

Alexander Knauf

Bachelor, Master oder der Mythos von der adäquaten Beschäftigung

„Adäquate Beschäftigung“ oder, wie Rukwid es formuliert, „Ausbildungsadäquanz“, zielt „auf den Grad der Übereinstimmung zwischen den im Bildungssystem erworbenen Qualifikationen und dem Anforderungsprofil der am Arbeitsmarkt ausgeübten Tätigkeit [Anm. AK: gemeint ist an dieser Stelle die sogenannte horizontale Adäquanz bzw. Fachadäquanz]. Im Falle einer ausbildungsinadäquaten Beschäftigung oder auch Fehlqualifikation bleibt ein bedeutender Teil der während der Ausbildungsphase angeeigneten beruflichen Fertigkeiten und Kenntnisse ungenutzt. Ausbildungsinadäquate Erwerbstätigkeit geht folglich einher mit einer suboptimalen Verwertung von Humankapital und zieht sowohl auf persönlicher als auch auf gesamtwirtschaftlicher Ebene erhebliche negative Konsequenzen nach sich“ (Rukwid 2012, S. II). Ein weiteres, nicht zu unterschätzendes Merkmal adäquater Beschäftigung ist die Bezahlung, bzw. der Einkommensstatus, der der Ausbildung angemessen und

bei Akademiker*innen höher sein sollte als bei im gleichen Bereich/Feld tätigen Nicht-Akademiker*innen (vertikale Adäquanz). Wenig überraschend war dies so für Diplom-Pädagog*innen über einen langen Zeitraum selten der Fall (vgl. Züchner 2003, S. 98ff).

Adäquate Beschäftigung oder vielmehr Beschäftigungsbefähigung als Grundlage zur Aufnahme einer entsprechenden beruflichen Tätigkeit ist ein Thema, welches im Rahmen des Bologna-Prozesses verstärkt auch im universitären Bereich Einzug fand (vgl. Koepernik/Wolter 2012, S. 308ff.). Ein erster Hinweis darauf findet sich bereits in der eigentlichen Bologna-Erklärung von 1999 klar formuliert: „Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss (...) [attestiert] eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene“ (Europäische Bildungsminister 1999, S. 4). Aus dieser, recht allgemeinen, Formulierung kristallisierte sich spätestens mit der Nachfolgekongferenz in Leuven/Louvain la Neuve

2009 der Begriff der „Employability“ heraus (Europäische Bildungsminister 2009, S. 3). Kritische Stimmen nahmen dies zum Anlass, dem Bologna-Prozess eine alleinige Fokussierung auf Berufsqualifizierung und Beschäftigungsbefähigung zu unterstellen (vgl. Halang 2009, S. 20) wodurch die Universität auf die Rolle einer höheren Berufsschule festgelegt würde. Ohne eine diesbezügliche Debatte zu vertiefen, kann zumindest festgehalten werden, dass sich hinter dem Begriff der „Employability“ mehr verbirgt, als ein Fokus auf die Ausübung eines bestimmten Berufs (vgl. Knauf 2016, S. 62ff) und, was den entscheidenden Punkt darstellt, dass Beschäftigungsbefähigung zumindest für die Erziehungswissenschaft auch nichts völlig Neues darstellt: Bereits der Diplomstudiengang hatte eine zweifache Funktion, nämlich nicht nur die Ausbildung des eigenen Nachwuchses der Disziplin, sondern auch die Hinführung zu einer Beschäftigungsfähigkeit, verstanden als „Erwerb der Fähigkeit zu beruflichem Handeln“ (ebd., S. 21). Das

Studium sollte eine professionsorientierte Wissensbasis schaffen und Wissen in Handlungskompetenz überführen (vgl. Becker-Lenz/Busse/Ehlert/Müller-Herrmann 2012, S. 14).

Von diesem Punkt ausgehend stellt sich nun die Frage, warum die Einführung erziehungswissenschaftlicher Bachelor- und Master-Abschlüsse überhaupt als problematisch wahrgenommen werden kann? Anzumerken ist dabei, dass eine Fokussierung dieses Artikels auf „Employability“ natürlich nicht darüber hinwegtäuschen kann, dass im Rahmen des Bologna-Prozesses weitere Forderungen und Änderungen aufkamen, welche die Erziehungswissenschaft vor große Herausforderungen stellten bzw. noch immer stellen (vgl. Knauf 2016, S. 79ff.).

