

Datenreport Erziehungswissenschaft 2016

Hans-Christoph Koller, Hannelore Faulstich-Wieland,
Horst Weishaupt, Ivo Züchner (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Datenreport Erziehungswissenschaft 2016

Hans-Christoph Koller
Hannelore Faulstich-Wieland
Horst Weishaupt
Ivo Züchner (Hrsg.)

Datenreport Erziehungswissenschaft 2016

Erstellt im Auftrag
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2016

Dieser Datenreport wurde aus Mitteln der Max-Traeger-Stiftung gefördert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2016 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0777-5

eISBN 978-3-8474-0898-7

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat und Satz: Judith Zimmer, Hamburg – www.lektorenzimmer.de
Typographisches Lektorat: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com

Inhalt

Vorwort.....	7
Erfolge und Entwicklungsaufgaben der Erziehungswissenschaft.....	9
<i>Hans-Christoph Koller, Tina Hascher & Christine Zeuner</i>	
1 Studiengänge und Standorte.....	19
<i>Cathleen Grunert, Katja Ludwig, Melanie Radhoff & Christiane Ruberg</i>	
1.1 Bachelor- und Masterstudiengänge in der Erziehungswissenschaft	20
1.2 Die Lehramtsausbildung	41
1.3 Auswirkungen der Inklusionsbewegung auf die Lehramtsausbildung.....	58
1.4 Fazit	66
2 Studierende	71
<i>Elke Middendorff, Andreas Ortenburger, Andrä Wolter & Ivo Züchner</i>	
2.1 Studierende im Spiegel der Hochschulstatistik	71
2.2 Soziale Herkunft der Studierenden im Fächervergleich	78
2.3 Zufriedenheit mit den Studienbedingungen	85
2.4 Fazit	95
3 Studienabschlüsse und Arbeitsmarkt	99
<i>Christian Kerst, Andrä Wolter & Ivo Züchner</i>	
3.1 Abschlussprüfungen und Arbeitsmarktübergang im Spiegel der amtlichen Statistik	100
3.2 Übergänge und Verbleib der Absolventinnen und Absolventen.....	108
3.3 Fazit	131
4 Personal	135
<i>Marius Gerecht, Heinz-Hermann Krüger, Andreas Post & Horst Weishaupt</i>	
4.1 Erziehungswissenschaftliches Personal im Innen- und Außenvergleich	136
4.2 Personalentwicklung im Fach Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Stellenausschreibungen	149
4.3 Bilanz und Nachwuchschancen.....	156

5	Forschung und Publikationskulturen.....	159
	<i>Bernhard Schmidt-Hertha, Lorenz Tafertshofer & Rudolf Tippelt</i>	
5.1	Forschungsschwerpunkte und Drittmittel.....	160
5.2	Publikationskulturen in der Erziehungswissenschaft.....	168
5.4	Fazit.....	176
6	Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.....	179
	<i>Renate Martini</i>	
6.1	Promotionen und Habilitationen im Fächervergleich	179
6.2	Promotionen und Habilitationen in der Erziehungswissenschaft.....	181
6.3	Fazit.....	189
7	Geschlechterverhältnisse.....	191
	<i>Hannelore Faulstich-Wieland & Bianka Wesseloh</i>	
7.1	Einleitung und Überblick.....	191
7.2	Studierende der Lehrämter	194
7.3	Wege in die Wissenschaft im Fächervergleich.....	196
7.4	Frauen in Forschung.....	200
7.5	Geschlechterforschung/Gender Studies.....	203
7.6	Bilanz.....	209
8	Inklusive Bildung im Lebenslauf.....	211
	<i>Von Rolf Werning, Julia Gillen, Michael Lichtblau & Steffi Robak</i>	
8.1	Inklusion im Elementarbereich.....	212
8.2	Schulische Bildung.....	216
8.3	Berufliche Bildung.....	220
8.4	Erwachsenenbildung und Weiterbildung	225
8.5	Schluss.....	229
	Literaturverzeichnis	231
	Tabellenanhang.....	253
	Die Autorinnen und Autoren	263

Vorwort

Die Erziehungswissenschaft wird in bildungs- und hochschulpolitischen Debatten vor allem im Blick auf ihre Rolle in der akademischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommen. Weniger bekannt ist, dass das Fach hinsichtlich der Anzahl der Studierenden, der Verbreitung einschlägiger Studiengänge und der Forschungsleistungen zu den großen Fächern an deutschen Universitäten und Hochschulen gehört. Um dies in Erinnerung zu rufen und zugleich auf der Basis aktueller statistischer Daten detailliert über den gegenwärtigen Stand, die wichtigsten Entwicklungstendenzen und die absehbaren Herausforderungen des Faches zu informieren, erscheint alle vier Jahre der im Auftrag der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE) erstellte *Datenreport Erziehungswissenschaft*. In Anknüpfung an die seit 2000 erschienenen früheren Berichte stellt der vorliegende *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016* nun bereits die sechste Ausgabe dieses Berichts dar, der systematisch über Lage und Entwicklung der Erziehungswissenschaft in Deutschland informiert.

Der Band folgt in weiten Teilen dem bewährten Vorbild früherer Ausgaben. Der Aufbau des Datenreports orientiert sich an einer Gliederung, die gleichsam dem Verlauf einer wissenschaftlichen Karriere folgt. Er beginnt deshalb mit Kapiteln zu den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen und zu den Studierenden des Faches, wendet sich dann den Studienabschlüssen und den Berufschancen der Absolvent/innen zu und behandelt danach in jeweils eigenen Kapiteln die Personalsituation der Disziplin, die Forschungsleistungen und Publikationskulturen, die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie – als Querschnittsthema – die Geschlechterverhältnisse auf den zuvor behandelten Ebenen.

Eine Besonderheit dieses Berichts stellt das Kapitel über Inklusion dar, das aus aktuellem Anlass in den Datenreport aufgenommen wurde, da die Auseinandersetzung mit diesem Thema eine der großen Herausforderungen für die Erziehungswissenschaft als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin darstellt. Das Kapitel nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als es aufgrund fehlender einschlägiger Daten weniger den Charakter eines datengestützten Berichts hat, als vielmehr eine Einschätzung von Expert/innen über Stand und Perspektiven dessen liefert, was sich in der Erziehungswissenschaft in Bezug auf das Thema Inklusion in den letzten Jahren entwickelt hat. Vorangestellt ist den genannten Kapiteln eine Einleitung, die wesentliche Befunde des Datenreports zusammenfassend darstellt und dabei sowohl besondere Stärken als auch Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben der Erziehungswissenschaft hervorhebt.

Die Entstehungsgeschichte eines solchen Bandes ist vor allem durch hohen Zeitdruck gekennzeichnet. Auf der einen Seite soll der Bericht möglichst aktu-

ell sein, also auf den neuesten verfügbaren Daten beruhen, die teilweise erst im November zugänglich sind. Auf der anderen Seite wird erwartet, dass der Band pünktlich zum Kongress der DGfE vorliegt, der jeweils im März stattfindet. Die wenigen Monate dazwischen sind deshalb mit Überarbeitungen und Abstimmungen zwischen den Autor/innen, mit Lektorat und Layout sowie mit den Arbeiten im Verlag ausgefüllt. Dies stellt alle, die an einem solchen Band beteiligt sind, vor Herausforderungen, die nur mit großem Einsatz und wechselseitigem Entgegenkommen zu bewältigen sind. Deshalb gilt unser Dank allen Beteiligten, die durch ihr Engagement zum Gelingen des Bandes beigetragen haben. An erster Stelle sind dabei die Autorinnen und Autoren zu nennen, die ihre Kapitelentwürfe fristgerecht geliefert und sich auch bei den Überarbeitungen und Korrekturen in bewundernswerter Weise an die eng gestrickten Zeitpläne gehalten haben. Wir danken aber auch allen Mitarbeiter/innen und studentischen Hilfskräften, die den Autor/innen dabei behilflich waren, die Daten zusammenzustellen. Ganz besonderen Dank schulden wir Judith Zimmer, die das Lektorat und die Layouterstellung für den vorliegenden Datenreport übernommen und durch unermüdlichen Einsatz dafür gesorgt hat, dass der Band trotz Zeitdruck rechtzeitig erscheinen konnte. Ein herzlicher Dank gilt schließlich auch Barbara Budrich und allen Mitarbeiter/innen des Verlags, die die Vorlagen in ein vorzeigbares Buch verwandelt haben, sowie der GEW und der Max-Traeger-Stiftung für ihre finanzielle Unterstützung bei Erstellung und Drucklegung des Berichts.

Hans-Christoph Koller
Hannelore Faulstich-Wieland
Horst Weishaupt
Ivo Züchner

Erfolge und Entwicklungsaufgaben der Erziehungswissenschaft

Hans-Christoph Koller, Tina Hascher & Christine Zeuner

Der vorliegende Datenreport Erziehungswissenschaft berichtet Kennzahlen und Fakten der Disziplin, er verdeutlicht Fortschritte, Stagnationen und Rückgänge und macht auf aktuelle und künftige Herausforderungen aufmerksam. Sein thematisches Spektrum reicht von einer Darstellung der Studiengänge, ihrer Akteure und Rahmenbedingungen bis hin zu gesellschaftlichen Entwicklungen, welche die Erziehungswissenschaft im Kern betreffen. Im Folgenden sollen die wichtigsten Befunde des Datenreports Erziehungswissenschaft 2016 zusammengefasst werden. Dabei gilt es einerseits herauszustellen, welche besonderen Leistungen und Erfolge der Erziehungswissenschaft in den letzten vier Jahren zu verzeichnen sind. Andererseits soll aber auch nicht verschwiegen werden, mit welchen Problemen die Erziehungswissenschaft in Lehre und Forschung konfrontiert ist und welche Entwicklungsaufgaben für die Erziehungswissenschaft als Ausbildungs- und als Forschungsdisziplin daraus resultieren.

Studiengänge und Studierende: Erziehungswissenschaft und Lehramtsstudiengänge nach wie vor sehr attraktiv

Für die Erziehungswissenschaft als Studien(haupt)fach ist zunächst festzuhalten, dass die Umstellung auf die neuen Studienstrukturen mittlerweile insoweit erfolgreich abgeschlossen ist, als die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge bundesweit flächendeckend als Bachelor- bzw. Masterstudiengänge angeboten werden. Als ausgesprochener Erfolg ist dabei zu verbuchen, dass sowohl die Hauptfach- als auch die Lehramtsstudiengänge (die bekanntlich mehr oder weniger große erziehungswissenschaftliche Studienanteile aufweisen) weiterhin hohe Attraktivität besitzen und sich ungebrochen großer Beliebtheit bei den Studierenden erfreuen. Das geht aus den im Berichtszeitraum weiter angestiegenen Zahlen von Studienanfänger/innen und Studierenden eindeutig hervor. So haben im Studienjahr 2014/15 mit über 12.000 Anfänger/innen so viele junge Menschen wie noch nie ein erziehungswissenschaftliches Bachelorstudium begonnen, und insgesamt waren deutlich mehr als 50.000 Studierende in einem Hauptfachstudiengang der Erziehungswissenschaft eingeschrieben (über 38.000 im Bachelor und über 13.000 im Master; vgl. Kap. 2).

Über den quantitativen Befund und die damit verbundene stabile Bedeutung der Erziehungswissenschaft als eines der großen Studienfächer an deutschen Hochschulen hinaus sind in diesem Zusammenhang u. a. zwei Dinge bemerkenswert. Zum einen stellt die Erziehungswissenschaft mit einem Anteil von knapp 80 % Studentinnen unter den großen Fächern weiterhin das Studiengangsfach mit dem höchsten Frauenanteil dar und auch bei den Promotionen liegt der Frauenanteil mit 65,3 % deutlich über dem Durchschnitt aller Fächer von 45,5 % (vgl. Kap. 7).

Zum andern weist die soziale Zusammensetzung der Studierenden des Faches eine weitere Besonderheit auf. Zwar ist auch die Erziehungswissenschaft von der insgesamt zu beobachtenden Entwicklung zu einer höheren sozialen Exklusivität des Hochschulstudiums nicht ausgeschlossen. So gilt auch für dieses Fach, dass der generelle Anstieg der Studierendenzahlen nicht etwa mit einer sozialen Öffnung der Hochschulen einhergeht, sondern dass im Gegenteil der Anteil von Studierenden aus Familien mit akademischem Bildungshintergrund wächst, während der Anteil von *first-generation students* abnimmt. Immerhin aber stellt die Erziehungswissenschaft in Relation zu den anderen in diesem Band herangezogenen Vergleichsfächern (Psychologie, Sozial-, Politik- und Wirtschaftswissenschaft) das in dieser Hinsicht offenste Studienfach dar: Sie zieht in höherem Maß als die anderen Fächer Studierende an, die als erste Mitglieder ihrer Herkunftsfamilien ein Studium aufnehmen, und weist einen geringeren Anteil von Studierenden aus akademisch gebildeten Elternhäusern auf (vgl. Kap. 2).

Neben den wachsenden Studierendenzahlen sind freilich auch einige Probleme und Herausforderungen für die Erziehungswissenschaft als Studienfach und Ausbildungsdisziplin nicht zu übersehen. So hat die Umstellung auf die Bachelor/Master-Studienstrukturen zu einem außerordentlich hohen Grad an Ausdifferenzierung der Studiengänge geführt, die sich u. a. in einer Vielfalt von Benennungen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen niederschlägt. So gibt es an bundesdeutschen Hochschulen mittlerweile 190 der Erziehungswissenschaft zuzurechnende Studiengänge mit 90 verschiedenen Bezeichnungen. Neben generalisierten, stärker disziplinbezogenen finden sich darunter auch viele spezialisierte, d. h. nur auf eine Teildisziplin bzw. ein Thema bezogene Studiengänge.

Diese Ausdifferenzierung wirft Fragen auf, sowohl im Blick auf die Anschlussfähigkeit der Studiengänge für Studierende, die ihren Studienort wechseln (wollen), als auch im Blick auf die Bedeutung, die der disziplinäre Kern des Faches besitzt, wie er etwa in den Empfehlungen der DGfE für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft formuliert wurde (vgl. DGfE 2010). Bedenklich stimmt etwa, dass immerhin fast ein Fünftel der Studiengänge, die der Erziehungswissenschaft zugerechnet werden, keine grundlagenbezogenen Inhalte im Sinne der KC-Empfehlungen der DGfE vorsehen (vgl. Kap. 1). Hier besteht Klärungsbedarf, inwieweit entsprechende Studiengänge noch als er-

ziehungswissenschaftlich gelten können. Zu prüfen wäre auch, inwieweit hier ein Zusammenhang mit der Personalsituation an den betreffenden Fakultäten oder Fachbereichen besteht. Die Erziehungswissenschaft müsste dabei stärker als bisher ein Verständnis dafür entwickeln, dass eine gewisse Mindestzahl und eine genügend breite Denomination von Stellen eine Grundvoraussetzung eines erziehungswissenschaftlichen Studiengangs darstellt. Unabhängig davon macht die große Heterogenität der Studiengänge deutlich, dass ein hoher Bedarf an grundlegenden und qualitativ hochwertigen Informationen zum Studium der Erziehungswissenschaft besteht, die künftig auf der Internet-Informationsplattform *studium.org* zu finden sein werden.

Ein weiteres Problem resultiert aus der Kritik eines Teils der Studierenden erziehungswissenschaftlicher Studiengänge an den Studienbedingungen. Zwar gilt nicht nur für die Erziehungswissenschaft, dass die Studienzufriedenheit infolge der Umstellung auf die BA/MA-Struktur keineswegs zugenommen hat. Doch ergibt sich aus den hier vorgelegten Befunden in der Erziehungswissenschaft insofern besonderer Verbesserungsbedarf, als dort die Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen im Blick auf die meisten untersuchten Parameter noch höher ist als in den Vergleichsfächern (allerdings – auch dies sei erwähnt – mit Ausnahme von Parametern wie der Vermittlung von Teamfähigkeit und kritischem Denken; vgl. Kap. 2).

Im Blick auf die Lehramtsstudiengänge ist ebenfalls ein hohes Maß an Heterogenität der Studienstrukturen zu verzeichnen. Anders als bei den Hauptfachstudiengängen ist dies allerdings nicht nur der standortspezifisch differierenden Ausgestaltung der Studiengänge geschuldet, sondern vor allem den unterschiedlichen bundeslandspezifischen Vorgaben. Auch weiterhin kann von einem bundesweit einheitlichen Strukturmodell der Lehramtsausbildung nicht die Rede sein. Nach wie vor existieren das BA/MA-Modell und die Ausbildung mit dem Abschluss Staatsexamen parallel (in einem Fall sogar innerhalb eines Bundeslandes). Auch in anderer Hinsicht ist zu konstatieren, dass die mit dem Bologna-Prozess verbundenen Ziele im Blick auf die Lehramtsstudiengänge nicht verwirklicht wurden: Erreicht worden sind weder eine größere Transparenz und Vergleichbarkeit der Studienanforderungen, die als Voraussetzung für eine höhere Mobilität der Studierenden gelten kann, noch die angestrebte Polyvalenz der Bachelorabschlüsse.

Eine weitere Herausforderung ist mit dem Frauenteil an der Gesamtzahl der Lehramtsstudierenden verbunden. So ist dieser Anteil nicht nur insgesamt sehr hoch, sondern auch umso höher, je jünger bzw. unterstützungsbedürftiger die Schüler/innen sind (im Grundschullehramt beträgt der Frauenanteil z. B. fast 90 %). Im Interesse einer Aufweichung verfestigter Geschlechterrollenbilder muss es deshalb als eine Entwicklungsaufgabe der Lehrerbildung gelten, dazu beizutragen, dass mehr Männer ein (Grundschul-)Lehramtsstudium aufnehmen. Dabei ist allerdings darauf zu achten, dass diese Zielsetzung nicht mit falschen Argumenten begründet wird: Der häufig genannte Grund,

dass der hohe Frauenanteil eine Ursache für die unterdurchschnittlichen Leistungen der männlichen Schüler darstelle, ist empirisch nämlich keineswegs belegt (vgl. Kap. 7).

Absolventinnen und Absolventen: Berufschancen von Erziehungswissenschaftler/-innen auch längerfristig ebenso gut wie in den Nachbarfächern

Analog zum Anstieg der Studierendenzahlen hat auch die Anzahl der Absolvent/innen sowohl in den erziehungswissenschaftlichen Hauptfach- als auch in den Lehramtsstudiengängen zugenommen. So wurden 2014 knapp 6.000 Bachelor- sowie insgesamt 4.000 Diplom-, Magister- und Masterprüfungen abgelegt. Da aufgrund fehlender aktueller Daten die Berufschancen der jüngsten Abschluss-Kohorten schwer abzuschätzen sind, konzentriert sich dieser Datenreport hinsichtlich der beruflichen Perspektiven auf die längerfristigen Berufsvläufe von Absolvent/innen früherer Abschlussjahrgänge. Dabei ist erfreulicherweise festzustellen, dass in Übereinstimmung mit den Befunden früherer Ausgaben des Datenreports und entgegen einem weitverbreiteten Vorurteil die beruflichen Chancen der Absolvent/innen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge auch in längerfristiger Perspektive als relativ gut gelten können: Mit einer Erwerbstätigenquote von ca. 80 % der Absolvent/innen drei Jahre nach dem Studienabschluss steht die Erziehungswissenschaft ähnlich gut da wie die Vergleichsfächer. Dabei ist zu berücksichtigen, dass zu den Hauptgründen für Nicht-Erwerbstätigkeit nicht etwa Arbeitslosigkeit, sondern vielmehr Elternzeit und Familienarbeit zählen. Auch in Bezug auf einige wichtige Aspekte der Berufszufriedenheit wie Zufriedenheit mit den Arbeitsinhalten und dem Selbstständigkeitsgrad der Arbeit sind keine Unterschiede zu den Absolvent/innen anderer Fächer zu beobachten (vgl. Kap. 3).

Ein künftig im Auge zu behaltendes Problem im Blick auf die Studienabschlüsse besteht darin, dass die Zahl der wissenschaftlichen, d. h. den Zugang zur Promotion eröffnenden Hauptfachabschlüsse (Diplom, Magister und Master) in den letzten fünf Jahren deutlich gesunken ist – möglicherweise, weil ein größerer Teil der Studierenden die Hochschule bereits nach dem Bachelorabschluss verlässt. Sollte dieser Trend anhalten, wäre zu prüfen, wie die Qualifizierung wissenschaftlich ausgebildeter Erziehungswissenschaftler/innen künftig sichergestellt werden kann.

Im Blick auf die Berufszufriedenheit der Absolvent/innen früherer Jahrgänge stellt sich eine Reihe der erhobenen Indikatoren weniger erfreulich dar als in den Vergleichsfächern, ohne dass dabei bereits von Prekarisierung die Rede sein müsste. So ist der Anteil der Absolvent/innen, die ihre eigene Beschäftigung als ihrem Studienabschluss nicht volladäquat einschätzen, deutlich höher als in den meisten vergleichbaren Disziplinen. Auch im Blick auf Parameter wie Einkommen, Beschäftigungssicherheit und berufliche Entwick-

lungsperspektiven ist die Berufszufriedenheit geringer als in anderen Fächern. Hier besteht zweifellos Verbesserungsbedarf. Dabei ist allerdings weniger die Erziehungswissenschaft als Disziplin gefordert als vielmehr Berufsverbände, Gewerkschaften und Arbeitgeber, die für bessere Bezahlung und Arbeitsbedingungen von Erziehungswissenschaftler/innen Sorge tragen sollten.

*Forschung und Nachwuchsförderung: Weitere Steigerung
erziehungswissenschaftlicher Forschungsleistungen*

Als ein weiterer Erfolg der Erziehungswissenschaft als Disziplin kann gelten, dass es gelungen ist, die Forschungsleistung des Faches in den letzten vier Jahren weiter zu steigern. Das gilt für entsprechende Parameter wie die eingeworbenen Drittmittel (und hier für die absolute Summe der Drittmittel sowie für die Drittmittel je Professur) als auch für die Zahl der Promotionen pro Jahr, die sich seit 1995 mehr als verdoppelt hat. Der Anteil der besonders hoch bewerteten Forschungsgelder der Deutschen Forschungs-Gemeinschaft (DFG) am gesamten Drittmittelaufkommen konnte ebenfalls weiter gesteigert werden. Das verweist darauf, dass die Erziehungswissenschaft sich nicht nur als Ausbildungs-, sondern auch als Forschungsdisziplin weiter etabliert (vgl. Kap. 5).

Allerdings sollen auch in dieser Hinsicht Probleme und Herausforderungen nicht verschwiegen werden. Diese bestehen vor allem darin, dass zwar nicht die Summe der Drittmittel insgesamt, wohl aber die Drittmittel pro Professur, der DFG-Anteil wie auch die Zahl der Promotionen pro Professur hinter Vergleichsfächern wie Psychologie, Politik- und Sozialwissenschaft zurückbleiben (vgl. Kap. 6). Dass die Erziehungswissenschaft dabei ähnliche Werte aufweist wie die Wirtschaftswissenschaften, lässt vermuten, dass ein Grund für diese Entwicklung in der hohen Lehrbelastung, die diese beiden Disziplinen auszeichnet, zu suchen ist. Dennoch muss als eine wichtige Entwicklungsaufgabe der Erziehungswissenschaft der weitere Ausbau der Forschungsleistungen begriffen werden, um im Konzert der Disziplinen ihre zentrale Rolle spielen zu können. Ähnliches gilt für die weitere Veränderung der Publikationsformen der Disziplin in Richtung auf mehr Zeitschriften mit Peer-Review und stärker internationaler Wahrnehmbarkeit.

Personal: Stellensituation weiterhin ungenügend

Erfreulich ist zumindest im ersten Blick auf die Entwicklung des wissenschaftlichen Personals in der Erziehungswissenschaft, dass seit 2010 ein weiterer Ausbau des Lehr- und Forschungspotenzials der Disziplin zu verzeichnen ist (vgl. Kap. 4). Nachdem von 1995 bis 2005 die Anzahl erziehungswissenschaftlicher Professuren trotz steigender Studierendenzahlen um mehr als 20 % zurück-

gegangen war, weisen die aktuellen Daten für den Zeitraum seit 2010 einen moderaten, aber kontinuierlichen Wiederzuwachs um ca. 8 % aus. Das spiegelt sich auch bei den Stellenausschreibungen wieder, von denen es im Vierjahreszeitraum von 2011 bis 2014 nahezu ebenso viele gab wie im Berichtszeitraum davor und fast doppelt so viele wie von 2003 bis 2006. Obwohl – ähnlich wie in anderen Fächern – auch in der Erziehungswissenschaft immer noch eine pyramidenförmige Verteilung des Frauenanteils am wissenschaftlichen Personal (d.h. eine Ausdünnung in den höheren Positionen) zu beobachten ist, stellt es einen Erfolg dar, dass der Frauenanteil an den erziehungswissenschaftlichen Professuren mittlerweile bei 45,6 % liegt und die Zuwachsrate bemerkenswert hoch ist. Erfreulich ist auch, dass angesichts der Altersstruktur die Chancen des wissenschaftlichen Nachwuchses auf Professuren perspektivisch zumindest in den nächsten Jahren weiterhin als einigermaßen günstig gelten können. Sehr viel deutlicher als bei den Professuren schließlich ist der Ausbau bei den Mittelbaustellen, deren Zahl von 2010 bis 2014 um ca. ein Drittel gewachsen ist. Damit hat die Erziehungswissenschaft in Bezug auf die Anzahl von Mitarbeitern pro Professur mit den Vergleichsdisziplinen in etwa gleichgezogen und wird nur noch von der Psychologie deutlich übertroffen.

Auf den zweiten Blick stellt sich die Situation allerdings weniger erfreulich dar. Denn der beschriebene Anstieg der Zahl der Professuren konnte weder den Rückgang gegenüber 1995 wettmachen (hier herrscht noch immer ein Minus von 7 %, während außer der Sozialwissenschaft alle Nachbarfächer Zuwächse aufweisen) noch mit den weiter gestiegenen Studierendenzahlen Schritt halten. Insbesondere im Blick auf letztere wäre ein deutlich stärkerer Ausbau erziehungswissenschaftlicher Professuren notwendig, um die Qualität des Lehrangebots in Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung auch in Zukunft erhalten oder weiterentwickeln zu können. Noch problematischer ist die Lage, wenn man danach fragt, wie sicherzustellen ist, dass die in den nächsten Jahren freiwerdenden Professuren mit qualifizierten Erziehungswissenschaftler/innen besetzt werden können. Ähnlich wie in den anderen vergleichbaren Fächern ist auch für die Erziehungswissenschaft eine völlig unzureichende Ausstattung mit Juniorprofessuren und/oder Postdoc-Stellen zu beklagen; um den Ersatzbedarf bei den Professuren zu befriedigen, wären hier mindestens doppelt so viele wie die 2014 vorhandenen 73 Juniorprofessuren nötig.

Auch im Blick auf den Mittelbau ist eine ganze Reihe problematischer Entwicklungen zu beobachten (vgl. Kap. 6). So erfreulich die Zunahme der Mittelbaustellen in der Erziehungswissenschaft ist, so sehr wäre im Blick auf den wachsenden Anteil befristeter Stellen zu prüfen, wie lang bzw. kurz diese Befristungen erfolgen und inwieweit sie mit den Qualifikationsanforderungen an die Stelleninhaber/innen vereinbar sind. Besonders bedenklich ist der in der Erziehungswissenschaft zu beobachtende deutlich überproportionale Anstieg von Lehrkräften für besondere Aufgaben, die vor allem in der Lehre eingesetzt werden. Deren Anteil am gesamten Mittelbau ist gegenüber 2010 von 11 % auf

über 17 % gestiegen und damit mehr als doppelt so hoch wie in den Vergleichsfächern, was die mühsam erkämpfte Annäherung der Erziehungswissenschaft an die Stellenstruktur anderer Fächer konterkariert.

Ein großes Problem, das die Erziehungswissenschaft mit ihren Nachbarfächern gemeinsam hat, stellt schließlich auch der deutliche Anstieg der Zahl wissenschaftlicher Hilfskräfte dar, d. h. der auf kurze Zeiträume befristeten Beschäftigungsverhältnisse von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit abgeschlossenem Studium. Deren Zahl hat sich in der Erziehungswissenschaft von 2006 bis 2014 mehr als verdoppelt (von 440 auf 1023). Das muss als Hinweis auf einen großen Bedarf an wissenschaftlichem Personal gedeutet werden, für dessen adäquate Beschäftigung aber keine Mittel zur Verfügung stehen. Daraus folgt für die Betroffenen, dass sie in der Regel in prekären Arbeitsverhältnissen beschäftigt sind, die sich durch hohe persönliche Unsicherheit und niedriges Einkommen ohne die üblichen Arbeitnehmerrechte auszeichnen. Hier ist zu fordern, dass diese Stellenkategorie (die nicht mit studentischen Hilfskräften zu verwechseln ist) durch wissenschaftliche Mitarbeiterstellen ersetzt wird.

Inklusion als Querschnittsaufgabe der gesamten Disziplin

Eine besondere Herausforderung für die Erziehungswissenschaft stellt das u. a. durch die Unterzeichnung der UN-Konvention zum Behindertenrecht in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückte Thema Inklusion dar. Die Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen setzen sich bereits seit Längerem mit dem Thema auseinander. Eine Intensivierung ist insofern festzustellen, als das Thema mittlerweile in einigen Studiengängen auch curricular und organisatorisch verankert wird. So werden an sechs Standorten in vier Bundesländern integrierte Lehramtsstudiengänge angeboten, die ein allgemeinpädagogisches Lehramtsstudium mit einer sonderpädagogischen Qualifikation verbinden (vgl. Kap. 1). Und auch in anderen Bereichen wie der Elementarerziehung, der beruflichen Bildung sowie der Erwachsenen- und Weiterbildung wird das Thema Inklusion verstärkt berücksichtigt (vgl. Kap. 8).

Allerdings gilt auch in dieser Hinsicht, dass von einer einheitlichen Umsetzung der sich aus dem Inklusionsgedanken ergebenden Forderungen an erziehungswissenschaftliche Studiengänge und die Lehrerbildung nicht die Rede sein kann. Trotz erfolgversprechender Initiativen wie der Einführung integrierter Studiengänge ist insgesamt noch weitgehend unklar, wie Lehrkräfte auf den künftig vermehrt inklusiv zu gestaltenden Unterricht an allgemeinbildenden Schulen vorbereitet werden sollen. Das Thema Inklusion stellt deshalb eine wichtige Entwicklungsaufgabe sowohl für die Bildungspolitik als auch für die Erziehungswissenschaft als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin dar (vgl. dazu auch die Beiträge im Heft 51 der *Erziehungswissenschaft*).

Als problematisch ist dabei anzusehen, dass vielerorts eine Verengung der Debatte auf die Frage der Platzierung von Menschen mit Behinderung zu beobachten ist, was deutlich zu kurz greift. Inklusion ist als Querschnittsaufgabe für die gesamte Disziplin und für alle Lebensphasen bzw. Bildungsbereiche von der Elementarbildung über die schulische und berufliche Bildung bis hin zur Erwachsenen- und Weiterbildung zu verstehen. Statt einer sonderpädagogischen Verengung der Inklusionsdebatte ist ein weiter gefasstes Verständnis erforderlich, das Inklusion als Entwicklungsaufgabe aller Bildungsinstitutionen begreift, die sich am Prinzip der Minimierung von Diskriminierung sowie der Maximierung sozialer Teilhabe aller Menschen ungeachtet ihrer jeweiligen Unterstützungsbedürfnisse orientiert.

*

Mit dem vorliegenden Datenreport Erziehungswissenschaft werden im Abstand von vier Jahren zentrale Kennwerte der Disziplin dargestellt. Dies erlaubt ein Monitoring ihrer Entwicklung sowie die Akzentuierung jeweils aktueller Begebenheiten, ohne dabei den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, denn das mögliche Themenspektrum ist (zu) vielfältig. Der Datenreport Erziehungswissenschaft 2016 basiert ausschließlich auf Daten zur Lehr-, Forschungs- und Studiensituation in Deutschland. Informationen zu den Nachbarländern, die als Ergänzung und Erweiterung der vorliegenden Ausführungen dienen, sind in dem im Juni 2016 erscheinenden Heft 52 der *Erziehungswissenschaft* nachzulesen.

Die Erhebungen des Datenreports zeigen aus der Sicht der Erziehungswissenschaft teilweise erfreuliche Entwicklungen, etwa bezogen auf die Anzahl der Studierenden, den Stellenzuwachs bei den Professuren und hier besonders die gestiegene Anzahl berufener Frauen, den größeren Anteil von Frauen bei Promotionen, eine stärkere Berücksichtigung des Themas Inklusion in den verschiedenen Bereichen der Erziehungswissenschaft usw.

Wir haben aus der Sicht der Disziplin auch die weniger begrüßenswerten Tendenzen kommentiert, beispielsweise den Rückgang der Anzahl Studierender, die aus nicht-akademischen Milieus stammen, das Hinterherhinken der Personalsituation hinter den steigenden Studierendenzahlen, die fehlenden Stellen für Juniorprofessor/innen und Wissenschaftler/innen in der Postdoc-Phase sowie eine überproportionale Zunahme der Zahl von Lehrkräften für besondere Aufgaben.

Die Erhebungen des vorliegenden Bandes erfolgten weitgehend als Fortschreibung der vorangegangenen Ausgaben des Datenreports. So bleibt es nicht aus, dass manche Themen nur am Rande zur Sprache kommen und andere überhaupt nicht. Für die Erziehungswissenschaft als Disziplin stellen sich künftig weitere Herausforderungen, die exemplarisch anhand der folgenden Fragen illustriert werden sollen.

Eine wichtige, in diesem Datenreport nur am Rande behandelte Herausforderung stellt die zunehmende Ökonomisierung des Bildungswesens dar, die u. a. in der Privatisierung von Bildungseinrichtungen zum Ausdruck kommt, die bisher in staatlicher Verantwortung standen. Hier ist zu fragen, inwiefern dieser Trend sich auf die curriculare Gestaltung von Studiengängen und damit auf die Ausbildung von Erziehungswissenschaftler/innen auswirkt. Wichtig wäre es auch, zu beobachten, ob und wenn ja welchen Einfluss dieser Trend auf die erziehungswissenschaftliche Forschung nimmt und inwiefern dieser reflektiert wird.

Eine weitere, in diesem Band ebenfalls nur kurz berührte Problematik besteht in der zunehmenden Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. Hier stellt sich die Frage, wie bei aller wünschenswerten Vielfalt dennoch die Qualität der Ausbildung und die Orientierung an einem gemeinsamen Kern des Faches sichergestellt werden können.

In der vorliegenden Ausgabe des Datenreports nicht thematisiert wird schließlich die für die Erziehungswissenschaft künftig sicher wichtige Frage nach ihrer Positionierung im Blick auf Inter- bzw. Transdisziplinarität. Hier wird zu klären sein, wie sich angesichts gesellschaftlicher Transformationsprozesse das Verhältnis der Wissenschaften zueinander entwickelt und wie die Erziehungswissenschaft auf die damit verbundenen Herausforderungen reagiert.

1 Studiengänge und Standorte

Cathleen Grunert, Katja Ludwig, Melanie Radhoff &
Christiane Ruberg

Mit dem Datenreport 2016 liegen nun zum fünften Mal Daten zu Studiengängen und Standorten im Bereich der Erziehungswissenschaft und den Lehramtsstudiengängen an den deutschen Hochschulen und Universitäten vor. Die gesamtdeutsche Dokumentation vorhandener Studiengänge sowie die Perspektive auf die Veränderungen der letzten Jahre ermöglicht eine vergleichende Betrachtung unterschiedlicher Studienmodelle und Entwicklungen. Zentrale Fragestellung ist, inwiefern sich die durch den Bologna-Prozess intendierten Forderungen nach Standardisierung und Flexibilisierung von Studiengängen sowie eine verbesserte »Employability« der Absolventinnen und Absolventen 15 Jahre nach Beginn der Reform in den Ausbildungsmodellen wiederfinden. Die aktuelle Bestandsaufnahme verweist darauf, dass in den Hauptfachstudiengängen mittlerweile flächendeckend Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten werden, dass die einzelnen Hochschulstandorte dies jedoch sowohl strukturell als auch inhaltlich sowie bezogen auf den Umfang einzelner Studienelemente auf sehr unterschiedliche Weise tun. Die Längsschnittperspektive zeigt zudem eine große Fluktuation: Studiengänge werden wieder eingestellt, weiterhin neu eingerichtet oder auch entscheidend modifiziert. Der Umstellungsprozess auf die neuen Abschlüsse ist zwar abgeschlossen, aber das Feld ist noch immer in Bewegung. Ähnliches zeigt sich im Lehramt, wo Strukturen und mögliche Abschlüsse weiterhin kein einheitliches Bild ergeben und Bachelor- und Masterstudiengänge neben Ausbildungsmodellen existieren, die mit dem Staatsexamen abschließen.

Der Beitrag nimmt vor diesem Hintergrund zum einen die Struktur der Studiengänge etwa hinsichtlich der Studiendauer und der Umfänge in den Blick, die sich sowohl im Hauptfach als auch im Lehramt sehr heterogen darstellen, und fokussiert zum anderen auf die Profilbildungen der Studienprogramme und vor allem im Hauptfach auf die damit verbundenen disziplinären oder teildisziplinären Schwerpunktsetzungen. Mit Blick auf verschiedene Studieninhalte und deren Stellenwert im Gesamtstudienprogramm wird die Frage aufgeworfen, inwiefern erziehungswissenschaftliche Studiengänge sich in ihren Ausbildungsinhalten überhaupt auf die Vermittlung allgemein-disziplinären Grundlagenwissens beziehen. Ähnlich wird bezogen auf die Lehramtsstudiengänge nach den erziehungswissenschaftlichen Anteilen in den Studienprogrammen gefragt, deren Bestandsaufnahme vor allem aufgrund uneinheitlicher Terminologien, die sich sehr stark auch in den Hauptfachstudiengängen zeigen, erschwert wird. Darüber hinaus werden die inhaltliche Ausrichtung und curriculare Einbin-

derung der universitären Praxisphasen als zentrale Elemente der Lehrerausbildung exemplarisch erhoben.

Der vorliegende Beitrag besteht damit aus zwei großen Teilen. Zum Ersten werden die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge auf Bachelor- und Masterebene an allen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen hinsichtlich ihrer Studienstruktur, ihrer inhaltlichen Ausgestaltung sowie im Hinblick auf unterschiedliche Muster an Studiengängen vorgestellt und analysiert. Ein Schwerpunkt liegt auf der Frage, inwiefern sich die Studiengangsgestaltung an den Empfehlungen des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft orientiert und welche unterschiedlichen Typen von Studiengängen sich nachzeichnen lassen. Zum Zweiten werden in ähnlicher Weise Entwicklungen im Bereich der Lehramtsstudiengänge und ihrer strukturellen Einbindung in die Universitäten in den Bundesländern dargestellt. Zusätzlich wird der Fokus hier auf die Frage nach den Auswirkungen der Inklusionsbewegung auf die Lehramtsausbildung gelegt und unterschiedliche Modelle hierfür dargestellt.

Der Beitrag schließt mit einem Fazit, in dem abschließend Trends benannt und mögliche Entwicklungen aufgezeigt werden.

1.1 Bachelor- und Masterstudiengänge in der Erziehungswissenschaft

Cathleen Grunert & Katja Ludwig
unter Mitarbeit von Eva Plappert & Tanja Scheibe

1.1.1 Studiengänge und Standorte im Überblick

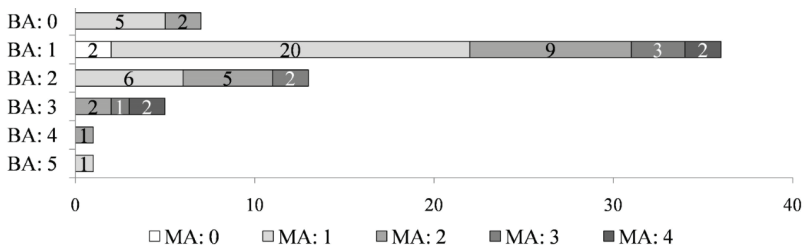
Zum Wintersemester 2014/15 finden sich an insgesamt 63 Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Deutschland 190 Bachelor- und Masterstudiengänge, die hauptverantwortlich von erziehungswissenschaftlichen Fakultäten bzw. Instituten getragen werden¹. Diese hohe Zahl an Studiengängen kommt

- 1 Die nachfolgenden Darstellungen basieren auf Erhebungen im Rahmen des von der DFG geförderten Projekts »Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess«. Hier wurde u. a. eine Bestandsaufnahme aller in erziehungswissenschaftlicher Verantwortung getragener Hauptfachstudiengänge vorgenommen. Aufgenommen wurden Studiengänge, die nach Eigenaussage der jeweiligen Standorte hauptverantwortlich von der Erziehungswissenschaft bzw. Teildisziplinen (mit-)getragen werden und in die zum Wintersemester 2014/15 eine Immatrikulation in das erste Fachsemester möglich war (vgl. Anhang, Tab. A1 und A2). Als Hauptfach wurde ein Studiengang eingeordnet, wenn es möglich ist, die Abschlussarbeit in diesem anzufertigen. Im Falle starker Spezialisierungen wurden alle Studiengänge aufgenommen, die sich an den etablierten Studienrichtungen der Diplomstudiengänge und/oder Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft orientieren (vgl. auch Stisser/Horn 2012).

vor allem durch die Zweiteilung in Bachelor- und Masterstudiengänge und durch das teilweise parallele Angebot an Ein- und Zwei-Fach-Studiengängen zustande². Unter den Studiengängen finden sich 86 Bachelor- und 104 Masterstudiengänge, sodass hier ein leichtes Übergewicht zugunsten der Masterausbildung festzustellen ist.

Mit Blick auf die Standorte zeigt sich, dass aktuell 56 Standorte Bachelor- und 61 Standorte Masterstudiengänge anbieten. An 54 Standorten werden sowohl Bachelor- als auch Masterstudiengänge angeboten und 9 Standorte halten entweder nur Bachelor- oder nur Masterstudiengänge vor (2:7). Im Vergleich zur Situation vor der Studienreform ist es damit nach wie vor an knapp 20 % weniger Standorten möglich, eine zumindest in zeitlicher Hinsicht vergleichbare Langzeitausbildung im Feld der Erziehungswissenschaft zu absolvieren. Von den ehemals 66 Standorten (vgl. Grunert 2012; HRK 1998) bieten nur noch 59 einen erziehungswissenschaftlichen Studiengang als Bachelor- oder Mastervariante im Hauptfach an. Gleichzeitig werden jedoch von vier Standorten Bachelor- und/oder Masterstudiengänge im Hauptfach bereitgehalten, die vormals keinen Diplom- oder Magisterhauptfachstudiengang im Studienangebot hatten.

Abbildung 1.1: Anzahl Studiengänge und Standorte (n=63; in absoluten Häufigkeiten)



Im Durchschnitt haben die erziehungswissenschaftlichen Studienstandorte drei Studiengänge im Angebot, wobei die standortbezogene Anzahl von einem bis sieben Studiengängen reicht (vgl. Abb. 1.1). Am häufigsten finden sich hierbei Standorte, die einen Bachelor- mit einem Masterstudiengang verbinden (n=20, 32 %), gefolgt von der Kombination eines Bachelorstudiengangs mit zwei Masterangeboten (n=9, 14 %). Sechs Standorte (10 %) bieten zwei Bachelor- und einen Masterstudiengang an, wobei dies einerseits vor dem Hinter-

- Zudem bieten manche Standorte Zwei-Fach-Studiengänge in unterschiedlichen Umfängen an, die hier auch entsprechend mehrfach gezählt wurden. An einigen Standorten werden, der Eigendefinition nach, auch Ein-Fach- bzw. Zwei-Fach-Studiengänge angeboten, die jedoch unterschiedliche Strukturvarianten ermöglichen, sodass auch in diesen Fällen die Studiengänge mehrfach gezählt wurden (vgl. Anhang, Tab. A1 und A2).

grund von Ein- und Zwei-Fach-Varianten im Bachelorbereich einzuordnen ist. Andererseits ist dies auch auf parallel angebotene Studienprogramme zurückzuführen, die inhaltlich unterschiedlich ausgerichtet sind und der Studienfachbezeichnung nach eher als generalisiert oder eher als spezialisiert eingeordnet werden können (vgl. Kap. 1.1.2).

Struktur der Studiengänge

Schaut man nun auf die Struktur der Studienprogramme, dann wird deutlich, dass sich auf der Masterebene das Modell der Ein-Fach-Studiengänge durchgesetzt hat (96:8), während sich im Bachelorbereich nahezu ähnlich häufig Ein-Fach- und Zwei-Fach-Studiengänge (45:41) finden. Sowohl im Bachelor- als auch im Masterbereich sind Letztere dabei vorrangig Studiengänge mit generalisierten Studienfachbezeichnungen (BA: 78 %; MA: 63 %). An Standorten mit Bachelor- und Masterangeboten gibt es am häufigsten die Kombination von mindestens einem Ein-Fach-Bachelor- und einem Ein-Fach-Masterstudiengang ($n=32$). Diese Variante ist mehrheitlich an ehemaligen Diplomstandorten ($n=25$) zu finden. Ebenfalls häufig ist die Kombination mindestens eines Zwei-Fach-Bachelors mit einem Ein-Fach-Master ($n=21$). Demgegenüber ist es eher unüblich, ausschließlich Zwei-Fach-Varianten im Bachelor- und Masterbereich anzubieten, sodass sich dieses Modell auch nur an einem Standort findet. Bei Standorten, die nur Bachelor- oder Masterstudiengänge anbieten ($n=9$), dominiert das Ein-Fach-Modell. Lediglich ein Standort bietet seinen Bachelorstudiengang ausschließlich in der Zwei-Fach-Variante an.

Die Umfänge der erhobenen Studiengänge liegen im Bachelorbereich zwischen 70 und 210 sowie im Masterbereich zwischen 68 und 120 Leistungspunkten³. Vor allem auf der Bachelorebene, auf der Ein-Fach- und Zwei-Fach-Studiengänge fast paritätisch verteilt sind, lassen sich entsprechend große Differenzen in den Umfängen ausmachen, sodass insgesamt 14 verschiedene Werte dokumentiert werden können, die sich bei 90 (ca. 12 %) und 120 (ca. 15 %) ansatzweise und bei 180 (ca. 57 %) Leistungspunkten deutlich konzentrieren. Im Bereich der Ein-Fach-Struktur finden sich auch vereinzelt Studiengänge, die vom sechsemestrigen 180 LP-Modell abweichen. Zwei Studiengänge integrieren hierbei längere Praktikumszeiten in ihre Programme und sind als siebensemestrige Bachelorstudiengänge mit 210 LP ausgelegt.

Im Master, der auch vorwiegend als Ein-Fach-Studiengang angeboten wird, dienen die 120 Leistungspunkte hingegen als übergreifende Richtgröße und werden nur von knapp 10 % der Studiengänge unterboten, wobei sich auch

3 Im Fall von Zwei-Fach-Studiengängen, bei denen die Abschlussarbeit optional in einem der beiden Fächer angefertigt werden kann ($n_{BA}=15$; $n_{MA}=5$), wurden die Umfänge für die Abschlussarbeit in den Gesamtumfang eingerechnet und auch verpflichtende Praktika, die außerhalb der jeweiligen Fächer in einem Optionalbereich aufgehoben sind, wurden in diesen einbezogen ($n_{BA}=9$; $n_{MA}=1$).

hierunter vier Studiengänge finden, die als Ein-Fach-Studiengänge mit 90 LP (3 Semester) ausgelegt sind und entsprechend ein Bachelorstudium mit 210 LP (7 Semester) voraussetzen.

