

**Michael Mayerle**

## **Berufschancen nach einem Aufbaustudium in Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit? Vom Diplom zum Master**

Nicht erst seit der flächendeckenden Einführung des zwei- bzw. dreistufigen Studienmodells (Bachelor/Master an Fachhochschulen - Bachelor/Master/Promotion an Universitäten) ist die akademische Weiterqualifizierung ein Thema für Sozialarbeiterinnen und Sozialpädagogen. Aufgrund eines spezifischen Qualifizierungsbedarfs haben verschiedene Universitäten ihre - zumeist erziehungswissenschaftlichen - Studiengänge für Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen geöffnet bzw. hatten explizit Aufbaustudiengänge für Sozialpädagoginnen und Sozialarbeiter im Programm, die in der Regel mit dem akademischen Grad einer Diplom-Pädagogin/ eines Diplom-Pädagogen abschlossen. Diese Programme boten Fachhochschulabsolventen die Chance, einen Universitätsabschluss zu erlangen, ein Teil von ihnen strebte den Zugang zur Promotion an, der FH-Absolventen ohne Universitätsabschluss in der Regel verwehrt geblieben ist<sup>1</sup>.

An den Gesamthochschulen, die aufgrund der bildungspolitischen Strömungen Ende der 1960er Jahre entstanden

sind, wurden - erstmalig 1974 in Kassel, später auch in Siegen und Essen - integrierte Studiengänge im Bereich Sozialarbeit/Sozialpädagogik ins Leben gerufen. Diese folgten dem konsekutivmodell und sahen nach einem so genannten wissenschaftlichen Kurzzeitstudium von sechs bis sieben Semestern, das zum Diplom I führte, darauf aufbauende Teilstudiengänge vor, die mit einem Diplom II abschlossen - in Siegen mit dem akademischen Grad einer Diplom-Pädagogin/ eines Diplom-Pädagogen (vgl. Kruse 2004, 137 ff.).

Absolventen des konsekutiven Studienmodells in Siegen (Diplom I und Diplom II) konnten also schon vor Einführung des Bachelor- und Masterstruktur zwei Abschlüsse konsekutiv erwerben: Das Diplom in Sozialpädagogik bzw. Sozialarbeit (Diplom I) und anschließend den Abschluss Diplom-Pädagogin/Diplom-Pädagoge (Diplom II). Mit dem Bachelor- und Mastermodell hat die konsekutive Struktur nun an allen Hochschulen Einzug gehalten. Abschlüsse der zweiten Qualifizierungsstufe werden nun - in beachtlicher Zahl und Unterschiedlichkeit

bezüglich der Inhalte und Bezeichnungen - auch an Fachhochschulen angeboten<sup>2</sup>, denen die eigenständige Promotionsbefugnis bis dato jedoch weitgehend verwehrt bleibt<sup>3</sup>.

Es stellt sich die Frage, ob mit einem konsekutiven zweiten Abschluss in Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit (Diplom II und heute Master) tatsächlich verbesserte Berufschancen verbunden sind.

### **Mythos Überqualifizierung?**

Von Studieninteressenten, die sich in Siegen über die Aufnahme eines erziehungswissenschaftlichen Aufbaustudiums informierten, wurde immer wieder die Sorge geäußert, sie könnten nach Abschluss des Diploms II für die Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit überqualifiziert sein. In einschlägigen Publikationen der Arbeitsagentur wird darauf hingewiesen, dass Diplom-Pädagogen in Konkurrenz zu Fachhochschulabsolventen vor allem dann geringere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben, wenn sie keine oder nur geringe Praxiskenntnisse nachweisen können: „In den typischen Bereichen der

Sozialarbeit/-pädagogik, in denen vorrangig nach Inhabern von FH-Diplomen gesucht wurde, wie Jugendarbeit in Kommunen (Sozial- und Jugendämter), kirchliche Sozial- und Gemeinwesenarbeit und Schulsozialarbeit waren die meisten Arbeitgeber nur dann alternativ auch an Diplom-Pädagogen interessiert, wenn diese einschlägige Berufserfahrungen mitbrachten“ (Bundesanstalt für Arbeit 2004, S. 111).

