

**Nr. 106**

**Klaus-Peter Horn**

# **Per aspera ad astra**

**Ausbildung und Arbeitsmarkt  
von Diplom-Pädagogen**

**1999**

# Oldenburger Universitätsreden

## Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

herausgegeben von  
**Friedrich W. Busch und Hermann Havekost**

In der Reihe *Oldenburger Universitätsreden* werden unveröffentlichte Vorträge und kürzere wissenschaftliche Abhandlungen Oldenburger Wissenschaftler und Gäste der Universität sowie Reden und Ansprachen, die aus aktuellem Anlaß gehalten werden, publiziert.

Die *Oldenburger Universitätsreden* werden seit 1986 herausgegeben von Prof. Dr. Friedrich W. Busch, Institut für Erziehungswissenschaft 1, und Ltd. Bibliotheksdirektor Hermann Havekost, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung der Universität Oldenburg dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die jeweiligen Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

### Anschriften der Herausgeber:

Prof. Dr. Friedrich W. Busch  
Institut  
für Erziehungswissenschaft 1  
Postfach 25 03  
26111 Oldenburg  
Telefon: 0441/798-4909  
Telefax: 0441/798-2325  
e-mail:  
fwbusch@hrz1.uni-oldenburg.de

Ltd. Bibl. Dir. Hermann Havekost  
Bibliotheks- und Informationssystem  
der Universität Oldenburg  
Postfach 25 41  
26015 Oldenburg  
Telefon: 0441/798-4000  
Telefax: 0441/798-4040  
e-mail:  
havekost@bis1.uni-oldenburg.de

### Redaktionsanschrift:

Oldenburger Universitätsreden  
Bibliotheks- und Informationssystem  
der Universität Oldenburg  
z.H. Frau Barbara Šíp  
Postfach 25 41  
26015 Oldenburg  
Telefon: 0441/798-2261  
Telefax: 0441/798-4040  
e-mail: verlag@uni-oldenburg.de

# ***Inhalt***

<i>Vorwort</i>	5
<i>I. Oldenburgisches</i> oder: Was AbsolventInnen des Diplom- Studiengangs hinter sich haben und was sie auszeichnet.	9
<i>II. Kompetenzen I</i> oder: Was Pädagogen so darüber denken, was Pädagogen lernen und können sollen.	13
<i>III. Arbeitsmarkt</i> oder: Wie erfolgreich sind Diplom-PädagogInnen?	18
<i>IV. Kompetenzen II</i> oder: Retrospektive Urteile von berufstätigen Diplom-PädagogInnen und: Was so alles in einschlägigen Stellenanzeigen von Bewerberinnen und Bewerbern erwartet wird.	23
<i>V. Die Unbestimmtheit des</i> <i>erziehungswissenschaftlichen Studiums</i> oder: Humboldts Universitätsideal und die Schlüsselqualifikationen der Pädagogen	27
<i>Der Autor</i>	33

## VORWORT

Die Universität Oldenburg, eine der letzten Hochschulneugründungen in Deutschland - sieht man von den im Zuge der Vereinigung der beiden deutschen Staaten erfolgten Gründungen und Umstrukturierungen im Hochschulbereich einmal ab -, ist als Reformuniversität mit regionaler Schwerpunktsetzung vor nunmehr 25 Jahren gegründet worden. Die mit hochschulpolitischem Engagement und wissenschaftlichem Ehrgeiz ins Auge gefaßten Reformen in Studium und Lehre bezogen sich - zumindest in der Anfangsphase der 70er Jahre - zu weiten Teilen auf pädagogische Studiengänge, insbesondere auf die Lehrerbildung. Der von 1974 bis Anfang der 80er Jahre durchgeführte Modellversuch zur *Einphasigen Lehrerbildung* kann dies eindrucksvoll belegen.

Zum Reformkonzept gehörte aber von Anfang an, die Pädagogik/Erziehungswissenschaft nicht nur als Servicedisziplin für die Lehrerbildung zu betrachten; durch das Vorhandensein von grundständigen pädagogischen Hauptfachstudiengängen - mit dem Abschluß Diplom und/oder Magister - sollte die Disziplin in ihrem vollem Umfang in Oldenburg vertreten sein und sollten Voraussetzungen geschaffen werden, um einerseits auf pädagogische Tätigkeitsfelder vorzubereiten, die außerhalb der Schule angesiedelt sind, und um andererseits den Forschungsaufgaben der Pädagogik/Erziehungswissenschaft zu genügen und Bedingungen für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchts zu liefern. Die Einrichtung von pädagogischen Diplom-Studiengängen unter Berücksichtigung von tätigkeitsfeldbezogenen Schwerpunkten wie Sozialpädagogik/ Sozialarbeit, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Interkulturelle Kommunikation und Sonderpädagogik sind Ausdruck dieser konzeptionellen Entscheidung.

Weil auch die pädagogischen (Diplom- und Hauptfach-)Studiengänge - nicht erst im Kontext der Überlegungen um die Anpassung bundesdeutscher Hochschulabschlüsse an internationale Standards in Richtung *Bachelor-* und *Master-Abschlüsse*, sondern auch im Zusammenhang mit den Erfordernissen des Arbeitsmarktes - in die Diskussion geraten sind, hat der amtierende Dekan des Fachbereiches 1 Pädagogik, Professor Dr. Wolf-Dieter Scholz, die Verabschiedung von AbsolventInnen der Diplomstudiengänge des Jahrgangs 1998 zum Anlaß genommen, einen ausgewiesenen Fachmann in Sachen Ausbildung und Arbeitsmarkt von DiplompädagogInnen zu einem Festvortrag einzuladen: den Diplompädagogen und promovierten Erziehungswissenschaftler Klaus-Peter Horn von der Humboldt-Universität Berlin (vgl. auch Oldenburger Universitätsreden Nr. 98).

Der in dieser Ausgabe der Universitätsreden veröffentlichte Text wurde von Klaus-Peter Horn am 9. Dezember 1998 auf der Absolventenfeier des Fachbereiches 1 Pädagogik vorgetragen und für den Druck geringfügig überarbeitet. Wegen seiner großen Resonanz bei Studierenden wie Hochschullehrern und der anwesenden Öffentlichkeit sowie aufgrund der grundsätzlichen Bedeutung der Überlegungen von Klaus-Peter Horn für die Hochschulentwicklungsplanung - nicht nur in Oldenburg - haben wir uns für eine schnelle Veröffentlichung entschieden. Wir sind sicher, daß Horns Gedanken auch die endlich ernsthaft betriebene Debatte über die professionspolitischen Dimensionen der Erziehungswissenschaft mit Blick auf den Arbeitsmarkt anregen und bereichern werden.

Oldenburg, im Januar 1999

Prof. Dr. Friedrich W. Busch

## KLAUS-PETER HORN

### *Per aspera ad astra*

#### Ausbildung und Arbeitsmarkt von Diplom-Pädagogen

Einen Festvortrag aus Anlaß einer AbsolventInnenfeier von Diplomanden der Erziehungswissenschaft zu halten, wäre mir, als ich selbst vor nunmehr knapp 12 Jahren mein Diplom erhielt - im übrigen ganz ohne Abschlußfeierlichkeit, das war „damals“ überhaupt nicht zeitgemäß -, nicht in den Sinn gekommen. Umso mehr fühle ich mich geehrt, heute hier sprechen zu dürfen.