Greift man die Bologna-Formulierung auf, nach der ein Bachelor-Abschluss eine arbeitsmarktrelevante Qualifikation darstellen soll, so verbirgt sich das diesbezügliche Kernproblem im Deutschen Qualifikationsrahmen. Ziel des DQR ist es, die Unterschiedlichkeit bzw. Gleichwertigkeit der verschiedenen Abschlüsse des deutschen (Aus-)Bildungssystems kenntlich zu machen (vgl. BLK DQR 2011, S. 3). Hierzu beschreibt er acht Qualifikationsniveaus, auf denen sich die unterschiedlichen erwerbba-

Abschlüsse ansiedeln (s. Tabelle unten, Zeile 1). *Anm. AK: Für die nachfolgende Argumentation sind nur die in der Tabelle genannten Niveaus und Abschlüsse relevant, obwohl der DQR acht Niveaus und eine Vielzahl an Abschlüssen kennt.*

Abschlüsse, die sich auf einer Stufe befinden, gelten als gleichwertig. Der Master ist damit bspw. gleichwertig mit dem Diplom und kann dieses in der Praxis ersetzen (Bsp. s. Tabelle, Zeile 2).

In einem Automobilbau-Unternehmen könnten sich dementsprechend nun Personen mit den genannten Abschlüssen verorten. Kfz-Mechatroniker würden bspw. Teile in Fahrzeuge einbauen, unter Leitung der entsprechenden Meister. Die Bachelor- und Master-Absolvent*innen wären bspw. in unterschiedlich komplexen Bereichen der Entwicklung beschäftigt. Zumindest auf den ersten Blick zeigt sich ein schlüssiges Bild, wenngleich auch im Ingenieurwesen zum Teil erbittert um die neuen Abschlüsse gestritten wurde (vgl. Edel 2009).

Wie es übertragen auf die (sozial)pädagogische Praxis aussähe, zeigt Zeile 3 der Tabelle. Bereits auf den ersten Blick fällt auf: Auf Niveau vier findet sich aktuell kein Abschluss. Angewendet auf ein Praxisbeispiel gäbe es nun folgende

Situation: Die Sozialpädagogische Familienhilfe setzte bisher ein Diplom, d.h. einen akademischen Abschluss voraus. Finden sich dort nun Bachelor- und/oder Master-Absolvent*innen? Wenn ja, wodurch unterscheidet sich ihre Tätigkeit? Ein noch deutlicheres Beispiel findet sich in der frühkindlichen Bildung und Erziehung, den Kindertagesstätten: Ein Blick in die Fachkräftevereinbarung des Landes Rheinland-Pfalz weist als Fachkräfte für alle Ebenen, d.h. Mitarbeiter*innen im Gruppendienst, Gruppen- und Gesamtleitung, nicht nur Absolvent*innen der entsprechenden Fachschulen, sprich: Erzieher*innen, sondern auch Absolvent*innen der jeweiligen (sozial)pädagogischen Studiengänge aus (vgl. MIFKJF-RLP 2013, S. 3f.). Masterabsolvent*innen außen vor gelassen bedeutet dies nun, dass Bachelor-Absolvent*innen und Erzieher*innen, da sie auf dem gleichen Niveau angesiedelt sind, auch für die gleichen Bereiche in Frage kommen und somit den gleichen Tätigkeiten nachgehen sollen. Dies lässt dabei natürlich völlig außer Acht, dass Absolvent*innen eines universitären Studiengangs völlig andere Kompetenzen erworben haben, als die einer fachschulischen Ausbildung (vgl. Wick 2011, S. 2ff.).