Veränderungen im Vergleich zum Wintersemester 2011/12

Im Vergleich zu den Studiengängen im Wintersemester 2011/12, die im letzten Datenreport im Fokus standen, (vgl. Anhang, Tabelle A1 und A2; Stisser/Horn 2012) lässt sich vorrangig im Masterbereich ein weiterer Ausbau nachzeichnen. An 13 Standorten wurden insgesamt 15 neue Masterstudiengänge eingeführt (BA-Studiengänge: 4), wobei hier überwiegend bereits bestehende Masterangebote an den jeweiligen Standorten durch zusätzliche Studiengänge ergänzt wurden und an zwei Standorten erstmals überhaupt ein Masterstudiengang eingeführt wurde. Wenngleich bereits 2012 festgestellt werden konnte, dass die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen in der Erziehungswissenschaft weitestgehend abgeschlossen ist, zeigen sich aktuell neben diesen neu eingeführten Studiengängen auch Veränderungen bisher bestehender Studiengänge. Nur leicht mehr als die Hälfte der Standorte ($n=36$) hat keine Veränderungen in ihrem Studienangebot vorgenommen, während sich bezogen auf Studienfachbezeichnungen an 16 Standorten Veränderungen bei 22 Studiengängen ($n_{BA}=10$; $n_{MA}=12$) ergeben und an drei weiteren Standorten Studiengänge ersatzlos eingestellt wurden ($n_{BA}=2$; $n_{MA}=1$). Die Einstellung der Bachelorstudiengänge führt dabei auch dazu, dass an diesen beiden Standorten nunmehr ausschließlich Masterstudiengänge vorgehalten werden.

1.1.2 Studienfachbezeichnungen

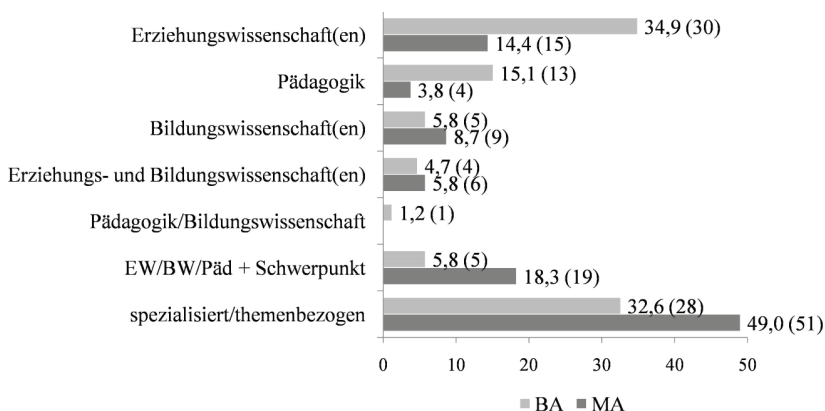
Auf der Ebene der Konzeption als Ein-Fach- oder Zwei-Fach-Varianten und auch hinsichtlich ihrer Umfänge erscheinen die Bachelorstudiengänge damit zunächst deutlich heterogener als die Masterstudiengänge. Allerdings sind anhand der Strukturmerkmale noch keine Aussagen über inhaltliche Aspekte der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge möglich. Um sich diesen anzunähern, wird im Folgenden zunächst ein Blick auf die Studienfachbezeichnungen geworfen, die einen ersten Hinweis auf mögliche Profilbildungen in den einzelnen Studienprogrammen geben können. Mit 90 unterschiedlichen Studienfachbezeichnungen bei 190 Studiengängen eröffnet sich dabei insgesamt eine nicht nur strukturell, sondern auch inhaltlich plurale Studienlandschaft im Feld der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge.

Generalisierte Studienfachbezeichnungen

Gut die Hälfte (46 %) bzw. 87 der Studiengänge ($n_{BA}=53$; $n_{MA}=34$) tragen die Bezeichnung »Erziehungswissenschaft(en)«, »Bildungswissenschaft(en)«, teilweise in Ergänzung von »Educational Science(s)« oder »Pädagogik« bzw. Kombinationen aus diesen Begriffen und werden im Folgenden als generalisierte Studiengänge bezeichnet, wohlwissend, dass eine solche Zuordnung zunächst nur auf dem Labeling und nicht auf den tatsächlich integrierten Studieninhalten beruht (vgl. Abb. 1.2).

Zwar findet sich in dieser Gruppe der Disziplinbegriff »Erziehungswissenschaft« im Singular ($n_{BA}=28$; $n_{MA}=12$), wie ihn auch die Fachgesellschaft DGfE verwendet, am häufigsten, jedoch wird dieser zum einen an manchen Standorten auch im Plural ($n_{BA}=2$; $n_{MA}=3$) verwendet. Zum anderen werden als generalisierte Studienfachbezeichnungen auch die Begriffe »Pädagogik« ($n_{BA}=14$; $n_{MA}=4$) oder »Bildungswissenschaft(en)« ($n_{BA}=10$; $n_{MA}=15$) gebraucht.

Abbildung 1.2: Studienfachbezeichnungen ($n_{BA}=86$; $n_{MA}=104$; in % und (n))



Während »Pädagogik« als Studienfachbezeichnung im Masterbereich deutlich seltener vorkommt, setzt sich dort der Begriff »Bildungswissenschaft(en)« scheinbar stärker durch und wird auch häufiger im Plural verwendet ($n_{BA}=1$; $n_{MA}=5$). Von den 19 im Vergleich zum letzten Datenreport 2012 neu eingeführten Studiengängen, können nur vier der Gruppe der generalisierten Studienfachbezeichnungen zugeordnet werden, die zudem ausschließlich den Begriff »Erziehungswissenschaft« verwenden ($n_{BA}=2$; $n_{MA}=2$). Bei denjenigen Studiengängen, die im Vergleich zum Wintersemester 2011/12 veränderte Studienfachbezeichnungen tragen, lässt sich hingegen kein übergreifender Trend erkennen. Hier wurden fünf Studiengänge sowohl in »Erziehungswissenschaft«

($n_{BA}=2$) als auch in »Bildungswissenschaften« ($n_{BA}=1$) bzw. eine Kombination aus beiden Begriffen ($n_{BA}=1$; $n_{MA}=1$) umbenannt. Dabei finden sich Umbenennungen von »Pädagogik« oder »Erziehung und Bildung« in »Erziehungswissenschaft«, von »Vermittlungswissenschaften« in »Bildungswissenschaften«, aber auch von »Erziehungswissenschaft: Bildung und Erziehung und Qualitätssicherung« oder »Erziehungswissenschaft« zu »Bildungs- und Erziehungswissenschaft« bzw. »Erziehungs- und Bildungswissenschaften«, sodass auch hier kein gemeinsamer Trend zu erkennen ist.

Insgesamt 13 % bzw. 24 weitere Studiengänge ergänzen zudem diese generalisierten Bezeichnungen durch spezifische Schwerpunkte, wobei sich diese Art des Labelings deutlich häufiger im Master- als im Bachelorbereich findet ($n_{BA}=5$; $n_{MA}=19$). Auch hier wird am häufigsten »Erziehungswissenschaft« ($n_{BA}=1$; $n_{MA}=12$), gefolgt von »Bildungswissenschaft(en)« ($n_{BA}=3$; $n_{MA}=5$) und »Pädagogik« ($n_{BA}=1$; $n_{MA}=2$) als übergreifende Bezeichnung verwendet und durch Schwerpunktthemen ergänzt. Fünf der Schwerpunkte verweisen dabei eher auf allgemeine, querliegende Themen (z. B. »Erziehung und Bildung in gesellschaftlicher Heterogenität« oder »Bildungstheorie und Gesellschaftsanalyse«) und können damit in die Gruppe der generalisierten Studienfachbezeichnungen eingeordnet werden ($n_{BA}=1$; $n_{MA}=4$). Die überwiegende Mehrheit der Studiengänge ($n_{BA}=4$; $n_{MA}=15$) verweist hier jedoch entweder auf spezifische Themenbereiche (z. B. »Organisationsentwicklung«, »Forschung und Entwicklung in Organisationen«) oder teildisziplinäre Schwerpunktsetzungen (z. B. »Sozialpädagogik«, »Pädagogik der Kindheit«)⁴. Hierunter finden sich auch zwei Studiengänge, die erst nach dem letzten Datenreport eine solche Schwerpunktsetzung vorgenommen haben. Einmal wurde dabei die Bezeichnung »Erziehungswissenschaft« durch »Sozial- und Organisationspädagogik« (Bachelor) ergänzt und im anderen Fall der Masterstudiengang von »Erziehungswissenschaft« zu »Bildungswissenschaft: Lehren und Lernen« umbenannt.

Spezialisierte Studienfachbezeichnungen

Neben diesen generalisierten Studiengangsetikettierungen finden sich auch 41 % bzw. 79 ($n_{BA}=28$; $n_{MA}=51$) Studiengänge mit spezialisierten Studienfachbezeichnungen, die sowohl auf teildisziplinäre als auch auf eher themenbezogene Studiengänge verweisen. In dieser Gruppe haben im Vergleich zum Wintersemester 2011/12 auch die meisten Veränderungen stattgefunden. So wurden zwei Bachelor- und ein Masterstudiengang ersatzlos eingestellt, 12 neue Masterstudiengänge eingeführt und weitere 12 Studiengänge bzw. deren Bezeichnungen verändert. Darüber hinaus finden sich (inklusive der generalisierten Studiengänge mit spezifischen Schwerpunktsetzungen) 73 der insgesamt

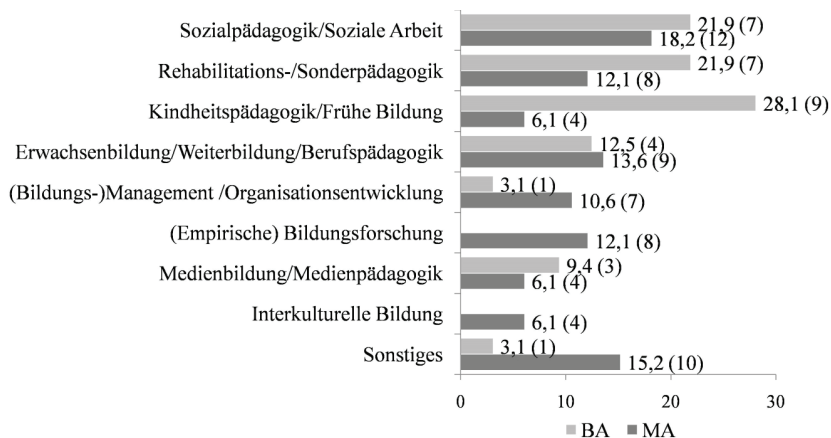
4 Diese Studiengänge haben wir auch für die weiteren Betrachtungen der Gruppe der spezialisierten Studiengänge zugeordnet.

90 unterschiedlichen Studienfachbezeichnungen im Bereich der spezialisierten Studiengänge. Etwa zwei Drittel der Studiengänge lassen sich dabei der Sozialpädagogik, Rehabilitationspädagogik und Erwachsenenbildung zuordnen (vgl. Abb. 1.3), die auch schon vor der Bologna-Reform die zentralen Studienrichtungen waren und sich nun in eigenen Studiengängen institutionalisieren.

Gleichzeitig wird über eine solche Zuordnung jedoch die ausgeprägte Pluralität im Studienfach-Labeling selbst bei ähnlichen Profilen verdeckt. So finden sich bei 19 Studiengängen im Bereich Sozialpädagogik/Soziale Arbeit allein 12, bei 13 Studiengängen im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung 8 und bei 15 Studiengängen im Bereich der Rehabilitations-/Sonderpädagogik 7 unterschiedliche Fachbezeichnungen.

Insbesondere im Bachelorbereich haben sich, wenn auch in deutlich geringerem Maße als an Fachhochschulen (vgl. Züchner 2012), zudem auch eigene Studiengänge der Kindheitspädagogik/Frühe Bildung durchgesetzt. Hier scheinen die Professionalisierungsdebatten im Bereich der frühen Kindheit im Verbund mit der Umgestaltung der Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses den Ausbau entsprechender Studiengänge zu begünstigen. Wie auch schon im letzten Datenreport diskutiert (vgl. Stisser/Horn 2012), werden diese Studiengänge vorrangig von den Pädagogischen Hochschulen angeboten. An zwei dieser Hochschulen wurde der Studiengang mittlerweile von »Frühe Bildung« bzw. »Pädagogik der frühen Kindheit« in »Kindheitspädagogik« umbenannt und vor dem Hintergrund längerer Praxisphasen der Umfang auf 210 LP (7 Semester) erhöht.

Abbildung 1.3: spezialisierte Studienfachbezeichnungen ($n_{BA}=32$; $n_{MA}=66$; in % und (n))



Spezialisierte Fachbezeichnungen im Masterbereich weisen gegenüber den Bachelorstudiengängen ein größeres Themenspektrum auf. Neben den klassischen

Teildisziplinen haben Studiengänge der Kindheitspädagogik/Frühe Bildung hier jedoch kaum Bedeutung. Unterdessen finden sich Studiengänge auf dem Gebiet der Empirischen Bildungsforschung, der Interkulturellen Bildung oder dem (Bildungs-)Management und der Organisationsentwicklung, die im Bachelorbereich kaum bzw. gar keine Rolle spielen und darauf verweisen, dass Spezialisierungen im Master nicht nur an Teildisziplinen gebunden sind, sondern teilweise auf spezifische Handlungsformen (z. B. Organisation, Beratung) fokussieren. Auch Studienfachbezeichnungen, die sich keiner Studienrichtung zuordnen lassen und eher auf bestimmte Themen setzen (z. B. »Bildung in Europa«) oder auf sehr spezielle Handlungsfelder abzielen (z. B. »Abenteuer- und Erlebnispädagogik«), sind deutlich häufiger bei Masterstudiengängen zu beobachten.

Standorte und Studienfachbezeichnungen

Schaut man schließlich nochmals auf die Standorteebene und die dort vorhandenen Kombinationen generalisierter und spezialisierter Studiengänge, zeigt sich, dass an nur knapp der Hälfte der Standorte mindestens ein generalisierter Bachelor- und ein generalisierter Masterstudiengang angeboten wird (n=28), wovon 15 Standorte ausschließlich diese Kombination anbieten. An zehn weiteren Standorten wird ein generalisierter Bachelor mit einem spezialisierten Master verbunden und an neun Standorten wird ein spezialisiertes Angebot im Bachelor- wie Masterbereich durch generalisierte Bachelor- oder Masterstudiengänge ergänzt. Immerhin sieben weitere Standorte verzichten schließlich gänzlich auf ein generalisiertes Labeling ihrer Studiengänge und bieten damit ausschließlich spezialisierte Bachelor- und Masterstudiengänge an.

Im Vergleich zum Wintersemester 2011/12 bieten drei Standorte mehr einen generalisierten Bachelor- und Masterstudiengang an. Inwieweit sich daraus ein Trend zur stärkeren Disziplinorientierung ableiten lässt (vgl. Stisser/Horn 2012), ist allerdings weiterhin offen, denn gleichzeitig finden sich auch zwei Standorte, die über ein neues Labeling von Studiengängen nunmehr weder im Bachelor- noch im Masterbereich einen generalisierten Studiengang anbieten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass insgesamt etwa jeweils die Hälfte der angebotenen Studiengänge generalisierte (48 %) bzw. spezialisierte Fachbezeichnungen (52 %) trägt. Dabei finden sich letztere deutlich häufiger auf der Masterebene (37 zu 63 %), während sich das Verhältnis bei den Bachelorstudiengängen genau umgekehrt darstellt. In struktureller Hinsicht (vgl. Kap. 1.1.1) sind es hingegen eher die Bachelor- als die Masterstudiengänge, die sich deutlich heterogener darstellen. Zumindest dem Verhältnis von generalisierten bzw. spezialisierten Bachelor- und Masterstudiengängen nach könnte auch vermutet werden, dass im Bachelorbereich tendenziell breiter in die Disziplin eingeführt wird und darauf aufbauend eine stärkere Schwerpunkt-

setzung im Master erfolgt. Inwieweit sich dies jedoch auch an inhaltlichen Kriterien widerspiegelt, wird nachfolgend im Zentrum der Betrachtung stehen.

1.1.3 Studieninhalte

Für die nachfolgenden Darstellungen wurde in Anlehnung an das Kerncurriculum⁵ Erziehungswissenschaft (KCE) (vgl. DGfE 2010) und auf der Basis einer quantitativen Inhaltsanalyse eine Erhebung der fachbezogenen und berufspraktischen Anteile (Praktika) der Studienprogramme vorgenommen⁶. Zur Erhebung der fachbezogenen Studieninhalte haben wir uns auf die Anteile an *Grundlagen* (bezogen auf die Studieneinheit 1 im KCE für BA-Studiengänge: Grundbegriffe, Theorien, Geschichte und wissenschaftstheoretische Ansätze) sowie die Anteile an *Forschungsmethoden* und *Lehrforschungsprojekte* (für den Master empfohlen) konzentriert. Mit Blick auf strukturelle Empfehlungen für einen möglichen Umfang der Anteile bleibt das KCE jedoch sehr vage, da diese nur integriert neben anderen Studieneinheiten⁷ aus einem Pflicht- und einem Wahlbereich mit jeweils 26 Leistungspunkten (LP) ausgewiesen werden. Geht man jedoch hypothetisch von einer symmetrischen Verteilung der LP im Pflichtbereich aus, dann sollten für den Bereich der Grundlagen wenigstens 9 LP und für den Bereich der Forschungsmethoden mindestens 3 LP im BA und im MA zusätzlich 1 bis 2 LP für Lehrforschungsprojekte vorgesehen werden.

Darüber hinaus haben wir die (wahl-)verpflichtenden *studienrichtungsbezogenen Bestandteile* erhoben. Vor dem Hintergrund der Vielfalt klassischer und zum Teil auch neuer Studienrichtungen, verstehen wir diese als Bestandteile der Studienprogramme, die entweder handlungsfeldbezogen sind (z. B. Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Rehabilitationspädagogik) oder sich auf Handlungsformen beziehen (z. B. Didaktik, Organisation, Beratung).

Ein vierter Bereich von Studieninhalten sind die *Praktika*, die im Zuge der Bologna-Reform und ihrem Ruf nach »Employability« zur Sicherung der »Beschäftigungsfähigkeit« von Studierenden auch in nicht zwangsläufig auf un-

5 Wenngleich die Vorschläge des Kerncurriculums (KCE) nicht als verbindliche Bezugsgröße für die Einrichtung von Studienprogrammen verstanden werden können, stehen sie – als Substrate disziplinärer Kommunikation über die Gestaltung von Studiengängen und als vom Fachverband autorisierte – Orientierungsinstrumente zur Verfügung.

6 Als Basis dienten die Modulhandbücher und ggf. die Prüfungs- und Studienordnungen sowie Studienverlaufspläne. Um die Reliabilität der erhobenen Daten sicherzustellen, wurde die Durchsicht der Dokumente parallel von zwei Personen durchgeführt und die jeweiligen Zuordnungen miteinander verglichen. In die nachfolgenden Darstellungen gehen nur 62 der 63 erziehungswissenschaftlichen Standorte und 188 der 190 Studiengänge ein, da ein Standort die Studiengänge noch nicht abschließend modularisiert hat.

7 Studieneinheit 2=»Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung in schulischen und nicht-schulischen Einrichtungen unter Einschluss internationaler Aspekte« und Studieneinheit 3=»Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen« (vgl. DGfE 2010).

mittelbare Verwertbarkeit ausgelegten universitären Studiengängen beitragen sollen (vgl. Schubarth u. a. 2012). Dieser Aspekt wurde in Anbetracht der steigenden Studierendenzahlen auch vor der Bologna-Reform immer wieder diskutiert und schlug sich schon in der Rahmenordnung für die Diplomstudiengänge in Form einer Forderung nach breiteren Berufspraktika nieder (vgl. Rauschenbach 1994). Im Kerncurriculum werden für Bachelorstudiengänge Praktika im Umfang von 30 LP und auf der Masterebene im Umfang von 14 LP empfohlen. In diese Umfänge werden neben den reinen Praktika auch vor- und nachbereitende bzw. begleitende Lehrveranstaltungen sowie Praktikumsberichte als »integrale Bestandteile des Praktikums« (DGfE 2010, S. 39) einbezogen.

Von allen Studiengängen wurden die Anteile dieser vier inhaltlichen Studienbereiche in LP erhoben. Die uni- und bivariaten Auswertungen dieser Daten wurden durch eine hierarchische Clusteranalyse mittels Ward-Methode ergänzt, um die Studiengänge bezogen auf die Frage, wie sie die verpflichtenden Anteile in Grundlagen, Forschungsmethoden, Studienrichtungen und Praktika miteinander kombinieren, in möglichst homogene Gruppen aufzuteilen, die sich weitestgehend voneinander unterscheiden. Möglich ist es damit, unterschiedliche Muster der inhaltlichen Ausgestaltung von Studiengängen herauszuarbeiten (vgl. Kap. 1.1.4).

Grundlagenbezogene Studieninhalte

Für die *grundlagenbezogenen* Anteile gilt zunächst, dass insgesamt fast ein Fünftel (18 %) der Studiengänge den Empfehlungen des Kerncurriculums nicht folgt und keine dieser grundlagenbezogenen Inhalte vorsieht. Erwartbar häufiger ist dies in Master- als in Bachelorstudiengängen (25 % zu 8 %) zu beobachten. Generalisierte Studiengänge bieten im BA alle und im MA zu 92 % Grundlagenanteile an, während spezialisierte Studiengänge im BA zu 25 % und im MA zu 51 % keine verpflichtenden Grundlagenanteile enthalten. (vgl. Tab. 1.1). Damit stellt ein Teil der spezialisierten Studiengänge weder einen namentlichen Bezug zur Erziehungswissenschaft noch in inhaltlicher Hinsicht zu disziplinären Grundlagen her. Hier finden sich v. a. auch Studiengänge, die der Rehabilitations-/Sonderpädagogik zugeordnet werden können und die in den Masterprogrammen keine und im Bachelorbereich allenfalls marginale *Umfänge* an grundlagenbezogenen Inhalten vorsehen. Im Spiegel dieser Fälle drängt sich die Frage auf, inwieweit die Erziehungswissenschaft als Disziplin überhaupt noch als Referenzpunkt zur Ausgestaltung der Studienprogramme dient und inwiefern sie sich als erziehungswissenschaftliche Studiengänge verstehen.

Auch bei den Studiengängen, die Grundlagen im Studienprogramm vorsehen, schwanken die Umfänge beträchtlich. Größere Umfänge finden sich erwartbar vor allem in generalisierten BA-Studiengängen, von denen gut die Hälfte der 19 LP und mehr verpflichtend vorsieht. Die spezialisierten BA-Studiengänge unterschreiten, wenn sie überhaupt Grundlagen vorsehen, die emp-

fohlenen Umfänge des KCE zu immerhin 40 %, während dies nur für 7,5 % der generalisiert gelabelten BA-Studiengänge zutrifft.

Im Gegensatz zum BA liegen die Leistungspunkte im MA häufiger im unteren Bereich von 1 bis 6 LP (generalisierte: 22 %; spezialisierte: 24 %) bzw. 7 bis 12 LP (generalisierte: 41 %; spezialisierte: 11 %), während Umfänge von 19 LP und mehr sich mit einer Ausnahme nur bei generalisierten Masterstudiengängen finden (16 %). Bei der Betrachtung der Leistungspunktedifferenzen müssen natürlich auch die unterschiedlichen Gesamtumfänge der Studiengänge berücksichtigt werden (vgl. Kap. 1.1.1). Aber auch dann, wenn man sich die prozentualen Anteile am Gesamtumfang der Studiengänge anschaut, bleiben die beschriebenen Tendenzen bestehen. Interessant erscheint dabei, dass insbesondere in generalisiert gelabelten Zwei-Fach-Studiengängen Grundlagen anteilig einen hohen Stellwert einnehmen, da hier ähnlich hohe Leistungspunkte vorgesehen sind wie in generalisierten Ein-Fach-Studiengängen.

Forschungsmethodenbezogene Studieninhalte

Für die Ausbildungsanteile in qualitativen und quantitativen *Forschungsmethoden* zeigt sich, dass diese in nahezu allen BA-Studiengängen (94 %) und im MA-Bereich nur zu 72 % verpflichtend vorgesehen sind. Auch hier schwanken die Umfänge deutlich, wenngleich sie sich im BA bei 7 bis 12 LP konzentrieren und damit deutlich über den Empfehlungen des Kerncurriculums liegen (vgl. Tab. 1.1). Im Master sind vor allem in den generalisierten Studiengängen höhere Umfänge zu verzeichnen, was auf eine stärkere Forschungsorientierung in diesen Studiengängen verweist. Spezialisierte Studiengänge enthalten erwartbar vor allem dann einen hohen Anteil an Forschungsmethoden, wenn auch ihre Studienfachbezeichnung einen Forschungsbezug beinhaltet (z. B. »Empirische Bildungsforschung«).

Etwa die Hälfte der Studiengänge mit Forschungsmethoden sehen eine Ausbildung sowohl in quantitativen als auch qualitativen Methoden vor. Eine überwiegend qualitative Ausrichtung findet sich lediglich in vier Masterstudiengängen. Demgegenüber überwiegen Studienprogramme mit dem Fokus auf quantitativen Methoden (BA: 42 %; MA: 22 %) und schließlich überlassen 10 % der Bachelor- und 22 % der Masterstudiengänge den Studierenden die Schwerpunktsetzung innerhalb der forschungsmethodischen Ausrichtung. *Lehrforschungsprojekte*, verstanden als weitestgehend eigenständige Forschungsprojekte, die von Lehrenden begleitet und unterstützt werden, finden sich erwartungsgemäß eher in Masterstudiengängen und dabei vor allem in den spezialisierten (vgl. Tab. 1.1). Vorwiegend werden solche Projekte jedoch im Rahmen von Wahlpflichtbereichen vorgehalten, sodass auch im Masterbereich kaum von einer übergreifenden Umsetzung der Empfehlungen des Kerncurriculums gesprochen werden kann.

Tabelle 1.1: Studieninhalte – Leistungspunkte (n=188; in %)

	BA generalisiert (n=53)	BA spezialisiert (n=32)	MA generalisiert (n=37)	MA spezialisiert (n=66)
Grundlagen				
0 LP	–	25,0	8,1	51,5
1–6 LP	7,5	40,6	21,6	24,2
7–12 LP	24,5	18,8	40,5	10,6
13–18 LP	15,1	6,3	13,5	12,1
≥ 19 LP	52,8	9,4	16,2	1,5
Forschungsmethoden				
0 LP	–	15,6	13,9	31,8
1–6 LP	7,5	21,9	5,6	13,6
7–12 LP	47,2	46,9	30,6	31,8
13–18 LP	20,8	12,5	22,2	10,6
≥ 19 LP	24,5	3,1	27,8	12,1
Lehrforschung				
0 LP	78,8	78,1	62,2	43,9
1–6 LP	13,5	6,3	5,4	6,1
7–12 LP	3,8	9,4	24,3	25,8
13–18 LP	1,9	3,1	2,7	16,7
≥ 19 LP	1,9	3,1	5,4	7,6
Studienrichtungen: Pflicht & Wahlpflicht				
≤ 15 LP	13,2	–	16,2	4,6
16–30 LP	37,7	–	32,4	13,6
31–45 LP	24,5	6,3	37,8	27,3
46–60 LP	18,9	18,8	8,1	31,8
≥ 61 LP	5,7	75,0	5,4	22,7
Praktika				
0 LP	5,7	3,1	45,9	50,0
1–6 LP	11,3	3,1	–	1,5
7–12 LP	28,3	18,8	27,0	22,7
13–18 LP	32,1	25,0	21,6	18,2
19–29 LP	17,0	28,1	5,4	4,5
≥ 30 LP	5,7	21,9	–	3,0

Betrachtet man auch hier noch einmal die *prozentualen Anteile am Gesamtumfang* der Studiengänge und addiert dafür die Anteile für Lehrforschungsprojekte und Forschungsmethoden, dann enthalten die Studiengänge verpflichtend durchschnittlich etwa 14 % forschungsbezogene Anteile. In dieser Gesamtschau finden sich dann nur noch drei Masterstudiengänge, die keinerlei forschungsbezogene Anteile beinhalten und es sind nach wie vor die Masterstudiengänge, die hier höhere Anteile als Bachelorstudiengänge aufweisen.

Studienrichtungsbezogene Studieninhalte

Nimmt man grundlagen- und forschungsbezogene Anteile zusammen, dann zeigt sich, dass vorwiegend spezialisierte Studiengänge gänzlich auf solche Studienbestandteile verzichten oder diese gegenüber generalisierten Studiengängen in deutlich geringerem Umfang integrieren und sich stärker auf die *studienrichtungsbezogenen Studieninhalte* konzentrieren. Insgesamt enthalten aber alle aktuellen Studiengänge solche studienrichtungsbezogenen Anteile. Gut die Hälfte der Studiengänge (55 %) sieht diese sowohl verpflichtend als auch wahlverpflichtend vor (d.h. mit der Möglichkeit einer individuellen inhaltlichen Schwerpunktsetzung), ein Drittel ausschließlich verpflichtend und schließlich 12 % (vorwiegend im MA) nur wahlverpflichtend. Spezialisierte Studiengänge sowohl auf der Bachelor- als auch der Masterebene enthalten erwartbar mehr Leistungspunkte insbesondere in den verpflichtenden studienrichtungsbezogenen Anteilen und entsprechend weniger Wahlpflicht-Angebote (vgl. Tab. 1.2).

Tabelle 1.2: Leistungspunkte Studienrichtung Pflicht und Wahlpflicht (n=188; in %) Studieninhalte – Leistungspunkte Grundlagen

	BA generalisiert (n=53)		BA spezialisiert (n=32)		MA generalisiert (n=37)		MA spezialisiert (n=66)	
	Pflicht	Wahl- pflicht	Pflicht	Wahl- pflicht	Pflicht	Wahl- pflicht	Pflicht	Wahl- pflicht
0 LP	5,7	34,0	–	53,1	45,9	8,1	4,5	36,4
1–9 LP	17,0	7,5	–	3,1	21,6	2,7	7,6	6,1
10–15 LP	28,3	24,5	–	9,4	21,6	18,9	9,1	13,6
16–30 LP	22,6	24,5	3,1	21,9	8,1	35,1	30,3	30,3
31–45 LP	17,0	7,5	18,8	6,3	2,7	29,7	25,8	10,6
46–60 LP	7,5	1,9	25,0	3,1	–	5,4	16,7	3,0
61–90 LP	1,9	–	40,6	3,1	–	–	6,1	–
≥ 91 LP	–	–	12,5	–	–	–	–	–

Dieser Befund ist jedoch kaum überraschend, verweisen diese Studiengänge doch mehrheitlich bereits im Label auf ihre jeweiligen Schwerpunktsetzungen. Jedoch unterscheiden sich dabei etwa rehabilitationspädagogische Studienprogramme, die zu 73 % auch individuelle Schwerpunktsetzungen vorsehen, von sozialpädagogischen, die dies nur zu 32 % tun. Möglicherweise ist dies ein Hinweis auf bereits in sich stark ausdifferenzierte Teildisziplinen und/oder breitere personelle Ressourcen, die eine breitere Palette an Studieninhalten ermöglichen.

Auch in diesem Bereich schwanken die vorgesehenen Umfänge erheblich und liegen zwischen 9 und 130 LP im BA und zwischen 9 und 87 LP im MA. Verglichen mit den Empfehlungen des Kerncurriculums, die im Bachelor- 42 und im Masterbereich 24 LP⁸ vorsehen, liegen die spezialisierten Studiengänge zumeist über diesen Vorschlägen, während generalisierte Bachelorstudiengänge den Empfehlungen für die studienrichtungsbezogenen Anteile nicht immer entsprechen (vgl. Tab. 1.1 und 1.2). Insgesamt sind neben den übergreifenden Differenzen zwischen generalisierten und spezialisierten Studiengängen auch deutliche Unterschiede zwischen *Ein- und Zwei-Fach-Studiengängen* zu beobachten, da letztere deutlich geringere Anteile an studienrichtungsbezogenen Anteilen in die Studienprogramme integrieren. Allerdings ist hier auch zu berücksichtigen, dass Zwei-Fach-Studiengänge mehrheitlich generalisierte Studienfachbezeichnungen tragen und sich stärker auf Grundlagen und Forschungsmethoden konzentrieren.

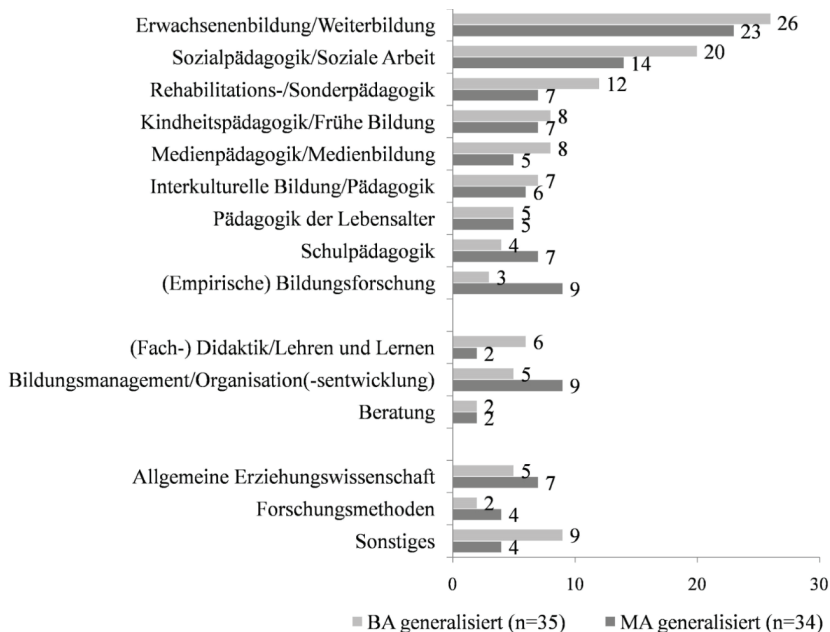
Nun soll der Blick in inhaltlicher Perspektive auf die Studienrichtungen, die als individuelle Schwerpunkte innerhalb *generalisierter* Bachelor- und Masterstudiengänge gewählt werden können, gerichtet werden (vgl. Abb. 1.4). Grundsätzlich setzen sich bei den *wählbaren Studienrichtungen* die bereits im letzten Datenreport (vgl. Stisser/Horn 2012) beschriebenen Trends fort: Studienrichtungen mit eigenen Empfehlungen im Kerncurriculum (Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit) finden sich auch am ehesten in den Studiengängen wieder. Gleichzeitig ist die am häufigsten wählbare Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung am seltensten auch in eigenen Studiengängen zu beobachten, wobei hier im Masterbereich ein leichter Zuwachs innerhalb der letzten Jahre zu verzeichnen ist. Für den Bereich der Kindheitspädagogik zeigt sich der Trend genau umgekehrt: Im Bachelorbereich sind in diesem Feld am häufigsten eigene Studiengänge festzustellen, während die Kindheitspädagogik auf der Ebene der Studienrichtungen deutlich seltener eine Rolle spielt. Die Sozialpädagogik scheint demgegenüber eine Hybridstellung einzunehmen, denn sie ist sowohl als Studienrichtung als auch im Rahmen eigener Studiengänge durchaus häufig präsent. Im Masterbereich sind daneben auch zunehmend Studienrichtungen im Bereich des Bildungsmanagements bzw. der Organisa-

8 Für Zwei-Fach-Studiengänge sind es etwa 28 LP im Bachelor und im Master 22 LP (vgl. DGfE 2010). Allerdings geht das Kerncurriculum dabei auch von einheitlichen Gesamtumfängen im Bereich der Zwei-Fach-Studiengänge aus, was mit Blick auf die aktuellen Studiengänge kaum zutrifft (vgl. Kap. 1.1.1).

tionsentwicklung und Bildungsforschung zu beobachten, die sich auf dieser Ebene auch eher in eigenen Studiengängen wiederfinden.

Bezogen auf die *Wahlkombinationen* an den einzelnen Standorten führt die Möglichkeit, sich in einem Studiengang mindestens für Erwachsenenbildung oder Sozialpädagogik entscheiden zu können, die Auswahlliste an (25 Studiengänge). Gefolgt wird dies von der Option mindestens zwischen Erwachsenenbildung oder Rehabilitationspädagogik (14 Studiengänge) sowie zwischen Erwachsenenbildung oder Kindheitspädagogik (13 Studiengänge) wählen zu können. In 8 Studiengängen (an 4 Standorten) werden die klassischen Studienrichtungen Sozialpädagogik, Rehabilitationspädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung gleichzeitig zur Wahl gestellt. Alle weiteren denkbaren Varianten von Auswahlmöglichkeiten treten demgegenüber eher vereinzelt auf und folgen keinem erkennbaren Muster. Auch in der Frage, wie viele Studienrichtungen überhaupt zur Auswahl stehen, ist keine Tendenz auszumachen. Dies kann je nach Studiengang und Standort zwischen zwei und zehn variieren, wobei mehr als fünf zur Auswahl stehende Studienrichtungen deutlich seltener werden.

Abbildung 1.4: wählbare Studienschwerpunkte in generalisierten Studiengängen (n=69; in absoluten Häufigkeiten)



Insgesamt verweisen die vielfältigen Schwerpunktsetzungen und Kombinationsmöglichkeiten auf sehr unterschiedliche Profilbildungen an den Standorten und zeugen einmal mehr von der Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft, die sich in einem breiten Spektrum differenter Handlungsfelder zeigt.

Praktikumsbezogene Studieninhalte

Vergleichsweise homogen erscheinen die Studiengänge jedoch in der Frage der Praktika, die in insgesamt 95 % der BA- und etwa 50 % der MA-Studiengänge verpflichtend vorgesehen sind. Nicht immer sind in diese Praktika, wie im KCE empfohlen, begleitende Lehrveranstaltungen integriert, wobei dies wiederum sehr viel häufiger in Master- als in Bachelorstudiengängen zu beobachten ist (42 bzw. 22 %). Differenzen in den vorgesehenen Praktika zwischen generalisierten und spezialisierten Studiengängen zeigen sich vorrangig auf der Bachelorebene, da v. a. spezialisierte Studienprogramme häufiger größere Umfänge integrieren und damit auch ihren Handlungsfeldbezug schärfer konturieren (vgl. Tab. 1.1). Kindheitspädagogische Studienprogramme sehen dabei mehrheitlich Praktika von über 12 Wochen vor (78 %). Ähnlich lange Praktika finden sich, wenn auch deutlich seltener (29 %), nur noch in sozialpädagogischen Studiengängen. Einmal mehr verweist dies darauf, dass der Ausbau von Studiengängen im Bereich der frühen Kindheit in engem Zusammenhang mit handlungsfeldbezogenen Anforderungen zu stehen scheint (vgl. Stisser/Horn 2012; Züchner 2012). Blickt man noch einmal auf den *Masterbereich*, sind die Praktika hingegen anders als im Bachelor häufiger als Forschungspraktikum ausgelegt (18 %; BA: nur ein Studiengang).

Insgesamt verweisen die bisherigen Befunde auf eine sehr unterschiedliche Verteilung inhaltlicher Studienbestandteile und Schwerpunktsetzungen der Studienprogramme. Wie diese verschiedenen Inhalte zueinander im Verhältnis stehen und welche Gewichtungen in den Studienprogrammen vorgenommen werden, dem soll im Folgenden nachgegangen werden. Vor dem Hintergrund der dargestellten unterschiedlichen Gesamtumfänge sowie der Unterschiede zwischen Ein-Fach- und Zwei-Fach-Studiengängen, legen wir dafür die prozentualen Anteilen am Gesamtumfang der Studiengänge zugrunde.

1.1.4 Studiengangsmuster

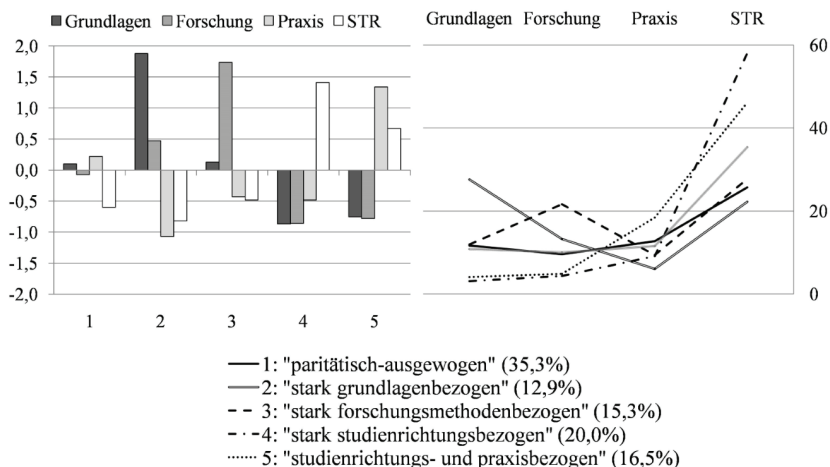
Bachelorstudiengänge

Sowohl im Bachelor- als auch im Masterbereich konnten auf der Basis einer Clusteranalyse jeweils fünf verschiedene Muster von Studiengängen darauf-

hin unterschieden werden, wie sie die Anteile an erziehungswissenschaftlichen Grundlagen, Forschungsmethoden und Studienrichtungen sowie Praktika in ihren Studienprogrammen miteinander kombinieren.⁹

Im Bachelorbereich findet sich dabei zunächst eine Gruppe von Studiengängen mit durchschnittlich relativ ähnlichen Anteilen im Bereich der Grundlagen, Forschungsmethoden sowie Praktika (12 %, 10 % bzw. 13 %). Wenngleich studienrichtungsbezogene Inhalte mit 26 % eher in unterdurchschnittlichem Maße integriert werden, kann dieses Muster als »*paritätisch-ausgewogen*« bezeichnet werden (vgl. Abb. 1.5). Diese Studiengänge entsprechen damit annähernd auch den Strukturempfehlungen des Kerncurriculums, obwohl hier grundlagen- und forschungsmethodische Bezüge stärker als vorgeschlagen berücksichtigt werden. Dieses Muster findet sich insgesamt in etwa einem Drittel der Studienprogramme und speist sich fast vollständig aus generalisierten Studiengängen, sowohl in der Ein-Fach- als auch in der Zwei-Fach-Struktur (vgl. Abb. 1.6).

Abbildung 1.5: Bachelor-Studiengangsmuster (n=85; links z-standardisierte Abweichungen vom Mittelwert, rechts durchschnittliche prozentuale am Gesamtumfang)



Das zweite Muster »*stark grundlagenbezogener*« Studienprogramme findet sich ausschließlich in generalisierten Studiengängen und bis auf eine Ausnahme auch nur innerhalb der Zwei-Fach-Studiengänge. Diese Gruppe zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass hier besonders stark auf die Grundlagen abgestellt wird,

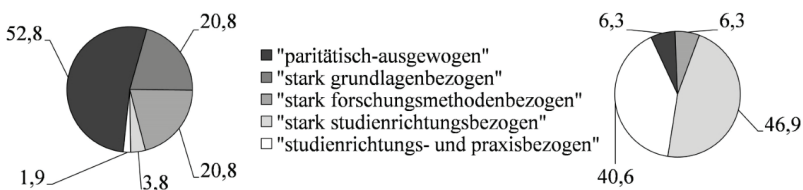
⁹ Grundlage der Clusteranalyse sind die z-standardisierten prozentualen Anteile der verpflichtenden Bestandteile am Gesamtumfang des Studienprogramms (exkl. Nebenfächer und Studium Generale) und damit Abweichungen vom Mittelwert, die jeweils getrennt für die BA- und MA-Studiengänge ausgewertet wurden.

die durchschnittlich 28 % des Studienprogramms ausmachen. Während hier die Praxis- und Studienrichtungsanteile den geringsten Stellenwert einnehmen, sind auch die forschungsmethodischen Bezüge überdurchschnittlich hoch vertreten.

Ein Pendant dazu findet sich im dritten Muster von Bachelorstudiengängen. Bei diesen »stark forschungsmethodenbezogenen« Studienprogrammen, dreht sich die Gewichtung von Grundlagen und Forschungsmethoden um. Praktika und Studienrichtungen werden zwar immer noch unterdurchschnittlich, aber gegenüber den stark grundlagenbezogenen Studiengängen in leicht höherem Maße integriert. Letztlich finden sich auch in dieser Gruppe fast nur generalisierte Studiengänge, wobei hier etwa ähnlich viele Ein-Fach- wie Zwei-Fach-Studiengänge vertreten sind.

Schließlich finden sich zwei Muster mit vorwiegend spezialisierten und jeweils etwa ähnlich vielen Ein-Fach- wie Zwei-Fach-Studiengängen. In beiden Gruppen sind Grundlagen und Forschungsmethoden allenfalls marginale Bestandteile des Studienprogramms (vgl. Abb. 1.5). Demgegenüber legen diese Studiengänge ihren Fokus auf die studienrichtungsbezogenen Anteile, wobei die »stark studienrichtungsbezogenen« Studienprogramme, wie auch die meisten generalisierten Studiengänge, Praktika mit durchschnittlich 9 % in eher moderatem Umfang vorsehen. Bei den »studienrichtungs- und praxisbezogenen« Studiengängen bilden Praktika hingegen einen Schwerpunkt innerhalb der Studienprogramme und verweisen damit auf einen deutlich anwendungsorientierten Handlungsfeldbezug.

Abbildung. 1.6: Häufigkeit von Bachelor-Studiengangsmustern nach generalisierten und spezialisierten Studiengängen (links generalisierte (n=53), rechts spezialisierte (n=32), in %)



Wenngleich sich die Studiengangsmuster im Bachelorbereich überwiegend entlang der Linie generalisierter und spezialisierter Studienfachbezeichnungen verteilen, lassen sich dennoch sehr unterschiedliche Muster nachweisen, die darauf aufmerksam machen, dass die Empfehlungen des Kerncurriculums kaum als verbindliche Bezugsgröße für die Ausgestaltung der Studiengänge herangezogen wurden. Bachelorstudiengänge in der Erziehungswissenschaft bzw. ihren Teildisziplinen sind damit strukturell wie auch inhaltlich in hohem Maße heterogen ausgestaltet und auch die jeweilige Studienfachbezeichnung bietet

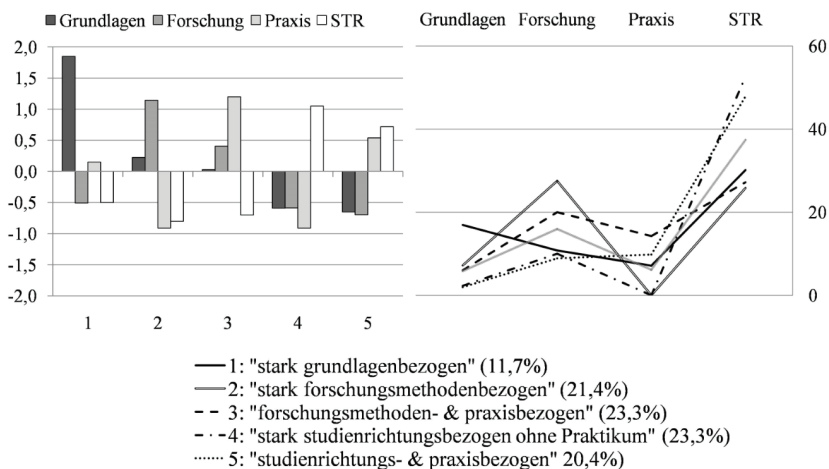
allenfalls eine grobe Orientierungshilfe und lässt nicht zwangsläufig auf integrierte Inhalte und deren Gewichtungen schließen. Offen ist nun, inwieweit sich dieser Eindruck auch in den Masterstudiengängen wiederfindet.