Auch in erziehungswissenschaftlichen Publikationen wird der Zusammenhang zwischen Praxiserfahrungen während des Studiums und erfolgreicher Berufseinstimmung von Diplom-Pädagogen hervorgehoben (vgl. Bentler/Bührmann 2002; Bührmann/Frerichs/Kil 2003). An dieser Stelle muss betont werden, dass es in den an der Universität Siegen angebotenen Aufbaustudiengängen - im Unterschied zu den grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen an Universitäten - verpflichtend war, ein Berufsanerkennungsjahr als Sozialpädagoge bzw. Sozialarbeiterin zu absolvieren, bevor das Diplom in Pädagogik abgeschlossen werden konnte. Dies sollte zu einem deutlichen Vorteil der Siegener Absolventen im Hinblick auf eine erfolgreiche Berufseinstimmung geführt haben (vgl. auch Dittmann in diesem Heft). Zusätzlich sollten sie davon profitiert haben, dass sie im Zweifelsfall bei der Jobsuche auf zwei unterschiedliche Berufsbezeichnungen (Diplom-Sozialpädagoge bzw. Diplom-Sozialarbeiter und Diplom-Pädagoge) und die mit ihnen verbundenen beruflichen Qualifikationen zurückgreifen können.

Befragt man Studierende nach ihren Motiven bei Aufnahme eines Aufbaustudiums werden neben intrinsischen Motiven häufig die bessere Entlohnung und der mögliche Aufstieg in eine Leitungsposition angeführt.

Der Aufstieg bleibe, so die landläufige Meinung, FH-Absolventen nach wie

vor häufiger verwehrt als Universitätsabsolventen - zumindest im Öffentlichen Dienst: Der FH-Abschluss „berechtigte zur Führung eines akademischen Grades, der allerdings den Grad der wissenschaftlichen Hochschulen nicht gleichgestellt war und bei den Anstellungsträgern des öffentlichen Dienstes in den sog. gehobenen Dienst (gegenüber dem höheren Dienst) mit niedriger Besoldung führte“ (Kruse 2004, S. 115f.).

Schon in früheren Beiträgen und Verbleibsstudien ist darauf hingewiesen worden, dass ein erfolgreicher akademischer Abschluss nicht automatisch zu einer anspruchsvollen beruflichen Tätigkeit führt. Zudem wurde die Tendenz zu „Entkoppelungen zwischen Berufsabschluss und Einkommen [...] nicht nur bei Hochschulberufen, sondern im gesamten Hochschulsystem“ (Schulze-Krüdener 1997, S. 88) festgestellt. Vieles spricht dafür, dass diese allgemeine Bemerkung auch für konsekutive erziehungswissenschaftliche Abschlüsse wie Diplom II- und Masterabschlüsse gilt. Neben der Formalqualifizierung spielen im Hinblick auf die Aufstiegschancen in der Sozialen Arbeit spezifische Praxiserfahrungen eine gewichtige Rolle: „Berufserfahrene Arbeitskräfte, die z.B. Funktionen in der klassischen Sozialarbeit erfolgreich wahrgenommen haben, erhielten gelegentlich die Chance, in die Leitungsebene aufzusteigen“ (Bundesanstalt für Arbeit 2004, S. 112). Umgekehrt liegt nahe: Diplom-Pädagogen, die über geringe oder unspezifische Praxiserfahrungen verfügen, erhalten diese Chance eher nicht.

Ein weiterer Grund für die zurückhaltende Behandlung von Diplom-Pädagogen bei Stellenbesetzungen auf der Leitungsebene könnte darin bestehen, dass - aufgrund der Heterogenität der unterschiedlichen Studiengänge - bei Arbeitgebern ganz offensichtlich „Unklarheit darüber [besteht], welche Kenntnisse

und Fähigkeiten sie von künftigen Angestellten erwarten können“ (Wischmeier 2004, S. 8).

Einen Beitrag zur Überwindung dieser Unklarheiten und Transparenzdefizite versucht eine bis heute anhaltende intensive Verbleibsforschung in der Erziehungswissenschaft zu leisten.

In der Siegener Absolventenstudie von 2008, deren Veröffentlichung noch aussteht, wird zum einen der Frage nach dem Kompetenzprofil der Absolventen nachgegangen, zum anderen wird untersucht, inwieweit sich die Berufschancen durch den konsekutiven Abschluss entwickelt haben. Insofern soll der verbreiteten Vorstellung einer formalen Über- und inhaltlichen Fehlqualifizierung von Diplom-Pädagogen mit aussagefähigen Daten begegnet werden.

### Übergänge in den Arbeitsmarkt

In verschiedenen Untersuchungen und Analysen zur Erziehungswissenschaft ist immer wieder auch über die Berufseinstimmung von Diplom-Pädagogen in den Arbeitsmarkt berichtet worden (Rauschenbach u.a. 2002, Krüger u.a. 2003, Rauschenbach/Züchner 2004, Krüger/Rauschenbach 2004, Kerst u.a. 2008)<sup>4</sup>.