Aber nicht um über mich und meine eigene Studienzeit zu sprechen, bin ich hierher gekommen, sondern um Ihnen, den Absolventinnen und Absolventen des Diplomstudienganges Pädagogik im nunmehr 29. - bzw. nach Oldenburger Zeitrechnung 25. - Jahre seines Bestehens zum Examen zu gratulieren und vor dem hoffentlich erfolgreichen Start in das Berufsleben Glück zu wünschen. Aber auch um Sie zu mahnen, das nicht zu gering zu schätzen, was Sie in der Universität gelernt haben, auch wenn Ihnen die Berufspraxis mit ziemlicher Sicherheit oft anderes abverlangen wird, als Sie im Studium gelernt zu haben meinen.

In der Lehrerausbildung - dieser kleine Exkurs sei mir zu Beginn erlaubt - kursiert seit Jahrzehnten eine Art Anekdote, derzufolge die Ausbilder im zweiten Abschnitt der Ausbildung den frisch von der Hochschule kommenden examinierten Nachwuchslehrerinnen und -lehrern zuerst einmal empfehlen, alles zu vergessen, was sie an der Universität gelernt hätten, denn die Praxis sei nun einmal etwas anderes. Ähnliches denken Sie vielleicht jetzt schon, frustriert über den - angeblichen -

Praxismangel Ihres Studiums, oder Sie bekommen so etwas von berufserfahrenen Bekannten zu hören.

Nun, wer immer das sagt, er oder sie hat durchaus Recht mit der zuletzt genannten Behauptung, daß die Praxis etwas anderes sei als die Theorie. Mit dem ersten Teil der zitierten Aussage, demzufolge Sie Ihr universitär erworbenes Wissen vergessen sollen, sieht es allerdings etwas anders aus. Denn, wenn Sie wirklich alles, was Sie an der Universität gelernt haben, beim Start in die Berufspraxis vergessen sollten, dann wären die Jahre an der Universität nicht nur für Sie, sondern auch für die Allgemeinheit eine ziemlich überflüssige und dann auch noch recht kostspielige Veranstaltung gewesen, von der allein der Fachbereich, an dem sie studiert haben, profitiert hätte, wird doch dessen Existenz immer auch über das Studentenaufkommen gerechtfertigt. Jenseits einer finanziellen oder zeitlichen Kosten-Nutzen-Rechnung ist aber gewichtiger, daß, selbst wenn der Nutzen der universitären Ausbildung in der Berufspraxis nicht auf Anhieb sichtbar wird, er doch in vierlei Hinsicht gar nicht zu unterschätzen ist.

Ich will versuchen, Ihnen diese Überlegung in fünf Schritten näherzubringen. Ihren Anfang nehmen meine Gedanken bei den Oldenburger Diplom-Studiengängen, genauer, bei der hier gültigen Studien- und Prüfungsordnung (I). Davon ausgehend wende ich mich zweitens der Frage zu, was man denn nun im Studium lernen, welche Kompetenzen man erwerben solle (II). Hier werden eher programmatische Texte berücksichtigt. Die Probe aufs Exempel macht drittens der Arbeitsmarkt für Pädagogen (III). Welche Kompetenzen werden hier verlangt, was wird nachgefragt und erwartet? Eine weitere Probe ist viertens anhand empirischer Untersuchungen zur retrospektiven Einschätzung der Bedeutung von Studieninhalten vorzunehmen (IV). Im fünften und letzten Abschnitt werde ich dann in einer Mischung aus empirisch gestützten Folgerungen und Klassikerlektüre zu zeigen versuchen, was man an der Universität denn nun eigentlich lernt (V).

## **I. Oldenburgisches oder: Was AbsolventInnen des Diplom-Studienganges hinter sich haben und was sie auszeichnet**

„Die Stadt Oldenburg - mit gegenwärtig ca. 145 000 EinwohnerInnen - liegt im Nordwesten Niedersachsens zwischen der Nordsee und Bremen.“<sup>1</sup> Was sich anhört wie der Beginn eines Reiseführers oder Reiseberichts, ist der Anfangssatz einer Abhandlung über den „Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg“, den vor bald 5 Jahren drei Studierende eben dieser Universität veröffentlicht haben.

Michael Herschelmann, Sabine Rasch und Uwe Schmidt stellen sich im Kontext der Oldenburger Studienreformdebatte 1993/94 in ihrem Text die Frage, ob der Diplomstudiengang ein „Dinosaurier einer vergangenen Studienreform“ oder eine „renovierungsbedürftige Alternative“ sei. Der Oldenburger Diplomstudiengang war, anders als an anderen Standorten, seit 1977 durch das Projektstudium gekennzeichnet, dessen Maxime „forschendes Lernen“ lautete. Diese Projektorientierung sei, so die Autoren, zuletzt nur noch im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft beibehalten worden, aber auch hier hätte man letztlich den ministeriellen Anordnungen Genüge leisten und eine neue Studien- und Prüfungsordnung erarbeiten müssen. Neben dem Ministerium scheinen aber auch interne Gründe bei der partiellen Abkehr vom Projektstudium eine Rolle gespielt zu haben. Wie auch immer: schließlich sei es doch gelungen, einige Anteile des Projektstudiums in die neue Studien- und Prüfungsordnung hinüberzuretten.

---

1 Herschelmann, M./Rasch, S./Schmidt, U.: Dinosaurier einer vergangenen Studienreform oder renovierungsbedürftige Alternative? Der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. In: Der pädagogische Blick 2 (1994), S. 84-93.



Ich will an dieser Stelle ausgefochtene Kämpfe nicht noch einmal fechten und die Debatte um Pro und Kontra des Projektstudiums wieder aufleben lassen. Stattdessen wende ich mich der Frage zu, was Sie denn nach der heute gültigen Studien- und Prüfungsordnung alles gelernt haben sollen. Ich beginne mit § 1 der Prüfungsordnung. Hier heißt es im 3. Absatz:

„Die Diplomprüfung bildet den berufsqualifizierenden Abschluß eines wissenschaftlichen Studiums. Durch die Diplomprüfung soll festgestellt werden, ob die Studentin oder der Student die für die Berufspraxis notwendigen Fachkenntnisse und Fähigkeiten erworben hat, die Zusammenhänge ihres oder seines Faches überblickt und fähig ist, problemorientiert und fächerübergreifend wissenschaftlich zu arbeiten.“

Hier steht noch nichts von Erziehungswissenschaft oder Pädagogik, aber etwas von der Hoffnung, daß das universitäre Wissen und das problemorientierte und fächerübergreifende wissenschaftliche Arbeiten berufsqualifizierend seien. Dies ist erkennbar eine formale Minimalbestimmung, die es ermöglicht, alle (Diplom-)Abschlüsse unabhängig vom Fach zu kennzeichnen. In den Anlagen der Prüfungsordnung finden sich dann etwas detailliertere, aber immer noch recht grobe Angaben hinsichtlich der Studien- und Prüfungsinhalte. In der Diplomvorprüfung wurde Ihnen demzufolge „Überblickswissen“ sowie „vertieftes Wissen“ in vier Themenbereichen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft abverlangt, in der Diplomprüfung dann die Kenntnis der Teilbereiche, die Sie studiert haben. Ich erspare Ihnen und mir die Aufzählung der einzelnen Angaben, Sie werden sie noch gut im Gedächtnis haben.

