von Abschluß- generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe die Anmerkung T55.

Befragte nach Qualifikationen bei Berufsbeginn und Berufsbezeichnungen bei der 1. Stelle
(N = 119, KA = 10,1 %)

			Qualifikationen bei Berufsbeginn		Gesamt
			einfach-qualifiziert	mehrfach-qualifiziert	
Berufsbezeichnung 1. Stelle	Vikar(in), Referendarin	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	0 0,0%	8 14,8%	8 7,5%
	Teamer(in), Kursleiter(in), Dozent(in) in EB / aJb	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	9 17,0%	8 14,8%	17 15,9%
	Hochschuldozent(in), wiss. Assistent/Mitarb.	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	3 5,7%	4 7,4%	7 6,5%
	wiss. Hilfskraft	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	5 9,4%	0 0,0%	5 4,7%
	(Bildungs-)Referent(in)	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	4 7,5%	6 11,1%	10 9,3%
	Erzieher(in)	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	4 7,5%	3 5,6%	7 6,5%
	Sozialpädagoge / Sozialarbeiterin	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	11 20,8%	6 11,1%	17 15,9%
	Berater/in, Betreuer/in, Therapeut/in	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	3 5,7%	1 1,9%	4 3,7%
	Pädagog. Leiter(in), Geschäftsführer(in)	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	1 1,9%	3 5,6%	4 3,7%
	Sonst. nicht-päd. Berufsbezeichnungen	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	7 13,2%	5 9,3%	12 11,2%
	pädagog. Mitarbeiter(in)	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	4 7,5%	8 14,8%	12 11,2%
	Sonst. päd. Berufsbezeichnungen	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	2 3,8%	2 3,7%	4 3,7%
	Gesamt	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	53 100,0%	54 100,0%	107 100,0%

p = 0,040, Fishers exakter Test, zweiseitig

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe die Anmerkung T55.

Befragte nach grundständigem / Aufbaustudium und Berufsbezeichnungen bei der 1. Stelle
(N = 119, KA = 10.1 %)

			grundständig / Aufbaustudium		Gesamt
			grundständig	Aufbau- studium	
Berufsbezeichnung 1. Stelle	Vikar(in), Referendarin	Anzahl % von grundst./Aufbaustud.	7 7,4%	1 7,7%	8 7,5%
	Teamer(in), Kursleiter(in), Dozent(in) in EB / aJb	Anzahl % von grundst./Aufbaustud.	16 17,0%	1 7,7%	17 15,9%
	Hochschuldozent(in), wiss. Assistent / Mitarbeiterin	Anzahl % von grundst./Aufbaustud.	5 5,3%	2 15,4%	7 6,5%
	wiss. Hilfskraft	Anzahl % von grundst./Aufbaustud.	5 5,3%	0 ,0%	5 4,7%
	(Bildungs-)referent(in)	Anzahl % von grundst./Aufbaustud.	9 9,6%	1 7,7%	10 9,3%
	Erzieher(in)	Anzahl % von grundst./Aufbaustud.	7 7,4%	0 ,0%	7 6,5%
	Sozialpädagoge / Sozialarbeiterin	Anzahl % von grundst./Aufbaustud.	16 17,0%	1 7,7%	17 15,9%
	Berater/in, Betreuer/in, Therapeut/in	Anzahl % von grundst./Aufbaustud.	4 4,3%	0 ,0%	4 3,7%
	Pädagog. Leiter(in), Geschäftsführer(in)	Anzahl % von grundst./Aufbaustud.	3 3,2%	1 7,7%	4 3,7%
	Sonst. nicht-päd. Berufsbezeichnungen	Anzahl % von grundst./Aufbaustud.	11 11,7%	1 7,7%	12 11,2%
	pädagog. Mitarbeiter(in)	Anzahl % von grundst./Aufbaustud.	7 7,4%	5 38,5%	12 11,2%
	Sonst. päd. Berufsbezeichnungen	Anzahl % von grundst./Aufbaustud.	4 4,3%	0 ,0%	4 3,7%
	Gesamt	Anzahl % von grundst./Aufbaustud.	94 100,0%	13 100,0%	107 100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe die Anmerkung T55.

Arbeitsfelder bei der 1. Stelle differenziert nach Berufsbezeichnungen bei der 1. Stelle
(N = 119, KA = 11,8 %)

			Berufsbezeichnung 1. Stelle											Gesamt		
			Vikar(in), Referen- darin	Teamer(in), Kursleiter- r(in), Dozent(in) in EB / WB	Hochschul- dozent(in), wiss. Assistent/ Mitarbeiterin	wiss. Hilfskraft	(Bildungs-) referent(in)	Erzie- her(in)	Sozial- pädago- ge/ Sozialar- beitern	Berater/in, Betreuer/in, Therapeu- t/in	Pädagog. Leiter(in), Ge- schäfts- führer(in)	Sonst. nicht-päd. Berufsbe- zeichnungen	pädagog. Mitarbei- ter(in)		Sonst. päd. Berufs- be- zeich- nungen	
Arbeitsfelder 1. Stelle	Kinder / Vorschule	Anzahl % von Be- rufsbez. 1. Stelle	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 28,6%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 1,9%
	EB / WB	Anzahl % von Be- rufsbez. 1. Stelle	0 ,0%	11 64,7%	1 14,3%	0 ,0%	5 50,0%	0 ,0%	3 18,8%	0 ,0%	3 75,0%	0 ,0%	6 50,0%	3 75,0%	32 30,5%	
	(Fach-)Schulen	Anzahl % von Be- rufsbez. 1. Stelle	2 25,0%	2 11,8%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 8,3%	0 ,0%	5 4,8%	
	Hochschule / Forschung	Anzahl % von Be- rufsbez. 1. Stelle	0 ,0%	1 5,9%	6 85,7%	5 100,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	12 11,4%	
	Seelsorge	Anzahl % von Be- rufsbez. 1. Stelle	6 75,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 25,0%	7 6,7%	
	aJB / Jugendarbeit	Anzahl % von Be- rufsbez. 1. Stelle	0 ,0%	1 5,9%	0 ,0%	0 ,0%	4 40,0%	0 ,0%	2 12,5%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	7 6,7%	
	Sozialarbeit	Anzahl % von Be- rufsbez. 1. Stelle	0 ,0%	1 5,9%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	3 42,9%	8 50,0%	2 50,0%	1 25,0%	0 ,0%	4 33,3%	0 ,0%	19 18,1%	
	Behinderte / Therapie	Anzahl % von Be- rufsbez. 1. Stelle	0 ,0%	1 5,9%	0 ,0%	0 ,0%	1 10,0%	2 28,6%	3 18,8%	2 50,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 8,3%	0 ,0%	10 9,5%	
	nicht-päd. Bereich	Anzahl % von Be- rufsbez. 1. Stelle	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	11 100,0%	0 ,0%	0 ,0%	11 10,5%	
	Gesamt	Anzahl % von Be- rufsbez. 1. Stelle	8 100,0%	17 100,0%	7 100,0%	5 100,0%	10 100,0%	7 100,0%	16 100,0%	4 100,0%	4 100,0%	11 100,0%	12 100,0%	4 100,0%	105 100,0%	

p = 0,000, Fishers exakter Test, zweiseitig

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe die Anmerkung T55.

3.2.2.3 Arbeitgeber / Träger

Reduzierter Stichprobenumfang N = 97

=> d.h. ohne n = 6, die noch nicht berufstätig waren, n = 7, die einen zusätzlichen Abschluss in Theologie haben und als Vikare/Pfarrer tätig sind, n = 2, die einen zusätzlichen Lehramtsabschluss haben und als Referendare arbeiten, n = 11, die bei ihrer ersten Stelle im nicht-pädagogischen Bereich tätig sind, n = 2, die in der Tabelle "Beruf" keine Angaben machen - aus den übrigen Fragebogendaten geht aber eindeutig hervor, dass sie im nicht-pädagogischen Bereich tätig geworden sind.

Arbeitgeber / Träger der ersten Stelle nach dem Diplom (N = 97, KA = 9,3 %)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Kirchen und Verbände	34	35,1	38,6	38,6
	öffentliche Arbeitgeber	25	25,8	28,4	67,0
	lokale Initiativen/Vereine	19	19,6	21,6	88,6
	Wirtschaft	6	6,2	6,8	95,5
	selbständig	4	4,1	4,5	100,0
	Gesamt	88	90,7	100,0	
Fehlend	keine Angabe	9	9,3		
Gesamt		97	100,0		

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe die Anmerkung T55.

Befragte nach Abschlussgenerationen und Trägern 1. Stelle (N = 97, KA = 9,3 %)

			Generationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Träger 1. Stelle	Kirchen und Verbände	Anzahl	11	13	10	34
		% von Generationen	32,4%	50,0%	35,7%	38,6%
	öffentliche Arbeitgeber	Anzahl	11	4	10	25
		% von Generationen	32,4%	15,4%	35,7%	28,4%
	lokale Initiativen/Vereine	Anzahl	8	5	6	19
% von Generationen		23,5%	19,2%	21,4%	21,6%	
Wirtschaft	Anzahl	1	3	2	6	
	% von Generationen	2,9%	11,5%	7,1%	6,8%	
selbständig	Anzahl	3	1	0	4	
	% von Generationen	8,8%	3,8%	,0%	4,5%	
Gesamt		Anzahl	34	26	28	88
		% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe die Anmerkung T55.

Befragte nach Geschlecht und Trägern 1. Stelle (N = 97, KA = 9,3 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Träger 1. Stelle	Kirchen und Verbände	Anzahl	17	17	34
		% von Geschlecht	38,6%	38,6%	38,6%
	öffentliche Arbeitgeber	Anzahl	12	13	25
		% von Geschlecht	27,3%	29,5%	28,4%
	lokale Initiativen/Vereine	Anzahl	11	8	19
% von Geschlecht		25,0%	18,2%	21,6%	
Wirtschaft	Anzahl	3	3	6	
	% von Geschlecht	6,8%	6,8%	6,8%	
selbständig	Anzahl	1	3	4	
	% von Geschlecht	2,3%	6,8%	4,5%	
Gesamt		Anzahl	44	44	88
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe die Anmerkung T55.

Befragte nach Qualifikationen bei Berufsbeginn und Trägern 1. Stelle (N = 97, KA = 9,3 %)

			Qualifikationen bei Berufsbeginn		Gesamt
			einfach- qualifiziert	mehrfach- qualifiziert	
Träger 1. Stelle	Kirchen und Verbände	Anzahl	19	15	34
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	38,8%	38,5%	38,6%
	öffentliche Arbeitgeber	Anzahl	11	14	25
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	22,4%	35,9%	28,4%
	lokale Initiativen/Vereine	Anzahl	14	5	19
% von Qualifikationen bei Berufsbeginn		28,6%	12,8%	21,6%	
Wirtschaft	Anzahl	4	2	6	
	% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	8,2%	5,1%	6,8%	
selbständig	Anzahl	1	3	4	
	% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	2,0%	7,7%	4,5%	
Gesamt		Anzahl	49	39	88
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe die Anmerkung T55.

Befragte nach grundständigem/Aufbaustudium und Trägern 1. Stelle (N = 97, KA = 9,3 %)

			grundst./Aufbaustudium		Gesamt
			grundständig	Aufbaustudium	
Träger 1. Stelle	Kirchen und Verbände	Anzahl	30	4	34
		% von grundständig / Aufbaustudium	39,5%	33,3%	38,6%
	öffentliche Arbeitgeber	Anzahl	21	4	25
		% von grundständig / Aufbaustudium	27,6%	33,3%	28,4%
	lokale Initiativen/Vereine	Anzahl	18	1	19
		% von grundständig / Aufbaustudium	23,7%	8,3%	21,6%
Wirtschaft	Anzahl	4	2	6	
	% von grundständig / Aufbaustudium	5,3%	16,7%	6,8%	
selbständig	Anzahl	3	1	4	
	% von grundständig / Aufbaustudium	3,9%	8,3%	4,5%	
Gesamt		Anzahl	76	12	88
		% von grundständig / Aufbaustudium	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe die Anmerkung T55.

Befragte nach Praxiskontakten bei der Stellenfindung und Trägern 1. Stelle

(N = 97, KA = 19,6 %)

			Praktische Kontakte Stellenfindung		Gesamt
			praktische Kontakte Stellenfindung	keine praktischen Kontakte Stellenfindung	
Träger 1. Stelle	Kirchen und Verbände	Anzahl	11	19	30
		% von Praktische Kontakte Stellenfindung	35,5%	40,4%	38,5%
	öffentliche Arbeitgeber	Anzahl	12	11	23
		% von Praktische Kontakte Stellenfindung	38,7%	23,4%	29,5%
	lokale Initiativen/Vereine	Anzahl	4	12	16
		% von Praktische Kontakte Stellenfindung	12,9%	25,5%	20,5%
Wirtschaft	Anzahl	2	4	6	
	% von Praktische Kontakte Stellenfindung	6,5%	8,5%	7,7%	
selbständig	Anzahl	2	1	3	
	% von Praktische Kontakte Stellenfindung	6,5%	2,1%	3,8%	
Gesamt		Anzahl	31	47	78
		% von Praktische Kontakte Stellenfindung	100,0%	100,0%	100,0%

Der erhöhte KA-Wert ist auf die Antwortverweigerungen bei der Trägerangabe (s. T55) und bei der Angabe zu den Wegen der Stellenfindung (s. T26) zurückzuführen.

Befragte nach Arbeitsfeldern und Trägern 1. Stelle (N = 97, KA = 9,3 %)

			Arbeitsfelder 1. Stelle							Gesamt
			Kinder / Vorschule	EB / WB	(Fach-) Schulen	Hochschule / Forschung	aJB / Jugendarbeit	Sozialarbeit	Behinderte / Therapie	
Träger 1. Stelle	Kirchen und Verbände	Anzahl	0	17	0	2	5	6	4	34
		% von Arbeitsfelder 1. Stelle	,0%	50,0%	,0%	16,7%	71,4%	30,0%	40,0%	38,6%
	öffentliche Arbeitgeber	Anzahl	1	5	1	10	2	6	0	25
		% von Arbeitsfelder 1. Stelle	50,0%	14,7%	33,3%	83,3%	28,6%	30,0%	,0%	28,4%
	lokale Initiativen/Vereine	Anzahl	1	2	2	0	0	8	6	19
		% von Arbeitsfelder 1. Stelle	50,0%	5,9%	66,7%	,0%	,0%	40,0%	60,0%	21,6%
Wirtschaft	Anzahl	0	6	0	0	0	0	0	6	
	% von Arbeitsfelder 1. Stelle	,0%	17,6%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	6,8%	
selbständig	Anzahl	0	4	0	0	0	0	0	4	
	% von Arbeitsfelder 1. Stelle	,0%	11,8%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	4,5%	
Gesamt		Anzahl	2	34	3	12	7	20	10	88
		% von Arbeitsfelder 1. Stelle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe die Anmerkung T55.

3.2.2.4 Arbeitsumfang, Vertragsart und Bezahlung

Arbeitszeitumfang bei der 1. Stelle (N = 97, KA = 4,1%)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Vollzeit (> 30 WStd.)	52	53,6	55,9	55,9
	TZ (18-30 WStd.)	35	36,1	37,6	93,5
	TZ (< 18 WStd.)	6	6,2	6,5	100,0
	Gesamt	93	95,9	100,0	
Fehlend	k.A.	4	4,1		
Gesamt		97	100,0		

Stellensicherheit bei der 1. Stelle (N = 97, KA = 13,4 %)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unbefristet	32	33,0	38,1	38,1
	befristet (Schwangersch.vertr., ABM u.ä.)	44	45,4	52,4	90,5
	freiberuflich, Honorar	8	8,2	9,5	100,0
	Gesamt	84	86,6	100,0	
Fehlend	k.A.	13	13,4		
Gesamt		97	100,0		

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe die Anmerkung T55.

Vergütungsgruppe bei der 1. Stelle (N = 97, KA = 14,4 %)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	BAT II, III und vergleichbar	12	12,4	14,5	14,5
	BAT IV, V und weniger	45	46,4	54,2	68,7
	sonstige Tarife, Honorare	26	26,8	31,3	100,0
	Gesamt	83	85,6	100,0	
Fehlend	k.A.	14	14,4		
Gesamt		97	100,0		

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe die Anmerkung T26.

Bruttogehalt bei der 1. Stelle (N = 97, KA = 24,7 %)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bis 2.000 DM brutto	19	19,6	26,0	26,0
	2.001 - 3.000 DM brutto	22	22,7	30,1	56,2
	3.001 - 4.000 DM brutto	22	22,7	30,1	86,3
	4.001 - 5.000 DM brutto	9	9,3	12,3	98,6
	über 5.000 DM brutto	1	1,0	1,4	100,0
	Gesamt	73	75,3	100,0	
Fehlend	KA	24	24,7		
Gesamt		97	100,0		

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung T26. Die Angabe des Bruttogehaltes hätte vermutlich das Nachschlagen in alten Gehaltsabrechnungen erfordert, was manchen wohl „zu anstrengend“ war.

Befragte nach Arbeitsfeldern und Umfang der Arbeitszeit 1. Stelle (N = 97, KA = 9,3%)

		Anzahl	Arbeitsfelder 1. Stelle						Gesamt	
			Kinder / Vorschule	EB / WB	(Fach-) Schulen	Hochschule / Forschung	aJB / Jugendarbeit	Sozialarbeit		Behinderte / Therapie
1. Stelle Voll-/Teilzeit	Vollzeit (> 30 WStd.)		2	23	1	3	3	10	7	49
		% von Arbeitsfelder 1. Stelle	100,0%	67,6%	33,3%	25,0%	42,9%	50,0%	70,0%	55,7%
	TZ (18-30 WStd.)	Anzahl	0	8	2	8	4	9	2	33
		% von Arbeitsfelder 1. Stelle	,0%	23,5%	66,7%	66,7%	57,1%	45,0%	20,0%	37,5%
	TZ (< 18 WStd.)	Anzahl	0	3	0	1	0	1	1	6
		% von Arbeitsfelder 1. Stelle	,0%	8,8%	,0%	8,3%	,0%	5,0%	10,0%	6,8%
Gesamt	Anzahl		2	34	3	12	7	20	10	88
	% von Arbeitsfelder 1. Stelle		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe die Anmerkung T55.

Befragte nach Arbeitsfeldern und Stellensicherheit 1. Stelle (N = 97, KA = 13,4 %)

			Arbeitsfelder 1. Stelle							Gesamt
			Kinder / Vorschule	EB / WB	(Fach-) Schulen	Hochschule / Forschung	aJB / Jugendarbeit	Sozialarbeit	Behinderte / Therapie	
1. Stelle Befristung	unbefristet	Anzahl	0	10	1	3	4	9	5	32
		% von Arbeitsfelder 1. Stelle	,0%	30,3%	50,0%	25,0%	80,0%	45,0%	50,0%	38,1%
	befristet (Schwangersch.vertr., ABM u.ä.)	Anzahl	2	16	1	9	1	10	5	44
		% von Arbeitsfelder 1. Stelle	100,0%	48,5%	50,0%	75,0%	20,0%	50,0%	50,0%	52,4%
	freiberuflich, Honorar	Anzahl	0	7	0	0	0	1	0	8
		% von Arbeitsfelder 1. Stelle	,0%	21,2%	,0%	,0%	,0%	5,0%	,0%	9,5%
Gesamt		Anzahl	2	33	2	12	5	20	10	84
		% von Arbeitsfelder 1. Stelle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe die Anmerkung T55.

Befragte nach Arbeitsfeldern und Vergütungsgruppen 1. Stelle (N = 97, KA = 21,6%)

			Arbeitsfelder 1. Stelle							Gesamt
			Kinder / Vorschule	EB / WB	(Fach-) Schulen	Hochschule / Forschung	aJB / Jugendarbeit	Sozialarbeit	Behinderte / Therapie	
Vergütungsgruppe BAT II, III und weniger 1. Stelle		Anzahl	0	4	0	5	2	0	1	12
		% von Arbeitsfelder 1. Stelle	,0%	13,8%	,0%	45,5%	28,6%	,0%	12,5%	15,8%
	BAT IV, V und weniger	Anzahl	2	8	2	1	5	15	6	39
		% von Arbeitsfelder 1. Stelle	100,0%	27,6%	66,7%	9,1%	71,4%	93,8%	75,0%	51,3%
	sonstige Tarife, Honorar	Anzahl	0	17	1	5	0	1	1	25
		% von Arbeitsfelder 1. Stelle	,0%	58,6%	33,3%	45,5%	,0%	6,3%	12,5%	32,9%
Gesamt		Anzahl	2	29	3	11	7	16	8	76
		% von Arbeitsfelder 1. Stelle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe die Anmerkung T55 und T26.

Befragte nach Arbeitsfeldern und Bruttogehalt 1. Stelle (N = 97, KA = 30,9 %)

			Arbeitsfelder 1. Stelle							Gesamt
			Kinder / Vorschule	EB / WB	(Fach-) Schulen	Hochschule / Forschung	aJB / Jugendarbeit	Sozialarbeit	Behinderte / Therapie	
1. Stelle Bruttogehalt	bis 2.000 DM brutto	Anzahl	0	4	2	5	3	2	2	18
		% von Arbeitsfelder 1. Stelle	,0%	17,4%	66,7%	50,0%	50,0%	12,5%	28,6%	26,9%
	2.001 - 3.000 DM brutto	Anzahl	0	7	0	2	2	8	1	20
		% von Arbeitsfelder 1. Stelle	,0%	30,4%	,0%	20,0%	33,3%	50,0%	14,3%	29,9%
	3.001 - 4.000 DM brutto	Anzahl	2	10	1	2	0	4	2	21
		% von Arbeitsfelder 1. Stelle	100,0%	43,5%	33,3%	20,0%	,0%	25,0%	28,6%	31,3%
4.001 - 5.000 DM brutto	Anzahl	0	2	0	1	1	2	1	7	
	% von Arbeitsfelder 1. Stelle	,0%	8,7%	,0%	10,0%	16,7%	12,5%	14,3%	10,4%	
über 5.000 DM brutto	Anzahl	0	0	0	0	0	0	1	1	
	% von Arbeitsfelder 1. Stelle	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	14,3%	1,5%	
Gesamt		Anzahl	2	23	3	10	6	16	7	67
		% von Arbeitsfelder 1. Stelle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe die Anmerkung T55 und T68.

Befragte nach Berufsbezeichnungen und Umfang der Arbeitszeit 1. Stelle (N = 97, KA = 12,4 %)

			Berufsbezeichnung 1. Stelle										Gesamt
			Teamer(in), Kursleiter(in), Dozent(in) in EB / aJB	Hochschuldoz., wiss. Assistent / Mitarbeiterin	wiss. Hilfskraft	(Bildungs-) referent(in)	Erzieher(in)	Sozialpä- dagoge / Sozialar- beiterin	Berater/in, Betreuer/in, Therapeut/in	Pädagog. Leiter(in), Geschäfts- führer(in)	pädagog. Mitarbeiter(in)	Sonst. päd. Berufsbe- zeichnungen	
1. Stelle Voll-/Teilzei	Vollzeit (> 30 WStd.)	Anzahl	4	4	0	7	7	8	2	4	10	2	48
		% von Berufsbezeichnung 1. Stelle	23,5%	57,1%	,0%	70,0%	100,0%	50,0%	50,0%	100,0%	83,3%	66,7%	56,5%
	TZ (18-30 WStd.)	Anzahl	8	3	5	3	0	8	1	0	2	1	31
	% von Berufsbezeichnung 1. Stelle	47,1%	42,9%	100,0%	30,0%	,0%	50,0%	25,0%	,0%	16,7%	33,3%	36,5%	
TZ (< 18 WStd.)	Anzahl	5	0	0	0	0	0	1	0	0	0	6	
	% von Berufsbezeichnung 1. Stelle	29,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	25,0%	,0%	,0%	,0%	7,1%	
Gesamt		Anzahl	17	7	5	10	7	16	4	4	12	3	85
		% von Berufsbezeichnung 1. Stelle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe die Anmerkung T55.

Befragte nach Berufsbezeichnungen und Stellensicherheit 1. Stelle (N = 97, KA = 16,5 %)

			Berufsbezeichnung 1. Stelle										Gesamt
			Teamer(in), Kursleiter(in), Dozent(in) in EB / aJb	Hochschuldoz., wiss. Assistent / Mitarbeiterin	wiss. Hilfskraft	(Bildungs-) referent(in)	Erzieher(in)	Sozialpä- dagoge / Sozialar- beiterin	Berater/in, Betreuer/in, Therapeut/in	Pädagog. Leiter(in), Geschäfts- führer(in)	pädagog. Mitarbeiter(in)	Sonst. päd. Berufsbe- zeichnungen	
1. Stelle unbefristet	Anzahl	5	2	0	7	3	8	2	2	2	0	31	
	% von Berufsbezeichnung 1. Stelle	33,3%	28,6%	,0%	87,5%	42,9%	50,0%	50,0%	50,0%	16,7%	,0%	38,3%	
	befristet (Schw.vertr., ABM u.ä.)	Anzahl	4	5	5	1	4	8	2	2	10	1	42
	% von Berufsbezeichnung 1. Stelle	26,7%	71,4%	100,0%	12,5%	57,1%	50,0%	50,0%	50,0%	83,3%	33,3%	51,9%	
freiberuflich, Honorar	Anzahl	6	0	0	0	0	0	0	0	0	2	8	
	% von Berufsbezeichnung 1. Stelle	40,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	66,7%	9,9%	
Gesamt	Anzahl	15	7	5	8	7	16	4	4	12	3	81	
	% von Berufsbezeichnung 1. Stelle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe die Anm. T55.

Befragte nach Berufsbezeichnungen und Vergütungsgruppen 1. Stelle (N = 97, KA = 24,7 %)

			Berufsbezeichnung 1. Stelle										Gesamt
			Teamer(in), Kursleiter(in), Dozent(in) in EB / aJb	Hochschuldoz., wiss. Assistent / Mitarbeiterin	wiss. Hilfskraft	(Bildungs-) referent(in)	Erzieher(in)	Sozialpä- dagoge / Sozialar- beiterin	Berater/in, Betreuer/in, Therapeut/in	Pädagog. Leiter(in), Geschäfts- führer(in)	pädagog. Mitarbeiter(in)	Sonst. päd. Berufsbe- zeichnungen	
Vergütungsgruppe 1. Stelle	BAT II, III und vergleich	Anzahl	1	6	0	2	0	0	0	0	2	0	11
		% von Berufsbezeichnung 1. Stelle	7,1%	85,7%	,0%	20,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	20,0%	,0%	15,1%
	BAT IV, V und weniger	Anzahl	1	1	0	6	5	12	2	4	7	0	38
	% von Berufsbezeichnung 1. Stelle	7,1%	14,3%	,0%	60,0%	100,0%	92,3%	66,7%	100,0%	70,0%	,0%	52,1%	
sonstige Tarife, Honorar	Anzahl	12	0	5	2	0	1	1	0	1	2	24	
	% von Berufsbezeichnung 1. Stelle	85,7%	,0%	100,0%	20,0%	,0%	7,7%	33,3%	,0%	10,0%	100,0%	32,9%	
Gesamt	Anzahl	14	7	5	10	5	13	3	4	10	2	73	
	% von Berufsbezeichnung 1. Stelle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Zum erhöhten KA-Wert siehe die Anm. T55 und T26.

Befragte nach Trägern und Umfang der Arbeitszeit 1. Stelle (N = 97, KA = 10,3%)

			Träger 1. Stelle					Gesamt
			Kirchen und Verbände	öffentliche Arbeitgeber	lokale Initiativen/ Vereine	Wirtschaft	selbständig	
1. Stelle Voll-/Teilzeit	Vollzeit (> 30 WStd.)	Anzahl	19	10	13	5	2	49
		% von Träger 1. Stelle	57,6%	40,0%	68,4%	83,3%	50,0%	56,3%
	TZ (18-30 WStd.)	Anzahl	12	13	5	1	1	32
	% von Träger 1. Stelle	36,4%	52,0%	26,3%	16,7%	25,0%	36,8%	
TZ (< 18 WStd.)	Anzahl	2	2	1	0	1	6	
	% von Träger 1. Stelle	6,1%	8,0%	5,3%	,0%	25,0%	6,9%	
Gesamt	Anzahl	33	25	19	6	4	87	
	% von Träger 1. Stelle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Zu dem erhöhten KA-Wert siehe die Anmerkung T55.

Befragte nach Trägern und Stellensicherheit 1. Stelle (N = 97, KA = 14,4 %)

			Träger 1. Stelle					Gesamt
			Kirchen und Verbände	öffentliche Arbeitgeber	lokale Initiativen/ Vereine	Wirtschaft	selbständig	
1. Stelle unbefristet	Anzahl	15	6	7	4	0	32	
	% von Träger 1. Stelle	48,4%	25,0%	38,9%	66,7%	,0%	38,6%	
	befristet (Schwangersch.vertr., ABM u.ä.)	Anzahl	14	17	10	2	1	44
	% von Träger 1. Stelle	45,2%	70,8%	55,6%	33,3%	25,0%	53,0%	
freiberuflich, Honorar	Anzahl	2	1	1	0	3	7	
	% von Träger 1. Stelle	6,5%	4,2%	5,6%	,0%	75,0%	8,4%	
Gesamt	Anzahl	31	24	18	6	4	83	
	% von Träger 1. Stelle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

p = 0,016, Fishers exakter Test, zweiseitig

Zum erhöhten KA-Wert siehe die Anm. T55.

Befragte nach Trägern und Vergütung 1. Stelle (N = 97, KA = 22,7 %)

			Träger 1. Stelle					Gesamt
			Kirchen und Verbände	öffentliche Arbeitgeber	lokale Initiativen/ Vereine	Wirtschaft	selbständig	
Vergütungsgruppe 1. Stelle	BAT II, III und vergleichbar	Anzahl	7	5	0	0	0	12
		% von Träger 1. Stelle	24,1%	21,7%	,0%	,0%	,0%	16,0%
	BAT IV, V und weniger	Anzahl	16	10	11	2	0	39
		% von Träger 1. Stelle	55,2%	43,5%	78,6%	33,3%	,0%	52,0%
sonstige Tarife, Honorare	Anzahl	6	8	3	4	3	24	
	% von Träger 1. Stelle	20,7%	34,8%	21,4%	66,7%	100,0%	32,0%	
Gesamt	Anzahl	29	23	14	6	3	75	
	% von Träger 1. Stelle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

p = 0,030, Fishers exakter Test, zweiseitig
Zum erhöhten KA-Wert siehe die Anm. T26 und T55.