Niveau	4	6	7
① Abschlüsse	Berufsausbildung	Meister*in Bachelor Fachschulischer Abschluss	Master Diplom
② Abschlüsse	Kfz- Mechatroniker*in	Kfz-Mechatroniker-Meister*in Bachelor of Engineering	Master of Engineering Diplom-Ingenieur*in
③ Abschlüsse		Erzieher*in Bachelor of Arts (Erzw.)	Master of Arts (Erzw.) Diplom-Pädagog*in

(vgl. BLK DQR 2017, S. 3/eigene Darstellung)

Die beiden angeführten Beispiele zeigen auf, dass nun zwei Situationen bzgl. der beruflichen Positionierung von Bachelor-Absolvent*innen eintreten können:

1. Sie werden auf dem Arbeitsmarkt wie ehemalige Diplom-Absolvent*innen, d.h. auf einer Stufe mit aktuellen Masterabsolvent*innen eingruppiert.
2. Sie werden wie die Absolvent*innen der fachschulischen Erzieher*innen-Ausbildung behandelt.

Im ersten Fall hat dies zur Konsequenz, dass Bachelor-Absolvent*innen einer Tätigkeit nachgehen, für die sie, im Vergleich zu Diplom- und Master-Absolvent*innen, nicht ausreichend qualifiziert sind, da sich ihr Abschluss auf einem niedrigeren Niveau befindet. Dies kann insbesondere dazu führen, dass sie von ihren Tätigkeiten überfordert werden, bzw. ihre „Problemlösungskapazitäten“ (Rukwid 2012, S. 3) für die ihnen übertragenen Aufgaben nicht ausreichen.

Im zweiten Fall entsteht indes die Situation, dass Bachelorabsolvent*innen zwar formal auf einer Tätigkeit gemäß ihres Abschlussniveaus eingesetzt werden, jedoch innerhalb ihres Studiums völlig andere Kompetenzen erworben haben, als die auf dem gleichen Niveau platzierten Erzieher*innen. Eine gemeinsame Niveaustufe geht nämlich lediglich von der Gleichwertigkeit der dort angesiedelten Qualifikationen aus, sagt aber nichts über die Gleichartigkeit aus (vgl. BLK DQR 2011, S. 5). Für die Absolvent*innen erziehungswissenschaftlicher Bachelorstudiengänge in Deutschland hat die DGfE die im Rahmen des Studiums zu erwerbenden Kompetenzen, d.h. die Qualifikation der Absolvent*innen, konkretisiert (vgl. DGfE 2004, S. 1f). Hierbei handelt es sich nicht um auf einen bestimmten Beruf festgelegte Kompetenzen oder, wie es die DGfE formuliert: „nicht [um] die

Vorwegnahme beruflicher Fertigkeiten“ (ebd., S. 2). Gemeint sind vielmehr planerisch-organisatorische, pädagogisch-diagnostische, kommunikative und reflexive Fähigkeiten. Erzieher*innen hingegen sollen „über breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklungen (...) [und] über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in (...) einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen“ (BLK DQR 2013, S. 106). Für sie werden daher auch im DQR sechs klar umrissene Handlungsfelder und Berufstätigkeiten definiert (vgl. ebd., S. 106ff). Absolvent*innen eines erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengangs werden also tätigkeitsfeldbezogen, d.h. offen und eben nicht auf einen bestimmten Beruf hin und Erzieher*innen berufsbezogen, d.h. auf konkrete Berufe hin, ausgebildet (vgl. Wick 2011, S. 6). Weiterhin haben sich Bachelorabsolvent*innen mit den wissenschaftlichen Grundlagen und dem Fachwissen ihres Gebiets (was sehr breit und vor allen Dingen offen ist) auseinandergesetzt (vgl. BMBF/KMK/HRK 2005, S. 245), während Erzieher*innen über ein berufliches Wissen verfügen (vgl. BLK DQR 2013, S. 106). Eine Gleichartigkeit der Qualifikation ist somit also nicht gegeben.

Empirisch kann diesbezüglich beispielhaft an einer Studie zu Absolvent*innen des erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengangs der Universität Trier aufgezeigt werden, dass knapp die Hälfte der Befragten einer Berufstätigkeit nachgehen, für die auch ein fachschulischer Abschluss ausgereicht hätte und sie sich dort auch inhaltlich als inadäquat beschäftigt wahrnehmen. Diese Wahrnehmung tritt insbesondere dann auf, wenn von ihnen pflegerische und erzieherische Tätigkeiten, anstelle von traditionellen Akademiker*innen Aufgaben, wie bspw.