Masterstudiengänge

Im Masterbereich ließen sich ebenfalls fünf Muster an Studiengangsprofilen unterscheiden, die auf verschiedene inhaltliche Schwerpunktsetzungen in Bezug auf die untersuchten Kriterien verweisen. Dabei fällt zunächst auf, dass in vier von fünf Mustern die inhaltlichen Anteile ähnlich relationiert sind, sodass höhere Forschungs- und Studienrichtungsanteile mit geringeren Grundlagen- und Praxisanteilen einhergehen. Unterschieden werden können diese Studiengangsmuster jedoch durch die differenten prozentualen Anteile dieser Inhalte an den jeweiligen Studienprogrammen (vgl. Abb. 1.7).

Ein erstes Muster an Studiengängen legt auch im Masterbereich den Schwerpunkt auf allgemein-erziehungswissenschaftliche Inhalte, der nun mit einem vergleichsweise moderaten Forschungsbezug einhergeht. Immerhin zwei Drittel der Studiengänge sehen hier zudem Praxisanteile vor. In diesem »stark grundlagenbezogenen« Muster finden sich sowohl spezialisierte als auch generalisierte Studiengänge, wobei erstere bis auf eine Ausnahme in der Bezeichnung entweder auf »Erziehungswissenschaft« oder allgemeiner auf »Bildung« verweisen. »Bildungswissenschaft« findet sich hingegen nur in einem Fall.

Abbildung 1.7: Master-Studiengangsmuster (n=103; links z-standardisierte Abweichungen vom Mittelwert, rechts durchschnittliche prozentuale am Gesamtumfang)

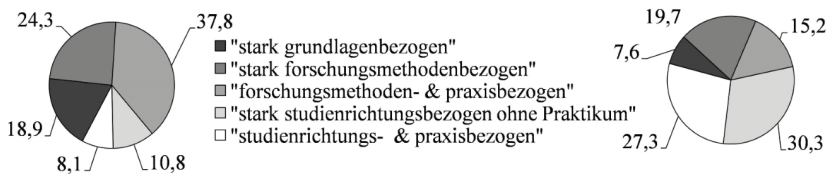


Etwas mehr als die Hälfte der Studiengänge mit der Fachbezeichnung »Bildungswissenschaft« findet sich jedoch im zweiten Muster, den »*stark forschungsmethodenbezogenen*« Studienprogrammen. Hier werden ähnlich wie im Bachelor sehr hohe forschungsmethodische Anteile von leicht überdurchschnittlichen Grundlagenanteilen begleitet. Allerdings wird dabei auf Praktika gänzlich verzichtet. Spezialisierte Studiengänge dieses Clusters verweisen im Label auf einen Forschungsschwerpunkt, mehrheitlich auch in Kombination zum Begriff »Erziehungswissenschaft«. Gleichzeitig finden sich aber auch Studiengänge, die der Bezeichnung nach auf Handlungsfelder wie Sozialpädagogik, Schule oder auch Frühe Kindheit verweisen.

Eine dritte Gruppe zeichnet sich darüber aus, dass sie hohe Anteile in Forschungsmethoden mit überdurchschnittlichen Praxisanteilen kombiniert. In dieser Gruppe konzentrieren sich auch Studiengänge, die ihre Praktika als Forschungspraktikum ausrichten, wobei dies vorrangig spezialisierte Studiengänge betrifft.

Und schließlich finden sich auch hier, wie im Bachelorbereich, zwei Gruppen, die vorrangig auf Studienrichtungen fokussieren. Auf der Masterebene geht dies jedoch weitestgehend mit dem Verzicht auf allgemein-erziehungswissenschaftliche Inhalte einher. Beide Muster unterscheiden sich letztlich darüber, dass in einem Cluster Praktika gänzlich fehlen, während sie im anderen integraler Bestandteil der Studienprogramme sind. Anders als im Bachelorbereich sind Studiengänge mit der Bezeichnung »Erziehungswissenschaft« hier etwas häufiger zu finden. Dies sind solche Studiengänge, die allgemein-erziehungswissenschaftliche Inhalte in ihrem Wahlpflichtbereich integrieren, der gleichzeitig auch Vertiefungen in Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Rehabilitationspädagogik und weiteren Studienrichtungen ermöglicht.

Abbildung 1.8: Häufigkeit von Master-Studiengangsmustern nach generalisierten und spezialisierten Studiengängen (links generalisierte (n=37), rechts spezialisierte (n=66), in %)



Insgesamt betrachtet, werden auf der Masterebene die Strukturempfehlungen des Kerncurriculums, abgesehen von Praktika, eher überboten. Deutlicher als auf der Bachelorebene lässt sich jedoch nicht anhand der Studienfachbezeichnungen auf die Ausgestaltung der Studienprogramme schließen. Spezialisierte

Studiengänge etwa, die dem Label nach der Sozialpädagogik, der Erwachsenenbildung, der Kindheitspädagogik oder dem Bildungsmanagement/Organisationsentwicklung zugeordnet werden können, und auch generalisierte Studiengänge mit den Bezeichnungen Erziehungswissenschaft(en) oder Bildungswissenschaft(en), finden sich in allen Mustern wieder, sodass auch die Trennlinie zwischen generalisierten und spezialisierten Studiengängen, die im Bachelor noch zu finden ist, aufweicht (vgl. Abb. 1.8).

Inhaltliche Muster an Standorten?

Betrachtet man die herausgearbeiteten Cluster im Bachelor- und Masterbereich bezogen auf ihre Kombination an den einzelnen Standorten, dann ist man erneut auf ein heterogenes Feld an unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten verwiesen und entsprechend zeigen sich kaum übergreifende Strukturen. Bezieht man jedoch ausschließlich die Anteile an grundlagenbezogenen Inhalten ein, die insgesamt an den jeweiligen Standorten angeboten werden, dann lassen sich vier zentrale Tendenzen erkennen.

Am häufigsten finden sich Standorte ($n=25$), die sowohl im Bachelor als auch im Master auf eine grundlagenbezogene Ausbildung setzen. Mehrheitlich finden sich hier auch Standorte, die mindestens einen generalisierten Bachelor- und einen generalisierten Masterstudiengang anbieten ($n=17$). Eine zweite Gruppe von Standorten ($n=14$) verankert zwar im Bachelorstudium erziehungswissenschaftliche Grundlagen, misst diesen dagegen im Masterbereich weniger Bedeutung zu oder verzichtet gänzlich auf eine Fortführung dieser Inhalte. Angesichts der höheren Anteile im Bachelorbereich, scheint ein stärkerer Verzicht auf der Masterebene jedoch durchaus nachvollziehbar und erinnert an das Modell des Grund- und Hauptstudiums in den Diplomstudiengängen, bei dem im Anschluss an eine Grundlagenausbildung eine zunehmende Spezialisierung vorgesehen war. Diesem Bild entspricht auch, dass hier mehrheitlich Standorte zu finden sind, die den jeweiligen Studienfachbezeichnungen nach mindestens einen generalisierten Bachelor- und einen spezialisierten Masterstudiengang anbieten ($n=10$). Zusammengenommen machen diese ersten beiden Kombinationslinien gut zwei Drittel der Standorte aus.

Eine dritte Tendenz ergibt sich bei Standorten, die erst im Masterbereich erziehungswissenschaftliche Grundlagen stärker integrieren. Dieses Muster findet sich allerdings an lediglich fünf Standorten und ist möglicherweise der Verweis darauf, dass diese Standorte im Bachelorbereich stärker auf handlungsfeldbezogene Anforderungen orientieren und erst im Master ein diszipliniertes Profil schärfen. Der Studienfachbezeichnung nach würde das allerdings nur auf einen Standort zutreffen, der im Bachelor einen spezialisierten Studiengang und auf der Masterebene sowohl einen spezialisierten als auch einen generalisierten Studiengang anbietet.

Schließlich finden sich neun Standorte, die sowohl auf Bachelor- als auch auf Masterebene allenfalls marginale Grundlagenanteile vorsehen und entsprechend die Frage aufwerfen, ob Erziehungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin hier überhaupt ein Referenzpunkt für die Ausgestaltung von Studienprogrammen darstellt. Alle neun Standorte bieten im Bachelor- und Masterbereich spezialisierte Studiengänge an.

Vor diesem Hintergrund zeichnen sich aktuell Standortprofile ab, in denen die Vermittlung von Grundbegriffen, Theorien und Geschichte der Erziehungswissenschaft kaum noch eine Rolle spielt. Betrachtet man akademische Studiengänge jedoch als Medien der disziplinären Selbstreproduktion, die über die reine Wissensvermittlung hinausgeht, indem immer auch disziplinbezogene Normen und Werte vermittelt werden, dann geschieht dies an einigen Standorten nicht mehr im Hinblick auf die Gesamtdisziplin, sondern primär über teil- oder auch interdisziplinäre Wissenschaftskulturen.

1.2 Die Lehramtsausbildung

Melanie Radhoff & Christiane Ruberg

Auch 15 Jahre nach Beginn der Bologna-Reform sind Lehramtsstudierende mit einer »ausgeprägten Variationsbreite der nationalen akademischen Lehrerbildungssysteme« (Thole/Hascher 2011, S. 9) konfrontiert. Maßgebliche Unterschiede ergeben sich vor allem aus der strukturellen Gestaltung, der abweichenden Ausbildungsdauer und dem geforderten Leistungsumfang in den erziehungswissenschaftlichen Anteilen/Bildungswissenschaften. Ein wesentliches Element in der Lehrerausbildung sind die Praxisphasen, die im Hinblick auf ihre Verortung im Studienverlauf, ihre curriculare Einbindung und Dauer am Beispiel des Gymnasiallehramts vorgestellt werden. Einige Bundesländer haben ein Praxissemester als verpflichtendes Studienelement eingeführt, das hinsichtlich Organisation und Gestaltung stark variiert. Im Zuge der Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung ist mittlerweile ein inklusiver Unterricht in allen Schulen verpflichtend. Bundesweit erweitert sich in diesem Kontext das Angebot an Studienplätzen für die Ausbildung im Bereich Sonderpädagogik, zudem sollen neu eingerichtete integrierte Studiengänge von Regelschullehrkräften und Sonderpädagogik auf den Einsatz in inklusiven Schulen vorbereiten. Auch die Regelschullehrkräfte reagieren auf die neue Herausforderung, indem Module verpflichtend im Studienverlauf vorgesehen sind, die Basiskompetenzen zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen vermitteln sollen. Im letzten Abschnitt werden exemplarisch für das Grundschullehramt in NRW inklusionsorientierte Studienanteile vorgestellt.

Das Kapitel knüpft an den Datenreport 2012 (darin: Stisser u. a. 2012) in erweiterter Perspektive an.¹⁰ Grundlage sind eigene Recherchen, als vorrangige Quellen wurden Lehrer(aus)bildungsgesetze, verbindliche Verordnungen sowie hochschulspezifische Informationen (Handreichungen, Prüfungsordnungen, Modulhandbücher, Homepages) genutzt.¹¹ Berücksichtigt und aufgeführt sind jeweils nur die Ausbildungsmodelle, für die eine Neueinschreibung im Wintersemester 15/16 möglich ist. Da Studiengänge mit auslaufenden Prüfungsordnungen nicht dokumentiert sind, stellt sich die tatsächliche Ausbildungssituation in einigen Bundesländern weitaus heterogener dar, als es die Tabellen nahelegen. Ein Beispiel ist NRW, wo derzeit noch nach drei Studienordnungen studiert wird (LPO 2003, Modellversuch 2005 und LABG 2009).

1.2.1 Strukturvarianten in der Lehrerausbildung

Aufgrund zum Teil gegensätzlich verlaufender Entwicklungen, wie die Rückkehr zum Staatsexamen in Sachsen (2012) und die aktuelle Umstellung auf ein gestuftes Modell in Baden-Württemberg, zeichnet sich bislang an den lehrerausbildenden Universitäten und Hochschulen kein einheitliches Ausbildungsstrukturmodell ab. Insgesamt lassen sich (Stand 7/2015) zwei Strukturvarianten und zwei Sonderfälle (Rheinland-Pfalz und Thüringen) der Lehrerausbildung unterscheiden (vgl. Tabelle 1.3).

In der Mehrheit der Bundesländer (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Thüringen, zum Wintersemester 15/16 auch Baden-Württemberg) wurde mittlerweile das modularisierte konsekutive Ausbildungsmodell mit den Abschlüssen Bachelor/Master eingeführt. Das gestufte Studiensystem entspricht der Intention des Bologna-Prozesses, die (inter-)nationale Mobilität der Studierenden zu erleichtern sowie den Studierenden eine flexiblere Gestaltung des Studiums zu ermöglichen (vgl. Uzerli 2004, S. 11). In Rheinland-Pfalz ist das Studium konsekutiv angelegt, als Zugangsvoraussetzung zum Vorbereitungsdienst müssen die Hochschulprüfungen der lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge als Staatsexamen anerkannt werden. In Thüringen gibt es standortbezogen sowohl gestufte Ausbildungsgänge (Erfurt) als auch das grundständige Modell mit dem Staatsexamen als Abschluss (Jenaer Modell). In Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Sachsen-Anhalt studieren angehende Lehrkräfte grundständig und schließen die erste Ausbildungsphase mit dem Staatsexamen ab. Ausgenommen sind hier die Lehrämter für berufliche Schulen, die als BA/MA-Studiengänge eingerichtet sind.

10 Unberücksichtigt bleibt der Diskurs um die Zentren für Lehrerbildung und Schools of Education (HU Berlin, Universität Bielefeld, Ruhruniversität Bochum, Universität Erfurt, TU München, Universität Wuppertal)

11 Stand der Recherche ist Juli 2015, nicht über die Homepages der Hochschulen kommunizierte Regelungen können gegebenenfalls von den nachfolgenden Angaben abweichen.

Tabelle 1.3: Strukturvarianten

Bundesland	Konsekutive Struktur mit B/M-Abschluss	Konsekutive Struktur mit Staatsexamen als Abschluss	Konsekutive und grundständige Struktur nebeneinander	Grundsätzlich grundständige Struktur mit Staatsexamen als Abschluss, Lehramter für berufliche Schulen konsekutiv
BW	×			
	(ab WS 15/16)			
BY				×
BE	×			
BB	×			
HB	×			
HH	×			
HE				×
MV				×
NI	×			
NW	×			
RP		×		
SL				×
SN				×
ST				×
SH	×			
TH			×	

- 1 MA-Abschluss wird anschließend als Staatsexamen anerkannt und ist Zugangsvoraussetzung zum Vorbereitungsdienst, erst nach dem Referendariat Erhalt des MA-Abschlusses.

Quelle: eigene Recherche

Ursprünglich war mit der Einführung des Bachelors in der Lehrerbildung der Erwerb eines vollwertigen (polyvalenten) Berufsabschlusses beabsichtigt, der auch für ein außerschulisches Berufsfeld qualifiziert. Die Polyvalenz hat sich nicht als Einheitsmodell durchgesetzt, denn innerhalb der einzelnen Bundesländer ist es hochschulabhängig, ob ein doppelt qualifizierender Abschluss überhaupt möglich ist oder ob sich Studierende schon direkt im ersten Semester entscheiden und lehramts- sowie schulformspezifische fach- und bildungswissenschaftliche Veranstaltungen belegen müssen, die als Zugangsvoraussetzungen zum Masterstudium gelten (vgl. Bauer u. a. 2012, S. 113). Vergleicht man die Standorte, die eine schulisch/außerschulische Doppelqualifikation anbieten, sind die Erscheinungsformen im bundesweiten Vergleich sehr heterogen. Neben dem »Spezia-

lisierungssemester« (z. B. Uni Flensburg), bei dem im letzten BA-Semester die Entscheidung für eine spezifische Schulform oder eine außerschulische Perspektive fällt, gibt es auch die Variante, dass erst im Master im Hinblick auf die spezifische Schulform studiert werden kann (z. B. Uni Osnabrück). Eine weitere Version der Polyvalenz bieten die Universitäten in vielen Bundesländern für das Lehramt an beruflichen Schulen an, bei der sich an einen (vor allem technisch oder wirtschaftswissenschaftlich orientierten) Fachbachelor ein lehramtsbezogener Master of Education anschließen kann. Grundsätzlich bestätigt sich der bereits im Datenreport 2012 beschriebene Trend, dass durch »ein integratives Studium von Fachwissenschaften und ›Bildungswissenschaften« sowie schulpraktische Studien in beiden Phasen« (Stisser u. a. 2012, S. 56) die zunächst angedachte Polyvalenz durch eine Verlagerung von fachwissenschaftlichen Anteilen in den Bachelor und das Studium der erziehungswissenschaftlichen Anteile im Master aktuell nicht maßgeblich umgesetzt ist.

Der anfängliche Anspruch, die Lehrerausbildung »zu vereinheitlichen, die Transparenz von Studienanforderungen zu erhöhen und die Flexibilität und Mobilität von Studierenden zu fördern« (Bauer u. a. 2012, S. 102) ist hinfällig. Vielmehr kann mit Bauer u. a. das Fazit gezogen werden, dass »die derzeit bestehende Heterogenität der Studienstrukturen sowie die hohe Komplexität der Studiennormierungen negative Auswirkungen auf die Transparenz von Studienanforderungen sowie Mobilität von Studierenden haben dürfte und dass damit zentrale Ziele der Bologna-Reform verfehlt werden« (ebd., S. 117).

1.2.2 *Ausbildungsdauer der Lehramtsstudiengänge*

Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem verändert sich die Struktur der Schullandschaft derzeit stark. Die politisch gewollte zunehmende Zahl von gemeinsam lernenden Kindern und Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf an allgemeinen und beruflichen Schulen geht einher mit einem massiven Abbau von derzeit noch bestehenden Förderschulen (vgl. Klemm/Preuss-Lausitz 2011, S. 5). Eine weitere wesentliche Entwicklung ist die Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen, z. B. zu Sekundarschulen (Berlin), Realschulen plus (Hessen), Regionalschulen (Schleswig-Holstein) und Oberschulen (Sachsen). Da es mehrheitlich neben dem Gymnasium mittlerweile nur noch eine weitere Schulform gibt, zeichnet sich in den letzten Jahren eindeutig ein Trend zur Zweigliedrigkeit ab (vgl. Tillmann 2012, S. 1).

Mit Blick auf die einzelnen Lehramtstypen soll berücksichtigt werden, inwiefern sich diese Strukturreformen in der Ausbildungsgestaltung widerspiegeln. Die Unterscheidung der Lehrämter folgt der Typenunterscheidung der KMK, wobei kritisch ist, ob die Unterteilung der Lehramtstypen in sechs Varianten angesichts der aktuellen Entwicklungen noch zeitgemäß ist (KMK 2013, S. 4; Erdsiek-Rave/John-Ohnesorg 2014).

Tabelle 1.4: Gesamtausbildungsdauer der Lehramtsstudiengänge in Semestern/Regelstudienzeit

Land	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	Referendarat ¹
				10 (B-6; M-4)		10 (B-6; M-4)	
BW	8 (B-6; M-2)		10 (B-6; M-4)	12 (B-8; M-4) <i>Kunst, Musik</i>	10 (B-6; M-4)	9 <i>Technikpäd. in Stuttgart; Ingenieurpäd. in Karlsruhe</i>	18 Monate
BY	7		7 <i>Mittelschule</i>	9	8/9 (B-6/7; M-2)	8	24 Monate
BE	10 (B-6; M-4)		10 (B-6; M-4) <i>Integrierte Sekundarschulen und Gymnasien</i>		10 (B-6; M-4)		18 Monate
BB	10 (B-6; M-4) ²		10 (B-6; M-4) <i>Sekundarstufen I und II</i>				18 Monate
HB	10 (B-6; M-4) ³			10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4) <i>Inklusive Päd.; Sonderpäd.</i>	18 Monate
HH		10 (B-6; M-4)		10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	18 Monate
HE	7		7 <i>Hauptschulen; Realschulen</i>	9	10 (B-6; M-4)	9	24 Monate
MV	9		9 <i>Regional- schulen</i>	10	10	9	18 Monate <i>alle Schul- formen</i> 18–24 Monate <i>Doppelquali- fikationen</i>
NI	8 (B-6; M-2)	8 (B-6; M-2)	8 (B-6; M-2)	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	18 Monate
NW	10 (B-6; M-4)		10 (B-6; M-4) <i>Sekundar- stufe I</i>	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	18 Monate

Land	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	Referendariat ¹
			9 (B-6; M-3) <i>Realschulen plus</i>	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	9 (B-6; M-3)	18 Monate 18–24 Monate <i>Berufsbildende Schulen</i>
RP	8 (B-6; M-2)						
SL		8 <i>Primarstufe und Sekundarstufe I (Klassenstufen 5–9)</i>	8 <i>Sekundarstufe I an Gemeinschaftsschulen</i>	10 <i>Sekundarstufen I und II an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen</i>	10		18 Monate
SN	8		9 <i>Oberschulen</i>	10	10	10	12 Monate
ST	7		8 <i>Sekundarschulen</i>	9	10 (B-6; M-4)	9	16 Monate
SH	10 (B-6; M-4)		10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	10 (B-6; M-4)	18 Monate
TH	10 (B-6; M-4) <i>Erfurt</i>		10 (B-6; M-4) <i>Erfurt</i>	10 <i>Jena</i>	10 (B-6; M-4) <i>Erfurt</i>	10 (B-6; M-4) <i>Erfurt</i>	24 Monate <i>alle Schulformen außer Grundschulen</i>
			9 <i>Jena</i>	10 <i>Jena in Kooperation mit Erfurt (nur katholische Religionslehre)</i>			18 Monate <i>Grundschulen</i>

Typ 1: Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe; Typ 2: übergreifend Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sek. I; Typ 3: Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sek I; Typ 4: Lehrämter der Sek. II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium; Typ 5: Berufliche Schule; Typ 6: Sonderpädagogische Lehrämter

B/M=Bachelor-/Masterstudiengänge, ansonsten: Staatsexamensstudiengänge

- 1 Die Dauer bezieht sich auf die aktuell zu leistenden Referendariatszeiten und kann sich im Zuge neuer Ausbildungsgesetze in den nächsten Jahren verändern.
- 2 Gilt auch für LA für Primarstufe Schwerpunkt Inklusionspädagogik (LPI)
- 3 Gilt auch für die Doppelqualifikation für Grundschule und Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik

Quelle: eigene Recherchen

Die Regelstudienzeit ist in Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, NRW und Schleswig-Holstein für alle Lehramtstypen mit 6 Bachelor-Semestern und 4 Master-Semestern einheitlich. Besoldungsrechtliche Konsequenzen hatte die Angleichung der Ausbildungszeiten bislang nicht (vgl. Stisser u. a. 2012, S. 57), so finden sich weiterhin Divergenzen in der Besoldung von Lehrkräften. Im Ländervergleich studieren angehende Grundschullehrkräfte in Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, NRW, Schleswig-Holstein und Thüringen 10 Semester, während es in Baden-Württemberg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Sachsen 8 Semester und in Bayern, Hessen und in Sachsen-Anhalt 7 Semester sind, sodass die Ausbildungsdauer im bundesweiten Vergleich nach wie vor variiert (Erdsiek-Rave/John-Ohnesorg 2014, S. 12).

Ein Studium für das Lehramt an Gymnasien und an beruflichen Schulen dauert in den meisten Bundesländern etwa zwei Semester länger als ein Lehramt für die Primarstufe und Sek. I. Die Dauer des Referendariats variiert zwischen 12 und 24 Monaten, in der Regel ist der Vorbereitungsdienst für alle Lehrämter innerhalb eines Bundeslandes gleich lang. Ausnahmen sind Thüringen, wo das Referendariat für angehende Grundschullehrerinnen und -lehrer 18 Monate und für alle anderen Lehramtstypen 24 Monate dauert, sowie Rheinland-Pfalz, wo der Vorbereitungsdienst für Lehrkräfte an beruflichen Schulen auf 24 Monate ausgedehnt sein kann. In Mecklenburg-Vorpommern gibt es den »Vorbereitungsdienst mit Doppelqualifikation«, d.h. Referendarinnen und Referendare für das Lehramt an Regionalen Schulen erwerben neben dem Zweiten Staatsexamen die Unterrichtserlaubnis für die Tätigkeit an Grundschulen. Lehramtsanwärterinnen und -anwärter für das Lehramt an Gymnasien erwerben neben dem Zweiten Staatsexamen die Bewilligung für die Tätigkeit an Grundschulen oder Regionalen Schulen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes M-V, o. J.). Insgesamt hat sich der Trend verstärkt, den Vorbereitungsdienst zugunsten ausgedehnter Praxisphasen innerhalb der ersten Ausbildungsphase zu verkürzen. So ist mittlerweile nur noch in Bayern und in Thüringen (Ausnahme Grundschullehramt) ein zweijähriges Referendariat vorgesehen. Sachsen hat mit 12 Monaten das kürzeste Referendariat, ohne dass bislang ein Praxissemester eingeführt wurde.

Ähnlich wie andere Bundesländer hat Berlin im Zuge der Schulstrukturreform im Schuljahr 2010/11 die Mehrgliedrigkeit in der Sekundarstufe zugunsten der integrierten Sekundarschule und des Gymnasiums reduziert. Für das Lehramt in beiden Schulformen bereitet *ein* integriertes Studium für Sek. I und Sek. II vor, das auch für andere Länder, die mittlerweile nur noch eine Schulform in der Sekundarstufe neben dem Gymnasium haben, als richtungsweisend gilt (Erdsiek-Rave/John-Ohnesorg 2014, S. 12). Auch in Brandenburg gibt es *ein* integriertes Studienangebot für die Sek. I und II, auch wenn das Schulsystem hier nach wie vor mehrgliedrig (Oberschule, Gesamtschule, Gymnasium) ist. Eine wesentliche Veränderung in der Berliner Lehrerbildung ist zudem der Wegfall des bisherigen Lehramts für Sonderpädagogik. In jedem

der drei neuen Lehrämter (Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Integrierten Sekundarschulen und an Gymnasien und Lehramt an beruflichen Schulen) kann Sonderpädagogik mit zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen/Förderschwerpunkten als Zweitfach gewählt werden. Auch in anderen Bundesländern gibt es im Zuge der Inklusionsentwicklung erste integrierte Studiengänge (s. Abbildung 1.9), was dort allerdings nicht zu einem Abbau sonderpädagogischer Lehrämter führt. Vielmehr gehen die bildungspolitischen Bemühungen in einigen Bundesländern dahin, die Anzahl der Studienplätze für angehende Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zu erweitern z. B. in Baden-Württemberg, Niedersachsen und NRW (s. Abbildung 1.9).

Um die Mobilität und Qualität angehender Lehrkräfte angesichts der hohen Heterogenität im Blick auf Ausbildungs- und Referendariatsdauer sowie der unterschiedlichen Gestaltungsstrukturen und Abschlüsse (BA/MA und Staatsexamen) zu erhöhen, sollen sich die Länder laut gemeinsamer Empfehlung der Hochschulrektoren- und Kultusministerkonferenz von März 2013 verpflichten, Abschlüsse gegenseitig anzuerkennen und den Zugang zum Vorbereitungs- und Schuldienst länderübergreifend zu ermöglichen. An die Stelle von grundlegenden Strukturreformen und der Angleichung von Ausbildungsmodalitäten ist damit eine rückwirkende Anerkennung von zum Teil kaum vergleichbaren Studienverläufen getreten.

1.2.3 *Kreditpunkte¹² in den erziehungswissenschaftlichen Anteilen/Bildungswissenschaften*

Da sich die Lehrerbildung nach wie vor als »Flickenteppich divergenter Modelle und Reformversuche« (Keuffer 2010, S. 51) darstellt, ist für die deutschen Hochschulen die Herausforderung impliziert, trotz heterogener Ausgangslagen gemeinsame Ziele und Basiskompetenzen (beispielsweise in Bezug auf Inklusion) zu formulieren und dabei inhaltliche Vergleichbarkeit zu gewährleisten, um die Mobilität von Absolventen nicht zu beschränken (vgl. KMK 2015a, S. 3). Mit einem Vergleich des zu studierenden Umfangs erziehungswissenschaftlicher Anteile im Lehramtsstudium soll überprüft werden, wie sich die Elemente an den verschiedenen Universitäten und in den jeweiligen Studiengängen quantitativ verteilen. In diesem Beitrag wird in Anlehnung an den Beschluss der KMK (vgl. 2004) von Bildungswissenschaften¹³ gesprochen. Es sei jedoch angemerkt, dass nicht alle Universitäten diese Begrifflichkeit verwenden (in Berlin ist es beispielsweise die »lehramtsbezogene Berufswissenschaft«). Anhand der Definition »Bildungswissenschaften umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssys-

12 Die Hochschulen verwenden unterschiedliche Begriffe, wie Leistungspunkt, Creditpoint, Kreditpunkt. In den folgenden Ausführungen werden die Termini synonym verwendet. Für eine Übersicht vgl. KMK 2000.

13 Zur kritischen Diskussion des Begriffs »Bildungswissenschaften vgl. Terhart 2013, S. 12 ff.

temen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen« (KMK 2004, S. 1), wurden die entsprechenden Bereiche an den einzelnen Universitäten ausgewählt. Dabei erschwert nicht nur die uneinheitliche Terminologie die Erhebung und den Abgleich der Daten, auch durch die variierende Zuordnung von Studienelementen (Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und/oder Praktika) wäre es zudem aufschlussreich, die Nennung der Creditpunktzahl durch eine tiefergehende Analyse der inhaltlichen Differenzen zu ergänzen. Im Folgenden werden exemplarisch Standorte und ihre bildungswissenschaftlichen Studienanteile vorgestellt, um aufzuzeigen, dass sich auch in diesem Kontext kein einheitliches Bild ergibt.

Zunächst offenbart sich eine starke Diskrepanz zwischen den Bundesländern. Während in Hamburg je nach Lehramtsstudiengang bis zu 110 Leistungspunkte erbracht werden müssen, sind es in Mecklenburg-Vorpommern maximal 90 CP (Universität Rostock), in Hessen liegt die maximale Punktzahl bei 60 CP (Universität Kassel) und im Saarland (Universität Saarbrücken) sind insgesamt nur 48 Leistungspunkte zu absolvieren. Darüber hinaus lassen sich auch zwischen den Universitäten innerhalb eines Bundeslandes zum Teil enorme Differenzen ausmachen. So variieren die erziehungswissenschaftlichen Anteile beispielsweise in Bayern zwischen einem Maximalwert von 35 CP in Nürnberg und 59 CP in Bayreuth, in Rheinland-Pfalz sind am Standort Koblenz-Landau bis zu 104 Leistungspunkte vorgesehen, in Trier sind es hingegen maximal 54 CP.

Bei genauerer Betrachtung wird jedoch schnell deutlich, dass der Vergleich zwischen den einzelnen Universitäten eines Bundeslandes häufig ein verzerrtes Bild ergibt, da nicht alle Standorte alle Lehramtstypen anbieten. Dies ist für einen Vergleich zwischen den Universitäten problematisch, da sich in vielen Fällen starke Diskrepanzen zwischen den jeweiligen Lehramtstypen hinsichtlich der bildungswissenschaftlichen Anteile ergeben. So sind in den Bildungswissenschaften in Rostock im Bereich des Grundschullehramts obligatorisch 90 CP zu absolvieren, im sonderpädagogischen Lehramt 60 CP und im Rahmen des Studiums für das Lehramt an beruflichen Schulen insgesamt nur noch 36 Leistungspunkte. In Hamburg sind im übergreifenden Lehramt für die Primar- und Sekundarstufe 110 CP vorgesehen, im sonderpädagogischen Lehramt sind es 73 CP, im gymnasialen Lehramt 70 Punkte und im Lehramt für berufliche Schulen 60 CP. Damit ergeben sich im Hinblick auf den quantitativen Umfang in den Bildungswissenschaften nicht nur Differenzen zwischen und innerhalb von Bundesländern, sondern auch an den einzelnen Hochschulen selbst.

Diese oben aufgeführte Gegenüberstellung könnte vermuten lassen, dass an allen Universitäten das Studium für das Lehramt der Primarstufe eine deutlich höhere Kreditierung vorsieht als für andere Schulformen. Doch auch wenn sich diese Tendenz beispielsweise für die Standorte Oldenburg, Heidelberg (Uni und PH) oder Rostock bestätigen lässt, ist dies nicht an allen Universitä-

ten der Fall: In Potsdam sind beispielsweise im Primarbereich 36 CP angesetzt, im gymnasialen Lehramt sind es hingegen 48 Leistungspunkte. Diese Gewichtung lässt sich auch innerhalb eines Bundeslandes zwischen verschiedenen Universitäten finden: Während in Hessen im Primarbereich 36 CP (Frankfurt) absolviert werden, sind es an den Standorten Marburg und Darmstadt im gymnasialen Bereich 60 Creditpoints. An den Universitäten Saarbrücken und Flensburg sind wiederum in allen Lehramtsstudiengängen die gleichen Kreditierungen vorgesehen. Die Verortung bildungswissenschaftlicher Anteile im sonderpädagogischen Lehramt gestaltet sich sehr schwierig, wobei es darauf anzukommen scheint, ob didaktische oder diagnostische Grundlagen an den Standorten unter Bildungswissenschaften oder der Sonderpädagogik als eigenständigem Bereich subsumiert werden. So sind am Standort Koblenz-Landau 104 Leistungspunkte im sonderpädagogischen Lehramt, hingegen nur 74 CP im Grundschulbereich zu absolvieren, in Frankfurt werden im Vergleich von Sonderpädagogik und Primarstufe 10 Credits mehr im ersten Bereich studiert. In Rostock sind es im sonderpädagogischen Lehramt hingegen 30 Leistungspunkte weniger als im Grundschullehramt und auch in Hamburg werden mit einem Verhältnis von 73 zu 110 CP weniger Leistungspunkte im Rahmen des sonderpädagogischen Lehramts erbracht. Damit zeigt sich hinsichtlich der Verteilung der Leistungspunkte ein extrem heterogenes Bild.

Sofern ein gestuftes Studienmodell mit Bachelor- und Masterabschlüssen vorliegt, ergibt sich hinsichtlich der Verteilung der Creditanteile keine Einheitlichkeit im Hinblick auf die beiden Studienphasen. So gibt es Universitäten, die die bildungswissenschaftlichen Anteile bereits hauptsächlich im Bachelor-Studium vorgesehen haben (z. B. Flensburg, Erfurt, Osnabrück, Hamburg) oder Universitäten, die eine entsprechende Gewichtung erst in der zweiten Studienphase vornehmen (Oldenburg mit den Lehramtstypen 1, 2 und 3, Braunschweig sowie Lehramtstyp 1 in Koblenz-Landau).

Resümierend kann festgehalten werden, dass sich in Bezug auf die erziehungswissenschaftlichen Anteile in den Lehramtsstudiengängen enorme Unterschiede zwischen und innerhalb der Bundesländer sowie innerhalb der jeweiligen Hochschulen offenbaren. Diese Unterschiede ergeben sich unabhängig davon, ob gleiche Vorgaben (z. B. Lehrer(aus)bildungsgesetze) vorliegen. Die Divergenzen lassen sich unter anderem darauf zurückführen, dass nicht nur die Bezeichnungen des bildungswissenschaftlichen Bereichs uneinheitlich sind, sondern auch die curriculare Ausgestaltung individuell sehr unterschiedlich ist: So werden an einigen Standorten Praktika und ihre Begleitveranstaltungen, fachdidaktische Grundlagen der gewählten Fächer oder Wahlpflichtbereiche mit Grundlagen aus der Philosophie oder Politik dem bildungswissenschaftlichen Bereich zugeordnet. Damit scheint es davon abzuhängen, ob die Vorgaben der KMK bezüglich der Bildungswissenschaften in einem engen oder weiten Begriffsverständnis im Lehramtsstudium konkretisiert werden.

1.2.4 Die universitären Praxisphasen

Seit dem von Terhart herausgegebenen KMK-Gutachten zur Reform der Lehrerbildung vor mehr als 15 Jahren wird den Praxisphasen für die »Professionalisierungsentwicklung der Studierenden« (Weyland 2012, S. 5; vgl. auch Arnold 2014, S. 63) eine zentrale Bedeutung zugeschrieben, zudem gehören sie auch »aus Sicht der Studierenden zu den wichtigsten Lernorten der Lehrer/innenbildung« (Staub u. a. 2014, S. 336). Aktuell werden sie als Möglichkeit für Studierende gesehen, sich in inklusiven Lernfeldern zu erfahren und zu reflektieren (Amrhein 2011; KMK 2015a, S. 4). Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika sind mittlerweile in alle Lehramtsstudiengänge integriert. Zu den zentralen Aufgaben der Praxisphasen zählen Berufserkundung, Berufserprobung, außerschulische Orientierung sowie die Praxiserforschung (vgl. Topsch 2004).

Exemplarisch sind im Folgenden die Praxisphasen innerhalb der Ausbildung für das gymnasiale Lehramt aufgeführt.¹⁴ Die Bezeichnungen sowie Zeitangaben sind standortspezifisch und wurden aus aktuellen Praktikumsordnungen, Modulhandbüchern und Homepages entnommen (Stand 07/2015).

Tabelle 1.5: Praxisphasen Gymnasiales Lehramt

Land	Praxisphasen	Praxissemester
BW	Orientierungspraktikum (2 Wochen); Betriebs- oder Sozialpraktikum (4 Wochen); Schulpraxissemester (13 Wochen)	Ja
BY	Orientierungspraktikum (3 Wochen); Betriebspraktikum (8 Wochen); Pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum (150-160 Schulstunden); semesterbegleitendes fachdidaktisches Praktikum (1 Tag pro Woche)	Nein
BE	Berufsfelderschließendes Praktikum (6 Wochen); Praxissemester (September bis Ende Januar) <i>Angaben für das Lehramt an integrierten Sekundarschulen und Gymnasien</i>	Ja (ab WiSe 16/17)
BB	Orientierungspraktikum (3 Wochen); Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern (30 Zeitstunden); semesterbegleitende fachdidaktische Tagespraktika (30 Unterrichtsstunden pro Fach); Psychodiagnostisches Praktikum als Bestandteil des Schulpraktikums (16 Wochen)	Ja
HB	Orientierungspraktikum (6 Wochen); 2 praxisorientierte Elemente in der Fachdidaktik; Praxissemester (Februar bis zum Ende des Schulhalbjahres)	Ja
HH	Praxisorientierte Einführung (semesterbegleitende Schul- und Unterrichtshospitationen); Integriertes Schulpraktikum (4 Wochen); Kernpraktikum (semesterbegleitend 1 Tag pro Woche, weitere 4-5 Wochen im Block)	Ja (Kernpraktikum)

14 Im Datenreport 2012 wurden die Praxisphasen für die Ausbildung des Lehramtes für die Sek. 1 dokumentiert (Wigger/Ruberg 2012, S. 61), sodass eine ergänzende Betrachtung des gymnasialen Lehramtes, für das es auch in jedem Bundesland ein Studienangebot gibt, sinnvoll erscheint.

Land	Praxisphasen	Praxissemester
HE	Orientierungspraktikum (4 Wochen); Betriebspraktikum (8 Wochen); schulpraktische Studien 1-3 (allgemeines Schulpraktikum, Fachpraktikum, 5 Wochen Blockseminar) <i>Angaben für Technische Universität Darmstadt, Justus-Liebig-Universität Gießen; Universität Kassel und Philipps-Universität Marburg</i>	Nein
	Orientierungspraktikum (4 Wochen); Betriebspraktikum (8 Wochen); Praxissemester (4 Wochen täglich, 150 Zeitstunden innerhalb von 12-13 Wochen, 12-16 Zeitstunden nach Absprache) <i>Angaben für Goethe-Universität Frankfurt am Main</i>	Ja (Pilotprojekt)
MV	Sozialpraktikum (90 Stunden); Schulpraktikum 1 (120 Stunden); Schulpraktikum 2 (240 Stunden.) <i>Angaben für Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald</i>	Nein
	Sozialpraktikum (3 Wochen); Orientierungspraktikum (3 Wochen); Hauptpraktikum (9 Wochen) <i>Angaben für Universität Rostock</i>	
NI	Vorbereitende Studien I (semesterbegleitend 1 Tag pro Woche); Vorbereitende Studien II (3 Wochen); Allgemeines Schulpraktikum (6 Wochen); 2 Fachpraktika (jeweils 4 Wochen) <i>Angaben für Technische Universität Braunschweig und Hochschule für Bildende Künste Braunschweig</i>	Nein
	Orientierungspraktikum (4 Wochen); Allgemeines Schulpraktikum (5 Wochen); Fachpraktikum im 1. Fach (4 Wochen) und Fachpraktikum im 2. Fach (5 Wochen) <i>Angaben für Georg-August-Universität Göttingen</i>	
	berufsfeldrelevantes Praktikum (8 Wochen; 4 Wochen wenn zusätzlich); allgemeines Schulpraktikum (4 Wochen); 2 Fachpraktika in den Unterrichtsfächern (jeweils 5 Wochen) <i>Angaben für Leibniz Universität Hannover</i>	
	Orientierungspraktikum (3 Wochen), Allgemeines Schulpraktikum (6 Wochen) Fachpraktikum beziehungsweise Forschungs- und Entwicklungspraktikum (5 Wochen) <i>Angaben für Carl von Ossietzky Universität Oldenburg</i>	
NW	fachbezogenes Betriebs- oder Sozialpraktikum (4 Wochen, wenn Fach Sport stattdessen); Vereinspraktikum (4 Wochen); Allgemeines Schulpraktikum (5 Wochen); Basisfachpraktikum in einem Fach (5 Wochen); Erweiterungsfachpraktikum in anderem Fach (4 Wochen) <i>Angaben für Universität Osnabrück</i>	Ja
	Eignungspraktikum (20 Tage), Orientierungspraktikum (4 Wochen), schulisches oder außerschulisches Berufsfeldpraktikum (mindestens 2 Wochen); Praxissemester (5 Monate)	
RP	Orientierendes Praktikum 1 (15 Unterrichtstage); Orientierendes Praktikum 2 (15 Unterrichtstage); Vertiefendes Praktikum Bachelor (15 Unterrichtstage); Vertiefendes Praktikum Master (15 Unterrichtstage)	Nein
SL	Orientierungspraktikum (5 Wochen); semesterbegleitendes Schulpraktikum im 1. und 2. Fach; fachdidaktisches Schulpraktikum im 1. und 2. Fach (4 Wochen); Betriebspraktikum (4 Wochen) <i>Lehramt für die Sekundarstufe I und für die Sekundarstufe II (Gymnasien und Gemeinschaftsschulen)</i>	Nein

Land	Praxisphasen	Praxissemester
SN	Grundpraktikum (60 Stunden); Blockpraktikum A (150 Stunden); schulpraktische Übungen 1. und 2. Fach (jeweils 120 Stunden); Blockpraktikum B 1 und B 2 (jeweils 150 Stunden) <i>Angaben für Technische Universität Dresden</i>	Nein
	Bildungswissenschaftliches Blockpraktikum (4 Wochen); schulpraktische Übungen im 1. und 2. Fach (semesterbegleitende Tagespraktika); fachdidaktische Blockpraktika im 1. und 2. Fach (jeweils 4 Wochen) <i>Angaben für Universität Leipzig</i>	
ST	Orientierungspraktikum (2 Wochen); außerunterrichtliches pädagogisches Praktikum (2 Wochen); schulpraktische Übungen 1. und 2. Fach (semesterbegleitende Tageshospitationen); Schulpraktikum I und II (jeweils 4 Wochen) <i>Angaben für Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg</i>	Nein
	Schulpraktikum (4 Wochen); Pädagogisches Orientierungspraktikum oder Betriebspraktikum (4 Wochen); Praxissemester (Phase I: 10 Wochen, Phase II: 18-20 Wochen) <i>Angaben für Otto-von-Guericke Universität Magdeburg</i>	Ja
SH	Pädagogisches Praktikum (3 Wochen); Fachdidaktisches Praktikum (3 Wochen); Master-Praktikum (4 Wochen)	Nein
TH	Eingangspraktikum (320 Stunden); Praxissemester (6 Monate)	Ja (Komplexes Schulpraktikum)

Quelle: eigene Recherchen

Die Tabelle zeigt, dass Bezeichnungen, Dauer sowie Verortung im Studienverlauf der Praktika in den einzelnen Bundesländern zum Teil massiv variieren, was den direkten Vergleich und damit eine aussagekräftige Auswertung erschwert. In Rheinland-Pfalz und Mecklenburg-Vorpommern sind die Praxisphasen mit einer Gesamtdauer von 12 bzw. 15 Wochen wesentlich kürzer als in den Bundesländern, die mittlerweile ein mehrmonatiges Praxissemester eingeführt haben. Ein Ziel der Ausdehnung und frühen Verortung der Praxisphasen im Lehramtsstudium, ist die rechtzeitige Eignungsüberprüfung für den Lehrerberuf. Ein verpflichtendes Eignungspraktikum vor Beginn des Studiums ist nur in NRW vorgeschrieben, in anderen Bundesländern wird die Eignungsabklärung unter anderem durch Selbsttests (Baden-Württemberg) oder auch verbindliche Studienberatungen (Mecklenburg-Vorpommern) vorgenommen. Integraler Bestandteil eines universitären Praktikums ist die explizite Eignungsprüfung in keinem Bundesland (vgl. Lehberger 2012; Reintjes/Bellenberg 2012). In fast allen Bundesländern wird zu Beginn des Studiums ein zwei- bis sechswöchiges Orientierungspraktikum verlangt (in Berlin »Berufsfelderschließendes Praktikum«, in Jena »Eingangspraktikum«), das eine erste Erprobung der Lehrerrolle sowie Erfahrungen im Berufsfeld »Schule« ermöglichen soll. In zahlreichen Bundesländern müssen angehende Gymnasiallehrkräfte ein Betriebspraktikum absolvieren (Baden-Württemberg, Bay-

ern, Hessen, Niedersachsen, Saarland, Sachsen-Anhalt), das zwischen 2 und 8 Wochen dauern kann. Allgemeine Schulpraktika werden in allen Bundesländern durch fachdidaktische Praxisanteile im Umfang von 4 bis 5 Wochen bzw. durch fachdidaktische Anteile im Praxissemester ergänzt. Im bundesweiten Vergleich unterscheiden sich die Praktika auch im Hinblick auf ihre curriculare Einbindung. Insbesondere zeichnet sich die Organisation der Praxisphasen in Hamburg durch die enge Verzahnung mit universitären Vorbereitungs- und Begleitseminaren aus, zudem ist der Anteil semesterbegleitender Schulpraktika hier besonders hoch. Zusammenfassend lässt sich angesichts der großen »Variabilität der Konzepte« (Arnold 2014, S. 84) festhalten, dass die angedachte Standardisierung der schulischen Praktika nicht umgesetzt worden ist, eine einheitliche Tendenz besteht bundesweit nur im Hinblick auf die grundsätzliche Ausweitung der Praxisphasen (Weyland 2012, S. 10). Eine Ausdehnung führt allerdings »nicht automatisch zu höherem Kompetenzgewinn bei Studierenden« (Schubarth u. a. 2014, S. 202). Über die nachhaltige Wirksamkeit eines Praktikums entscheiden vielmehr die curriculare und organisatorische Einbindung in den Studienverlauf sowie die Betreuung durch die universitären Lehrkräfte. Aufgrund der föderalen Struktur, die sich auch in der hochschulspezifischen Gestaltung der Praktika spiegelt, ist bundesweit kein Konsens über qualitätssichernde Kriterien zu identifizieren.