Interessanter als die notwendigerweise recht allgemein gehaltenen inhaltlichen Festlegungen in der Prüfungsordnung erscheinen mir die Zielformulierungen in der „Studienordnung für die Studiengänge Pädagogik, Sonderpädagogik und Inter-

kulturelle Pädagogik“. Hier heißt es unter „§ 2 Ziele des Studiums

- (1) Durch das Studium der Pädagogik sollen die Studierenden auf die Arbeit in pädagogischen Tätigkeitsfeldern, orientiert an sozialer Gerechtigkeit und demokratischem Fortschritt, vorbereitet werden. Da die Tätigkeitsfelder ständigen Veränderungen unterliegen, sind der Aufbau und die Förderung pädagogischer Kompetenzen und nicht der Erwerb spezialisierten Wissens vorrangig.
- (2) Dies erfordert
  - die Kenntnis pädagogisch relevanter wissenschaftlicher Theorien, einschließlich ihrer systematischen und historischen Entwicklung (...)
  - die Kenntnis von Handlungsmustern und Logiken pädagogischer Praxis
  - die Reflexion des Verhältnisses von wissenschaftlicher Theoriebildung und pädagogischer Praxis.“

Darüber hinaus sollten Sie, so will es die Studienordnung in § 9, die „professionellen pädagogischen Handlungskompetenzen“, also

- Wahrnehmen, Erkennen, Diagnostizieren
- Kooperieren, Interagieren
- Reflektieren, Evaluieren, Kritisieren

erwerben und eine der folgenden Handlungsmodalitäten

- Erziehen, Beraten, Helfen
- Unterrichten, Informieren, Wissen vermitteln
- Organisieren, Verwalten, Planen

studieren und praktisch erproben.

Heißt es in der Prüfungsordnung, der Abschluß sei „berufsqualifizierend“, ist in der Studienordnung von Vorbereitung „auf die Arbeit in pädagogischen Tätigkeitsfeldern“ die Rede. Wird

dort von „für die Berufspraxis notwendigen Fachkenntnissen und Fähigkeiten“ gesprochen, wird hier die Bedeutung spezialisierter Fachkenntnisse zugunsten „pädagogischer Kompetenzen“ relativiert, ohne davon abzurücken, daß man „pädagogisch relevante wissenschaftliche Theorien“ und die „Handlungsmuster und Logiken pädagogischer Praxis“ kennen sowie das Verhältnis von Theorie und Praxis reflektiert haben müsse.

Die Studienordnung ist zwar auch formal und notwendig allgemein gehalten, aber sie bietet doch einen deutlichen Gewinn gegenüber der Prüfungsordnung, weil sie auf die Differenz von Theorie und Praxis hinweist und weil sie diese Differenz systematisch aufnimmt und damit als Aufgabe des Studiums bearbeitbar macht.

Ebenso bedeutsam ist die Wendung von der Berufsqualifikation zur Berufsvorbereitung. Diese Wendung macht deutlich, daß das universitäre Studium eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung im Hinblick auf den späteren Beruf darstellt, das Studium „macht berufsfähig, aber noch nicht berufsfertig“.<sup>2</sup> Mit anderen Worten: Der Studienabschluß, z.B. über das Diplom, vergibt die Zugangsberechtigung zum Beruf; man wird im Studium auf den Beruf vorbereitet, indem man die Voraussetzungen erwirbt, sich die für den Beruf notwendigen Qualifikationen im Beruf selbst anzueignen.

Diese Feststellung enthebt aber nicht von der Aufgabe, zu bestimmen, was denn nun im universitären Studium gelernt werden soll. Im folgenden zweiten Teil sollen dazu ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Repräsentativität einige eher normative Stimmen von verschiedenen Fachvertretern vorgestellt werden.

---

2 Merten, R.: Zum Verhältnis von Theorie und Praxis. Strukturprobleme des sozialarbeiterischen/sozialpädagogischen Studiums. In: Der pädagogische Blick 6 (1998), S. 16-26; hier S. 25.

## **II. Kompetenzen I oder: Was Pädagogen so darüber denken, was Pädagogen lernen und können sollen**

Das Problem, um das es geht, ist so alt wie die institutionalisierte Pädagogenausbildung. Deshalb konnte Elisabeth Blochmann, damals Professorin für Sozialpädagogik an der Pädagogischen Akademie in Halle, schon 1930 schreiben: „Jede Berufsausbildung hat sich vor der praktischen Berufsarbeit zu verantworten und überall kennen wir die Spannung zwischen beiden. Kaum ein Beruf aber ist so von der Fragwürdigkeit der Ausbildung belastet wie die pädagogischen und sozialen, und nirgends wird die durchlaufene Ausbildung so viel gescholten wie in diesen Kreisen und - nicht von den schlechtesten ihrer Vertreter.“<sup>3</sup> Diese Schelte ist auch heute noch aktuell, und man findet sie implizit in Abhandlungen, die sich mit der Frage befassen, welche die Qualifikationen der Pädagogen seien. Oft wird aus einem Befund eines vermeintlichen oder tatsächlichen Defizits ex negativo abgeleitet, was gelernt werden solle. Im folgenden sollen vier konkrete Vorschläge kurz vorgestellt werden.

Vor einigen Jahren hat Walter Lotz, Professor an der Fachhochschule in Frankfurt am Main, die Frage, ob man erziehen lernen könne, im Hinblick auf die Ausbildung von LehrerInnen und SozialpädagogInnen zu beantworten versucht.<sup>4</sup> Als Hochschullehrender, der mit der Beantwortung dieser Frage zugleich auch seine eigene Stellung immer im Blick hat, gibt es für ihn naheliegenderweise nur eine Antwort: Ja, man könne erziehen lernen, und zwar, so Lotz, in vier Komplexen:

---

3 Blochmann, E.: Ausbildung zum pädagogischen Beruf. In: Hallische Nachrichten 42./13. Jg., 9.5.1930, Nr. 108, S. 13 [hier zitiert nach dem Nachdruck in Klafki, W./Müller, H.-G.: Elisabeth Blochmann (1892 - 1972). Marburg 1992, S. 46.].

4 Lotz, W.: Kann man erziehen lernen? In: Päd. extra 20 (1992) H. 10, S. 40-45.

- Man könne sich erstens Arbeitstechniken aneignen, Fertigkeiten wie Basteln oder ein Instrument spielen, Techniken der Gesprächsführung, didaktisches Know-how, etc.;
- Man könne zweitens ein pädagogisches Berufsethos erwerben, „die Haltung und das Verhalten bestimmende ethische Maßstäbe ... als Basis für gleichförmige, sinnbezogene Handlungsweisen“;
- Man könne drittens pädagogische Konzepte im Sinne berufsfeldspezifischer Sichtweisen übernehmen, die die Wahrnehmung durch ihre Begrifflichkeit steuern und das Handeln orientieren (dies macht er deutlich an der Gegenüberstellung einer antiautoritären Erziehung nach Alexander Sutherland Neill und einer Kommandopädagogik nach Art des Kindergartencops Arnold Schwarzenegger);
- Man könne viertens einen spezifischen pädagogischen Habitus ausprägen, ein „Gesamterscheinungsbild handlungsspezifischer Routinen und Handlungen“, worin zugleich eine methodische Dimension enthalten sei.<sup>5</sup>

Überträgt man diese vier Komplexe auf die Oldenburger Studienordnung, so wird man unschwer die ersten drei oder doch zumindest Teile davon auch als Momente der universitären Ausbildung wiederfinden. Das Berufsethos wird schon durch den Satz geprägt, der in der Studienordnung festhält, daß die Vorbereitung auf den pädagogischen Beruf „an sozialer Gerechtigkeit und demokratischem Fortschritt“ orientiert sein solle, die pädagogischen Konzepte sind in den relevanten Theorien zu entdecken, und die Arbeitstechniken sind in den Handlungskompetenzen und -modalitäten angesprochen. Den spezifischen pädagogischen Habitus jedoch wird man erst in der Berufspraxis ausprägen können.