Befragte nach Trägern und Bruttogehalt 1. Stelle (N = 97, KA = 30,9 %)

			Träger 1. Stelle					Gesamt
			Kirchen und Verbände	öffentliche Arbeitgeber	lokale Initiativen/ Vereine	Wirtschaft	selbständig	
1. Stelle Bruttogehalt	bis 2.000 DM brutto	Anzahl	6	9	2	0	1	18
		% von Träger 1. Stelle	24,0%	40,9%	15,4%	,0%	50,0%	26,9%
	2.001 - 3.000 DM brutto	Anzahl	9	6	4	1	0	20
		% von Träger 1. Stelle	36,0%	27,3%	30,8%	20,0%	,0%	29,9%
	3.001 - 4.000 DM brutto	Anzahl	6	5	5	4	1	21
		% von Träger 1. Stelle	24,0%	22,7%	38,5%	80,0%	50,0%	31,3%
4.001 - 5.000 DM brutto	Anzahl	3	2	2	0	0	7	
	% von Träger 1. Stelle	12,0%	9,1%	15,4%	,0%	,0%	10,4%	
über 5.000 DM brutto	Anzahl	1	0	0	0	0	1	
	% von Träger 1. Stelle	4,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,5%	
Gesamt	Anzahl	25	22	13	5	2	67	
	% von Träger 1. Stelle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Zum erhöhten KA-Wert siehe die Anm. T55 und T68.

Befragte nach Geschlecht und Arbeitszeitumfang 1. Stelle (N = 97, KA = 4,1 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
1. Stelle Voll-/Teilzeit	Vollzeit (> 30 WStd.)	Anzahl	21	31	52
		% von Geschlecht	45,7%	66,0%	55,9%
	TZ (18-30 WStd.)	Anzahl	21	14	35
		% von Geschlecht	45,7%	29,8%	37,6%
TZ (< 18 WStd.)	Anzahl	4	2	6	
	% von Geschlecht	8,7%	4,3%	6,5%	
Gesamt	Anzahl	46	47	93	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Befragte nach Geschlecht und Befristung der 1. Stelle (N = 97, KA = 13,4 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
1. Stelle Befristung	unbefristet	Anzahl	14	18	32
		% von Geschlecht	34,1%	41,9%	38,1%
	befristet (Schwangersch.-vertr., ABM u.ä.)	Anzahl	24	20	44
		% von Geschlecht	58,5%	46,5%	52,4%
freiberuflich, Honorar	Anzahl	3	5	8	
	% von Geschlecht	7,3%	11,6%	9,5%	
Gesamt	Anzahl	41	43	84	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Zum erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung T55.

Befragte nach Geschlecht und Vergütungsgruppe 1. Stelle (N = 97, KA = 14,4 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Vergütungsgruppe 1. Stelle	BAT II, III und vergleichbar	Anzahl	5	7	12
		% von Geschlecht	12,8%	15,9%	14,5%
	BAT IV, V und weniger	Anzahl	22	23	45
		% von Geschlecht	56,4%	52,3%	54,2%
	sonstige Tarife, Honorare	Anzahl	12	14	26
		% von Geschlecht	30,8%	31,8%	31,3%
Gesamt	Anzahl	39	44	83	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T26.

Befragte nach Geschlecht und Bruttogehalt erste Stelle (N = 97, KA = 24,7 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
1. Stelle Bruttogehalt	bis 2.000 DM brutto	Anzahl	13	6	19
		% von Geschlecht	37,1%	15,8%	26,0%
	2.001 - 3.000 DM brutto	Anzahl	11	11	22
		% von Geschlecht	31,4%	28,9%	30,1%
	3.001 - 4.000 DM brutto	Anzahl	8	14	22
		% von Geschlecht	22,9%	36,8%	30,1%
	4.001 - 5.000 DM brutto	Anzahl	3	6	9
		% von Geschlecht	8,6%	15,8%	12,3%
	über 5.000 DM brutto	Anzahl	0	1	1
		% von Geschlecht	,0%	2,6%	1,4%
	Gesamt	Anzahl	35	38	73
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Anteil siehe Anmerkung T26 und T68.

Befragte nach Arbeitszeitumfang und Bruttogehalt erste Stelle (N = 97, KA = 25,8 %)

			1. Stelle Voll-/Teilzeit			Gesamt
			Vollzeit (> 30 WStd.)	TZ (18-30 WStd.)	TZ (< 18 WStd.)	
1. Stelle Bruttogehalt	bis 2.000 DM brutto	Anzahl % von 1. Stelle Voll-/Teilzeit	0 0,0%	15 57,7%	4 100,0%	19 26,4%
	2.001 - 3.000 DM brutto	Anzahl % von 1. Stelle Voll-/Teilzeit	11 26,2%	11 42,3%	0 0,0%	22 30,6%
	3.001 - 4.000 DM brutto	Anzahl % von 1. Stelle Voll-/Teilzeit	22 52,4%	0 0,0%	0 0,0%	22 30,6%
	4.001 - 5.000 DM brutto	Anzahl % von 1. Stelle Voll-/Teilzeit	8 19,0%	0 0,0%	0 0,0%	8 11,1%
	über 5.000 DM brutto	Anzahl % von 1. Stelle Voll-/Teilzeit	1 2,4%	0 0,0%	0 0,0%	1 1,4%
Gesamt		Anzahl % von 1. Stelle Voll-/Teilzeit	42 100,0%	26 100,0%	4 100,0%	72 100,0%

p = 0,00, Fishers Exakter Test, zweiseitig
Zu dem erhöhten KA-Anteil siehe Anmerkung T26, T55 und T68.

Befragte nach Vergütungsgruppe und Bruttogehalt erste Stelle (N = 97, KA = 25,8 %)

			Vergütungsgruppe 1. Stelle			Gesamt
			BAT II, III und vergleichbar	BAT IV, V und weniger	sonstige Tarife, Honorare	
1. Stelle Bruttogehalt	bis 2.000 DM brutto	Anzahl % von Vergütungsgruppe 1. Stelle	1 11,1%	6 14,3%	12 57,1%	19 26,4%
	2.001 - 3.000 DM brutto	Anzahl % von Vergütungsgruppe 1. Stelle	2 22,2%	18 42,9%	2 9,5%	22 30,6%
	3.001 - 4.000 DM brutto	Anzahl % von Vergütungsgruppe 1. Stelle	3 33,3%	13 31,0%	5 23,8%	21 29,2%
	4.001 - 5.000 DM brutto	Anzahl % von Vergütungsgruppe 1. Stelle	3 33,3%	4 9,5%	2 9,5%	9 12,5%
	über 5.000 DM brutto	Anzahl % von Vergütungsgruppe 1. Stelle	0 0,0%	1 2,4%	0 0,0%	1 1,4%
Gesamt		Anzahl % von Vergütungsgruppe 1. Stelle	9 100,0%	42 100,0%	21 100,0%	72 100,0%

p = 0,005, Fishers Exakter Test, zweiseitig
Zu dem erhöhten KA-Anteil siehe Anmerkung T26 und T68.

Befragte nach Abschlussgenerationen und Arbeitszeitumfang bei der 1. Stelle (N = 97, KA = 4,1 %)

			Generationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
1. Stelle Voll-/Teilzeit	Vollzeit (> 30 WStd.)	Anzahl % von Generationen	23 67,6%	16 55,2%	13 43,3%	52 55,9%
	TZ (18-30 WStd.)	Anzahl % von Generationen	9 26,5%	11 37,9%	15 50,0%	35 37,6%
	TZ (< 18 WStd.)	Anzahl % von Generationen	2 5,9%	2 6,9%	2 6,7%	6 6,5%
Gesamt		Anzahl % von Generationen	34 100,0%	29 100,0%	30 100,0%	93 100,0%

Befragte nach Abschlussgenerationen und Befristung der 1. Stelle (N = 97, KA = 13,4 %)

			Generationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
1. Stelle Befristung	unbefristet	Anzahl	16	9	7	32
		% von Generationen	50,0%	36,0%	25,9%	38,1%
	befristet (Schwangersch.- vertr., ABM u.ä.)	Anzahl	14	14	16	44
		% von Generationen	43,8%	56,0%	59,3%	52,4%
	freiberuflich, Honorar	Anzahl	2	2	4	8
		% von Generationen	6,3%	8,0%	14,8%	9,5%
Gesamt		Anzahl	32	25	27	84
		% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Anteil siehe Anmerkung T55.

Befragte nach Abschlussgenerationen und Vergütungsgruppe 1. Stelle (N = 97, KA = 14,4 %)

			Generationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Vergütungsgruppe 1. Stelle	BAT II, III und vergleichbar	Anzahl	6	4	2	12
		% von Generationen	22,2%	14,8%	6,9%	14,5%
	BAT IV, V und weniger	Anzahl	13	15	17	45
		% von Generationen	48,1%	55,6%	58,6%	54,2%
	sonstige Tarife, Honorare	Anzahl	8	8	10	26
		% von Generationen	29,6%	29,6%	34,5%	31,3%
Gesamt		Anzahl	27	27	29	83
		% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zur Begründung für den erhöhten KA-Wert siehe T26.

Befragte nach Abschlussgenerationen und Bruttogehalt erste Stelle (N = 97, KA = 24,7 %)

			Generationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
1. Stelle Bruttogehalt	bis 2.000 DM brutto	Anzahl	5	4	10	19
		% von Generationen	20,8%	18,2%	37,0%	26,0%
	2.001 - 3.000 DM brutto	Anzahl	5	9	8	22
		% von Generationen	20,8%	40,9%	29,6%	30,1%
	3.001 - 4.000 DM brutto	Anzahl	11	6	5	22
	% von Generationen	45,8%	27,3%	18,5%	30,1%	
	4.001 - 5.000 DM brutto	Anzahl	2	3	4	9
		% von Generationen	8,3%	13,6%	14,8%	12,3%
	über 5.000 DM brutto	Anzahl	1	0	0	1
		% von Generationen	4,2%	,0%	,0%	1,4%
Gesamt		Anzahl	24	22	27	73
		% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zur Begründung für den erhöhten KA-Wert siehe T68.

Befragte nach Qualifikationen bei Berufsbeginn und Voll-/Teilzeittätigkeit bei der ersten Stelle
(N = 97, KA = 4,1 %)

			Qualifikationen bei Berufsbeginn		Gesamt
			einfach-qualifiziert	mehrfach-qualifiziert	
1. Stelle Voll-/Teilzeit	Vollzeit (> 30 WStd.)	Anzahl	25	27	52
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	50,0%	62,8%	55,9%
	TZ (18-30 WStd.)	Anzahl	23	12	35
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	46,0%	27,9%	37,6%
	TZ (< 18 WStd.)	Anzahl	2	4	6
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	4,0%	9,3%	6,5%
Gesamt		Anzahl	50	43	93
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Qualifikationen bei Berufsbeginn und Befristung 1. Stelle (N = 97, KA = 13,4 %)

			Qualifikationen bei Berufsbeginn		Gesamt
			einfach-qualifiziert	mehrfach-qualifiziert	
1. Stelle Befristung	unbefristet	Anzahl	20	12	32
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	41,7%	33,3%	38,1%
	befristet (Schwangersch.- vertr., ABM u.ä.)	Anzahl	25	19	44
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	52,1%	52,8%	52,4%
	freiberuflich, Honorar	Anzahl	3	5	8
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	6,3%	13,9%	9,5%
Gesamt		Anzahl	48	36	84
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Anteil siehe Anmerkung T55.

Befragte nach Qualifikationen bei Berufsbeginn und Vergütungsgruppe 1. Stelle
(N = 97, KA = 14,4 %)

			Qualifikationen bei Berufsbeginn		Gesamt
			einfach-qualifiziert	mehrfach-qualifiziert	
Vergütungsgruppe 1. Stelle	BAT II, III und vergleichbar	Anzahl	7	5	12
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	15,2%	13,5%	14,5%
	BAT IV, V und weniger	Anzahl	24	21	45
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	52,2%	56,8%	54,2%
	sonstige Tarife, Honorare	Anzahl	15	11	26
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	32,6%	29,7%	31,3%
Gesamt		Anzahl	46	37	83
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Anteil siehe Anmerkung T26.

Befragte nach Qualifikationen bei Berufsbeginn und Bruttogehalt erste Stelle (N = 97, KA = 24,7 %)

			Qualifikationen bei Berufsbeginn		Gesamt
			einfach-qualifiziert	mehrfach-qualifiziert	
1. Stelle Bruttogehalt	bis 2.000 DM brutto	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	14 35,0%	5 15,2%	19 26,0%
	2.001 - 3.000 DM brutto	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	13 32,5%	9 27,3%	22 30,1%
	3.001 - 4.000 DM brutto	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	8 20,0%	14 42,4%	22 30,1%
	4.001 - 5.000 DM brutto	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	4 10,0%	5 15,2%	9 12,3%
	über 5.000 DM brutto	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	1 2,5%	0 ,0%	1 1,4%
Gesamt		Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	40 100,0%	33 100,0%	73 100,0%

Zu dem erhöhten KA-Anteil siehe Anmerkung T68.

Befragte nach grundständigem/Aufbaustudium und Arbeitszeitumfang 1. Stelle (N = 97, KA = 4,1 %)

			grundst./Aufbaustudium		Gesamt
			grundständig	Aufbaustudium	
1. Stelle Voll-/Teilzeit	Vollzeit (> 30 WStd.)	Anzahl % von grundständig / Aufbaustudium	42 51,9%	10 83,3%	52 55,9%
	TZ (18-30 WStd.)	Anzahl % von grundständig / Aufbaustudium	33 40,7%	2 16,7%	35 37,6%
	TZ (< 18 WStd.)	Anzahl % von grundständig / Aufbaustudium	6 7,4%	0 ,0%	6 6,5%
Gesamt		Anzahl % von grundständig / Aufbaustudium	81 100,0%	12 100,0%	93 100,0%

Zu dem erhöhten KA-Anteil siehe Anmerkung T55.

Befragte nach grundständigem/Aufbaustudium und Befristung erste Stelle (N = 97, KA = 13,4 %)

			grundst./Aufbaustudium		Gesamt
			grundständig	Aufbaustudium	
1. Stelle Befristung	unbefristet	Anzahl % von grundständig / Aufbaustudium	27 37,5%	5 41,7%	32 38,1%
	befristet (Schwangersch.- vertr., ABM u.ä.)	Anzahl % von grundständig / Aufbaustudium	38 52,8%	6 50,0%	44 52,4%
	freiberuflich, Honorar	Anzahl % von grundständig / Aufbaustudium	7 9,7%	1 8,3%	8 9,5%
Gesamt		Anzahl % von grundständig / Aufbaustudium	72 100,0%	12 100,0%	84 100,0%

Zu dem erhöhten KA-Anteil siehe Anmerkung T55.

Befragte nach grundständigem/Aufbaustudium und Vergütungsgruppe erste Stelle
(N = 97, KA = 14,4 %)

			grundst./Aufbaustudium		Gesamt
			grundständig	Aufbaustudium	
Vergütungsgruppe 1. Stelle	BAT II, III und vergleichbar	Anzahl	11	1	12
		% von grundständig / Aufbaustudium	15,3%	9,1%	14,5%
	BAT IV, V und weniger	Anzahl	39	6	45
		% von grundständig / Aufbaustudium	54,2%	54,5%	54,2%
	sonstige Tarife, Honorare	Anzahl	22	4	26
		% von grundständig / Aufbaustudium	30,6%	36,4%	31,3%
Gesamt	Anzahl		72	11	83
	% von grundständig / Aufbaustudium		100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Anteil siehe Anmerkung T26.

Befragte nach grundständigem/Aufbaustudium und Bruttogehalt erste Stelle (N = 97, KA = 24,7 %)

			grundst./Aufbaustudium		Gesamt
			grundständig	Aufbaustudium	
1. Stelle Bruttogehalt	bis 2.000 DM brutto	Anzahl	19	0	19
		% von grundständig / Aufbaustudium	30,6%	,0%	26,0%
	2.001 - 3.000 DM brutto	Anzahl	19	3	22
		% von grundständig / Aufbaustudium	30,6%	27,3%	30,1%
	3.001 - 4.000 DM brutto	Anzahl	16	6	22
		% von grundständig / Aufbaustudium	25,8%	54,5%	30,1%
4.001 - 5.000 DM brutto	Anzahl	7	2	9	
	% von grundständig / Aufbaustudium	11,3%	18,2%	12,3%	
über 5.000 DM brutto	Anzahl	1	0	1	
	% von grundständig / Aufbaustudium	1,6%	,0%	1,4%	
Gesamt	Anzahl		62	11	73
	% von grundständig / Aufbaustudium		100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Anteil siehe Anmerkung T68.

Befragte nach Praxiskontakten bei der Stellenfindung und Umfang der Arbeitszeit bei der ersten Stelle
(N = 97, KA = 14,4 %)

			Praktische Kontakte Stellenfindung		Gesamt
			ja	nein	
1. Stelle Voll-/Teilzeit	Vollzeit (> 30 WStd.)	Anzahl	18	29	47
		% von Praktische Kontakte Stellenfindung	54,5%	58,0%	56,6%
	TZ (18-30 WStd.)	Anzahl	14	18	32
		% von Praktische Kontakte Stellenfindung	42,4%	36,0%	38,6%
	TZ (< 18 WStd.)	Anzahl	1	3	4
		% von Praktische Kontakte Stellenfindung	3,0%	6,0%	4,8%
Gesamt	Anzahl		33	50	83
	% von Praktische Kontakte Stellenfindung		100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Anteil siehe Anmerkung T55.

Befragte nach Praxiskontakten bei der Stellenfindung und Stellensicherheit bei der ersten Stelle
(N = 97, KA = 22,7 %)

			Praktische Kontakte Stellenfindung		Gesamt
			ja	nein	
1. Stelle unbefristet Befristung	Anzahl		8	21	29
	% von Praktische Kontakte Stellenfindung		27,6%	45,7%	38,7%
befristet (Schw.vertr., ABM u.ä.)	Anzahl		17	22	39
	% von Praktische Kontakte Stellenfindung		58,6%	47,8%	52,0%
freiberuflich, Honorar	Anzahl		4	3	7
	% von Praktische Kontakte Stellenfindung		13,8%	6,5%	9,3%
Gesamt	Anzahl		29	46	75
	% von Praktische Kontakte Stellenfindung		100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Anteil siehe Anmerkung T55.

Befragte nach Praxiskontakten bei der Stellenfindung und Vergütung bei der 1. Stelle
(N = 97, KA = 16,5 %)

			Praktische Kontakte Stellenfindung		Gesamt
			ja	nein	
Vergütungsgruppe 1. Stelle	BAT II, III und vergleichbar	Anzahl	9	2	11
		% von Praktische Kontakte Stellenfindung	26,5%	4,3%	13,6%
	BAT IV, V und weniger	Anzahl	12	33	45
		% von Praktische Kontakte Stellenfindung	35,3%	70,2%	55,6%
	sonstige Tarife, Honorare	Anzahl	13	12	25
		% von Praktische Kontakte Stellenfindung	38,2%	25,5%	30,9%
Gesamt		Anzahl	34	47	81
		% von Praktische Kontakte Stellenfindung	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,002, Chi-Quadrat nach Pearson, zweiseitig
Zu dem erhöhten KA-Anteil siehe Anmerkung T26.

Häufigkeitsauszählung: Befragte mit ABM-Stelle/n (Arbeitsbeschaffungsmaßnahme) nach dem Diplomstudium (N = 125)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gleich nach DS ABM	8	6,4	6,4	6,4
	bei späterer Stelle ABM	8	6,4	6,4	12,8
	mehrere spätere ABM-Stellen	2	1,6	1,6	14,4
	BSHG, später ABM	2	1,6	1,6	16,0
	lauter ABM-Stellen	1	,8	,8	16,8
	gleich nach DS ABM (2x)	1	,8	,8	17,6
	nie ABM	97	77,6	77,6	95,2
	keine 1. Stelle	6	4,8	4,8	100,0
Gesamt		125	100,0	100,0	

Reduzierter Stichprobenumfang N = 119

=> d.h. ohne n = 6, die noch nicht berufstätig waren.

Befragte nach Geschlecht und ABM-Stelle/n nach dem Diplom (N = 119)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
ABM nach Diplom	gleich ABM nach Diplom	Anzahl	8	4	12
		% von Geschlecht	14,3%	6,3%	10,1%
	später ABM	Anzahl	5	5	10
		% von Geschlecht	8,9%	7,9%	8,4%
	nie ABM	Anzahl	43	54	97
		% von Geschlecht	76,8%	85,7%	81,5%
Gesamt		Anzahl	56	63	119
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Qualifikationen bei Berufsbeginn und ABM-Stelle/n nach dem Diplom (N = 119)

			Qualifikationen bei Berufsbeginn		Gesamt
			einfach- qualifiziert	mehrfach- qualifiziert	
ABM nach Diplom	gleich ABM nach Diplom	Anzahl	6	6	12
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	9,8%	10,3%	10,1%
	später ABM	Anzahl	7	3	10
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	11,5%	5,2%	8,4%
	nie ABM	Anzahl	48	49	97
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	78,7%	84,5%	81,5%
Gesamt		Anzahl	61	58	119
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Abschlussgenerationen und ABM-Stelle/n nach dem Diplom (N = 119)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
ABM nach Diplom	gleich ABM nach Diplom	Anzahl	3	6	3	12
		% von Generationen	7,7%	15,4%	7,3%	10,1%
	später ABM	Anzahl	7	2	1	10
		% von Generationen	17,9%	5,1%	2,4%	8,4%
	nie ABM	Anzahl	29	31	37	97
		% von Generationen	74,4%	79,5%	90,2%	81,5%
Gesamt		Anzahl	39	39	41	119
		% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Arbeitsfeldern 1. Stelle und ABM-Stelle/n nach dem Diplom (N = 119, KA = 8,4 %)

		ABM nach Diplom						Gesamt	
		gleich ABM nach Diplom		später ABM		nie ABM			
		Anzahl	% von Arbeitsfelder 1. Stelle	Anzahl	% von Arbeitsfelder 1. Stelle	Anzahl	% von Arbeitsfelder 1. Stelle	Anzahl	% von Arbeitsfelder 1. Stelle
Arbeitsfelder 1. Stelle	Kinder / Vorschule	0	,0%	0	,0%	2	100,0%	2	100,0%
	EB / WB	4	11,4%	5	14,3%	26	74,3%	35	100,0%
	(Fach-)Schulen	1	20,0%	1	20,0%	3	60,0%	5	100,0%
	Hochschule / Forschung	0	,0%	2	16,7%	10	83,3%	12	100,0%
	Seelsorge	0	,0%	0	,0%	7	100,0%	7	100,0%
	aJB / Jugendarbeit	0	,0%	0	,0%	7	100,0%	7	100,0%
	Sozialarbeit	5	25,0%	2	10,0%	13	65,0%	20	100,0%
	Behinderte / Therapie	1	10,0%	0	,0%	9	90,0%	10	100,0%
Gesamt	11	10,1%	10	9,2%	88	80,7%	109	100,0%	

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach ABM-Stelle/n nach dem Diplom und Vergütungsgruppe 1. Stelle (N = 97, KA=11,3 %)

=> Reduzierter Stichprobenumfang N = 97: d.h. alle, die bei der ersten Stelle im pädagogischen Bereich berufstätig sind => vgl. T65

			ABM nach Diplom			Gesamt
			gleich ABM nach Diplom	später ABM	nie ABM	
Vergütungsgruppe 1. Stelle	BAT II, III und vergleichbar	Anzahl	3	0	9	12
		% von ABM nach Diplom	25,0%	,0%	13,2%	14,0%
	BAT IV, V und weniger	Anzahl	9	1	35	45
		% von ABM nach Diplom	75,0%	16,7%	51,5%	52,3%
	sonstige Tarife, Honorare	Anzahl	0	5	24	29
		% von ABM nach Diplom	,0%	83,3%	35,3%	33,7%
Gesamt		Anzahl	12	6	68	86
		% von ABM nach Diplom	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,005, Fishers exakter Test, zweiseitig

Zur Begründung für den erhöhten KA-Wert vgl. T26 und T55.

3.3 Die derzeitige berufliche Situation

3.3.1 Arbeitslosigkeit zum Befragungszeitpunkt

Derzeitige Arbeitslosigkeit, "offen" und "verdeckt" (N = 125)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig verdeckt arbeitslos	9	7,2	7,2	7,2
offen arbeitslos	1	,8	,8	8,0
nicht arbeitslos	115	92,0	92,0	100,0
Gesamt	125	100,0	100,0	

Befragte nach Geschlecht und derzeitiger Arbeitslosigkeit (N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Derzeitige Arbeitslosigkeit (offen und verdeckt)	verdeckt arbeitslos	Anzahl	7	2	9
		% von Geschlecht	11,5%	3,1%	7,2%
	offen arbeitslos	Anzahl	0	1	1
		% von Geschlecht	,0%	1,6%	,8%
	nicht arbeitslos	Anzahl	54	61	115
		% von Geschlecht	88,5%	95,3%	92,0%
Gesamt	Anzahl	61	64	125	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Befragte nach Abschlussgenerationen und derzeitiger Arbeitslosigkeit (N = 125)

			Generationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Derzeitige Arbeitslosigkeit (offen und verdeckt)	verdeckt arbeitslos	Anzahl	1	3	5	9
		% von Generationen	2,6%	7,3%	11,1%	7,2%
	offen arbeitslos	Anzahl	1	0	0	1
		% von Generationen	2,6%	,0%	,0%	,8%
	nicht arbeitslos	Anzahl	37	38	40	115
		% von Generationen	94,9%	92,7%	88,9%	92,0%
Gesamt	Anzahl	39	41	45	125	
	% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

3.3.2 Erwerb zusätzlicher formaler Qualifikationen im Berufsverlauf

3.3.2.1 Promotion

Dissertationen nach dem Diplom in Pädagogik (laufende und abgeschlossene) (N = 125)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig keine Dissertation	113	90,4	90,4	90,4
Diss in EWi abgeschlossen	5	4,0	4,0	94,4
Diss in EWi läuft zur Zeit	6	4,8	4,8	99,2
Diss in Theol. läuft zur Zeit	1	,8	,8	100,0
Gesamt	125	100,0	100,0	

Befragte nach Geschlecht und Dissertation (N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Dissertationen nach dem DS	keine Dissertation	Anzahl	57	56	113
		% von Geschlecht	93,4%	87,5%	90,4%
	Diss in EWi abgeschlossen	Anzahl	0	5	5
		% von Geschlecht	,0%	7,8%	4,0%
Diss in EWi läuft zur Zeit	Anzahl	3	3	6	
	% von Geschlecht	4,9%	4,7%	4,8%	
Diss in Theol. läuft zur Zeit	Anzahl	1	0	1	
	% von Geschlecht	1,6%	,0%	,8%	
Gesamt		Anzahl	61	64	125
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Abschlussgenerationen und Dissertation (N = 125)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Dissertationen nach dem DS	keine Dissertation	Anzahl	35	38	40	113
		% von Abschlussgenerationen	89,7%	92,7%	88,9%	90,4%
	Diss in EWi abgeschlossen	Anzahl	3	2	0	5
		% von Abschlussgenerationen	7,7%	4,9%	,0%	4,0%
Diss in EWi läuft zur Zeit	Anzahl	1	1	4	6	
	% von Abschlussgenerationen	2,6%	2,4%	8,9%	4,8%	
Diss in Theol. läuft zur Zeit	Anzahl	0	0	1	1	
	% von Abschlussgenerationen	,0%	,0%	2,2%	,8%	
Gesamt		Anzahl	39	41	45	125
		% von Abschlussgenerationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach grundständigem/Aufbaustudium und Dissertation (N = 125)

			grundständig/ Aufbaustudium		Gesamt
			grundständig	Aufbaustudium	
Dissertationen nach dem DS	keine Dissertation	Anzahl	101	12	113
		% von grundständig/Aufbaustudium	91,0%	85,7%	90,4%
	Diss in EWi abgeschlossen	Anzahl	3	2	5
		% von grundständig/Aufbaustudium	2,7%	14,3%	4,0%
Diss in EWi läuft zur Zeit	Anzahl	6	0	6	
	% von grundständig/Aufbaustudium	5,4%	,0%	4,8%	
Diss in Theol. läuft zur Zeit	Anzahl	1	0	1	
	% von grundständig/Aufbaustudium	,9%	,0%	,8%	
Gesamt		Anzahl	111	14	125
		% von grundständig/Aufbaustudium	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Qualifikationen bei Berufsbeginn und Dissertation (N = 125)

			Qualifikationen bei Berufsbeginn		Gesamt
			einfach-qualifiziert	mehrfach-qualifiziert	
Dissertationen nach dem DS	keine Dissertation	Anzahl	59	54	113
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	92,2%	88,5%	90,4%
	Diss in EWi abgeschlossen	Anzahl	2	3	5
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	3,1%	4,9%	4,0%
Diss in EWi läuft zur Zeit	Anzahl	3	3	6	
	% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	4,7%	4,9%	4,8%	
Diss in Theol. läuft zur Zeit	Anzahl	0	1	1	
	% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	,0%	1,6%	,8%	
Gesamt	Anzahl	64	61	125	
	% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	100,0%	100,0%	100,0%	

3.3.2.2 Weiterbildungen / ZusatzausbildungenInhalte von Weiterbildungen/Zusatzausbildungen im Berufsverlauf insgesamt (K = 59 Antworten)

		Antworten	
		k	Prozent
Inhalte von Zusatzausbildungen ^a nach dem Diplomstudium	Beratung, Therapie, Seelsorge	37	62,7%
	Methoden, Medien	17	28,8%
	Management, Verwaltung	5	8,5%
Gesamt		59	100,0%

a. Gruppe

Abgeschlossene und noch laufende Weiterbildungen, die vor der derzeitigen Stelle begonnen worden sind (k = 36 Antworten)

		Antworten	
		k	Prozent
Weiterbildung vor derzeitiger Stelle ^a begonnen	abg.Beratung/Therapie	17	47,2%
	lfd.Beratung/Therapie	3	8,3%
	abg.Methoden/Medien	10	27,8%
	lfd.Methoden/Medien	2	5,6%
	abg. Management/Verwaltung	3	8,3%
	lfd. Management/Verwaltung	1	2,8%
Gesamt		36	100,0%

a. Gruppe

Abgeschlossene und noch laufende Weiterbildungen, die während der derzeitigen Stelle begonnen worden sind (k = 23 Antworten)

		Antworten	
		k	Prozent
Weiterbildung während derzeitiger Stelle ^a begonnen	abg.Beratung/Therapie	10	43,5%
	lfd.Beratung/Therapie	7	30,4%
	abg.Methoden/Medien	3	13,0%
	lfd.Methoden/Medien	2	8,7%
	abg. Management/Verwaltung	1	4,3%
Gesamt		23	100,0%

a. Gruppe

Befragte nach Geschlecht und Weiterbildungen/Zusatzausbildungen nach dem Diplom in Pädagogik
(N = 125)

			Geschlecht		Gesamt	
			weiblich	männlich		
Weiterbildungen nach dem Diplomstudium (abg./lfd.)	mind. 1 WB in Beratung/Therapie	Anzahl % von Geschlecht	13 21,3%	8 12,5%	21 16,8%	
	mind. 1 WB in Methoden/Medien	Anzahl % von Geschlecht	4 6,6%	5 7,8%	9 7,2%	
	mind. 1 WB in Management/Verwaltung	Anzahl % von Geschlecht	4 6,6%	0 ,0%	4 3,2%	
	mind. 1 WB Beratung/Therapie+1 WB Methode	Anzahl % von Geschlecht	3 4,9%	2 3,1%	5 4,0%	
	mind. 1 WB Beratung/Therapie+ 1 WB Management/Verwaltung	Anzahl % von Geschlecht	0 ,0%	1 1,6%	1 ,8%	
	keine WB	Anzahl % von Geschlecht	37 60,7%	48 75,0%	85 68,0%	
Gesamt			Anzahl % von Geschlecht	61 100,0%	64 100,0%	125 100,0%

Befragte nach Abschlussgenerationen und Weiterbildungen nach dem Diplom in Pädagogik (N = 125)

			Abschlussgenerationen			Gesamt	
			81-83	84-87	88-91		
Weiterbildungen nach dem Diplomstudium (abg./lfd.)	mind. 1 WB in Beratung/Therapie	Anzahl % von Abschlussgenerationen	9 23,1%	5 12,2%	7 15,6%	21 16,8%	
	mind. 1 WB in Methoden/Medien	Anzahl % von Abschlussgenerationen	4 10,3%	4 9,8%	1 2,2%	9 7,2%	
	mind. 1 WB in Management/Verwaltung	Anzahl % von Abschlussgenerationen	1 2,6%	2 4,9%	1 2,2%	4 3,2%	
	mind. 1 WB in Beratung/Therapie und 1 WB in Methoden/Medien	Anzahl % von Abschlussgenerationen	3 7,7%	0 ,0%	2 4,4%	5 4,0%	
	mind. 1 WB in Beratung/Therapie und 1 WB in Management/Verwaltung	Anzahl % von Abschlussgenerationen	0 ,0%	1 2,4%	0 ,0%	1 ,8%	
	keine WB	Anzahl % von Abschlussgenerationen	22 56,4%	29 70,7%	34 75,6%	85 68,0%	
Gesamt			Anzahl % von Abschlussgenerationen	39 100,0%	41 100,0%	45 100,0%	125 100,0%

Zusammengefasste Darstellung der Tabellen T84 und T85 (oben):

Variable	Ausprägung	Weiterbildungen (%)		Summe
		mindestens 1	keine	
Gesamt		32,0	68,0	100,0
Geschlecht	weiblich	39,3	60,7	100,0
	männlich	25,0	75,0	100,0
Abschlussgeneration	1981 – 83	43,6	56,4	100,0
	1984 – 87	29,3	70,7	100,0
	1988 – 91	24,4	75,6	100,0
Qualifikationen bei Berufsbeginn	einfach	32,8	67,2	100,0
	mehrfach	31,1	68,9	100,0

Befragte nach Qualifikationen bei Berufsbeginn und Weiterbildungen nach dem Diplom in Pädagogik (N = 125)

			Qualifikationen bei Berufsbeginn		Gesamt
			einfach-qualifiziert	mehrfach-qualifiziert	
Weiterbildungen nach dem Diplomstudium (abg./lfd.)	mind. 1 WB in Beratung/Therapie	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	14 21,9%	7 11,5%	21 16,8%
	mind. 1 WB in Methoden/Medien	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	3 4,7%	6 9,8%	9 7,2%
	mind. 1 WB in Management/Verwaltung	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	2 3,1%	2 3,3%	4 3,2%
	mind. 1 WB in Beratung/Therapie und 1 WB in Methoden/Medien	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	2 3,1%	3 4,9%	5 4,0%
	mind. 1 WB in Beratung/Therapie und 1 WB in Management/Ver-	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	0 .0%	1 1,6%	1 ,8%
	keine WB	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	43 67,2%	42 68,9%	85 68,0%
Gesamt	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	64 100,0%	61 100,0%	125 100,0%	

Befragte nach Arbeitsfeldern der derzeitigen Stelle und Weiterbildungen (zusammengefasst) nach dem Diplom (N = 118)

Reduzierter Stichprobenumfang N = 118 => d.h. ohne n = 6 Befragte, die noch keine erste Stelle hatten und n = 1 aktuell arbeitslose Person.