1.2.5 *Das Praxissemester*

Im Rahmen zahlreicher Expertisen zur Lehrerbildung wurde wiederholt auf die mangelnde Kooperation der Institutionen der ersten und zweiten Phase hingewiesen (Weyland 2012, S. 57). Mit der Einführung von Praxissemestern stellt man sich nun in zahlreichen Bundesländern dieser komplexen Aufgabe und die lange Praxisphase gilt »mittlerweile als eine Art ›Königsweg‹« (Schubarth u. a. 2014, S. 202) der Verzahnung von Theorie und Praxis. Die Dokumentation und der Vergleich der Praxissemesterkonzeptionen sind aufwändig und komplex, »da z. B. allgemeine Vorgaben zu den schulischen Praxisphasen, die im Lehrer(aus)bildungsgesetz und/oder weiteren landesbezogenen Verordnungen des hierfür zuständigen Ministeriums beschrieben werden, durch i. d. R. weitere hochschulstandortspezifische (Prüfungs-)Ordnungen bzw. Leitkonzepte konkretisiert werden« (Weyland 2012, S. 12). Die Angaben zum Praxissemester in der Tabelle beruhen auf Lehrerausbildungsgesetzen und anderen landesweit verbindlichen Praktikumsordnungen.

Tabelle 1.6: Praxissemester

Land	Lehramtstyp	Dauer	Zeitpunkt im Studium	Umfang der Leistungen	Kooperation bzw. Zuständigkeit
BW	Grundschulen; Sekundarstufen I; Sonderpädagogik	130 Schulstunden <i>Integriertes Semesterpraktikum</i>	3.–6. Semester	– ¹	Schule, Hochschule
	Gymnasien, Berufliche Schulen	13 Wochen	3.–7. Semester <i>ideal im 5. Semester</i>	16 CP	Schule, Hochschule; Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung
BE	Grundschulen; integrierte Sekundarschulen und Gymnasien; beruflichen Schulen	Anfang September bis Ende Januar <i>erstmalig ab Wintersemester 16/17</i>	3. Mastersemester	30 CP	Schule, Universität, Schulpraktisches Seminar
BB	Primarstufen; Sekundarstufen I und II	16 Wochen	2.–3. Mastersemester	20 CP	Schule, Hochschule, Landesinstitut für Lehrerbildung
HB	Grundschulen; inklusive Pädagogik; Gymnasien und Oberschulen	Anfang Februar bis Ende Schulhalbjahr	2. Mastersemester	30 CP <i>davon je 15 CP für Schule und Begleitung</i>	Schule, Universität, Landesinstitut für Schule
HH	Primar- und Sekundarstufen I, Gymnasien; Sonderpädagogik	semesterbegleitend 1 Tag pro Woche, weitere 4 bis 5 Wochen im Block <i>Kernpraktikum</i>	2.–3. Mastersemester	30 CP	Schule, Universität, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
HE	Gymnasien <i>Studienort: Frankfurt</i> Förderschulen <i>Studienort: Gießen</i> Grundschulen; Haupt- und Realschulen <i>Standort: Kassel</i>	4 Wochen täglich, 150 Zeitstunden innerhalb von 12–13 Wochen, 12–16 Zeitstunden nach Absprache <i>Modellprojekt, Angaben für das Wintersemester 15/16</i>	Ende 2. Fachsemester	30 CP	Schule, Hochschule
NW	Grundschulen; Haupt-, Real- und Gesamtschulen; Gymnasien und Gesamtschulen; Berufskollegs; sonderpädagogische Förderung	5 Monate	1.–2. Mastersemester	25 CP 30 CP <i>an der Universität Duisburg-Essen</i>	Schule, Hochschule; Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung.

Land	Lehramtstyp	Dauer	Zeitpunkt im Studium	Umfang der Leistungen	Kooperation bzw. Zuständigkeit
ST	Gymnasien <i>Standort: Magdeburg</i>	10 Wochen und 18-20 Wochen <i>in zwei Phasen unterteilt</i>	1. Master- semester und 3. Master- semester	30 CP	Universität
	Grundschulen; Regel- schulen <i>Studienort: Erfurt</i>	15 Wochen <i>komplexes Schul- praktikum</i>	2. Studienjahr	30 CP	Schule, Universität, Studienseminare
TH	Gymnasien; Regel- schulen <i>Standort: Jena, Weimar (Fach Musik)</i>	6 Monate	5.-6. Semester		

- 1 Da Baden-Württemberg die Lehrerausbildung aktuell auf B/M umstellt, gibt es noch keine Information zu den CP-Anteilen im Praxissemester. Für alle Praxisphasen zusammen sind 30 CP angesetzt. Abbildung 1.9

Zunächst ist festzuhalten, dass nur etwa die Hälfte (9 von 16) aller Bundesländer eine längere Praxisphase vorsieht, das Praxissemester somit noch nicht als integraler Bestandteil der Lehrerausbildung an sich gesehen werden kann.

In Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg und Nordrhein-Westfalen sehen die Studienverlaufspläne das Praxissemester zwischen dem 1. und 3. Mastersemester vor und die Durchführung liegt in gemeinsamer Verantwortung von Schulen, Universitäten und Einrichtungen der 2. Phase (Studienseminare, Landesinstitute). Diese Kooperationsform findet sich auch in Baden-Württemberg und Thüringen, auch wenn das Praxissemester hier schon in den mittleren Studiensemestern absolviert wird. Die gemeinsame Zuständigkeit entspricht der Intention, 1. und 2. Ausbildungsphase stärker miteinander zu verzahnen¹⁵. In den benannten Bundesländern ähneln sich zudem die Kompetenzerwartungen und inhaltlichen Standards für das Praxissemester, da sie am Ansatz des Forschenden Lernens ausgerichtet sind und die Erforschung und Reflexion des Berufsfeldes und der eigenen Professionalisierung anhand von Studien- und Forschungsprojekten fokussieren (vgl. Weyland/Wittmann 2010, S. 24).

Da das »Kernpraktikum« in Hamburg über ein Jahr lang (inklusive Vor- und Nachbereitung) semesterbegleitend und nur mit kurzer vier- bis fünfwöchiger Blockphase angelegt ist, unterscheidet es sich grundlegend vom zeitlichen Ablauf und der Organisationsstruktur von allen anderen Varianten. Einen Sonderfall stellt das als Modellprojekt im Wintersemester 2014/15 eingerichtete Praxissemester in Hessen dar, das in Frankfurt, Gießen und Kassel jeweils für unterschiedliche Lehramtstypen vorgesehen ist. Durch den frühen Zeitpunkt des Praktikums im Studienverlauf (2. Semester) und die alleinige

15 Nicht nur im Praxissemester wird die 2. Phase einbezogen, zum Beispiel liegt in Rheinland-Pfalz die Zuständigkeit für die Vertiefungspraktika bei den Fachleitungen der Studienseminare.

Verantwortung von Schulen und Hochschulen für die Gestaltung, ist dieses Praktikum bundesweit als einziges nicht mit der 2. Phase verzahnt. Die hessische GEW kritisiert, das Modell vermische, »das Ziel der Eignungsfeststellung für den Lehrerberuf mit dem Ziel der Erforschung des Arbeitsfelds Schule« und befürchtet Einbußen im Hinblick auf »wissenschaftliche Analyse und fachdidaktische Theoriebildung« (Conrad/Lühmann 2014). Auch Weyland und Wittmann vermuten, »dass spät angesiedelte und reflektierte Praxisphasen gegenüber einer frühen langen Praxisphase, die kaum Gelegenheit zur fundierten Vorbereitung und Reflexion bietet, bessere Verteilungswirkungen im Hinblick auf Qualifikationsangebot und -nachfrage in der Lehrerbildung erzeugen« (Weyland/Wittmann 2010, S. 29). Differenzen zeigen sich auch in der unterschiedlichen Dauer der als Block angelegten Praxisphasen, die zwischen 13 Wochen in Baden-Württemberg und 6 Monaten in Berlin liegen. Gemeinsam ist allen Praxissemesterkonzeptionen, dass sie durch vor- und nachbereitende Lehrveranstaltungen an den Hochschulen gerahmt werden.

Im Anschluss an die beschriebenen Unterschiede in der Umsetzung des Praxissemesters stellt sich die »generelle Frage nach der Funktion und Zielsetzung [...]«. In den bisherigen Konzepten überwiegen äußerst heterogene und nicht selten unklare Zielsetzungen wie z. B. Berufswahlüberprüfung, Einübung in die Unterrichtspraxis, Förderung des selbstreflexiven Lernens, Entwicklung eines forschenden Habitus.« (Schubarth u. a. 2014, S. 202) Als »Bedingungsfaktoren für den Erfolg von Praxisphasen« benennen Schubarth, Gottmann und Krohn die Betreuungsqualität von (hoch-)schulischer Seite sowie die »berufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden« (Schubarth u. a. 2014, S. 203). Eine Verständigung über allgemeine Gütekriterien der Praktikumsbetreuung sowie die Professionalisierung universitärer Praktikumsbegleiterinnen und -begleiter im Hinblick auf reflektierende Beratung der Studierenden können als zentrale Entwicklungsaufgaben gesehen werden.

Untersucht wurde abschließend durch die Analyse von verbindlichen Praktikumsordnungen und Handreichungen, ob es angesichts der Inklusionsentwicklung mittlerweile konkrete Empfehlungen für Semesterpraktikantinnen und -praktikanten gibt, das Praktikum gezielt in inklusiven Schulen zu absolvieren. Als Praktikumsort ist in der Regel die dem jeweiligen Lehramtstyp entsprechende Schulform vorgesehen. Erste Hinweise, das Praxissemester inklusionsorientiert durchzuführen, lassen sich finden, zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen, wo angehenden Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen empfohlen wird, das Praktikum im »gemeinsamen Unterricht« abzuleisten (Schulministerium NRW 2010).

1.3 Auswirkungen der Inklusionsbewegung auf die Lehramtsausbildung

Melanie Radhoff & Christiane Ruberg

Für Schulen und Hochschulen ist die Umsetzung der Inklusion derzeit eine der größten Herausforderungen. Wie sich die Lehrerausbildung strukturell und inhaltlich im Zuge der aktuellen Bewegung verändert, steht im Zentrum der folgenden Abschnitte.

1.3.1 Standorte Sonderpädagogik

Die Sonderpädagogik hat in Deutschland eine bedeutende und fest verankerte Tradition. Auch wenn bereits jedes vierte Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf an einer allgemeinbildenden Schule unterrichtet wird, besucht der Großteil von ihnen noch immer eine Förderschule (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 178). Ein direkter Vergleich der Schuljahre 2000/01 und 2012/13 zeigt zudem eine steigende Förderquote um 1,3 auf 6,6 % (vgl. ebd., S. 178).¹⁶ Dass damit ein steigender Bedarf an sonderpädagogischen Fachkräften einhergeht, lässt sich anhand aktueller Entwicklungen in der Lehramtsausbildung im Bundesland Nordrhein-Westfalen erahnen: Trotz eines bereits sehr differenzierten und breit gefächerten Angebots sonderpädagogischer Studieninhalte in Köln und Dortmund, wurde zum Wintersemester 2014/15 an den Standorten Paderborn und Wuppertal der Studiengang Sonderpädagogik neu implementiert und bietet damit, trotz eines limitierten Angebots von nur zwei Förderschwerpunkten, ein größeres Spektrum sonderpädagogischer Studiengänge für dieses Bundesland (s. Abbildung 1.9).

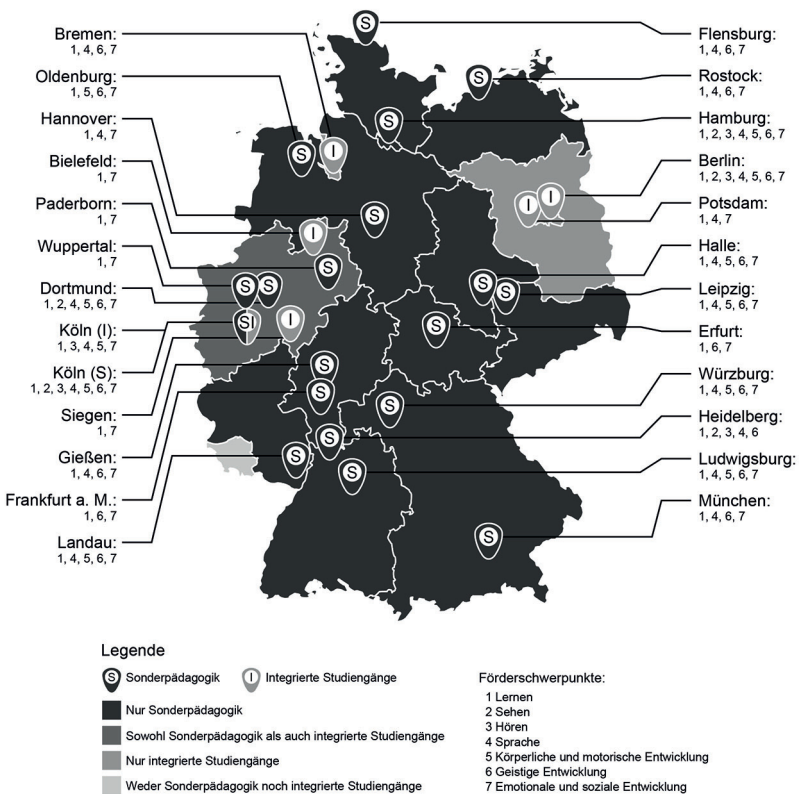
Die KMK (vgl. 2014, S. 12 f.) differenziert die Förderschwerpunkte *Lernen, Sehen, Hören, Sprache, körperliche und motorische, geistige und emotionale und soziale Entwicklung* sowie *Kranke*.¹⁷ Die begrifflichen Vorgaben konkretisieren sich an den Universitäten, die das sonderpädagogische Lehramt anbieten, jedoch in sehr unterschiedlicher Weise. Nur exemplarisch seien hier für die KMK-Bezeichnung *emotionale und soziale Entwicklung* die Begriffe *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (München, Würzburg), *Verhaltensgestörtenpädagogik* (Halle-Wittenberg, Rostock), *Erziehungshilfe* (Frankfurt am Main) sowie *Päd-*

16 Es handelt sich dabei um einen Durchschnittswert, der zwischen den einzelnen Bundesländern zum Teil stark variiert.

17 Die KMK (vgl. 2014, S. 13) benennt außerdem den »Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung« für Schüler, die nicht »sinnvoll« einem Schwerpunkt zuzuordnen sind. Die Kategorisierung in die benannten Förderschwerpunkte ist innerhalb der Sonderpädagogik umstritten.

agogik und Didaktik zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung (Flensburg) benannt. Inwiefern damit auch inhaltliche Differenzen geprägt sind, kann an dieser Stelle nicht Bestandteil näherer Betrachtungen sein. In Bezug auf die Organisation dieser Studiengänge lässt sich hingegen feststellen, dass bereits das Angebot wählbarer Förderschwerpunkte sowie die Vorgaben von Pflicht- und Wahlbereichen innerhalb dieses Rahmens zwischen den einzelnen Standorten variieren.

Abbildung 1.9: Lehramt Sonderpädagogik/sonderpädagogische Studienanteile in Deutschland



So wird in München, Würzburg und Hamburg schwerpunktmäßig eine sonderpädagogische Fachrichtung studiert, an den übrigen Standorten müssen die Studierenden hingegen zwei Bereiche auswählen. Bei bestehendem Wahl-

pflichtbereich ist dann entweder der Förderschwerpunkt *emotionale und soziale Entwicklung* oder *Lernen* als obligatorischer Bestandteil zu studieren (Universität zu Köln, Deutsche Sporthochschule Köln, Leipzig), in Dortmund erweitert sich der Kanon des Wahlpflichtbereichs um den Förderschwerpunkt *Sehen*. In den zum Wintersemester 2014/15 neu eingerichteten Studiengängen Sonderpädagogik an den Standorten Paderborn und Wuppertal entfällt die Wahlfreiheit, da hier nur die beiden Förderschwerpunkte *emotionale und soziale Entwicklung* sowie *Lernen* angeboten werden.

Insgesamt lassen sich mit den vier sonderpädagogischen Fachbereichen *emotionale und soziale Entwicklung*, *Lernen*, *geistige Entwicklung* sowie *Sprache* die Fachrichtungen ausmachen, die anteilmäßig am häufigsten an den universitären Standorten angeboten werden und gleichzeitig auch den größten Anteil der diagnostizierten Förderbedarfe in Deutschland darstellen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 163). Jedoch gehören die Förderschwerpunkte *geistige Entwicklung* und *Sprache* an keiner Hochschule zu dem obligatorischen Wahlpflichtbereich. Damit findet eine deutliche Schwerpunktsetzung auf die sonderpädagogischen Fachrichtungen *Lernen* sowie *emotionale und soziale Entwicklung* statt. Die Förderschwerpunkte *körperliche und motorische Entwicklung*, *Sehen* und *Hören* sind insgesamt nur wenig vertreten, wobei es *Sehen* (TU Dortmund, Deutsche Sporthochschule Köln, PH Heidelberg, Universität Hamburg) und *Hören* (Universität zu Köln, Deutsche Sporthochschule Köln, PH Heidelberg, Universität Hamburg) deutschlandweit an nur vier Standorten gibt. Möglicherweise macht dies eine Bereitschaft zur Mobilität dieser zukünftigen Fachkräfte nötig.

1.3.2 Integrierte Studiengänge

Während in Nordrhein-Westfalen das Angebot sonderpädagogischer Lehramtsstudiengänge ansteigt, hat sich in Berlin und Brandenburg hingegen aktuell die Entwicklung zur Abschaffung eines separaten Studiengangs des Lehramts für sonderpädagogische Förderung zugunsten eines integrierten Studienmodells vollzogen (s. Abbildung 1.9). Dieses mittlerweile in zwei weiteren Bundesländern (Bremen, Nordrhein-Westfalen) vorzufindende integrierte Studienmodell ist dadurch gekennzeichnet, dass das Studium eines allgemeinen Lehramts mit einer sonderpädagogischen Qualifikation verbunden wird. Die Ausgestaltung dieser integrierten Lehramtsstudiengänge ist dabei jedoch sehr unterschiedlich.

An fast allen der aktuell (Stand Juli 2015) sechs Standorte ist die sonderpädagogische Ausrichtung mit dem Lehramt für die Primarstufe gekoppelt. In Potsdam und Bremen wird sogar nur die Kombination mit der Primarstufe angeboten, Bielefeld und Siegen haben hingegen neben der Integration in den Primarschulbereich zusätzlich eine Anbindung an den Sekundarschulbereich I

vorgenommen (Haupt-, Real- und Gesamtschulen). Auch wenn die Abschaffung des separaten Lehramtsstudiengangs Sonderpädagogik in Berlin zur Konsequenz hat, dass alle in diesem Bundesland angebotenen Lehramtstypen (Grundschulen, Integrierte Sekundarschulen sowie Gymnasien und Berufsschulen) eine sonderpädagogische Schwerpunktsetzung ermöglichen, zeigt sich insgesamt jedoch, dass im Verlauf des Elementarbereichs zum Sekundarstufenbereich II »zunehmend weniger inklusive Angebote des Lernens vorgesehen sind« (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 175). Eine Ausnahme stellt dabei die Universität zu Köln dar, die im Rahmen des integrierten Studienmodells eine Schwerpunktsetzung für das Lehramt an Gymnasien, Gesamtschulen sowie Berufskollegs vorgenommen hat und damit nicht dem Trend der anderen Standorte entspricht.

Neben der strukturellen Ausgestaltung dieser Studiengänge ergibt sich eine zusätzliche Heterogenität im Hinblick auf die möglichen Abschlüsse, von denen sich derzeit drei Typen identifizieren lassen: (1) An den Standorten Bielefeld und Siegen werden im Sinne einer Doppelqualifikation zwei Masterabschlüsse, im Regel- und im sonderpädagogischen Lehramt, absolviert. Im Gegensatz zu den klassischen Lehramtsstudiengängen erfordert dies in der Konsequenz eine um zwei Jahre verlängerte Studienphase. (2) In Bremen wird lediglich ein Masterabschluss erbracht, der allerdings einen Doppelabschluss, Lehramt an Grundschulen/Lehramt für Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik, darstellt. Hier entscheiden sich die Studierenden mit dem Einstieg ins Referendariat für eines der beiden Lehrämter und damit auch für eine spezifische Besoldung. (3) In Köln, Berlin und Potsdam wird das Studium mit einem einfachen Abschluss des regulären Lehramts beendet, die Studierenden sollen aber besonders für die Arbeit in inklusiven Klassen vorbereitet und qualifiziert werden.

Neben diesen strukturverankerten Neuerungen, lassen sich an einigen Hochschulen (z. B. an den Standorten Kiel und Eichstätt-Ingolstadt) mittlerweile auch ergänzende Angebotsstrukturen zum Themenbereich Inklusion finden, ohne dabei ein integriertes Lehramtsstudienmodell vorzusehen. Beispielsweise können Studierende an der KU Eichstätt-Ingolstadt für das Lehramt Grundschule, Mittelschule, Realschule und Gymnasium im Rahmen des Studienmodells *Lehramtplus*, das Zertifikat »Basisqualifikation Inklusion« mit 30 CP absolvieren. Das benannte Studienmodell bietet Studierenden prinzipiell die Möglichkeit, innerhalb der Regelstudienzeit im Rahmen der grundständigen Struktur mit Staatsexamen einen zusätzlichen Bachelor- und Masterabschluss als ergänzende Qualifikation für ein außerschulisches Berufsfeld zu erlangen. Der Wahlbereich »Basisqualifikation Inklusion« soll Studierenden Kompetenzen vermitteln, die sie für einen gelungenen Umgang mit den Anforderungen einer inklusiven Schule benötigen.

Während an der Universität Eichstätt-Ingolstadt nicht zwangsläufig eine Fokussierung auf spezifische Förderschwerpunkte vorgesehen ist, beinhaltet das Curriculum an den anderen Standorten das Studium der Grundlagen

verschiedener Förderschwerpunkte. Alle Universitäten, die das integrierte Studienmodell in ihre Ausbildung aufgenommen haben, bieten dabei die Förderschwerpunkte *Lernen* sowie *emotionale und soziale Entwicklung* an, wobei das Angebot in Bielefeld und Siegen über diese beiden Förderbereiche nicht hinausgeht. An den anderen Standorten kommen jeweils weitere sonderpädagogische Schwerpunkte hinzu, wobei in Berlin bei der Wahl von *Lernen* oder *Sprache* jeweils eine Kopplung mit dem Bereich *emotionale und soziale Entwicklung* vorgesehen ist. Hingegen wird der Förderschwerpunkt *Sehen* in diesem Studienmodell nur in Berlin angeboten.

Analog zu den separaten sonderpädagogischen Studiengängen lässt sich damit auch im Bereich der integrierten Studiengänge eine Schwerpunktsetzung auf die Förderschwerpunkte *Lernen* sowie *emotionale und soziale Entwicklung* konstatieren. Eine Ausnahme bilden wiederum die Universität und die Sporthochschule Köln, die im Rahmen der Integration mit dem Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen nur die Förderschwerpunkte *Hören und Kommunikation* sowie *körperliche und motorische Entwicklung* anbieten.

Die integrierten Studienmodelle stellen eine Reaktion auf die Konsequenzen der 2009 ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention dar. Wenngleich in der deutschen Fassung der Konvention die Gewährleistung eines *integrativen* Bildungssystems proklamiert wird, ist die englische Fassung als völkerrechtlich bindend angesehen (vgl. Schumann 2009) und hat damit auch im deutschsprachigen Raum zu einer verstärkten Rezeption des Begriffs *Inklusion* geführt. Ein einheitliches Begriffsverständnis scheint dabei jedoch nicht vorhanden zu sein. Aus einer Vielzahl unterschiedlicher Definitionszugänge kristallisieren sich im schulpädagogischen Bereich zwei Deutungen heraus: Hinz (2009) insistiert, dass das Prädikat Inklusion nur Ansätzen verliehen werden kann, »die auf der Basis bürgerrechtlicher Orientierung an der Partizipation aller Menschen in allen Bereichen arbeiten und vorhandene Barrieren aus dem Weg zu räumen versuchen.« Inklusion kann also »als grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Differenz bzw. Heterogenität« (Werning 2014, S. 602) verstanden werden, wobei die gesamte Lebensspanne, auch über den Bildungsbereich hinaus, impliziert wird (vgl. ebd., S. 603). Der internationale und normativ geführte Diskurs um Inklusion wird jedoch durch nationale und regionale »je vorhandene spezifische Kontextbedingungen interpretiert und adaptiert« (ebd., S. 605). Im Rahmen eines zweiten Begriffsverständnisses, häufig im bildungspolitischen Kontext formuliert, wird Inklusion spezieller und weniger umfassend verstanden und scheint damit leichter realisierbar zu sein (vgl. Hinz 2013). Damit zeichnet sich im Bildungsbereich eine Orientierung zu einer »angeblich inklusiven Qualifikation im Sinne von ›Sonderpädagogik light‹ – mit den Schwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung« (ebd.) ab.

In Anbetracht der hier dokumentierten integrierten Studiengänge, scheint sich eine ähnliche Tendenz in der universitären Lehrerbildung zu vollziehen

und damit »eine Sonderpädagogisierung der Inklusion« (ebd.) stattzufinden. Eine ebenso notwendige Verzahnung mit weiteren Disziplinen wie z. B. Sozialpädagogik, Politikwissenschaften und Stadtplanung lässt sich auf bisherigem Stand nicht erkennen. Bisher gibt es aus universitärer Perspektive keine wahrnehmbaren Bestrebungen, das jeweilige Verständnis von Inklusion begrifflich zu fassen sowie die Auswirkungen auf die Gestaltung des Lehramtsstudiums zu reflektieren und damit transparent zu machen, welche Kompetenzen in Modulen oder Veranstaltungen mit dem Label »Inklusion« vermittelt werden. Somit ist auch nicht greifbar, ob oder inwiefern die Bezeichnungen Inklusionspädagogik (Potsdam), Basisqualifikation Inklusion (Eichstätt-Ingolstadt) oder Inklusive Pädagogik (Bremen) auf ein gleiches Verständnis von Inklusion rekurrieren und damit auch Inhalte des Studiums vergleichbar sind.

1.3.3 *Inklusionsorientierte Studienanteile im Grundschullehramt in NRW*

Der Auffassung Hinz' und Wernings folgend, wird in diesem Beitrag ein Inklusionsverständnis vertreten, das »eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Differenz bzw. Heterogenität« (Werning 2014, S. 602) impliziert. An dieser Stelle wird exemplarisch anhand von Modulhandbüchern eine Überprüfung inklusiver Angebote in den Studiengängen für das Lehramt an Grundschulen (Köln, Münster, Dortmund, Wuppertal, Paderborn, Duisburg-Essen, Bielefeld, Siegen) und die Grundschulstudiengänge mit integrierter Sonderpädagogik (Bielefeld, Siegen) in Nordrhein-Westfalen¹⁸ durchgeführt. Grundlagen der Analysen stellen die bildungswissenschaftlichen Modulhandbücher für die benannten Studiengänge dar¹⁹. Dabei wurde eine in der Forschung übliche Mischung induktiver und deduktiver Analyseverfahren genutzt (vgl. Cropley 2011, S. 170). In Anlehnung an Sawalies u. a. (vgl. 2013, S. 6), die Vorlesungsverzeichnisse lehrerbildender Universitäten in verschiedenen Bundesländern im Hinblick auf ein »inklusives Studienangebot« (ebd.) untersucht haben, wurden die Modulhandbücher nach relevanten Schlagworten der Inklusionspädagogik durchsucht.²⁰ Zusätzlich wurde anhand der Modulhandbücher nach weiteren Kategorien gesucht, die dem Verständnis von Inklusion entsprechen (zum Beispiel Interkulturelle Pädagogik, Deutsch als Zweitspra-

18 Aufgrund der Vielzahl lehrerausbildender Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, die sowohl das reguläre als auch das integrierte Grundschullehramt anbieten, erscheint der Vergleich innerhalb dieses Bundeslandes sinnvoll. Der Vergleich von Hochschulen innerhalb eines Bundeslandes wird dabei dem Vergleich mehrerer Bundesländer vorgezogen, da die Maßgabe eines Lehrerbildungsgesetzes eine einheitliche Grundlage der Umsetzungen an den einzelnen Universitäten bietet.

19 Auch hier muss darauf hingewiesen werden, dass inklusionsrelevante Inhalte durchaus in anderen Studienelementen (z. B. Fachdidaktik) zu finden sind.

20 Schlagworte sind z. B.: Diagnose, Förderung, Integration, Inklusion, Heterogenität, Individualisierung, individuelle Förderung, Differenzierung.

che). Resümierend lässt sich festhalten, dass hauptsächlich die drei Studienbereiche (1) *Diagnose und Förderung*, (2) *Sonderpädagogik* sowie (3) *Heterogenität* in den Studiengängen aller Universitäten zu finden sind.

(1) Fast alle Standorte bieten Module an, die sich mit dem Themenbereich Diagnose und individuelle Förderung auseinandersetzen, lediglich die Universität Paderborn bietet nur eine Veranstaltung zu diesem Thema im Modul »Unterricht und Allgemeine Didaktik« an. Ausgerichtet ist das Verständnis von Diagnostik und individueller Förderung meist auf die Lern- und Leistungsdiagnostik oder auch auf den Bereich der Diagnose und des Umgangs mit Problemen in der emotional-sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Die meisten Standorte verorten dieses Modul bereits im Bachelor, in Köln und Wuppertal ist eine explizite Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich erst im Master vorgesehen, wobei erste Grundlagen bereits in Grundlagenmodulen des Bachelors thematisiert werden.

(2) Neben der Diagnostik und individuellen Förderung lassen sich auch Module finden, die sich mit konkreten Themenbereichen der Sonderpädagogik, zum Beispiel Grundlagen in den Förderschwerpunkten, befassen. In Köln und Münster sind diese Veranstaltungen erst im Masterstudium vorgesehen, Bielefeld bietet diese Inhalte bereits im Bachelor an und Siegen verortet in beiden Studienphasen sonderpädagogische Module. Im Hinblick auf die Studienorte Bielefeld und Siegen, die sowohl das reguläre als auch das integrierte Studienmodell anbieten, lässt sich konstatieren, dass beide Standorte quantitativ betrachtet mehr sonderpädagogische Inhalte für Studierende des integrierten Studienmodells vorsehen. In Bielefeld studieren jedoch beide Kohorten die in einem übergeordneten Modul angesiedelte Veranstaltung »Einführung in die Sonderpädagogik und die inklusive Pädagogik«, während in Siegen explizite sonderpädagogische Veranstaltungen nur für die Studierenden des integrierten Modells vorgesehen sind. In Dortmund, Wuppertal, Paderborn und Duisburg-Essen werden keine expliziten sonderpädagogischen Module für Studierende des Grundschullehramts angeboten.

(3) Module, die sich explizit mit dem Thema Heterogenität auseinandersetzen, lassen sich in Dortmund und in beiden Studienmodellen in Bielefeld jeweils im Masterstudium finden. Wuppertal bietet im Master eine Veranstaltung zur Heterogenität in einem übergeordneten Modul an. Duisburg-Essen sowie die beiden Studienmodelle in Siegen verorten den Themenbereich Heterogenität bereits im Bachelor, wohingegen Köln, Münster und Paderborn im Studium für das Grundschullehramt keine Module anbieten, die explizit das Thema Heterogenität behandeln.

Es lässt sich insgesamt festhalten, dass thematische Aspekte von Inklusion implizit durch die Formulierung der Kompetenzerwartungen in den einzelnen Veranstaltungen oder Modulen aufgegriffen werden. Die einzelnen Dimensionen von Vielfalt (Geschlecht, kulturelle Herkunft, soziale Herkunft, individuelle Lernausgangslagen usw.) werden unterschiedlich häufig benannt. Dabei lässt

sich feststellen, dass Diagnostik von Lehr- und Lernprozessen oder der Verweis auf den Umgang mit Heterogenität beziehungsweise heterogenen Lerngruppen und damit verbundene Förderung an allen Standorten zu finden sind. Bezüge zum Thema Interkulturalität und Geschlechteraspekte lassen sich jedoch nicht in expliziten Modulen finden und tauchen auch implizit nur vereinzelt auf. Nur Wuppertal bietet das mit 6 Leistungspunkten kreditierte Modul »Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte« an und greift damit eine Heterogenitätsdimension auf, die an den übrigen Standorten in den Bildungswissenschaften innerhalb des Grundschullehramtes eher weniger Beachtung findet.

Den gesamten bildungswissenschaftlichen Anteil betrachtend, fällt bei einem Vergleich der regulären und integrierten Studiengänge an den Standorten Bielefeld und Siegen auf, dass die Studierenden der integrierten Studiengänge insgesamt mehr Creditpoints absolvieren müssen. In Bielefeld ergibt sich damit ein Verhältnis von 60 zu 40 CP im Bachelor und ein Verhältnis von 44 zu 39 CP im Master. Die regulären Grundschulstudierenden studieren vier bildungswissenschaftliche Module, die auch von den Studierenden des integrierten Modells belegt werden und für beide Kohorten gleich kreditiert sind, allerdings kommen bei der zweiten Gruppe ein Modul zu »Grundfragen der Sonderpädagogik und inklusiven Pädagogik« und ein die Bachelorarbeit umfassendes Abschlussmodul hinzu, das im regulären Studiengang nicht in den Bildungswissenschaften vorgesehen ist. Im Master werden die gleichen Module belegt wobei das Modul »Differenz und Heterogenität« für die Studierenden des integrierten Modells 11 anstatt 8 Creditpoints umfasst, durch ein zusätzlich angeleitetes Selbststudium zur Vertiefung der Lebenswelten von Schülern, »die in ihrer schulischen Entwicklung gefährdet sind« (vgl. Modulhandbuch).

In Siegen stellt sich im Verhältnis von integriertem zu regulärem Studienmodell ein ähnliches Bild dar: Im Bachelor ergibt sich in Bezug auf die Credits ein Verhältnis von 66 zu 54 Leistungspunkten. Dabei sind alle sieben Pflichtmodule des regulären Studiengangs auch im integrierten Modell obligatorisch zu belegen. Dieses beinhaltet jedoch zusätzlich das 12 Credits umfassende Modul »vertieftes Studium zu förderpädagogischen Inhalten«. Im Master erwerben zwar beide Studierendengruppen 47 Leistungspunkte (inklusive Masterarbeit), allerdings ergeben sich zum Teil unterschiedliche Gewichtungen in den Modulen.

Eine abschließende Betrachtung lässt vermuten, dass die integrierten Studienmodelle sich von den regulären hinsichtlich einer zusätzlichen sonderpädagogischen Schwerpunktsetzung unterscheiden, ansonsten aber nahezu das gleiche Curriculum zugrunde liegt. Hinzu kommt, dass im Bereich der Sonderpädagogik eine zusätzliche Schwerpunktsetzung auf die Förderbereiche *Lernen* sowie *emotionale und soziale Entwicklung* erfolgt. Diese Tendenz lässt sich jedoch nicht nur in sonderpädagogischen Veranstaltungen finden, sondern auch in dem Bereich der Diagnose und individuellen Förderung (so z. B.

in Paderborn und im integrierten Studienmodell in Siegen). Damit ergibt sich eine Fokussierung auf einige wenige Heterogenitätsdimensionen und Aspekte von Inklusion, was in einer ersten Tendenz die These der Sonderpädagogisierung und Verkürzung des Inklusionsbegriffs zu bestätigen scheint.

1.4 Fazit

Cathleen Grunert, Katja Ludwig, Melanie Radhoff & Christiane Ruberg

In der Zusammenschau macht auch der aktuelle Stand des Angebotes an erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengängen sowie Lehramtsstudiengängen in Deutschland deutlich, dass der Dauerbefund der disziplinären Selbstbeobachtung der letzten Jahre nach wie vor seine Gültigkeit besitzt: Erziehungswissenschaftliche Studiengänge können auch weiterhin als vielfältig, ausdifferenziert, heterogen oder auch diversifiziert beschrieben werden (vgl. etwa Rauschenbach 1994; Grunert/Rasch 2006; Grunert 2012; Horn u. a. 2008; Keuffer 2010; Stisser/Horn 2012; Thole/Hascher 2011; Vogel 1994; Wigger/Ruberg 2012) und bewegen sich in einem breiten Spektrum an strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltungsvarianten.

Im Bereich der Bachelor- und Masterstudiengänge zeichnen sich dabei folgende zentrale Trends ab:

(1) Fast alle Studienstandorte bieten sowohl Bachelor- als auch Masterstudiengänge an, wenngleich das Masterangebot deutlich größer und bezogen auf die Fachbezeichnungen der Studiengänge inhaltlich ausdifferenzierter ist.

(2) Die Fachbezeichnungen der Studiengänge weisen ein breites Spektrum auf und lassen sich in generalisierte, stärker disziplinbezogene und spezialisierte, stärker teildisziplin- bzw. themenbezogene Labels differenzieren. Dabei orientieren sich generalisierte Studienfachbezeichnungen nicht ausschließlich am Begriff »Erziehungswissenschaft«, sondern verweisen auch auf den klassischen Begriff »Pädagogik« oder den erst in den letzten Jahren aufkommenden Begriff »Bildungswissenschaft(en)« sowie Kombinationen aus diesen. Heterogenität drückt sich damit zum einen über eine diffuse Begriffsverwendung bereits auf der Ebene der generalisierten disziplinbezogenen Fachbezeichnungen aus und potenziert sich durch die Studiengänge, die sich in ihrem Label eher an Teildisziplinen bzw. Spezialthemen orientieren.

(3) Wenn auch im diffusen Gebrauch, dominieren generalisierte Studienfachbezeichnungen auf der BA-Ebene und werden im Masterbereich erwartbar seltener oder in Kombination mit einem thematischen bzw. teildisziplinorientierten Schwerpunkt verwendet. Dabei geht vor allem im Master, aber teilwei-

se auch auf der Bachelorebene generalisiertes Labeling nicht zwangsläufig mit stärkeren Bezügen auf disziplinbezogene Ausbildungsinhalte im Sinne erziehungswissenschaftlicher Grundlagen und Forschungsmethoden einher.

(4) Ähnliches gilt für die hier als spezialisiert bezeichneten Studiengänge. Diese lassen sich zwar vor allem klassischen Teildisziplinen (Sozialpädagogik, Rehabilitationspädagogik und Erwachsenenbildung), aber auch dem historisch jüngeren Bereich der Kindheitspädagogik zuordnen, jedoch erweist sich das Labeling innerhalb dieser Zuordnungen ebenfalls als diffus und uneinheitlich. Dies verweist darauf, dass auch teildisziplinintern die Studiengangsreform eher unkoordiniert verlaufen ist und klassische Fachbezeichnungen keine übergreifenden Orientierungsgrößen darstellen.

(5) Vor allem bei denjenigen Studiengängen, die bereits auf der Bachelorebene größtenteils oder gänzlich auf grundlagen- und forschungsbezogene Ausbildungsinhalte verzichten, stellt sich die Frage nach deren disziplinärer Orientierung besonders deutlich. Hier finden sich vor allem rehabilitationspädagogische, aber auch kindheitspädagogische Studienangebote. Während dies jedoch im Fall der Rehabilitationspädagogik aufgrund ihrer Historie und damit verbundener Institutionalisierungen in Form eigener Fakultäten an einigen Standorten auf teildisziplinäre Verselbständigungsprozesse zurückzuführen ist, scheint es im Fall der Kindheitspädagogik die Beteiligung ganz unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche (Reyer/Franke-Meyer 2010) sowie die primäre Orientierung an handlungsfeldbezogenen Anforderungen zu sein, die einer Ausrichtung als ein »im Kern erziehungswissenschaftlich auszubuchstabieren-des Feld« (Thole u. a. 2008, S. 29) und entsprechend gestalteter Studiengänge (noch) im Weg stehen.

(6) Schließlich stellt sich auch für das »Ausbildungsgeschäft« im Feld der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge aufgrund der heterogenen inhaltlichen Ausrichtung sowohl der Bachelor- als auch der Masterstudiengänge – wie bereits Stisser und Horn (2012, S. 44) im letzten Datenreport festgestellt haben – weiterhin die Frage nach der Konsekutivität der Studiengänge bzw. möglicher Anschlussproblematiken. Ist dies an ein und demselben Standort zumeist unproblematisch, wirft der Blick auf das Feld der Kombinationsmöglichkeiten im bundesdeutschen Studienspektrum erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge doch Fragen nach sich ergebenden Anschlüssen auf. Nicht nur die thematischen Spezialisierungen bereits auf der Bachelorebene, sondern auch die inhaltlichen Differenzen zwischen den Studiengängen verweisen hier auf Problematiken, die sich beim Übergang in den Master nicht nur für Studierende, sondern auch für Lehrende ergeben können.

Insgesamt zeigt sich, dass sich der erwähnte Dauerbefund der Heterogenität erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Zuge der Bologna-Reform von einem internen Trend unter dem Dach einheitlicher Fachbezeichnungen hin zu einem nun auch nach außen sichtbaren pluralen Erscheinungsbild des Faches entwickelt hat. Unklar bleibt indes bislang, inwiefern dies auf differente

(teil-)disziplinäre Orientierungen der Akteure an den jeweiligen Standorten, auf personelle Rahmenbedingungen oder auch auf andere makrostrukturelle Zwänge zurückzuführen ist.

Für die Lehramtsstudiengänge lassen sich folgende zentrale Trends und Herausforderungen festhalten:

(1) Auch die Lehrerbildung in Deutschland erweist sich nach wie vor als sehr heterogen. Auf der einen Seite führen zwei Strukturvarianten (mit zwei Sonderfällen) zu unterschiedlich langen Studienphasen, auf der anderen Seite ergeben sich unabhängig davon massive quantitative und inhaltliche Unterschiede im Hinblick auf erziehungswissenschaftliche Anteile im Verlauf des Studiums sowie divergierende Praxisphasenmodelle.²¹ »Trotz deutlicher Anstrengungen der Erziehungswissenschaft (auch der Psychologie) zur Erarbeitung curricularer Standards (z. B. Kerncurriculum) für die erziehungswissenschaftlichen Anteile in der Lehrerbildung und trotz KMK-Standards für die Bildungswissenschaften scheint auf der Ebene der Universitäten die curriculare Gestaltung der Studienordnungen, Modulhandbücher etc. noch sehr weit von diesen Normierungen entfernt zu sein. [...] Insofern hängt die Inhaltlichkeit des erworbenen Wissens sehr stark von individuellen Studienentscheidungen der Studierenden ab.« (Terhart 2011, S. 116)

(2) Dies wird besonders im Hinblick auf die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der universitären Lehrerbildung deutlich. Es scheint, als werde gegenwärtig alles als Inklusion deklariert, »was sich positiv und fortschrittlich darstellen möchte« (Hinz 2013). Ein einheitliches (und transparentes) Begriffsverständnis von Inklusion ist aus der Perspektive der Hochschulen jedoch bislang noch nicht formuliert worden, was für die Bewältigung damit verbundener Herausforderungen dringend erforderlich wäre. Zudem ist fraglich, ob die Strukturierung der Lehramtsausbildung nach Schulformen im Kontext von Inklusion noch zeitgemäß ist und die Studienmodelle nicht eher schulstufenorientiert sein müssten.

(3) Offen ist, wie ein inklusionsorientierter Studiengang eigentlich aussehen würde und welche Auswirkungen die aktuelle Inklusionsentwicklung auf die Gestaltung und Evaluation der Lehre hat. Wenn Inklusion als »Querschnittsaufgabe« (KMK 2015a, S. 3) verschiedener Disziplinen gedacht werden muss und damit nicht allein Thema in der Erziehungswissenschaft ist, sondern der »inneruniversitäre Diskurs von Bildungswissenschaften, Sonderpädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften« (ebd.) auf weitere Disziplinen ausgedehnt werden muss, stellt sich die Frage, wie dies – ganz pragmatisch – umsetzbar ist. Aufgrund der Komplexität des Themas und der Vielzahl von Perspektiven, die an der Umsetzung von Inklusion in der Lehrerbildung beteiligt sind, ist es von höchster Dringlichkeit diesen Abstimmungsprozess endlich

21 Perspektivisch modifiziert sich die Ausrichtung der Praxisphasen unter dem Einfluss der Inklusionsbewegung, denn in einigen Bundesländern (z. B. Rheinland-Pfalz) liegen aktuell Gesetzesentwürfe vor, die Praxisphasen in inklusiven Schulen für alle Lehramtsstudierenden vorsehen.

anzustoßen. Denn Aufgabe der Hochschulen ist es, relevante Kompetenzen für den Lehrerberuf, wie beispielsweise die kollegiale Kooperation, »vorbildhaft« (ebd.) zu berücksichtigen.

2 Studierende

Elke Middendorff, Andreas Ortenburger, Andrä Wolter & Ivo Züchner

Eine zentrale Form der Selbstvergewisserung des Faches Erziehungswissenschaft ist der Blick auf die Studierenden, welche die Größe des Faches in der Hochschule institutionell absichern. Entsprechend sind die Nachfrage nach Studienplätzen und die Zufriedenheit der Studierenden bedeutsame Parameter, die auch die Zukunft der institutionellen Verankerung der Erziehungswissenschaft an den Universitäten bedingen. In diesem Zusammenhang ist die Frage, wie die Studierenden die institutionelle Umstellung der Studienstrukturen auf Bachelor- und Masterstudiengänge mittragen und bewerten. Gleichzeitig waren das Studium der Erziehungswissenschaft und auch das Lehramtsstudium Studiengänge, die ab den 1970er Jahren überproportional häufig von Hochschulzugangsberechtigten ohne akademisch geprägtes Elternhaus als Zugang zum Hochschulsystem gewählt wurden (vgl. Brendel 1998). Dies alles sind Anlässe, in der zweiten Dekade des 21. Jahrhundert den Stand der Entwicklungen zu bilanzieren.

So wird im Folgenden zunächst ein Blick auf die Daten der amtlichen Hochschulstatistik zur Entwicklung der Anzahl der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudierenden und Lehramtsstudierenden geworfen (Abschnitt 2.1). Mit den Daten der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks werden dann Informationen über die soziale Herkunft der Studierenden im Vergleich der Fächer (Abschnitt 2.2) dargestellt und schließlich wird über die Zufriedenheit der Studierenden – ebenfalls im Fächervergleich – anhand der Daten des Studienqualitätsmonitors (SQM) (Abschnitt 2.3) berichtet.

2.1 Studierende im Spiegel der Hochschulstatistik

Ivo Züchner

Die amtliche Studierendenstatistik des Statistischen Bundesamts gibt in Weiterführung der bisherigen Datenreports einen Überblick über die Entwicklung der Studierendenzahlen in den erziehungswissenschaftlichen Hauptfach- und den Lehramtsstudiengängen.