Die Autoren kommen jeweils zum Ergebnis, dass insgesamt „die Lage der Diplom- und Magister-Pädagogen weitaus besser [ist] als ihr Ruf. Sie haben sich in den 1990er-Jahren nicht nur weiter konsolidiert, sondern haben es auch geschafft, auf dem schwieriger werdenden Arbeitsmarkt und trotz wachsender Absolventenzahlen sich mehr oder minder erfolgreich zu platzieren“ (Rauschenbach/Züchner 2004, S. 54).

In ihrem Beitrag, der auf Sonderauswertungen des HIS-Absolventenpanels beruht, stellen Kerst u.a. fest, dass die berufliche Einstimmung bei Hochschulabsolventen im Allgemeinen durch eine mehrmonatige Übergangsphase gekennzeichnet ist, in der die Absolventen in

der Regel keine reguläre Erwerbstätigkeit ausüben; Gleichwohl definierten sie diese Phase zumeist nicht als Arbeitslosigkeit (vgl. Kerst u.a. 2008, S. 72).

Dieser Auswertung zufolge kamen die Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge etwas seltener in eine Erwerbstätigkeit als die Universitätsabsolventen insgesamt: Während Universitätsabsolventen ein Jahr nach ihrem Abschluss etwa zu 70% eine reguläre oder begleitende Erwerbstätigkeit aufgenommen haben, sind es bei den Absolventen der Erziehungswissenschaft 63% (vgl. Kerst u.a. 2008, 73).

Bekanntlich sind die Berufschancen von Hochschulabsolventen in besonderer Weise abhängig von der allgemeinen konjunkturellen Lage und von der Situation des Arbeitsmarkts in einem spezifischen Feld. Vergleicht man die erziehungswissenschaftlichen Absolventenjahrgänge 1997, 2001 und 2005, zeigt sich, dass für den Jahrgang 2005 im Vergleich zum Jahrgang 2001 die Bedingungen schwieriger geworden sind. Im Vergleich zum Jahrgang 1997 ist der Verlauf der Berufseinmündung für die 2005er Absolventen jedoch weitgehend konstant (vgl. Kerst u.a. 2008, S. 76).

Beim Vergleich unterschiedlicher Absolventenkohorten wird die Notwendigkeit deutlich, die Berufseinmündung möglichst in einer längerfristigen Perspektive zu betrachten. Für den erziehungswissenschaftlichen Absolventenjahrgang 1997 lassen sich aufgrund vorliegender Daten über den Verlauf von fünf Jahren verlässliche Aussagen über den Berufsübergang machen: Die 1997er Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge (Diplom/Magister) befanden sich Ende 2002/Anfang 2003 zu etwa 80% in einer regulären Erwerbstätigkeit (Durchschnitt aller Universitätsabsolventen: 85%) (vgl. Kerst u.a. 2008, S. 79).

Nicht übersehen werden darf allerdings, dass immerhin ca. 10% der Absolventen

erziehungswissenschaftlicher Studiengänge in prekären Beschäftigungsformen wie Werk- und Honorartätigkeiten sowie Übergangsjobs zu finden ist. (vgl. Kerst u.a. 2008, S. 79).

Insgesamt bilanzieren Kerst u.a., „dass die Erziehungswissenschaftler schneller und in höherem Maße in die reguläre Erwerbstätigkeit einmünden als etwa die Soziologen und Politikwissenschaftler, allerdings auch etwas schwieriger als im Durchschnitt aller Absolventen“ (2008, S. 76).

### **Wirtschaftszweige und Tätigkeitsbereiche**

Der am häufigsten genannte Wirtschaftszweig, in dem Diplom-Pädagogen tätig sind, ist die Soziale Arbeit, gefolgt von der Erwachsenenbildung.

Als Erziehungswissenschaftler im engeren Sinne arbeiten weniger als 10%. Analog zur geringen Promotionsquote der Erziehungswissenschaftler gehen nur wenige einer wissenschaftlichen Tätigkeit an einer Hochschule nach (ca. 6%). Es dominieren also Tätigkeiten in sozial- und erwachsenenpädagogischen Bereichen (vgl. Kerst u.a. 2008, S. 81).

### **Qualität der beruflichen Tätigkeit**

In Absolventenstudien wird nicht nur untersucht, wie viele Absolventen in eine Erwerbstätigkeit einmünden und in welchen Arbeitsbereichen sie tätig sind, von großem Interesse ist ebenfalls die Qualität der Stellen und Tätigkeiten. Kerst u.a. unterscheiden in diesem Zusammenhang zwischen „eher objektiven Merkmalen wie die Art des Arbeitsvertrages, die Arbeitszeit oder die Berufsbezeichnung“ und „eher subjektiven Merkmalen, wie z.B. die Einschätzung der Angemessenheit der ausgeübten Tätigkeit oder die Relevanz des Hochschulabschlusses für diese Tätigkeit“ (Kerst u.a., S. 79).