---

5 Ebd., S. 42 f.

In einem Vorschlag von Bernhard Koring, der an der TU Chemnitz lehrt, werden fünf Kompetenzbereiche genannt, die als Lernmodule im Diplomstudiengang, hier besonders im Hinblick auf die Studienrichtung Erwachsenen- und Weiterbildung, einzufügen wären: Neben der pädagogischen Kompetenz mit den Bestandteilen Unterrichten, Beraten, Arrangieren und pädagogisches Deuten nennt Koring noch eine pädagogische Organisationskompetenz, die auf Grundkenntnissen der Bildungspolitik, des Verwaltungsrechts und der Ökonomie basiert, weiter eine Kompetenz in Erlebnis- und Interaktionspädagogik, eine medien- und informationstechnologische Kompetenz, vor allem auf die Möglichkeiten des Internet bezogen, sowie schließlich eine inhaltlich-fachliche und fachdidaktische Kompetenz.<sup>6</sup>

Die genannten professionellen pädagogischen Handlungskompetenzen und die dazugehörigen Handlungsmodalitäten gehen über die Fähigkeit, ein Instrument spielen oder basteln zu können, erkennbar hinaus.<sup>7</sup> Es sind in Theorie und Praxis erlernbare fachlich-methodische pädagogische Kompetenzen, die hier im Vordergrund stehen. Damit entsprechen sie dem Motto des Tübinger Erziehungswissenschaftlers Klaus Prange: „Pädagogen von Profession müssen etwas können, was andere nicht können, und dieses ‘Etwas’ muß zugleich etwas sein, was gewußt und theoriegestützt gelernt werden kann.“<sup>8</sup> Und - so fügt er hinzu - dieses „Etwas“ läßt sich nicht auf Eigen-

---

6 Koring, B.: Zur Profilierung der Studienrichtung Erwachsenenbildung und Weiterbildung im Diplomstudiengang. In: Der pädagogische Blick 5 (1997), S. 12-19.

7 Vgl. auch Künzel, K.: Unbestimmtheit als professionelle Bewährungsprobe. DiplompädagogInnen mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung. In: PÄD Forum 26/11 (1998), H. 1, S. 12-16.

8 Prange, K.: Was muß man wissen, um erziehen zu können? Didaktisch-theoretische Voraussetzungen der Professionalisierung von Erziehung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 74 (1998), S. 39-50, hier S. 42.

schaften des Erziehers, auf dessen Charakter und Ethos reduzieren, sondern es geht um didaktisch-technisches Können, um pädagogische Technologie.<sup>9</sup> In der bisher benutzten Terminologie sind dabei nach Prange drei Handlungsmodalitäten besonders zu beachten: die Planung, die Ausübung sowie die Evaluation des pädagogischen Handelns.<sup>10</sup>

Auch die ehemalige Präsidentin des Deutschen Bundestages und Pädagogikprofessorin Rita Süßmuth hat sich unlängst zur Ausbildung von Pädagogen geäußert. An Qualifikationen fordert sie erstens „gutes fachliches Wissen in der Bandbreite pädagogischer Ansätze und vertieft in Spezialbereichen“, zweitens „fächerübergreifendes Wissen in Politik, Sozialpolitik, Betriebswirtschaft und Kultur“ sowie drittens „gebildete Persönlichkeiten“ als „Vorbilder“.<sup>11</sup> Für Pädagogen seien zudem „folgende Eigenschaften, Einstellungen oder Verhaltensweisen für ihre Berufsausübung förderlich“: das „grundsätzliche Interesse am Menschen, an seiner Entwicklung, seinen Lebensentwürfen und Lebensvollzügen“ in der ganzen Vielfalt der Möglichkeiten, sowie eine Einstellung „des Verstehens, der Förderung und der Stärkung der Menschen“, der „vorurteilslosen Annahme des Gegenübers“, der Empathie. Wichtig seien aber auch Kommunikationsfähigkeit, Motivation, Kooperations- und Teamfähigkeit.

Man liegt wohl nicht ganz falsch, wenn man sich Diplom-Pädagogen angesichts all dieser Forderungen als Inhaber eines Diploms für einen „unmöglichen Beruf“, geradezu als „eierlegende Wollmilchsäue“ vorstellt.<sup>12</sup> Aber - und damit komme

---

9 Ebd., S. 43 f.

10 Ebd., S. 47 f.

11 Süßmuth, R.: Pädagogenausbildung. In: PÄD Forum 26/11 (1998), H. 1, S. 11; das Folgende ebd.

12 Vgl. auch Scherr, A.: Was können und sollen SozialpädagogInnen können? Über die Schwierigkeit, ein klares Profil sozialpädagogischer

ich zurück auf die anfangs angesprochene triviale Wahrheit - Theorie und Praxis sind etwas Verschiedenes. Und das zum Glück, wie man jetzt sagen darf. Die Differenz und Distanz von Theorie und Praxis, von Ausbildung und Berufspraxis wird auch in der neueren Theoriedebatte wieder stärker herausgestellt und als systematischer Ausgangspunkt für ein neues Nachdenken über die pädagogische Ausbildung genommen. Berufliche Fähigkeiten werden einer meines Erachtens schlüssig belegten These zufolge „nicht in der Erstausbildung ‘vermittelt’, sondern in der professionellen Praxis selbst erzeugt“.<sup>13</sup> Die pädagogische Praxis wird von den Praktikern autonom gestaltet, was auch den autonomen, den Regeln der Berufspraxis folgenden und insofern souveränen Umgang mit dem in der Ausbildung vermittelten Wissen betrifft. Dadurch wird die pädagogische Erstausbildung zwar nicht folgenlos und überflüssig, doch lassen sich deren Effekte in der Berufspraxis nicht immer eindeutig ausmachen. Erschwerend kommt hinzu, was als „Qualifikationsparadox“ bekannt ist, nämlich daß die Ausbildung im Hinblick auf die Praxis zu wenig und zu viel zu-

---

schen Wissens und Könnens zu entwickeln. In: Der pädagogische Blick 5 (1996), S. 13-25, bes. S. 18 ff.

- 13 Tenorth, H.-E.: Pädagogik als Wissenschaft und Praxis. Über pädagogische Ausbildung und pädagogische Kompetenz. In: Jäger, G./Schönert, J. (Hrsg.): Wissenschaft und Berufspraxis. Angewandtes Wissen und praxisorientierte Studiengänge in den Sprach-, Literatur-, Kultur- und Medienwissenschaften. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh 1997, S. 175-191, das Zitat S. 176. Vgl. auch Horn, K.-P.: Professionalisierung und Disziplinbildung. Entwicklung und Perspektiven des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaften. Oldenburg 1997; Horn, K.-P./Lüders, Ch.: Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 759-769; Thole, W.: „Ansonsten kann diesen Job auch ‘n Maurer machen““. Anmerkungen zur „Sozialarbeitswissenschaft“ und sozialpädagogischen Ausbildung zwischen Theorie und Praxis. In: Thiersch, H./Grunwald, K. (Hrsg.): Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung. Weinheim, München: Juventa 1995, S. 119-145, v.a. S. 134 ff.



gleich bietet. Vieles von dem, was Sie wissenschaftlich gelernt haben, wird im beruflichen Alltag nur selten, vielleicht spät oder vielleicht auch nie abgerufen werden, dagegen für anderes, was von Ihnen erwartet wird, nicht tauglich sein.<sup>14</sup>

Trotz oder vielleicht gerade wegen dieser Theorie-Praxis-Differenz und des Qualifikationsparadoxons sind frühere Jahrgänge von Absolventinnen und Absolventen des Diplom-Studiums Erziehungswissenschaft bei der Plazierung auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich gewesen. Damit bin ich beim dritten Baustein meiner Überlegungen.