2.1.1 Hauptfachstudiengänge

Die Studierendenzahlen in den grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen haben sich, den Befunden des letzten Datenreports folgend, in den letzten Jahren weiter nach oben entwickelt. Dabei werden Studierende je nach Meldung der Universitäten in groben Studienbereichen ausgewiesen: So finden sich am Beispiel der Bachelorstudiengänge in der amtlichen Statistik an 58 Standorten Studierende in den Studienbereichen Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik und Sozialwesen (davon an fünf Universitäten/Pädagogischen Hochschulen BA-Studiengänge der Sonderpädagogik und an sechs Universitäten BA-Studiengänge der Sonerpädagogik/Sozialen Arbeit – spezialisierte Studiengänge finden sich über die Studienbereiche nur für diese beiden Teildisziplinen)^{1, 2}

Tabelle 2.1: Entwicklung der Anfängerzahlen in erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen (2005–2014)³

WS	EW (U)	Son. (U)	Soz. (U)	Bachelor Erzwiss (U) insgesamt	Nachrichtlich Bachelor EW (FH)
2005/06	1.867	295	694	2.856	186
...					
2010/11	7.715	669	1.067	9.410	1.249
2011/12	9.200	650	1.328	11.178	1.747
2012/13	9.085	648	1.282	11.015	1.966
2013/14	9.166	620	1.472	11.258	2.400
2014/15	9.307	710	2.047	12.064	2.408

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1; eigene Berechnungen

- 1 Die leichte Abweichung zu den in Kapitel 1.1 ausgewiesenen 62 BA-Standorten und die leicht abweichende Zahl der spezialisierten Studiengänge in Sonder- und Sozialpädagogik erklärt sich sehr wahrscheinlich durch unterschiedliche Beobachtungszeiträume oder spezifisches Meldeverhalten der Hochschulverwaltung.
- 2 Hier und im Folgenden wird entsprechend der Systematik des Statistischen Bundesamtes auf die Studienbereiche Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik und Sozialwesen Bezug genommen. Aufgrund der disziplinären Zuordnung der universitären Sozialpädagogik zur Erziehungswissenschaft wird bei den auf die Universitäten bezogenen Darstellungen des Studiengbietes jedoch vereinfachend von Sozialpädagogik statt Sozialwesen gesprochen.
- 3 Diese Tabelle und die folgenden enthalten wie in früheren Datenreports in der Summe die Daten der Studierenden der Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik und Sozialpädagogik an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, die in dieser und der folgenden Tabelle auch einzeln ausgewiesenen sind. Nachrichtlich aufgenommen wurden zudem die Anfänger/innen in den erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen an Fachhochschulen.

Nach den gemeldeten Daten begannen im Studienjahr 2014/15 mit rund 9.300 Studienanfängerinnen und -anfängern der Erziehungswissenschaft im engeren Sinne (nur erziehungswissenschaftliche Bachelorstudiengänge) und über 12.000 Anfänger/innen inklusive der universitären Bachelorprogramme in Sonderpädagogik und Sozialpädagogik so viele Studierende wie noch nie ein Bachelorstudium (vgl. Tabelle 2.1). Höhere Einschreibungszahlen bei Hauptfachstudierenden an Universitäten gab es nur in den Jahren zwischen 1994 und 1996 in der Summe von Diplom- und Masterstudiengängen (vgl. Rauschenbach/Züchner 2004).

Trotz der Höchstzahl: Auffällig ist über die letzten vier Jahre auch die relative Konstanz in den Studienanfängerzahlen in der Erziehungswissenschaft im engeren Sinne seit 2011, die sich bei etwas über 9.000 Anfängerinnen und Anfängern eingependelt haben.

Entsprechend den hohen Anfängerzahlen ist auch bei den Studierenden ein kontinuierliches Ansteigen der Studierendenzahlen zu verzeichnen, mit derzeit über 30.000 Studierenden in einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Bachelorprogrammen und über 8.000 in universitären Bachelorstudiengängen der Sonder- und Sozialpädagogik (vgl. Tabelle 2.2).

Tabelle 2.2: Studierende in erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen (2005–2014)

WS	EW (U)	Son. (U)	Soz. (U)	Bachelor Erzwiss (U) insgesamt	Nachrichtlich: Bachelor EW (FH)
2005/06	3.405	395	962	4.762	295
...					
2010/11	20.630	1.585	3.612	25.767	3.325
2011/12	25.264	2.150	3.975	31.389	4.429
2012/13	28.027	2.143	3.979	34.149	5.980
2013/14	29.611	2.130	4.757	36.498	6.777
2014/15	30.624	2.198	5.587	38.409	7.671

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1; eigene Berechnungen

Eine quantitativ durchaus bedeutsame Größe sind die der Erziehungswissenschaft zugeordneten Studierenden der Fachhochschulen, die 2014 immerhin über 7.500 Studierende umfassen und die wesentlich die Studierenden der seit 2004 etablierten kindheitspädagogischen Studiengänge (Bildung und Erziehung in der Kindheit, Frühpädagogik, Elementarpädagogik) abbilden. Setzt man diese FH-Studierenden ins Verhältnis zu den Studierenden der erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengänge an wissenschaftlichen Hochschulen (die ebenfalls teilweise Bachelorstudierende mit frühpädagogischem

Profil umfassen), kommt man mittlerweile auf ein Verhältnis von 1:4. Für die Erziehungswissenschaft stellen sich damit durchaus die Fragen, inwieweit sich hier still und leise ein erziehungswissenschaftliches »Standbein« an den Fachhochschulen etabliert, welche Rolle dabei die Disziplin Erziehungswissenschaft einnimmt – und eben auch inwieweit diese Studiengänge anschlussfähig an universitäre erziehungswissenschaftliche Masterstudiengänge sind.⁴ Schaut man sich darauf die Hochschularten der unter dem Studienfach Frühpädagogik ausgewiesenen Studierenden an, so sind in der Hochschulstatistik davon etwa ein Viertel an wissenschaftlichen Hochschulen (Universitäten und Pädagogischen Hochschulen) und drei Viertel an Fachhochschulen verortet.⁵

Vervollständigt wird das Bild der Hauptfachstudierenden durch die Masterstudierenden in Erziehungswissenschaft (und die Studierenden der auslaufenden Diplom- und Magisterstudiengänge). Auch die Zahl der Masterstudierenden hat sich in den letzten Jahren weiter erhöht, derzeit beginnen pro Jahr an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ca. 4.000 Studierende in erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengängen im engeren Sinne und noch einmal etwas über 2.000 Studierende in Masterstudiengängen mit sonder- bzw. sozialpädagogischer Ausrichtung (vgl. Tabelle 2.3).

Tabelle 2.3: Studierende in erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengängen (Studienjahre 2005–2014)

	Anfänger/innen (1. + 2. FS) (U)					Studierende(U)				
	Universität/PH				FH	Universität/PH				FH
	EW	Son.	Soz.	Summe EW	FHEW	EW	Son.	Soz.	Summe Erzwiss	FHEW
2005	649	–	22	671		1.648	–	37	1.685	
...										
2010	2.320	142	400	2.914	75	4.562	295	881	5.833	157
2011	3.050	234	476	3.760	97	6.648	448	1.147	8.243	292
2012	3.519	273	330	4.122	104	8.678	616	974	10.268	261
2013	3.933	351	349	4.633	88	10.049	798	1.145	11.992	275
2014	4.075	339	412	4.826	98	11.145	935	1.234	13.314	294

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1; eigene Berechnungen

- 4 Zum Vergleich: Schaut man sich für die Fachhochschulen die kindheitspädagogischen BA-Studiengänge im Vergleich zu den BA-Studiengängen der Sozialen Arbeit an, dann sind letztere mit rund 15.600 Anfänger/innen und knapp 56.000 Studierenden zwar um das Siebenfache größer. Dennoch haben die frühpädagogischen Studiengänge an Fachhochschulen insgesamt ein quantitativ bedeutsames Gewicht gewonnen.
- 5 Allerdings dürfte sich mit etablierender Meldepraxis in dieser in der amtlichen Statistik neuen und erstmals 2014 ausgewiesenen Kategorie das Verhältnis vermutlich noch etwas in Richtung Fachhochschulen verschieben, wenn man die Zahl der angebotenen Studienplätze berücksichtigt (vgl. Stieve u. a. 2014).

Bezogen auf die Zahl der Absolvierenden der erziehungswissenschaftlichen BA-Studiengänge in den vorangegangenen Semestern entspricht dies in etwa einem rechnerischen Prozentsatz von knapp 90 % (vgl. Kap. 3). Diese Zahl ist relativ schwer zu interpretieren, da derzeit noch unklar ist, wie viele der Studierenden der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge im Anschluss ein (erziehungswissenschaftliches) Masterstudium – mit oder ohne Unterbrechungen – aufnehmen und wie viele Studierende aus anderen BA-Programmen in die Erziehungswissenschaft »einwandern« bzw. wie viele Studierende Schwierigkeiten haben, einen entsprechenden Masterstudienplatz zu erhalten.

Derzeit sind insgesamt 11.100 Studierende in erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengängen im engeren Sinne eingeschrieben und noch einmal etwas über 2.000 in Masterstudiengängen mit sonder- bzw. sozialpädagogischer Ausrichtung. Damit lässt sich bei den Masterstudierenden ein deutlicher Anstieg in den letzten fünf Jahren verzeichnen. Aus *diesen* Daten ist dabei keine Verlagerung in andere Teildisziplinen ablesbar: Zumindest in der Meldung an die amtliche Statistik bleibt der deutlich überwiegende Teil der Studiengänge der Erziehungswissenschaft zugeordnet. Interessant ist an dieser Stelle, dass die Summe der Bachelor- und Masterstudierenden (knapp 42.000 Studierende mit enger Zuordnung zur Erziehungswissenschaft und knapp 52.000 Studierende inkl. Sonder- und Sozialpädagogik an Universitäten) mittlerweile den Höchststand der Hauptfachstudierenden in Diplom- und Magisterstudiengänge (1996–1998) erreicht hat – und hier sind die noch verbleibenden alten Hauptfachstudierenden noch nicht mitgezählt. Bei allem Wandel und allen strukturellen Schwierigkeiten erreicht die Nachfrage nach entsprechenden Studiengängen derzeit wieder ein Niveau, das auf ein enormes Interesse bei den Studierenden hinweist und mit Blick auf seine Herausforderungen für Rahmenbedingungen des Studiums und Arbeitsmarkt noch zu diskutieren ist – das aber auch dem generellen Ansteigen der Studierendenzahlen entspricht.

2.1.2 Lehramtsstudierende

Das zweite Standbein der universitären Erziehungswissenschaft ist die Lehramtsausbildung, auch wenn diese zumeist zwischen den Disziplinen – und teilweise auch institutionell querliegend in neueren »*Schools of Education*« organisiert wird. Die Nachfrage bzw. die Einschreibungen sind bei den Studierenden ungebrochen hoch, mit durchschnittlich über 230.000 Studierenden in den letzten Jahren werden dem Arbeitsmarkt aller Voraussicht nach in den nächsten Jahren eine größer werdende Anzahl von Lehramtsabsolventinnen und Absolventen zur Verfügung stehen (vgl. Tabelle 2.4).

Tabelle 2.4: Lehramtsstudierende in Bachelor- und Masterstudiengängen (WS 2008/09, 2010/11, 2012/13, 2014/15)

	Lehramt insgesamt	darunter:			
		Lehramt BA		Lehramt MA	
		absolut	in % von Lehramt insgesamt	absolut	in % von Lehramt insg.
Studienjahr 2008/09					
Studierende	202.953	24.873	12,3	7.190	3,5
Anfänger/innen (1.+2. FS)	44.957	11.244	25,0	4.800	10,7
Studienjahr 2010/11					
Studierende	216.192	40.320	18,7	15.375	7,1
Anfänger/innen (1.+2. FS)	55.126	14.297	25,9	8.016	14,5
Studienjahr 2012/13					
Studierende	232.955	60.984	26,2	24.734	10,6
Anfänger/innen (1.+2. FS)	58.092	19.306	33,2	7.932	13,7
Studienjahr 2014/15					
Studierende	236.801	69.392	29,3	25.486	15,0
Anfänger/innen (1.+2. FS)	60.498	21.681	35,8	10.319	17,1

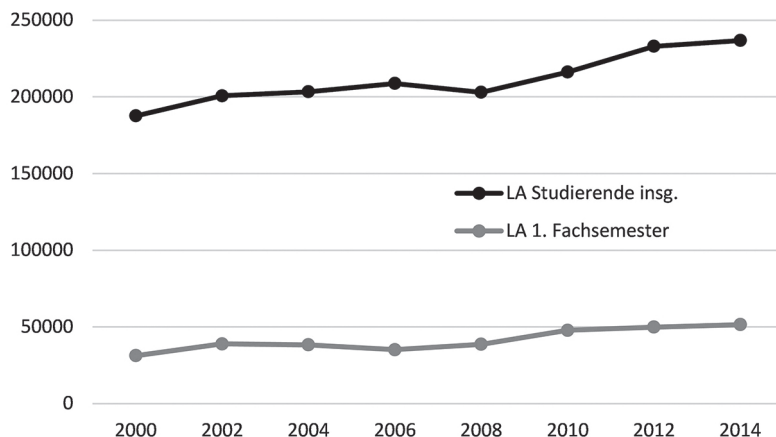
Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

Unter den Lehramtsstudierenden – auch wenn einige Länder bei der klassischen Studienstruktur inklusive Staatsexamen geblieben sind (vgl. Kap. 1.2) – ist der Anteil der Studierenden in den Studienformaten Bachelor und Master weiter gestiegen, 2014/15 studierten mit fast 45 % die Hälfte der Lehramtsstudierenden in (von der Statistik dem Lehramt zugerechneten) Bachelor- oder Masterprogrammen. Der höhere Anteil unter den Anfängerinnen und Anfängern deutet auf ein weiteres Ansteigen in den nächsten Jahren hin.

Schaut man auf die Entwicklung der Lehramtsstudierendenzahlen in den letzten fünfzehn Jahren, so zeigt sich ein fast kontinuierlicher Anstieg (vgl. Abbildung 2.1)

Dabei zeigt sich der Anstieg der Anfängerzahlen in den letzten Jahren noch stärker als der der Anfänger/innenzahlen, was in Zusammenhang mit den ebenfalls gestiegenen Absolventenzahlen (vgl. Kap. 3) darauf hinweisen könnte, dass weniger Studierende ein Lehramtsstudium abbrechen bzw. mehr dieses auch abschließen als zuvor.

Abbildung 2.1: Entwicklung der Anfänger- und Studierendenzahlen mit dem Studienziel Lehramt (Staatsexamen, LA Bachelor, LA Master; 2000–2014)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, verschiedene Jahrgänge

Bilanziert man diese knappen Befunde, so ist zum einen festzustellen, dass nach dem Umbau der Studiengänge die Attraktivität erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge und des Lehramtsstudiums ungebrochen scheint und diese Studiengänge auf historisch hohe Studierendenzahlen blicken können – die sich allerdings im Rahmen des generellen Anstiegs befinden und eben ein Teil davon sind. Die auch in dieser Alterskohorte einsetzende demografische Wende sowie das Abschmelzen der doppelten Abiturjahrgänge lassen aber einen gewissen Abbau in den nächsten Jahren vermuten. Für die Hauptfachstudiengänge ist neben der Frage des Übertritts in Masterstudiengänge (vgl. Kap. 3) weiterhin die quantitativ nicht abbildbare Zuordnung zu disziplinären bzw. spezifischen Masterstudiengängen interessant sowie die Frage, ob und wie sich die Studierenden der Frühpädagogik an Fachhochschulen im Hochschulsystem weiterbewegen.

2.2 Soziale Herkunft der Studierenden im Fächervergleich

Elke Middendorff & Andrä Wolter

Die soziale Herkunft der Studierenden ist ein zentraler Indikator für die soziale Durchlässigkeit des Hochschulzugangs, relevante Rahmenbedingungen des Studiums sowie die Funktion der Hochschule in der Gesellschaft. Die Frage nach der sozialen Rekrutierung der Studierenden ist traditionell eng mit gesellschaftspolitischen Diskursen über Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit verbunden. Zu den herkunftsbedingten Rahmenbedingungen, die einen Einfluss auf Studienverläufe und den Studienerfolg ausüben, gehören die finanzielle Situation (und ihre einzelnen Merkmale) ebenso wie die ideelle Unterstützung durch das Elternhaus (»kulturelles Kapital«). Es ist bekannt, dass es Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung zwischen den verschiedenen Fächern bzw. Fächergruppen gibt. Während sich einige Fachrichtungen eher durch einen höheren Grad an sozialer Exklusivität auszeichnen, gelten andere wiederum als eine Art Plattform für sozialen Aufstieg. Der Vergleich zwischen Studierenden verschiedener Fächer lässt Rückschlüsse zu auf Unterschiede, die zwischen sozialen Gruppen hinsichtlich ihrer bildungsbezogenen und beruflichen Aspirationen bestehen, und zeigt Disparitäten in den Fachkulturen auf. Anhand von Zeitreihen zur Entwicklung der Sozialstruktur der Studierenden lassen sich Veränderungen aufzeigen, die mit Prozessen des gesellschaftlichen Wandels oder bildungs- und sozialpolitischen Maßnahmen in Zusammenhang stehen. Von besonderer Bedeutung ist die Frage, wie sich die starke Expansion in der Beteiligung an Hochschulbildung (vgl. Wolter 2014) auf die sozialen Herkunftsmuster der Studierenden ausgewirkt hat, ob mit dem enormen Wachstum der Studienanfänger- und Studierendenzahlen ein Prozess der sozialen Öffnung einherging und welches Bild die Erziehungswissenschaft in diesem Zusammenhang bietet.

2.2.1 *Methodische Vorbemerkung*

Zu den wichtigsten Datenquellen für diese Analysen gehört die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, die das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) – bzw. seine Vorgängerinstitution, das Hochschul-Informations-System – seit 1982 mit Förderung des Bundesministerium für Bildung und Forschung in zumeist dreijährigen Abständen durchführt. Die Sozialerhebung ist eine bundesweit repräsentative Querschnittsbefragung einer vergleichsweise umfangreichen Stichprobe der Studierenden, die im Erhebungssemester an einer staatlichen oder staatlich anerkannten Hoch-

schule in Deutschland immatrikuliert sind. Die Kernthemen sind Merkmale der sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden. Die aktuellsten Daten stehen aus der 20. Sozialerhebung zur Verfügung, die im Sommersemester 2012 stattfand (vgl. Middendorff u. a. 2013). Die Befragung zur 21. Sozialerhebung ist im Mai 2016 geplant.

Die soziale Herkunft der Studierenden wird hier auf der Grundlage der elterlichen Bildungsabschlüsse bestimmt. Die Konzentration auf die Bildungsabschlüsse der Eltern hat den Grund, dass Bildungsentscheidungen in unserer Gesellschaft zwar von sozialökonomischen Faktoren mit beeinflusst werden (etwa von Kostenerwägungen), aber primär entlang des Bildungsstatus verlaufen, der sich wiederum zunehmend polarisiert. So zeigt sich, dass die zentrale soziale Differenzierungslinie in der Chance, ein Studium aufzunehmen, zwischen akademischer und nicht-akademischer Bildungsherkunft besteht (vgl. Middendorff u. a. 2013, S. 110 ff.; Autorengruppe Bildungsberichtbestattung 2012, S. 293). Bildungsabschlüsse indizieren offenbar unterschiedliche soziokulturelle Milieus, die für die soziale Distinktion des Bildungsverhaltens höchst bedeutsam sind.

Bei der Erhebung bzw. Klassifizierung der Bildungsherkunft werden vier Gruppen unterschieden, zu denen die Studierenden entsprechend dem höchsten beruflichen Abschluss ihrer Eltern zugeordnet werden (vgl. Tabelle 2.5).

Tabelle 2.5: Klassifizierung der Bildungsherkunft in der Sozialerhebung

Bildungsherkunft	Höchste berufliche Abschlüsse der Eltern
Niedrig	maximal ein Elternteil mit Berufsabschluss, der zudem nicht-akademisch ist
Mittel	beide Eltern mit nicht-akademischem Berufsabschluss
Gehoben	ein Elternteil mit akademischem Abschluss
Hoch	beide Eltern mit akademischem Abschluss

In der Zusammenfassung der Bildungsherkunftsgruppen »gehoben« und »hoch« ermittelt sich der Anteil Studierender, die aus einem akademisch vorgebildeten Elternhaus kommen. Mit dieser Klassifikation wird auch die Akkumulation kulturellen Kapitals in Form einer akademisch doppelt qualifizierten Herkunftsfamilie veranschaulicht (Bildungsherkunftstyp »hoch«). Die prozentualen Anteile der vier Herkunftsgruppen unter den Studierenden sind nicht zu verwechseln mit sozialgruppenspezifischen Bildungsbeteiligungsquoten. Letztere vergleichen die Chance bzw. die Wahrscheinlichkeit, die für eine soziale Gruppe besteht, ein Studium aufzunehmen. Als Ergebnis der unterschiedlichen Studienbeteiligung von Kindern verschiedener Sozialgruppen formt sich die soziale Zusammensetzung der Studierenden. Sozialgruppenspezifische Beteiligungquoten sagen etwas über Opportunitätsstrukturen beim Hochschulzugang aus, während die hier betrachtete soziale Herkunft kein Indikator für

den Grad an Chancengleichheit ist, sondern etwas über die soziale Struktur der Hochschule oder einzelner Fächer aussagt – und damit darüber, wie offen die Hochschule oder die einzelnen Studienfächer für einen Bildungsaufstieg sind.

Da der vorliegende Datenreport die Erziehungswissenschaft in den Blick nimmt, werden in die nachfolgenden Betrachtungen nur Daten von Studierenden einbezogen, die an einer Universität oder vergleichbaren Einrichtung immatrikuliert sind und hier einen ersten akademischen Abschluss anstreben. Detailliertere Befunde für die Gesamtheit aller Studierenden können dem Bericht zur 20. Sozialerhebung entnommen werden (vgl. Kap. 3.2 in Middendorff u. a. 2013, S. 75 ff.).

2.2.2 *Entwicklung der Bildungsherkunft seit 1994*

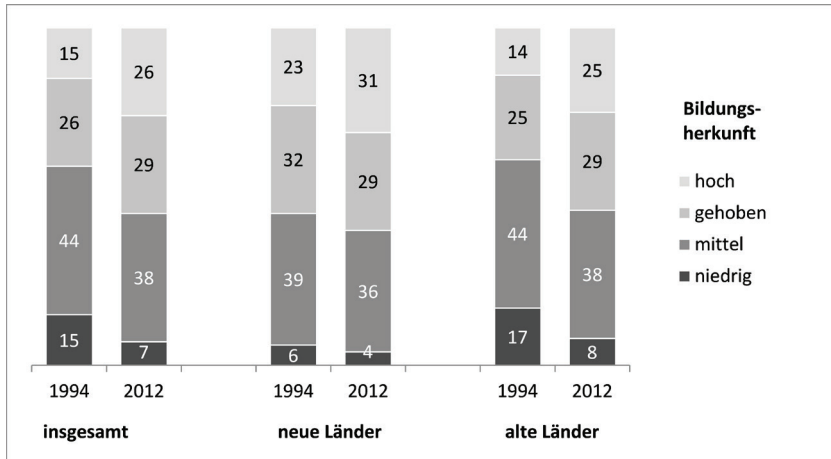
An den betrachteten Hochschulen (ohne Fachhochschulen) bildeten im Jahr 1994 Studierende, deren Eltern beide eine nicht-akademischen Berufsausbildung abgeschlossen hatten (Bildungsherkunft »mittel«), mit einem Anteil von 44 % die größte Gruppe (vgl. Abbildung 2.2). Ein Viertel (26 %) kam aus einem Elternhaus, in dem Vater oder Mutter ein Hochschulstudium erfolgreich durchlaufen hatte (Bildungsherkunft »gehoben«). Mit jeweils 15 % gab es anteilig gleich viele Studierende, die aus den beiden Extremgruppen kamen, die also entweder eine Herkunftsfamilie, in der maximal ein Elternteil eine nicht-akademische Berufsausbildung abgeschlossen hatte (Bildungsherkunft »niedrig«), oder ein Elternhaus hatten, in dem beide Eltern über einen Hochschulabschluss verfügten (Bildungsherkunft »hoch«). In der Addition der Bildungsherkunftsgruppen »gehoben« und »hoch« heißt das, dass 1994 41 % der Studierenden eine akademische Herkunft aufwiesen und beinahe 60 % zu der Gruppe zählten, die heute oft als »first-generation« bezeichnet wird.⁶

Knapp zwei Jahrzehnte später haben sich die Proportionen in Richtung einer deutlich höheren sozialen Exklusivität verschoben: Eine als »niedrig« eingestufte Bildungsherkunft haben 2012 nur noch halb so viele Studierende (7 %). Ebenfalls reduziert ist der Anteil Studierender »mittlerer« Bildungsherkunft (minus 6 Prozentpunkte), wenngleich sie mit 38 % noch immer die größte Gruppe bilden. Vergleichsweise wenig verändert hat sich der Anteil Studierender mit einem einzelnen akademisch gebildeten Elternteil: Er ist um drei Prozentpunkte auf 29 % gestiegen. Wesentlich ausgeprägter hingegen verlief der Anstieg des Anteils an Studierenden mit einer »hohen« Bildungsherkunft (plus 9 Prozentpunkte), der 2012 schon gut ein Viertel beträgt (vgl. Abbildung 2.2). Zusammen kamen also 2012 bereits 55 % der Studierenden an Universitäten (und gleichgestellten Hochschulen) aus einer Familie, in der

6 Wobei als Referenz zumeist die Eltern dienen und der Fall einer schon in einer früheren Generation vorhandenen akademischen Tradition meist nicht berücksichtigt wird (vgl. Miethe u. a. 2014).

mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügte, während der Anteil der *first-generation students* auf 45 % zurückging.

Abbildung 2.2: Bildungsherkunft 1994 und 2012 – Vergleich neue und alte Länder (Studierende im Erststudium an Universitäten, in %)



Quelle: DZHW, 14. und 20. Sozialerhebung

Die Zusammensetzung der Studierenden ist also zumindest unter dem Aspekt ihrer sozialen Herkunft nicht »diverser«, sondern selektiver geworden, wenn die sozialen Strukturen und Relationen zwischen den Gruppen betrachtet werden. Das schließt nicht aus, dass sich hinter einem geringeren Anteil eine absolut größere Zahl von Personen verbergen kann. Die deutlichen Wachstumsunterschiede im Vergleich der beiden akademischen Herkunftsguppen (»gehoben« und »hoch«) unterstreichen aber, dass die dichotome Differenzierung zwischen nicht-akademisch und akademisch inzwischen wesentliche Entwicklungen verdeckt, die relevante Implikationen sowohl für die Studienaufnahme als auch für den Studienverlauf und -erfolg haben können. Beinahe die Hälfte aller Studierenden aus einer akademisch vorgebildeten Familie gehört bereits zur Teilgruppe einer akademisch doppelt qualifizierten Herkunftsfamilie. Damit geht eine Akkumulation kulturellen und sozialen Kapitals einher, welche eine neue Qualität sozialer Ungleichheit signalisiert, die jetzt auch innerhalb der Gruppe der Studierenden aus einer akademischen Herkunftsfamilie auftritt.

Im Vergleich zu 1994 hat sich bis zum Jahr 2012 die Zusammensetzung der Studierenden nach Bildungsherkunft vor allem in den alten Ländern deutlich gewandelt. Die Trends dieses Wandels (vgl. Abbildung 2.2) entsprechen der oben für ganz Deutschland beschriebenen Entwicklung: Im Beobachtungs-

zeitraum verringerte sich der Anteil Studierender mit »niedriger« Bildungsherkunft signifikant (minus 9 Prozentpunkte). Im Gegenzug erhöhte sich die Quote Studierender mit akademischem Hintergrund (»gehoben« und »hoch«) um insgesamt 14 Prozentpunkte, was in erster Linie auf den stark gewachsenen Anteil Studierender aus einem akademisch doppelt qualifizierten Elternhaus zurückzuführen ist (Bildungsherkunft »hoch«: 14 % im Jahr 1997 vs. 25 % im Jahr 2012). In den neuen Ländern hingegen veränderte sich die soziale Zusammensetzung der Studierenden weniger drastisch. Hier wirken noch die Beteiligungsstrukturen unter den bildungspolitischen Bedingungen der DDR nach: In den 1980er Jahren konnte in der DDR aufgrund der Kontingentierung des Hochschulzugangs nur ein sehr geringer Anteil eines Jahrgangs ein Hochschulstudium aufnehmen und diese Exklusivität ging einher mit einer ausgeprägten sozialen Selektivität, die keineswegs den politisch erhobenen Gleichheitsansprüchen entsprach (vgl. Bathke 1997).

2.2.3 Bildungsherkunft im Fächervergleich

Wie stellt sich in diesem Kontext jetzt die Entwicklung in der Erziehungswissenschaft im Vergleich mit der Psychologie, den Politik- und Sozialwissenschaften, den Wirtschaftswissenschaften sowie dem Lehramtsstudium dar? Der Vergleich zeigt einen ähnlichen Entwicklungstrend in allen Fächern, aber auf einem unterschiedlichen Niveau. Alle hier betrachteten Fächer wiesen Mitte der 1990er Jahre eine höhere soziale Durchlässigkeit auf als der Durchschnitt der Universitätsstudierenden. Bis 2012 hat sich in ihnen ein deutlicher Akademisierungsprozess in den Herkunftsstrukturen vollzogen, mit Ausnahme der Psychologie sind sie aber immer noch sozial offener als der Durchschnitt.

Mitte der 1990er Jahre hatten noch mehr als ein Fünftel der Studierenden der Erziehungswissenschaft und der Wirtschaftswissenschaften ein Elternhaus mit »niedriger« Bildungsherkunft (je 21 % bei 15 % im Durchschnitt, vgl. Abbildung 2.3). Beide Fächer konnten aufgrund ihres unterdurchschnittlichen Anteils an Studierenden aus Akademikerfamilien (28 % bzw. 21 %) als typische Fächer für Bildungsaufstiege, für *first-generation students* gelten (nicht-akademische Herkunft: 72 % bzw. 79 % bei durchschnittlich 59 %). Von den Studierenden der Politik- bzw. Sozialwissenschaften und jenen im Fach Psychologie hatten mit etwa zwei Dritteln weniger, aber immer noch überdurchschnittlich viele einen nicht-akademischen Hintergrund (69 % bzw. 65 %). Im Vergleich dazu war die Quote an Studierenden aus einer nicht-akademisch gebildeten Familie unter denjenigen, die ein Lehramt anstreben, am geringsten (61 %). Das überrascht insofern, als der Lehrerberuf lange Zeit, mindestens bis zur starken Expansion der Lehrerbeschäftigung, als ein typischer Aufstiegsberuf galt.

Seit Mitte der 1990er Jahre unterlag die soziale Zusammensetzung der Studierenden in den hier betrachteten Fächergruppen einem mehr oder weniger

starken Wandel in die immer gleiche Richtung: Reduzierung des Anteils Studierender aus bildungsfernen Herkunftsmilieus zugunsten einer steigenden Quote aus Familien mit den höchsten, den akademischen Abschlüssen. Dieser Trend ist keineswegs nur für Studierende an Universitäten zu beobachten. Er vollzog sich im gleichen Zeitraum ebenso an Fachhochschulen (vgl. Middelndorff u. a. 2013, S. 95).

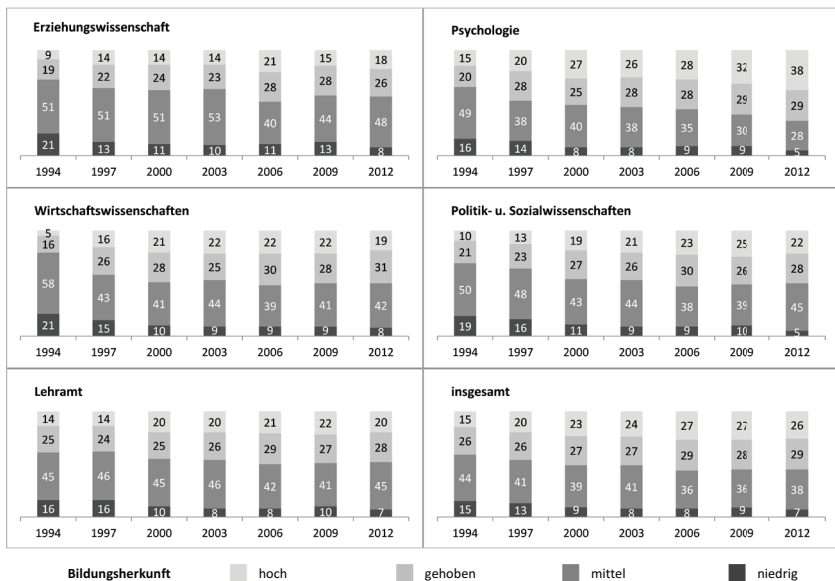
Eine Ursache für diesen Akademisierungsschub in der Zusammensetzung der Studierenden ist einerseits sicherlich die Eigendynamik der Bildungsexpansion, die sich auch in der Verteilung der Abschlüsse in der Gesamtbevölkerung in Form eines im Kohortenvergleich steigenden Anteils Hochqualifizierter niederschlägt (vgl. u. a. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 40; Geißler 2014, S. 334 ff.), verbunden mit einem äußerst wirksamen sozialen Reproduktionsmechanismus (»akademische Bildung will erhalten bleiben«). Die offensichtliche Akkumulation von Bildungskapital in den Herkunftsfamilien Studierender beruht andererseits darauf, dass vor allem Frauen jüngerer Jahrgänge im Vergleich zunehmend an tertiärer Bildung partizipierten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, Tab. B5-2A, S. 237) und sich nach dem Prinzip der Statuskongruenz überwiegend ähnlich hoch qualifizierte Partner suchten (vgl. Blossfeld/Timm 2003, S. 22 ff.).

Besonders auffällig verlief dieser Prozess des sozialstrukturellen »Upgradings« bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften, die sich von einem potenziellen Aufsteigerstudium zu einer hoch selektiv zusammengesetzten Fächergruppe hin entwickelten: Innerhalb von achtzehn Jahren erhöhte sich in den Wirtschaftswissenschaften die Quote Studierender mit akademischer Herkunft von 21 % (1994) auf 50 % im Jahr 2012, d. h. auf mehr als das Doppelte (vgl. Abbildung 2.3). Ebenfalls nahezu verdoppelt hat sich der Anteil Studierender mit akademischer Herkunftsfamilie im Fach Psychologie: Er stieg von 35 % (1994) auf 67 % im Jahr 2012 und war damit innerhalb der hier verglichenen Fächergruppen am höchsten, was vor allem auf den extrem hohen Anteil an Studierenden der Herkunftsgruppe »hoch« zurückzuführen ist. Hier liegt die Vermutung nahe, dass der hohe Numerus clausus in der Psychologie eine entscheidende Rolle gespielt hat, korrelieren doch die Abiturnoten stark mit der Bildungsherkunft der Schülerinnen und Schüler (vgl. Lörz u. a. 2012, S. 18). Weniger drastisch veränderte sich im selben Zeitraum der Anteil Studierender aus einer Akademikerfamilie in den Fächergruppen Erziehungswissenschaft und Politik/Sozialwissenschaften, der »nur« um das 1,6-fache gestiegen ist. Die Erziehungswissenschaft war sowohl am Beginn als auch am Ende des Beobachtungszeitraums das sozial offenste Fach unter den hier einbezogenen Fächern.

Wenn die Quote Studierender aus nicht-akademischem Elternhaus ein Indikator dafür ist, welche Chancen ein Fach/eine Fächergruppe für Bildungsaufstiege bieten, dann ist die Erziehungswissenschaft trotz aller Veränderungen offenbar nach wie vor vergleichsweise attraktiv für *first-generation students* (2012: 56 % nicht-akademischer Herkunft). Das Lehramt war im Vergleich zu

der Erziehungswissenschaft schon im Jahr 1994 kein klassisches Studium für Bildungsaufstiege (mehr). Aufgrund der relativ geringen Selektivitätsdynamik in der Zusammensetzung seiner Studierenden ist es aber bis zum Jahr 2012 im Vergleich zu den anderen Fächergruppen nach der Erziehungswissenschaft der sozial offenste Studiengang geworden: 52 % der Studierenden, die ein Lehramt anstreben, haben keine akademisch gebildeten Eltern (Bildungsherkunft »niedrig« bzw. »mittel«). Auch jede/r zweite Studierende, die/der in den Wirtschaftswissenschaften, den Politik- bzw. Sozialwissenschaften immatrikuliert ist, hat einen nicht-akademischen Hintergrund, zählt also auch zu den potenziellen Bildungsaufsteiger/innen. Insgesamt gehören an Universitäten lediglich 45 % zu dieser Gruppe und im Fach Psychologie sogar nur ein Drittel.

Abbildung 2.3: Bildungsherkunft nach Fächergruppen 1994–2012 (Studierende im Erststudium an Universitäten, in %)



Quelle: DZHW, 14. und 20. Sozialerhebung

Die Gruppe der *first-generation students* lässt sich mit weiteren Merkmalen beschreiben. So sind Bildungsaufsteiger/innen insgesamt u. a. dadurch charakterisiert, dass sie durchschnittlich längere Wege bis zur Studienaufnahme zurücklegen. Bei ihnen ist der Zeitraum zwischen Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und Studienaufnahme um ca. zwei Monate länger als bei Studierenden mit akademischem Hintergrund (13 vs. 11 Monate). Für Studie-

rende der Erziehungswissenschaft ist dieser Unterschied ebenfalls zu beobachten (15 vs. 12 Monate), wenngleich er statistisch nicht signifikant ist. Eine Ursache für den verzögerten Studienbeginn Studierender aus einem nicht-akademisch vorgebildeten Elternhaus ist die Tatsache, dass sie überdurchschnittlich häufig zu den sogenannten Doppelqualifizierern gehören. Von allen Studierenden im Erststudium an einer Universität haben 17 % der »first generation students« zuvor eine berufliche Ausbildung absolviert, von den anderen lediglich 10 %. Innerhalb der Erziehungswissenschaft sind ähnlich deutliche Disparitäten zu beobachten, die jedoch wiederum statistisch nicht signifikant sind. Ein Viertel der künftigen Erziehungswissenschaftler/innen aus einem nicht-akademischen Elternhaus hat vor dem Studium einen Berufsabschluss erworben, während gleiches auf lediglich 13 % der Studierenden zutrifft, deren Vater und/oder Mutter über einen Hochschulabschluss verfügt/verfügen.

Die unterschiedlichen Wege zur Hochschule spiegeln sich auch in der Art der Hochschulzugangsberechtigung wider. Bildungsaufsteiger/innen haben im Vergleich zu Studierenden mit akademischem Hintergrund mehr als doppelt so häufig keine allgemeine Hochschulreife, sondern eine andere Hochschulzugangsberechtigung erworben (5 % vs. 2 %). Gleiches trifft erwartungsgemäß auch auf die Erziehungswissenschaft zu (11 % vs. 3 %). Unter anderem aufgrund unterschiedlicher Zugangswege sind »Studierende der ersten Generation« im Durchschnitt etwa ein halbes Jahr älter als Studierende aus einer Akademikerfamilie (23,7 Jahre vs. 23,1 Jahre). In der Erziehungswissenschaft beträgt dieser Altersabstand im Mittel sogar ein Jahr, ist jedoch erneut statistisch nicht signifikant. Bei anderen soziodemographischen Merkmalen wie Geschlecht, Partnerschaftsstatus oder Elternschaft gibt es weder insgesamt noch innerhalb der Erziehungswissenschaft auffällige Abweichungen nach sozialer Herkunft.

2.3 Zufriedenheit mit den Studienbedingungen

Andreas Ortenburger

Der folgende Abschnitt schließt an Ausführungen aus dem Datenreport Erziehungswissenschaft 2012 an, in dem erstmals Daten zur Einschätzung der Studienqualität aus Sicht der Studierenden erziehungswissenschaftlicher Studiengänge präsentiert wurden. Im Ergebnis zeigte sich damals eine relativ kritische Einschätzung der Studienbedingungen (vgl. Kerst u. a. 2012). Ob es bei diesem Ergebnis bleibt, soll die Auswertung aktueller Daten zeigen.

2.3.1 Erfassung der Studienqualität mit dem Studienqualitätsmonitor

Wie im Datenreport 2012 bildet erneut der Studienqualitätsmonitor (SQM) die Datenbasis. Der SQM nimmt seit 2007 als Kooperationsprojekt des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) und der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz die Zufriedenheit der Studierenden mit den Studienbedingungen in den Blick (vgl. Bargel u. a. 2008; Woisch u. a. 2014). Zur Grundgesamtheit des SQM gehören alle Studierenden (Deutsche und Bildungsinländer/innen), die im Sommersemester des jeweiligen Erhebungsjahres an einer staatlichen oder staatlich anerkannten kirchlichen Hochschule in Deutschland in einem Fachstudium eingeschrieben sind, ohne private und duale Hochschulen, Verwaltungsfach- und Fernhochschulen, die Universitäten der Bundeswehr sowie Hochschulen, die sich primär an Berufstätige richten. Genutzt werden hier die Daten der Erhebung 2013, an der sich 86 Hochschulen beteiligt haben (vgl. Woisch u. a. 2014). Zur Befragung eingeladen wurden zudem die Studierenden, die Mitglied des HISBUS-Panels⁷ sind, deren Angaben ebenfalls in die Auswertungen einfließen. Der Rücklauf in der Untersuchung von durchschnittlich nur 10 % bleibt zwar hinter den Erwartungen zurück, bewegt sich aber im Rahmen der inzwischen häufiger zu beobachtenden tendenziell abnehmenden Bereitschaft an sozialwissenschaftlichen Erhebungen teilzunehmen. Unterschiedliche Ziehungsquoten an den Hochschulen sowie Abweichungen von bekannten Merkmalen in der Grundgesamtheit werden durch Gewichtung ausgeglichen, sodass die Daten im Hinblick auf die Verteilung nach Hochschulart, Fächergruppe, Region (Ost/West), Hochschulse semester und Geschlecht Repräsentativität beanspruchen.

Der bereinigte Datensatz enthält die Angaben von insgesamt 49.063 Personen (Deutsche und Bildungsinländer/innen), von denen die Mehrheit (31.347) an einer Universität (oder gleichgestellten Hochschule) studiert. Von den Universitätsstudierenden befinden sich 13.306 Personen in einem Bachelorstudium (ohne Lehramt), darunter 501 aus der Erziehungswissenschaft (EW)⁸. Als Vergleichsfächer werden Soziologie, Politik- und Sozialwissenschaften (Sowi, n=1.222), Psychologie (Psy, n=493) und Wirtschaftswissenschaften (Wiwi, n=1.784) sowie Sozialwesen an Fachhochschulen (n=2.008) herangezogen. Davon getrennt betrachtet werden Bachelor- und Masterstudierende, die angeben, auf Lehramt zu studieren (n=1.608), und Studierende, die das Staatsexamen für ein Lehramt anstreben (n=3.887). Dass sich Bachelorstudierende zum Teil erst beim Übergang zum Masterstudium für die Ausbildung zum Lehrer entscheiden (müssen), mag an dieser Stelle zu einer gewissen Unschär-

7 Ausführliche Informationen zum Online-Access-Panel »HISBUS« des DZHW finden sich unter www.hisbus.de.

8 92 % der Studierenden erziehungswissenschaftlicher Bachelorstudiengänge in der Befragung verteilen sich auf 14 Universitäten, sodass rund ein Viertel aller Einrichtungen der Erziehungswissenschaft (vgl. Kap. 1.1) im Durchschnitt mit einer Fallzahl von 42 Studierenden (SD 17; min 10; max 65) vertreten sind.

fe führen (vgl. Tillmann 2007; vgl. auch Kerst u. a. 2008). Die Beurteilungen der Studierenden mit Lehramtsaffinität beziehen sich auf das erste Hauptfach. Dies ist in aller Regel kein erziehungswissenschaftliches Fach, sondern ein antizipiertes Unterrichtsfach. Der erziehungswissenschaftliche Anteil von Lehramtsstudierenden am Gesamtvolumen der Semesterstunden oder der erforderlichen Leistungspunkte ist i. d. R. vergleichsweise gering (vgl. Kap. 1.2; Merckens 2004, S. 84).

Studienqualität wird im Studienqualitätsmonitor als mehrdimensionales Konstrukt verstanden (vgl. Woisch u. a. 2013). Berücksichtigt wird u. a. das Lehrangebot, die Lehrqualität, die Betreuungs- und Beratungssituation, die Anforderungen, der Kompetenzerwerb und Studierenertrag sowie Ausstattung und Serviceangebote der Hochschulen. Gängige Kritik an studentischen Lehr-evaluationen (vgl. z. B. Bargel/El-Hage 2000; Burzan/Jahnke 2010; Kromrey 2001; Schmidt 2008), die sich auf der Ebene einzelner Veranstaltungen bewegen und vielleicht in erster Linie als ein kommunikatives Mittel zur Verbesserung der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden verstanden werden sollten, umgeht der SQM über die globalere Erfassung von Studienqualität auf Studiengangebene (vgl. Grotheer/Kerst 2011). Auf Bundesebene liefern die Daten eine querschnittshafte Zustandsbeschreibung in der Wahrnehmung der Studierenden. Daneben ist der SQM insbesondere auf Fachbereichs- bzw. Fakultätsebene sowie auf Hochschulebene interessant (vgl. Wolter/Kerst 2008) und lässt sich steuerungsrelevant einsetzen.⁹

Nachfolgender Überblick konzentriert sich auf die Beurteilungen zum Lehrangebot, der Betreuungssituation in den Studiengängen, der wahrgenommenen Förderung fachlicher und überfachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten sowie auf die Zufriedenheit mit den Bedingungen im Studium insgesamt. Abschließend werden die Beurteilungen der Studierenden der Erziehungswissenschaft aus den Erhebungen 2013 und 2008 einander gegenübergestellt.

2.3.2 *Beurteilung ausgewählter Aspekte des Lehrangebots*

Im Mittelpunkt eines Studiums steht das Lehrangebot. Hochschulen, Fakultäten und Lehrende haben hier trotz zunehmender Standardisierung (als Folge der Modularisierung) gewisse Gestaltungsmöglichkeiten, damit Studierende die Qualifizierungsziele ihres Studiengangs innerhalb der Regelstudienzeit erreichen können (vgl. Bargel u. a. 2014), aber auch um fachliche Schwerpunkte einer Hochschule einbringen zu können. Um ein erfolgreiches Studium zu fördern, ist es wichtig, dass es nicht nur ein breites und vielfältiges Lehrangebot gibt, sondern dass auch die organisatorischen Rahmenbedingungen einen

9 Vgl. beispielhaft: Leibniz-Universität Hannover, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Universität Passau, Universität zu Köln, Hochschule Magdeburg-Stendal, HTW Berlin (DZHW 2015).

effektiven, den Zielen entsprechenden Studienverlauf fördern. Ergänzungsangebote wie zum Beispiel zum Erlernen der Methoden wissenschaftlichen Arbeitens können Studierende zusätzlich unterstützen. Die Zufriedenheits-einschätzungen mit dem Lehrangebot insgesamt können als Indikator für die Beurteilung der Studienqualität gewertet werden.