			Arbeitsfelder derzeitige Stelle									Gesamt
			Kinder/Vorschule	EB/WB	(Fach-)Schulen	Hochschule/Forschung	Seelsorge	aJB/Jugendarbeit	Sozialarbeit	Behinderte/Therapie	sonst. nicht-päd. Institutionen	
Weiterbildungen nach dem Diplom (abg./lfd.)	keine WB	Anzahl % von Arbeitsfelder derz. Stelle	1 100,0%	19 54,3%	5 83,3%	9 100,0%	7 100,0%	7 70,0%	12 66,7%	3 30,0%	16 72,7%	79 66,9%
	mind. 1 WB (abg./lfd.)	Anzahl % von Arbeitsfelder derz. Stelle	0 ,0%	16 45,7%	1 16,7%	0 ,0%	0 ,0%	3 30,0%	6 33,3%	7 70,0%	6 27,3%	39 33,1%
Gesamt	Anzahl % von Arbeitsfelder derz. Stelle	1 100,0%	35 100,0%	6 100,0%	9 100,0%	7 100,0%	10 100,0%	18 100,0%	10 100,0%	22 100,0%	118 100,0%	

p = 0,014, Fishers exakter Test, zweiseitig

Befragte nach Arbeitsfeldern der derzeitigen Stelle und Weiterbildungen nach dem Diplom (N = 118)
 Reduzierter Stichprobenumfang N = 118 => siehe vorherige Tabelle.

		Weiterbildungen nach dem Diplomstudium (abg./lfd.)												Gesamt	
		mind. 1 WB in Beratung/Therapie		mind. 1 WB in Methoden/Medien		mind. 1 WB in Management/Verwaltung		mind. 1 WB in Beratung/Therapie und 1 WB in Methoden/Medien		mind. 1 WB in Beratung/Therapie und 1 WB in Management/Verwaltung		keine WB			
		Anzahl	% von Arbeitsfelder derzeit. Stelle	Anzahl	% von Arbeitsfelder derzeit. Stelle	Anzahl	% von Arbeitsfelder derzeit. Stelle	Anzahl	% von Arbeitsfelder derzeit. Stelle	Anzahl	% von Arbeitsfelder derzeit. Stelle	Anzahl	% von Arbeitsfelder derzeit. Stelle		
Arbeitsfelder derzeitige Stelle	Kinder/Vorschule	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0%	1	100,0%
	EB/WB	7	20,0%	2	5,7%	3	8,6%	3	8,6%	1	2,9%	19	54,3%	35	100,0%
	(Fach-)Schulen	0	,0%	1	16,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	5	83,3%	6	100,0%
	Hochschule/Forschung	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	9	100,0%	9	100,0%
	Seelsorge	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	7	100,0%	7	100,0%
	aJB/Jugendarbeit	0	,0%	3	30,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	7	70,0%	10	100,0%
	Sozialarbeit	5	27,8%	0	,0%	0	,0%	1	5,6%	0	,0%	12	66,7%	18	100,0%
	Behinderte/Therapie	6	60,0%	0	,0%	0	,0%	1	10,0%	0	,0%	3	30,0%	10	100,0%
sonst. nicht-päd. Institutionen	2	9,1%	3	13,6%	1	4,5%	0	,0%	0	,0%	16	72,7%	22	100,0%	
Gesamt		20	16,9%	9	7,6%	4	3,4%	5	4,2%	1	,8%	79	66,9%	118	100,0%

Befragte nach eigener Zuordnung zu derzeit. Arbeitsfeld/ern und Weiterbildungen (zusammengefasst nach dem Diplom in Pädagogik (N = 114))

Reduzierter Stichprobenumfang N = 114 => d.h. ohne n = 6, die noch keine erste Stelle hatten, n = 1 aktuell arbeitslose Person und n = 4 als Pfarrer/in Tätige, die sich als nicht im pädagogischen Bereich tätig betrachten.

			eigene Zuordnung derzeitige/s Arbeitsfeld/er				Gesamt
			nur EB/AJB	EB/AJB und anderes Feld	päd. Feld, aber nicht EB/AJB	nicht-päd. Feld	
Weiterbildungen nach dem Diplom (abg./lfd.)	keine WB	Anzahl	13	19	27	16	75
		% von eigene Zuordnung derz. Arbeitsfeld/er	56,5%	61,3%	71,1%	72,7%	65,8%
	mind. 1 WB (abg./lfd.)	Anzahl	10	12	11	6	39
		% von eigene Zuordnung derz. Arbeitsfeld/er	43,5%	38,7%	28,9%	27,3%	34,2%
Gesamt		Anzahl	23	31	38	22	114
		% von eigene Zuordnung derz. Arbeitsfeld/er	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

3.3.2.3 Umschulung

Abgeschlossene Umschulung vor der derzeitigen Stelle (N = 125)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Volontariat Film	1	,8	,8	,8
	EDV	6	4,8	4,8	5,6
	Bankkauffrau	1	,8	,8	6,4
	externe Buchhändlerprüfung; Lehre Industriekfm.	2	1,6	1,6	8,0
	Waldorfkinderpädagogin	1	,8	,8	8,8
	Altenpflegerin	1	,8	,8	9,6
	Einarbeitung Steuer-/Sozialrecht	1	,8	,8	10,4
	keine Umschulung	112	89,6	89,6	100,0
	Gesamt	125	100,0	100,0	

Befragte nach Geschlecht und abgeschlossener Umschulung vor der derzeitigen Stelle (N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Umschulung vor derzeitiger Stelle (mit Abschluss)	Umschulung nein	Anzahl	55	57	112
		% von Geschlecht	90,2%	89,1%	89,6%
	Umschulung ja	Anzahl	6	7	13
		% von Geschlecht	9,8%	10,9%	10,4%
Gesamt		Anzahl	61	64	125
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Abschlussgenerationen und abgeschl. Umschulung vor der derzeitigen Stelle (N = 125)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Umschulung vor derzeitiger Stelle (mit Abschluss)	Umschulung nein	Anzahl	32	36	44	112
		% von Abschlussgenerationen	82,1%	87,8%	97,8%	89,6%
	Umschulung ja	Anzahl	7	5	1	13
		% von Abschlussgenerationen	17,9%	12,2%	2,2%	10,4%
Gesamt		Anzahl	39	41	45	125
		% von Abschlussgenerationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,035, Fishers exakter Test, zweiseitig

Befragte nach Qualifikationen bei Berufsbeginn und abgeschlossener Umschulung vor der derzeitigen Stelle (N = 125)

			Qualifikationen bei Berufsbeginn		Gesamt
			einfach-qualifiziert	mehrfach-qualifiziert	
Umschulung vor derzeitiger Stelle (mit Abschluss)	Umschulung nein	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	57 89,1%	55 90,2%	112 89,6%
	Umschulung ja	Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	7 10,9%	6 9,8%	13 10,4%
Gesamt		Anzahl % von Qualifikationen bei Berufsbeginn	64 100,0%	61 100,0%	125 100,0%

Befragte nach abgeschlossener Umschulung vor der derz. Stelle und Arbeitsfeld derz. Stelle (N = 118)
 Reduzierter Stichprobenumfang N = 118 => d.h. ohne n = 6 Befragte, die noch keine erste Stelle hatten und n = 1 aktuell arbeitslose Person.

			Umschulung vor derzeitiger Stelle (mit Abschluss)		Gesamt
			Umschulung nein	Umschulung ja	
Arbeitsfelder derzeitige Stelle	Kinder/Vorschule	Anzahl % von Umschulung vor derzeitiger Stelle (mit Abschluss)	1 1,0%	0 ,0%	1 ,8%
	EB/WB	Anzahl % von Umschulung vor derzeitiger Stelle (mit Abschluss)	30 28,6%	5 38,5%	35 29,7%
	(Fach-)Schulen	Anzahl % von Umschulung vor derzeitiger Stelle (mit Abschluss)	5 4,8%	1 7,7%	6 5,1%
	Hochschule/Forschung	Anzahl % von Umschulung vor derzeitiger Stelle (mit Abschluss)	9 8,6%	0 ,0%	9 7,6%
	Seelsorge	Anzahl % von Umschulung vor derzeitiger Stelle (mit Abschluss)	7 6,7%	0 ,0%	7 5,9%
	aJB/Jugendarbeit	Anzahl % von Umschulung vor derzeitiger Stelle (mit Abschluss)	10 9,5%	0 ,0%	10 8,5%
	Sozialarbeit	Anzahl % von Umschulung vor derzeitiger Stelle (mit Abschluss)	18 17,1%	0 ,0%	18 15,3%
	Behinderte/Therapie	Anzahl % von Umschulung vor derzeitiger Stelle (mit Abschluss)	10 9,5%	0 ,0%	10 8,5%
	sonst.nicht-päd. Institutionen	Anzahl % von Umschulung vor derzeitiger Stelle (mit Abschluss)	15 14,3%	7 53,8%	22 18,6%
	Gesamt		Anzahl % von Umschulung vor derzeitiger Stelle (mit Abschluss)	105 100,0%	13 100,0%

p = 0,048, Fishers exakter Test, zweiseitig

Befragte nach abgeschlossener Umschulung vor der derz. Stelle und eigener Zuordnung zu derz. Arbeitsfeld/ern (N = 114)

Reduzierter Stichprobenumfang N = 114 => d.h. ohne n = 6, die noch keine erste Stelle hatten, n = 1 aktuell arbeitslose Person und n = 4 als Pfarrer/in Tätige, die sich als nicht im pädagogischen Bereich tätig betrachten.

		eigene Zuordnung derzeitige/s Arbeitsfeld/er								Gesamt	
		nur EB/AJB		EB/AJB und anderes Feld		päd. Feld, aber nicht EB/AJB		nicht-päd. Feld			
		Anzahl	% von Umschulung vor derz. Stelle (mit Abschluss)	Anzahl	% von Umschulung vor derz. Stelle (mit Abschluss)	Anzahl	% von Umschulung vor derz. Stelle (mit Abschluss)	Anzahl	% von Umschulung vor derz. Stelle (mit Abschluss)	Anzahl	% von Umschulung vor derz. Stelle (mit Abschluss)
Umschulung vor derzeitiger Stelle (mit Abschluss)	Volontariat Film	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0%	1	100,0%
	EDV	2	33,3%	1	16,7%	0	,0%	3	50,0%	6	100,0%
	Bankkauffrau externe	1	100,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0%
	Buchhändlerprüfung; Lehre Industriekfm.	1	50,0%	0	,0%	0	,0%	1	50,0%	2	100,0%
	Waldorfkinderpädagogin	0	,0%	0	,0%	1	100,0%	0	,0%	1	100,0%
	Altenpflegerin	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0%	1	100,0%
	Einarbeitung Steuer-/Sozialrecht	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0%	1	100,0%
	keine Umschulung	19	18,8%	30	29,7%	37	36,6%	15	14,9%	101	100,0%
Gesamt		23	20,2%	31	27,2%	38	33,3%	22	19,3%	114	100,0%

p = 0,006, Fishers exakter Test, zweiseitig

3.3.2.4 Sonstige Weiterqualifizierungen

Sonstige Weiterbildung / derzeit laufendes Studium (N = 125)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	laufendes Lehramtsstudium	1	,8	,8	,8
	laufendes Psychologiestudium	1	,8	,8	1,6
	laufendes Aufbaustudium Medien	1	,8	,8	2,4
	laufendes Fernstudium Wirtschaftswiss.	1	,8	,8	3,2
	keine sonstige Weiterbildung/lfd. Stud.	121	96,8	96,8	100,0
	Gesamt	125	100,0	100,0	

Befragte nach Geschlecht und sonstiger Weiterbildung/laufendem Studium (N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Sonstige Weiterbildung / laufendes Studium	keine sonstige WB / laufendes Studium	Anzahl	59	62	121
		% von Geschlecht	96,7%	96,9%	96,8%
	sonstige WB / laufendes Studium	Anzahl	2	2	4
		% von Geschlecht	3,3%	3,1%	3,2%
Gesamt		Anzahl	61	64	125
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Abschlussgenerationen und sonstiger Weiterbildung/laufendem Studium (N = 125)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Sonstige Weiterbildung / laufendes Studium	keine sonstige WB / laufendes Studium	Anzahl % von Abschlussgenerationen	39 100,0%	40 97,6%	42 93,3%	121 96,8%
	sonstige WB / laufendes Studium	Anzahl % von Abschlussgenerationen	0 .0%	1 2,4%	3 6,7%	4 3,2%
Gesamt		Anzahl % von Abschlussgenerationen	39 100,0%	41 100,0%	45 100,0%	125 100,0%

Befragte nach grundständigem/Aufbaustudium und sonst. Weiterbildung/dfd. Studium (N = 125)

			grundständig/ Aufbaustudium		Gesamt
			grundständig	Aufbaustudium	
Sonstige Weiterbildung / laufendes Studium	keine sonstige WB / laufendes Studium	Anzahl % von grundständig/ Aufbaustudium	107 96,4%	14 100,0%	121 96,8%
	sonstige WB / laufendes Studium	Anzahl % von grundständig/ Aufbaustudium	4 3,6%	0 .0%	4 3,2%
Gesamt		Anzahl % von grundständig/ Aufbaustudium	111 100,0%	14 100,0%	125 100,0%

Befragte nach Geschlecht und Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt (N = 125)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Zum Befragungszeitpunkt einfach-/mehrfachqualifiziert ?	mehrfachqualifiziert	Anzahl	42	45	87
		% von Geschlecht	68,9%	70,3%	69,6%
	einfachqualifiziert	Anzahl	19	19	38
		% von Geschlecht	31,1%	29,7%	30,4%
Gesamt		Anzahl % von Geschlecht	61 100,0%	64 100,0%	125 100,0%

Befragte nach Abschlussgenerationen und Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt (N = 125)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Zum Befragungszeitpunkt einfach-/mehrfachquali- fiziert ?	mehrfachqualifiziert	Anzahl % von Abschlussgene- rationen	32 82,1%	31 75,6%	24 53,3%	87 69,6%
	einfachqualifiziert	Anzahl % von Abschlussgene- rationen	7 17,9%	10 24,4%	21 46,7%	38 30,4%
Gesamt		Anzahl % von Abschlussgene- rationen	39 100,0%	41 100,0%	45 100,0%	125 100,0%

p = 0,010, Chi-Quadrat nach Pearson, zweiseitig

3.3.3 Stellenwechsel nach dem Diplom**Reduzierter Stichprobenumfang N = 111**

=> d.h. ohne n = 6, die noch nicht berufstätig waren, n = 8, die einen zusätzlichen theologischen oder einen Lehramtsabschluss haben und als Pfarrer/in oder Lehrer/in tätig sind.

Häufigkeitsauszählung: Stellenwechsel nach dem Diplom (N = 111, KA = 2,7 %)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	noch auf 1. Stelle / kein Wechsel	23	18,4	21,3	21,3
	mind. einmal Stelle gewechselt	85	68,0	78,7	100,0
	Gesamt	108	86,4	100,0	
Fehlend	noch keine 1. Stelle	6	4,8		
	Ref./Vikariat, dann Pfarrstelle	8	6,4		
	keine Angabe	3	2,4		
Gesamt		17	13,6		
Gesamt		125	100,0		

Befragte nach Geschlecht und Stellenwechsel nach dem Diplom (N = 111, KA = 2,7 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
noch auf 1. Stelle / kein Wechsel	Anzahl	11	12	23	
	% von Geschlecht	21,6%	21,1%	21,3%	
mind. einmal Stelle gewechselt	Anzahl	40	45	85	
	% von Geschlecht	78,4%	78,9%	78,7%	
Gesamt		Anzahl	51	57	108
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Abschlussgenerationen und Stellenwechsel nach dem Diplom (N = 111, KA = 2,7 %)

			Generationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
noch auf 1. Stelle / kein Wechsel	Anzahl	9	2	12	23	
	% von Generationen	23,7%	6,1%	32,4%	21,3%	
mind. einmal Stelle gewechselt	Anzahl	29	31	25	85	
	% von Generationen	76,3%	93,9%	67,6%	78,7%	
Gesamt		Anzahl	38	33	37	108
		% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,024, Chi-Quadrat nach Pearson, zweiseitig

Befragte nach grundständigem/Aufbaustudium und Stellenwechsel nach dem Diplom
(N = 111, KA = 2,7 %)

		grundst./Aufbaustudium		Gesamt	
		grundständig	Aufbau- studium		
noch auf 1. Stelle / kein Wechsel	Anzahl	20	3	23	
	% von grundständig / Aufbaustudium	21,1%	23,1%	21,3%	
mind. einmal Stelle gewechselt	Anzahl	75	10	85	
	% von grundständig / Aufbaustudium	78,9%	76,9%	78,7%	
Gesamt		Anzahl	95	13	108
		% von grundständig / Aufbaustudium	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Qualifikationen bei Berufsbeginn und Stellenwechsel nach dem Diplom
(N = 111, KA = 2,7 %)

		Qualifikationen bei Berufsbeginn		Gesamt	
		einfach- qualifiziert	mehrfach- qualifiziert		
noch auf 1. Stelle / kein Wechsel	Anzahl	14	9	23	
	% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	23,7%	18,4%	21,3%	
mind. einmal Stelle gewechselt	Anzahl	45	40	85	
	% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	76,3%	81,6%	78,7%	
Gesamt		Anzahl	59	49	108
		% von Qualifikationen bei Berufsbeginn	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Stellenwechsel und Arbeitsfeldern der derzeitigen Stelle
(N = 110, KA = 2,7 %)

			Stellenwechsel ?		Gesamt
			noch auf 1. Stelle/kein Wechsel	mind. einmal Stelle gewechselt	
Arbeitsfelder derzeitige Stelle	Kinder/Vorschule	Anzahl	0	1	1
		% von Stellenwechsel?	,0%	1,2%	,9%
	EB/WB	Anzahl	7	27	34
		% von Stellenwechsel?	30,4%	32,1%	31,8%
	(Fach-)Schulen	Anzahl	0	5	5
		% von Stellenwechsel?	,0%	6,0%	4,7%
	Hochschule/Forschung	Anzahl	2	7	9
		% von Stellenwechsel?	8,7%	8,3%	8,4%
	aJB/Jugendarbeit	Anzahl	3	7	10
	% von Stellenwechsel?	13,0%	8,3%	9,3%	
Sozialarbeit	Anzahl	3	15	18	
	% von Stellenwechsel?	13,0%	17,9%	16,8%	
Behinderte/Therapie	Anzahl	4	6	10	
	% von Stellenwechsel?	17,4%	7,1%	9,3%	
sonst.nicht-päd. Institutionen	Anzahl	4	16	20	
	% von Stellenwechsel?	17,4%	19,0%	18,7%	
Gesamt		Anzahl	23	84	107
		% von Stellenwechsel?	100,0%	100,0%	100,0%

Zusätzlich fehlend: 1 Absolvent, der zum Befragungszeitpunkt arbeitslos ist.

3.3.4 Derzeitige Berufstätigkeit

3.3.4.1 Institutionen und Arbeitsfelder

Reduzierter Stichprobenumfang N = 118

=> d.h. ohne n = 6, die noch nicht berufstätig waren und n = 1 aktuell Arbeitsloser

Befragte nach Geschlecht und Arbeitsfeldern derzeitige Stelle (N = 118)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Arbeitsfelder derzeitige Stelle	Kinder/Vorschule	Anzahl	0	1	1
		% von Geschlecht	,0%	1,6%	,8%
	EB/WB	Anzahl	14	21	35
		% von Geschlecht	25,0%	33,9%	29,7%
	(Fach-)Schulen	Anzahl	4	2	6
		% von Geschlecht	7,1%	3,2%	5,1%
	Hochschule/Forschung	Anzahl	3	6	9
		% von Geschlecht	5,4%	9,7%	7,6%
	Seelsorge	Anzahl	3	4	7
		% von Geschlecht	5,4%	6,5%	5,9%
	aJB/Jugendarbeit	Anzahl	4	6	10
		% von Geschlecht	7,1%	9,7%	8,5%
	Sozialarbeit	Anzahl	10	8	18
		% von Geschlecht	17,9%	12,9%	15,3%
Behinderte/Therapie	Anzahl	6	4	10	
	% von Geschlecht	10,7%	6,5%	8,5%	
sonst.nicht-päd. Institutionen	Anzahl	12	10	22	
	% von Geschlecht	21,4%	16,1%	18,6%	
Gesamt	Anzahl	56	62	118	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Befragte nach Kindern und Arbeitsfeldern der derzeitigen Stelle (N = 118, KA = 3,4 %)

			Haben Sie Kinder ?		Gesamt
			Kinder nein	Kind/er ja	
Arbeitsfelder derzeitige Stelle	Kinder/Vorschule	Anzahl	0	1	1
		% von Haben Sie Kinder ?	,0%	2,0%	,9%
	EB/WB	Anzahl	15	18	33
		% von Haben Sie Kinder ?	23,4%	36,0%	28,9%
	(Fach-)Schulen	Anzahl	4	2	6
		% von Haben Sie Kinder ?	6,3%	4,0%	5,3%
	Hochschule/Forschung	Anzahl	6	3	9
		% von Haben Sie Kinder ?	9,4%	6,0%	7,9%
	Seelsorge	Anzahl	2	5	7
		% von Haben Sie Kinder ?	3,1%	10,0%	6,1%
	aJB/Jugendarbeit	Anzahl	7	3	10
		% von Haben Sie Kinder ?	10,9%	6,0%	8,8%
	Sozialarbeit	Anzahl	8	10	18
		% von Haben Sie Kinder ?	12,5%	20,0%	15,8%
Behinderte/Therapie	Anzahl	6	4	10	
	% von Haben Sie Kinder ?	9,4%	8,0%	8,8%	
sonst.nicht-päd. Institutionen	Anzahl	16	4	20	
	% von Haben Sie Kinder ?	25,0%	8,0%	17,5%	
Gesamt	Anzahl	64	50	114	
	% von Haben Sie Kinder ?	100,0%	100,0%	100,0%	

Befragte nach Abschlussgenerationen und Arbeitsfeldern derzeitige Stelle (N = 118)

			Generationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Arbeitsfelder derzeitige Stelle	Kinder/Vorschule	Anzahl	0	0	1	1
		% von Generationen	,0%	,0%	2,4%	,8%
	EB/WB	Anzahl	13	14	8	35
		% von Generationen	34,2%	35,9%	19,5%	29,7%
	(Fach-)Schulen	Anzahl	2	1	3	6
		% von Generationen	5,3%	2,6%	7,3%	5,1%
	Hochschule/Forschung	Anzahl	4	1	4	9
		% von Generationen	10,5%	2,6%	9,8%	7,6%
	Seelsorge	Anzahl	0	5	2	7
		% von Generationen	,0%	12,8%	4,9%	5,9%
aJB/Jugendarbeit	Anzahl	2	3	5	10	
	% von Generationen	5,3%	7,7%	12,2%	8,5%	
Sozialarbeit	Anzahl	4	6	8	18	
	% von Generationen	10,5%	15,4%	19,5%	15,3%	
Behinderte/Therapie	Anzahl	6	2	2	10	
	% von Generationen	15,8%	5,1%	4,9%	8,5%	
sonst.nicht-päd. Institutionen	Anzahl	7	7	8	22	
	% von Generationen	18,4%	17,9%	19,5%	18,6%	
Gesamt	Anzahl	38	39	41	118	
	% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Befragte nach Bundesland und derzeitigem Arbeitsfeld (N = 118, KA = 0,8 %)

			Bundesland derzeitiger Arbeitsort		Gesamt
			Hessen	nicht Hessen	
Arbeitsfelder derzeitige Stelle	Kinder/Vorschule	Anzahl	1	0	1
		% von Bundesland derzeitiger Arbeitsort	1,6%	,0%	,9%
	EB/WB	Anzahl	18	17	35
		% von Bundesland derzeitiger Arbeitsort	28,1%	32,1%	29,9%
	(Fach-)Schulen	Anzahl	3	3	6
		% von Bundesland derzeitiger Arbeitsort	4,7%	5,7%	5,1%
	Hochschule/Forschung	Anzahl	4	5	9
		% von Bundesland derzeitiger Arbeitsort	6,3%	9,4%	7,7%
	Seelsorge	Anzahl	6	1	7
		% von Bundesland derzeitiger Arbeitsort	9,4%	1,9%	6,0%
aJB/Jugendarbeit	Anzahl	5	5	10	
	% von Bundesland derzeitiger Arbeitsort	7,8%	9,4%	8,5%	
Sozialarbeit	Anzahl	12	6	18	
	% von Bundesland derzeitiger Arbeitsort	18,8%	11,3%	15,4%	
Behinderte/Therapie	Anzahl	5	5	10	
	% von Bundesland derzeitiger Arbeitsort	7,8%	9,4%	8,5%	
sonst.nicht-päd. Institutionen	Anzahl	10	11	21	
	% von Bundesland derzeitiger Arbeitsort	15,6%	20,8%	17,9%	
Gesamt	Anzahl	64	53	117	
	% von Bundesland derzeitiger Arbeitsort	100,0%	100,0%	100,0%	

Befragte nach Arbeitsfeldern der derzeitigen Stelle und Einschätzung, ob derz. Stelle pädagogisch (N = 118, KA = 10,2 %)

		Derzeitige Stelle pädagogisch ?						Gesamt	
		pädagogisch		teilweise pädagogisch		nicht-pädagogisch			
		Anzahl	% von Arbeitsfelder derz. Stelle	Anzahl	% von Arbeitsfelder derz. Stelle	Anzahl	% von Arbeitsfelder derz. Stelle	Anzahl	% von Arbeitsfelder derz. Stelle
Arbeitsfelder derzeitige Stelle	Kinder/Vorschule	1	100,0%	0	,0%	0	,0%	1	100,0%
	EB/WB	29	90,6%	3	9,4%	0	,0%	32	100,0%
	(Fach-)Schulen	5	100,0%	0	,0%	0	,0%	5	100,0%
	Hochschule/Forschung	8	88,9%	1	11,1%	0	,0%	9	100,0%
	Seelsorge	2	28,6%	5	71,4%	0	,0%	7	100,0%
	aJB/Jugendarbeit	9	90,0%	1	10,0%	0	,0%	10	100,0%
	Sozialarbeit	13	81,3%	3	18,8%	0	,0%	16	100,0%
	Behinderte/Therapie	8	80,0%	2	20,0%	0	,0%	10	100,0%
	sonst.nicht-päd. Institutionen	0	,0%	5	31,3%	11	68,8%	16	100,0%
Gesamt	75	70,8%	20	18,9%	11	10,4%	106	100,0%	

p = 0,000, Fishers exakter Test, zweiseitig

Der erhöhte KA-Wert ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass Unklarheit herrschte über die Definition von „pädagogisch“ bzw. „nicht-pädagogisch“.