### **III. Der Arbeitsmarkt oder: Wie erfolgreich sind Diplom-PädagogInnen?**

Der Dortmunder Professor für Sozialpädagogik Thomas Rauschenbach sieht den „Arbeitsmarkt als Regulativ der ideologisierten Debatte“ um Ausbildung und Berufschancen von Diplom-Pädagogen.<sup>15</sup> Dabei geht es ihm vor allem darum, angesichts der erfolgreichen Etablierung der Diplom-PädagogInnen auf dem Arbeitsmarkt von laarmoyanten Klagen über die schlechten Berufschancen wegzukommen und zu einer realistischen Sicht zu gelangen. Schon im ersten Jahrzehnt nach der Einführung des Diplomstudienganges haben empirische Untersuchungen schließlich die Behauptung, daß die Berufseinmündung für Absolventen dieses Studienganges besonders

---

14 Vgl. Homfeldt, H. G. u.a.: Arbeitsgruppe „Zur Ausbildungssituation im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft - Evaluationsergebnisse und Folgerungen“. In: Krüger, H.-H./Olbertz, J.-H. (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen: Leske + Budrich 1997, S. 832-850, hier S. 847.

15 Rauschenbach, Th.: Die unvollendete Reform. Professionshorizonte einer universitären Sozialpädagogik. In: Thiersch, H./Grunwald, K. (Hrsg.): Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung. Weinheim, München: Juventa 1995, S. 75-92, das Zitat S. 86

problematisch sei, widerlegt,<sup>16</sup> und heute kann man feststellen, daß das Feld der sozialen Berufe trotz aller Unkenrufe weiterhin expandiert.<sup>17</sup>

Alle Untersuchungen zur Berufseinmündung und zum beruflichen Verbleib von Diplom-PädagogInnen in den letzten Jahren deuten darauf hin, daß sich die Diplom-PädagogInnen auf dem Arbeitsmarkt etabliert haben, und zwar so, daß sie heute nicht mehr zu verdrängen sind. Im Gegenteil: sie erobern immer weitere Bereiche der pädagogischen Praxis. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß die Etablierung auf dem Arbeitsmarkt nur dadurch gelingen konnte, daß zum einen die ursprünglichen Vorstellungen über einen „Normalarbeitsplatz“ von Diplom-PädagogInnen zurückgenommen wurden und daß zum anderen eine hohe Bereitschaft zur Flexibilität bezüglich der konkreten Tätigkeitsfelder vorhanden war und ist.

Bei dem „Normalarbeitsplatz“ sollte es sich um eine Leitungsposition in unbefristeter Dauerstellung auf einer ganzen Stelle mit einer Regelbezahlung nach BAT IIa handeln. Die Regel sind heute - insbesondere für Berufseinsteiger - zeitlich befristete Teilzeit-Mitarbeiterstellen mit Besoldungen nach BAT III

---

16 Vgl. Jütting, D. H./Scherer, A.: Der Diplom-Pädagoge in der Erwachsenenbildung als Institutionalisierungsprozeß einer Innovation. Versuch einer Bilanz. In: Harney, K./Jütting, D./Koring, B. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien, Materialien, Forschungsstrategien. Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris: Lang 1987, S. 401-474, bes. S. 416 ff.

17 Vgl. Rauschenbach (Anm. 16). Eine gegensätzliche, eher pessimistische Diagnose lieferten Dirk Busch und Christoph Hommerich 1991, die von einem Rückgang der Stellen und einer stärkeren Konkurrenzsituation mit AbsolventInnen anderer pädagogischer Ausbildungsgänge ausgingen (Busch, D./Hommerich, Ch.: Diplompädagoge/Diplompädagogin. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth 1991, S. 1044-1052, hier S. 1049). Offensichtlich hat sich die positivere Einschätzung als wirklichkeitsnäher erwiesen. Vgl. auch Krüdener, B./Schulze, J.: ... besser als ihr Ruf! Berufseinmündung und Beschäftigungssituation von Diplom-PädagogInnen. In: Der pädagogische Blick 1 (1993), S. 19-31.

bis BAT V, die - und das illustriert den zweiten Aspekt des Wandels - zudem oft aus Tätigkeiten bestehen, bei denen unmittelbarer Kontakt mit der Klientel gegeben ist. Damit entsprechen sie nicht den ursprünglich für die Diplom-PädagogInnen anvisierten Planungs- und Organisationsstellen.

Ich will diese pauschalen Angaben anhand einer Befragung zur Berufseinmündung und zum beruflichen Verbleib von Oldenburger Hochschulabsolventinnen und -absolventen der Jahrgänge 1991/92 bis 1994/95 illustrieren. Die Befragung galt allen AbsolventInnen der Carl von Ossietzky Universität; für die folgenden Ausführungen habe ich nur die hier interessierenden Daten über die Pädagogen zusammengestellt.<sup>18</sup>

Die Rücklaufquote für die schriftliche Befragung liegt im Gesamtdurchschnitt bei 33 % und für die Pädagogik bei etwa 35 %. Das heißt, daß 89 Diplom-PädagogInnen von ca. 260 bis 300 AbsolventInnen der Studienjahre 1991/92 bis 1994/95<sup>19</sup> den Fragebogen ausgefüllt und zurückgeschickt haben. Angesichts dieser Zahlen muß man feststellen, daß mit der vorliegenden Befragung wahrscheinlich keine repräsentativen Ergebnisse vorliegen. Probleme mit der Rücklaufquote haben allerdings auch andere Untersuchungen, die auf schriftlichen Befragungen beruhen, so daß dieser Fall kein Einzelfall ist.<sup>20</sup>

---

18 Hinrichs, U.: Befragung Oldenburger Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen. Bericht über eine Befragung der Absolventinnen- und Absolventenjahrgänge 1991/92 bis 1994/95. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität 1997.

19 Diese Zahlen beruhen auf der Auswertung von Hinrichs (Anm. 19) sowie auf einer Schätzung anhand der Materialien zum Hochschulentwicklungsplan für den Fachbereich 1 Pädagogik. Oldenburg 1997, Teil 2, S. 4.

20 Vgl. Schulze-Krüdener, J.: „Nichts ist sicher, aber vieles ist möglich“ - Der Arbeitsmarkt für Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen. In: Der pädagogische Blick 5 (1997), S. 88-101. Dies wird auch sichtbar anhand einer Übersicht über Verbleibsuntersuchungen, die mir freundlicherweise von Thomas Rauschenbach zur Verfügung ge-

Außerdem kann man positiv hervorheben, daß die Rücklaufquote bei den angeschriebenen Pädagogen für das letzte berücksichtigte Studienjahr 1994/95 bei 43,2 % liegt, einem Wert also, der einigermaßen akzeptabel ist.

Unabhängig von der Frage nach der Repräsentativität: Die folgenden Befunde für Oldenburg entsprechen in etwa den Ergebnissen anderer Untersuchungen zur Berufseinmündung und zum beruflichen Verbleib von Diplom-PädagogInnen.