Bachelorstudierende an Universitäten sind insgesamt mit dem Lehrangebot nur mittelmäßig zufrieden (vgl. Tabelle 2.6). Nur je gut die Hälfte der Befragten empfindet die Studien- und Prüfungsordnungen als verständlich und die Lehrveranstaltungen als zeitlich gut koordiniert. Lediglich 41 % bewerten die inhaltliche Abstimmung zwischen den Lehrveranstaltungen gut bis sehr gut, immerhin 61 % äußern sich noch positiv über die Breite und Vielfalt des Lehrangebots.

Tabelle 2.6: Aspekte des Lehrangebots im Urteil der Bachelorstudierenden im Fächervergleich (in %)¹

	Uni insg.	BA Uni insg.	EW ²	Sowi	Psy	Wiwi	Sozial- wesen	Lehramt ²	
		BA Uni (ohne Lehramt)					BA FH	Staats- ex.	BA + MA
Breite/Vielfalt des Lehrangebots	58	61	39	61	60	62	58	52	44
Inhaltliche Abstimmung zwischen den Lehrveranstaltungen	38	41	27	36	42	41	43	32	34
Zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen	51	52	38	46	80	50	47	36	41
Verständlichkeit der Studien- und Prüfungsordnungen	52	51	45	51	61	54	60	37	45
Angebote zum Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens	48	50	51	62	67	46	60	42	43
n ³	31.347	13.306	501	1.222	493	1.784	2.008	3.887	1.608

- 1 Zusammengefasste Werte 4 + 5 einer fünfstufigen Skala von 1 = »sehr schlecht« bis 5 = »sehr gut« in Prozent.
- 2 Fett gedruckte Werte: Die durchschnittlichen Einschätzungen unterscheiden sich signifikant ($p < 0,01$). Für EW = Abweichung von den Uni-Bachelors insgesamt; für Lehramt = Abweichungen zwischen Staatsexamen und Bachelor-Master-Modell.
- 3 Die Anzahl der Befragten variiert durch fehlende Angaben (»kann ich (noch) nicht beurteilen« und »keine Angabe«) bei jedem Item geringfügig.

Quelle: Studienqualitätsmonitor 2013

In der Erziehungswissenschaft wird die Situation mit einer Ausnahme noch erheblich ungünstiger bewertet. Deutlich weniger Studierende geben hinsichtlich der Breite und Vielfalt des Lehrangebots sowie der inhaltlichen Abstimmung bzw. zeitlichen Koordination der Lehrveranstaltungen ein positives Urteil ab, in den Vergleichsfächern sind die Anteilswerte z. T. beträchtlich höher. Hier scheint also noch ein größerer Entwicklungsbedarf zu existieren, um die Studienbedingungen für die Studierenden zu optimieren. Mit den Angeboten zum Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens und der Verständlichkeit der Studien- und Prüfungsordnungen sind die EW-Bachelors hingegen wie der Durchschnitt der BA-Studierenden zufrieden, die zu beobachtenden Unterschiede sind nicht signifikant.

Betrachtet man die Beurteilungen der Studierenden, die ein Lehramt anstreben, zeigen sich signifikante Unterschiede bezüglich der Breite/Vielfalt des Lehrangebots. Ein höherer Anteil Staatsexamensstudierender (52 %) gegenüber nur 44 % der BA/MA-Studierenden äußert sich positiv. Umgekehrt hält ein größerer Anteil der BA/MA-Studierenden (45 %) die Studien- und Prüfungsordnungen für verständlich, bei den Staatsexamensstudierenden sind es lediglich 37 %.

Die Frage danach, wie zufrieden die Studierenden alles in allem mit ihrer Hochschulausbildung sind, ist eine Möglichkeit, um die Qualität von Studium und Lehre zu bewerten. Nicht zuletzt steht die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen im Zusammenhang mit Studienabbruch und Bildungserfolg (vgl. Meulemann 1991; Westermann 2010; Heublein/Wolter 2011). Insgesamt betrachtet sind die Studierenden vor allem mit der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen (sehr) zufrieden (vgl. Tabelle 2.7), knapp drei Viertel (72 %) geben ein positives Votum ab. Gut die Hälfte ist zudem mit der Vermittlung des Lehrstoffs durch die Lehrenden (52 %) und mit den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen (53 %) zufrieden oder sogar sehr zufrieden. Aufbau und Struktur der Studiengänge wird von etwas weniger als jeder/m Zweiten (46 %) positiv beurteilt.

Im Fächervergleich offenbaren sich gleichwohl deutliche Unterschiede. Dabei ist auffällig, dass EW-Studierende im Gesamturteil sämtlicher Untersuchungsaspekte signifikant unzufriedener sind als die Gesamtheit der universitären Bachelorstudierenden. Auch im Vergleich mit den anderen hier einbezogenen Fächergruppen kommt die Erziehungswissenschaft am ungünstigsten weg. Mit der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen sind noch etwas mehr als die Hälfte der befragten EW-Studierenden (sehr) zufrieden, mit der Vermittlung des Lehrstoffs, dem Aufbau und der Struktur des Studiengangs sowie den Teilnehmerzahlen sind es hingegen nur ein Drittel bis gut ein Viertel.

Tabelle 2.7: Gesamtzufriedenheit mit dem Lehrangebot im Urteil der Bachelorstudierenden im Fächervergleich¹

Gesamtzufriedenheit mit	Uni insg.	BA Uni insg.	EW ²	Sowi	Psy	Wiwi	Sozial-wesen	Lehramt ²	
		BA Uni (ohne Lehramt)					BA FH	Staats-ex.	BA+MA
der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen	72	72	53	70	80	66	67	67	65
der Vermittlung des Lehrstoffs durch die Lehrenden	55	52	33	57	59	48	59	50	49
dem Aufbau, der Struktur des Studiengangs	45	46	29	48	46	49	47	36	28
den Teilnehmerzahlen	55	53	27	42	67	41	60	33	35
n ³	31.347	13.306	501	1.222	493	1.784	2.008	3.887	1.608

- 1 Zusammengefasste Werte 4 + 5 einer fünfstufigen Skala von 1 = »überhaupt nicht zufrieden« bis 5 = »sehr zufrieden« in Prozent.
- 2 Fett gedruckte Werte: Die durchschnittlichen Einschätzungen unterscheiden sich signifikant ($p < 0,01$). Für EW = Abweichungen von den Uni-Bachelors insgesamt; für Lehramt = Abweichungen zwischen Staatsexamen und Bachelor-Master-Modell.
- 3 Die Anzahl der Befragten variiert durch fehlende Angaben (»kann ich (noch) nicht beurteilen« und »keine Angabe«) bei jedem Item geringfügig.

Quelle: Studienqualitätsmonitor 2013

Unabhängig vom Studienmodell sind rund zwei Drittel der Lehramtsstudierenden mit der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen und die Hälfte mit der Vermittlung des Lehrstoffs durch die Lehrenden (sehr) zufrieden. Studierende im BA/MA-Modell sind im Durchschnitt allerdings signifikant unzufriedener mit dem Aufbau und der Struktur ihres Studiengangs.

2.3.3 Beurteilung der Betreuungssituation

Die Betreuung der Studierenden durch die Lehrenden wird im SQM differenziert untersucht, weil diesem Aspekt bei der Bewältigung der Studienanforderungen eine hohe Bedeutung zugesprochen werden kann. Bargel u. a. (2014, S. 82) postulieren in diesem Zusammenhang: »Je besser Zugänglichkeit und Erreichbarkeit ausfallen, desto stärker können die Lehrenden zum Studienerfolg der Studierenden beitragen.« Ganz grundsätzlich kann es im Sinn akademischer und sozialer Integration (vgl. Tinto 1975) als vorteilhaft angesehen

werden, wenn Lehrende für ihre Studierenden gut erreichbar sind. Diese Erreichbarkeit sollte nicht nur im Rahmen von Sprechstunden institutionalisiert, sondern auch außerhalb von Sprechstunden gegeben sein. Es geht dabei dann auch um Unterstützung und Rückmeldungen im Zusammenhang mit Prüfungsleistungen wie Klausuren und Hausarbeiten und allgemeiner um die Einschätzung des Engagements der Lehrenden für die Studierenden.

Tabelle 2.8: Betreuungssituation im Urteil der Bachelorstudierenden im Fächervergleich (in %)¹

	Uni insg.	BA Uni insg.	EW ²	Sowi	Psy	Wiwi	Sozial- wesen	Lehramt ²	
		BA Uni (ohne Lehramt)					BA FH	Staats- ex.	BA+MA
Erreichbarkeit der Lehrenden in Sprechstunden	79	79	77	82	91	76	80	75	76
Kontaktmöglichkei- ten/Zugänglichkeit zu den Lehrenden (außerhalb von Sprechstunden)	59	58	47	52	62	52	63	52	51
Engagement der Lehrenden für die Studierenden	64	62	57	62	68	58	73	61	59
Vorbereitung auf Klausuren und Prüfungen durch Lehrende	55	54	53	54	59	49	69	48	52
Rückmeldung/Feed- back zu Hausarbei- ten, Klausuren etc.	42	41	28	36	40	32	48	41	39
Gesamtzufrie- denheit mit der Betreuung durch die Lehrenden	56	54	44	52	62	45	68	51	52
n ³	31.347	13.306	501	1.222	493	1.784	2.008	3.887	1.608

- 1 Zusammengefasste Werte 4+5 einer fünfstufigen Skala von 1=»sehr schlecht« bis 5=»sehr gut« in Prozent, außer Item »Gesamtzufriedenheit«: 1=»überhaupt nicht zufrieden« bis 5=»sehr zufrieden«.
- 2 Fett gedruckte Werte: Die durchschnittlichen Einschätzungen unterscheiden sich signifikant ($p < 0,01$). Für EW = Abweichungen von den Uni-Bachelors insgesamt; für Lehramt = Abweichungen zwischen Staatsexamen und Bachelor-Master-Modell.
- 3 Die Anzahl der Befragten variiert durch fehlende Angaben (»kann ich (noch) nicht beurteilen« und »keine Angabe«) bei jedem Item geringfügig.

Quelle: Studienqualitätsmonitor 2013

Die Zufriedenheit mit der Betreuung ist insgesamt mehrheitlich positiv (vgl. Tabelle 2.8). Besonders gut wird die Erreichbarkeit der Lehrenden in der Sprechstunde und deren Engagement bewertet, kritischer hingegen die Rückmeldungen auf erbrachte Leistungen. Die Unterschiede zwischen den Fächern sind, von einigen Ausnahmen abgesehen, relativ gering – und deutlich geringer als beim Lehrangebot. Im erziehungswissenschaftlichen Studium sind Lehrende augenscheinlich nicht besser oder schlechter in Sprechstunden zu erreichen als in anderen Studiengängen bzw. Fächern/Fächergruppen (77 % positive Einschätzungen). Auch hinsichtlich der Vorbereitung auf Klausuren und Prüfungen fühlen sich EW-Studierende durch Lehrende gleichermaßen unterstützt (54 %). Dennoch ist insgesamt eine kritische Beurteilung der Betreuungssituation festzustellen. Insbesondere bei Rückmeldungen und Feedback zu Hausarbeiten und anderen Prüfungsleistungen (28 %) besteht erheblicher Verbesserungsbedarf.

2.3.4 Förderung von Kenntnissen und Fähigkeiten

Ein Studium ist für die große Mehrzahl der Studierenden kein Selbstzweck, sondern dient in erster Linie dem Erwerb fachspezifischer und auch fächerübergreifender Kenntnisse und Fähigkeiten als Fundament der späteren beruflichen Qualifikation. Der SQM greift auch an dieser Stelle auf Selbsteinschätzungen der Studierenden zurück und fragt, inwieweit sich die Studierenden hinsichtlich verschiedener Aspekte in ihrem bisherigen Studium gefördert fühlen. Bei der Vermittlung fachlicher Kenntnisse sieht sich die überwiegende Mehrheit der Bachelorstudierenden gut gefördert. Dieser Hauptaufgabe werden die Hochschulen offenbar gerecht (vgl. Tabelle 2.9). Hingegen scheint die Vermittlung praktischer Fähigkeiten insbesondere in den universitären Bachelorstudiengängen keine Priorität zu haben. Nur 26 % der Bachelorstudierenden an Universitäten sieht sich hier (sehr) stark gefördert. Im Vergleich mit allen hier abgefragten Aspekten ist dies die mit Abstand schlechteste Bewertung. Allerdings sind Praxisbezug oder, wie hier abgefragt, »praktische Fähigkeiten« auch eine mehrdeutige, diffuse Kategorie, die zu kritischen Äußerungen geradezu einlädt. Fächerübergreifende Aspekte wie Autonomie und Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und kritisches Denken werden dagegen jeweils von etwa der Hälfte der Befragten positiv eingeschätzt.

Diese Beobachtungen wiederholen sich in ähnlicher Weise, wenn man die Einzelfächer bzw. Studienbereiche betrachtet, die hier zum Vergleich herangezogen werden. Die Stärken eines erziehungswissenschaftlichen Fachstudiums liegen offensichtlich in der Förderung kritischen Denkens (59 %) und der Teamfähigkeit (58 %) sowie in der Vermittlung wissenschaftlicher Methoden (58 %). Gegenüber den Bachelorstudierenden an Universitäten insgesamt sieht sich der Durchschnitt der EW-Studierenden hier signifikant stärker gefördert,

zum Teil sogar besser als in Psychologie und den Wirtschaftswissenschaften. Kritischer wird hingegen die Förderung praktischer Fähigkeiten wahrgenommen, die nur von 13 % der EW-Bachelors positiv gesehen wird. Dies mag mit ein Grund sein, warum diese Studierendengruppe mit dem bisher erreichten Wissen und Können tendenziell am unzufriedensten ist; mit nur 40 % äußert sich deutlich weniger als die Hälfte (sehr) zufrieden. Etwas zufriedener sind die Lehramtsstudierenden, unabhängig vom Studienstrukturmodell; hier gibt zumindest jeweils die Hälfte der Befragten an, mit dem bisher erreichten Wissen und Können (sehr) zufrieden zu sein.

Tabelle 2.9: Wahrgenommene Förderung im bisherigen Studium im Urteil der Bachelorstudierenden im Fächervergleich (in %)¹

	Uni insg.	BA Uni insg.	EW ²	Sowi	Psy	Wiwi	Sozial- wesen	Lehramt ²	
		BA Uni (ohne Lehramt)					BA FH	Staats- ex.	BA+MA
Fachliche Kenntnisse	75	71	67	71	80	64	68	73	76
Praktische Fähigkeiten	28	26	13	15	16	18	58	27	32
Autonomie und Selbständigkeit	55	54	51	53	49	60	53	55	48
Teamfähigkeit	46	49	58	45	55	37	69	45	49
Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden	51	50	58	72	87	41	56	48	44
Kritisches Denken	48	46	59	59	46	37	65	46	48
Gesamtzufriedenheit mit dem bisher erreichten Wissen und Können	57	53	40	52	61	49	59	51	48
n ³	31.347	13.306	501	1.222	493	1.784	2.008	3.887	1.608

- 1 Zusammengefasste Werte 4 + 5 einer fünfstufigen Skala von 1 = »gar nicht gefördert« bis 5 = »sehr stark gefördert« in Prozent, außer Item »Gesamtzufriedenheit«: 1 = »überhaupt nicht zufrieden« bis 5 = »sehr zufrieden«.
- 2 Fett gedruckte Werte: Die durchschnittlichen Einschätzungen unterscheiden sich signifikant ($p < 0,01$). Für EW = Abweichungen von den Uni-Bachelors insgesamt; für Lehramt = Abweichungen zwischen Staatsexamen und Bachelor-Master-Modell.
- 3 Die Anzahl der Befragten variiert durch fehlende Angaben (»kann ich (noch) nicht beurteilen« und »keine Angabe«) bei jedem Item geringfügig.

Quelle: Studienqualitätsmonitor 2013

2.3.5 Beurteilung der Studienqualität im Zeitvergleich

Im Anschluss an die Darstellung der Studienqualitätsbewertungen aus dem SQM 2013 soll hier nun abschließend noch ein vergleichender Blick auf die im Datenreport 2012 auf der Basis von Daten des Jahres 2008 beschriebene Situation geworfen werden. Für einen Vergleich der Beurteilung der Studienqualität aus Studierendensicht zu verschiedenen Zeitpunkten werden somit die SQM-Daten aus 2013 und 2008 einander gegenübergestellt. Aufgrund der inzwischen weitgehend vollzogenen Studienstrukturreform (HRK 2014) bietet es sich bei diesem Vergleich nicht mehr an, zwischen neuen und alten Studiengängen zu unterscheiden. Der Zeitvergleich konzentriert sich entsprechend auf Bachelorstudierende. Die im Datenreport 2012 berichteten Angaben von Diplom- und Masterstudierenden aus 2008 werden allerdings ergänzend noch einmal abgebildet. Um ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit herzustellen, werden nur Studierende berücksichtigt, die sich im ersten bis sechsten Fachsemester befinden. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Populationen zwischen den beiden betrachteten Zeitpunkten komplett ausgetauscht haben. Berichtet werden die Zufriedenheiten mit verschiedenen Aspekten des Studiums sowie der Globaleinschätzung über die Bedingungen im Studium insgesamt.

Tabelle 2.10: Gesamtzufriedenheit von Bachelor-Studierenden (Erziehungswissenschaft an Universitäten, nur 1.–6. Fachsemester) im Zeitvergleich 2008–2013¹

Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit...	Diplom SQM 2008 ²	Bachelor SQM 2008	Bachelor SQM 2013 ²
... der Betreuung durch die Lehrenden in Ihrem Studiengang?	3,1	3,4	3,4
... der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen?	3,6	3,7	3,5
... mit dem Aufbau, der Struktur Ihres Studienganges?	3,4	2,8	3,0
... den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen Ihres Studienganges?	2,2	2,3	2,7
... der sachlich-räumlichen Ausstattung in Ihrem Studiengang?	2,6	2,7	3,2
... den Serviceleistungen an Ihrer Hochschule?	3,0	3,1	3,1
Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit den Bedingungen in Ihrem Studium?	3,1	3,2	3,2
n ³	126	143	459

1 Mittelwerte auf einer fünfstufigen Skala (1=»überhaupt nicht zufrieden«; 5=»sehr zufrieden«)

2 Fett gedruckte Werte: Die Mittelwerte unterschieden sich signifikant ($p < 0,01$) gegenüber der Gruppe Bachelor SQM 2008.

3 Die Anzahl der Befragten variiert durch fehlende Angaben (»keine Angabe«) bei jedem Item geringfügig.

Quelle: Studienqualitätsmonitor 2008 und 2013

Für zwei Aspekte lassen sich in 2013 signifikant bessere Zufriedenheiten beobachten als in 2008 (vgl. Tabelle 2.10). Die 2013er-Kohorte äußert sich im Durchschnitt zufriedener, erstens mit den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen und zweitens mit der sachlich-räumlichen Ausstattung der Studiengänge. Angesichts der Entwicklung der Studienanfänger- und Studierendenzahl nach 2008 ist dies ein überraschender Befund, der aber womöglich das Ergebnis von Zulassungsbeschränkungen in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen sein könnte (was hier nicht überprüft werden kann). Alle anderen Aspekte werden im Durchschnitt tendenziell gleich beurteilt. Gegenüber dem rechnerischen Mittel von 3,0 für die eingesetzte Zufriedenheitsskala (1 = überhaupt nicht zufrieden bis 5 = sehr zufrieden) erzielen die fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen sowie die Betreuung durch die Lehrenden in beiden Erhebungsjahren ein vergleichsweise günstiges Ergebnis.

Sucht man trotz aller methodischen Bedenken den Vergleich zwischen alten und neuen Studiengängen, zeigt sich zumindest deskriptiv, dass lediglich Aufbau und Struktur der Studiengänge von Bachelorstudierenden tendenziell ungünstiger beurteilt werden. Damit ist eine Hauptkritik der Bologna-Umsetzung nach wie vor spürbar (vgl. Winter 2009). Bei den meisten anderen Aspekten sind die Einschätzungen hingegen ähnlich ausgeprägt, oder die Bachelorstudierenden sind im Durchschnitt sogar deutlich zufriedener mit den Studienbedingungen, als es die Diplomstudierenden gewesen sind.

2.4 Fazit

Auch wenn das gegenwärtige Niveau der Studienanfänger- und Studierendenzahlen von der Größenordnung her in der Mitte bzw. der zweiten Hälfte der 1990er Jahre schon erreicht wurde, so haben auch die Studiengänge der Erziehungswissenschaft sowie in der Lehrerausbildung in unterschiedlichem Umfang vom generellen Wachstum in der Nachfrage nach Hochschulbildung in den letzten acht bis zehn Jahren profitieren können. Bemerkenswert (und weiter zu beobachten) sind zwei Entwicklungen bei den Hauptfachstudiengängen: die hohen Anfängerzahlen im Masterstudium, die fast der Anzahl der Bachelorabsolventen entsprechen, sowie die Expansion im Fachhochschulbereich, in erster Linie durch die Neueinrichtung kindheitspädagogischer Studiengänge hervorgerufen. Die Übergangsquoten in Masterprogrammen liegen noch höher als im Durchschnitt der Bachelorabsolvent/innen. Hier ist aber noch offen, in welchem Umfang es sich um einen direkten Übergang aus einem erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengang in ein Masterstudium in diesem Fach handelt oder die Quote eine größere Zahl von »Quereinsteigern«, einen

›Import‹ aus anderen Studiengängen einschließt.¹⁰ In jedem Fall signalisiert die hohe Zahl der Masterstudierenden zum einen die inhaltliche Attraktivität erziehungswissenschaftlicher Masterangebote und zum anderen ein gewisses Misstrauen in die arbeitsmarktpolitische Akzeptanz des Bachelorabschlusses. Die Erweiterung des erziehungswissenschaftlichen Angebots im Fachhochschulbereich entspricht nicht nur der generell beobachtbaren starken Diversifizierung der Studiengänge, sondern trägt zur Professionalisierung von Berufsfeldern bei, die bisher überwiegend nicht auf Hochschulebene ausgebildet wurden. Beide Aspekte – der Übergang vom Bachelor- in ein Masterstudium ebenso wie die Akademisierung von Berufen im Erziehungs-, Sozial- und Bildungsbereich – wären genauer zu untersuchen.

Das Wachstum in der Nachfrage nach erziehungswissenschaftlichen Studienangeboten wirft mehrere Fragen auf: Verändert sich dadurch die – hier primär unter sozialstrukturellen Aspekten thematisierte – Zusammensetzung der Studierenden? Wie wirkt sich die steigende Beteiligung auf die Studienbedingungen aus der Perspektive der Studierenden aus? Und schließlich: Wie haben sich durch die hohe Nachfrage die Übergänge in den Beruf und der berufliche Verbleib verändert (siehe dazu Kap. 3)?

Anders als bildungspolitisch erhofft scheint mit der wachsenden Studiennachfrage bzw. Beteiligung an Hochschulbildung keine stärkere soziale Öffnung in den Teilnahmestrukturen verbunden zu sein, sondern ganz im Gegenteil – zumindest relativ gesehen, an den Beteiligungsquoten orientiert – ein wachsender Anteil von Studierenden, die bereits aus einer Familie mit akademischen Bildungshintergrund kommen. Immerhin trifft dies auf inzwischen weit mehr als die Hälfte aller Studierenden an Universitäten (genau sind es 55 %) zu. Auch dieser Prozess ist eine Variante von Akademisierung, in diesem Fall der Rekrutierungs- und Herkunftspotenziale der Studierenden. Besonders deutlich ist der Zuwachs bei denjenigen Studierenden, bei denen beide Elternteile schon über einen Studienabschluss verfügen – eine Art soziales Upgrading. Diese spiegelt sich umgekehrt in dem sinkenden Anteil derjenigen Studierenden, die als *first-generation students* gelten, von 59 % (1994) auf nur noch 45 % (2012).

Die Universität wird offenbar tendenziell immer mehr zu einer Institution, die nicht mehr primär dem Bildungsaufstieg, sondern der ›Vererbung‹ eines bereits erreichten akademischen Bildungsstatus in der nachfolgenden Generation dient. In diesem Funktionswandel schlagen sich zwei Prozesse nieder: der steigende Anteil von Personen mit Hochschulabschluss in der Bevölkerung, eine Folge früherer Wellen der Bildungsexpansion, und die hohe famili-

10 Eine für diesen Bericht durchgeführte Auswertung der Absolventenbefragung 2009 des DZHW (1. Welle) zeigt, dass etwa 90 % der Masterstudierenden in der Erziehungswissenschaft einen fachlich affinen ersten akademischen Abschluss erworben haben: Drei Viertel verfügen über einen erziehungswissenschaftlichen Bachelorabschluss, weitere 15 % haben ein Studium des Sozialwesens oder ein Lehramtsstudium abgeschlossen. Ob dies für nachfolgende Abschlussjahrgänge ebenfalls gilt, ist offen.

äre Reproduktionsquote akademischen Bildungskapitals. Die Universität – die Fachhochschule ist noch etwas offener – gewinnt dadurch stärker als je zuvor eine soziale bzw. kulturelle Reproduktionsfunktion. Dieser Akademisierungsprozess in den sozialen Herkunftsmustern, verbunden mit einer tendenziellen sozialen Schließung, findet sich in allen hier einbezogenen Fachrichtungen, wenngleich in unterschiedlicher Intensität. Die höchste akademische Selbstreproduktion weist die Psychologie auf, auch die stärkste Akademisierungsdynamik. Alle anderen Fächer(-gruppen) liegen unter dem Durchschnittswert für die Universität insgesamt, stellen sich also als sozial noch relativ offen dar.

Die Erziehungswissenschaft ist unter den hier verglichenen Fächern das sozial offenste Fach mit dem niedrigsten Anteil an Akademikerkindern und dem höchsten Anteil an *first-generation*-Studierenden und einer vergleichsweise geringen Wachstumsdynamik im Anteil der Akademikerkinder (von 1994 bis 2012 um plus 16 %, dagegen in der Psychologie plus 32 % und in den Wirtschaftswissenschaften plus 29 %). Dabei zeigen sich keine Unterschiede nach dem Geschlecht der Studierenden, wohl aber in den Wegen zur Hochschule hin. Unter den Studierenden der Erziehungswissenschaft mit einer Herkunft aus einer nicht-akademisch vorgebildeten Familie finden sich überdurchschnittlich viele, die zuvor einen Berufsabschluss erworben haben. Eine theoretisch interessante Frage, die hier nicht weiter untersucht werden kann, besteht in dem Zusammenhang zwischen relativ offenen Rekrutierungsmustern in der Erziehungswissenschaft und den eher schwierigeren Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsstrukturen in diesem Fach (siehe dazu Kap. 3). Ist das Fach nur deswegen sozial relativ offen, weil es seinen Absolvent/innen nur geringe Karriereperspektiven bietet?

Die Analyse der aktuellen Daten zur subjektiven Einschätzung der Studienbedingungen zeigt insgesamt ein ähnliches Bild wie schon im Datenreport 2012. Nach wie vor findet sich ein hohes Maß an Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen, unter den Bachelorstudierenden in etwa auf demselben Niveau wie unter allen Universitätsstudierenden. Die Studienstrukturreform scheint also insgesamt (noch) nicht zu einer günstigeren Bewertung geführt zu haben. Bei den im SQM ausgewiesenen Kriterien äußert sich nur ungefähr die Hälfte der befragten Studierenden mit (sehr) zufrieden, am ehesten bei der Breite und Vielfalt des Lehrangebots, am wenigsten bei der inhaltlichen Abstimmung der Lehrveranstaltungen. Ein differenzierender Faktor der studentischen Bewertung scheint neben fachspezifischen Besonderheiten vor allem die Hochschulgröße zu sein.

Mit ganz wenigen Ausnahmen äußern sich die Studierenden erziehungswissenschaftlicher Bachelorstudiengänge noch deutlich kritischer als die Studierenden in den Vergleichsfächern. Nur bei den Lehramtsstudierenden kommen in der studentischen Beurteilung einige Kriterien ebenso oder noch schlechter weg. Hinsichtlich organisatorischer und inhaltlicher Aspekte des Lehrangebots und der Betreuungssituation äußern sich jedenfalls Studieren-

de erziehungswissenschaftlicher Bachelorstudiengänge teilweise deutlich kritischer als die Gesamtheit der Bachelorstudierenden an Universitäten. Hier besteht offensichtlich nach wie vor ein erheblicher Optimierungsbedarf in den erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen. Zu den Stärken eines erziehungswissenschaftlichen Studiums gehört aus der Sicht der befragten Studierenden hingegen die Vermittlung extrafunktionaler Kompetenzen wie Teamfähigkeit und kritisches Denken – Aspekte, die für die Bewältigung beruflicher Anforderungen nicht unbedeutend sein dürften. Bei den Studierenden, die ein Lehramt anstreben, gibt es unabhängig vom Studienstrukturmodell zwar punktuelle, aber keine systematischen Unterschiede in der Bewertung der Studienqualität.

3 Studienabschlüsse und Arbeitsmarkt

Christian Kerst, Andrä Wolter & Ivo Züchner

Studiumsabschluss und Berufseinmündung markieren wesentliche Zäsuren für Studierende, die – trotz zumeist vorhandener Erfahrung im Arbeitsmarkt – biografisch eine neue Rolle in der Gesellschaft einnehmen. Mit den konsekutiven Studiengängen ist ein neuer Übergang bzw. eine andere Option im Lebenslauf hinzugekommen, da nun die Möglichkeit besteht, das universitäre Studium schon mit einem Bachelorabschluss als erstem berufsqualifizierenden Abschluss zu beenden und sich entsprechend beruflich zu orientieren oder eben nach dem Bachelorabschluss das Studium in einem Masterprogramm fortzusetzen und dann auf demselben Niveau wie frühere Diplom- und Magister-Pädagoginnen und -Pädagogen qualifiziert zu sein.¹ Parallel dazu hat sich die Arbeitsmarktsituation, auf die Absolventinnen und Absolventen sowohl der Hauptfach- als auch der Lehramtsstudiengänge in den letzten Jahren trafen, relativ günstig dargestellt, sodass bei entsprechender Arbeitsmarktorientierung in der Regel eine Erwerbstätigkeit erreicht werden konnte. Der folgende Beitrag stellt sich die Aufgaben, dieses für den Zeitraum der letzten Jahre genauer nachzuvollziehen und an einigen Stellen die Frage nach möglichen zukünftigen Entwicklungen zu stellen.

So werden zunächst anhand der amtlichen Statistik die Hauptfachstudierenden der Erziehungswissenschaft im Übergang zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen und die Lehramtsstudierenden im Übergang vom ersten Staatsexamen in den Vorbereitungsdienst und den Arbeitsmarkt betrachtet (3.1). Die Studien des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) bieten darüber hinaus die Grundlage, Berufsverlaufsprozesse im Fächervergleich genauer zu analysieren. So werden anhand der Daten des DZHW-Absolventenpanels 10-jährige Berufsverläufe nach Studiumsabschluss nachvollzogen und beschrieben (3.2.1). Mit dem DZHW-Absolventenpanel sowie den Daten der Absolventenstudien in Bayern und Sachsen wird daneben der Aspekt der (Arbeitsmarkt-)Mobilität von Absolventinnen und Absolventen genauer untersucht (3.2.2).

1 Für das Lehramt stellt sich die Frage nicht. Dort wo die Lehramtsstudienstruktur umgestellt wurde, ist der Lehramts-Masterabschluss weiterhin Voraussetzung für den Übergang in den Vorbereitungsdienst.

3.1 Abschlussprüfungen und Arbeitsmarktübergang im Spiegel der amtlichen Statistik

Ivo Züchner

3.1.1 Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge

Mit dem Ansteigen der Zahl der Hauptfachstudierenden in den Bachelor- und Masterstudiengängen hat sich in den letzten Jahren auch die Zahl der Abschlussprüfungen deutlich erhöht. Über 4.500 erziehungswissenschaftliche Bachelorprüfungen im engeren Sinne und fast 6.000 Prüfungen einschließlich der universitären Sonder- und Sozialpädagogik wurden im Jahr 2014 erfolgreich abgelegt (vgl. Tabelle 3.1).²

Tabelle 3.1: Bestandene Bachelorprüfungen (Hauptfachstudiengänge) an Universitäten und PHs

PJ ²	Erzwiss insg. (U) ¹	dar. EW (U)		Sonderpäd. (U)	Sozialpäd. (U)	Summe EW (EW+ Son+Soz an U)	Nachrichtlich Bachelor EW (FH)
		Bachelor (U)	Zwei-Fach- Bachelor (U) ¹				
2010	2.257	1.851	406	216	992	3.465	272
2011	2.859	1.960	899	926	781	4.566	376
2012	3.691	2.386	1.305	398	814	4.903	604
2013	4.107	2.594	1.513	448	769	5.324	980
2014	4.664	3.149	1.515	378	891	5.933	1.155

1 Ohne Bachelor mit Lehramtsoption.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2, verschiedene Jahrgänge

Dabei liegt das Verhältnis von Ein-Fach- und Zwei-Fach-Bachelorabschlüssen in den letzten Jahren bei etwa 65 % zu 35 %, d.h. in der Mehrheit wird Erziehungswissenschaft im Bachelor als das zentrale Hauptfach studiert. Im Binnenverhältnis der ausgewiesenen Studienfächer weisen die unter Erziehungswissenschaft ausgewiesenen Bachelorstudiengänge gegenüber den an den Teildisziplinen orientierten Studiengängen eine besondere Dynamik auf, letztere hatten in den vergangenen fünf Jahren relative konstante Absolventen-

2 Zu den Studienbereichen vgl. Fußnote 2 in Kap. 2.

zahlen. Und nicht zu übersehen ist, dass mittlerweile an Fachhochschulen über 1.100 Abschlussprüfungen der Erziehungswissenschaft zugeordnet werden.

Der Blick auf die auslaufenden traditionellen Abschlüsse Diplom und Magister zeigt, dass auch hier in den letzten Jahren noch durchaus eine relevante Zahl an Absolventinnen und Absolventen die Hochschulen verlassen hat, die Umsetzung der gestuften Studienstruktur sich bei den Abschlüssen also noch sehr zögerlich manifestiert. Allerdings hat im Jahr 2011 die Zahl der Bachelorprüfungen erstmals die Zahl der traditionellen Abschlussprüfungen überholt.

Tabelle 3.2: Bestandene Abschlussprüfungen in Erziehungswissenschaft (inkl. Son + Soz (U))+ nach Abschlussarten (1995–2014)¹

PJ ²	Diplom (U) ¹	Magister ¹	Diplom + Magister	Bachelor (U) ¹	Master (U) ¹	Summe Dipl. + Magister + Master
1995	1.987	235	2.247			2.247
2000	3.777	635	4.412	–		4.412
2005	3.569	1.081	4.650	–	648	5.298
...						
2010	3.511	1.275	4.786	3.465	765	5.551
2011	2.846	1024	3.870	4.566	1.234	5.104
2012	2.352	771	3.123	4.903	1.539	4.662
2013	1.643	469	2.112	5.324	2.246	4.358
2014	1.025	327	1.352	5.933	2.652	4.004

1 Diplom (U), Magister, Bachelor, Master umfasst jeweils immer Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik und Sozialpädagogik an Universitäten und PHs.

2 Lesehilfe: Das Prüfungsjahr 2014 setzt sich zusammen aus dem Wintersemester 2013/14 und dem Sommersemester 2014.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie II, Reihe 4.2, verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

Eine besondere Rolle im Studiengefüge spielen die Masterabschlüsse, die in der Regel Abschlüsse sind, die auf zuvor bestandenen einschlägigen Bachelorabschlüssen aufsetzen. Eine Folge ist, dass Personen so in der Statistik über die Zeit häufig zweimal auftauchen. Entsprechend lassen sich Bachelor- und Masterabschlüsse inhaltlich nicht aufsummieren wie Magister- und Diplomprüfungen.

Die Zahl der erfolgreich abgelegten Masterprüfungen hat in vergleichbarem Maße wie die der Bachelorabschlüsse in den letzten Jahren zugenommen; über 2.600 Studierende haben ihr Masterstudium 2014 erfolgreich abgeschlossen. Dabei sind die Masterabschlüsse in der Regel »Ein-Fach«-Master, den rund 2.600 »Ein-Fach-Mastern« stehen ganze 43 als »Zwei-Fach-Master« klassifizierte Abschlüsse gegenüber. Gleichzeitig haben – zumindest in der Statistik –

die erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengänge im Binnenvergleich zu den Teildisziplinen ein noch höheres Gewicht (84 % der Absolventinnen und Absolventen) als bei den Bachelorstudiengängen (79 %).

Zieht man allerdings die Zahl der wissenschaftlichen Hauptfachabschlüsse³ (Diplom + Magister + Master) zusammen, zeigt sich, dass diese Zahl in den letzten fünf Jahren deutlich um fast 1.500 und damit knapp 30 % gesunken ist. Dieses könnte sich als eine folgenreiche Auswirkung der Umstellung in der Studienstruktur erweisen – wenn sich zeigen sollte, dass eben durch den ersten berufsqualifizierenden Abschluss der wissenschaftliche Abschluss in Erziehungswissenschaft deutlich seltener wird.

Ansatzweise lässt sich dieses über eine Modellrechnung beschreiben: Setzt man die Zahlen zum Bachelorabschluss, die Anfängerinnenzahlen in den Masterstudiengängen und deren Abschlusszahlen über die Zeit in ein Verhältnis – mit der impliziten Annahme, es handele sich jeweils um dieselben Personen –, so zeigt sich ein noch etwas unklares Bild: Rechnerisch verblieb in den letzten Jahren ein Anteil von etwas über 80 % der BA-Absolventinnen und -Absolventen im Studiensystem – wobei bislang noch unklar ist, inwieweit sich dahinter tatsächlich ein direkt fortgesetztes Studium, ein Aus- und Wiedereinstieg nach einer gewissen Zeit oder ein Zugewinn aus anderen Bachelorstudiengängen verbirgt (vgl. Tabelle 3.3).⁴

Tabelle 3.3: Modellrechnung zu Bachelor- und Masterübergang und Absolvent/innen (EW inkl. Son und Soz an Uni + PH)

Abschluss Jahr BA Erzwiss insg.	Anfänger/- innen MA Erzwiss insg.	%-Anteil von Ab- schluss BA	Abschluss Jahr MA Erzwiss insg.	%-Anteil von Anfänger/- innen MA	%-Anteil von Abschluss BA
2007 580	2007 899	155%	2009		
2008 1.148	2008 1.190	104%	2010 765	64%	67%
2009 1.774	2009 1.548	87%	2011 1.234	80%	70%
2010 3.465	2010 2.914	84%	2012 1.539	53%	44%
2011 4.566	2011 3.760	82%	2013 2.246	60%	49%
2012 4.903	2012 4.122	84%	2014 2.652	64%	54%
2013 5.324	2013 4.633	87%	2015		
2014 5.933	2014 4.826	81%	2016		

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1 und 4.2, verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

3 ›Wissenschaftlich‹ deshalb, weil mit ihnen der Zugang zur Promotion verbunden ist.
4 Untersucht man die Studienfächer, so wird deutlich, dass gerade die BA-Absolventinnen und -Absolventen in Sozialpädagogik mit rechnerisch etwas weniger als 50 % deutlich seltener einen auf dasselbe Studienfach bezogenen Masterstudiengang aufnehmen als die anderen erziehungswissenschaftlichen Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen.

Führt man diese Kalkulation weiter, so schlossen rechnerisch in den letzten Jahren um die 60 % der MA-Studierenden und etwa 50 % der BA-Absolventinnen und -Absolventen ein erziehungswissenschaftliches Masterstudium ab – wobei die Anteile in den letzten drei Jahren wieder gestiegen sind. Die doch relativ großen Sprünge in der Statistik weisen darauf hin, dass sich hier noch einige Erfassungsprobleme bemerkbar machen, sodass derzeit eine Bewertung dieser Quoten noch sehr vorsichtig erfolgen muss. Auch wird bei der Schätzung eine planmäßige Studiendauer angenommen, was möglicherweise ein sehr optimistisches Vorgehen ist. Sollten sich die Absolventenzahlen allerdings auf diesem Niveau stabilisieren, würde dies mit Blick auf die Qualifizierung wissenschaftlich ausgebildeter Erziehungswissenschaftler/innen doch einen deutlichen Einschnitt im Vergleich zu den früheren Studienstrukturen bedeuten. Wenn das Selbstverständnis und die besondere Stärke der universitär verankerten Erziehungswissenschaft die wissenschaftliche Qualifikation (sowohl für eine Fachpraxis als auch das Wissenschaftssystem) ist (Lüders 1989; Keiner u. a. 1997), dann ist aufmerksam zu beobachten, ob dies auch im Studienverhalten eine Entsprechung findet oder der Masterabschluss nur noch eine Option für wenige wird.

Die quantitative Bedeutung des wissenschaftlichen Abschlusses für die Erziehungswissenschaft lässt sich über den Fächervergleich einordnen, der in Tabelle 3.4 dargestellt wird und den allmählichen Abbau der traditionellen Magister- und Diplomprüfungen und das Ansteigen der BA- und MA-Prüfungen verdeutlicht.

Tabelle 3.4: Bestandene Prüfungen nach Abschlussart im Fächervergleich (Hauptfachstudiengänge, 2000–2015)

Prüfungs-jahr	Erziehungswissenschaft			Psychologie			Politikwissenschaft			Sozialwissenschaften		
	M+D	BA ¹	MA ¹	M+D	BA ¹	MA ¹	M+D	BA ¹	MA ¹	M+D	BA ¹	MA ¹
2000	4.412	16		2.694	0		1.334	2		1.397	7	
2005	4.650	179	648	3.414	136	21	2.168	70	36	2.063	348	63
...												
2010	4.786	3.465	765	3.229	1.520	171	2.229	1.280	405	2.648	2.005	384
2011	3.870	4.566	1.234	3.149	2.324	271	1.980	1.765	653	2.064	2.425	746
2012	3.123	4.903	1.539	2.733	2.728	626	622	2.101	914	1.612	2.798	910
2013	2.112	5.324	2.246	2.287	3.685	1.402	963	2.257	1.102	951	3.186	1.115
2014	1.352	5.933	2.652	1.499	4.379	2.201	558	2.391	1.443	835	3.371	1.465

M=Magister (U), D=Diplom (U), BA=Bachelor (U), MA=Master (U). Erziehungswissenschaft umfasst hier auch die Studienfächer Sonderpädagogik und Sozialpädagogik (U).

1 Ohne Bachelor bzw. Master mit Lehramtsoption.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2; eigene Berechnungen.

Wenn man nun die Summe der wissenschaftlichen Abschlüsse (Magister, Diplom und Master) für die Jahre 2005, 2010 und 2014 vergleicht, zeigt sich, dass die Summe der Abschlüsse in der Erziehungswissenschaft und in der Politikwissenschaft im Jahr 2014 die Zahlen von 2005 und 2010 nicht erreicht, während diese insbesondere in der Psychologie 2014 deutlich überschritten wurde. Dies kann nun ein Effekt kleinerer Studiengänge sein. Wenn man aber dazu das Verhältnis von BA- und – jeweils zwei Jahre später – MA-Prüfungen berechnet (Quoten für MA 2014: Erziehungswissenschaft: 54 % der BA-Abschlüsse, Psychologie: 80 % der BA-Abschlüsse, Politik: 69 % der BA-Abschlüsse und Sozialwissenschaften: 53 % der BA-Abschlüsse), dann scheint in der Umbruchsituation – bei gleichzeitiger Expansion der generellen Studiendenzahlen – der Masterabschluss gerade für die Psychologie, mit Abstrichen auch für die Politikwissenschaft, eine höhere Bedeutung zu haben und eine größere »Selbstverständlichkeit« zu sein als in der Erziehungswissenschaft. Dieser Umbruch wird in der amtlichen Statistik in den nächsten Jahren sicher präziser und verlässlicher abzulesen sein. Die Frage sei aber schon an dieser Stelle aufgeworfen, ob sich die Erziehungswissenschaft nicht unter der Hand über einen mehrheitlichen BA-Abschluss einer stärkeren Berufsqualifikation annähert und somit die Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt noch stärker in Konkurrenz zu den formal auf gleichem Niveau qualifizierten Sozialarbeiter/innen und Kindheitspädagog/innen treten – die allerdings in der Regel eine staatliche Anerkennung erhalten.⁵ Gleichzeitig wären dabei die Folgen für die Disziplin Erziehungswissenschaft und die eigene Nachwuchsrekrutierung zu diskutieren.

3.1.2 *Lehramtsabsolventinnen und -absolventen*

Die gestiegene Zahl der Lehramtsstudierenden spiegelt sich auch in der gestiegenen Zahl der Lehramtsabsolventinnen und -absolventen der letzten Jahre wider. Waren es in den Jahren 2000 und 2005 etwa 27.000 bzw. 24.000 Absolventinnen und Absolventen, so schlossen seit dem Prüfungsjahr 2011 regelmäßig 40.000 und mehr Lehramtsstudierende ihr Studium erfolgreich ab.

Zwischen den Fächergruppen haben sich dabei keine gravierenden Verschiebungen ergeben. In allen Fächergruppen stieg die Zahl der Absolventinnen und Absolventen, im Binnenverhältnis haben die Sprach- und Kulturwissenschaften seit 1995 leicht gegenüber den anderen Fachrichtungen hinzugewonnen. Versucht man nun den weiteren Werdegang der Absolven-

5 Die Arbeitsmarktstatistiken (Beschäftigtenstatistik, Arbeitslosenstatistik, Mikrozensus) haben durch die Einführung der neuen Klassifikation der Berufe (KldB 2012) eine deutliche Veränderung erfahren. Aufgrund der sehr begrenzten Jahrgänge mit neuer Klassifizierung und Umstellungsproblematik wurde für diesen Datenreport auf entsprechende Analysen verzichtet.

tinnen und Absolventen nachzuzeichnen, kann man auf die Daten zum Vorbereitungsdienst und den Einstellungen in dem öffentlichen Schuldienst zurückgreifen (vgl. Tabelle 3.6).

Tabelle 3.5: Bestandene Prüfungen in Lehramtsstudiengängen nach Fächergruppen (Erstfach, 1995–2010)¹

Prüfungs-Jahr	Lehramts-Absolvent/innen insgesamt	Darunter:				
		Sprach- u. Kulturwissen-schaft	Mathematik, Naturwissen-schaft	Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissen-schaft	Sport	Kunst
1995	26.748	57%	21%	6%	6%	6%
2000	26.938	60%	18%	6%	6%	6%
2005	24.286	62%	18%	5%	6%	7%
...						
2010	37.577	61%	21%	5%	6%	5%
2011	39.088	62%	20%	5%	5%	5%
2012	39.137	62%	20%	5%	5%	5%
2013	42.016	63%	20%	6%	5%	5%
2014	43.291	63%	20%	6%	4%	5%

1 Inklusive der Kategorien »LA Bachelor und LA Master«; Prozentwerte addieren sich nicht ganz auf 100%, da kleine Studienbereiche weggelassen wurden.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2

So hat sich der Anteil der Übernahmen in den Vorbereitungsdienst seit 2005, als rechnerisch mehr als die Zahl der Lehramtsabsolventinnen und -absolventen aufgenommen wurde (Altbewerber/innen, Quereinsteiger/innen), wieder stark verändert. Im Jahre 2014 wurden nur noch 75 % der Lehramtsabsolvent/innen des Vorjahres in den Vorbereitungsdienst übernommen. Und nachdem in den Schuldienst in den letzten Jahren rechnerisch deutlich mehr als Absolventen des Vorbereitungsdienstes eingestellt wurden, als es Absolventinnen und Absolventen des Vorbereitungsdienstes gab, zeichnet sich auch hier eine Verschlechterung des Verhältnisses ab. Insgesamt lässt sich über diese Daten prognostizieren, dass eine qualifikationsangemessene Arbeitsmarktintegration für die Lehramtsabsolvent/innen in den kommenden Jahren deutlich schwieriger wird.