Reduzierter Stichprobenumfang N = 92

=> d.h. ohne die n = 22, die zum Befragungszeitpunkt nach eigener Einschätzung nicht (überwiegend) im pädagogischen Bereich tätig sind und dementsprechend Teil III des Fragebogens nicht ausfüllen mussten; ohne die n = 7, die derzeit nicht berufstätig sind; ohne n = 4, die aktuell als Vikar/in oder Pfarrer/in tätig sind und daher keine Zuordnung ihrer derzeitigen Tätigkeit zu den genannten pädagogischen Teilbereichen (Teil III, Frage 1 des Fragebogens) vorgenommen haben. Die anderen drei als Pfarrer/in Tätigen haben eine Zuordnung vorgenommen und wurden deshalb in die Auswertung einbezogen - sind sie doch ein weiteres Indiz für die offenbar vorhandenen Überschneidungen zwischen Pädagogik und Theologie.

Eigene Zuordnung derzeitige Tätigkeit zu Arbeitsfeld/ern (N = 92)

Zuordnung zu Arbeitsfeld/ern (FB Teil III, Frage 1 => v325neu)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nur EB/AJB	23	18,4	25,0	25,0
	EB/AJB und anderes Feld	31	24,8	33,7	58,7
	päd. Feld, aber nicht EB/AJB	38	30,4	41,3	100,0
	Gesamt	92	73,6	100,0	
Fehlend	nicht-päd. Feld	22	17,6		
	z.Zt. nicht berufstätig	7	5,6		
	Seelsorge (keine Zuordnung)	4	3,2		
	Gesamt	33	26,4		
Gesamt	125	100,0			

Befragte nach Arbeitsfeldern derzeitige Stelle und eigener Zuordnung derz. Stelle zu Arbeitsfeld/ern (N = 92)

			Arbeitsfelder derzeitige Stelle							Gesamt	
			Kinder / Vorschule	EB/WB	(Fach-) Schulen	Hochschule / Forschung	Seelsorge	aJB/Jugendarbeit	Sozialarbeit		Behinderte/ Therapie
Zuordnung zu welchem Arbeitsfeld / welchen Arbeitsfeldern ?	nur EB/AJB	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	0 ,0%	19 54,3%	0 ,0%	0 ,0%	1 33,3%	3 30,0%	0 ,0%	0 ,0%	23 25,0%
	EB/AJB und anderes päd. Feld	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	0 ,0%	16 45,7%	0 ,0%	4 44,4%	2 66,7%	4 40,0%	5 27,8%	0 ,0%	31 33,7%
	päd. Feld, aber nicht EB/AJB	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	1 100,0%	0 ,0%	6 100,0%	5 55,6%	0 ,0%	3 30,0%	13 72,2%	10 100,0%	38 41,3%
Gesamt	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	1 100,0%	35 100,0%	6 100,0%	9 100,0%	3 100,0%	10 100,0%	18 100,0%	10 100,0%	92 100,0%	

p = 0,000, Fishers exakter Test, Monte-Carlo-Signifikanz, zweiseitig

Befragte nach Geschlecht und eigener Zuordnung derz. Stelle zu Arbeitsfeld/ern (N = 92)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Zuordnung zu welchem Arbeitsfeld / welchen Arbeitsfeldern ?	nur EB/AJB	Anzahl	11	12	23
		% von Geschlecht	26,2%	24,0%	25,0%
	EB/AJB und anderes päd. Feld	Anzahl	12	19	31
		% von Geschlecht	28,6%	38,0%	33,7%
	päd. Feld, aber nicht EB/AJB	Anzahl	19	19	38
		% von Geschlecht	45,2%	38,0%	41,3%
Gesamt		Anzahl	42	50	92
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Abschlussgenerationen und eigener Zuordnung derz. Stelle zu Arbeitsfeld/ern (N = 92)

			Generationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Zuordnung zu welchem Arbeitsfeld / welchen Arbeitsfeldern ?	nur EB/AJB	Anzahl	10	8	5	23
		% von Generationen	32,3%	27,6%	15,6%	25,0%
	EB/AJB und anderes päd. Feld	Anzahl	8	12	11	31
		% von Generationen	25,8%	41,4%	34,4%	33,7%
	päd. Feld, aber nicht EB/AJB	Anzahl	13	9	16	38
		% von Generationen	41,9%	31,0%	50,0%	41,3%
Gesamt		Anzahl	31	29	32	92
		% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt und eigener Zuordnung derz. Stelle zu Arbeitsfeld/ern (N = 92)

			Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt		Gesamt
			mehrfach-qualifiziert	einfach-qualifiziert	
Eigene Zuordnung derzeitige/s Arbeitsfeld/er?	nur EB/AJB	Anzahl	15	8	23
		% von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	23,8%	27,6%	25,0%
	EB/AJB und anderes Feld	Anzahl	22	9	31
		% von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	34,9%	31,0%	33,7%
	päd. Feld, aber nicht EB/AJB	Anzahl	26	12	38
		% von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	41,3%	41,4%	41,3%
Gesamt		Anzahl	63	29	92
		% von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	100,0%	100,0%	100,0%

Reduzierter Stichprobenumfang N = 118

=> d.h. ohne n = 6, die noch nicht berufstätig waren und n = 1 aktuell Arbeitsloser

Befragte nach Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt und Arbeitsfeldern derzeitige Stelle
(N = 118)

			Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt		Gesamt
			mehrfach-qualifiziert	einfach-qualifiziert	
Arbeitsfelder derzeitige Tätigkeit	Kinder/Vorschule	Anzahl	1	0	1
		% von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	1,2%	,0%	,8%
	EB/WB	Anzahl	25	10	35
		% von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	30,1%	28,6%	29,7%
	(Fach-)Schulen	Anzahl	6	0	6
		% von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	7,2%	,0%	5,1%
	Hochschule/Forschung	Anzahl	4	5	9
		% von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	4,8%	14,3%	7,6%
	Seelsorge	Anzahl	7	0	7
		% von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	8,4%	,0%	5,9%
aJB/Jugendarbeit	Anzahl	4	6	10	
	% von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	4,8%	17,1%	8,5%	
Sozialarbeit	Anzahl	13	5	18	
	% von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	15,7%	14,3%	15,3%	
Behinderte/Therapie	Anzahl	7	3	10	
	% von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	8,4%	8,6%	8,5%	
sonst.nicht-päd. Institutionen	Anzahl	16	6	22	
	% von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	19,3%	17,1%	18,6%	
Gesamt		Anzahl	83	35	118
		% von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	100,0%	100,0%	100,0%

Honorartätigkeit parallel zur derzeitigen Tätigkeit (N = 118)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	zusätzliche Honorartätigkeit	23	18,4	19,5	19,5
	keine zusätzliche Honorartätigkeit	63	50,4	53,4	72,9
	unklar	32	25,6	27,1	100,0
	Gesamt	118	94,4	100,0	
Fehlend	keine Stelle	7	5,6		
Gesamt		125	100,0		

Die Angabe „Unklar“ bedeutet im Hinblick auf „Honorartätigkeit parallel zur derzeitigen Tätigkeit“, dass aus den Fragebogenangaben (insbes. Frage 3, aber auch Frage 4 in Teil I des Fragebogens) nicht klar hervorging, ob diese Befragten parallel zu ihrer derzeitigen Tätigkeit eine Honorartätigkeit ausüben oder nicht. Bei Frage 4 (Teil I des Fragebogens) waren leider keine Zeiträume zu den jeweiligen Praxiskontakten erfragt worden. Manche gaben die Zeiträume allerdings von sich aus an.

Befragte nach Geschlecht und Honorartätigkeit parallel zur derzeit. Tätigkeit (N = 118)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Honorar parallel zur derzeitigen Tätigkeit	zusätzliche Honorartätigkeit	Anzahl	11	12	23
		% von Geschlecht	19,6%	19,4%	19,5%
	keine zusätzliche Honorartätigkeit	Anzahl	33	30	63
		% von Geschlecht	58,9%	48,4%	53,4%
	unklar	Anzahl	12	20	32
		% von Geschlecht	21,4%	32,3%	27,1%
Gesamt	Anzahl	56	62	118	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Befragte nach Abschlussgenerationen und Honorartätigkeit parallel zur derzeitigen Tätigkeit
(N = 118)

			Generationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Honorar parallel zur derzeitigen Tätigkeit	zusätzliche Honorartätigkeit	Anzahl	7	7	9	23
		% von Generationen	18,4%	17,9%	22,0%	19,5%
	keine zusätzliche Honorartätigkeit	Anzahl	24	19	20	63
		% von Generationen	63,2%	48,7%	48,8%	53,4%
	unklar	Anzahl	7	13	12	32
		% von Generationen	18,4%	33,3%	29,3%	27,1%
Gesamt	Anzahl	38	39	41	118	
	% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Befragte nach derzeitigem Arbeitszeitumfang und Honorartätigkeit parallel zur derzeitigen Tätigkeit
(N = 118, KA = 6,8 %)

			Vollzeit / Teilzeit			Gesamt
			VZ, > 30 WoStd.	TZ, 18-30 WoStd.	TZ, < 18 WoStd.	
Honorar parallel zur derzeitigen Tätigkeit	zusätzliche Honorartätigkeit	Anzahl	15	6	1	22
		% von VZ / TZ	18,5%	25,0%	20,0%	20,0%
	keine zusätzliche Honorartätigkeit	Anzahl	47	10	4	61
		% von VZ / TZ	58,0%	41,7%	80,0%	55,5%
	unklar	Anzahl	19	8	0	27
		% von VZ / TZ	23,5%	33,3%	,0%	24,5%
Gesamt	Anzahl	81	24	5	110	
	% von VZ / TZ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Zu dem leicht erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

3.3.4.2 *Berufsbezeichnung/Art der Tätigkeit***Reduzierter Stichprobenumfang N = 118**

=> d.h. ohne n = 6, die noch nicht berufstätig waren und n = 1 aktuell Arbeitsloser

Häufigkeitsauszählung: Berufsbezeichnung bei der derzeitigen Tätigkeit (N = 118)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
Vikar/in, Pfarrer/in	7	5,6	5,9	5,9
Referendar/in, Lehrer/in	4	3,2	3,4	9,3
Kursleiter/in, Lehrkraft, Dozent/in in EB/WB	16	12,8	13,6	22,9
Hochschuldozent/in, wiss. MA, Doktorandin	8	6,4	6,8	29,7
(Bildungs-)Referent/in	10	8,0	8,5	38,1
Erzieher	1	,8	,8	39,0
Sozialpädagoge/Sozial- arbeiterin	17	13,6	14,4	53,4
Berater/in, Therapeut/in	11	8,8	9,3	62,7
Pädagog. Leiter/in, Geschäftsführer/in	12	9,6	10,2	72,9
sonstige nicht-päd. Berufsbezeichnungen	22	17,6	18,6	91,5
pädagog. Mitarbeiter/in	4	3,2	3,4	94,9
sonstige pädagog. Berufsbezeichnungen	6	4,8	5,1	100,0
Gesamt	118	94,4	100,0	
Fehlend				
nicht berufstätig	7	5,6		
Gesamt	125	100,0		

Befragte nach Geschlecht und Berufsbezeichnung bei der derzeitigen Tätigkeit (N = 118)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
derzeitige Berufsbezeichnung	Vikar/in, Pfarrer/in	Anzahl	3	4	7
		% von Geschlecht	5,4%	6,5%	5,9%
	Referendar/in, Lehrer/in	Anzahl	3	1	4
		% von Geschlecht	5,4%	1,6%	3,4%
	Kursleiter/in, Lehrkraft, Dozent/in in EB/WB	Anzahl	6	10	16
		% von Geschlecht	10,7%	16,1%	13,6%
	Hochschuldozent/in, wiss. MA, Doktorandin	Anzahl	3	5	8
		% von Geschlecht	5,4%	8,1%	6,8%
	(Bildungs-)Referent/in	Anzahl	3	7	10
		% von Geschlecht	5,4%	11,3%	8,5%
	Erzieher	Anzahl	0	1	1
		% von Geschlecht	,0%	1,6%	,8%
	Sozialpädagoge/Sozial- arbeiterin	Anzahl	11	6	17
		% von Geschlecht	19,6%	9,7%	14,4%
	Berater/in, Therapeut/in	Anzahl	6	5	11
		% von Geschlecht	10,7%	8,1%	9,3%
	Pädagog. Leiter/in, Geschäftsführer/in	Anzahl	3	9	12
		% von Geschlecht	5,4%	14,5%	10,2%
	sonstige nicht-päd. Berufsbezeichnungen	Anzahl	12	10	22
		% von Geschlecht	21,4%	16,1%	18,6%
	pädagog. Mitarbeiter/in	Anzahl	3	1	4
		% von Geschlecht	5,4%	1,6%	3,4%
	sonstige pädagog. Berufsbezeichnungen	Anzahl	3	3	6
		% von Geschlecht	5,4%	4,8%	5,1%
Gesamt		Anzahl	56	62	118
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Abschlussgenerationen und Berufsbezeichnung bei der derzeitigen Tätigkeit
(N = 118)

			Generationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
derzeitige Berufsbezeichnung	Vikar/in, Pfarrer/in	Anzahl % von Generationen	0 ,0%	5 12,8%	2 4,9%	7 5,9%
	Referendar/in, Lehrer/in	Anzahl % von Generationen	1 2,6%	1 2,6%	2 4,9%	4 3,4%
	Kursleiter/in, Lehrkraft, Dozent/in in EB/WB	Anzahl % von Generationen	5 13,2%	7 17,9%	4 9,8%	16 13,6%
	Hochschuldozent/in, wiss. MA, Doktorandin	Anzahl % von Generationen	3 7,9%	1 2,6%	4 9,8%	8 6,8%
	(Bildungs-)Referent/in	Anzahl % von Generationen	3 7,9%	5 12,8%	2 4,9%	10 8,5%
	Erzieher	Anzahl % von Generationen	0 ,0%	0 ,0%	1 2,4%	1 ,8%
	Sozialpädagoge/Sozi- alarbeiterin	Anzahl % von Generationen	5 13,2%	3 7,7%	9 22,0%	17 14,4%
	Berater/in, Therapeut/in	Anzahl % von Generationen	6 15,8%	3 7,7%	2 4,9%	11 9,3%
	Pädagog. Leiter/in, Geschäftsführer/in	Anzahl % von Generationen	5 13,2%	4 10,3%	3 7,3%	12 10,2%
	sonstige nicht-päd. Berufsbezeichnungen	Anzahl % von Generationen	7 18,4%	7 17,9%	8 19,5%	22 18,6%
	pädagog. Mitarbeiter/in	Anzahl % von Generationen	1 2,6%	1 2,6%	2 4,9%	4 3,4%
	sonstige pädagog. Berufsbezeichnungen	Anzahl % von Generationen	2 5,3%	2 5,1%	2 4,9%	6 5,1%
Gesamt		Anzahl % von Generationen	38 100,0%	39 100,0%	41 100,0%	118 100,0%

Befragte nach Berufsbezeichnungen der ersten und der derzeitigen Stelle (N = 118, KA = 10,2 %)

			Berufsbezeichnung 1. Stelle											Gesamt			
			Vikar(in), Referendarin	Teamer(in), Kursleiter(in), Dozent(in) in EB / WB	Hochschuldo- zent(in), wiss. Assistent/ Mitarbeiterin	wiss. Hilfskraft	(Bildungs-) referent(in)	Erzieher(in)	Sozialpä- dago- ge/ Sozialar- beiterin	Berater/in, Betreuer/in, Therapeut/in	Pädagog. Leiter(in), Geschäfts- führer(in)	Sonst. nicht-päd. Berufsbe- zeichn.	pädagog. Mitarbeiter(in)		Sonst. päd. Berufsbe- zeichnungen		
derzeitige Berufsbezeichnung	Vikar/in, Pfarrer/in	Anzahl	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7
		% von Berufs- bezeichnung 1. Stelle	75,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	25,0%	6,6%
	Referendar/in, Lehrer/in	Anzahl	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4
		% von Berufs- bezeichnung 1. Stelle	12,5%	11,8%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	25,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	3,8%
	Kursleiter/in, Lehrkraft, Dozent/in in EB/WB	Anzahl	0	6	1	0	0	2	3	0	0	1	2	0	0	0	15
		% von Berufs- bezeichnung 1. Stelle	,0%	35,3%	14,3%	,0%	,0%	28,6%	17,6%	,0%	,0%	8,3%	18,2%	,0%	,0%	,0%	14,2%
	Hochschuldozent/in, wiss. MA, Doktorand/in	Anzahl	0	0	5	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	8
		% von Berufs- bezeichnung 1. Stelle	,0%	,0%	71,4%	40,0%	,0%	,0%	,0%	25,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	7,5%
	(Bildungs-)Referent/in	Anzahl	0	1	0	0	5	0	1	0	0	1	0	0	0	2	10
		% von Berufs- bezeichnung 1. Stelle	,0%	5,9%	,0%	,0%	50,0%	,0%	5,9%	,0%	,0%	8,3%	,0%	,0%	50,0%	9,4%	
	Erzieher	Anzahl	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
		% von Berufs- bezeichnung 1. Stelle	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	14,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,9%
	Sozialpädago- ge/ Sozialarbeiterin	Anzahl	1	2	0	1	1	2	9	0	0	0	0	0	0	0	16
		% von Berufs- bezeichnung 1. Stelle	12,5%	11,8%	,0%	20,0%	10,0%	28,6%	52,9%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	15,1%
Berater/in, Therapeut/in	Anzahl	0	1	0	0	1	0	2	3	0	0	3	0	0	0	10	
	% von Berufs- bezeichnung 1. Stelle	,0%	5,9%	,0%	,0%	10,0%	,0%	11,8%	75,0%	,0%	,0%	27,3%	,0%	,0%	,0%	9,4%	
Pädagog. Leiter/in, Geschäftsführer/in	Anzahl	0	1	0	0	2	2	1	0	2	0	1	1	0	0	10	
	% von Berufs- bezeichnung 1. Stelle	,0%	5,9%	,0%	,0%	20,0%	28,6%	5,9%	,0%	50,0%	,0%	9,1%	25,0%	,0%	,0%	9,4%	
sonst. nicht-päd. Berufsbezeichnungen	Anzahl	0	2	1	0	1	0	1	0	0	10	2	0	0	0	17	
	% von Berufs- bezeichnung 1. Stelle	,0%	11,8%	14,3%	,0%	10,0%	,0%	5,9%	,0%	,0%	83,3%	18,2%	,0%	,0%	,0%	16,0%	
pädagog. Mitarbeiter/in	Anzahl	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	4	
	% von Berufs- bezeichnung 1. Stelle	,0%	5,9%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	27,3%	,0%	,0%	,0%	3,8%	
sonst. päd. Berufsbezeichnungen	Anzahl	0	1	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4	
	% von Berufs- bezeichnung 1. Stelle	,0%	5,9%	,0%	40,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	25,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	3,8%	
Gesamt	Anzahl	8	17	7	5	10	7	17	4	4	12	11	4	106			
	% von Berufs- bezeichnung 1. Stelle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

p = 0,002 (Fishers exakter Test, Monte-Carlo-Signifikanz, zweiseitig)

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt und Berufsbezeichnung bei der derzeitigen Tätigkeit (N = 118)

			Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt		Gesamt
			mehrfach-qualifiziert	einfach-qualifiziert	
derzeitige Berufsbezeichnung	Vikar/in, Pfarrer/in	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	7 8,4%	0 ,0%	7 5,9%
	Referendar/in, Lehrer/in	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	4 4,8%	0 ,0%	4 3,4%
	Kursleiter/in, Lehrkraft, Dozent/in in EB/WB	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	13 15,7%	3 8,6%	16 13,6%
	Hochschuldozent/in, wiss. MA, Doktorandin	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	4 4,8%	4 11,4%	8 6,8%
	(Bildungs-)Referent/in	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	5 6,0%	5 14,3%	10 8,5%
	Erzieher	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	1 1,2%	0 ,0%	1 ,8%
	Sozialpädagoge/ Sozialarbeiterin	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	10 12,0%	7 20,0%	17 14,4%
	Berater/in, Therapeut/in	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	11 13,3%	0 ,0%	11 9,3%
	Pädagog. Leiter/in, Geschäftsführer/in	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	7 8,4%	5 14,3%	12 10,2%
	sonst. nicht-päd. Berufsbezeichnungen	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	16 19,3%	6 17,1%	22 18,6%
	pädagog. Mitarbeiter/in	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	2 2,4%	2 5,7%	4 3,4%
	sonst. päd. Berufsbezeichnungen	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	3 3,6%	3 8,6%	6 5,1%
	Gesamt	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	83 100,0%	35 100,0%	118 100,0%

p = 0,043, Fishers exakter Test, zweiseitig

Befragte nach Arbeitsfeldern und Berufsbezeichnung derzeitige Tätigkeit (N = 118)

derzeitige Berufsbezeichnung		Anzahl % von derzeitige Arbeitsfelder	Arbeitsfelder derzeitige Tätigkeit									Gesamt
			Kinder/ Vorschule	EB/WB	(Fach-) Schulen	Hochschule /Forschung	Seelsorge	a./B./Ju- gendarbeit	Sozialarbeit	Behinderte/ Therapie	sonst.nicht- päd. Institutionen	
Vikar/in, Pfarrer/in	Anzahl	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	7
	% von derzeitige Arbeitsfelder	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	5,9%
Referendar/in, Lehrer/in	Anzahl	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	4
	% von derzeitige Arbeitsfelder	,0%	,0%	66,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	3,4%
Kursleiter/in, Lehrkraft, Dozent/in in EB/WB	Anzahl	0	15	1	0	0	0	0	0	0	0	16
	% von derzeitige Arbeitsfelder	,0%	42,9%	16,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	13,6%
Hochschuldozent/in, wiss. MA, Doktorandin	Anzahl	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	8
	% von derzeitige Arbeitsfelder	,0%	,0%	,0%	88,9%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	6,8%
(Bildungs-)Referent/in	Anzahl	0	7	0	0	0	3	0	0	0	0	10
	% von derzeitige Arbeitsfelder	,0%	20,0%	,0%	,0%	,0%	30,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	8,5%
Erzieher	Anzahl	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	% von derzeitige Arbeitsfelder	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	10,0%	,0%	,0%	,8%
Sozialpädagoge/Sozial- arbeiterin	Anzahl	0	4	0	0	0	2	9	2	0	0	17
	% von derzeitige Arbeitsfelder	,0%	11,4%	,0%	,0%	,0%	20,0%	50,0%	20,0%	,0%	,0%	14,4%
Berater/in, Therapeut/in	Anzahl	0	2	0	0	0	0	4	5	0	0	11
	% von derzeitige Arbeitsfelder	,0%	5,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	22,2%	50,0%	,0%	,0%	9,3%
Pädagog, Leiter/in, Geschäftsführer/in	Anzahl	1	3	1	1	0	2	2	2	0	0	12
	% von derzeitige Arbeitsfelder	100,0%	8,6%	16,7%	11,1%	,0%	20,0%	11,1%	20,0%	,0%	,0%	10,2%
sonstige nicht-päd. Berufsbezeichnungen	Anzahl	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22	22
	% von derzeitige Arbeitsfelder	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	18,6%
pädagog, Mitarbeiter/in	Anzahl	0	3	0	0	0	0	1	0	0	0	4
	% von derzeitige Arbeitsfelder	,0%	8,6%	,0%	,0%	,0%	,0%	5,6%	,0%	,0%	,0%	3,4%
sonstige pädagog. Berufsbezeichnungen	Anzahl	0	1	0	0	0	3	2	0	0	0	6
	% von derzeitige Arbeitsfelder	,0%	2,9%	,0%	,0%	,0%	30,0%	11,1%	,0%	,0%	,0%	5,1%
Gesamt	Anzahl	1	35	6	9	7	10	18	10	22	118	
	% von derzeitige Arbeitsfelder	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

p = 0,000, Fishers exakter Test, zweiseitig

Befragte nach Kindern ja/nein und Berufsbezeichnung derzeitige Tätigkeit (N = 125, KA = 4 %)

derzeitige Berufsbezeichnung		Anzahl % von Kinder ?	Kinder ?		Gesamt
			Kinder nein	Kind/er ja	
Vikar/in, Pfarrer/in	Anzahl	2	5	7	
	% von Kinder ?	3,0%	9,4%	5,8%	
Referendar/in, Lehrer/in	Anzahl	3	1	4	
	% von Kinder ?	4,5%	1,9%	3,3%	
Kursleiter/in, Lehrkraft, Dozent/in in EB/WB	Anzahl	5	9	14	
	% von Kinder ?	7,5%	17,0%	11,7%	
Hochschuldozent/in, wiss. MA, Doktorandin	Anzahl	5	3	8	
	% von Kinder ?	7,5%	5,7%	6,7%	
(Bildungs-)Referent/in	Anzahl	5	5	10	
	% von Kinder ?	7,5%	9,4%	8,3%	
nicht berufstätig	Anzahl	3	3	6	
	% von Kinder ?	4,5%	5,7%	5,0%	
Erzieher	Anzahl	0	1	1	
	% von Kinder ?	,0%	1,9%	,8%	
Sozialpädagoge/Sozial- arbeiterin	Anzahl	9	8	17	
	% von Kinder ?	13,4%	15,1%	14,2%	
Berater/in, Therapeut/in	Anzahl	5	6	11	
	% von Kinder ?	7,5%	11,3%	9,2%	
Pädagog, Leiter/in, Geschäftsführer/in	Anzahl	8	4	12	
	% von Kinder ?	11,9%	7,5%	10,0%	
sonstige nicht-päd. Berufsbezeichnungen	Anzahl	16	4	20	
	% von Kinder ?	23,9%	7,5%	16,7%	
pädagog, Mitarbeiter/in	Anzahl	1	3	4	
	% von Kinder ?	1,5%	5,7%	3,3%	
sonstige pädag. Berufsbezeichnungen	Anzahl	5	1	6	
	% von Kinder ?	7,5%	1,9%	5,0%	
Gesamt	Anzahl	67	53	120	
	% von Kinder ?	100,0%	100,0%	100,0%	

Reduzierter Stichprobenumfang N = 89

=> d.h. ohne n = 22, die im nicht-pädagogischen Bereich tätig sind; n = 7, die zur Zeit nicht berufstätig sind und n = 7 Pfarrer/innen.

Befragte nach Geschlecht und Leitungsfunktion (N = 89)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Leitungsfunktion?	keine Leitungsfunktion	Anzahl	38	39	77
		% von Geschlecht	92,7%	81,3%	86,5%
	Leitung/Geschäftsführung	Anzahl	3	9	12
		% von Geschlecht	7,3%	18,8%	13,5%
Gesamt		Anzahl	41	48	89
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Elternschaft (Kinder) und Leitungsfunktion (N = 89, KA = 2,2 %)

			Kinder ?		Gesamt
			keine Kinder	Kind/er ja	
Leitungsfunktion?	keine Leitungsfunktion	Anzahl	38	37	75
		% von Kinder ?	82,6%	90,2%	86,2%
	Leitung/Geschäftsführung	Anzahl	8	4	12
		% von Kinder ?	17,4%	9,8%	13,8%
Gesamt		Anzahl	46	41	87
		% von Kinder ?	100,0%	100,0%	100,0%

3.3.4.3 Arbeitgeber / Träger

Reduzierter Stichprobenumfang N = 87

=> d.h. ohne n = 7, die derzeit nicht berufstätig sind; n = 22, die zum Befragungszeitpunkt im nicht-pädagogischen Bereich tätig sind; n = 7, die als Pfarrer/in eine Stelle gefunden haben und n = 2, die zusätzlich ein Lehramtsstudium absolviert haben und als Referendarin bzw. als Lehrerin in den Schuldienst eingemündet sind.

Träger / Arbeitgeber bei der derzeitigen Tätigkeit (N = 87, KA = 8 %)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Kirchen und Verbände	24	27,6	30,0	30,0
	öffentliche Arbeitgeber	21	24,1	26,3	56,3
	lokale Initiativen/Vereine	18	20,7	22,5	78,8
	Wirtschaft	10	11,5	12,5	91,3
	selbständig	7	8,0	8,8	100,0
	Gesamt	80	92,0	100,0	
Fehlend	keine Angabe	7	8,0		
Gesamt		87	100,0		

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Trägern der ersten und der derzeitigen Stelle (N = 87, KA = 16,1 %)

			Träger 1. Stelle					Gesamt
			Kirchen und Verbände	öffentliche Arbeitgeber	lokale Initiativen/Vereine	Wirtschaft	selbständig	
Träger derzeitige Stelle	Kirchen und Verbände	Anzahl	13	6	2	1	1	23
		% von Träger 1. Stelle	44,8%	33,3%	11,1%	20,0%	33,3%	31,5%
	öffentliche Arbeitgeber	Anzahl	5	11	2	1	1	20
		% von Träger 1. Stelle	17,2%	61,1%	11,1%	20,0%	33,3%	27,4%
	lokale Initiativen/Vereine	Anzahl	5	1	10	0	1	17
	% von Träger 1. Stelle	17,2%	5,6%	55,6%	,0%	33,3%	23,3%	
	Wirtschaft	Anzahl	3	0	3	3	0	9
	% von Träger 1. Stelle	10,3%	,0%	16,7%	60,0%	,0%	12,3%	
	selbständig	Anzahl	3	0	1	0	0	4
	% von Träger 1. Stelle	10,3%	,0%	5,6%	,0%	,0%	5,5%	
Gesamt		Anzahl	29	18	18	5	3	73
	% von Träger 1. Stelle		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,000, Fishers exakter Test, zweiseitig Zu dem erhöhten KA-Wert siehe die Anmerkung T55.