Beraten, erwartet werden (vgl. Knauf 2016, S. 256ff.). Kein Einzelfall, wie der „Datenreport Erziehungswissenschaft 2012“ bestätigt (vgl. Kerst et al. 2012, S. 124). Wenig überraschend ist daher auch, dass die Trierer Studie zu dem Ergebnis gelangt, dass das im Studium erworbene Wissen von den Absolvent*innen, die sich in klassischen Handlungsfeldern von Erzieher*innen, wie bspw. Fremdplatzierung und Kita, befinden, als „nicht nützlich“ für ihre Erwerbstätigkeit bewertet wird (vgl. Knauf 2016, S. 278).

Damit bleibt letzten Endes die entscheidende Frage: Können Bachelor- und Master-Absolvent*innen eines erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengangs überhaupt adäquat beschäftigt werden? Eine pauschale Antwort für beide Abschlüsse kann dabei nicht getroffen werden, weshalb sie einzeln betrachtet werden müssen.

Master-Absolvent*innen: Der Deutsche Qualifikationsrahmen siedelt Master-Absolvent*innen auf Stufe sieben und somit parallel zu den bisherigen Diplom-Abschlüssen an, was auch inhaltlich Sinn macht, da beide Abschlüsse sowohl inhaltlich (vgl. ebd., S. 26ff., S. 81ff.) als auch von der Studiendauer (Bachelor + Master = 10 Semester/Diplom = 8+ Semester) her vergleichbar sind. Werden Sie daher auf Stellen eingesetzt, die bisher nur für Diplom-Absolvent*innen zugänglich waren, so kann von einer horizontalen Adäquanz gesprochen werden. Wie eingangs erwähnt, wurden im (sozial)pädagogischen Feld bereits Diplom-Pädagog*innen in aller Regel nicht adäquat bezahlt, weshalb dieser Punkt fürs Erste zurückgestellt wird.

Bachelor-Absolvent*innen: Die Gleichwertigkeit des erziehungswissenschaftlichen Bachelor-Abschlusses mit der fachschulischen Ausbildung impliziert,

dass Erzieher*innen und Bachelor-Absolvent*innen auf den gleichen Stellen eingesetzt werden können, wie am Beispiel der rheinland-pfälzischen Fachkräftevereinbarung für Kindertagesstätten gezeigt wurde. Ist dies der Fall, so liegt eine horizontale Inadäquanz vor. Gleiches ist der Fall, wenn sie auf Stellen eingesetzt werden, die bisher lediglich Diplom-Absolvent*innen offenstanden, da der erziehungswissenschaftliche Bachelor-Abschluss allein weder inhaltlich noch von der Studiendauer her mit dem entsprechenden Diplomstudiengang vergleichbar ist. In der erstgenannten Situation ist zumindest von einer vertikalen Adäquanz auszugehen, wenn sich das Gehalt an der Position/Tätigkeit orientiert – zur Erinnerung: Bachelor- und Fachschulabschluss sind gleichwertig. Beispielfähig konnte dies in der Trierer Studie bestätigt werden (vgl. ebd., S. 199f.).

Fazit: Wie an den Ausführungen deutlich wurde, scheint eine volladäquate Beschäftigung für Absolvent*innen eines erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengangs derzeit nicht möglich. Notwendig wäre hierfür eine klare Positionierung aller Beteiligten: Universitäten sind gefordert, transparent zu machen, welche Kompetenzen sie in ihren Studiengängen vermitteln und für welche Bereiche sie qualifizieren. Arbeitgeber*innen müssten klare Aufgaben- und Tätigkeitsprofile definieren und in diesem Kontext die entsprechenden Abschlüsse verorten. Nicht zuletzt gefragt sind natürlich auch die Absolvent*innen. Von ihnen ist nicht nur zu verlangen, dass sie genau prüfen, inwieweit ihre Qualifikation zu den ausgeschriebenen Stellen und Tätigkeiten passt, sondern auch klar zu signalisieren, für welche Aufgaben sie nicht in Frage kommen. Wünschenswert wäre ein offensiverer Umgang mit den erworbenen Abschlüssen und Kompetenzen. Für Master-Absolvent*innen sieht die Situa-

tion besser aus, da sie den Diplom-Abschluss als Orientierungspunkt nutzen können. Offen bleibt jedoch auch hier das alte Thema der unterwertigen Bezahlung, was jedoch, wie bei allen sozialen Berufen und Tätigkeiten, wohl nur gesamtgesellschaftlich gelöst werden kann.