Tabelle 3.6: Lehramtsabsolventen mit Übergang in den Vorbereitungsdienst und den öffentlichen Schuldienst (Deutschland) ⁶

1. Staats-examen		Einstellungen in den Vorbe-reitungs-dienst		% von 1. Staats-examen (2 von 1)	Absol-vent/-innen Vorbe-reitungs-dienst		% Einstel-lungen in den Vorbe-reitungs-dienst (4 von 2)	Einstel-lungen in den Schul-dienst		% von Absol.-Vorberei-tungsdienst (6 von 4)
1		2		3	4		5	6		7
1995	26.748	1996	21.575	81%	1998	22.939	106%	14.614	64%	
2000	26.938	2001	23.672	88%	2003	21.745	92%	26.572	122%	
2005	24.286	2006	27.121	112%	2008	23.705	87%	24.754	104%	
2006	26.451	2007	29.008	110%	2009	23.769	82%	30.422	128%	
2007	28.859	2008	29.472	102%	2010	25.295	86%	29.436	116%	
2008	32.579	2009	31.903	98%	2011	27.344	86%	30.601	112%	
2009	36.120	2010	31.562	87%	2012	29.342	93%	29.968	102%	
2010	37.577	2011	34.113	91%	2013	30.206	89%	29.155	97%	
2011	39.088	2012	32.443	83%	2014	30.377	94%	29.839	98%	
2012	39.137	2013	31.050	79%						
2013	42.016	2014	31.637	75%						

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie II, Reihe 4.2; Grund- und Strukturdaten

Zur Abschätzung der zukünftigen Entwicklung veröffentlicht die KMK regelmäßig Lehrerbedarfsprognosen⁷, die die Zahl der prognostizierten Lehramtsbewerberinnen und -bewerber ins Verhältnis zu dem prognostizierten Bedarf setzen und auch nach Schulformen differenzieren. In der aktuellen Prognose zeichnet sich ab 2017 ein jährlich steigendes Überangebot von 3.000 (2016) bis 10.000 Bewerber/innen (2025) für den Schuldienst ab (vgl. KMK 2015b, S. 17). Insbesondere bei den Lehrämtern für das Gymnasium/Sekundarbereich II

6 Diese Modellrechnung muss als Vereinfachung verstanden werden. So können die Werte keinesfalls im Sinne eines linearen Übergangs gelesen werden. Zugleich ist bei der Interpretation der Daten zu beachten, dass eine unbekannte Anzahl von Personen den Übergang ins Referendariat oder den Schuldienst gar nicht anstrebt und dass ein weiterer Teil anschließend in nicht-staatlichen Schulen tätig wird.

7 Allerdings basieren solche Prognosen immer auf bestimmten Annahmen und Erwartungen, deren Eintreffen nicht sicher ist (Wolter 2015). Darüber hinaus stellt sich diese Situation in den einzelnen Unterrichtsfächern sehr unterschiedlich dar. Auch hängt vieles vom Berechnungsschlüssel ab (z. B. den zu unterrichtenden Stunden oder der Lehrer-Schüler-Relation) und wachsende Schülerzahlen (durch Migration) konnten noch nicht berücksichtigt werden. Zudem können politische Entscheidungen und Umorientierungen diesen Prognosen auch die Grundlage entziehen. So entstehen bspw. bei einem deutlich stärkeren Ausbau inklusiver Schulen deutlich weniger Bedarfe im Kontext von Förderschulen. Zudem sind darüber hinaus auch fächerspezifische (Ersatz-)bedarfe zu beachten, die hier nicht abgebildet werden.

(allgemeinbildende Fächer) mit im Jahresdurchschnitt jeweils 5000 Bewerberinnen und Bewerbern ist das Angebot höher als der Bedarf (vgl. ebd., S. 21) und für die Lehrämter des Primarbereichs (mit im jährlichen Durchschnitt von über 1.000 Bewerber/innen über dem Bedarf; ebd., S. 19) zeichnet sich auch in diesen Schätzungen eine für viele Absolventinnen und Absolventen zukünftig problematischere Übergangssituation ab.

Dabei ist der Beschäftigungsumfang von Lehrkräften in Schulen nach Zeiten deutlichen Rückgangs in den 1990er Jahren und anfangs der 2000er Jahre gerade in allgemeinbildenden Schulen (vgl. Züchner/Weishaupt 2004) in den letzten zehn Jahren wieder angestiegen. Von 2005 bis 2014 stieg die Zahl der vollzeitbeschäftigten Lehrkräfte um mehr als 25.000 bei einem gleichzeitigen Rückgang der Teilzeitbeschäftigten um knapp 30.000, was im Saldo einen Zuwachs an Vollzeitäquivalenten bedeutet (vgl. Tabelle 3.7).

Tabelle 3.7: Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (1995–2014, Deutschland)¹

Jahr	Allgemeinbildende Schulen		Berufsbildende Schulen		Summe	
	Vollzeit	Teilzeit	Vollzeit	Teilzeit	Vollzeit	Teilzeit
1995	451.000	219.000	86.900	20.700	537.900	239.700
2000	409.000	262.600	87.200	26.300	496.200	288.900
2005	389.500	278.200	87.300	35.200	476.800	313.400
2010	400.600	272.400	84.700	39.100	485.300	312.400
2011	406.200	263.500	85.400	39.100	491.600	302.700
2012	408.500	257.400	84.000	38.900	492.500	296.200
2013	413.500	251.200	84.900	37.500	498.400	288.700
2014	415.200	249.000	84.900	37.200	500.000	286.200

1 Außer Acht gelassen wurde hierbei die Zahl der nebenberuflich bzw. stundenweise beschäftigten Lehrkräfte; Daten gerundet.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1 und 2, verschiedene Jahrgänge, Zahlen gerundet

Für alle Lehrkräfte lag der Teilzeitanteil 2014 bei 36 %. Betrachtet man die Lehrerbeschäftigung in der Binnenentwicklung unterschiedlicher Lehrämter an allgemeinbildenden Schulen über den Zeitraum 2005–2014, dann hat insbesondere die Beschäftigung in den Grundschulen abgenommen (minus 32.000), während seit 2005 in den Gymnasien 10.000 Lehrkräfte und in den Integrierten Gesamtschulen fast 20.000 Lehrkräfte mehr eingestellt wurden (vgl. Datenportal des BMBF, Bildung, Tabelle 2.3.26).

Bilanziert man die Abschluss- und Übergangssituation, so zeichnen sich sowohl für das Hauptfach- als auch für das Lehramtsstudium durchaus Her-

ausforderungen für die nächsten Jahre ab. Im Bereich des Hauptfachs stellt sich die Frage, inwieweit es der Erziehungswissenschaft gelingt, Studierende auch für ein Masterstudium zu gewinnen und somit über ein konsekutives Studiensystem den wissenschaftlichen Abschluss als Regelabschluss zu erhalten (und damit auch die Grundlagen für den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs zu erhalten). Für die Lehrenden und Studierenden stellt sich bei Orientierung auf die pädagogische Fachpraxis die Frage, ob die Absolventinnen und Absolventen »nur« mit BA-Abschluss in Zeiten von weniger günstigen Arbeitsmarktsituationen mit den Absolventinnen und Absolventen anderer BA-Studiengänge mit staatlicher Anerkennung (Soziale Arbeit, Frühpädagogik) konkurrenzfähig sind bzw. andere entsprechende Arbeitsmarktnischen existieren (und/oder sogar ein »downgrading« der bspw. von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen eroberten Stellen erfolgt). Für die Lehramtsabsolventinnen und -absolventen zeichnet sich anhand der Absolventenzahlen und des prognostizierten Lehrbedarfs in einigen Bereichen in Zukunft ein relativ problematischer Berufsübergang ab – und auch die in einigen Bundesländern etablierte BA- und MA-Struktur weist derzeit nicht so stark in Richtung Polyvalenz (vgl. Kap. 1.2), dass hier selbstverständlich von einem problemlosen Ausweichen in andere Bereiche ausgegangen werden kann.

3.2 Übergänge und Verbleib der Absolventinnen und Absolventen

Christian Kerst & Andrä Wolter

unter Mitarbeit von Robert Pelz & Martin Otto, KfBH Dresden,
Maike Reimer & Johannes Wieschke, IHF München

Der kurzfristige Verbleib der Hochschulabsolventinnen und -absolventen in den hier einbezogenen Studienfächern, etwa ein Jahr nach dem Studienabschluss, stand im Zentrum des Datenreports 2012 (vgl. Kerst u. a. 2012). Damals konnten die Absolventenjahrgänge 2005 und 2009 vergleichend betrachtet werden, wobei erstmals auch für die gestuften Studiengänge Aussagen möglich waren. Die auf der Basis von Absolventenbefragungen vorgenommenen Analysen zeigten, dass Erziehungswissenschaftler/innen des Jahrgangs 2009 auf deutlich verbesserte Bedingungen der Einmündung in den Arbeitsmarkt stießen als der Prüfungsjahrgang 2005, auch wenn im Vergleich der im Datenreport betrachteten Fächer bzw. Fachrichtungen die Erziehungswissenschaft eher zur Gruppe derjenigen Fächer zählte, deren Absolventinnen und Absolventen häufiger mit Schwierigkeiten beim Berufseintritt konfrontiert werden.

Leider stehen keine neueren bundesweit repräsentativen Daten zur Verfügung, um unmittelbar an diese Arbeiten anschließen zu können und zu prüfen, ob die insgesamt positive Entwicklung an der Übergangsstelle Studium/Arbeitsmarkt angehalten hat.⁸ In dieser Ausgabe des Datenreports steht daher zum einen der langfristige Verbleib der Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaft und der Vergleichsfächer innerhalb eines Zeitraums von zehn Jahren nach Studienabschluss im Zentrum. Zum anderen wird mit der regionalen (Erwerbs-)Mobilität der Absolventinnen und Absolventen ein neues Thema aufgegriffen, um exemplarisch Zusammenhänge zwischen Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit zu untersuchen.

Für die Auswertungen zum langfristigen beruflichen Verbleib der Absolventinnen und Absolventen in der Erziehungswissenschaft wird das DZHW-Absolventenpanel verwendet. Die DZHW-Absolventenbefragungen sind bundesweit repräsentativ angelegt und folgen einem Kohorten-Panel-Design – d. h. sie erheben alle vier Jahre für eine neue Absolventenkohorte die Tätigkeits- und Erwerbsverläufe nach dem ersten Studienabschluss sowie in Wiederholungsbefragungen fünf und zehn Jahre nach dem (ersten) Studienabschluss. Verwendet werden hier die Daten der dritten Welle der Abschlussjahrgänge 1997 und 2001 (vgl. Fabian u. a. 2013), um den langfristigen beruflichen Ertrag zu beschreiben, sowie zusätzlich die zweite Welle des Abschlussjahrgangs 2005 und die erste Welle des Abschlussjahrgangs 2009 zur Darstellung der Einmündungsverläufe.⁹

Für die Analysen zu regionalen Wanderungen und zur Erwerbsmobilität der Absolventen in der Erziehungswissenschaft werden drei Datenquellen genutzt. Aus dem DZHW-Absolventenpanel ist dies jeweils die zweite Welle der Absolventenkohorten 2001 und 2005, mit denen die ersten fünf Jahre nach dem Studienabschluss überblickt werden können. Zusätzlich werden zwei landesbezogene Absolventenstudien für Bayern und Sachsen ausgewertet. In beiden Ländern finden regelmäßig Absolventenstudien statt, die ebenfalls die ersten fünf Jahre nach dem Studienabschluss abdecken. Für die fachbezogenen Auswertungen zur regionalen Mobilität bietet dieses Vorgehen den Vorteil, die empirische Basis zu erweitern. Zudem ermöglicht das Vorgehen eine wechselseitige Validierung der Ergebnisse.

Das Bayerische Absolventenpanel (BAP) befragt seit 2005 ausgewählte Absolventenjahrgänge zu Studium und Berufseintritt, jeweils etwa andert-halb, fünf und zehn Jahre nach dem Abschluss, um bayernweit repräsentative

8 Die Befragung des Absolventenjahrgangs 2013 im Rahmen des DZHW-Absolventenpanels steht kurz vor dem Abschluss; die Daten sind jedoch bis zur Drucklegung des Datenreports nicht verfügbar. Auch die Daten der KOAB-Befragungen des INCHER Kassel stehen für externe Auswertungen als Scientific Use File nicht zur Verfügung.

9 An der dritten Welle des Jahrgangs 2001 haben 4.734 Absolventinnen und Absolventen teilgenommen, darunter 184 aus der Erziehungswissenschaft. Die Fallzahlen für die Erziehungswissenschaft in den anderen Befragungen betragen: dritte Welle 1997: 90, zweite Welle 2005: 122 (ohne Bachelor), erste Welle 2009: 236 (Magister, Diplom) und 148 (Bachelorabschluss).

Analysen zu ermöglichen. Für diesen Beitrag werden die Ergebnisse der zweiten Welle des Absolventenjahrgangs 2005/06 genutzt. An der Studie haben 3.482 Befragte teilgenommen, darunter 113 aus der Erziehungswissenschaft (Reimer u. a., o. J.). Für Sachsen wird die Sächsische Absolventenstudie (zuletzt Lenz u. a. 2014a, 2014b) herangezogen, die im Wesentlichen das Panel-Design der bundesweiten Studie des DZHW adaptiert. Im Rahmen dieser Studie haben die im Jahr 2008 erstmals befragten Prüfungsjahrgänge 2006/07 in einer Nachbefragung 2013/14 Auskunft zu ihrer aktuellen beruflichen Situation gegeben. Diese Nachbefragung, an der sich insgesamt 2.672 Befragte (Rücklauf: 64 %) aller Abschlussarten beteiligten, darunter 72 aus der Erziehungswissenschaft, dient als Datengrundlage der nachfolgenden Analysen.

3.2.1 Langfristiger Verbleib und Berufserfolg nach dem Studienabschluss

Die Einmündung von Absolventinnen und Absolventen des Faches Erziehungswissenschaft ist in der Vergangenheit bereits mehrfach untersucht worden. In der öffentlichen Wahrnehmung gilt die Erziehungswissenschaft oft als ein Fach mit prekären Beschäftigungsperspektiven. Demgegenüber konnten Krüger u. a. (2003) in der ersten Verbleibstudie in der Erziehungswissenschaft zeigen, dass »die Lage der Diplom- und Magister-Pädagogen weitaus besser ist als ihr Ruf. Sie haben sich in den 90er 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). Die meisten Absolventinnen und Absolventen scheinen fachlich angemessen beschäftigt, nur wenige weichen in nicht-pädagogische Arbeitsfelder aus. Insbesondere Frauen haben demnach vom starken Ausbau der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge und der wachsenden öffentlichen Nachfrage nach Erziehungsberufen profitiert und sich ein akademisch geprägtes Berufsfeld erobert, wobei bereits damals eine nicht abschlussadäquate Bezahlung beklagt wurde (vgl. zusammenfassend Rauschenbach/Krüger 2004, S. 26–28). Davon abgesehen wird der Berufsstart der Absolventenkohorten der 1970er, 1980er und 1990er Jahre als »durchaus gelungen« bezeichnet (Huber 2004, S. 188).

Für die damaligen Analysen wurden groß angelegte Verbleibstudien genutzt, die ausschließlich Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaft und verwandter Fächer enthielten (vgl. Rauschenbach/Krüger 2004, S. 18 ff.). Die im Folgenden herangezogenen DZHW-Absolventenstudien ermöglichen einen Vergleich zwischen allen (großen) Fächergruppen, enthalten mehrere Absolventenkohorten, sie bieten also eine Zeitreihenperspektive, und aufgrund ihres Paneldesigns auch eine Längsschnittbetrachtung. Darüber hinaus ermöglichen sie es, die älteren Verbleibstudien um neue Absolventen-

kohorten zu ergänzen, für die sich wesentliche Rahmenbedingungen geändert haben, etwa im Studium (Studienstrukturreform) oder auf dem Arbeitsmarkt, z. B. durch zunehmende Finanzknappheit der öffentlichen Haushalte.

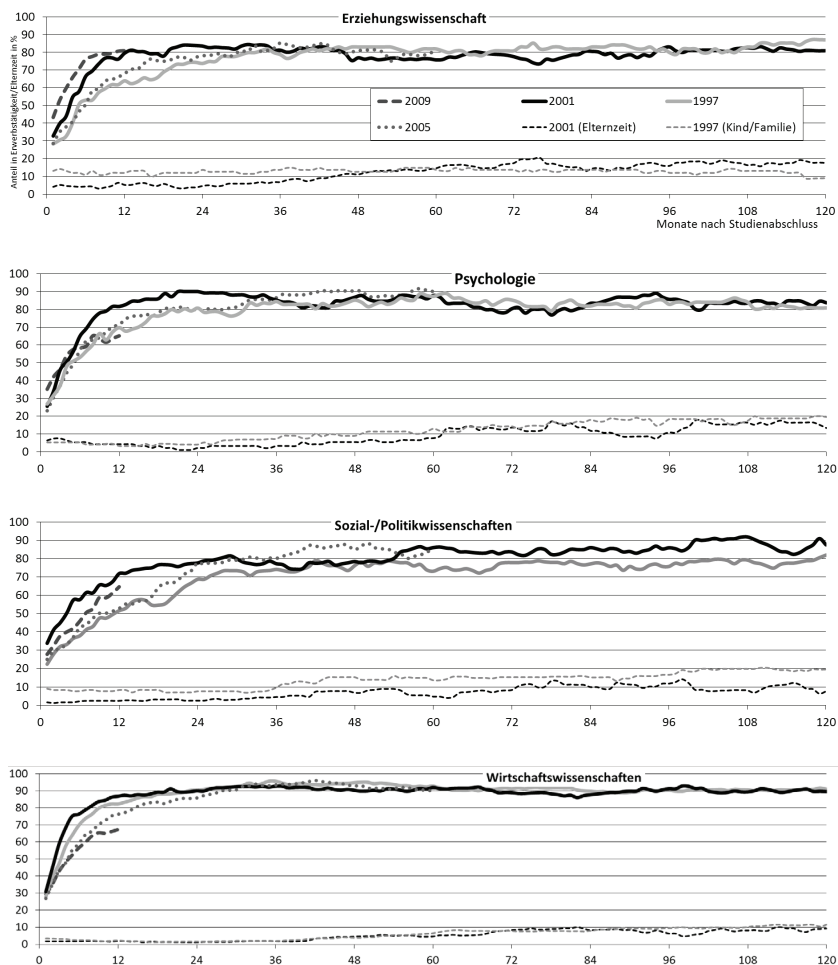
Zwar ergab der für die Abschlussjahrgänge 2005 und 2009 im Datenreport 2012 vorgenommene Vergleich, dass der Jahrgang 2009 in der Erziehungswissenschaft bessere Chancen auf einen relativ schnellen Übergang in eine angemessene Erwerbstätigkeit hatte. Im Fächervergleich blieb es jedoch bei dem Befund eines relativ schwierigen Berufsstarts, gemessen etwa am Anteil derjenigen, die sich nicht adäquat beschäftigt sahen, oder am Einkommen (vgl. Kerst u. a. 2012, S. 122 ff.). Neben den fachspezifischen Arbeitsmarktbedingungen in der Erziehungswissenschaft, die durch die große Bedeutung des öffentlichen Dienstes, ein wenig strukturiertes Tätigkeitsfeld und somit eine große Bandbreite an potenziellen Erwerbstätigkeiten gekennzeichnet sind, spielen für die einzelnen Abschlussjahrgänge immer auch sektorale oder konjunkturelle Faktoren eine Rolle. Mittel- und langfristig gleichen sich diese Besonderheiten im Fächervergleich jedoch häufig aus. Mit Daten zweier weiterer Abschlussjahrgänge (1997 und 2001), für die Daten über die ersten zehn Jahre nach dem Studienabschluss vorliegen, kann dies nun vergleichend untersucht werden (vgl. Abbildung 3.1).

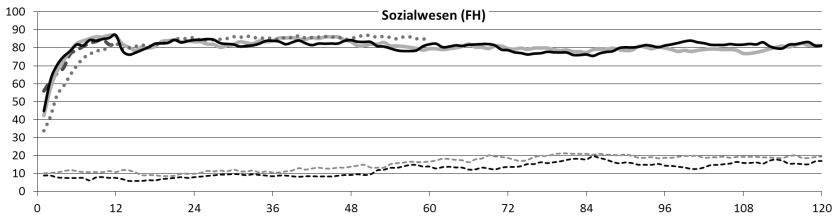
Vergleicht man die Erziehungswissenschaft mit den anderen hier betrachteten Fachrichtungen, dann zeigen sich bei insgesamt ähnlichen Verlaufsmustern einige Unterschiede – erstens – im Verlauf der Berufseinmündung zwischen den Fächern und – zweitens – zwischen den verschiedenen Absolventenkohorten. Diese Unterschiede schlagen sich darin nieder, dass zwar in allen Fachrichtungen ein insgesamt hohes Beschäftigungsniveau (mit geringen Unterschieden) erreicht wird, aber zu variierenden Zeitpunkten des Berufsverlaufs. In der Erziehungswissenschaft wird in allen Kohorten drei Jahre nach dem ersten Studienabschluss eine Erwerbstätigenquote von etwa 80 % erreicht und bleibt dann bis zum Ende des Beobachtungszeitraums von zehn Jahren ungefähr auf diesem Niveau. Damit liegt der Anteil der Erwerbstätigen in der Erziehungswissenschaft in etwa auf dem Niveau der ausgewiesenen Vergleichsfächer. Lediglich in den Wirtschaftswissenschaften wird mit 90 % ein deutlich höheres Niveau erreicht, im Durchschnitt aller Universitätsabsolventen 85 %.

Im Kohortenvergleich zeigen sich zwar ähnliche Muster, die sich aber im Tempo der Einmündung in eine Erwerbstätigkeit unterscheiden. So sind die Abschlussjahrgänge 2001 und 2009 in der Erziehungswissenschaft sehr rasch in eine Erwerbstätigkeit übergegangen, bereits nach etwa einem Jahr wurde hier eine Quote von 80 % erreicht; bei den Kohorten 1997 und 2005 dauerte dies deutlich länger. Im weiteren Verlauf liegen die Erwerbsquoten des Jahrgangs 2001 dann jedoch zumeist etwas unter denen des Jahrgangs 1997. Die geringsten Kohortenunterschiede zeigen sich im Studienbereich Sozialwesen (FH). Hier verläuft die berufliche Einmündung zwischen den Kohorten nicht nur

sehr ähnlich, sondern auch zügiger. Im Lehramt wird das typische Muster der Abfolge von Referendariat und anschließender Aufnahme der Erwerbstätigkeit deutlich sichtbar (vgl. Abbildung 3.2). Auch hier erfolgt die Einmündung des Abschlussjahrgangs 1997 etwas später als in den beiden folgenden Kohorten.

Abbildung 3.1: Verlauf von Erwerbst tigkeit¹ in den Kohorten 2009, 2005, 2001 und 1997 sowie von Elternzeit/Familient tigkeiten in den Kohorten 1997 und 2001 nach Fachrichtungen² in den ersten 120 Monaten nach Studienabschluss³

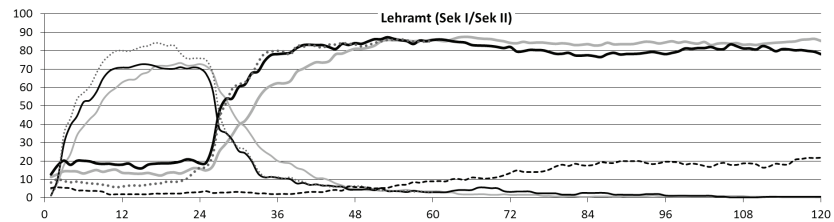
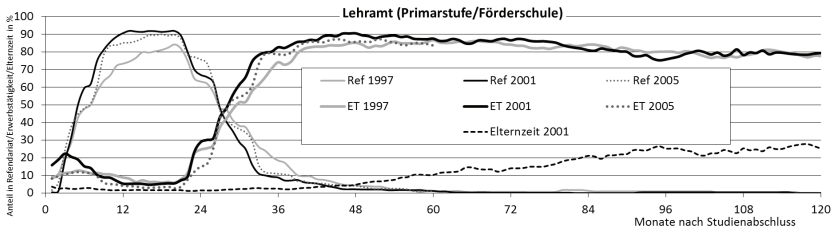




- 1 Selbständige und nichtselbständige Erwerbstätigkeit zusammen, ohne Jobben sowie Werk- und Honorarverträge.
- 2 Nur traditionelle Studienabschlüsse; Kohorte 2009 einschließlich Masterabschlüsse. Für den Studienbereich Sozialwesen wird das Anerkennungsjahr als Erwerbstätigkeit gefasst.
- 3 Auf der vertikalen (y-)Achse ist für jeden Monat nach dem Studienabschluss der Anteil der Befragten angetragen (in %), die die jeweilige Tätigkeit (Erwerbstätigkeit, Elternzeit) angeben.

Quelle: DZHW-Absolventenpanel

Abbildung 3.2: Verlauf von Erwerbstätigkeit¹ in den Kohorten 2005, 2001 und 1997 sowie von Elternzeit/Familiertätigkeiten in der Kohorte 2001 für verschiedene Lehramtsabschlüsse in den ersten 120 Monaten nach Studienabschluss²



- 1 Selbständige und nichtselbständige Erwerbstätigkeit zusammen, ohne Jobben sowie Werk- und Honorarverträge.
- 2 Auf der vertikalen (y-)Achse ist für jeden Monat nach dem Studienabschluss der Anteil der Befragten angetragen (in %), die die jeweilige Tätigkeit (Erwerbstätigkeit/ET, Referendariat/Ref, Elternzeit) angeben.

Quelle: DZHW-Absolventenpanel

Arbeitslosigkeit als Grund für Nichterwerbstätigkeit spielt langfristig nur eine geringe Rolle (vgl. Fabian u. a. 2013). Für die verschiedenen Fachrichtungen und Kohorten zeigt sich dabei ein typisches Muster: Kurz nach dem Studienabschluss liegt die Arbeitslosigkeit höher, sinkt aber während des ersten Jahres deutlich. Dies lässt sich auch in der Erziehungswissenschaft beobachten, in der die Arbeitslosigkeit nach höheren Werten im ersten Jahr mittel- und langfristig zumeist unter 5 % liegt. Wichtiger für Nichterwerbstätigkeit ist die Betreuung von Kindern oder Angehörigen (vgl. Abbildungen 3.1 und 3.2). Hier steigt der Anteil derjenigen, die eine solche Tätigkeit ausüben, nach etwa fünf Jahren auf knapp 20 % an. Vielfach ist damit die vorübergehende Beendigung der Erwerbstätigkeit verbunden, worauf der spiegelbildliche Verlauf der jeweiligen Linien hindeutet.

Legt man weitere Kriterien des Berufserfolgs zugrunde, differenziert sich das Bild jedoch beträchtlich und es finden sich Hinweise auf eine auch langfristig vergleichsweise schlechtere berufliche Positionierung der Erziehungswissenschaftler/innen auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem. Berufserfolg kann unterschiedlich operationalisiert und gemessen werden. Hier wird Berufserfolg als ein mehrdimensionales Konstrukt verstanden (vgl. dazu etwa Fabian u. a. 2013, S. 43 ff.; Dette u. a. 2004; Grotheer 2010), das neben dem Berufserfolg auf der individuellen Ebene auch auf gesellschaftlicher und institutioneller Ebene definiert und geprüft werden kann (vgl. Fabian u. a. 2013, S. 44 ff.). Auf allen drei Ebenen können verschiedene Indikatoren für Berufserfolg herangezogen werden und sie können individuell anders gewichtet werden.

Zum Beispiel unterscheidet sich die subjektive Zentralität von Einkommen oder Freizeitmöglichkeiten bei Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Aus gesellschaftlicher bzw. volkswirtschaftlicher Perspektive gilt es als ein Erfolgskriterium, wenn Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen berufliche Positionen einnehmen, auf die ihr Studium hinführen sollte und wofür öffentliche Ressourcen aufgewendet wurden. Auch aus der Hochschulperspektive ist das ein wichtiger Indikator für Berufserfolg, ist die Übernahme einer adäquaten beruflichen Position doch ein Indikator für eine bedarfsentsprechende Ausrichtung der Studiengänge.

In den folgenden Ausführungen stehen individuelle Indikatoren des Berufserfolgs im Zentrum, die aber immer auch die gesellschaftliche und institutionelle Dimension berühren. Mit den verfügbaren Absolventendaten stehen subjektive Einschätzungen von Merkmalen des Berufserfolgs zur Verfügung, die sich bilanzierend auf die ersten Jahre der beruflichen Biografie nach dem Hochschulabschluss beziehen (Laufbahnbezug, vgl. Dette u. a. 2004, S. 172 f.). Im Folgenden werden einige Merkmale des mittel- und langfristigen Berufserfolgs, bis zu zehn Jahre nach dem Hochschulabschluss, für die ausgewählten Fachrichtungen vergleichend betrachtet, ohne dass am Ende ein komplexes Gesamtmodell für den Berufserfolg stehen wird.

Beschäftigungsadäquanz

Das Konzept der Beschäftigungsadäquanz – das Verhältnis zwischen erworbener Qualifikation und ausgeübter Beschäftigung – ist ein mehrdimensionales Konstrukt, das intersubjektiv stark variiert (Wolter/Koepernik 2012, S. 298 ff.). Die Frage nach der Beschäftigungsadäquanz des Hochschulabschlusses ist deshalb bedeutsam, weil das Kriterium Erwerbstätigkeit (Nicht-Arbeitslosigkeit) allein noch nichts über die Qualität der Arbeit aussagt und das Argument weit verbreitet ist, Erziehungswissenschaftler/innen seien zwar nicht arbeitslos, aber eben nur »unter Wert« beschäftigt. Zur Beurteilung der Beschäftigungsadäquanz wird erfragt, ob für die ausgeübte Erwerbstätigkeit ein Hochschulabschluss erforderlich, die Regel, von Vorteil oder unbedeutend ist und wie die berufliche Position, das Niveau der Aufgaben und der fachliche Bezug zum Studienfach eingeschätzt wird.

Auf diesen subjektiven Einschätzungen basierend lässt sich eine vierstufige Adäquanzskala entwickeln, die über die fachliche (horizontale) und die vertikale Angemessenheit (nach Position in der betrieblichen Hierarchie und nach Aufgabenniveau) informiert (zum Vorgehen vgl. Fehse/Kerst 2007). Die Skala reicht von volladäquat über vertikal (aber nicht fachlich) adäquat, nur fachlich (aber nicht vertikal) adäquat bis bei allen Merkmalen nicht-adäquat.

Zwar sieht sich auch in der Erziehungswissenschaft nur eine kleine Minderheit unter den Absolventen und Absolventinnen zehn Jahre nach Hochschulabschluss inadäquat beschäftigt, nachdem dieser Anteil zu Beginn des Berufsverlaufs noch deutlich höher lag, aber im Verlauf abgenommen hat. Aber in dieser Gruppe ist auch zehn Jahre nach dem Abschluss der Anteil der Absolventinnen und Absolventen, die ihre Tätigkeit als inadäquat einschätzen, doppelt so hoch wie in der Gruppe der Personen mit einem Universitätsabschluss insgesamt (14 % vs. 7 % für den Abschlussjahrgang 2001; vgl. Tabelle 3.8). Auch der Anteil in einer nur fachlich angemessenen Position liegt deutlich überdurchschnittlich und erreicht den höchsten Wert unter den Vergleichsfächern. In vertikaler Perspektive erreichen 90 % der Universitätsabsolvent/innen eine angemessene berufliche Position. In der Erziehungswissenschaft liegt der Anteil mit knapp zwei Dritteln für den Jahrgang 2001 (72 % beim Jahrgang 1997) deutlich niedriger. Die beiden Abschlussjahrgänge 2001 und 1997 unterscheiden sich hier in der Tendenz kaum. Auffällig ist, dass die Adäquanzwerte im Sozialwesen deutlich günstiger ausfallen als in der Erziehungswissenschaft; in den anderen Fächern variieren sie.

Tabelle 3.8: Merkmale der Erwerbstätigkeit¹ 5 und 10 Jahre nach dem Studienabschluss² in den Kohorten 2001 und 1997³

Ausprägung	Jahre nach Abschluss	Uni insgesamt	Erziehungswiss.	Psychologie	Sozial-, Politikwiss.	Lehramt Primarst./Förderschule	Lehramt Sek I/Sek II	Wirtschaftswiss.	Sozialwesen (FH)
Adäquanz (in %)									
Volladäquat	5	67 (61)	45 (44)	77 (80)	51 (26)	78 (67)	70 (68)	66 (56)	69 (71)
	10	71 (65)	47 (50)	80 (86)	54 (34)	78 (69)	78 (71)	72 (62)	74 (67)
Vertikal adäquat	5	22 (26)	20 (27)	11 (16)	33 (47)	19 (30)	27 (26)	21 (23)	13 (16)
	10	19 (24)	20 (22)	8 (8)	38 (41)	20 (28)	18 (26)	16 (17)	11 (16)
Nur fachlich adäquat	5	4 (3)	14 (12)	1 (2)	3 (1)	0 (0)	1 (–)	5 (8)	8 (5)
	10	3 (3)	19 (9)	2 (–)	1 (1)	1 (–)	0 (0)	4 (9)	6 (9)
Inadäquat	5	7 (10)	20 (17)	11 (2)	13 (27)	2 (4)	2 (6)	8 (13)	10 (8)
	10	7 (9)	14 (18)	10 (6)	8 (24)	2 (3)	3 (3)	7 (12)	9 (7)

1 Nur Befragte, die zum Erhebungszeitpunkt erwerbstätig oder in Elternzeit sind.

2 Nur traditionelle Studienabschlüsse (Diplom, Magister, Staatsexamen).

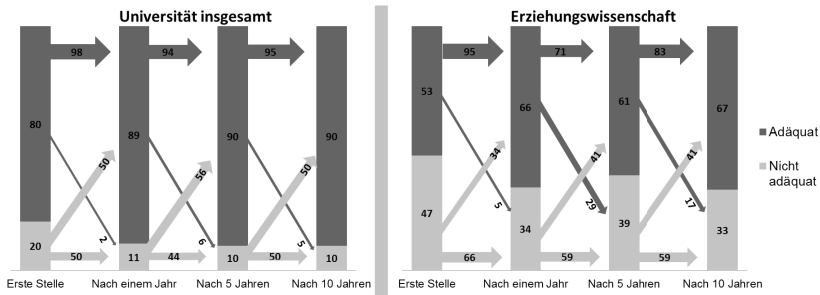
3 Anteilswerte für 1997 in Klammern. Fallzahlen zwischen 75 und 100 sind kursiv gesetzt.

Quelle: DZHW-Absolventenpanel

In der Erziehungswissenschaft ist nicht nur der Anteil der inadäquat Beschäftigten größer, sondern auch die Instabilität zwischen den verschiedenen Befragungszeitpunkten (vgl. Abbildung 3.3). Es kommt häufiger zu Wechseln zwischen den Adäquanzniveaus. Die Verbleibsquote im Status inadäquat ist zu allen Zeitpunkten höher als bei den Universitätsabsolvent/innen insgesamt. Es scheint zwar einem kleineren Anteil zu gelingen, diesen Status zu verlassen. Umgekehrt ist aber die Wechselquote von adäquater zu inadäquater Beschäftigung noch höher, vor allem zwischen den beiden späteren Zeitpunkten. Dies deutet auf eine höhere Instabilität und Wechselhaftigkeit der Erwerbsverläufe hin.

Die Beurteilung der beruflichen Situation als vertikal nicht adäquat lässt sich nicht immer anhand der in der Erhebung angegebenen konkreten Berufe ablesen. Zwar werden von den nicht adäquat beschäftigten Erziehungswissenschaftler/innen teilweise Berufe im Handel sowie Sachbearbeitungstätigkeiten in Büro oder Verwaltung angegeben, ebenso aber auch solche Berufe in den sozialen Dienstleistungen, die nach der Klassifizierung der Berufe auf der höchsten Stufe (Stufe 4: hoch komplexe Tätigkeiten) angesiedelt sind. Offenbar tragen in diesen Fällen die konkrete Ausgestaltung der Tätigkeiten und der Arbeitsbedingungen und eine daraus möglicherweise resultierende Unzufriedenheit dazu bei, diese als nicht adäquat einzustufen.

Abbildung 3.3: Wechsel vertikal (in)adäquater Beschäftigung zu verschiedenen Zeitpunkten des Erwerbsverlaufs (Abschlussjahrgang 2001)



Quelle: DZHW-Absolventenpanel

Berufliche Stellung und Einkommen

Wie die Adäquanz gibt die erreichte berufliche Stellung Hinweise darauf, in welchem Umfang Absolventinnen und Absolventen eines Studienfachs berufliche Positionen einnehmen, die typischerweise mit akademisch qualifiziertem Personal besetzt werden. Auch hier wird die gesellschaftliche Dimension des Berufserfolgs angesprochen, weil nicht-adäquate Beschäftigung oft als ein Indikator für Fehlqualifikation und damit für Fehlallokation von Ressourcen angesehen wird. In der individuellen Perspektive geht es um den individuellen Bildungsertrag, die Attraktivität der beruflichen Tätigkeit, etwa im Hinblick auf monetäre Erträge, aber auch nicht-monetäre Erträge wie eine interessante Tätigkeit, Gestaltungsoptionen oder Verantwortungsübernahme. Bei der beruflichen Stellung weicht die Verteilung in der Erziehungswissenschaft von der Gesamtheit der Universitätsabsolvent/innen weniger stark ab als bei der Beschäftigungsadäquanz (vgl. Tabelle 3.9), führt in der Tendenz jedoch zu einem ähnlichen Bild.

Ein überdurchschnittlicher Anteil ist nach zehn Jahren in einer leitenden Position tätig. Wirtschafts-, Sozial- und Politikwissenschaftler/innen befinden sich nach zehn Jahren allerdings noch häufiger in einer Leitungsposition. Der Anteil der wissenschaftlich qualifizierten Angestellten ohne Leitungsfunktion liegt für die Erziehungswissenschaft etwas unter dem Durchschnitt. Ein mit 16 % überdurchschnittlicher Anteil der Befragten sieht sich in einer qualifizierten Angestelltenposition (12 %) oder als unterqualifiziert, z. B. als Aushilfe (4 %), beschäftigt. Der Anteil derjenigen, die als qualifizierte Angestellte tätig sind, ist im Vergleich der beiden Kohorten deutlich zurückgegangen. Traditionell höher ist der Anteil der qualifizierten Angestellten im Sozialwesen. Eine Selbständigkeit gibt in beiden Fächern etwa ein Zehntel an;

dieser Status ist nur in der Psychologie zehn Jahre nach dem Studium erwartungsgemäß höher (30 %). Trotz kleinerer Abweichungen vom Durchschnitt der Absolvent/innen (und z. T. zu den anderen Fachrichtungen) »nach unten« kann das Beschäftigungsmuster insgesamt für die Absolvent/innen der Erziehungswissenschaft aber nicht als ein Zeichen eines »downgrading« aufgefasst werden.

Tabelle 3.9: Berufliche Stellung¹ 5 und 10 Jahre nach dem Studienabschluss² in den Kohorten 2001 und 1997³

Ausprägung	Jahre nach Abschluss	Uni insgesamt	Erziehungswiss.	Psychologie	Sozial-, Politikwiss.	Lehramt Primarst./Förderschule	Lehramt Sek I/ Sek II	Wirtschaftswiss.	Sozialwesen (FH)
Berufliche Stellung (in %)									
Wiss. qualifizierte Angestellte mit Leitungsfunktion	5	24 (27)	34 (29)	24 (28)	39 (31)	2 (4)	6 (6)	36 (45)	28 (26)
	10	32 (32)	36 (34)	30 (36)	45 (29)	4 (5)	10 (7)	48 (49)	31 (25)
Wiss. qualifizierte Angestellte ohne Leitungsfunktion	5	52 (51)	41 (41)	38 (53)	38 (31)	93 (87)	85 (84)	39 (35)	39 (41)
	10	45 (41)	37 (33)	30 (28)	38 (34)	92 (88)	83 (87)	28 (23)	37 (34)
Qualifizierte Angestellte (z. B. Sachbearbeiter)	5	11 (10)	15 (22)	14 (9)	14 (16)	3 (5)	4 (5)	16 (14)	23 (25)
	10	7 (9)	12 (23)	10 (9)	8 (14)	3 (2)	4 (3)	10 (15)	21 (29)
Selbständige	5	11 (10)	9 (4)	22 (11)	22 (19)	1 (3)	4 (5)	8 (6)	8 (8)
	10	15 (17)	12 (9)	30 (27)	9 (21)	1 (3)	3 (3)	14 (11)	10 (10)
Unterqualifiziert (Aushilfen, Jobs, un-/angelernt)	5	2 (1)	2 (3)	2 (–)	2 (2)	0 (1)	1 (1)	0 (0)	3 (–)
	10	1 (1)	4 (1)	1 (–)	1 (3)	– (1)	– (1)	0 (1)	2 (2)

1 Nur Befragte, die zum Erhebungszeitpunkt erwerbstätig oder in Elternzeit sind.

2 Nur traditionelle Studienabschlüsse (Diplom, Magister, Staatsexamen).

3 Anteilswerte für 1997 in Klammern. Fallzahlen zwischen 75 und 100 sind kursiv gesetzt.

Quelle: DZHW-Absolventenpanel

Zehn Jahre nach dem Studienabschluss erzielen die vollzeiterwerbstätigen Erziehungswissenschaftler/innen ein etwa 20 % unter dem Gesamtdurchschnitt der Universitätsabsolvent/innen liegendes Medianeinkommen (vgl. Tabelle 3.10). Sie liegen damit etwas über dem Einkommen im Sozialwesen und auf dem Niveau im Lehramt Primarstufe/Förderschule. Beim Vergleich mit dem Lehramt ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Nettoverdienste von Beamten höher sind als die von Angestellten. Im Vergleich zu den Politik- und Sozialwissenschaften ist jedoch ein deutlicher Einkommensrückstand zu erkennen.

Bei der Gehaltsentwicklung zwischen den beiden Befragungszeitpunkten fällt der Zuwachs in der Erziehungswissenschaft (23 % bezogen auf das Medianeinkommen) unwesentlich geringer aus als insgesamt (25 %).

Tabelle 3.10: Bruttojahreseinkommen¹ 5 und 10 Jahre nach dem Studienabschluss² (Kohorten 2001)³

Ausprägung	Jahre nach Abschluss	Uni insgesamt	Erziehungswiss.	Psychologie	Sozial-, Politikwiss.	Lehramt Primarst./Förderschule	Lehramt Sek I/Sek II	Wirtschaftswiss.	Sozialwesen (FH)
Jahreseinkommen (in Euro)									
Arithmetisches Mittel (Standardfehler)	5	45.771 (448)	34.802 (892)	/	45.645 (1.556)	36.271 (271)	38.358 (722)	60.869 (1.595)	32.817 (885)
	10	63.526 (812)	41.590 (1.747)	/	59.406 (2.626)	43.775 (780)	48.427 (856)	84.460 (3.221)	40.419 (989)
Median	5	42.100	34.125	/	45.000	36.250	40.300	58.800	32.500
	10	53.950	42.000	/	56.250	42.750	48.000	77.150	40.300
Fallzahlen	5	2.605	105	44	102	215	191	236	140
	10	2.106	73	41	104	157	155	188	127

1 Bruttojahreseinkommen der Vollzeitbeschäftigten einschließlich zusätzlicher Gehaltsbestandteile wie 13. Gehälter, Zulagen oder Boni.

2 Nur traditionelle Studienabschlüsse (Diplom, Magister, Staatsexamen).

3 Ein Vergleich mit der Kohorte 1997 ist aufgrund leicht abweichender Erhebungsinstrumente nicht sinnvoll.

Quelle: DZHW-Absolventenpanel

Berufliche Zufriedenheit

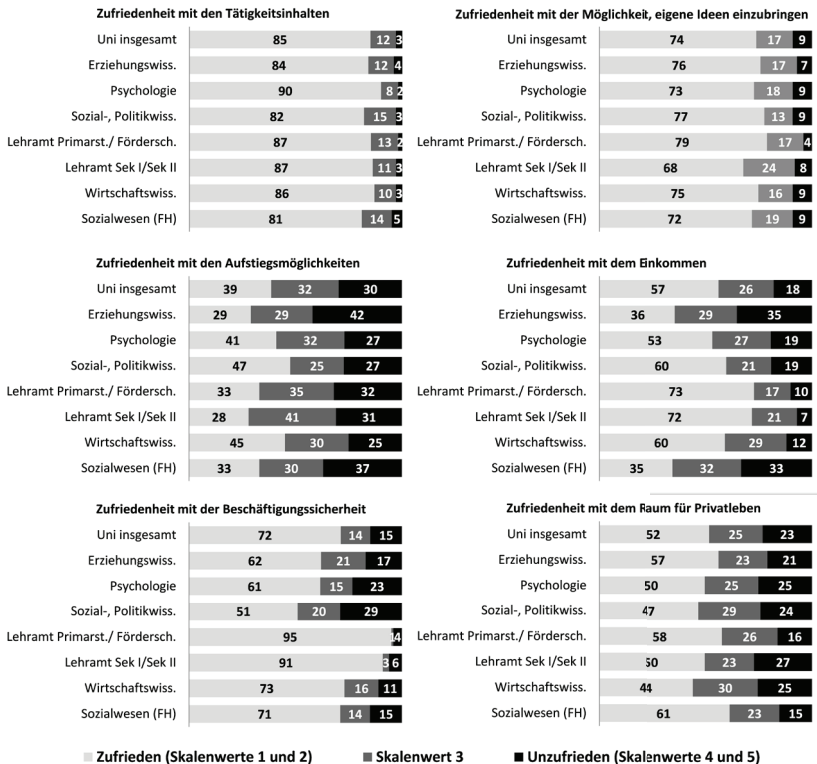
Die Unterschiede in der Tätigkeitsadäquanz, der beruflichen Stellung und beim Einkommen schlagen sich zum Teil deutlich in der Arbeitszufriedenheit nieder. Dabei können drei Zufriedenheitsaspekte unterschieden werden: neben der Zufriedenheit mit den monetären und vertraglichen Rahmenbedingungen der Beschäftigung auch die mit den Arbeitsinhalten sowie den Arbeitszeitregelungen. Die Einkommenszufriedenheit ist in der Erziehungswissenschaft und im Sozialwesen am geringsten, während sie in den in vielen Ländern vom Beamtenstatus geprägten Lehramtspositionen am höchsten ist (vgl. Abbildung 3.4). Auch hinsichtlich der beruflichen Entwicklungsperspektiven ist die Zufriedenheit unter den Absolvent/innen der Erziehungswissenschaft nur unterdurchschnittlich, sowohl bei den Aufstiegsmöglichkeiten als auch der Beschäftigungssicherheit. Letztere wird von Lehrerinnen und Lehrern am bes-

ten beurteilt, während in den Sozial- und Politikwissenschaften noch größere Skepsis vorherrscht als in der Erziehungswissenschaft.