Erste Anhaltspunkte zur Einschätzung der Qualität der Stellen bieten die Ergeb-

nisse des HIS-Absolventenpanels: Absolventen unterschiedlicher Fachrichtungen wurden ein Jahr nach dem Examen zu Merkmalen wie berufliche Stellung, Art des Arbeitsvertrags, Arbeitszeit und Einkommen befragt. Im Vergleich zu den Psychologen oder Wirtschaftswissenschaftlern zeigt sich bei den Erziehungswissenschaftlern ein deutlich größerer Anteil von Absolventinnen und Absolventen, die sich als Arbeiter bzw. ausführende Angestellte bezeichnen und nicht in leitenden, wissenschaftlichen oder qualifizierten Stellen beschäftigt sind.

Ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis ist schon seit geraumer Zeit für Hochschulabsolventen unterschiedlicher Fachrichtungen nicht mehr der Normalfall.

Lediglich in der Wirtschaftswissenschaft erreicht noch die Hälfte der Absolventen nach einem Jahr einen unbefristeten Beschäftigungsstatus, in der Erziehungswissenschaft sind es weniger als ein Drittel. Deutliche Unterschiede gibt es auch hinsichtlich der Arbeitszeit. Während zwei Drittel der Universitätsabsolventen (gesamt) ein Jahr nach dem Examen einer Vollzeitbeschäftigung nachgeht, sind Absolventen der Erziehungswissenschaft häufiger teilzeit- als vollzeitbeschäftigt.

Mit dem Abschluss als Diplom-Pädagoge ist durchaus nicht automatisch die Eingruppierung in eine dem höheren Dienst entsprechende Eingruppierung oder eine leitende Position verbunden. Nach Angaben der Bundesanstalt für Arbeit reichte die Bandbreite für Berufseinsteiger im Öffentlichen Dienst von Vergütungsgruppe Vb bis II (vgl. Bundesanstalt für Arbeit 2004, S. 112), eine Bandbreite, die auch diejenigen Vergütungsgruppen umfasst, die ebenso mit einer Erzieherausbildung oder einem FH-Diplom hätten erreicht werden können. Betrachtet man die Struktur der tariflichen Vergütung von Diplom-Pädagogen im Jahr 2001, fällt ins Auge, dass über

## Merkmale der beruflichen Tätigkeit von Hochschulabsolventen (in %)

Fachrichtung						
Merkmale der Erwerbstätigkeit	Erziehungs- wissenschaft	Psychologie	Soziologie, Politikwiss.	Lehramt	Wirtschafts- wissenschaft	Uni trad. gesamt <sup>1</sup>
Berufliche Stellung						
Leitende und wiss. Angestellte	46	56	37	5	59	59
Qualifizierte Angestellte	19	14	20	2	20	14
Selbständig/Werk- o. Honorarvertrag	18	18	19	4	9	14
Beamte	0	0	3	1	0	1
Arbeiter, ausführende Angestellte	15	5	14	5	7	7
Refrendariat, Ausbildungsverhältnis	1	7	8	84	5	6
Art des Arbeitsvertrages						
Unbefristet	29	21	31	4	51	31
Befristet	48	54	41	8	33	49
Ausbildungsverhältnis/-vertrag	1	1	5	83	4	4
Selbständig/Werkvertrag	17	17	17	3	9	13
Sonstiges	5	6	5	2	3	3
Arbeitszeit						
Vollzeit	38	41	54	88	83	67
Teilzeit	44	42	32	7	11	23
Ohne feste Arbeitszeit	18	18	14	5	6	11
Anteil im öffentlichen Dienst	52	49	40	92	20	42
Einkommen (nur Vollzeitbeschäftigte)						
1. Quartil	22.800	18.000	19.200	12.000	29.900	24.000
2. Quartil (Median)	26.520	26.650	26.460	12.468	36.400	35.100
3. Quartil	30.900	35.964	36.000	13.065	42.100	41.500
N	158	201	176	929	505	4.456

<sup>1</sup> Ohne Absolventen des Lehramts und der Rechtswissenschaft, die sich nach einem Jahr fast ausschließlich im Refrendariat befinden.

Quelle: HIS-Absolventenpanel, Jahrgang 2005, 1. Befragung ein Jahr nach dem Examen; In: Kerst u.a. 2008, S. 80)

die Hälfte (55,5%) der tariflich Bezahlten in Tarifgruppe BAT IVa/b eingruppiert waren, was der für FH-Absolventen üblichen tariflichen Eingruppierung entsprach. Nur etwa jeder Vierte war in die dem höheren Dienst entsprechenden Tarifgruppen BAT I bis III eingruppiert (vgl. Züchner 2003, S. 99). Insbesondere in der Sozialen Arbeit, dem am häufigsten gewählten Arbeitsbereich, gelang es Diplom-Pädagogen nur in seltenen Fällen, Eingruppierungen in den Tarifgruppen BAT I bis III zu erzielen. Im Unterschied dazu erreichte beinahe die Hälfte der wenigen Diplom-Pädagogen, die in nicht-pädagogischen Arbeitsbereichen tariflich beschäftigt waren, Eingruppierungen von BAT I bis III (vgl. Züchner 2003, S. 99).