Befragte nach Geschlecht und Trägern derzeitige Stelle (N = 87, KA = 8 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Träger derzeitige Stelle	Kirchen und Verbände	Anzahl	15	9	24
		% von Geschlecht	41,7%	20,5%	30,0%
	öffentliche Arbeitgeber	Anzahl	5	16	21
		% von Geschlecht	13,9%	36,4%	26,3%
	lokale Initiativen/Vereine	Anzahl	10	8	18
		% von Geschlecht	27,8%	18,2%	22,5%
	Wirtschaft	Anzahl	5	5	10
		% von Geschlecht	13,9%	11,4%	12,5%
	selbständig	Anzahl	1	6	7
		% von Geschlecht	2,8%	13,6%	8,8%
Gesamt	Anzahl	36	44	80	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

p = 0,034, Fishers exakter Test, zweiseitig
Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Abschlussgenerationen und Trägern derzeitige Stelle (N = 87, KA = 8 %)

			Generationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Träger derzeitige Stelle	Kirchen und Verbände	Anzahl	6	8	10	24
		% von Generationen	19,4%	33,3%	40,0%	30,0%
	öffentliche Arbeitgeber	Anzahl	9	4	8	21
		% von Generationen	29,0%	16,7%	32,0%	26,3%
	lokale Initiativen/Vereine	Anzahl	8	5	5	18
		% von Generationen	25,8%	20,8%	20,0%	22,5%
	Wirtschaft	Anzahl	4	5	1	10
		% von Generationen	12,9%	20,8%	4,0%	12,5%
	selbständig	Anzahl	4	2	1	7
		% von Generationen	12,9%	8,3%	4,0%	8,8%
Gesamt	Anzahl	31	24	25	80	
	% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Arbeitsfeldern und Trägern derzeitige Stelle (N = 87, KA = 8 %)

			Arbeitsfelder derzeitige Stelle						Gesamt	
			Kinder/ Vorschule	EB/WB	(Fach-) Schulen	Hochschule /Forschung	aJB/Ju- gendarbeit	Sozialarbeit		Behinderte/ Therapie
Träger derzeitige Stelle	Kirchen und Verbände	Anzahl	0	10	1	1	5	4	3	24
		% von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	,0%	31,3%	25,0%	12,5%	50,0%	26,7%	30,0%	30,0%
	öffentliche Arbeitgeber	Anzahl	1	2	2	6	5	5	0	21
		% von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	100,0%	6,3%	50,0%	75,0%	50,0%	33,3%	,0%	26,3%
	lokale Initiativen/Vereine	Anzahl	0	6	1	1	0	6	4	18
		% von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	,0%	18,8%	25,0%	12,5%	,0%	40,0%	40,0%	22,5%
	Wirtschaft	Anzahl	0	7	0	0	0	0	3	10
		% von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	,0%	21,9%	,0%	,0%	,0%	,0%	30,0%	12,5%
	selbständig	Anzahl	0	7	0	0	0	0	0	7
		% von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	,0%	21,9%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	8,8%
Gesamt	Anzahl	1	32	4	8	10	15	10	80	
	% von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

p = 0,000, Fishers exakter Test, Monte-Carlo-Signifikanz, zweiseitig

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Trägern und Berufsbezeichnung derzeitige Stelle (N = 87, KA = 8 %)

			Träger derzeitige Stelle					Gesamt
			Kirchen und Verbände	öffentliche Arbeitgeber	lokale Initiativen/ Vereine	Wirtschaft	selbständig	
derzeitige Berufsbezeichnung	Referendar/in, Lehrer/in	Anzahl % von Träger derzeitige Stelle	0 ,0%	2 9,5%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 2,5%
	Kursleiter/in, Lehrkraft, Dozent/in in EB/WB	Anzahl % von Träger derzeitige Stelle	3 12,5%	1 4,8%	2 11,1%	3 30,0%	5 71,4%	14 17,5%
	Hochschuldozent/in, wiss. MA, Doktorandin	Anzahl % von Träger derzeitige Stelle	1 4,2%	6 28,6%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	7 8,8%
	(Bildungs-)Referent/in	Anzahl % von Träger derzeitige Stelle	5 20,8%	2 9,5%	0 ,0%	3 30,0%	0 ,0%	10 12,5%
	Erzieher	Anzahl % von Träger derzeitige Stelle	0 ,0%	0 ,0%	1 5,6%	0 ,0%	0 ,0%	1 1,3%
	Sozialpädagoge/Sozialarbeiterin	Anzahl % von Träger derzeitige Stelle	8 33,3%	4 19,0%	5 27,8%	0 ,0%	0 ,0%	17 21,3%
	Berater/in, Therapeut/in	Anzahl % von Träger derzeitige Stelle	1 4,2%	0 ,0%	4 22,2%	3 30,0%	2 28,6%	10 12,5%
	Pädagog. Leiter/in, Geschäftsführer/in	Anzahl % von Träger derzeitige Stelle	1 4,2%	4 19,0%	5 27,8%	1 10,0%	0 ,0%	11 13,8%
	pädagog. Mitarbeiter/in	Anzahl % von Träger derzeitige Stelle	3 12,5%	0 ,0%	1 5,6%	0 ,0%	0 ,0%	4 5,0%
	sonst. päd. Berufsbezeichnungen	Anzahl % von Träger derzeitige Stelle	2 8,3%	2 9,5%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	4 5,0%
	Gesamt	Anzahl % von Träger derzeitige Stelle	24 100,0%	21 100,0%	18 100,0%	10 100,0%	7 100,0%	80 100,0%

$p = 0,000$, Fishers exakter Test, Monte-Carlo-Signifikanz, zweiseitig
Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

3.3.4.4 **Arbeitsumfang, Vertragsart und Bezahlung**

Vollzeit- / Teilzeitbeschäftigung bei der derzeitigen Stelle (N = 87, KA = 5,7 %)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	VZ, > 30 WoStd.	60	69,0	73,2	73,2
	TZ, 18-30 WoStd.	18	20,7	22,0	95,1
	TZ, < 18 WoStd.	4	4,6	4,9	100,0
	Gesamt	82	94,3	100,0	
Fehlend	k.A.	5	5,7		
Gesamt		87	100,0		

Zu dem leicht erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Stellensicherheit bei der derzeitigen Stelle (N = 87, KA = 10,3 %)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unbefristet	43	49,4	55,1	55,1
	befristet	24	27,6	30,8	85,9
	Hon./freiberuflich	11	12,6	14,1	100,0
	Gesamt	78	89,7	100,0	
Fehlend	k.A.	9	10,3		
Gesamt		87	100,0		

Zu dem leicht erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Vergütung bei der derzeitigen Stelle (N = 87, KA = 4,6 %)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	BAT III und besser	20	23,0	24,1	24,1
	BAT IV und V	42	48,3	50,6	74,7
	sonst. Tarife/Gehälter	10	11,5	12,0	86,7
	freiber. Honorare	11	12,6	13,3	100,0
	Gesamt	83	95,4	100,0	
Fehlend	k.A.	4	4,6		
Gesamt		87	100,0		

Bruttogehalt bei der derzeitigen Stelle (N = 87, KA = 6,9 %)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bis 2000 DM brutto	5	5,7	6,2	6,2
	2001 - 3000 DM brutto	11	12,6	13,6	19,8
	3001 - 4000 DM brutto	16	18,4	19,8	39,5
	4001 - 5000 DM brutto	23	26,4	28,4	67,9
	über 5000 DM brutto	26	29,9	32,1	100,0
Gesamt		81	93,1	100,0	
Fehlend	KA	6	6,9		
Gesamt		87	100,0		

Der leicht erhöhte KA-Wert beim Bruttogehalt könnte evtl. darauf zurückzuführen sein, dass eine genaue Angabe des Bruttogehaltes ein Nachschlagen in Gehaltsabrechnungen erfordert hätte, was manchen vielleicht zu mühsam war.

Beschäftigungsstatus bei der derzeitigen Tätigkeit im pädagogischen Bereich (N = 87, KA = 1,1 %)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Beamter/Beamtin	7	8,0	8,1	8,1
	Angestellte/r	67	77,0	77,9	86,0
	freiberuflich	11	12,6	12,8	98,8
	Stipendiatin	1	1,1	1,2	100,0
	Gesamt	86	98,9	100,0	
Fehlend	k.A.	1	1,1		
Gesamt		87	100,0		

Befragte nach derzeitigen Vergütungsgruppen und derzeitigem Bruttogehalt (N = 87, KA = 8 %)

			Vergütungsgruppen derzeitige Stelle				Gesamt
			BAT III und besser	BAT IV und V	sonst. Tarife/ Gehälter	freiber. Honorare	
Derzeitiges Bruttogehalt	bis 2000 DM brutto	Anzahl	0	2	1	2	5
		% von derz. Verg.gr.	,0%	5,0%	10,0%	20,0%	6,3%
	2001 - 3000 DM brutto	Anzahl	2	7	0	1	10
		% von derz. Verg.gr.	10,0%	17,5%	,0%	10,0%	12,5%
	3001 - 4000 DM brutto	Anzahl	2	9	3	2	16
		% von derz. Verg.gr.	10,0%	22,5%	30,0%	20,0%	20,0%
	4001 - 5000 DM brutto	Anzahl	3	17	1	2	23
		% von derz. Verg.gr.	15,0%	42,5%	10,0%	20,0%	28,8%
	über 5000 DM brutto	Anzahl	13	5	5	3	26
		% von derz. Verg.gr.	65,0%	12,5%	50,0%	30,0%	32,5%
Gesamt		Anzahl	20	40	10	10	80
		% von derz. Verg.gr.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,004, Fishers exakter Test, zweiseitig
Zum erhöhten KA-Wert siehe Anmerkung T106 oben.

Befragte nach Arbeitsfeldern und Umfang der Arbeitszeit bei der derzeit. Stelle (N = 87, KA = 5,7 %)

			Arbeitsfelder derzeitige Stelle						Gesamt	
			Kinder/ Vorschule	EB/WB	(Fach-) Schulen	Hochschule /Forschung	aJB/Ju- gendarbeit	Sozialarbeit		Behinderte/ Therapie
Vollzeit/Teilzeit	VZ, > 30 WoStd.	Anzahl	1	23	4	6	9	10	7	60
		% von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	100,0%	71,9%	100,0%	75,0%	90,0%	58,8%	70,0%	73,2%
	TZ, 18-30 WoStd.	Anzahl	0	5	0	2	1	7	3	18
		% von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	,0%	15,6%	,0%	25,0%	10,0%	41,2%	30,0%	22,0%
	TZ, < 18 WoStd.	Anzahl	0	4	0	0	0	0	0	4
		% von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	,0%	12,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	4,9%
Gesamt		Anzahl	1	32	4	8	10	17	10	82
		% von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem leicht erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Arbeitsfeldern und Stellensicherheit derzeitige Stelle (N = 87, KA = 10,3 %)

			Arbeitsfelder derzeitige Stelle							Gesamt
			Kinder/ Vorschule	EB/WB	(Fach-) Schulen	Hochschule /Forschung	aJB/Ju- gendarbeit	Sozialarbeit	Behinderte/ Therapie	
Befristung derzeitige Stelle	unbefristet	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	1 100,0%	17 53,1%	1 33,3%	3 33,3%	6 60,0%	8 53,3%	7 87,5%	43 55,1%
	befristet	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	0 .0%	4 12,5%	2 66,7%	6 66,7%	4 40,0%	7 46,7%	1 12,5%	24 30,8%
	Hon./freiberuflich	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	0 .0%	11 34,4%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	11 14,1%
Gesamt		Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	1 100,0%	32 100,0%	3 100,0%	9 100,0%	10 100,0%	15 100,0%	8 100,0%	78 100,0%

p = 0,002, Fishers exakter Test, zweiseitig
Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Arbeitsfeldern und Vergütungsgruppen derzeitige Stelle (N = 87, KA = 4,6 %)

			Arbeitsfelder derzeitige Stelle							Gesamt
			Kinder/ Vorschule	EB/WB	(Fach-) Schulen	Hochschule /Forschung	aJB/Ju- gendarbeit	Sozialarbeit	Behinderte/ Therapie	
Vergütungsgruppe derzeitige Stelle	BAT III und besser	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	0 .0%	5 14,3%	1 50,0%	8 100,0%	1 10,0%	3 16,7%	2 22,2%	20 24,1%
	BAT IV und V	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	1 100,0%	9 25,7%	1 50,0%	0 .0%	9 90,0%	15 83,3%	7 77,8%	42 50,6%
	sonst. Tarife/Gehälter	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	0 .0%	10 28,6%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	10 12,0%
	freiber. Honorare	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	0 .0%	11 31,4%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	11 13,3%
Gesamt		Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	1 100,0%	35 100,0%	2 100,0%	8 100,0%	10 100,0%	18 100,0%	9 100,0%	83 100,0%

p = 0,000, Fishers exakter Test, Monte Carlo-Signifikanz, zweiseitig

Befragte nach Arbeitsfeldern (hier: alle Arbeitsfelder) und Vergütungsgruppen derzeitige Stelle
(N = 118, KA = 5,9 %)

Reduzierter Stichprobenumfang N = 118 => d.h. ohne n = 7, die derzeit nicht berufstätig sind.

			Arbeitsfelder derzeitige Stelle										Gesamt
			Kinder / Vorschule	EB/WB	(Fach-) Schulen	Hochschule /Forschung	Seelsorge	aJB/Ju- gendarbeit	Sozialarbeit	Behinderte/ Therapie	sonst.nicht- päd. Institutionen		
Vergütungsgruppe derzeitige Stelle	BAT III und besser	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	0 .0%	5 14,3%	3 75,0%	8 100,0%	4 80,0%	1 10,0%	3 16,7%	2 22,2%	4 19,0%	30 27,0%	
	BAT IV und V	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	1 100,0%	9 25,7%	1 25,0%	0 .0%	0 .0%	9 90,0%	15 83,3%	7 77,8%	1 4,8%	43 38,7%	
	sonst. Tarife/Gehälter	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	0 .0%	10 28,6%	0 .0%	0 .0%	1 20,0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	15 71,4%	26 23,4%	
	freiber. Honorare	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	0 .0%	11 31,4%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	1 4,8%	12 10,8%	
Gesamt		Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	1 100,0%	35 100,0%	4 100,0%	8 100,0%	5 100,0%	10 100,0%	18 100,0%	9 100,0%	21 100,0%	111 100,0%	

p = 0,000, Fishers exakter Test, Monte-Carlo-Signifikanz, zweiseitig

Der leicht erhöhte KA-Wert ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass einzelnen die Frage nach der derzeitigen Vergütungsgruppe zu „indiskret“ war.

Befragte nach Arbeitsfeldern und Bruttogehalt derzeitige Stelle im pädagogischen Bereich
(N = 87, KA = 6,9 %)

			Arbeitsfelder derzeitige Stelle							Gesamt
			Kinder/ Vorschule	EB/WB	(Fach-) Schulen	Hochschule /Forschung	aJB/Ju- gendarbeit	Sozialarbeit	Behinderte/ Therapie	
Derzeitiges Bruttogehalt	bis 2000 DM brutto	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	0 ,0%	4 12,1%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 5,9%	0 ,0%	5 6,2%
	2001 - 3000 DM brutto	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	0 ,0%	1 3,0%	1 33,3%	2 25,0%	2 20,0%	3 17,6%	2 22,2%	11 13,6%
	3001 - 4000 DM brutto	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	0 ,0%	7 21,2%	1 33,3%	0 ,0%	2 20,0%	4 23,5%	2 22,2%	16 19,8%
	4001 - 5000 DM brutto	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	0 ,0%	8 24,2%	1 33,3%	0 ,0%	5 50,0%	7 41,2%	2 22,2%	23 28,4%
	über 5000 DM brutto	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	1 100,0%	13 39,4%	0 ,0%	6 75,0%	1 10,0%	2 11,8%	3 33,3%	26 32,1%
Gesamt		Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	1 100,0%	33 100,0%	3 100,0%	8 100,0%	10 100,0%	17 100,0%	9 100,0%	81 100,0%

Zum leicht erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T106.

Befragte nach Arbeitsfeldern und Beschäftigungsstatus derzeitige Stelle (N = 87, KA = 1,1 %)

			Arbeitsfelder derzeitige Stelle							Gesamt
			Kinder/ Vorschule	EB/WB	(Fach-) Schulen	Hochschule /Forschung	aJB/Ju- gendarbeit	Sozialarbeit	Behinderte/ Therapie	
Beschäftigungsstatus derzeitige Stelle	Beamter/Beamtin	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	0 ,0%	0 ,0%	2 50,0%	4 44,4%	0 ,0%	1 5,6%	0 ,0%	7 8,1%
	Angestellte/r	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	1 100,0%	24 68,6%	2 50,0%	4 44,4%	10 100,0%	17 94,4%	9 100,0%	67 77,9%
	freiberuflich	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	0 ,0%	11 31,4%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	11 12,8%
	Stipendiatin	Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 11,1%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 1,2%
Gesamt		Anzahl % von Arbeitsfelder derzeitige Stelle	1 100,0%	35 100,0%	4 100,0%	9 100,0%	10 100,0%	18 100,0%	9 100,0%	86 100,0%

p = 0,000, Fishers exakter Test, zweiseitig

Befragte nach eigener Zuordnung derzeitige Tätigkeit zu Arbeitsfeld/ern und Befristung derzeitige Tätigkeit (N = 87, KA = 10,3 %)

			Zuordnung zu welchem Arbeitsfeld / welchen Arbeitsfeldern ?			Gesamt
			nur EB/AJB	EB/AJB und anderes Feld	päd. Feld, aber nicht EB/AJB	
Befristung derzeitige Stelle	unbefristet	Anzahl % von Zuordnung zu Arbeitsfeld/ern	11 55,0%	15 55,6%	17 54,8%	43 55,1%
	befristet	Anzahl % von Zuordnung zu Arbeitsfeld/ern	1 5,0%	9 33,3%	14 45,2%	24 30,8%
	Hon./freiberuflich	Anzahl % von Zuordnung zu Arbeitsfeld/ern	8 40,0%	3 11,1%	0 ,0%	11 14,1%
Gesamt		Anzahl % von Zuordnung zu Arbeitsfeld/ern	20 100,0%	27 100,0%	31 100,0%	78 100,0%

p = 0,000, Fishers exakter Test, zweiseitig

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach eigener Zuordnung derzeitige Tätigkeit zu Arbeitsfeld/ern und derzeitige Vergütungsgruppe (N = 87, KA = 4,6 %)

			Zuordnung zu welchem Arbeitsfeld / welchen Arbeitsfeldern ?			Gesamt
			nur EB/AJB	EB/AJB und anderes Feld	päd. Feld, aber nicht EB/AJB	
Vergütungsgruppe derzeitige Stelle	BAT III und besser	Anzahl % von Zuordnung zu Arbeitsfeld/ern	3 13,6%	7 25,0%	10 30,3%	20 24,1%
	BAT IV und V	Anzahl % von Zuordnung zu Arbeitsfeld/ern	6 27,3%	13 46,4%	23 69,7%	42 50,6%
	sonst. Tarife/Gehälter	Anzahl % von Zuordnung zu Arbeitsfeld/ern	5 22,7%	5 17,9%	0 ,0%	10 12,0%
	freiber. Honorare	Anzahl % von Zuordnung zu Arbeitsfeld/ern	8 36,4%	3 10,7%	0 ,0%	11 13,3%
Gesamt		Anzahl % von Zuordnung zu Arbeitsfeld/ern	22 100,0%	28 100,0%	33 100,0%	83 100,0%

p = 0,000, Fishers exakter Test, zweiseitig

Befragte nach Berufsbezeichnungen bei der derzeitigen Stelle und Umfang der Arbeitszeit (N = 87, KA = 5,7 %)

			Berufsbezeichnung derzeitige Stelle									Gesamt	
			Referendar/in, Lehrer/in	Kursleiter/in, Lehrkraft, Dozent/in in EB/WB	Hochschuldozent/in, wiss. MA, Doktorand/in	(Bildungs-) Referent/in	Erzieher	Sozialpädagoge/Sozialarbeiterin	Berater/in, Therapeut/in	Pädagog. Leiter/in, Geschäftsführer/in	pädagog. Mitarbeiter/in		sonst. päd. Berufsbezeichnungen
Vollzeit / Teilzeit	VZ, > 30 WoStd.	Anzahl % von derzeitige Berufsbezeichnung	2 100,0%	7 50,0%	5 71,4%	9 90,0%	1 100,0%	9 56,3%	8 72,7%	11 100,0%	3 75,0%	5 83,3%	60 73,2%
	TZ, 18-30 WoStd.	Anzahl % von derzeitige Berufsbezeichnung	0 ,0%	3 21,4%	2 28,6%	1 10,0%	0 ,0%	7 43,8%	3 27,3%	0 ,0%	1 25,0%	1 16,7%	18 22,0%
	TZ, < 18 WoStd.	Anzahl % von derzeitige Berufsbezeichnung	0 ,0%	4 28,6%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	4 4,9%
	Gesamt	Anzahl % von derzeitige Berufsbezeichnung	2 100,0%	14 100,0%	7 100,0%	10 100,0%	1 100,0%	16 100,0%	11 100,0%	11 100,0%	4 100,0%	6 100,0%	82 100,0%

Zu dem leicht erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Berufsbezeichnungen und Befristung bei der derzeitigen Stelle (N = 87, KA = 10,3 %)

			Berufsbezeichnung derzeitige Stelle									Gesamt	
			Referendar/in, Lehrer/in	Kursleiter/in, Lehrkraft, Dozent/in in EB/WB	Hochschuldozent/in, wiss. MA, Doktorand/in	(Bildungs-) Referent/in	Erzieher	Sozialpädagoge/Sozialarbeiterin	Berater/in, Therapeut/in	Pädagog. Leiter/in, Geschäftsführer/in	pädagog. Mitarbeiter/in		sonst. päd. Berufsbezeichnungen
Befristung derzeitige Stelle	unbefristet	Anzahl % von derzeitige Berufsbezeichnung	0 ,0%	4 28,6%	2 25,0%	9 90,0%	1 100,0%	8 53,3%	5 62,5%	10 100,0%	3 75,0%	1 16,7%	43 55,1%
	befristet	Anzahl % von derzeitige Berufsbezeichnung	2 100,0%	1 7,1%	6 75,0%	1 10,0%	0 ,0%	7 46,7%	1 12,5%	0 ,0%	1 25,0%	5 83,3%	24 30,8%
	Hon./freiberuflich	Anzahl % von derzeitige Berufsbezeichnung	0 ,0%	9 64,3%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 25,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	11 14,1%
Gesamt		Anzahl % von derzeitige Berufsbezeichnung	2 100,0%	14 100,0%	8 100,0%	10 100,0%	1 100,0%	15 100,0%	8 100,0%	10 100,0%	4 100,0%	6 100,0%	78 100,0%

p = 0,000, Fishers exakter Test, zweiseitig
Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Berufsbezeichnungen und Vergütungsgruppen bei der derzeitigen Stelle (N = 87, KA = 4,6 %)

			Berufsbezeichnung derzeitige Stelle									Gesamt	
			Referendar/in, Lehrer/in	Kursleiter/in, Lehrkraft, Dozent/in in EB/WB	Hochschuldozent/in, wiss. MA, Doktorand/in	(Bildungs-) Referent/in	Erzieher	Sozialpädagoge/Sozialarbeiterin	Berater/in, Therapeut/in	Pädagog. Leiter/in, Geschäftsführer/in	pädagog. Mitarbeiter/in		sonst. päd. Berufsbezeichnungen
Vergütungsgruppe derzeitige Stelle	BAT III und besser	Anzahl % von derzeitige Berufsbezeichnung	0 ,0%	1 6,3%	7 100,0%	4 40,0%	0 ,0%	1 5,9%	0 ,0%	5 45,5%	1 25,0%	1 16,7%	20 24,1%
	BAT IV und V	Anzahl % von derzeitige Berufsbezeichnung	1 100,0%	2 12,5%	0 ,0%	2 20,0%	1 100,0%	15 88,2%	8 80,0%	5 45,5%	3 75,0%	5 83,3%	42 50,6%
	sonst. Tarife/Gehälter	Anzahl % von derzeitige Berufsbezeichnung	0 ,0%	4 25,0%	0 ,0%	4 40,0%	0 ,0%	1 5,9%	0 ,0%	1 9,1%	0 ,0%	0 ,0%	10 12,0%
	freiber. Honorare	Anzahl % von derzeitige Berufsbezeichnung	0 ,0%	9 56,3%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 20,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	11 13,3%
Gesamt		Anzahl % von derzeitige Berufsbezeichnung	1 100,0%	16 100,0%	7 100,0%	10 100,0%	1 100,0%	17 100,0%	10 100,0%	11 100,0%	4 100,0%	6 100,0%	83 100,0%

p = 0,000, Fishers exakter Test, Monte-Carlo-Signifikanz, zweiseitig

Befragte nach Berufsbezeichnungen bei der derzeitigen Stelle und Beschäftigungsstatus
(N = 87, KA = 1,1 %)

Beschäftigungsstatus derzeitige Stelle		Anzahl % von derzeitige Berufsbezeichnung	Berufsbezeichnung derzeitige Stelle										Gesamt	
			Referendar/in, Lehrer/in	Kursleiter/in, Lehrkraft, Dozent/in in EBWB	Hochschul- dozent/in, wiss. MA, Doktorandin	(Bildungs-) Referent/in	Erzieher	Sozialpä- dagoge/ Sozialarbei- terin	Berater/in, Therapeut/in	Pädagog. Leiter/in, Geschäfts- führer/in	pädagog. Mitarbeiter/in	sonst. päd. Berufsbe- zeichnungen		
Beamter/Beamtin	Anzahl	2	0	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	7
	% von derzeitige Berufsbezeichnung	100,0%	,0%	50,0%	,0%	,0%	5,9%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	8,1%
	Angestellte/r	Anzahl	0	7	3	10	1	16	8	12	4	6	67	
		% von derzeitige Berufsbezeichnung	,0%	43,8%	37,5%	100,0%	100,0%	94,1%	80,0%	100,0%	100,0%	100,0%	77,9%	
freiberuflich	Anzahl	0	9	0	0	0	0	2	0	0	0	11		
	% von derzeitige Berufsbezeichnung	,0%	56,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	20,0%	,0%	,0%	,0%	12,8%		
Stipendiatin	Anzahl	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1		
	% von derzeitige Berufsbezeichnung	,0%	,0%	12,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,2%		
Gesamt	Anzahl	2	16	8	10	1	17	10	12	4	6	86		
	% von derzeitige Berufsbezeichnung	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

p = 0,000, Fishers exakter Test, zweiseitig

Befragte nach Trägern der derzeitigen Stelle und Umfang der Arbeitszeit (N = 87, KA = 11,5 %)

		Anzahl % von Träger derzeitige Stelle	Träger derzeitige Stelle					Gesamt
			Kirchen und Verbände	öffentliche Arbeitgeber	lokale Initiativen/ Vereine	Wirtschaft	selbständig	
Vollzeit / Teilzeit	VZ, > 30 WoStd.	16 69,6%	18 85,7%	11 61,1%	8 80,0%	4 80,0%	57 74,0%	
	TZ, 18-30 WoStd.	7 30,4%	2 9,5%	6 33,3%	2 20,0%	0 ,0%	17 22,1%	
	TZ, < 18 WoStd.	0 ,0%	1 4,8%	1 5,6%	0 ,0%	1 20,0%	3 3,9%	
Gesamt	Anzahl	23	21	18	10	5	77	
	% von Träger derzeitige Stelle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Trägern der derzeitigen Stelle und Befristung (N = 87, KA = 16,1 %)

		Anzahl % von Träger derzeitige Stelle	Träger derzeitige Stelle					Gesamt
			Kirchen und Verbände	öffentliche Arbeitgeber	lokale Initiativen/ Vereine	Wirtschaft	selbständig	
Befristung derzeitige Stelle	unbefristet	11 55,0%	11 52,4%	12 70,6%	8 100,0%	0 ,0%	42 57,5%	
	befristet	8 40,0%	9 42,9%	4 23,5%	0 ,0%	0 ,0%	21 28,8%	
	Hon./freiberuflich	1 5,0%	1 4,8%	1 5,9%	0 ,0%	7 100,0%	10 13,7%	
Gesamt	Anzahl	20	21	17	8	7	73	
	% von Träger derzeitige Stelle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

p = 0,000, Fishers exakter Test, zweiseitig. Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Trägern der derzeitigen Stelle und Vergütungsgruppen (N = 87, KA = 11,5 %)

		Anzahl % von Träger derzeitige Stelle	Träger derzeitige Stelle					Gesamt
			Kirchen und Verbände	öffentliche Arbeitgeber	lokale Initiativen/ Vereine	Wirtschaft	selbständig	
Vergütungsgruppe derzeitige Stelle	BAT III und besser	7 30,4%	8 40,0%	4 23,5%	1 10,0%	0 ,0%	20 26,0%	
	BAT IV und V	12 52,2%	11 55,0%	11 64,7%	3 30,0%	0 ,0%	37 48,1%	
	sonst. Tarife/Gehälter	3 13,0%	0 ,0%	1 5,9%	6 60,0%	0 ,0%	10 13,0%	
	freiber. Honorare	1 4,3%	1 5,0%	1 5,9%	0 ,0%	7 100,0%	10 13,0%	
Gesamt	Anzahl	23	20	17	10	7	77	
	% von Träger derzeitige Stelle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

p = 0,000, Fishers exakter Test, zweiseitig. Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Trägern der derzeitigen Stelle und Bruttogehalt (N = 87, KA = 12,6 %)

			Träger derzeitige Stelle					Gesamt
			Kirchen und Verbände	öffentliche Arbeitgeber	lokale Initiativen/ Vereine	Wirtschaft	selbständig	
Derzeitiges Bruttogehalt	bis 2000 DM brutto	Anzahl	1	1	1	1	1	5
		% von Träger derzeitige Stelle	4,5%	4,8%	5,9%	10,0%	16,7%	6,6%
	2001 - 3000 DM brutto	Anzahl	5	2	3	0	0	10
		% von Träger derzeitige Stelle	22,7%	9,5%	17,6%	,0%	,0%	13,2%
	3001 - 4000 DM brutto	Anzahl	4	3	5	3	0	15
		% von Träger derzeitige Stelle	18,2%	14,3%	29,4%	30,0%	,0%	19,7%
	4001 - 5000 DM brutto	Anzahl	4	7	4	3	2	20
		% von Träger derzeitige Stelle	18,2%	33,3%	23,5%	30,0%	33,3%	26,3%
	über 5000 DM brutto	Anzahl	8	8	4	3	3	26
		% von Träger derzeitige Stelle	36,4%	38,1%	23,5%	30,0%	50,0%	34,2%
Gesamt		Anzahl	22	21	17	10	6	76
		% von Träger derzeitige Stelle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55 und T106.