Von den 89 Antwortenden der Oldenburger Untersuchung hatten etwas mehr als die Hälfte nach einem Vierteljahr ihr erstes Beschäftigungsverhältnis, knapp drei Viertel nach spätestens sechs Monaten, und nach einem Jahr waren über 90 % der Pädagogik-AbsolventInnen berufstätig. Das bedeutet, daß die Oldenburger Diplom-PädagogInnen keine größeren Probleme bei der Berufseinmündung hatten als die AbsolventInnen der anderen Fächer. Zum Zeitpunkt der Befragung waren gut 87 % berufstätig, etwa 5 % befanden sich in der Fort- und Weiterbildung (inklusive Studium), etwa 4 % waren auf Arbeitssuche und ca. 3 % waren zwar arbeitslos, befanden sich aber auch nicht auf Stellensuche.

Von denen, die in einem Beschäftigungsverhältnis standen, hatten ca. 45 % ein unbefristetes Arbeitsverhältnis, ca. 7 % waren freiberuflich tätig, der Rest, ca. 46 %, hatte befristete Arbeitsplätze. Gut 63 % waren vollzeitbeschäftigt (inklusive der Freiberuflichen), etwa ein Viertel hatte gewolltermaßen eine Teilzeitstelle, und nur 11 % befanden sich ungewolltermaßen in einem Teilzeitarbeitsverhältnis.

Leitungspositionen hatten 17,3 % inne, 56,8 % trugen begrenzte Verantwortung für die Tätigkeit anderer und weitere 16 % waren in Mitarbeiterpositionen tätig, die der Ausbildung entsprachen. Insgesamt waren also ca. 90 % in der Ausbildung

---

stellt wurde, der gemeinsam mit H.-H. Krüger eine Vergleichsstudie dieser Untersuchungen vorbereitet.

adäquaten Positionen beschäftigt. Knapp 29 % der Berufstätigen hatten ein Jahresbruttoeinkommen, das der Gehaltsstufe BAT III und besser entsprach. Allerdings mag der Anteil der mit BAT III und besser Beschäftigten höher liegen, kann jedoch aufgrund der fehlenden Zuordnung der Teilzeitstellen zu den Jahresgehältern nicht genau angegeben werden.

Deutlich über die Hälfte war zum Zeitpunkt der Befragung im öffentlichen Dienst tätig, knapp 5 % in der Privatwirtschaft und gut 40 % in nicht-gewinnorientierten Organisationen.

Diese Befunde lassen den Einstieg in den Beruf und die weitere Entwicklung auch für Sie, die AbsolventInnen, zu deren Feier wir uns heute hier versammelt haben, vielleicht noch nicht als Kinderspiel, aber doch auch nicht als aussichtslos erscheinen. Einschränkend ist jedoch darauf hinzuweisen, daß die geringe Rücklaufquote auch darauf beruht, daß Arbeitslose oder Berufswechsler sich in höherem Maße als die 'erfolgreichen' AbsolventInnen nicht an schriftlichen Befragungen beteiligen. Realistischerweise sollte daher von einer höheren Arbeitslosenquote als 4 % ausgegangen werden.<sup>21</sup>

Alles in allem genommen sind die Aussichten für AbsolventInnen des Studienganges Diplom-Pädagogik also gut bis sehr gut zu nennen. Ist dies nun in irgendeiner Weise auf die Ausbildung zurückzubeziehen? Entsprechen die Kenntnisse, die im Studium erworben wurden, den Anforderungen aus der Berufspraxis? Werden andere Momente für den Berufserfolg

---

21 Die Oldenburger Regionalgruppe des „Berufsverbandes der Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen e.V.“ hat eine Totalerhebung aller 1.154 AbsolventInnen der Diplom-Pädagogik in Oldenburg zwischen 1984 und 1996 durchgeführt, deren Ergebnis im März 1999 vorliegen soll. Auch hier beträgt die Rücklaufquote ca. 30 %, aber die größere Grundgesamtheit erbrachte immerhin die Rückmeldung von 375 früheren Pädagogik-AbsolventInnen der Carl von Ossietzky Universität, so daß von diesen Daten genauere Aufschlüsse zu erwarten sind. Vgl. die kurze Meldung der Regionalgruppe in: Der pädagogische Blick 6 (1998), S. 248-249.

wichtig und wenn ja welche? Auch dazu liegen Befunde vor, die ich im vierten Abschnitt vorstellen will.

#### **IV. Kompetenzen II oder: Retrospektive Urteile von berufstätigen Diplom- PädagogInnen und: Was so alles in einschlägigen Stellenanzeigen von Bewerberinnen und Bewerbern erwartet wird**

In einer Untersuchung über Berufseinmündung und Verbleib befragt, welche Kriterien ihres Erachtens für die erfolgreiche Stellensuche ausschlaggebend waren, nannten 1997 die AbsolventInnen der Diplom-Pädagogik der Universität Eichstätt an erster Stelle Artikulationsfähigkeit (62,3 %) und an zweiter Stelle Überzeugungsvermögen (61,5 %) als wichtige Kriterien. An dritter Stelle folgt mit der Studienrichtung ein erstes fachliches Kriterium (54,1%), an vierter Stelle Durchsetzungsvermögen (52,5 %), an fünfter Praktika (50 %), an sechster Stelle persönliche Beziehungen (38,5 %), den siebten Rang nimmt die Examensnote ein (36,9 %), darauf folgt die Bereitschaft, eine unterbezahlte Stelle anzunehmen (36,1 %), und erst an neunter Stelle rangieren Erfahrungen aus früherer Berufstätigkeit (34,4 %). Die zehnte Position wird der religiösen Einstellung bzw. der Konfessionszugehörigkeit eingeräumt (33,6 %), den elften Rang nimmt das Verhandlungsgeschick ein (32 %). Danach folgen noch in dieser Reihenfolge: Zweitstudium, Wahlpflichtfach, Geschlecht, Thema der Diplomarbeit, zusätzliche fachliche Weiterbildung (18,9 %), die Herkunft von der Katholischen Universität Eichstätt, das Alter, ein Zusatzfach, EDV- und Fremdsprachenkenntnisse, Auslandserfahrungen sowie schließlich die Mitgliedschaft in Berufsverbänden.<sup>22</sup>

---

22 Merz, D.: Berufseinmündung und beruflicher Verbleib der Eichstätter Absolventinnen und Absolventen des Diplomstudiengangs Pädagogik. In: Der pädagogische Blick 6 (1998), S. 206-222, hier Tab. 3, S. 211.

Die angegebenen Kriterien lassen sich in mehrere Gruppen einteilen, von denen hier vor allem die Gruppe der sozialen Fähigkeiten (Artikulation, Überzeugung, Durchsetzung, usw.) bedeutsam ist. Die fachlichen Aspekte sind ebenso wie die praktischen Erfahrungen demgegenüber offensichtlich zweit-rangig.

In einer AbsolventInnenbefragung an der Freien Universität Berlin von 1993/94 wurde ebenfalls danach gefragt, welche Fähigkeiten und Kenntnisse aus dem Blickwinkel der Berufstätigkeit als besonders nützlich erschienen.<sup>23</sup> Am häufigsten wurden auch hier nicht näher definierte „soziale Fähigkeiten“ und „Selbsterfahrung“ (jeweils ca. 60 %) als besonders nützliche Fähigkeiten und Kenntnisse genannt, während „allgemeine Fachkenntnisse“, „Spezialkenntnisse“ und „praktische Fähigkeiten“ (jeweils ca. 40 %) erst mit deutlichem Abstand angeführt wurden.