Kerst u.a. kommen in ihrer Sonderauswertung des HIS-Absolventenpanels zum Ergebnis, dass Erziehungswissenschaftler im Vergleich mit allen Hochschulabsolventen beim Einkommen im unteren Bereich liegen. Jeweils die Hälfte von ihnen hatte ein Bruttoeinkommen von mehr bzw. weniger als 26.500 €. Es fällt auf, dass die Einkommensstreuung bei den Erziehungswissenschaftlern geringer ausfällt als zum Beispiel bei Soziologen und Psychologen, bei denen in der Spitze höhere Einkommen erzielt werden (vgl. Kerst 2008, S. 80f.).

Diese Befunde verweisen auf die Phänomene von Lohndumping, Dequalifizierung und Prekarisierung der Beschäftigungsverhältnisse in der Sozialen Arbeit (vgl. Enggruber/Mergner 2007, Kühnlein/Wohlfahrt und Mergner in diesem Heft), die sich für Diplom-Pädagogen offenbar in der Weise auswirken, dass diese in der Sozialen Arbeit mit Sozialarbeiterinnen und Erziehern um die gleichen Stellen - zu gleichen Bedingungen - konkurrieren. Von dem „allseitigen Unterbietungswettbewerb“ zu Lasten des Personals sind vor allem Frauen betroffen, die in den unteren und mittleren Einkommens-

mensgruppen bei weitem die Mehrheit ausmachen (Kühnlein/Wohlfahrt in diesem Heft).

Aus der höheren Formalqualifikation erwächst nicht unmittelbar ein Vorteil von Diplom-Pädagogen gegenüber Fachkräften mit FH-Abschluss (oder Diplom I). Als bedeutsamer im Hinblick auf die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erscheint das individuelle fachliche Profil der Absolventen. Hier erscheinen spezifische Praxiserfahrungen und Handlungskompetenzen - zum Beispiel die Beratungsqualifikation (vgl. Iwers-Stelljes 2003) - als zentral.

### **Fazit und Ausblick**

Auch wenn in den vorliegenden Absolventenstudien und Analysen konsekutive erziehungswissenschaftliche Abschlüsse nicht explizit Gegenstand sind, lassen die Befunde den Schluss zu, dass durch ein erziehungswissenschaftliches Aufbaustudium nach einem sozialpädagogischen bzw. sozialarbeiterischen Fachhochschul- oder Diplom I - Studium die individuellen Berufschancen eher steigen.

Die Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit stehen den Absolventen auch nach ihrer Weiterqualifizierung weiter offen. Dies kann durch die Ergebnisse der Sonderauswertung des HIS-Absolventenpanels, wonach die größte Gruppe der Diplom-Pädagogen in der Sozialen Arbeit beschäftigt ist, belegt werden. Als Vorteil der im Aufbaustudium Qualifizierten gegenüber Mitbewerbern um Stellen mit FH-Abschluss sollte sich die Doppelqualifikation als Diplom-Sozialarbeiter bzw. Diplom-Sozialpädagogin und als Diplom-Pädagoge erweisen, als Vorteil gegenüber grundständig qualifizierten Diplom-Pädagogen der deutlichere Praxis- und handlungsmethodische Bezug des konsekutiven Studiums (inklusive Berufsanerkennungs- bzw. Berufseinstiegsjahr). Weiterqualifizierung hat nicht automatisch den Aufstieg in die Lei-

tungsebene oder den Zugang zu höheren Einkommensgruppen zur Folge. Es verhält sich vielmehr so, dass der höhere Abschluss - einschlägige Praxiserfahrungen vorausgesetzt - überhaupt erst den Zugang zu den wenigen in der Sozialen Arbeit noch vorzufindenden Stellen in höheren Einkommensgruppen eröffnet. Darüber hinaus erschließt der Abschluss Diplom-Pädagoge Arbeitsbereiche, die Diplom-Sozialarbeitern und Diplom-Sozialpädagogen vielfach verwehrt bleiben, vor allem in Bereichen außerhalb der Sozialen Arbeit wie in Erwachsenenbildung und Hochschule sowie in Wirtschaftssegmenten außerhalb der Sozialwirtschaft.