Befragte nach Trägern der derzeitigen Stelle und Beschäftigungsstatus (N = 87, KA = 9,2 %)

			Träger derzeitige Stelle-Zusafa					Gesamt
			Kirchen und Verbände	öffentliche Arbeitgeber	lokale Initiativen/ Vereine	Wirtschaft	selbständig	
Beschäftigungsstatus derzeitige Stelle	Beamter/Beamtin	Anzahl	0	7	0	0	0	7
		% von Träger derzeitige Stelle	,0%	33,3%	,0%	,0%	,0%	8,9%
	Angestellte/r	Anzahl	22	13	17	10	0	62
		% von Träger derzeitige Stelle	95,7%	61,9%	94,4%	100,0%	,0%	78,5%
	freiberuflich	Anzahl	1	1	1	0	7	10
		% von Träger derzeitige Stelle	4,3%	4,8%	5,6%	,0%	100,0%	12,7%
Gesamt		Anzahl	23	21	18	10	7	79
		% von Träger derzeitige Stelle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,000, Fishers exakter Test, zweiseitig
Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Geschlecht und derzeitigem Umfang der Arbeitszeit (N = 87, KA = 5,7 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Vollzeit / Teilzeit	VZ, > 30 WoStd.	Anzahl	20	40	60
		% von Geschlecht	55,6%	87,0%	73,2%
	TZ, 18-30 WoStd.	Anzahl	14	4	18
		% von Geschlecht	38,9%	8,7%	22,0%
	TZ, < 18 WoStd.	Anzahl	2	2	4
		% von Geschlecht	5,6%	4,3%	4,9%
Gesamt		Anzahl	36	46	82
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,002, Fishers exakter Test, zweiseitig

Zu dem leicht erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Geschlecht und Befristung derzeitige Stelle (N = 87, KA = 10,3 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Befristung derzeitige Stelle	unbefristet	Anzahl	14	29	43
		% von Geschlecht	40,0%	67,4%	55,1%
	befristet	Anzahl	17	7	24
		% von Geschlecht	48,6%	16,3%	30,8%
	Hon./freiberuflich	Anzahl	4	7	11
		% von Geschlecht	11,4%	16,3%	14,1%
Gesamt	Anzahl	35	43	78	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

p = 0,009, Chi-Quadrat nach Pearson, zweiseitig
Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Kindern und derzeitiger Umfang der Arbeitszeit (N = 87, KA = 6,9 %)

			Haben Sie Kinder ?		Gesamt
			Kinder nein	Kind/er ja	
Derzeitige Stelle Vollzeit/Teilzeit ?	VZ, > 30 WoStd.	Anzahl	31	29	60
		% von Kind/er ja / nein	75,6%	72,5%	74,1%
	TZ, 18-30 WoStd.	Anzahl	10	8	18
		% von Kind/er ja / nein	24,4%	20,0%	22,2%
	TZ, < 18 WoStd.	Anzahl	0	3	3
		% von Kind/er ja / nein	,0%	7,5%	3,7%
Gesamt	Anzahl	41	40	81	
	% von Kind/er ja / nein	100,0%	100,0%	100,0%	

Zu dem leicht erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Geschlecht und Beschäftigungsstatus derzeitige Stelle (N = 87, KA = 1,1 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Beschäftigungsstatus derzeitige Stelle	Beamter/Beamtin	Anzahl	2	5	7
		% von Geschlecht	5,3%	10,4%	8,1%
	Angestellte/r	Anzahl	31	36	67
		% von Geschlecht	81,6%	75,0%	77,9%
	freiberuflich	Anzahl	4	7	11
		% von Geschlecht	10,5%	14,6%	12,8%
	Stipendiatin	Anzahl	1	0	1
		% von Geschlecht	2,6%	,0%	1,2%
Gesamt	Anzahl	38	48	86	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Befragte nach Geschlecht und Vergütungsgruppen derzeitige Stelle (N = 87, KA = 4,6 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Vergütungsgruppe derzeitige Stelle	BAT III und besser	Anzahl	6	14	20
		% von Geschlecht	17,1%	29,2%	24,1%
	BAT IV und V	Anzahl	22	20	42
		% von Geschlecht	62,9%	41,7%	50,6%
	sonst. Tarife/Gehälter	Anzahl	3	7	10
		% von Geschlecht	8,6%	14,6%	12,0%
	freiber. Honorare	Anzahl	4	7	11
		% von Geschlecht	11,4%	14,6%	13,3%
Gesamt	Anzahl	35	48	83	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Befragte nach Geschlecht und Bruttogehalt derzeitige Stelle (N = 87, KA = 6,9 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Derzeitiges Bruttogehalt	bis 2000 DM brutto	Anzahl	3	2	5
		% von Geschlecht	8,8%	4,3%	6,2%
	2001 - 3000 DM brutto	Anzahl	8	3	11
		% von Geschlecht	23,5%	6,4%	13,6%
	3001 - 4000 DM brutto	Anzahl	12	4	16
		% von Geschlecht	35,3%	8,5%	19,8%
	4001 - 5000 DM brutto	Anzahl	8	15	23
		% von Geschlecht	23,5%	31,9%	28,4%
	über 5000 DM brutto	Anzahl	3	23	26
		% von Geschlecht	8,8%	48,9%	32,1%
Gesamt		Anzahl	34	47	81
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,000, Fishers exakter Test, zweiseitig
Zu dem leicht erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T106.

Befragte nach derzeitigem Umfang der Arbeitszeit und Bruttogehalt (N = 87, KA = 8 %)

			Vollzeit / Teilzeit			Gesamt
			VZ, > 30 WoStd.	TZ, 18-30 WoStd.	TZ, < 18 WoStd.	
Derzeitiges Bruttogehalt	bis 2000 DM brutto	Anzahl	0	3	2	5
		% von VZ / TZ	,0%	16,7%	50,0%	6,3%
	2001 - 3000 DM brutto	Anzahl	2	8	1	11
		% von VZ / TZ	3,4%	44,4%	25,0%	13,8%
	3001 - 4000 DM brutto	Anzahl	8	7	1	16
		% von VZ / TZ	13,8%	38,9%	25,0%	20,0%
	4001 - 5000 DM brutto	Anzahl	23	0	0	23
		% von VZ / TZ	39,7%	,0%	,0%	28,8%
	über 5000 DM brutto	Anzahl	25	0	0	25
		% von VZ / TZ	43,1%	,0%	,0%	31,3%
Gesamt		Anzahl	58	18	4	80
		% von VZ / TZ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,000, Fishers exakter Test, Monte-Carlo-Signifikanz, zweiseitig
Zu dem etwas erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55 und T106.

Befragte nach derzeitiger Vergütungsgruppe und Bruttogehalt (N = 87, KA = 8 %)

			Vergütungsgruppe derzeitige Stelle				Gesamt
			BAT III und besser	BAT IV und V	sonstige Tarife/Gehälter	freiber. Honorare	
Derzeitiges Bruttogehalt	bis 2000 DM brutto	Anzahl	0	2	1	2	5
		% von derzeitige Vergütungsgruppe	,0%	5,0%	10,0%	20,0%	6,3%
	2001 - 3000 DM brutto	Anzahl	2	7	0	1	10
		% von derzeitige Vergütungsgruppe	10,0%	17,5%	,0%	10,0%	12,5%
	3001 - 4000 DM brutto	Anzahl	2	9	3	2	16
		% von derzeitige Vergütungsgruppe	10,0%	22,5%	30,0%	20,0%	20,0%
	4001 - 5000 DM brutto	Anzahl	3	17	1	2	23
		% von derzeitige Vergütungsgruppe	15,0%	42,5%	10,0%	20,0%	28,8%
	über 5000 DM brutto	Anzahl	13	5	5	3	26
		% von derzeitige Vergütungsgruppe	65,0%	12,5%	50,0%	30,0%	32,5%
Gesamt		Anzahl	20	40	10	10	80
		% von derzeitige Vergütungsgruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,004, Fishers exakter Test, Monte-Carlo-Signifikanz, zweiseitig
Zu dem etwas erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T106.

Befragte nach Abschlussgenerationen und derzeitigem Umfang der Arbeitszeit (N = 87, KA = 5,7 %)

			Generationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Vollzeit / Teilzeit	VZ, > 30 WoStd.	Anzahl	25	18	17	60
		% von Generationen	80,6%	78,3%	60,7%	73,2%
	TZ, 18-30 WoStd.	Anzahl	4	4	10	18
		% von Generationen	12,9%	17,4%	35,7%	22,0%
	TZ, < 18 WoStd.	Anzahl	2	1	1	4
		% von Generationen	6,5%	4,3%	3,6%	4,9%
Gesamt		Anzahl	31	23	28	82
		% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zum leicht erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Abschlussgenerationen und Befristung derzeitige Stelle (N = 87, KA = 10,3 %)

			Generationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Befristung derzeitige Stelle	unbefristet	Anzahl	20	13	10	43
		% von Generationen	66,7%	61,9%	37,0%	55,1%
	befristet	Anzahl	4	5	15	24
		% von Generationen	13,3%	23,8%	55,6%	30,8%
	Hon./freiberuflich	Anzahl	6	3	2	11
		% von Generationen	20,0%	14,3%	7,4%	14,1%
Gesamt		Anzahl	30	21	27	78
		% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

p = 0,013, Fishers exakter Test, zweiseitig
Zum erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Abschlussgenerationen und Vergütungsgruppen derzeitige Stelle (N = 87, KA = 4,6 %)

			Generationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Vergütungsgruppe derzeitige Stelle	BAT III und besser	Anzahl	8	7	5	20
		% von Generationen	28,6%	26,9%	17,2%	24,1%
	BAT IV und V	Anzahl	11	11	20	42
		% von Generationen	39,3%	42,3%	69,0%	50,6%
	sonst. Tarife/Gehälter	Anzahl	3	5	2	10
		% von Generationen	10,7%	19,2%	6,9%	12,0%
	freiber. Honorare	Anzahl	6	3	2	11
		% von Generationen	21,4%	11,5%	6,9%	13,3%
Gesamt		Anzahl	28	26	29	83
		% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Abschlussgenerationen und derzeitigem Bruttogehalt (N = 87, KA = 6,9 %)

			Generationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Derzeitiges Bruttogehalt	bis 2000 DM brutto	Anzahl	1	2	2	5
		% von Generationen	3,4%	8,7%	6,9%	6,2%
	2001 - 3000 DM brutto	Anzahl	2	2	7	11
		% von Generationen	6,9%	8,7%	24,1%	13,6%
	3001 - 4000 DM brutto	Anzahl	6	3	7	16
		% von Generationen	20,7%	13,0%	24,1%	19,8%
	4001 - 5000 DM brutto	Anzahl	6	9	8	23
		% von Generationen	20,7%	39,1%	27,6%	28,4%
	über 5000 DM brutto	Anzahl	14	7	5	26
		% von Generationen	48,3%	30,4%	17,2%	32,1%
Gesamt		Anzahl	29	23	29	81
		% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zum leicht erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T106.

Befragte nach Abschlussgenerationen und derzeitigem Beschäftigungsstatus (N = 87, KA = 1,1 %)

			Generationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Beschäftigungsstatus derzeitige Stelle	Beamter/Beamtin	Anzahl	5	1	1	7
		% von Generationen	16,7%	3,8%	3,3%	8,1%
	Angestellte/r	Anzahl	19	22	26	67
		% von Generationen	63,3%	84,6%	86,7%	77,9%
	freiberuflich	Anzahl	6	3	2	11
		% von Generationen	20,0%	11,5%	6,7%	12,8%
	Stipendiatin	Anzahl	0	0	1	1
		% von Generationen	,0%	,0%	3,3%	1,2%
Gesamt		Anzahl	30	26	30	86
		% von Generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt und derzeitigem Umfang der Arbeitszeit (N = 87, KA = 5,7 %)

			Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt		Gesamt
			mehrfach-qualifiziert	einfach-qualifiziert	
Vollzeit/Teilzeit	VZ, > 30 WoStd.	Anzahl	42	18	60
		% von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	75,0%	69,2%	73,2%
	TZ, 18-30 WoStd.	Anzahl	10	8	18
		% von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	17,9%	30,8%	22,0%
	TZ, < 18 WoStd.	Anzahl	4	0	4
		% von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	7,1%	,0%	4,9%
Gesamt		Anzahl	56	26	82
		% von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	100,0%	100,0%	100,0%

Zum leicht erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt und Befristung derzeitige Stelle
(N = 87, KA = 10,3 %)

			Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt		Gesamt
			mehrfach-qualifiziert	einfach-qualifiziert	
Befristung derzeitige Stelle	unbefristet	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	27 54,0%	16 57,1%	43 55,1%
	befristet	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	13 26,0%	11 39,3%	24 30,8%
	Hon./freiberuflich	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	10 20,0%	1 3,6%	11 14,1%
Gesamt		Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	50 100,0%	28 100,0%	78 100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt und Vergütungsgruppen derzeitige Stelle
(N = 87, KA = 4,6 %)

			Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt		Gesamt
			mehrfach-qualifiziert	einfach-qualifiziert	
Vergütungsgruppe derzeitige Stelle	BAT III und besser	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	9 16,4%	11 39,3%	20 24,1%
	BAT IV und V	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	29 52,7%	13 46,4%	42 50,6%
	sonst. Tarife/Gehälter	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	7 12,7%	3 10,7%	10 12,0%
	freiber. Honorare	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	10 18,2%	1 3,6%	11 13,3%
Gesamt		Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	55 100,0%	28 100,0%	83 100,0%

Befragte nach Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt und derzeitigem Bruttogehalt
(N = 87, KA = 6,9 %)

			Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt		Gesamt
			mehrfach-qualifiziert	einfach-qualifiziert	
Derzeitiges Bruttogehalt	bis 2000 DM brutto	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	4 7,4%	1 3,7%	5 6,2%
	2001 - 3000 DM brutto	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	5 9,3%	6 22,2%	11 13,6%
	3001 - 4000 DM brutto	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	11 20,4%	5 18,5%	16 19,8%
	4001 - 5000 DM brutto	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	18 33,3%	5 18,5%	23 28,4%
	über 5000 DM brutto	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	16 29,6%	10 37,0%	26 32,1%
Gesamt		Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	54 100,0%	27 100,0%	81 100,0%

Zu dem leicht erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T106.

Befragte nach Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt und derzeitigem Beschäftigungsstatus
(N = 87, KA = 1,1 %)

			Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt		Gesamt
			mehrfach-qualifiziert	einfach-qualifiziert	
Beschäftigungsstatus derzeitige Stelle	Beamter/Beamtin	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	7 12,3%	0 ,0%	7 8,1%
	Angestellte/r	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	40 70,2%	27 93,1%	67 77,9%
	freiberuflich	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	10 17,5%	1 3,4%	11 12,8%
	Stipendiatin	Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	0 ,0%	1 3,4%	1 1,2%
Gesamt		Anzahl % von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	57 100,0%	29 100,0%	86 100,0%

p = 0,011, Fishers exakter Test, zweiseitig

Befragte nach Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes und Arbeitszeitumfang der derzeitigen Tätigkeit (N = 87, KA = 5,7 %)

			Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes		Gesamt
			Hessen	nicht Hessen	
Vollzeit/Teilzeit	VZ, > 30 WoStd.	Anzahl % von Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes	27 62,8%	33 84,6%	60 73,2%
	TZ, 18-30 WoStd.	Anzahl % von Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes	13 30,2%	5 12,8%	18 22,0%
	TZ, < 18 WoStd.	Anzahl % von Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes	3 7,0%	1 2,6%	4 4,9%
Gesamt		Anzahl % von Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes	43 100,0%	39 100,0%	82 100,0%

Zu dem leicht erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes und Befristung der derzeitigen Tätigkeit (N = 87, KA = 10,3 %)

			Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes		Gesamt
			Hessen	nicht Hessen	
Befristung derzeitige Stelle	unbefristet	Anzahl % von Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes	23 56,1%	20 54,1%	43 55,1%
	befristet	Anzahl % von Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes	14 34,1%	10 27,0%	24 30,8%
	Hon./freiberuflich	Anzahl % von Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes	4 9,8%	7 18,9%	11 14,1%
Gesamt		Anzahl % von Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes	41 100,0%	37 100,0%	78 100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes und Vergütungsgruppe derzeitige Tätigkeit (N = 87, KA = 4,6 %)

			Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes		Gesamt
			Hessen	nicht Hessen	
Vergütungsgruppe derzeitige Stelle	BAT III und besser	Anzahl % von Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes	9 20,0%	11 28,9%	20 24,1%
	BAT IV und V	Anzahl % von Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes	28 62,2%	14 36,8%	42 50,6%
	sonst. Tarife/Gehälter	Anzahl % von Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes	4 8,9%	6 15,8%	10 12,0%
	freiber. Honorare	Anzahl % von Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes	4 8,9%	7 18,4%	11 13,3%
Gesamt		Anzahl % von Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes	45 100,0%	38 100,0%	83 100,0%

Befragte nach Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes und derzeitigem Bruttogehalt
(N = 87, KA = 6,9 %)

			Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes		Gesamt
			Hessen	nicht Hessen	
Derzeitiges Bruttogehalt	bis 2000 DM brutto	Anzahl % von Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes	5 11,6%	0 ,0%	5 6,2%
	2001 - 3000 DM brutto	Anzahl % von Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes	7 16,3%	4 10,5%	11 13,6%
	3001 - 4000 DM brutto	Anzahl % von Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes	9 20,9%	7 18,4%	16 19,8%
	4001 - 5000 DM brutto	Anzahl % von Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes	12 27,9%	11 28,9%	23 28,4%
	über 5000 DM brutto	Anzahl % von Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes	10 23,3%	16 42,1%	26 32,1%
Gesamt		Anzahl % von Bundesland des derzeitigen Arbeitsortes	43 100,0%	38 100,0%	81 100,0%

Zu dem leicht erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T106.

Reduzierter Stichprobenumfang N = 87

=> alle Befragten, die zum Befragungszeitpunkt im pädagogischen Bereich berufstätig sind (vgl. T103)

Befragte nach Umfang der Arbeitszeit bei erster und derzeitiger Stelle (N = 87, KA = 6,9 %)

			1. Stelle Voll-/Teilzeit			Gesamt
			Vollzeit (> 30 WStd.)	TZ (18-30 WStd.)	TZ (< 18 WStd.)	
VZ / TZ derzeitige Stelle	VZ, > 30 WoStd.	Anzahl % von 1. Stelle Voll-/Teilzeit	43 91,5%	15 51,7%	1 20,0%	59 72,8%
	TZ, 18-30 WoStd.	Anzahl % von 1. Stelle Voll-/Teilzeit	4 8,5%	12 41,4%	2 40,0%	18 22,2%
	TZ, < 18 WoStd.	Anzahl % von 1. Stelle Voll-/Teilzeit	0 ,0%	2 6,9%	2 40,0%	4 4,9%
Gesamt		Anzahl % von 1. Stelle Voll-/Teilzeit	47 100,0%	29 100,0%	5 100,0%	81 100,0%

p = 0,000, Fishers exakter Test, zweiseitig

Zu dem leicht erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Befristung bei erster und derzeitiger Stelle (N = 87, KA = 16,1 %)

			1. Stelle Befristung				Gesamt
			unbefristet	befristet (Schw.vertr., ABM u.ä.)	freiberuflich, Honorar	befristet, da Ausbildung, Praktikum	
Befristung derzeitige Stelle	unbefristet	Anzahl % von 1. Stelle Befristung	27 90,0%	11 30,6%	3 50,0%	1 100,0%	42 57,5%
	befristet	Anzahl % von 1. Stelle Befristung	1 3,3%	19 52,8%	1 16,7%	0 ,0%	21 28,8%
	Hon./freiberuflich	Anzahl % von 1. Stelle Befristung	2 6,7%	6 16,7%	2 33,3%	0 ,0%	10 13,7%
Gesamt		Anzahl % von 1. Stelle Befristung	30 100,0%	36 100,0%	6 100,0%	1 100,0%	73 100,0%

p = 0,000, Fishers exakter Test, zweiseitig

Zu dem erhöhtem KA-Wert siehe Anmerkung T55.

Befragte nach Vergütungsgruppen bei erster und derzeitiger Stelle (N = 87, KA = 23 %)

			Vergütungsgruppe 1. Stelle			Gesamt
			BAT II, III und vergleichbar	BAT IV, V und weniger	sonstige Tarife, Honorare	
Vergütungsgruppe derzeitige Stelle	BAT III und besser	Anzahl % von Vergütungsgruppe 1. Stelle	4 50,0%	7 17,9%	5 25,0%	16 23,9%
	BAT IV und V	Anzahl % von Vergütungsgruppe 1. Stelle	3 37,5%	28 71,8%	6 30,0%	37 55,2%
	sonst. Tarife/Gehälter	Anzahl % von Vergütungsgruppe 1. Stelle	0 ,0%	3 7,7%	5 25,0%	8 11,9%
	freiber. Honorare	Anzahl % von Vergütungsgruppe 1. Stelle	1 12,5%	1 2,6%	4 20,0%	6 9,0%
Gesamt		Anzahl % von Vergütungsgruppe 1. Stelle	8 100,0%	39 100,0%	20 100,0%	67 100,0%

p = 0,007, Fishers exakter Test, zweiseitig

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. u.a. Anmerkung T26.

Möglicherweise spielt hier auch eine generelle Skepsis gegenüber persönlichen Angaben wie dem Gehalt eine Rolle („indiskrete Frage“).

3.3.5 Derzeitige Arbeitsaufgaben und Tätigkeitsschwerpunkte

Reduzierter Stichprobenumfang N = 91

=> Bei der Auswertung "Derzeitige Tätigkeiten" werden alle, die auf diese Frage geantwortet haben, in die Auswertung einbezogen - also auch die n = 2, die mit zusätzlicher Lehramtsausbildung zum Befragungszeitpunkt als Referendarin bzw. als Lehrerin tätig sind, sowie die n = 2 Pfarrerinnen und Pfarrer, die diese Frage beantwortet haben. Es kommt mir hier u.a. darauf an, auch Überschneidungen z.B. zwischen Pädagogik und Seelsorge zu erfassen.

Nicht beantwortet werden musste die Frage nach den derzeitigen Tätigkeiten von jenen, die aktuell im nicht-pädagogischen Bereich tätig sind (n = 22); n = 7 sind derzeit nicht berufstätig, n = 5 Pfarrer/in-nen verstehen sich als nicht (überwiegend) im pädagogischen Bereich tätig und haben daher nicht geantwortet.

Befragte nach Geschlecht und „Typen“ derzeitige Tätigkeiten im pädagogischen Bereich (N = 91, KA = 3,3 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Typen derzeitige Tätigkeiten	beraten, unterrichten, organisieren	Anzahl	11	12	23
		% von Geschlecht	26,8%	25,5%	26,1%
	beraten, unterrichten	Anzahl	3	6	9
		% von Geschlecht	7,3%	12,8%	10,2%
	beraten, organisieren	Anzahl	6	6	12
		% von Geschlecht	14,6%	12,8%	13,6%
	unterrichten, organisieren	Anzahl	9	12	21
		% von Geschlecht	22,0%	25,5%	23,9%
nur beraten	Anzahl	6	3	9	
	% von Geschlecht	14,6%	6,4%	10,2%	
nur unterrichten	Anzahl	5	4	9	
	% von Geschlecht	12,2%	8,5%	10,2%	
nur organisieren	Anzahl	1	4	5	
	% von Geschlecht	2,4%	8,5%	5,7%	
Gesamt	Anzahl	41	47	88	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Anzahl der Nennungen (k) bzgl. derzeitige typische Tätigkeiten (Mehrfachnennungen waren möglich!) N = 88

		Antworten		Prozent der Fälle
		k	Prozent	
derzeitige typische Tätigkeiten ^a	Erziehen, Beraten, Helfen	74	27,3%	84,1%
	Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln und generieren	83	30,6%	94,3%
	Organisieren, Verwalten, Planen	114	42,1%	129,5%
Gesamt		271	100,0%	308,0%

a. Gruppe

Anzahl Befragte mit mind. einer Nennung in den Tätigkeitsbereichen ... (Mehrfachantworten möglich!) N = 88

		Anzahl Personen mit mind. einer Nennung im Bereich ...		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
a	Erziehen, Beraten, Helfen	53	30,1%	60,2%
	Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln und generieren	62	35,2%	70,5%
	Organisieren, Verwalten, Planen	61	34,7%	69,3%
Gesamt		176	100,0%	200,0%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Befragte nach Abschlussgenerationen und „Typen“ derz. Tätigkeiten im päd. Bereich
(N=91, KA=3,3%)

			Abschlußgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Typen derzeitige Tätigkeiten	beraten, unterrichten, organisieren	Anzahl % von Generationen	6 21,4%	10 34,5%	7 22,6%	23 26,1%
	beraten, unterrichten	Anzahl % von Generationen	3 10,7%	1 3,4%	5 16,1%	9 10,2%
	beraten, organisieren	Anzahl % von Generationen	2 7,1%	3 10,3%	7 22,6%	12 13,6%
	unterrichten, organisieren	Anzahl % von Generationen	12 42,9%	5 17,2%	4 12,9%	21 23,9%
	nur beraten	Anzahl % von Generationen	2 7,1%	3 10,3%	4 12,9%	9 10,2%
	nur unterrichten	Anzahl % von Generationen	1 3,6%	5 17,2%	3 9,7%	9 10,2%
	nur organisieren	Anzahl % von Generationen	2 7,1%	2 6,9%	1 3,2%	5 5,7%
	Gesamt	Anzahl % von Generationen	28 100,0%	29 100,0%	31 100,0%	88 100,0%

Befragte nach grundständigem/Aufbaustudium und „Typen“ derzeitige Tätigkeiten im pädagogischen
Bereich (N = 91, KA = 3,3 %)

			grundständig/Aufbau- studium		Gesamt
			grundständig	Aufbau- studium	
Typen derzeitige Tätigkeiten	beraten, unterrichten, organisieren	Anzahl % von grundständig/ Aufbaustudium	21 26,9%	2 20,0%	23 26,1%
	beraten, unterrichten	Anzahl % von grundständig/ Aufbaustudium	7 9,0%	2 20,0%	9 10,2%
	beraten, organisieren	Anzahl % von grundständig/ Aufbaustudium	12 15,4%	0 ,0%	12 13,6%
	unterrichten, organisieren	Anzahl % von grundständig/ Aufbaustudium	18 23,1%	3 30,0%	21 23,9%
	nur beraten	Anzahl % von grundständig/ Aufbaustudium	8 10,3%	1 10,0%	9 10,2%
	nur unterrichten	Anzahl % von grundständig/ Aufbaustudium	7 9,0%	2 20,0%	9 10,2%
	nur organisieren	Anzahl % von grundständig/ Aufbaustudium	5 6,4%	0 ,0%	5 5,7%
	Gesamt	Anzahl % von grundständig/ Aufbaustudium	78 100,0%	10 100,0%	88 100,0%

Befragte nach derzeitigem Bruttogehalt und „Typen“ derzeit. Tätigkeiten im pädagogischen Bereich
(N = 91, KA = 8,8 %)

			Derzeitiges Bruttogehalt					Gesamt
			bis 2000 DM brutto	2001 - 3000 DM brutto	3001 - 4000 DM brutto	4001 - 5000 DM brutto	über 5000 DM brutto	
Typen derzeitige Tätigkeiten	beraten, unterrichten, organisieren	Anzahl % von Derzeitiges Bruttogehalt	1 16,7%	4 30,8%	6 37,5%	5 22,7%	6 23,1%	22 26,5%
	beraten, unterrichten	Anzahl % von Derzeitiges Bruttogehalt	0 ,0%	1 7,7%	2 12,5%	3 13,6%	3 11,5%	9 10,8%
	beraten, organisieren	Anzahl % von Derzeitiges Bruttogehalt	1 16,7%	0 ,0%	3 18,8%	4 18,2%	3 11,5%	11 13,3%
	unterrichten, organisieren	Anzahl % von Derzeitiges Bruttogehalt	2 33,3%	1 7,7%	1 6,3%	4 18,2%	11 42,3%	19 22,9%
	nur beraten	Anzahl % von Derzeitiges Bruttogehalt	0 ,0%	3 23,1%	1 6,3%	5 22,7%	0 ,0%	9 10,8%
	nur unterrichten	Anzahl % von Derzeitiges Bruttogehalt	2 33,3%	3 23,1%	3 18,8%	0 ,0%	0 ,0%	8 9,6%
	nur organisieren	Anzahl % von Derzeitiges Bruttogehalt	0 ,0%	1 7,7%	0 ,0%	1 4,5%	3 11,5%	5 6,0%
	Gesamt	Anzahl % von Derzeitiges Bruttogehalt	6 100,0%	13 100,0%	16 100,0%	22 100,0%	26 100,0%	83 100,0%

$p = 0,020$, Fishers exakter Test, Monte-Carlo-Signifikanz, zweiseitig

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T106.

Befragte nach derzeit. Bruttogehalt (Zusammenfassung) und „Typen“ derzeitige Tätigkeiten im päd.
Bereich (N = 91, KA = 8,8 %)

			Derzeitiges Bruttogehalt (Zusammenfassung)		Gesamt
			bis 4000 DM	über 4000 DM	
Typen derzeitige Tätigkeiten	beraten, unterrichten, organisieren	Anzahl % von Derzeitiges Bruttogehalt	11 31,4%	11 22,9%	22 26,5%
	beraten, unterrichten	Anzahl % von Derzeitiges Bruttogehalt	3 8,6%	6 12,5%	9 10,8%
	beraten, organisieren	Anzahl % von Derzeitiges Bruttogehalt	4 11,4%	7 14,6%	11 13,3%
	unterrichten, organisieren	Anzahl % von Derzeitiges Bruttogehalt	4 11,4%	15 31,3%	19 22,9%
	nur beraten	Anzahl % von Derzeitiges Bruttogehalt	4 11,4%	5 10,4%	9 10,8%
	nur unterrichten	Anzahl % von Derzeitiges Bruttogehalt	8 22,9%	0 ,0%	8 9,6%
	nur organisieren	Anzahl % von Derzeitiges Bruttogehalt	1 2,9%	4 8,3%	5 6,0%
	Gesamt	Anzahl % von Derzeitiges Bruttogehalt	35 100,0%	48 100,0%	83 100,0%

$p = 0,007$, Fishers exakter Test, zweiseitig
Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T106.

Befragte nach Vergütungsgruppe derzeitiger Stelle und „Typen“ derzeitige Tätigkeiten im pädagogischen Bereich (N = 91, KA = 6,6 %)

			Vergütungsgruppe derzeitige Stelle				Gesamt
			BAT III und besser	BAT IV und V	sonstige Tarife / Gehälter	freiber. Honorare	
Typen derzeitige Tätigkeiten	beraten, unterrichten, organisieren	Anzahl	3	16	2	2	23
		% von Verg.gruppe	12,5%	38,1%	22,2%	20,0%	27,1%
	beraten, unterrichten	Anzahl	3	3	1	1	8
		% von Verg.gruppe	12,5%	7,1%	11,1%	10,0%	9,4%
	beraten, organisieren	Anzahl	2	9	1	0	12
		% von Verg.gruppe	8,3%	21,4%	11,1%	,0%	14,1%
	unterrichten, organisieren	Anzahl	10	3	4	2	19
		% von Verg.gruppe	41,7%	7,1%	44,4%	20,0%	22,4%
	nur beraten	Anzahl	1	8	0	0	9
		% von Verg.gruppe	4,2%	19,0%	,0%	,0%	10,6%
	nur unterrichten	Anzahl	3	0	1	5	9
		% von Verg.gruppe	12,5%	,0%	11,1%	50,0%	10,6%
	nur organisieren	Anzahl	2	3	0	0	5
		% von Verg.gruppe	8,3%	7,1%	,0%	,0%	5,9%
Gesamt	Anzahl	24	42	9	10	85	
	% von Verg.gruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

p = 0,000, Fishers exakter Test, Monte-Carlo-Signifikanz, zweiseitig
Zu dem leicht erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T106.