In der schon genannten Oldenburger Befragung ergab sich folgende Rangfolge der für den Beruf wichtigen „Fähigkeiten und Fertigkeiten“:

1. Kooperationsfähigkeit/Teamarbeit
2. Organisationsfähigkeit
3. Fachübergreifendes Denken
4. Fähigkeit, konzentriert und diszipliniert zu arbeiten
5. Kommunikationsfähigkeit/Rhetorik
6. Praxis/Berufserfahrung
7. Leitung von Teams
8. Durchsetzungsvermögen
9. Breites Grundlagenwissen
10. Spezielles Fachwissen

---

23 Kuckartz, U./Lukas, H./Skiba, E.-G.: Sozialpädagogisches Hochschulstudium und Berufstätigkeit. Am Beispiel der Absolventinnen und Absolventen des Diplomstudiengangs an der FU Berlin. Berlin: Sozialpädagogisches Institut 1994, S. 58 ff.

11. Verhandlungsgeschick
12. Allgemeinbildung
13. Rechts-, Wirtschaftskenntnisse
14. Kenntnisse im Umgang mit Computern
15. Wissen über die Auswirkung der Arbeit auf Natur und Gesellschaft
16. Fremdsprachenkenntnisse<sup>24</sup>

Hier wird ebenfalls eine Orientierung an sogenannten „Schlüsselqualifikationen“ wie Kooperationsfähigkeit und Teamarbeit, Kommunikationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, usw. sichtbar. Diese „Schlüsselqualifikationen“ spielen auch in einschlägigen Stellenanzeigen eine zentrale Rolle. In einer zwar nicht repräsentativen, aber dennoch aufschlußreichen Auswertung der Stellenanzeigen der Novemberausgaben der überregionalen Wochenzeitung DIE ZEIT fanden sich etwa 40 Anzeigen, die sich an Pädagogen und teilweise sogar explizit an Diplom-Pädagogen richteten. Etwas mehr als ein Drittel davon sind Ausschreibungen von Leitungsstellen, bei denen meist mehrjährige Berufserfahrung vorausgesetzt wurde. Die Arbeitsbereiche reichen grob gegliedert von der Familienbegleitung über die Suchttherapie, die Altenarbeit, die Kinder- und Jugendarbeit bis zu Bildungsreferenten, Mitarbeitern in der Personalplanung oder der Leitung einer Kooperationsstelle Universität - Gewerkschaften. Bei etwa der Hälfte der Ausschreibungen wird eine einschlägige pädagogische Fachhochschul- bzw. Hochschulausbildung erwartet, für die Stellen in therapeutischen Einrichtungen wird zumeist eine therapeutische Zusatzausbildung verlangt oder doch zumindest gewünscht.

Wendet man den Blick auf die Fähigkeiten und Kompetenzen, die jenseits der Fachlichkeit erwartet werden, dann sind Organisationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen und Entschei-

---

24 Zusammenstellung nach den Tab. 15-30, S. 59-66 bei Hinrichs (Anm. 19).



dungsfähigkeit, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft, Kreativität und Motivationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft und Verhandlungsgeschick, vor allem aber Teamfähigkeit und Teamgeist am meisten gefragt.<sup>25</sup> Kaum eine Stellenanzeige für Pädagogen kommt ohne mindestens eine dieser Fähigkeiten aus - und unversehens sind wir wieder bei Rita Süßmuth gelandet, die eben diese kommunikative Seite in ihrem kleinen Fähigkeitskatalog des Pädagogen betont hat.

Von diesen Fähigkeiten kann man wenig in den Studien- und Prüfungsordnungen lesen. Die AbsolventInnen zumindest geben oft an, daß sie genau diese offenbar für den Beruf wichtigen Fähigkeiten nicht im Studium erworben hätten.<sup>26</sup> Es scheint also einen negativen Zusammenhang zwischen der Berufsbedeutsamkeit von Kompetenzen und dem Erwerbort Studium zu geben. Oder täuscht die Selbsteinschätzung? Zum Abschluß will ich im fünften Abschnitt unter Zuhilfenahme zweier Erklärungsangebote ganz unterschiedlicher Herkunft versuchen, den Stellenwert der universitären Ausbildung im Hinblick auf die sozialen Kompetenzen zu bestimmen.

---

25 Vgl. auch Ahlheim, K./Heger, B.: Beruf: Dipl.-Päd. - Arbeitsfeld: Erwachsenenbildung. Eine empirische Studie zu Berufsalltag, Qualifikation und Studium. In: *Der pädagogische Blick* 5 (1997), S. 160-69. Hier wird „alles, was mit Kommunikation zu tun hat“ als „die ‘erwachsenenpädagogische Schlüsselqualifikation‘“ genannt (S. 166).

26 Vgl. Hinrichs (Anm. 19); Keiner, Edwin u.a.: Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von PädagogInnen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (1997), S. 803-825; Kuckartz/Skiba/Lukas (Anm. 24).

## **V. Die Unbestimmtheit des erziehungswissenschaftlichen Studiums oder: Humboldts Universitätsideal und die Schlüsselqualifikationen der Pädagogen**

Fragt man danach, wo die Kenntnisse und Fähigkeiten erworben wurden, die für die Berufseinmündung und -ausübung als wichtig bezeichnet werden, wird dem Studium oft eine nur untergeordnete Rolle beigemessen. Die Studienrichtung, die Examensnote, die Praktika, sie alle verweisen direkt auf das Studium. Aber Artikulationsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit, Überzeugungsvermögen und Durchsetzungsvermögen, Organisationsfähigkeit und Verhandlungsgeschick scheinen sich auf anderen Wegen einzustellen.

An dieser Stelle will ich ein letztes Mal eine empirische Studie über die retrospektiven Bewertungen des Nutzens des erziehungswissenschaftlichen Studiums für die pädagogische Berufstätigkeit heranziehen. Als Kennzeichen pädagogischer Tätigkeit werden von Edwin Keiner u.a. „geringe Regelbindung und Handeln unter Ungewißheit“ angenommen. Die spezifische Profilierung der pädagogischen Tätigkeit finde überwiegend erst im Praxisfeld statt. „Für das erziehungswissenschaftliche Studium bedeutet dies,“ so die Folgerung, „weniger die Praxis- und Berufsorientierung zu betonen, sondern das Studium als einen zuschreibungsoffenen Raum von Aneignungsmöglichkeiten zu interpretieren, der der Einübung in den reflexiven und kompetenten Umgang mit Ungewißheit dient.“<sup>27</sup>

Auf die Frage, warum die Absolventen des Diplomstudienganges auf dem Arbeitsmarkt so erfolgreich waren und sind, kann man mit einer Umkehrung dieser Argumentation antworten, daß sie die wichtigste Grundlage der professionellen Tätigkeit, nämlich das Handeln unter der Bedingung der Ungewißheit,

---

27 So Keiner u.a. (Anm. 27), S. 803, in der Zusammenfassung ihres Beitrags.

durch das Studium selbst schon kennengelernt haben. Ein nicht zu vernachlässigender Baustein des Erfolgs der Ausbildung liegt offenbar gerade in der Diffusität der Ausbildung selbst, die die Diffusität der Berufspraxis vorwegnimmt und dadurch den Absolventen die „Einübung in den reflexiven und kompetenten Umgang mit Ungewißheit“ ermöglicht.<sup>28</sup> Und der zu konstatierende Erfolg auf dem Arbeitsmarkt deutet darauf hin, daß durch die Diffusität der Ausbildung gerade *die* sozialen und kommunikativen Fähigkeiten im Studium ausgeprägt werden, die den beruflichen Erfolg ermöglichen.