Garantie für eine dem akademischen Abschluss angemessene berufliche Tätigkeit und Entlohnung gewährt ein erfolgreicher Abschluss in einem Aufbaustudium freilich nicht.

Im Hinblick auf die künftigen Berufschancen von Masterabsolventen von Studiengängen in Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit ist davon auszugehen, dass für diese grundsätzlich ähnliche Arbeitsmarktbedingungen gelten wie für konsekutiv qualifizierte Diplom-Pädagogen. Die formale Gleichstellung von akkreditierten Masterabschlüssen an Universitäten und Fachhochschulen mit den auslaufenden Diplomabschlüssen an Universitäten<sup>5</sup> im nationalen Qualifikationsrahmen<sup>6</sup> sollte den Masterabsolventen grundsätzlich die gleichen Zugangschancen zum höheren Dienst eröffnen (vgl. <http://www.studienwahl.de>) und - zumindest in der Theorie - zu den Arbeitsbereichen und Leitungspositionen außerhalb des Öffentlichen Dienstes, die bislang schon Diplom-Pädagogen offen standen. Es bleibt abzuwarten, wie die Arbeitgeber auf die Absolventen der neuen Masterstudiengänge reagieren. Zu den individuellen Auswirkungen für Hochschulabsolventen vor dem Hintergrund von Prekarisierung der Beschäftigungsbedingungen und Dequalifizierung der

Berufsabschlüsse lässt sich jedoch jetzt schon prognostizieren: Berufsanfänger müssen sich von der beruhigenden Vorstellung verabschieden, dass ein erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss eine gehobene berufliche und gesellschaftliche Position garantiert (vgl. Enggruber/Mergner 2007, S. 24). Insofern könnte die Nachfrage nach akademischer Weiterqualifizierung in Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit eher noch steigen, auch weil Bachelor- und FH-Diplomabsolventen gezwungen sind, ihre Berufschancen durch ein konsekutives Masterstudium zu wahren, oder - im Falle von Arbeitslosigkeit - den Zugang zum Arbeitsmarkt über den Umweg eines Masterstudiums zu suchen.

Im Hinblick auf die Berufschancen der Absolventen werden innerhalb der Erziehungswissenschaft große Hoffnungen in ein Kerncurriculum für erziehungswissenschaftliche Studiengänge (DGfE 2008) gelegt, mit dem unter anderem eine bessere Vergleichbarkeit der in einem erziehungswissenschaftlichen Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten erzielt werden soll<sup>8</sup>.

Schon im Jahr der Veröffentlichung resümieren jedoch Horn u.a.: „[...] die Entwicklung der BA- und MA-Studiengänge in der Erziehungswissenschaft [hat] eher standortspezifisch und auf die lokalen Gegebenheiten bezogen stattgefunden [...] und nur bedingt an einer gemeinsamen disziplinären Identität - das Kerncurriculum scheint die damit verbundenen Hoffnungen nicht zu erfüllen [...]“ (2008, S. 40).

Die erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche und Fakultäten haben in diesem Punkt ganz offensichtlich ihre Hausaufgaben nicht gemacht.

Neben der „[...] Auseinandersetzung mit der Praxis [...] um die Frage, welche Kompetenzen Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger benötigen, um eigene wissenschaftliche Standards zu setzen und auch durchzusetzen“ fällt in die-

sem Zusammenhang Fachbereichen eine Reihe von Aufgaben zu, von der Forschung über die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in Bildung und Sozialer Arbeit bis hin zu „Öffentlichkeitsarbeit und Lobbying“ (Enggruber/Mergner 2007, S. 25f., vgl. auch Mergner in diesem Heft).

Diese unterschiedlichen Anstrengungen sollten sich meines Erachtens alle an dem übergeordneten Ziel der Sicherung bestehender und Erschließung neuer Berufschancen für Absolventinnen und Absolventen orientieren.

Hinsichtlich der spezifischen Berufschancen von Absolventen in einem akademischen Aufbaustudium ergeben sich für die Hochschulen und Fachbereiche unter anderem folgende Aufgaben:

- Curriculare (Weiter-)Entwicklung konsekutiver Studiengänge (zum Beispiel im Rahmen von Re-Akkreditierung) und eine deutlichere Unterscheidung der Kompetenzen, die im Aufbaustudium - im Vergleich zum ersten Hochschulstudium erworben werden. Dies setzt eine Trennung der Lehrangebote für Bachelor- und Masterstudiengänge zwingend voraus. Auch in Studiengangelementen im handlungsmethodischen und praxisbezogenen Bereich sind spezifische Angebote vorzusehen, die sich an Leitungsprofilen in den beruflichen Feldern von Bildung und Sozialer Arbeit orientieren.