Befragte nach Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt und „Typen“ derzeit. Tätigkeiten im pädagogischen Bereich (N = 91, KA = 3,3 %)

			Zum Befragungszeitpunkt einfach-/mehrfachqualifiziert ?		Gesamt
			mehrfachqualifiziert	einfachqualifiziert	
Typen derzeitige Tätigkeiten	beraten, unterrichten, organisieren	Anzahl	16	7	23
		% von Zum Befragungszeitpunkt einfach-/mehrfachqualifiziert ?	27,1%	24,1%	26,1%
	beraten, unterrichten	Anzahl	7	2	9
		% von Zum Befragungszeitpunkt einfach-/mehrfachqualifiziert ?	11,9%	6,9%	10,2%
	beraten, organisieren	Anzahl	7	5	12
		% von Zum Befragungszeitpunkt einfach-/mehrfachqualifiziert ?	11,9%	17,2%	13,6%
	unterrichten, organisieren	Anzahl	12	9	21
		% von Zum Befragungszeitpunkt einfach-/mehrfachqualifiziert ?	20,3%	31,0%	23,9%
	nur beraten	Anzahl	6	3	9
		% von Zum Befragungszeitpunkt einfach-/mehrfachqualifiziert ?	10,2%	10,3%	10,2%
	nur unterrichten	Anzahl	8	1	9
		% von Zum Befragungszeitpunkt einfach-/mehrfachqualifiziert ?	13,6%	3,4%	10,2%
	nur organisieren	Anzahl	3	2	5
		% von Zum Befragungszeitpunkt einfach-/mehrfachqualifiziert ?	5,1%	6,9%	5,7%
Gesamt	Anzahl	59	29	88	
	% von Zum Befragungszeitpunkt einfach-/mehrfachqualifiziert ?	100,0%	100,0%	100,0%	

Befragte nach eigener Zuordnung zu derzeit. Arbeitsfeld/ern und „Typen“ derzeitige Tätigkeiten im pädagogischen Bereich (N = 91, KA = 3,3 %)

			Eigene Zuordnung derzeitige/s Arbeitsfeld/er			Gesamt
			nur EB/AJB	EB/AJB und anderes Feld	päd. Feld, aber nicht EB/AJB	
Typen derzeitige Tätigkeiten	beraten, unterrichten, organisieren	Anzahl % von eigene Zuordnung derz. Arbeitsfeld/er	5 25,0%	13 41,9%	5 13,5%	23 26,1%
	beraten, unterrichten	Anzahl % von eigene Zuordnung derz. Arbeitsfeld/er	0 ,0%	4 12,9%	5 13,5%	9 10,2%
	beraten, organisieren	Anzahl % von eigene Zuordnung derz. Arbeitsfeld/er	1 5,0%	3 9,7%	8 21,6%	12 13,6%
	unterrichten, organisieren	Anzahl % von eigene Zuordnung derz. Arbeitsfeld/er	10 50,0%	7 22,6%	4 10,8%	21 23,9%
	nur beraten	Anzahl % von eigene Zuordnung derz. Arbeitsfeld/er	0 ,0%	0 ,0%	9 24,3%	9 10,2%
	nur unterrichten	Anzahl % von eigene Zuordnung derz. Arbeitsfeld/er	4 20,0%	2 6,5%	3 8,1%	9 10,2%
	nur organisieren	Anzahl % von eigene Zuordnung derz. Arbeitsfeld/er	0 ,0%	2 6,5%	3 8,1%	5 5,7%
	Gesamt	Anzahl % von eigene Zuordnung derz. Arbeitsfeld/er	20 100,0%	31 100,0%	37 100,0%	88 100,0%

p = 0,000, Fishers exakter Test, Monte-Carlo-Signifikanz, zweiseitig

Befragte nach eigener Zuordnung zu derzeit. Arbeitsfeld/ern und derzeit auch ausgeübten Tätigkeiten im pädagogischen Bereich (N = 91, KA = 3,3 %) (Mehrfachnennungen möglich!)

			eigene Zuordnung derzeit. Arbeitsfeld/er			Gesamt
			nur EB/AJB	EB/AJB und anderes Feld	päd. Feld, aber nicht EB/AJB	
derzeitige Tätigkeiten ^a	auch beraten, erziehen, helfen	Anzahl Innerhalb eig. Zuordnung derz. Arb. feld/er%	6 30,0%	20 64,5%	27 73,0%	53
	auch unterrichten, informieren, Wissen vermitteln	Anzahl Innerhalb eig. Zuordnung derz. Arb. feld/er%	19 95,0%	26 83,9%	17 45,9%	62
	auch organisieren, verwalten, planen	Anzahl Innerhalb eig. Zuordnung derz. Arb. feld/er%	16 80,0%	25 80,6%	20 54,1%	61
Gesamt	Anzahl	20	31	37	88	

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a.

Befragte nach derzeitigem Umfang der Arbeitszeit und „Typen“ derz. Tätigkeiten im pädagog. Bereich (N = 91, KA = 8,8 %)

			Vollzeit / Teilzeit			Gesamt
			VZ, > 30 WoStd.	TZ, 18-30 WoStd.	TZ, < 18 WoStd.	
Typen derzeitige Tätigkeiten	beraten, unterrichten, organisieren	Anzahl	13	8	0	21
		% von VZ / TZ	21,7%	42,1%	,0%	25,3%
	beraten, unterrichten	Anzahl	9	0	0	9
		% von VZ / TZ	15,0%	,0%	,0%	10,8%
	beraten, organisieren	Anzahl	8	3	0	11
		% von VZ / TZ	13,3%	15,8%	,0%	13,3%
	unterrichten, organisieren	Anzahl	17	2	1	20
		% von VZ / TZ	28,3%	10,5%	25,0%	24,1%
	nur beraten	Anzahl	5	4	0	9
		% von VZ / TZ	8,3%	21,1%	,0%	10,8%
	nur unterrichten	Anzahl	3	2	3	8
		% von VZ / TZ	5,0%	10,5%	75,0%	9,6%
	nur organisieren	Anzahl	5	0	0	5
		% von VZ / TZ	8,3%	,0%	,0%	6,0%
Gesamt	Anzahl	60	19	4	83	
	% von VZ / TZ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

p = 0,009, Fishers exakter Test, zweiseitig
Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Derzeit unterrichtend tätig ? (N = 91, KA = 3,3 %)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	unterrichtend tätig	56	44,8	63,6	63,6
	nicht unterrichtend tätig	32	25,6	36,4	100,0
	Gesamt	88	70,4	100,0	
Fehlend	0	37	29,6		
Gesamt		125	100,0		

Anmerkung: N = 62 Befragte hatten mindestens eine Tätigkeit im Bereich „Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln und generieren“ genannt (s. T121). Die Differenz zu N = 56 ergibt sich daraus, dass bei n = 6 Befragten der Tätigkeitsschwerpunkt in dieser Kategorie eher im Bereich forschender (Wissen generierender) Tätigkeit und eigener Weiterbildung liegt. Diese wurden daher für die Auswertung „unterrichtender Tätigkeiten“ als "nicht unterrichtend tätig" codiert.

Als „unterrichtend tätig“ sind also hier ausschließlich jene n = 56 erfasst, die (auch) eigene Lehrtätigkeit / Unterricht ausüben.

Befragte nach Geschlecht und derzeitiger unterrichtender Tätigkeit (N = 91, KA = 3,3 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
derzeit unterrichtend tätig ?	unterrichtend tätig	Anzahl	27	29	56
		% von Geschlecht	65,9%	61,7%	63,6%
	nicht unterrichtend tätig	Anzahl	14	18	32
		% von Geschlecht	34,1%	38,3%	36,4%
Gesamt	Anzahl	41	47	88	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Befragte nach Abschlussgenerationen und derzeitiger unterrichtender Tätigkeit (N = 91, KA = 3,3 %)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
derzeit unterrichtend tätig ?	unterrichtend tätig	Anzahl	19	21	16	56
		% von Abschluss- generationen	67,9%	72,4%	51,6%	63,6%
	nicht unterrichtend tätig	Anzahl	9	8	15	32
		% von Abschluss- generationen	32,1%	27,6%	48,4%	36,4%
Gesamt	Anzahl	28	29	31	88	
	% von Abschluss- generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Befragte nach eigener Zuordnung zu derzeit. Arbeitsfeld/ern und derzeitiger unterrichtender Tätigkeit
(N = 91, KA = 3,3 %)

			Eigene Zuordnung derzeitige/s Arbeitsfeld/er			Gesamt
			nur EB/AJB	EB/AJB und anderes Feld	päd. Feld, aber nicht EB/AJB	
derzeit unterrichtend tätig ?	unterrichtend tätig	Anzahl % von eigene Zuordnung derz. Arbeitsfeld/er	19 95,0%	25 80,6%	12 32,4%	56 63,6%
	nicht unterrichtend tätig	Anzahl % von eigene Zuordnung derz. Arbeitsfeld/er	1 5,0%	6 19,4%	25 67,6%	32 36,4%
Gesamt		Anzahl % von eigene Zuordnung derz. Arbeitsfeld/er	20 100,0%	31 100,0%	37 100,0%	88 100,0%

p = 0,000, Chi-Quadrat nach Pearson, zweiseitig

Befragte nach Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt und derzeitiger unterrichtender Tätigkeit
(N = 91, KA = 3,3 %)

			Zum Befragungszeitpunkt einfach-/mehrfachqualifiziert ?		Gesamt
			mehrfachqualifiziert	einfachqualifiziert	
derzeit unterrichtend tätig ?	unterrichtend tätig	Anzahl % von Zum Befragungszeitpunkt einfach-/mehrfachqualifiziert ?	42 71,2%	14 48,3%	56 63,6%
	nicht unterrichtend tätig	Anzahl % von Zum Befragungszeitpunkt einfach-/mehrfachqualifiziert ?	17 28,8%	15 51,7%	32 36,4%
Gesamt		Anzahl % von Zum Befragungszeitpunkt einfach-/mehrfachqualifiziert ?	59 100,0%	29 100,0%	88 100,0%

Befragte nach Geschlecht und derzeitiger Leitungsfunktion (N = 91, KA = 2,2 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Leitungsfunktion?	nicht Leitung	Anzahl % von Geschlecht	38 92,7%	39 81,3%	77 86,5%
	Leitung/Geschäftsführung	Anzahl % von Geschlecht	3 7,3%	9 18,8%	12 13,5%
Gesamt		Anzahl % von Geschlecht	41 100,0%	48 100,0%	89 100,0%

Befragte nach Abschlussgenerationen und derzeitiger Leitungsfunktion (N = 91, KA = 2,2 %)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Leitungsfunktion?	nicht Leitung	Anzahl % von Abschlussgenerationen	26 83,9%	23 85,2%	28 90,3%	77 86,5%
	Leitung/Geschäftsführung	Anzahl % von Abschlussgenerationen	5 16,1%	4 14,8%	3 9,7%	12 13,5%
Gesamt		Anzahl % von Abschlussgenerationen	31 100,0%	27 100,0%	31 100,0%	89 100,0%

Befragte nach grundständigem/Aufbaustudium und derzeitiger Leitungsfunktion
(N = 91, KA = 2,2 %)

			grundständig/ Aufbaustudium		Gesamt
			grundständig	Aufbaustu dium	
Leitungsfunktion?	nicht Leitung	Anzahl	68	9	77
		% von grundständig/ Aufbaustudium	86,1%	90,0%	86,5%
	Leitung/Geschäftsführung	Anzahl	11	1	12
		% von grundständig/ Aufbaustudium	13,9%	10,0%	13,5%
Gesamt		Anzahl	79	10	89
		% von grundständig/ Aufbaustudium	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Stellenwechsel und derzeitiger Leitungsfunktion (N = 91, KA = 4,4 %)

			Stellenwechsel nach dem Diplom		Gesamt
			noch auf 1. Stelle/kein Wechsel	mind. einmal Stelle gewechselt	
Leitungsfunktion?	nicht Leitung	Anzahl	18	57	75
		% von Stellenwechsel	94,7%	83,8%	86,2%
	Leitung/Geschäftsführung	Anzahl	1	11	12
		% von Stellenwechsel	5,3%	16,2%	13,8%
Gesamt		Anzahl	19	68	87
		% von Stellenwechsel	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt und derzeitiger Leitungsfunktion
(N = 91, KA = 2,2 %)

			Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt		Gesamt
			mehrfach- qualifiziert	einfach- qualifiziert	
Leitungsfunktion?	nicht Leitung	Anzahl	53	24	77
		% von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	88,3%	82,8%	86,5%
	Leitung/Geschäftsführung	Anzahl	7	5	12
		% von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	11,7%	17,2%	13,5%
Gesamt		Anzahl	60	29	89
		% von Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt	100,0%	100,0%	100,0%

3.3.6 Als Diplom-Pädagogin / Diplom-Pädagoge richtig eingesetzt und zufrieden? und

3.4.1 Der Nutzen des Studiums für die derzeitige berufliche Tätigkeit aus der Retrospektive der Befragten

3.4.1.1 Allgemeine Einschätzung der Befragten aus der postalischen Erhebung

Reduzierter Stichprobenumfang N = 93

=> d.h. ohne n = 22 derzeit im nicht-päd. Bereich Tätige, n = 7 derzeit nicht Berufstätige, n = 3 Pfar-
rer/innen, die sich als nicht im päd. Bereich tätig definieren.

Fühlen Sie sich bei Ihrer derzeit. Tätigkeit als Dipl.Päd. richtig eingesetzt? (N = 93, KA = 8,6 %)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	vollkommen richtig	20	16,0	23,5	23,5
	richtig	32	25,6	37,6	61,2
	teils richtig	18	14,4	21,2	82,4
	weniger richtig	14	11,2	16,5	98,8
	gar nicht richtig	1	,8	1,2	100,0
Gesamt		85	68,0	100,0	
Fehlend	nicht-päd./keine Stelle	32	25,6		
	KA	8	6,4		
	Gesamt	40	32,0		
Gesamt		125	100,0		

Der etwas erhöhte KA-Wert liegt möglicherweise darin begründet, dass es manche mit der akademi-
schen Bezeichnung "als Diplom-Pädagogin/Pädagoge" sehr genau genommen und bspw. die Frage
nach dem „richtigen Einsatz als Dipl.Päd.“ nicht beantwortet haben, weil sie kein "Akademikergehalt"
(BAT III und besser) beziehen.

Zufriedenheit mit der derzeitigen Tätigkeit im pädagogischen Bereich? (N = 93, KA = 2,2 %)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr zufrieden	19	15,2	20,9	20,9
	zufrieden	45	36,0	49,5	70,3
	teils zufrieden	16	12,8	17,6	87,9
	wenig zufrieden	10	8,0	11,0	98,9
	gar nicht zufrieden	1	,8	1,1	100,0
Gesamt		91	72,8	100,0	
Fehlend	nicht-päd./keine Stelle	32	25,6		
	KA	2	1,6		
	Gesamt	34	27,2		
Gesamt		125	100,0		

Nützlichkeit des Diplomstudiums für die derz. Tätigkeit im päd.Bereich? (N = 93, KA = 2,2 %)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr nützlich	6	4,8	6,6	6,6
	nützlich	11	8,8	12,1	18,7
	teils nützlich	42	33,6	46,2	64,8
	wenig nützlich	25	20,0	27,5	92,3
	gar nicht nützlich	7	5,6	7,7	100,0
Gesamt		91	72,8	100,0	
Fehlend	nicht-päd./keine Stelle	32	25,6		
	KA	2	1,6		
	Gesamt	34	27,2		
Gesamt		125	100,0		

Quartile der Einschätzung „Nutzen des Studiums“, „Richtiger Einsatz als Dipl.Päd.“ und „Berufszu-
friedenheit“ jeweils auf einer 5er Skala, insgesamt (N = 93, jeweilige KA siehe oben)

		Nützlichkeit Studieninhalte	Richtiger Einsatz als Dipl.Päd	Berufszufrie- denheit
N	Gültig	91	85	91
	Fehlend	34	40	34
Perzentile	25	2,64 ^a	1,54 ^a	1,58 ^a
	50	3,18	2,20	2,09
	75	3,87	3,15	2,77

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Quartile der Einschätzung „Nutzen des Studiums“, „Richtiger Einsatz als Dipl.Päd“ und „Berufszufriedenheit“ (5er Skala) jeweils in Abhängigkeit vom Geschlecht (N = 93, jeweilige KA s. T129)

Geschlecht			Richtiger Einsatz als Dipl.Päd	Berufszufriedenheit	Nützlichkeit Studieninhalte
weiblich	N	Gültig	40	41	41
		Fehlend	21	20	20
	Perzentile	25	1,64 ^a	1,70 ^a	2,85 ^a
		50	2,36	2,34	3,42
		75	3,39	3,20	4,13
männlich	N	Gültig	45	50	50
		Fehlend	19	14	14
	Perzentile	25	1,44 ^a	1,52 ^a	2,44 ^a
		50	2,08	1,95	3,00
		75	2,92	2,38	3,55

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Mann-Whitney U-Test, exakte Signifikanz, zweiseitig	p > 0,05	p = 0,03	p = 0,014
--	----------	----------	-----------

Quartile der Einschätzung „Nutzen des Studiums“, „Richtiger Einsatz als Dipl.Päd“ und „Berufszufriedenheit“ (5er Skala) jeweils in Abhängigkeit von den Abschlussgenerationen (N = 93, jeweilige KA s. T129)

Abschlußgenerationen			Richtiger Einsatz als Dipl.Päd	Berufszufriedenheit	Nützlichkeit Studieninhalte
81-83	N	Gültig	27	29	29
		Fehlend	12	10	10
	Perzentile	25	1,34 ^a	1,23 ^a	2,59 ^a
		50	1,96	1,85	3,11
		75	2,56	2,40	3,79
84-87	N	Gültig	28	30	30
		Fehlend	13	11	11
	Perzentile	25	1,92 ^a	1,80 ^a	2,67 ^a
		50	2,50	2,30	3,17
		75	3,38	3,25	3,78
88-91	N	Gültig	30	32	32
		Fehlend	15	13	13
	Perzentile	25	1,25 ^a	1,62 ^a	2,65 ^a
		50	2,13	2,09	3,27
		75	3,25	2,67	4,00

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Kruskal-Wallis H-Test, exakte Signifikanz	p > 0,05	p = 0,049	p > 0,05
--	----------	-----------	----------

Quartile der Einschätzung „Nutzen des Studiums“, „Richtiger Einsatz als Dipl.Päd“ und „Berufszufriedenheit“ (5er Skala) jeweils in Abhängigkeit von den Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt (N = 93, jeweilige KA s. T129)

Zum Befragungszeitpunkt einfach-/mehrfachqualifiziert ?			Richtiger Einsatz als Dipl.Päd	Berufszufriedenheit	Nützlichkeit Studieninhalte
mehrfachqualifiziert	N	Gültig	57	62	62
		Fehlend	30	25	25
	Perzentile	25	1,39 ^a	1,52 ^a	2,63 ^a
		50	2,24	2,03	3,18
		75	3,20	2,65	3,86
einfachqualifiziert	N	Gültig	28	29	29
		Fehlend	10	9	9
	Perzentile	25	1,70 ^a	1,72 ^a	2,66 ^a
		50	2,17	2,20	3,18
		75	3,00	2,96	3,89

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Quartile der Einschätzung „Nutzen des Studiums“, „Richtiger Einsatz als Dipl.Päd“ und „Berufszufriedenheit“ (5er Skala) jeweils in Abhängigkeit von den „Typen“ derzeitiger Tätigkeiten (N = 91, KA siehe unten)

Zum reduzierten Stichprobenumfang N = 91 in dieser Tabelle vgl. T121.

Typen derzeitige Tätigkeiten			Richtiger Einsatz als Dipl.Päd	Berufszufriedenheit	Nützlichkeit Studieninhalte
berat., unterr., organis.	N	Gültig	20	23	23
		Fehlend	3	0	0
	Perzentile	25	1,68 ^a	1,46 ^a	2,75 ^a
		50	2,14	1,92	3,27
		75	3,00	2,37	3,91
beraten, unterrichten	N	Gültig	9	9	9
		Fehlend	0	0	0
	Perzentile	25	,95 ^a	1,25 ^a	2,58 ^a
		50	1,40	2,00	3,33
		75	2,75	2,88	4,08
beraten, organisieren	N	Gültig	12	12	12
		Fehlend	0	0	0
	Perzentile	25	1,75 ^a	1,83 ^a	2,50 ^a
		50	2,50	2,70	3,00
		75	3,25	3,30	3,50
unterrichten, organisieren	N	Gültig	20	21	21
		Fehlend	1	0	0
	Perzentile	25	1,13 ^a	1,52 ^a	2,35 ^a
		50	1,72	1,96	2,91
		75	2,28	2,40	3,39
nur beraten	N	Gültig	9	9	9
		Fehlend	0	0	0
	Perzentile	25	2,75 ^a	2,25 ^a	3,55 ^a
		50	3,20	2,88	4,00
		75	3,75	3,44	4,45
nur unterrichten	N	Gültig	9	9	9
		Fehlend	0	0	0
	Perzentile	25	1,92 ^a	1,71 ^a	2,81 ^a
		50	3,00	2,08	3,38
		75	4,08	2,46	4,08
nur organisieren	N	Gültig	5	5	5
		Fehlend	0	0	0
	Perzentile	25	1,63 ^a	1,58 ^a	2,81 ^a
		50	2,25	2,00	3,13
		75	3,25	2,42	3,44

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

Kruskal-Wallis H-Test, Monte-Carlo-Signifikanz	p = 0,003	p > 0,05	p > 0,05
KA	7,7 % Vgl. Anm. T129	3,3 %	3,3 %

Quartile der Einschätzung „Richtiger Einsatz als Dipl.Päd“, „Berufszufriedenheit“ und „Nutzen des Studiums“ (5er Skala) jeweils in Abhängigkeit von der derzeitigen Vergütungsgruppe
(N = 93, KA siehe unten)

Vergütungsgruppe derzeitige Stelle			Richtiger Einsatz als Dipl.Päd	Berufszufrie- denheit	Nützlichkeit Studieninhalte
BAT III und besser	N	Gültig	23	26	26
		Fehlend	7	4	4
	Perzentile	25	1,22 ^a	1,43 ^a	2,54 ^a
		50	1,85	1,96	3,00
		75	2,42	2,46	3,46
BAT IV und V	N	Gültig	42	42	42
		Fehlend	1	1	1
	Perzentile	25	1,77 ^a	1,75 ^a	2,75 ^a
		50	2,58	2,23	3,33
		75	3,38	2,95	4,00
sonst. Tarife/Gehälter	N	Gültig	10	10	10
		Fehlend	16	16	16
	Perzentile	25	1,33 ^a	1,60 ^a	2,00 ^a
		50	2,00	2,10	2,70
		75	3,00	3,75	3,20
freiber. Honorare	N	Gültig	8	10	10
		Fehlend	4	2	2
	Perzentile	25	1,50 ^a	1,13 ^a	3,00 ^a
		50	2,00	1,75	3,70
		75	2,50	2,38	4,20

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

KA =	10,8 % Vgl. Anm. T129.	5,4 %	5,4 %
------	------------------------------	-------	-------

Quartile der Einschätzung „Richtiger Einsatz als Dipl.Päd“, „Berufszufriedenheit“ und „Nutzen des Studiums“ (5er Skala) jeweils in Abhängigkeit vom derzeitigen Bruttogehalt
(N = 93, KA siehe unten)

Derzeitiges Bruttogehalt			Richtiger Einsatz als Dipl.Päd	Berufszufrie- denheit	Nützlichkeit Studieninhalte
bis 2000 DM brutto	N	Gültig	6	6	6
		Fehlend	2	2	2
	Perzentile	25	1,25 ^a	1,67 ^a	2,67 ^a
		50	2,50	2,17	3,17
		75	3,75	3,00	3,75
2001 - 3000 DM brutto	N	Gültig	13	13	13
		Fehlend	4	4	4
	Perzentile	25	1,88 ^a	1,56 ^a	2,81 ^a
		50	2,42	2,38	3,67
		75	3,42	3,05	4,69
3001 - 4000 DM brutto	N	Gültig	16	17	17
		Fehlend	7	6	6
	Perzentile	25	1,50 ^a	1,71 ^a	2,53 ^a
		50	2,17	2,42	3,06
		75	3,50	3,25	3,75
4001 - 5000 DM brutto	N	Gültig	22	23	23
		Fehlend	4	3	3
	Perzentile	25	1,69 ^a	1,73 ^a	2,89 ^a
		50	2,38	2,21	3,62
		75	3,14	3,25	4,06
über 5000 DM brutto	N	Gültig	24	27	27
		Fehlend	10	7	7
	Perzentile	25	1,17 ^a	1,34 ^a	2,45 ^a
		50	1,83	1,82	2,91
		75	2,50	2,22	3,33

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

KA =	12,9 % Vgl. Anm. T106.	7,5 % Vgl. Anm. T106	7,5 % Vgl. Anm. T106
------	------------------------------	----------------------------	----------------------------

Quartile der Einschätzung „Richtiger Einsatz als Dipl.Päd“, „Berufszufriedenheit“ und „Nutzen des Studiums“ (5er Skala) jeweils in Abhängigkeit von der derzeitigen Vertragsart
(N = 93, KA siehe unten)

Befristung derzeitige Stelle			Richtiger Einsatz als Dipl.Päd	Berufszufrie- denheit	Nützlichkeit Studieninhalte
unbefristet	N	Gültig	44	47	47
		Fehlend	17	14	14
	Perzentile	25	1,66 ^a	1,48 ^a	2,53 ^a
		50	2,24	1,98	3,00
		75	3,10	2,47	3,47
befristet	N	Gültig	25	26	26
		Fehlend	4	3	3
	Perzentile	25	1,19 ^a	1,79 ^a	2,67 ^a
		50	2,00	2,33	3,39
		75	3,19	3,14	4,11
Honorar / freiberuflich	N	Gültig	8	10	10
		Fehlend	3	1	1
	Perzentile	25	1,50 ^a	1,13 ^a	3,00 ^a
		50	2,00	1,75	3,70
		75	2,50	2,38	4,20

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

KA =	17,2 % Vgl. Anm. T55 und T129	10,8 % Vgl. Anm. T55	10,8 % Vgl. Anm. T55
------	--	----------------------------	----------------------------

Quartile der Einschätzung „Richtiger Einsatz als Dipl.Päd“, „Berufszufriedenheit“ und „Nutzen des Studiums“ (5er Skala) jeweils in Abhängigkeit von der eigenen Zuordnung zu derzeit. Arbeitsfeld/ern
(N = 93, KA siehe unten)

Zuordnung zu welchem/n derzeitigen Arbeitsfeld/ern ?			Richtiger Einsatz als Dipl.Päd	Berufszufrie- denheit	Nützlichkeit Studieninhalte
nur EB/AJB	N	Gültig	20	22	22
		Fehlend	3	1	1
	Perzentile	25	1,50 ^a	1,54 ^a	2,38 ^a
		50	1,95	1,93	2,95
		75	2,41	2,32	3,45
EB/AJB und anderes Feld	N	Gültig	29	31	31
		Fehlend	2	0	0
	Perzentile	25	1,52 ^a	1,72 ^a	2,67 ^a
		50	2,13	2,18	3,16
		75	3,05	3,06	3,82
päd. Feld, aber nicht EB/AJB	N	Gültig	36	37	37
		Fehlend	2	1	1
	Perzentile	25	1,61 ^a	1,43 ^a	2,78 ^a
		50	2,60	2,15	3,40
		75	3,50	2,98	4,10

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

KA =	8,6 % Vgl. Anm. T129.	3,2 %	3,2 %
------	-----------------------------	-------	-------

Rangkorrelation zwischen der „Berufszufriedenheit“ und dem „Richtigen Einsatz als Dipl.Päd“
(N = 93, KA = 8,6 %)

			Berufszufriedenheit	Richtiger Einsatz als Dipl.Päd
Spearman-Rho	Berufszufriedenheit	Korrelationskoeffizient	1,000	,457**
		Sig. (2-seitig)	.	,000
		N	91	85
	Richtiger Einsatz als Dipl.Päd	Korrelationskoeffizient	,457**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	.
		N	85	85

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T129.

Rangkorrelation zwischen dem „Richtigen Einsatz als Dipl.Päd“ und der „Nützlichkeit der Studieninhalte“
(N = 93, KA = 8,6 %)

			Richtiger Einsatz als Dipl.Päd	Nützlichkeit Studieninhalte
Spearman-Rho	Richtiger Einsatz als Dipl.Päd	Korrelationskoeffizient	1,000	,346**
		Sig. (2-seitig)	.	,001
		N	85	85
	Nützlichkeit Studieninhalte	Korrelationskoeffizient	,346**	1,000
		Sig. (2-seitig)	,001	.
		N	85	91

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T129.

Rangkorrelation zwischen der „Berufszufriedenheit“ und der „Nützlichkeit der Studieninhalte“
(N = 93, KA = 2,2 %)

			Berufszufriedenheit	Nützlichkeit Studieninhalte
Spearman-Rho	Berufszufriedenheit	Korrelationskoeffizient	1,000	,177
		Sig. (2-seitig)	.	,094
		N	91	91
	Nützlichkeit Studieninhalte	Korrelationskoeffizient	,177	1,000
		Sig. (2-seitig)	,094	.
		N	91	91

Quartile der Einschätzung des „Richtigen Einsatzes als Dipl.Päd“, der „Berufszufriedenheit“ und des „Nutzens des Studiums“ (5er Skala) jeweils in Abhängigkeit von der Diplomprüfungsordnung (N = 93, KA siehe unten)

Prüfungsordnung			Richtiger Einsatz als Dipl.Päd	Berufszufriedenheit	Nützlichkeit Studieninhalte
DPO 1973	N	Gültig	64	68	68
		Fehlend	27	23	23
	Perzentile	25	1,54 ^a	1,59 ^a	2,60 ^a
		50	2,15	2,07	3,15
		75	3,04	2,68	3,82
DPO 1984	N	Gültig	21	23	23
		Fehlend	13	11	11
	Perzentile	25	1,54 ^a	1,58 ^a	2,75 ^a
		50	2,42	2,15	3,27
		75	3,45	2,95	4,04

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

KA =	8,6 % Vgl. Anm. T129	2,2 %	2,2 %
------	----------------------------	-------	-------

Quartile der Einschätzung des „Richtigen Einsatzes als Dipl.Päd“, der „Berufszufriedenheit“ und des „Nutzens des Studiums“ (5er Skala) jeweils in Abhängigkeit von grundständigem bzw. Aufbaustudium (N = 93, KA siehe oben)

grundständig / Aufbaustudium			Richtiger Einsatz als Dipl.Päd	Berufszufrie- denheit	Nützlichkeit Studieninhalte
grundständig	N	Gültig	75	81	81
		Fehlend	36	30	30
	Perzentile	25	1,59 ^a	1,59 ^a	2,64 ^a
		50	2,24	2,12	3,17
		75	3,20	2,88	3,87
Aufbaustudium	N	Gültig	10	10	10
		Fehlend	4	4	4
	Perzentile	25	1,13 ^a	1,57 ^a	2,63 ^a
		50	1,83	1,93	3,25
		75	2,75	2,29	3,88

a. Perzentile werden aus gruppierten Daten berechnet.