Der Hochschulausbildung scheint also doch eine zentrale Bedeutung für die erfolgreiche Bewältigung des späteren Berufsalltags zuzukommen, und zwar selbst dann, wenn sie von den AbsolventInnen eher negativ bilanziert wird. Sie erzeugt „ein Set an Qualifikationen und Kompetenzen ..., um die prinzipiell in jeder Profession zu leistende Selbstsozialisation ... zu vollziehen“.<sup>29</sup> Diese Kompetenzen werden erworben durch die Notwendigkeit, sich im Studium permanent mit diffusen Anforderungen zu arrangieren, ständig Korrekturen an Handlungsvollzügen vorzunehmen, sich an veränderte Bedingungen anzupassen und sein Handeln fortwährend zu reflektieren. Die Folgerung lautet also: Wer sein Studium erfolgreich absol-

---

28 In dieser Hinsicht mag sich die Erziehungswissenschaft nicht grundlegend von anderen Sozialwissenschaften unterscheiden. Nicht zu übersehen ist allerdings, daß der argumentative Rekurs auf die Theorie-Praxis-Problematik bei (Diplom-)Pädagogen geradezu zum Habitus gehört, während Absolventen und Lehrende anderer sozialwissenschaftlicher Fächer ihre Kompetenzen bei der Lösung fachlicher Probleme viel stärker in den Vorderrund stellen.

29 Nittel, D.: Erwachsenenbildung - „die unentschiedene Profession“? Der Beitrag biographischer Fallanalysen zur beruflichen Selbstaufklärung. In: Der pädagogische Blick 3 (1995), S. 35-45, das Zitat S. 41. Vgl. auch Tenorth (Anm. 14); Horn (Anm. 14); Keiner u.a. (Anm. 27); Kade, J.: Zwischen Diffusität und Universalität. Pädagogisches Können in der Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick 5 (1996), S. 26-34.

viert hat, hat sich als kommunikationsfähig und artikulationsfähig, als durchsetzungsfähig und verhandlungsgeschickt, als organisationsfähig und teamfähig erwiesen, und ist damit bestens für die ebenso unbestimmte und unsichere professionelle Praxis gewappnet, wenn dazu noch das notwendige, aber allein nicht hinreichende Fachwissen tritt.

Aus der Sicht auf die Disziplin Erziehungswissenschaft und ihre Darstellung im Kontext der anderen Universitätsfächer ist diese Eigenheit der Ausbildung durchaus ambivalent zu sehen, und sie soll hier keineswegs zum Königsweg umdefiniert werden. In der Tradition der deutschen Universitätsentwicklung in der Moderne hat sie jedoch in gewisser Weise eine Entsprechung im Gedanken der Bildung durch Wissenschaft. Im Gefolge der Humboldtschen Ideen wurde das Wesen der Universität zwar oft so bestimmt, daß es „mit irgendwelchen Nützlichkeitsabwägungen, mit Fachschulung und Berufsausbildung im Grunde nicht viel zu tun hat“, wie es 1925 der damalige Staatssekretär im preußischen Kultusministerium, Carl Heinrich Becker, ausdrückte.<sup>30</sup> Blickt man aber genauer auf die Ausführungen Wilhelm von Humboldts „Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten“, erkennt man, daß Humboldt - und mit ihm auch die anderen Universitätsreformer des beginnenden 19. Jahrhunderts<sup>31</sup> - die Universität immer schon im Horizont der praktischen Tätigkeit, der Berufe konzipiert hat. „Ihr Wesen“, so Humboldt, „besteht daher darin, die objective Wissenschaft mit der subjectiven Bildung ... zu verknüpfen“,<sup>32</sup> denn „die Wissen-

---

30 Becker, C. H.: Vom Wesen der deutschen Universität. Leipzig: Quelle & Meyer 1925, S. 8.

31 Vgl. Habermas, J.: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung (1963). In: Ders.: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien. 3. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1982, S. 359-375.

32 Humboldt, W. v.: Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. (1810). In: Ders.: Werke in fünf Bänden. Band IV: Schriften zur Politik und zum Bil-

schaft, die aus dem Innern stammt und in's Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun".<sup>33</sup>

Wilhelm von Humboldt plädierte also für Wissenschaft als Bildung, allerdings immer auch im Hinblick auf das praktische Leben. Wissenschaftliche Bildung im Sinne der Verknüpfung der objektiven Wissenschaft mit der subjektiven Bildung sorgt für Orientierung im Handeln. Durch diese Bildung sollte, wie es Jürgen Habermas kurz zusammenfaßt, „wissenschaftliche Erfahrung interpretiert und in praktische Fähigkeiten, nämlich in ein reflektiertes Bewußtsein von dem praktisch Notwendigen umgesetzt werden“ können.<sup>34</sup>

Der kompetente Umgang mit Diffusität und Unbestimmtheit, also die Ausprägung eines „Habitus, der für den Umgang mit beruflicher ‘Unbestimmtheit’ besonders gut qualifiziert“,<sup>35</sup> und Bildung durch Wissenschaft, also die Ausprägung eines Habitus der Reflexion des eigenen Handelns und der Unabgeschlossenheit der Erkenntnis, beide zusammen machen einen Großteil dessen aus, was im Studium gelernt wird - und dies anscheinend oft ‘hinterrücks’, das heißt, ohne daß es im Studium selbst bewußt wird. Daß fachliches Wissen notwendig dazugehört, steht außer Diskussion. Es drängt sich aber die Frage auf, wie diese beiden Teile der Ausbildung so gestaltet werden, daß nicht mehr nur zufällig ein offensichtlich gutes

---

dungswesen. 4., unveränd. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1993, S. 255-266, das Zitat S. 255.

33 Ebd., S. 258. Etwas weiter heißt es dann auch: „Die Universität nemlich steht immer (im Gegensatz zur Akademie, KPH) in engerer Beziehung auf das praktische Leben und die Bedürfnisse des Staates, da sie sich immer praktischen Geschäften für ihn, der Leitung der Jugend unterzieht“ (S. 263).

34 Vgl. Habermas (Anm. 32).

35 Tenorth (Anm. 14), S. 185.

und erfolgreiches Ergebnis dabei herauskommt. Doch dies ist (noch) nicht Ihre Aufgabe.

„Per aspera ad astra“ - die Mühen der Ausbildung - und meinen Vortrag - haben Sie nun hinter sich, die Sterne, das funkelnde Ziel des Berufs, vor sich. Etwas weniger pathetisch und poetisch ausgedrückt: Ich wünsche Ihnen viel Glück beim Eintritt in das pädagogische Berufsleben, und ich wünsche Ihnen viel Humboldtschen Überschuß aus Ihrem Studium.

*Der Autor*

**KLAUS-PETER HORN (1960)**

Dr. phil., Dipl.Päd., Hochschulassistent an der Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Abt. Historische Erziehungswissenschaft.

Als wissenschaftlicher Mitarbeiter von 1987 bis 1991 in Forschungsprojekten zur Geschichte der Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M. Seit 1991 wissenschaftlicher Mitarbeiter bzw. Assistent an der Humboldt-Universität.

Arbeitsschwerpunkte und Veröffentlichungen zu den Themengebieten Theorie, Geschichte und Empirie pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens, Wissenschaftsforschung und -geschichte, Ausbildungsfragen.