- Intensivierung und Weiterentwicklung der Verbleibsforschung sowie der Forschung über die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen in Bildung und Sozialer Arbeit. Instrumente der Verbleibsforschung treffen derzeit noch sehr unscharf die besondere Situation der in einem wissenschaftlichen Aufbaustudium Qualifizierten<sup>9</sup>.

- Schaffung spezifischer Angebote der Karriereberatung zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Studien- und Berufsverlaufs.

- Intensivierung der Öffentlichkeitsarbeit und Auseinandersetzung mit der Praxis über die Bedeutung einer weiteren wissenschaftlichen Qualifikation, zum Beispiel durch Trägerkonferenzen.

Und nicht zuletzt täte die von Ulrich Mergner (in diesem Heft) geforderte „Neugestaltung der Disziplinvertretung“ Not, verstanden in der Weise, dass erziehungs- und sozialwissenschaftliche Fachbereiche an Universitäten und Fachhochschulen und die entsprechenden Fachgesellschaften und Berufsverbände ihre disziplin- und statusbezogenen Gräben - im je eigenen Interesse - überwinden und darin überein kommen, gemeinsam eine anwaltschaftliche Funktion für die Absolventen und das (Berufs-)Feld von Bildung und Sozialer Arbeit zu übernehmen. Auch wenn dieses Ziel aufgrund aktueller Entwicklungen (Diversifizierung von Studiengängen, Neustrukturierung von Fachbereichen, etc.) in weite Ferne gerückt zu sein scheint: Am Anfang einer Veränderung kann eine Utopie ganz hilfreich sein.

## Anmerkungen:

1: Auf eine detaillierte Darstellung der historisch gewachsenen und uneinheitlichen Struktur der Hochschulstudiengänge in Erziehungswissenschaft bzw. Sozialer Arbeit muss an dieser Stelle verzichtet werden. Darstellungen finden sich z.B. bei Horn u.a. (2008) bzw. bei Kruse (2004, S. 107-143).

2: Einen Überblick über die Masterstudiengänge geben Nodes (2007, Soziale Arbeit) und Horn u.a. (2008, Erziehungswissenschaft).

3: Als erstes Bundesland hat Hamburg 2008 in einem Koalitionsvertrag vereinbart, einer Fachhochschule (der Hochschule für Angewandte Wissenschaften, HAW) „für einzelne Exzellenzbereiche in einem Modellversuch die Promotionsbefugnis“ zu übertragen (Koalitionsvertrag von CDU und Bündnis 90/Die Grünen vom 18.04.2008).

4: Über die vorliegenden – regionalen wie bundesweiten – Untersuchungen geben Wischmeier (2004, S. 24f.) und Schulze-Krüdener (1997, S. 96) einen tabellarischen Überblick unter Angabe von Untersuchungsform, Stichprobe und Arbeitslosenquote.

5: Eine Ausnahme bilden die wissenschaftlichen Kurzzeitstudiengänge an Universitäten (zum Beispiel: Integriertes Studienmodell, Diplom I), welche dem Bachelorabschluss gleichgestellt sind.

6: Der Entwurf eines Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse wurde im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 22.04.2005 beschlossen (vgl. <http://www.hr.kde.de>).

7: Das von einer Strukturkommission des Vorstands mit den jeweiligen Sektionsleitungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) entwickelte „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ soll als „Richtschnur für die weitere Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Haupt- und Nebenfach- sowie Lehramtsstudiengänge“ dienen (Quelle: <http://www.dgfe.de>).

8: Ähnliche Hoffnungen sind auch mit dem „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit“ verbunden, den der Fachbereichstag Soziale Arbeit am 31. Mai 2006 in Berlin beschlossen hat (vgl. <http://www.bildungsserver.de>).

9: Aufgrund der geringeren Absolvenzahlen in den Aufbaustudiengängen bieten sich hier vor allem Längsschnittstudien und qualitativ biografische Zugänge an.

## Literatur:

Bentler, Annette/Bührmann, Thorsten (2002): Erfolgreich vom Studium in den Beruf. Paderborner Diplom-PädagogInnen auf dem Weg in die Berufstätigkeit. In: *Der pädagogische Blick*, 10. Jg., H. 4, S. 206-218.

Bührmann, Thorsten/Frerichs, Marco/Kil, Monika (2003): Profilierung bereits im Studium? Diplom-Pädagogen/-innen im Übergang zum Beruf. In: Friedrich, Horst/ Schobert, Berthold:

Praxisbezug und qualifizierte Praktika zur Berufsorientierung im geisteswissenschaftlichen Studium. Bergisch Gladbach, S. 109 -126.