KA =	8,6 % Vgl. Anm. T129.	2,2 %	2,2 %
------	-----------------------------	-------	-------

3.4.2 „Ich würde wieder Diplom-Pädagogik studieren, aber ...“ - Was die Befragten selbst rückblickend betrachtet anders machen würden

„Wenn Sie sich heute noch einmal entscheiden würden, würden Sie wieder Diplom-Pädagogik studieren?“ – Mehrfachantworten möglich - (N = 125, KA = 2,4 %)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja, ohne Einschränkung wieder	15	12,0	12,3	12,3
	ja, aber etwas anders machen	59	47,2	48,4	60,7
	nein, nicht wieder Dipl. Päd.	37	29,6	30,3	91,0
	weiß nicht	11	8,8	9,0	100,0
	Gesamt	122	97,6	100,0	
Fehlend	k.A.	3	2,4		
Gesamt		125	100,0		

Anmerkung: n = 59 „ja, aber etwas anders machen“ sind 59 Personen, die mindestens eine „ja, aber ...“-Antwort gegeben haben. Zu den Antworten im Einzelnen vgl. die Kategorienzusammenfassung Kat. 15 im Anhang.

Befragte nach Geschlecht und „Wieder Diplom-Pädagogik studieren?“
– Mehrfachantworten möglich - (N = 125, KA = 2,4 %)

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
ja, ohne Einschränkung wieder	Anzahl		8	7	15
	% von Geschlecht		13,3%	11,3%	12,3%
ja, aber etwas anders machen	Anzahl		27	32	59
	% von Geschlecht		45,0%	51,6%	48,4%
nein, nicht wieder Dipl. Päd.	Anzahl		19	18	37
	% von Geschlecht		31,7%	29,0%	30,3%
weiß nicht	Anzahl		6	5	11
	% von Geschlecht		10,0%	8,1%	9,0%
Gesamt	Anzahl		60	62	122
	% von Geschlecht		100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Abschlussgenerationen und „Wieder Diplom-Pädagogik studieren?“
Mehrfachantworten möglich (N = 125, KA = 2,4 %)

		Abschlussgenerationen			Gesamt
		81-83	84-87	88-91	
ja, ohne Einschränkung wieder	Anzahl	3	4	8	15
	% von Abschlussgene- rationen	8,3%	9,8%	17,8%	12,3%
ja, aber etwas anders machen	Anzahl	17	20	22	59
	% von Abschlussgene- rationen	47,2%	48,8%	48,9%	48,4%
nein, nicht wieder Dipl. Päd.	Anzahl	10	13	14	37
	% von Abschlussgene- rationen	27,8%	31,7%	31,1%	30,3%
weiß nicht	Anzahl	6	4	1	11
	% von Abschlussgene- rationen	16,7%	9,8%	2,2%	9,0%
Gesamt	Anzahl	36	41	45	122
	% von Abschlussgene- rationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Abschlussgenerationen und Zusammenfassung „Wieder Diplom-Pädagogik studie-
ren?“, Mehrfachantworten möglich (N = 125, KA = 2,4 %)

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Heute wieder Diplom-Pädagogik studieren ?	ja (ggfs. aber...)	Anzahl	20	24	30	74
		% von Abschluss- generationen	55,6%	58,5%	66,7%	60,7%
	nein / weiß nicht	Anzahl	16	17	15	48
		% von Abschluss- generationen	44,4%	41,5%	33,3%	39,3%
Gesamt		Anzahl	36	41	45	122
		% von Abschluss- generationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Befragte nach Qualifikationen zum Befragungszeitpunkt und „Wieder Diplom-Pädagogik studieren?“
Mehrfachantworten möglich (N = 125, KA = 2,4 %)

			Zum Befragungszeitpunkt einfach-/mehrfachqualifiziert ?		Gesamt
			mehrfachqualifiziert	einfachqualifiziert	
Heute wieder Diplom-Pädagogik studieren ?	ja, ohne Einschränkung wieder	Anzahl % von Zum Befragungszeitpunkt einfach-/mehrfachqualifiziert ?	12 14,3%	3 7,9%	15 12,3%
	ja, aber etwas anders machen	Anzahl % von Zum Befragungszeitpunkt einfach-/mehrfachqualifiziert ?	36 42,9%	23 60,5%	59 48,4%
	nein, nicht wieder Dipl. Päd.	Anzahl % von Zum Befragungszeitpunkt einfach-/mehrfachqualifiziert ?	27 32,1%	10 26,3%	37 30,3%
	weiß nicht	Anzahl % von Zum Befragungszeitpunkt einfach-/mehrfachqualifiziert ?	9 10,7%	2 5,3%	11 9,0%
Gesamt		Anzahl % von Zum Befragungszeitpunkt einfach-/mehrfachqualifiziert ?	84 100,0%	38 100,0%	122 100,0%

Befragte nach eigener Zuordnung zu derzeit. Arbeitsfeld/ern und „Wieder Diplom-Pädagogik studieren?“
Mehrfachantworten möglich (N = 125, KA = 5,6 %)

			Zuordnung zu welchem Arbeitsfeld / welchen Arbeitsfeldern ?					Gesamt
			nur EB/AJB	EB/AJB und anderes Feld	päd. Feld, aber nicht EB/AJB	nicht-päd. Feld	z.Zt. nicht berufstätig	
Heute wieder Diplom-Pädagogik studieren ?	ja, ohne Einschränkung wieder	Anzahl % von Zuordnung zu welch. Arbeitsfeld/ern?	1 4,3%	6 20,0%	4 10,8%	0 ,0%	3 42,9%	14 11,9%
	ja, aber etwas anders machen	Anzahl % von Zuordnung zu welch. Arbeitsfeld/ern?	11 47,8%	22 73,3%	15 40,5%	7 33,3%	2 28,6%	57 48,3%
	nein, nicht wieder Dipl. Päd.	Anzahl % von Zuordnung zu welch. Arbeitsfeld/ern?	7 30,4%	2 6,7%	14 37,8%	11 52,4%	2 28,6%	36 30,5%
	weiß nicht	Anzahl % von Zuordnung zu welch. Arbeitsfeld/ern?	4 17,4%	0 ,0%	4 10,8%	3 14,3%	0 ,0%	11 9,3%
Gesamt		Anzahl % von Zuordnung zu welch. Arbeitsfeld/ern?	23 100,0%	30 100,0%	37 100,0%	21 100,0%	7 100,0%	118 100,0%

p = 0,001, Fishers exakter Test, Monte-Carlo-Signifikanz, zweiseitig

Anmerkung zum leicht erhöhten KA-Wert: n = 7 => 4 Abs., die im Bereich Seelsorge tätig sind und keine Angabe bei der Zuordnung zu Arbeitsfeldern gemacht haben, 3 Abs., die keine Angabe bei der Frage nach „Heute wieder Diplom-Pädagogikstudium?“ gemacht haben.

Befragte nach eigener Zuordnung zu derzeit. Arbeitsfeld/ern und Zusammenfassung „Wieder Diplom-Pädagogik studieren?“. Mehrfachantworten möglich (N = 125, KA = 5,6 %)

			Zuordnung zu welchem Arbeitsfeld / welchen Arbeitsfeldern ?					Gesamt
			nur EB/AJB	EB/AJB und anderes Feld	päd. Feld, aber nicht EB/AJB	nicht-päd. Feld	z.Zt. nicht berufstätig	
Heute wieder Diplom-Pädagogik studieren ?	ja (ggfs. aber...)	Anzahl % von Zuordnung zu welch. Arbeits- feld/ern ?	12 52,2%	28 93,3%	19 51,4%	7 33,3%	5 71,4%	71 60,2%
	nein / weiß nicht	Anzahl % von Zuordnung zu welch. Arbeits- feld/ern ?	11 47,8%	2 6,7%	18 48,6%	14 66,7%	2 28,6%	47 39,8%
Gesamt		Anzahl % von Zuordnung zu welch. Arbeits- feld/ern ?	23 100,0%	30 100,0%	37 100,0%	21 100,0%	7 100,0%	118 100,0%

p = 0,000, Chi-Quadrat nach Pearson, zweiseitig
Zum leicht erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T138.

Reduzierter Stichprobenumfang N = 93

=> d.h. ohne n = 22 derzeit im nicht-päd. Bereich Tätige, n = 7 derzeit nicht Berufstätige, n = 3 Pfar-
rer/innen, die sich als nicht im päd. Bereich tätig definieren.

Befragte nach gefühlt richtigem Einsatz als Dipl.Päd und Frage, ob wieder Entscheidung für Diplom-
Pädagogik (N = 93, KA = 8,6 %)

			Richtiger Einsatz als Dipl.-Pädagoge/in			Gesamt
			(vollkommen) richtig	teils richtig	(gar) nicht richtig	
Heute wieder Diplom-Pädagogik studieren ?	ja, ohne Einschränkung wieder	Anzahl % von Richtiger Einsatz als Dipl.Päd.	9 17,3%	1 5,6%	1 6,7%	11 12,9%
	ja, aber etwas anders machen	Anzahl % von Richtiger Einsatz als Dipl.Päd.	26 50,0%	13 72,2%	6 40,0%	45 52,9%
	nein, nicht wieder Dipl. Päd.	Anzahl % von Richtiger Einsatz als Dipl.Päd.	13 25,0%	3 16,7%	6 40,0%	22 25,9%
	weiß nicht	Anzahl % von Richtiger Einsatz als Dipl.Päd.	4 7,7%	1 5,6%	2 13,3%	7 8,2%
Gesamt		Anzahl % von Richtiger Einsatz als Dipl.Päd.	52 100,0%	18 100,0%	15 100,0%	85 100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T129.

Befragte nach gefühlt richtigem Einsatz als Dipl.Päd und Zusammenfassung, ob wieder Entscheidung
für Diplom-Pädagogik (N = 93, KA = 8,6 %)

			Richtiger Einsatz als Dipl.-Pädagoge/in			Gesamt
			(vollkommen) richtig	teils richtig	(gar) nicht richtig	
Heute wieder Diplom-Pädagogik studieren ?	ja (ggfs. aber...)	Anzahl % von Richtiger Einsatz als Dipl.Päd.	35 67,3%	14 77,8%	7 46,7%	56 65,9%
	nein / weiß nicht	Anzahl % von Richtiger Einsatz als Dipl.Päd.	17 32,7%	4 22,2%	8 53,3%	29 34,1%
Gesamt		Anzahl % von Richtiger Einsatz als Dipl.Päd.	52 100,0%	18 100,0%	15 100,0%	85 100,0%

Zu dem erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T129.

Befragte nach Berufszufriedenheit und Frage, ob wieder Entscheidung für Diplom-Pädagogik
(N = 93, KA = 3,2 %)

			Berufszufriedenheit			Gesamt
			(sehr) zufrieden	teils zufrieden	(gar) nicht zufrieden	
Heute wieder Diplom-Pädagogik studieren ?	ja, ohne Einschränkung wieder	Anzahl % von Berufszufriedenheit	10 15,9%	1 6,3%	0 ,0%	11 12,2%
	ja, aber etwas anders machen	Anzahl % von Berufszufriedenheit	30 47,6%	12 75,0%	6 54,5%	48 53,3%
	nein, nicht wieder Dipl. Päd.	Anzahl % von Berufszufriedenheit	16 25,4%	2 12,5%	5 45,5%	23 25,6%
	weiß nicht	Anzahl % von Berufszufriedenheit	7 11,1%	1 6,3%	0 ,0%	8 8,9%
Gesamt		Anzahl % von Berufszufriedenheit	63 100,0%	16 100,0%	11 100,0%	90 100,0%

Befragte nach Berufszufriedenheit und Zusammenfassung, ob wieder Entscheidung für Diplom-Pädagogik
(N = 93, KA = 3,2 %)

			Berufszufriedenheit			Gesamt
			(sehr) zufrieden	teils zufrieden	(gar) nicht zufrieden	
Heute wieder Diplom-Pädagogik studieren ?	ja (ggfs. aber...)	Anzahl % von Berufszufriedenheit	40 63,5%	13 81,3%	6 54,5%	59 65,6%
	nein / weiß nicht	Anzahl % von Berufszufriedenheit	23 36,5%	3 18,8%	5 45,5%	31 34,4%
Gesamt		Anzahl % von Berufszufriedenheit	63 100,0%	16 100,0%	11 100,0%	90 100,0%

Befragte nach Nützlichkeit Studieninhalte und Frage, ob wieder Entscheidung für Diplom-Pädagogik
(N = 93, KA = 3,2 %)

			Nützlichkeit Studieninhalte			Gesamt
			(sehr)nützlich	teils nützlich	(gar)nicht nützlich	
Heute wieder Diplom-Pädagogik studieren ?	ja, ohne Einschränkung wieder	Anzahl % von Nützlichkeit Studieninhalte	2 11,8%	5 11,9%	4 12,9%	11 12,2%
	ja, aber etwas anders machen	Anzahl % von Nützlichkeit Studieninhalte	8 47,1%	26 61,9%	14 45,2%	48 53,3%
	nein, nicht wieder Dipl. Päd.	Anzahl % von Nützlichkeit Studieninhalte	5 29,4%	7 16,7%	11 35,5%	23 25,6%
	weiß nicht	Anzahl % von Nützlichkeit Studieninhalte	2 11,8%	4 9,5%	2 6,5%	8 8,9%
Gesamt		Anzahl % von Nützlichkeit Studieninhalte	17 100,0%	42 100,0%	31 100,0%	90 100,0%

Befragte nach Nützlichkeit Studieninhalte und Zusammenfassung, ob wieder Entscheidung für Diplom-Pädagogik (N = 93, KA = 3,2 %)

			Nützlichkeit Studieninhalte			Gesamt
			(sehr)nützlich	teils nützlich	(gar)nicht nützlich	
Heute wieder Diplom-Pädagogik studieren ?	ja (ggfs. aber...)	Anzahl % von Nützlichkeit Studieninhalte	10 58,8%	31 73,8%	18 58,1%	59 65,6%
	nein / weiß nicht	Anzahl % von Nützlichkeit Studieninhalte	7 41,2%	11 26,2%	13 41,9%	31 34,4%
Gesamt		Anzahl % von Nützlichkeit Studieninhalte	17 100,0%	42 100,0%	31 100,0%	90 100,0%

Reduzierter Stichprobenumfang: N = 118
=> d.h. ohne n = 7, die derzeit nicht berufstätig sind.

Befragte nach Vertragsart derzeitige Tätigkeit und Frage, ob wieder Entscheidung für Diplom-Pädagogik (N = 118, KA = 15,3 %)

			Befristung derzeitige Tätigkeit			Gesamt
			unbefristet	befristet	Honorar / freiberuflich	
Heute wieder Diplom-Pädagogik ?	ja, ohne Einschränkung wieder	Anzahl % von Befristung derzeitige Tätigkeit	6 9,8%	5 17,2%	1 10,0%	12 12,0%
	ja, aber etwas anders machen	Anzahl % von Befristung derzeitige Tätigkeit	31 50,8%	15 51,7%	4 40,0%	50 50,0%
	nein, nicht wieder Dipl. Päd.	Anzahl % von Befristung derzeitige Tätigkeit	20 32,8%	7 24,1%	3 30,0%	30 30,0%
	weiß nicht	Anzahl % von Befristung derzeitige Tätigkeit	4 6,6%	2 6,9%	2 20,0%	8 8,0%
Gesamt		Anzahl % von Befristung derzeitige Tätigkeit	61 100,0%	29 100,0%	10 100,0%	100 100,0%

Begründung zum erhöhten KA-Wert vgl. Anmerkung T55.

Befragte nach Vergütung derzeitige Tätigkeit und Frage, ob wieder Entscheidung für Diplom-Pädagogik (N = 118, KA = 7,6 %)

			Vergütung derzeitige Stelle				Gesamt
			BAT III und besser	BAT IV und V	sonst. Tarife/ Gehälter	freiber. Honorare	
Heute wieder Diplom-Pädagogik ?	ja, ohne Einschränkung wieder	Anzahl % von Vergütung derzeitige Stelle	6 20,0%	4 9,3%	1 4,0%	1 9,1%	12 11,0%
	ja, aber etwas anders machen	Anzahl % von Vergütung derzeitige Stelle	14 46,7%	24 55,8%	11 44,0%	5 45,5%	54 49,5%
	nein, nicht wieder Dipl. Päd.	Anzahl % von Vergütung derzeitige Stelle	8 26,7%	12 27,9%	10 40,0%	3 27,3%	33 30,3%
	weiß nicht	Anzahl % von Vergütung derzeitige Stelle	2 6,7%	3 7,0%	3 12,0%	2 18,2%	10 9,2%
Gesamt		Anzahl % von Vergütung derzeitige Stelle	30 100,0%	43 100,0%	25 100,0%	11 100,0%	109 100,0%

Begründung zum leicht erhöhtem KA-Wert vgl. Anmerkung T120.

Reduzierter Stichprobenumfang: N = 99

=> d.h. ohne n = 26 Befragte, die angegeben haben, noch nicht nach einer Stelle als Dipl.Päd. gesucht zu haben.

Befragte nach Bewerbungshäufigkeit und Frage, ob wieder Diplom-Pädagogik (N = 99, KA = 16,2 %)

			Anzahl Bewerbungen		Gesamt
			bis zu 10 Bewerbungen	mehr als 10 Bewerbungen	
Heute wieder Dipl.Päd. studieren?	ja, ohne Einschränkung wieder	Anzahl % von Anzahl Bewerbungen	7 12,1%	1 4,0%	8 9,6%
	ja, aber etwas anders machen	Anzahl % von Anzahl Bewerbungen	27 46,6%	15 60,0%	42 50,6%
	nein, nicht wieder Dipl. Päd.	Anzahl % von Anzahl Bewerbungen	18 31,0%	8 32,0%	26 31,3%
	weiß nicht	Anzahl % von Anzahl Bewerbungen	6 10,3%	1 4,0%	7 8,4%
Gesamt		Anzahl % von Anzahl Bewerbungen	58 100,0%	25 100,0%	83 100,0%

Erläuterung zum erhöhten KA-Wert siehe T26.

Befragte nach Dauer der ersten Stellensuche und der Frage, ob wieder Diplom-Pädagogik (N = 99, KA = 19,2 %)

			Dauer der 1. Stellensuche		Gesamt
			bis zu 6 Monate	länger als 6 Monate	
Heute wieder Dipl.Päd. studieren?	ja, ohne Einschränkung wieder	Anzahl % von Dauer der 1. Stellensuche	5 8,9%	3 12,5%	8 10,0%
	ja, aber etwas anders machen	Anzahl % von Dauer der 1. Stellensuche	30 53,6%	11 45,8%	41 51,3%
	nein, nicht wieder Dipl. Päd.	Anzahl % von Dauer der 1. Stellensuche	18 32,1%	8 33,3%	26 32,5%
	weiß nicht	Anzahl % von Dauer der 1. Stellensuche	3 5,4%	2 8,3%	5 6,3%
Gesamt		Anzahl % von Dauer der 1. Stellensuche	56 100,0%	24 100,0%	80 100,0%

Erläuterung zum erhöhten KA-Wert siehe T26.

3.4.3 Notwendige Veränderungen am Diplom-Pädagogikstudium aus der Sicht seiner Absolventinnen und Absolventen

3.4.3.2 Die Veränderungsvorschläge der Marburger Absolventinnen und Absolventen

Zusammenfassung: Veränderungen am Diplom-Pädagogikstudium in Marburg nötig ?
(Fragebogen Teil V, Frage 2) – N = 125, KA = 5,6 %

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozenze	Kumulierte Prozenze
Gültig	keine Änderungen nötig	5	4,0	4,2	4,2
	Änderungen nötig	107	85,6	90,7	94,9
	keine Meinung, da zu lange her	6	4,8	5,1	100,0
	Gesamt	118	94,4	100,0	
Fehlend	k.A.	7	5,6		
Gesamt		125	100,0		

Der geringfügig erhöhte KA-Wert ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass den Befragten die Beantwortung dieser Frage, die außerdem ziemlich am Ende des Fragebogens gestellt worden ist, „zu mühsam“ war.

Reduzierter Stichprobenumfang N = 107

=> diejenigen, die Veränderungen am Diplom-Pädagogikstudium in Marburg für notwendig halten.

Befragte nach Geschlecht und Änderungsvorschlägen für das Diplom-Pädagogikstudium (N = 107) - Mehrfachnennungen möglich!

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Änderungsvorschläge Anzahl Personen mit mind. 1 Nennung im Bereich ...	Curriculare Struktur	Anzahl	13	14	27
		Innerhalb Geschlecht%	25,0%	25,5%	
		% vom Gesamtwert	12,1%	13,1%	25,2%
	Studieninhalte und -ziele	Anzahl	33	31	64
		Innerhalb Geschlecht%	63,5%	56,4%	
		% vom Gesamtwert	30,8%	29,0%	59,8%
	Praxisbezug	Anzahl	41	36	77
		Innerhalb Geschlecht%	78,8%	65,5%	
		% vom Gesamtwert	38,3%	33,6%	72,0%
	Lehre und Betreuung	Anzahl	10	8	18
		Innerhalb Geschlecht%	19,2%	14,5%	
		% vom Gesamtwert	9,3%	7,5%	16,8%
Rahmenbedingungen	Anzahl	2	6	8	
	Innerhalb Geschlecht%	3,8%	10,9%		
	% vom Gesamtwert	1,9%	5,6%	7,5%	
Alternativen	Anzahl	3	4	7	
	Innerhalb Geschlecht%	5,8%	7,3%		
	% vom Gesamtwert	2,8%	3,7%	6,5%	
Gesamt		Anzahl	52	55	107
		% vom Gesamtwert	48,6%	51,4%	100,0%

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a.

Befragte nach Abschlussgenerationen und Änderungsvorschlägen für das Diplom-Pädagogikstudium
(N = 107) - Mehrfachnennungen möglich!

			Abschlussgenerationen			Gesamt
			81-83	84-87	88-91	
Anderungsvorschläge Anzahl Personen mit mind. 1 Nennung im Bereich ...	Curriculare Struktur	Anzahl	3	8	16	27
		Innerhalb Generationen%	10,3%	22,9%	37,2%	
		% vom Gesamtwert	2,8%	7,5%	15,0%	25,2%
	Studieninhalte und -ziele	Anzahl	15	19	30	64
		Innerhalb Generationen%	51,7%	54,3%	69,8%	
		% vom Gesamtwert	14,0%	17,8%	28,0%	59,8%
	Praxisbezug	Anzahl	22	24	31	77
Innerhalb Generationen%		75,9%	68,6%	72,1%		
% vom Gesamtwert		20,6%	22,4%	29,0%	72,0%	
Lehre und Betreuung	Anzahl	2	3	13	18	
	Innerhalb Generationen%	6,9%	8,6%	30,2%		
	% vom Gesamtwert	1,9%	2,8%	12,1%	16,8%	
Rahmenbedingungen	Anzahl	1	5	2	8	
	Innerhalb Generationen%	3,4%	14,3%	4,7%		
	% vom Gesamtwert	,9%	4,7%	1,9%	7,5%	
Alternativen	Anzahl	2	5	0	7	
	Innerhalb Generationen%	6,9%	14,3%	,0%		
	% vom Gesamtwert	1,9%	4,7%	,0%	6,5%	
Gesamt	Anzahl	29	35	43	107	
	% vom Gesamtwert	27,1%	32,7%	40,2%	100,0%	

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a.

Befragte nach Prüfungsordnung und Änderungsvorschlägen für das Diplom-Pädagogikstudium
(N = 107) - Mehrfachnennungen möglich!

			Prüfungsordnung		Gesamt
			DPO 1973	DPO 1984	
Anderungsvorschläge Anzahl Personen mit mind. 1 Nennung im Bereich ...	Curriculare Struktur	Anzahl	15	12	27
		Innerhalb DPO%	20,3%	36,4%	
		% vom Gesamtwert	14,0%	11,2%	25,2%
	Studieninhalte und -ziele	Anzahl	39	25	64
		Innerhalb DPO%	52,7%	75,8%	
		% vom Gesamtwert	36,4%	23,4%	59,8%
	Praxisbezug	Anzahl	50	27	77
Innerhalb DPO%		67,6%	81,8%		
% vom Gesamtwert		46,7%	25,2%	72,0%	
Lehre und Betreuung	Anzahl	8	10	18	
	Innerhalb DPO%	10,8%	30,3%		
	% vom Gesamtwert	7,5%	9,3%	16,8%	
Rahmenbedingungen	Anzahl	7	1	8	
	Innerhalb DPO%	9,5%	3,0%		
	% vom Gesamtwert	6,5%	,9%	7,5%	
Alternativen	Anzahl	7	0	7	
	Innerhalb DPO%	9,5%	,0%		
	% vom Gesamtwert	6,5%	,0%	6,5%	
Gesamt	Anzahl	74	33	107	
	% vom Gesamtwert	69,2%	30,8%	100,0%	

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a.

Und zum Schluss:

Der postalische Fragebogen – eine kritische Nachbemerkung:

Der dieser Arbeit zugrunde liegende postalische Fragebogen ist von mir mit großer Sorgfalt entwickelt worden. Zahlreiche Anregungen aus vorliegenden Absolvent(inn)en-Fragebögen wurden berücksichtigt, ebenso die einschlägige Methodenliteratur (vgl. Kap. 2). Außerdem wurde der Fragebogen mehreren Pretests (vgl. Kap. 2.3) unterzogen, um ihn möglichst optimal zu gestalten.

Dennoch - „hinterher“, sprich: nach der Auswertung eines so umfangreichen Fragebogens ist man immer schlauer. Und so würde ich aufgrund meiner Erfahrungen, die ich zwischenzeitlich bei der Auswertung gemacht habe, sicherlich manches anders angehen, wenn ich noch einmal vor der Aufgabe stünde, einen solchen Fragebogen zu entwerfen. Vor allem zwei Aspekte möchte ich herausgreifen:

- 1) das „Adäquanzproblem“: Auch meine Untersuchung hat gezeigt, dass Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen (der Studienrichtung EB/aJb) meist nicht allzu große „Startschwierigkeiten“ haben, in eine breite Palette beruflicher Einsatzfelder einzumünden. Die Arbeitslosenquote ist gering. Allerdings hat diese auf den ersten Blick gute berufliche Einmündung oftmals ihren „Preis“. Mit anderen Worten: Die Absolventinnen und Absolventen nehmen zwar durchaus Tätigkeiten wahr, für die das Studium sie qualifizieren sollte, sie müssen aber nicht selten eine nicht-akademikeradäquate Bezahlung in Kauf nehmen. Dementsprechend „genau“ sind die Befragten mit dem Wortlaut im Fragebogen umgegangen, in dem zumeist von der „ersten beruflichen Tätigkeit als Diplom-Pädagogin/Pädagoge“ (insbes. Teil II des Fragebogens) die Rede war. D.h. bei der Auswertung wurde deutlich, dass der Fragebogen diesbezüglich etwas missverständlich formuliert war: Es ging nicht für alle Befragten ausreichend klar daraus hervor, dass die *zeitlich* erste Tätigkeit nach dem Diplom gemeint war und nicht erst die Stelle, die (irgendwann später vielleicht) einmal akademikeradäquat nach BAT III oder besser bezahlt war.¹ Eine Absolventin brachte die Problematik durch folgende Anmerkung in Teil II des Fragebogens auf den Punkt. Sie schrieb: „*Bin ich damit als Person mit diesem Studienabschluß gemeint oder die Qualifikation mit entsprechender Bezahlung? => Ich gehe jetzt von mir mit dieser Berufsausbildung aus!*“ (Fb 124).

Zum Glück handelte es sich dabei nur um sieben Personen, die aber dennoch angesichts der Stichprobengröße dann bei den KA-Werten „zu Buche geschlagen“ sind. Das Problem wurde nämlich in der Auswertung dadurch gelöst, dass die Fragebogenangaben von den n = 7 Befragten, die sich nicht auf ihre zeitlich erste Stelle nach dem Diplom bezogen haben, sondern auf die erste „adäquat“ bezahlte, bei den Fragen zur Berufseinmündung als KA gewertet worden sind (vgl. Anmerkung T26). Das hatte die unschöne Folge, dass die KA-Werte bei manchen Aspekten zur Berufseinmündung letztendlich recht hoch ausfielen.

¹ Vgl. hierzu auch die Anmerkungen im Tabellenband T26 sowie im Auswertungstext, Kap. 3.2.1.

- 2) das „Überforderungsproblem“: Der Fragebogen war hinsichtlich der Fragen zu bisherigen „Aus- und Weiterbildungen“ (Teil I, Frage 2) und zu den „Beruflichen Tätigkeiten vor, parallel zu und nach dem Diplomstudium in Pädagogik“ (Teil I, Frage 3) tabellarisch angelegt. Das hatte den großen Vorteil, dass ich dadurch einen guten chronologischen Überblick über den beruflichen Werdegang sowie über die absolvierten Aus- und Weiterbildungen erhalten habe. Der Nachteil bestand, das ging aus manchen Fragebogenanmerkungen hervor, darin, dass diese chronologischen Übersichten den Befragten „viel“ abverlangten: viel Nachdenken, u.U. Nachschlagen in Lebensläufen, Geduld und Zeit. Dies aufzubringen waren nicht alle bereit („ist mir zu anstrengend“, Fb 104), und das führte dazu, dass insgesamt $n = 10$ Befragte die Tabelle zu den beruflichen Tätigkeiten (Teil I, Frage 3) nicht vollständig oder gar nicht ausgefüllt haben. Auch das hatte in der Auswertung wiederum einige erhöhte KA-Werte zur Folge (vgl. die Anmerkungen im Tabellenband).

Da diese Befragten jedoch häufig noch zusätzliche Kommentare zum Fragebogen oder zu einzelnen Fragen abgegeben haben, konnten aus manchen Fragebögen dennoch (zum Beispiel) Angaben zur aktuellen beruflichen Tätigkeit entnommen und für die Auswertung erfasst werden.

In den durchgeführten Pretests hatte es leider keine Hinweise auf diese Problematiken gegeben.

Außerdem hat sich die Verwendung vieler offener und halboffener Fragen (vgl. Kap. 2.3.1) in einem explorativen Sinne zwar als notwendig und aufschlussreich im Hinblick darauf erwiesen, was die Befragten „von sich aus“ zu sagen hatten, ohne dass sie durch Antwortvorgaben „gelenkt“ wurden. Im Hinblick auf die Auswertung waren diese offenen und halboffenen Fragen jedoch sehr, sehr aufwändig zu handhaben, wie nicht zuletzt auch die zahlreichen methodischen Hinweise in meiner Arbeit deutlich machen.

Gleichwohl ist der von mir entwickelte Fragebogen mit meiner Zustimmung inzwischen auch in anderen regionalen Verbleibsstudien zur Anwendung gekommen (so z.B. in Bremen, vgl. Peters/Schrader 1996 und Hinrichs 2005), was für die Vergleichbarkeit von Ergebnissen sehr wünschenswert ist.

Erklärung

Ich erkläre, dass ich die Dissertation unter Verwendung keiner anderen als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Andrea Fink-Jacob