Selbst 18 Jahre nach Unterzeichnung der Bologna-Erklärung sind die erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterabschlüsse noch nicht völlig im Bewusstsein des (sozial)pädagogischen Feldes angekommen. Nur gemeinsame Anstrengungen vermögen dies zu ändern.

Internetquellen

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (BLK DQR) (Hrsg.) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.

Quelle: https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf
(Abruf: 08.05.2017).

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (BLK DQR) (Hrsg.) (2013): Anlage zum Gemeinsamen Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Wirtschaftsministerkonferenz und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie zur Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR).

In: dies.: Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur - Zuordnungen - Verfahren - Zuständigkeiten.
Quelle: https://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch_01_08_2013.pdf
(Abruf: 30.05.2017).

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (BLK DQR) (Hrsg.) (2017): Liste der zugeordneten Qualifikationen. Stand 2016.

Quelle: https://www.dqr.de/media/content/2016_DQR_Liste%20der%20zugeordneten%20Qualifikationen_01.08.16.pdf
(Abruf: 08.05.2017).

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2004): Kerncurriculum für das Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft.

Quelle: www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2004_01_KC_HF_EW.pdf
(Abruf: 23.05.2017).

Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen Rheinland-Pfalz (MIFKJF- RLP) (Hrsg.) (2013): Fachkräftevereinbarung für Kindertagesstätten.

Quelle: https://kita.rlp.de/fileadmin/dateiablage/Service/Downloads/Fachkraeftevereinbarung_08-2013.pdf
(Abruf: 08.05.2017).

Rukwid, Ralf (2012): Grenzen der Bildungsexpansion? Ausbildungsinadäquate Beschäftigung von Ausbildungs- und Hochschulabsolventen in Deutschland.

Quelle: <http://www.bw.igm.de/news/meldung.html?id=53049>
(Abruf: 23.05.2017).

Wick, Alexander (2011): Akademisch geprägte Kompetenzentwicklung: Kompetenzorientierung in Hochschulstudiengängen.

Quelle: Heidelberger Dokumentenserver (HeiDOK): <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/12001/>
(Abruf: 23.05.2017).

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Kultusministerkonferenz (KMK), Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2005): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2007): Bologna Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Service-Stelle Bologna. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007, Bonn, S. 239-250.

Edel, Karl-Otto (2009): Bologna als internationale Systemdivergenz. In: Scholz, Christian/Stein, Volker (Hrsg.): Bologna-Schwarzbuch. Deutscher Hochschulverband, Heft 78, März 2009, Bonn, S. 35-46.

Halang, Wolfgang A. (2009): Bologna-Struktur als widersprüchliche Grundlage. In: Scholz, Christian/Stein, Volker (Hrsg.): Bologna-Schwarzbuch. Deutscher Hochschulverband, Heft 78, März 2009, Bonn, S. 17-29.

Kerst, Christian/Rauschenbach, Thomas/Weishaupt, Horst/Wolter, Andrä/Züchner, Ivo (2012): Studienabschlüsse und Arbeitsmarkt. In: Thole, Werner/Faulstich-Wieland, Hannelore/Horn, Klaus-Peter/Weishaupt, Horst/Züchner, Ivo (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 99-135.

Knauf, Alexander (2016): „Endlich Bachelor – und dann?!“ Bologna und die Erziehungswissenschaft. Empirische Bilanzen am Beispiel des Trierer BA-Studiengangs. Münster.

Koepernik, Claudia/Wolter, Andrä (2012): Studium und Beruf. In: Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.): Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Demokratische und soziale Hochschule. Bad Heilbronn, S. 273-340.

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

Autor



Alexander Knauf, Jg. 1981, Dr. phil., Dipl.-Päd., tätig als Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Sozialpädagogik I im Fach Erziehungswissenschaft an der Universität Trier. Seine Themenschwerpunkte liegen aktuell in den Bereichen Empirische Forschungsmethoden, Praxisreflexion sowie Sexarbeiter*innen als Adressat*innen der Sozialen Arbeit, wozu er derzeit ein Forschungsprojekt innerhalb der Region durchführt.