Bundesanstalt für Arbeit (2004; Hrsg.): *Der Arbeitsmarkt für besonders qualifizierte Fach- und Führungskräfte - Jahresbericht 2003*. Zeitschrift für berufskundliche Information und Dokumentation (ibv) Nr. 11.

DGfE (2008): *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft*. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Sonderband der Reihe „Erziehungswissenschaft - Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“, 19. Jahrgang. Opladen/Farmington Hills.

Eckert, Manfred/Schäpe, Angelika (2000): Erste Kurzauswertung der Absolventenbefragung des Diplom-Studiengangs Erziehungswissenschaft in Erfurt 1998/99. In: *Der pädagogische Blick*, 8. Jg., S. 97-108.

Enggruber, Ruth/Mergner, Ulrich (2007): Einführung. In: Dies. (Hrsg.): *Lohndumping und neue Beschäftigungsbedingungen in der Sozialen Ar-*

*beit*. Transfer aus den Sozial- und Kulturwissenschaften, Band 7. Berlin, S. 7-30.

Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar/Züchner, Ivo (2008): Standorte und Studiengänge. In: Tillmann, Klaus-Jürgen/ Rauschenbach, Thomas/ Tippelt, Rudolf/ Weishaupt, Horst (Hrsg.): *Datenreport Erziehungswissenschaft*. Opladen/Farmington Hills, S. 19-40.

Iwers-Stelljes, Telse A.(2003): Beratungsqualifikation als Bestandteil im Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaften. In: Der pädagogische Blick, 11. Jg., H. 2, S. 92-105.

Krüger, Heinz-Hermann/ Rauschenbach, Thomas u.a. (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim/München.

Kruse, Elke (2004): Stufen zur Akademisierung. Wege der Ausbildung für Soziale Arbeit von der Wohlfahrtschule zum Bachelor-/Mastermodell. Wiesbaden.

Kerst, Christian u.a.(2008): Studienabschlüsse und Arbeitsmarkt. In: Tillmann, Klaus-Jürgen/ Rauschenbach, Thomas/ Tippelt, Rudolf/ Weishaupt, Horst (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2008. Opladen/Farmington Hills, S. 59-86.

Nodes, Wilfried (2007, Hrsg.): Masterstudiengänge für die Soziale Arbeit. Herausgegeben vom Deutschen Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (DBSH). München.

Rauschenbach, Thomas u.a. (2002): Diplom-Pädagoginnen auf dem Arbeitsmarkt. Erste Befunde einer bundesweiten Verbleibsuntersuchung. In: Merkens, H./Rauschenbach,T./ Weishaupt,H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Opladen, S. 75-112.

Rauschenbach, Thomas/Züchner, Ivo (2004): Studium und Arbeitsmarkt der Hauptfachstudierenden. In: Tippelt, R./

Rauschenbach,T./Weishaupt,H. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 39-54.

Schulze-Krüdener, Jörgen (1997): „Nichts ist sicher, aber vieles ist möglich“ - Der Arbeitsmarkt für Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen. In: Der pädagogische Blick, 5. Jg., H. 3, S. 88-101.

Wischmeier, Inka (2004): Berufseinstieg und Verbleib Augsburger Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen. Augsburger Reihe zur Geschlechterforschung. Wiesbaden.

Züchner, Ivo (2003): Die Teilarbeitsmärkte. Zur Binnenlogik von Arbeitsbereichen. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Rauschenbach, Thomas u.a.: Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim/München, S. 91-112.

## Internetquellen:

[Http://www.bildungserver.de](http://www.bildungserver.de) (15.05.2009): Schlagwort „Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit“.

[Http://www.dgfe.de](http://www.dgfe.de) (15.05.2009): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE).

[Http://www.hamburg.gruene.de](http://www.hamburg.gruene.de) (15.05.2009): Vertrag über die Zusam-

menarbeit in der 19. Wahlperiode der Hamburgischen Bürgerschaft zwischen der Christlich Demokratischen Union, Landesverband Hamburg und Bündnis 90/Die Grünen, Landesverband Hamburg, GAL vom 17.04.2008.

[Http://www.hrk.de](http://www.hrk.de) (15.05.2009): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung, beschlossen con der Kultusministerkonferenz am 22.04.2005.

[Http://www.studienwahl.de](http://www.studienwahl.de) (15.05.2009): Schlagwort „Höherer Dienst“.

## Autor

**Michael Mayerle, Jg. 1967, Dipl.-Päd., Dipl.-Soz.Arb., ist wissenschaftlicher Koordinator der Masterstudiengänge Bildung und Soziale Arbeit im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Universität Siegen und lehrt dort in der Lehreinheit Theorie und Geschichte der Sozialen Arbeit. Er ist Mitherausgeber der Zeitschrift SI:SO.**