Bei der Bewertung der Arbeitsinhalte unterscheiden sich die Fachrichtungen weitaus weniger. So bestehen kaum Unterschiede in der Zufriedenheit mit den Tätigkeitsinhalten, die in allen Vergleichsfächern, auch bei den Hochschulabsolvent/innen insgesamt, bei über 80 % liegt. In etwas geringerem Maße, insgesamt jedoch auch überwiegend positiv, ist die Zufriedenheit mit der Möglichkeit, eigene Ideen in der Beschäftigung einzubringen. Die inhaltliche Qualität der Arbeit wird also auch in der Erziehungswissenschaft positiv gesehen. Die zeitlichen Rahmenbedingungen werden von den Absolvent/innen der Erziehungswissenschaft ebenfalls relativ positiv beurteilt, ebenso im Sozialwesen. Zufriedenheitsmaße sind methodisch jedoch immer etwas schwierig zu deuten, weil sie auch eine Art Ausgleich einer kognitiven Dissonanz darstellen können. Dann allerdings müsste dies für alle Fächer und nicht nur für die Erziehungswissenschaft zutreffen.

Nicht überraschend variiert die Zufriedenheit mit der ausgeübten Beschäftigung auch mit der Tätigkeitsadäquanz (ohne Tabelle). Die Zufriedenheit mit den Tätigkeitsinhalten, den Aufstiegsmöglichkeiten sowie dem Einkommen sind bei Absolvent/innen der Erziehungswissenschaft, die vertikal angemessen beschäftigt sind, deutlich höher als bei den vertikal inadäquat Beschäftigten. Umgekehrt sind diese mit dem Raum für das Privatleben, den die Arbeit lässt, und auch mit der Beschäftigungssicherheit stärker zufrieden.

Abbildung 3.4: Zufriedenheit mit Aspekten der Erwerbstätigkeit 10 Jahre nach dem Studienabschluss (Abschlussjahrgang 2001) (in %)



Quelle: DZHW-Absolventenpanel

3.2.2 Regionale Mobilität nach dem Studienabschluss

In den früheren Datenreports sowie im ersten Teil dieses Kapitels wurde deutlich, dass Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaft im Vergleich zu anderen Fachrichtungen größere Schwierigkeiten haben, eine fachlich angemessene Beschäftigung zu finden. Sie erzielen außerdem ein geringeres Einkommen und sind mit verschiedenen Aspekten ihrer Erwerbstätigkeit weniger zufrieden. Zwar addieren sich diese ungünstigeren Bedingungen und Perspektiven der Beschäftigung keineswegs zu einer Konstellation, die als Prekarisierung zu bezeichnen wäre – im Sinne der von Dörre (2005, S. 252)

vorgeschlagenen Definition: »Ein Arbeitsverhältnis kann als prekär bezeichnet werden, wenn die Beschäftigten deutlich unter ein Einkommens-, Schutz- und Integrationsniveau sinken, das in der Gegenwartsgesellschaft als Standard definiert und mehrheitlich anerkannt wird.« Das Bild, das die hier referierten Daten zur Beschäftigungssituation von Erziehungswissenschaftler/innen zeichnen, bestätigt nicht die Prekariatsthese.

Aber die empirisch gegebenen Beschäftigungsbedingungen und ihre subjektive Wahrnehmung als nur teilweise befriedigend oder eine entsprechende Antizipation kann berufliche Such- und Handlungsstrategien evozieren, eine solche Konstellation zu überwinden oder zu vermeiden. Eine Möglichkeit, bessere Beschäftigungsbedingungen oder eine zufriedenstellende berufliche Position zu erreichen, besteht in regionaler Mobilität. Regionale Mobilität gilt oft nicht nur als eine Voraussetzung für Beschäftigungsfähigkeit überhaupt, sondern auch für eine erfolgreiche Berufskarriere. Das gilt in besonderer Weise, wenn das regionale Angebot an Qualifikationen und Fachkräften von den regionalen Arbeitsmarkt- und Bedarfsstrukturen abweicht. Auch beruflicher Aufstieg, gerade bei Fachkräften mit Hochschulabschluss, ist häufig mit regionaler Mobilität verbunden.

Im Folgenden wird daher die regionale Mobilität nach einem Studienabschluss in der Erziehungswissenschaft dargestellt.¹⁰ Regionale Mobilität wird dabei unter zwei Aspekten betrachtet: zum einen unter der Perspektive der Wanderung zwischen Großregionen innerhalb Deutschlands¹¹, zum anderen als Erwerbsmobilität zwischen einzelnen Ländern¹². Eine zentrale Annahme besteht darin, dass sich das Mobilitätsverhalten regional stark nach der Wirtschaftsstärke und der Arbeitskräftenachfrage unterscheidet. So zieht etwa die Region Süd Fachkräfte aus der Region Ost an. Beispielsweise haben von den beiden im Sächsischen Absolventenpanel befragten Kohorten 44 % (2008) bzw. 43 % (2013) ihre erste Erwerbstätigkeit außerhalb Sachsens aufgenommen, etwa 40 % davon in der Region Süd, wobei regionale Mobilität zwischen den einzelnen Fachrichtungen stark variiert (Lenz u. a. 2014a, S. 152 ff.). Um solche Unterschiede besser in den Blick nehmen zu können, werden ergänzend die beiden Landesstudien – eine für ein ost-, eine für ein westdeutsches Land, beide mit einer dichten Hochschulstruktur – herangezogen. Betrachtet wird

10 Als Vergleichsfächer werden die Lehrämter Primarstufe/Förderschule und Sek I/Sek II, Sozial- und Politikwissenschaften, die Wirtschaftswissenschaften sowie die Ingenieurwissenschaften (einschließlich der Informatik) herangezogen. Psychologie wird wegen geringer Fallzahlen nicht ausgewiesen.

11 Die 16 Bundesländer werden dazu in die Regionen Nord (Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen), Ost (neue Bundesländer, Berlin) und Süd (übrige Länder) aufgeteilt. Wechsel zwischen den Ländern einer Region werden als Verbleib in der Region gewertet.

12 Erwerbsmobilität wird hier dichotom gebildet und liegt vor, wenn das Land des Hochschulabschlusses verlassen wird und in einem anderen Bundesland eine Erwerbstätigkeit aufgenommen wird. Auch Wechsel zwischen den Ländern einer der drei Regionen führen demnach zu Erwerbsmobilität.

jeweils die Mobilität in der ersten Beschäftigung nach dem Studienabschluss (an einer Universität) sowie der aktuellen Beschäftigung fünf Jahre nach dem Abschluss.

Ausmaß regionaler Mobilität nach dem Studienabschluss

Bereits kurz nach dem Studienabschluss gibt es eine erhebliche regionale Mobilität (vgl. Tabelle 3.11). Je nach Region der Hochschule hat schon mit der ersten Stelle nach dem Abschluss ein Anteil zwischen 10 und 30 % eine Erwerbstätigkeit in einer der anderen Regionen aufgenommen. Besonders ausgeprägt ist die Abwanderung aus der Region Ost. Vier Jahre später hat die regionale Mobilität weiter zugenommen. Relativ starke Abwanderungstendenzen zeigen sich dann in den Regionen Nord und wieder Ost. Fünf Jahre nach dem Studienabschluss hat ein Viertel (Nord) bzw. ein Drittel (Ost) der Universitätsabsolventinnen und -absolventen ihre Herkunftsregion verlassen. Die Region Süd, mit einer Abwanderung von weniger als einem Fünftel, ist dabei eine der Zielregionen.¹³ Diese Wanderungstendenzen zeigen sich auch in den beiden Landesstudien.

In der Erziehungswissenschaft ist die Mobilität zwischen den Regionen jedoch deutlich geringer als im Durchschnitt und in den meisten der Vergleichsfächer, und zwischen der ersten und zweiten Befragungswelle nimmt die Mobilität hier auch nur in geringerem Maße zu. Damit bestätigen sich die Ergebnisse einer früheren Studie, in der die Absolventinnen und Absolventen des Faches als »verhältnismäßig ›ortsverbunden« bezeichnet wurden (Züchner 2004). Abgesehen von der Region Ost, aus der mittelfristig ein größerer Teil der Lehrerinnen und Lehrer abwandert (vgl. Tabelle 3.11), gibt es auch im Lehramt relativ wenig Mobilität. Im Unterschied zu den Vergleichsfächern ist das Mobilitätsverhalten in der Erziehungswissenschaft in den einzelnen Regionen sehr ähnlich. Fünf Jahre nach dem Studienabschluss liegt die Verbleibsquote in allen Regionen über 80 %. Betrachtet man nur Bayern, ist der Verbleib sogar noch höher und liegt über 90 %. Es scheint so, als ob Absolvent/innen der Erziehungswissenschaft sesshafter sind als die Absolvent/innen im Durchschnitt und in den Vergleichsfächern. Die Frage ist, wodurch diese Sesshaftigkeit bedingt ist und ob sie (neben anderen Bedingungen) mit zu der im Vergleich ungünstigeren beruflichen Positionierung von Absolvent/innen dieses Faches beiträgt.

13 Eine getrennte Analyse für die beiden Absolventenjahrgänge (2001 und 2005, Uni insgesamt) zeigt für die Regionen Nord und Süd sehr ähnliche Mobilitäts- und Verbleibsquoten. Für die Region Ost deutet sich für den Jahrgang 2005 ein gegenüber dem Jahrgang 2001 leicht abnehmender Verbleib in der Region an.

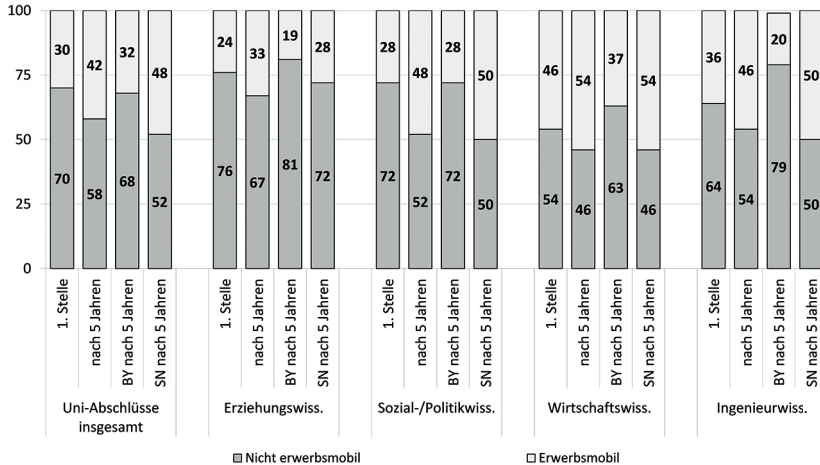
Tabelle 3.11: Regionale Mobilität nach Region des Hochschulabschlusses insgesamt sowie für ausgewählte Fachrichtungen 5 Jahre nach Studienabschluss (in %)

Region des Hochschulabschlusses	Welle 1 (ca. 1 Jahr nach Abschluss)					Welle 2 (ca. 5 Jahre nach Abschluss)				
	Nord	Süd	Ost	Aus-land	n	Nord	Süd	Ost	Aus-land	n
Uni-Absolvent/innen insgesamt										
Nord	81	13	4	3	2.088	74	15	6	5	2.448
Süd	5	89	3	4	2.363	7	83	3	6	2.752
Ost	10	15	72	4	1.854	14	17	63	5	2.147
Bayern	7	84	3	6	2.860	7	82	4	8	1.698
Sachsen	9	17	67	7	2.451	11	18	64	7	1.509
Erziehungswissenschaft										
Nord	87	6	3	4	123	84	10	3	2	141
Süd	7	88	3	3	69	8	83	2	7	82
Ost	13	2	86	0	70	11	3	84	3	89
Bayern	4	91	3	2	186	4	92	2	2	118
Sachsen	4	8	82	6	115	5	8	86	1	63
Lehramt Primarstufe/Förderschule										
Nord	94	4	1	2	176	92	6	2	1	178
Süd	1	99	0	0	215	2	97	0	1	253
Ost	9	5	85	1	111	13	5	80	2	115
Lehramt Sek I/Sek II										
Nord	82	18	0	0	125	85	13	1	1	139
Süd	1	95	1	2	215	2	94	2	2	254
Ost	9	13	76	2	145	22	18	55	4	153
Sozial-, Politikwissenschaften										
Nord	72	10	16	2	98	64	18	11	7	121
Süd	8	85	4	4	86	8	77	6	9	96
Ost	11	13	71	5	70	10	9	69	13	91
Bayern	7	84	2	7	179	10	84	5	1	99
Sachsen	10	13	67	10	113	15	15	64	6	72
Wirtschaftswissenschaften										
Nord	79	17	2	2	165	73	19	3	6	201
Süd	11	80	3	6	222	11	74	4	11	260
Ost	8	26	64	3	134	10	30	57	4	162
Bayern	11	80	2	7	741	8	82	3	8	332
Sachsen	9	22	60	9	281	8	22	64	6	148
Ingenieurwissenschaften										
Nord	76	14	6	4	354	70	18	8	5	407
Süd	4	90	2	4	313	6	84	2	8	358
Ost	10	21	61	7	381	14	23	54	8	428
Bayern	4	94	1	4	443	3	88	1	8	213
Sachsen	10	22	56	12	665	15	21	55	9	336

Quelle: DZHW-Absolventenpanel, gepoolte Kohorten 2001 und 2005, 2. Wellen, BAP Kohorte 2005 und 2006, 2. Welle, Sächsische Absolventenstudie Kohorte 2006 und 2007, 2. Welle

Das Ausmaß an regionaler Mobilität wird im Folgenden mithilfe der dichotomen Variable Erwerbsmobilität weiter untersucht. Diese Kennzahl wird gebildet, indem das Land des Hochschulabschlusses mit dem Land der Erwerbstätigkeit verglichen wird. Sind beide unterschiedlich, wird von Erwerbsmobilität gesprochen (Minks/Fabian 2007). Zu berücksichtigen sind allerdings die unterschiedliche Größe der Länder und die Opportunitätsstrukturen ihrer Arbeitsmärkte, die die Wahrscheinlichkeit länderüberschreitender Mobilität beeinflussen. Mobilitätsdistanzen innerhalb Bayerns können weiträumiger sein als zwischen Sachsen und Thüringen. Es zeigt sich insgesamt eine hohe Erwerbsmobilität (vgl. Abbildung 3.5). Fünf Jahre nach dem Studienabschluss haben etwa 40 % der erwerbstätigen Absolventinnen und Absolventen eine Erwerbstätigkeit in einem anderen Bundesland als dem Land ihres Abschlusses aufgenommen (oder im Ausland); etwa 60 % sind im Land des Hochschulabschlusses verblieben. Auch bei dieser Art der Betrachtung wird eine zunehmende Mobilität mit dem zeitlichen Abstand zum Studienabschluss sichtbar.

Abbildung 3.5: Erwerbsmobilität¹ in der Erziehungswissenschaft und ausgewählten Vergleichsfächern und zu zwei Zeitpunkten nach dem Studienabschluss insgesamt sowie für Bayern und Sachsen (in %)



- 1 Erwerbsmobilität liegt vor, wenn die Erwerbstätigkeit zum Befragungszeitpunkt in einem anderen Land ausgeübt wird als im Land des Hochschulabschlusses (oder im Ausland).

Quelle: DZHW-Absolventenpanel, gepoolte Kohorten 2001 und 2005, 2. Wellen; BAP, Kohorte 2005 und 2006, 2. Welle; Sächsische Absolventenstudie Kohorte 2006 und 2007, 2. Welle

In der Erziehungswissenschaft liegt der Anteil der Erwerbsmobilen fünf Jahre nach dem Studienabschluss bei 33 %, deutlich unter den Anteilswerten in den Vergleichsfächern. Auch die beiden Landesstudien zeigen ein ähnliches Mobilitätsmuster in der Erziehungswissenschaft und den Vergleichsfächern. Allerdings unterscheiden sie sich deutlich beim Anteil Erwerbsmobiler. Während die Erwerbsmobilität für Sachsen den Bundeswerten stark ähnelt, ist sie in Bayern deutlich geringer ausgeprägt, was angesichts der Wirtschaftsstärke und des großen Fachkräftebedarfs nicht sehr überraschend ist. Auch in Sachsen ist in der Erziehungswissenschaft eine deutlich geringe Erwerbsmobilität als in den Vergleichsfächern und im Durchschnitt zu verzeichnen. Das Muster einer höheren regionalen Verbundenheit bei den Erziehungswissenschaftler/innen scheint sich zu bestätigen.

Mobilitätsfördernde Faktoren und möglicher Nutzen von Mobilität

Im letzten Abschnitt wird der Frage nachgegangen, welche Ursachen dieses besondere Mobilitätsverhalten in der Erziehungswissenschaft haben könnte und ob es Hinweise auf mögliche positive Effekte von Erwerbsmobilität gibt, die umgekehrt die ungünstigere Beschäftigungssituation von Erziehungswissenschaftlern und -innen erklären. Dazu werden zunächst mögliche mobilitätsfördernde Faktoren betrachtet, bevor die Folgen bzw. die Erträge von Mobilität kurz in den Blick genommen werden. Dabei sind die Besonderheiten der fachspezifischen Arbeitsmärkte für Absolvent/innen der Erziehungswissenschaft zu berücksichtigen, die durch eine starke Dominanz des öffentlichen und quasi-öffentlichen Sektors gekennzeichnet sind. Dadurch können Mobilitätsoptionen begrenzt sein.

Um die Frage zu beantworten, wodurch Erwerbsmobilität begünstigt wird, werden zumeist individuelle Merkmale der Bildungsbiographie, der Lebens- und Erwerbssituation als mobilitätsbeeinflussende Faktoren herangezogen (vgl. z. B. Rehn 2009). Neben solchen »Push«-Faktoren können auch »Pull«-Effekte des Arbeitsmarkts eine Rolle spielen. Dazu sind in den hier verwendeten Daten vor allem subjektive Wahrnehmungen und Einschätzungen vorhanden, die etwa in der Arbeitszufriedenheit zum Ausdruck kommen.¹⁴ Mobilität ist zumeist auch mit (vor allem immateriellen) Kosten verbunden, die hier aber nicht untersucht werden sollen.

Eine Reihe von Hypothesen läge nahe. Positiv auf die Erwerbsmobilität können sich bestimmte Merkmale der Bildungsbiografie auswirken: So könnten Kinder aus akademischen Elternhäusern über mehr Ressourcen (materielle wie immaterielle) verfügen, die sich positiv auf die Mobilitätsbereitschaft

14 Grundsätzlich könnten den Daten auch externe Arbeitsmarktmerkmale, z. B. regionale Arbeitslosenquoten, zugespielt und in Mehrebenenanalysen ausgewertet werden. Im Rahmen des Beitrages ist dies jedoch nicht möglich.

auswirken. Leistungsstärkere Absolventinnen und Absolventen könnten eher zur Mobilität neigen, um eine möglichst angemessene berufliche Position zu finden. Andererseits könnten aber gerade die Leistungsstärkeren auch bessere Chancen haben, in der Region des Hochschulabschlusses eine geeignete Stelle zu finden. Auch frühere Mobilitätserfahrungen könnten eine Rolle spielen, da Kosten und Nutzen von Mobilität besser eingeschätzt werden können. Möglicherweise hat sich Mobilitätsbereitschaft (wie umgekehrt auch Sesshaftigkeit) schon zu einer Art Disposition verfestigt. Tendenziell einschränkend auf die Mobilitätsbereitschaft könnte die Lebenssituation wirken, etwa Partnerschaft und/oder Kinder. Verstärkend wiederum kann eine unbefriedigende berufliche Position oder die Unzufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen wirken.

Analysiert man nun die vorhandenen Daten, geht der stärkste Einfluss auf die Mobilität nach dem Studienabschluss offenbar von früheren Mobilitätserfahrungen aus (Tabelle 3.12, vgl. auch Rehn 2009), insbesondere zwischen dem Erwerb der Studienberechtigung und Studienbeginn. So ist nach den Daten des Sächsischen Absolventenpanels beinahe die Hälfte derjenigen Absolvent/in-nen, die nach dem Studium den Freistaat Sachsen verlassen haben, bereits beim Hochschulzugang mobil gewesen (Lenz u. a. 2014a, S. 158 f.). Dabei spielt die Rückkehr in das Land, in dem die Studienberechtigung erworben wurde, jedoch nur eine relativ geringe Rolle.

Beim Geschlecht zeigen sich eher geringe Unterschiede in der Erwerbsmobilität, die zudem in den Vergleichsfächern nicht einheitlich sind. Wer zum Zeitpunkt der ersten Welle bereits Kinder hat, ist fünf Jahre nach dem Abschluss etwas seltener erwerbsmobil geworden, wobei Frauen ohne Kinder sich von Männern ohne Kinder nicht unterscheiden. Die Herkunft aus einem akademischen Elternhaus geht mit einer etwas höheren Mobilitätsquote einher, wobei der Unterschied in der Erziehungswissenschaft schwächer ausgeprägt ist als in den Vergleichsfächern. Anzeichen dafür, dass eher die Absolventinnen und Absolventen mit besseren Studienabschlüssen erwerbsmobil werden, ergeben sich beim Vergleich der Abschlussnoten nicht.¹⁵

Die Beschäftigungssituation kurz nach dem Studienabschluss scheint mit der späteren Erwerbsmobilität nur in geringem Maße zusammenzuhängen. Weder unter allen Hochschulabsolvent/innen noch unter denen der Erziehungswissenschaft führt eine zunächst nicht adäquate Beschäftigung später zu erhöhter Erwerbsmobilität. Sowohl für die Erziehungswissenschaft, in stärkerem Maße noch für die Vergleichsfächer Sozial- und Politik- sowie die Wirtschaftswissenschaften, scheint zu gelten, dass eher diejenigen erwerbsmobil werden, die bereits adäquat beschäftigt waren. Mobilität wäre dann weniger eine Option zum Ausgleich von Schwierigkeiten beim Berufsstart, sondern eher ein Mittel, um nach einem gelungenen Start die berufliche Karriere weiter fortzusetzen. In diesem Sinne könnte man sagen, dass Erwerbsmobilität weni-

15 Ergänzend durchgeführte Auswertungen der sächsischen Absolventenbefragung kommen zu sehr ähnlichen Ergebnissen, sowohl insgesamt als auch für die Erziehungswissenschaft.

ger eine Voraussetzung für Beschäftigungsfähigkeit ist als vielmehr umgekehrt: Sie ist eine Folge von »Employability«. Aber selbstverständlich gibt es auch Fälle, in denen eine erste oder zufriedenstellende Beschäftigung erst durch regionale Mobilität erreicht wird.

Tabelle 3.12: Mobilitätsbeeinflussende Faktoren für ausgewählte Fachrichtungen (Anteil Erwerbsmobiler 5 Jahre nach dem Studienabschluss bzw. Mittelwerte der Noten für Erwerbsmobile und Nicht-Erwerbsmobile)

	insgesamt (nur Uni)	Erziehungs- wiss.	Sozial- u. Politikwiss.	Wirtschafts- wiss.	Ingenieur- wiss. u. Informatik	Lehramt Primar Förder	Sekl SekII
Geschlecht							
Männlich	44	/	48	52	42	(7)	16
Weiblich	41	32	48	56	59	16	26
Kinder zum Befragungszeitpunkt 1. Welle							
Mit Kindern	31	(23)	/	/	(41)	9	23
Ohne Kinder	43	34	50	55	45	15	22
Regionale Mobilität vor dem Studienabschluss¹							
Regional mobil	65	46	65	75	62	53	61
Nicht regional mobil	29	20	28	34	36	6	14
Bildungshintergrund im Elternhaus							
Akademisch ²	45	35	51	59	50	16	21
Nicht-akademisch	39	32	46	49	40	13	24
Abschlussnote des Studiums							
Erwerbsmobil	1,85	1,68	1,71	2,19	1,84	2,04	1,77
Nicht erwerbsmobil	1,91	1,66	1,92	2,25	1,83	1,94	1,99
Vertikale Adäquanz³ ein Jahr nach Studienabschluss							
Adäquat	42	33	49	56	45	13	21
Nicht adäquat	41	27	39	46	43	16	27

- 1 Befragte haben in einem anderen Land als dem Land des Erwerbs der Studienberechtigung das Studium aufgenommen oder sie haben während des Studiums das Land gewechselt.
- 2 Mindestens ein Elternteil hat einen Hochschulabschluss.
- 3 Als vertikal adäquat gilt eine Beschäftigung, für die nach Einschätzung der Befragten der Hochschulabschluss zwingend erforderlich oder die Regel ist. Wird der Hochschulabschluss als unüblich, aber vorteilhaft, oder als nicht erforderlich eingeschätzt, wird die Erwerbstätigkeit als vertikal nicht adäquat eingestuft.

Quelle: DZHW-Absolventenpanel, gepoolte Kohorten 2001 und 2005, 2. Wellen

Eine sowohl insgesamt als auch für die verschiedenen Fächer ergänzend durchgeführte logistische Regression auf die abhängige Variable mobil vs. nicht mobil, die hier aus Platzgründen nicht dokumentiert wird, führt im Wesentlichen zu ähnlichen Ergebnissen für die relative Bedeutung der verschiedenen Einflussfaktoren. Die stärksten Einflüsse gehen von den Fächern, den vorherigen Mobilitätserfahrungen und der Region des Hochschulabschlusses aus. Verglichen mit den Wirtschaftswissenschaften als dem Fach mit der am stärksten ausgeprägten Erwerbsmobilität sind alle anderen Fachrichtungen weniger mobil. Auch die regionalen Mobilitätsunterschiede bestätigen sich im multivariaten Modell. Der stärkste Effekt geht in allen Modellen von vorherigen Mobilitätserfahrungen aus. Die frühere Mobilitätserfahrung bezieht sich auf zwei Aspekte: den Wechsel des Landes zwischen Schulabschluss und Studienaufnahme sowie Mobilität im Studium durch Hochschulwechsel über Landesgrenzen hinweg. Der Einfluss auf die Erwerbsmobilität geht fast ausschließlich von der Mobilität bei der Studienaufnahme aus.

Mobilitätseffekte nach dem Geschlecht zeigen sich nicht, wohl aber ein stark begrenzender Einfluss von Kindern auf die Mobilität. Männer und Frauen ohne Kinder werden ähnlich häufig mobil, während Kinder bei den Frauen etwas stärker mobilitätsbegrenzend wirken. Merkmale der ersten Berufstätigkeit wirken entweder gar nicht oder in unterschiedlicher Richtung auf die Erwerbsmobilität. So zeigt die berufliche Positionierung, gemessen an der vertikalen Adäquanz der Erwerbstätigkeit, kurz nach dem Studienabschluss relativ wenig Einfluss. Erkennbar wird jedoch, dass die Suchdauer nach dem Studienabschluss die Mobilitätsbereitschaft erhöht. Nach erfolgloser Suche in der Region wird möglicherweise der Such- und Bewerbungsradius erweitert. Von der Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen geht ebenfalls ein (schwacher) Einfluss aus. Unzufriedenheit mit den Arbeitsinhalten und vor allem mit der Gratifikation führen interessanterweise zu einer geringeren Mobilität. Umgekehrt bedeutet das: Wer frühzeitig eine Stelle hat, mit der er/sie zufrieden ist, wird tendenziell etwas häufiger erwerbsmobil.

Bei getrennter Modellierung für die Vergleichsfächer ergeben sich deutliche Unterschiede für die Bedeutung und Einflussstärke der einzelnen Faktoren auf die Mobilität. In der Erziehungswissenschaft bleiben nur noch zwei Faktoren signifikant: die vorherige Mobilitätserfahrung sowie die Arbeitslosigkeit nach dem Studienabschluss. Völlig andere Zusammenhänge gibt es in den Wirtschaftswissenschaften. Höhere Zufriedenheit mit den Arbeitsinhalten und dem Einkommen fördern die Erwerbsmobilität, während die Dauer der Arbeitslosigkeit nach dem Studienabschluss keine Rolle spielt. Mobilität scheint hier vor allem der Akkumulation weiteren Berufserfolgs zu dienen.

Tabelle 3.13: Potenzielle Mobilitätseffekte für ausgewählte Fachrichtungen (in %)

	insgesamt (nur Uni)	Erziehungs- wiss.	Sozial- u. Politikwiss.	Wirt- schaftswiss.	Ingenieur- wiss. u. Informatik	Lehramt Primar-/ Fördersch.	Lehramt Sekl/ Sek II
Vertikale Adäquanz ³ in Welle 2							
Erwerbsmobil	88	72	77	88	91	92	94
Nicht erwerbsmobil	89	66	76	81	89	97	98
Berufliche Stellung: Leitende Position							
Erwerbsmobil	28	31	35	38	35	3	9
Nicht erwerbsmobil	21	32	33	34	36	3	4
Berufliche Stellung: Wiss. qualifizierte Position (ohne Leitungsfunktion) ¹							
Erwerbsmobil	49	43	38	42	35	87	78
Nicht erwerbsmobil	57	40	36	37	36	91	90
Berufliche Stellung: Qual. Angestellte							
Erwerbsmobil	12	16	20	14	13	7	6
Nicht erwerbsmobil	11	17	20	19	11	4	4
Berufliche Stellung: Selbständige							
Erwerbsmobil	10	8	5	5	4	2	7
Nicht erwerbsmobil	10	10	9	9	10	1	1
Unbefristetes Arbeitsverhältnis							
Erwerbsmobil	61	67	55	86	76	85	72
Nicht erwerbsmobil	63	57	53	79	66	87	88
Hohe Zufriedenheit mit Arbeitsinhalten ²							
Erwerbsmobil	68	61	69	69	72	68	69
Nicht erwerbsmobil	68	60	61	63	69	69	63
Hohe Zufriedenheit mit Einkommen und Beschäftigungssicherheit ²							
Erwerbsmobil	58	52	46	77	62	84	76
Nicht erwerbsmobil	64	43	50	67	61	88	90
Gute Beurteilung der Beschäftigungssicherheit ⁴							
Erwerbsmobil	70	59	60	86	73	86	80
Nicht erwerbsmobil	76	46	50	85	79	92	94
Gute Beurteilung der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten ⁴							
Erwerbsmobil	61	48	65	75	65	30	39
Nicht erwerbsmobil	54	39	57	81	69	37	40
Einkommen ⁵							
Erwerbsmobil	48.600	(36.400)	(46.400)	62.300	51.700	(35.200)	(38.100)
Nicht erwerbsmobil	45.500	(34.300)	(46.800)	59.000	51.500	36.700	38.700

- 1 Einschl. Beamte im gehobenen und höheren Dienst.
- 2 Anteile der Werte 1 und 2 einer fünfstufigen Skala von 1=sehr zufrieden bis 5=unzufrieden.
- 3 Als vertikal adäquat gilt eine Beschäftigung, für die nach Einschätzung der Befragten der Hochschulabschluss zwingend erforderlich oder die Regel ist. Wird der Hochschulabschluss als unüblich, aber vorteilhaft, oder als nicht erforderlich eingeschätzt, wird die Erwerbstätigkeit als vertikal nicht adäquat eingestuft.
- 4 Werte 1 und 2 einer fünfstufigen Skala von 1=sehr gut bis 5=sehr schlecht.
- 5 Bruttojahreseinkommen einschließlich Sonderzahlungen und Zulagen, arith. Mittel, in Euro. Nur Vollzeitbeschäftigte. Werte in Klammern: Fallzahl zwischen 30 und 99.

Quelle: DZHW-Absolventenpanel, gepoolte Kohorten 2001 und 2005, 2. Wellen

Um zu prüfen, welche Wirkungen Erwerbsmobilität auf die Erwerbstätigkeit hat, werden abschließend verschiedene Merkmale der Erwerbstätigkeit zum Zeitpunkt etwa fünf Jahre nach Studienabschluss betrachtet. Insgesamt unterscheidet sich die berufliche Situation mit oder ohne Erwerbsmobilität nur geringfügig (vgl. Tabelle 3.13, Spalte Insgesamt). Die Effekte von Mobilität sind nur schwach zu erkennen. Insgesamt nehmen erwerbsmobile Absolventinnen und Absolventen eine ähnliche berufliche Stellung ein wie Nicht-Erwerbsmobile. Sie sind allerdings etwas häufiger in leitenden Positionen zu finden, während die Nicht-Erwerbsmobilen weiterhin oft als wissenschaftliche qualifizierte Angestellte (ohne Leitungsfunktion) tätig sind. Möglicherweise hängt es mit dieser Verschiebung zusammen, dass die Erwerbsmobilen ein höheres Einkommen haben. Bei der Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen und der Einschätzung der beruflichen Entwicklungsperspektiven führt die Mobilität nicht zu höheren Zustimmungswerten. Das Ergebnis legt nahe, dass Erwerbsmobilität die berufliche Karriere befördern kann, aber nicht in jeder Hinsicht zu einer Verbesserung führt oder auch neue Risiken entstehen lässt.

In der Erziehungswissenschaft verbessert sich die berufliche Stellung durch Mobilität kaum. Allerdings ist der Anteil der unbefristet Beschäftigten unter den Erwerbsmobilen höher. Möglicherweise werden auch deshalb Einkommen und Beschäftigungssicherheit sowie berufliche Entwicklungsperspektiven besser beurteilt. Der Einkommensunterschied selbst ist jedoch nicht signifikant. Mobilität hat hier keine direkte Verbesserung erbracht, aber möglicherweise zum Ausgleich von kurz- und mittelfristigen Übergangsproblemen nach dem Studienabschluss beigetragen. Bei den anderen Vergleichsfächern zeigt die Wirtschaftswissenschaft am ehesten Hinweise auf eine karriereorientierte Mobilität (vgl. Tabelle 3.13).

3.3 Fazit

Der Entwicklung der Studienanfänger- und Studierendenzahlen in der Erziehungswissenschaft und in der Lehrerbildung in den letzten Jahren folgend hat zeitversetzt (und vermindert um die Schwundbilanz) auch die Zahl der Abschlussprüfungen und der Absolvent/innen zugenommen. Daran sind inzwischen auch die Fachhochschulen beteiligt, wenn auch zurzeit noch mit einer relativ niedrigen Zahl. Zukünftig wird man im Datenreport aber prüfen müssen, ob sich die berufliche Einmündung der Absolvent/innen im Fach Erziehungswissenschaft zwischen Fachhochschulen und Universitäten unterscheidet. Von der Abschlussstruktur her dominieren inzwischen eindeutig die Bachelor- und Masterabschlüsse; aber immer noch gibt es eine nicht unbeträchtliche, wenngleich abnehmende Zahl »alter« Abschlüsse (Diplom, Magister). Nimmt man die Zahl der zur Promotion führenden Abschlüsse (Diplom, Magister, Master)

als Referenz, dann ist diese in den letzten fünf Jahren um beinahe ein Drittel zurückgegangen, sodass sich das Potenzial an wissenschaftlichem Nachwuchs in der Erziehungswissenschaft deutlich verringert hat.

Hier gilt es weiter zu beobachten, ob es sich um einen anhaltenden Trend oder eine kurzfristige Entwicklung handelt und worin die Ursachen bestehen – ist es eine nachhaltige Konsequenz der Studienstrukturreform oder eher eine zeitlich begrenzte Folge der Umbruchsituation und des begrenzten Angebots an Masterstudienplätzen mit dem damit einhergehenden Numerus clausus? Auch in der Lehrerbildung hat sich der Wachstumstrend in einer steigenden Absolventenzahl niedergeschlagen, der einem den »offiziellen« Lehrbedarfsprognosen der KMK nach insgesamt geringeren, aber zwischen den Fächern stark variierenden Bedarf gegenübersteht. Hier ist allerdings offen, wieweit die diesen Prognosen zugrunde liegenden Szenarien tatsächlich valide sind und welche neuen Bedarfsanforderungen beispielsweise mit der massiven Zuwanderung nach Deutschland verbunden sind.

Die steigenden Absolventenzahlen in den erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen werfen die Frage nach den Verbleibschancen und -prozessen auf dem Arbeitsmarkt auf. Da gegenüber dem letzten Datenreport 2012 keine neuen Daten aus den Absolventenstudien des DZHW für eine neue Kohorte zur Verfügung stehen, wurde für diesen Datenreport schwerpunktmäßig der langfristige Berufsverlauf von Erziehungswissenschaftler/-innen zehn Jahre nach Studienabschluss für die Absolventenkohorten 1997 und 2001 sowie fünf Jahre nach Abschluss für die Kohorte 2005 im Vergleich zu den anderen hier betrachteten Fächern untersucht. Darüber hinaus wurde der Zusammenhang zwischen Berufsverlauf und regionaler Mobilität thematisiert, wobei hier zusätzlich Datensätze des Bayerischen und des Sächsischen Absolventenpanels herangezogen wurden.

Wie schon eine vor gut zehn Jahren vorgelegte, aber nicht vergleichend angelegte Studie zum beruflichen Verbleib von Erziehungswissenschaftler/-innen zeigen konnte, sind die Berufschancen deutlich günstiger, als es diesem Fach oft nachgesagt wird. In der Erziehungswissenschaft wird nach einer längeren Phase der beruflichen Einmündung ca. drei Jahre nach Hochschulabschluss eine Erwerbstätigenquote von etwa 80 % erreicht, die in den folgenden Jahren stabil bleibt. Hauptgrund für eine Nicht-Erwerbstätigkeit ist dabei nicht Arbeitslosigkeit, sondern ein relativ hoher Anteil an Elternzeit und Familienarbeit. Mit Ausnahme der Wirtschaftswissenschaften mit einem höheren Anteil liegt die Erwerbsquote in den anderen hier einbezogenen Fächern in etwa auf demselben Niveau. Es zeigt sich aber auch, dass die verschiedenen Kohorten auf zeitlich variierende Arbeitsmarktkonstellationen stoßen können. Denn die Phase der beruflichen Einmündung bis zu einer ersten Konsolidierung verläuft zwischen den hier einbezogenen Kohorten unterschiedlich, zwischen den Fächern (mit Ausnahme des in allen Jahren relativ zügigen Verlaufs im Sozialwesen) aber wieder sehr ähnlich.

Stellt sich die Situation der Erziehungswissenschaft soweit eher optimistisch dar, so weisen andere Indikatoren aber doch auf eine im Fächervergleich nicht ganz so günstige Positionierung auf dem Arbeitsmarkt hin, die sich allerdings bei keinem Indikator zu einer Art Prekarisierung der Beschäftigungsverhältnisse in diesem Fach verfestigt. So zeigt die über mehrere Kriterien gemessene (In-)Adäquanz im Verhältnis von erworbener Qualifikation und ausgeübter Beschäftigung zwar einen mit den Berufsjahren tendenziell abnehmenden Anteil an Personen, die sich selbst als nicht-adäquat beschäftigt sehen. Er liegt aber zu den untersuchten Zeitpunkten deutlich höher als in den Vergleichsfächern und bei Universitätsabsolvent/innen insgesamt. Weniger als jede/r Zweite betrachtet sich in der Erziehungswissenschaft fünf oder zehn Jahre nach Studienabschluss subjektiv als volladäquat beschäftigt, während dieser Anteil in den Vergleichsfächern mit Ausnahme der Sozialwissenschaften zum Teil weit über 65 % liegt.

Dieses Bild wird für die Erziehungswissenschaft mit mehr oder minder großen Unterschieden zu den Vergleichsfächern von anderen Indikatoren wie der beruflichen Stellung und dem Einkommen bestätigt. Das wirkt sich auch in einem geringeren Maß an Arbeitszufriedenheit aus, insbesondere hinsichtlich Einkommen, Beschäftigungssicherheit oder den beruflichen Entwicklungsperspektiven. Dagegen entspricht die Zufriedenheit mit den Arbeitsinhalten oder der Selbständigkeit in der Arbeit in diesem Fach in etwa wieder den Vergleichsfächern. Trotz dieser insgesamt im Vergleich offenbar weniger günstigen Situation der Erziehungswissenschaft auf dem Arbeitsmarkt kann aber nicht davon gesprochen werden, dass sich diese als »prekär« oder als eine Art von »downgrading« darstellt. Die Frage ist, ob und wie sich die spezifische Beschäftigungssituation in der Erziehungswissenschaft auf die regionale Mobilität ihrer Absolvent/innen auswirkt und umgekehrt: welchen Einfluss räumliche Mobilität auf die Beschäftigung hat. Diese Frage ist auch deshalb interessant, weil Mobilität oft als eine Voraussetzung für Beschäftigungsfähigkeit gilt. Dabei ist Mobilität hier hauptsächlich als länderübergreifende Mobilität untersucht worden.

In der Erziehungswissenschaft zeigt sich eine deutlich niedrigere Mobilitätsquote als in den Vergleichsfächern und im Durchschnitt aller Befragten. Fünf Jahre nach Studienabschluss sind etwa 40 % aller Absolvent/innen außerhalb des Landes erwerbstätig, in dem sie ihren Abschluss erworben haben; in der Erziehungswissenschaft ist es maximal ein Drittel, tendenziell noch weniger. Ganz durchgängig ist die Mobilität aus der Region Ost (und aus Sachsen) und teilweise auch aus dem Norden höher, die aus Bayern niedriger. Dafür ist die Region Süd der »Hauptgewinner«, der wichtigste Zielort akademischer Mobilität. Dieses Mobilitätsmuster wird natürlich in erster Linie von den regional variierenden Angebots-/Nachfragerelationen auf dem Arbeitsmarkt bestimmt. In jedem Fall zeichnen sich die Absolvent/innen der Erziehungswissenschaft durch eine geringere Mobilitätsbereitschaft bzw. – umgekehrt – durch eine höhere Bindung an ihren Herkunfts- bzw. Studienort aus.

Die Frage ist, welche individuellen Einstellungen oder Merkmale die Mobilitätsbereitschaft beeinflussen und wie diese empirischen Mobilitätsmuster mit den späteren Beschäftigungschancen und -bedingungen korrespondieren. Dieses ist sowohl durch bivariate Zusammenhänge als auch mit einem multivariaten Modell geprüft worden. Ein starker Einfluss auf räumliche Mobilität nach dem Studienabschluss geht außer von der Fachzugehörigkeit – die höchste Mobilität findet sich in den Wirtschaftswissenschaften – bereits von der Mobilität bei der Studienaufnahme aus. Wer bereits das Studium in einem anderen Land aufgenommen hat als in dem, in dem er/sie die Studienberechtigung erworben hat, erweist sich auch später als häufiger mobil, wobei Rückkehr in die ›Heimatregion‹ nur eine relativ unbedeutende Rolle spielt. Dieser Zusammenhang tritt sowohl generell als auch in der Erziehungswissenschaft auf. Das Geschlecht differenziert kaum, am ehesten begrenzen Kinder die Mobilität; ein leichter Einfluss geht von der Bildungsherkunft aus.

Betrachtet man die Beschäftigungsbedingungen, so zeigen sich insgesamt nur leichte Effekte von Mobilität auf die Beschäftigung (bzw. umgekehrt). Die Suchdauer (Arbeitslosigkeit) nach dem Hochschulabschluss bis zu einer ersten Beschäftigung hat einen mobilitätsfördernden Einfluss. Aber alles in allem unterscheiden sich mobilere von wenig mobilen Absolvent/innen in den ersten fünf Jahren ihres Berufsverlaufs kaum. Sie finden sich etwas häufiger in Berufspositionen mit Leitungsfunktionen und einem höheren Einkommen. Darüber hinaus zeigt sich jedoch ein interessantes Muster: Regionale Mobilität verringert sich eher mit einer beruflichen Unzufriedenheit und steigt mit beruflicher Zufriedenheit. Dieser Befund legt die Hypothese nahe, dass (erste) berufliche Erfolge möglicherweise mobilitätsverstärkend sind und räumliche Mobilität sich wiederum karrierefördernd auswirkt. Im Fächervergleich zeigt sich dieser Effekt in der Erziehungswissenschaft nur schwach. Hier scheint Mobilität weniger zur Verbesserung der weiteren beruflichen Karriere als zur Überwindung von Problemen bei der beruflichen Einmündung, beim Übergang vom Studium zum Beruf zu dienen. Insgesamt führt die im Fächervergleich nicht dramatisch, aber etwas ungünstigere Beschäftigungssituation von Erziehungswissenschaftler/innen weder zu einer höheren Mobilität, noch wird sie dadurch ausgeglichen.

4 Personal

Marius Gerecht, Heinz-Hermann Krüger, Andreas Post & Horst Weishaupt

Im Datenreport 2012 waren für die Personalentwicklung in der Erziehungswissenschaft eine moderate Zunahme der Professuren und ein Anstieg der Mittelbaustellen um die Hälfte innerhalb von vier Jahren kennzeichnend. Diese Entwicklung ging über den Zuwachs an Mittelbaustellen in den zum Vergleich herangezogenen Disziplinen hinaus. Innerhalb weniger Jahre hatte sich die Erziehungswissenschaft, mit einem traditionell schwach entwickelten Mittelbau und insbesondere einem geringen Anteil von Qualifikationsstellen, in ihrer Stellenstruktur weitgehend an die verglichenen Disziplinen angenähert. Die Kehrseite dieser Entwicklung war eine deutliche Ausweitung der befristeten Stellen und der Teilzeitstellen.

Diese Bestrebungen zur Flexibilisierung der universitären Personalstruktur werden zunehmend kritisch gesehen, weil dadurch eine wissenschaftliche Karriere mit einer langen Phase der beruflichen Unsicherheit und – durch die häufige Teilzeitbeschäftigung – relativ geringem Einkommen verbunden ist. Zugleich stellt sich die Frage nach einer ausgewogenen Stellenstruktur, die auch sicherstellt, dass selbstverantwortliche universitäre Lehre ausschließlich in der Verantwortung von Professoren erteilt wird. Im Rahmen der Lehrerbildung – und damit auch der Erziehungswissenschaft – gab es häufiger die Tendenz, diesen Grundsatz zu durchbrechen, indem beispielsweise Lehrkräften für besondere Aufgaben verstärkt Lehraufgaben übertragen wurden.

Durch die Stellenstruktur der Erziehungswissenschaft an den wissenschaftlichen Hochschulen soll ebenfalls der Weg zur Professur geebnet werden, was in den letzten Jahren über die Juniorprofessuren nur unzureichend gelang. Mit der beobachtbaren Expansion des Personals deuteten sich folglich zugleich strukturelle Fehlentwicklungen an. Aufgabe dieses Textes soll es sein, darzustellen, ob wieder gegenläufige Entwicklungen zu beobachten sind oder die Flexibilisierung der Personalstruktur bei unzureichender Nachwuchsförderung weiter vorangetrieben wurde.

Dieser Text schließt an die Kapitel zum Personal im ersten, dritten, fünften und sechsten Datenreport an (Krüger/Weishaupt 2000; Krüger u. a. 2004; Krüger u. a. 2008; Krüger u. a. 2012). Er befasst sich in seinem ersten Abschnitt (4.1) mit den quantitativen und strukturellen Entwicklungen des Personals in der Erziehungswissenschaft insbesondere seit 2010. Diese Entwicklungen werden mit vier benachbarten sozialwissenschaftlichen universitären Disziplinen verglichen. Im zweiten Abschnitt wird die disziplinäre Reorganisation der Erzie-

hungswissenschaft anhand der Stellenausschreibungen nachgezeichnet (4.2) und dann kurz der personelle Ersatzbedarf und damit der Bedarf an wissenschaftlichem Nachwuchs für die Erziehungswissenschaft beschrieben (4.3).

4.1 Erziehungswissenschaftliches Personal im Innen- und Außenvergleich

Anknüpfend an die einleitenden Überlegungen wird in diesem Kapitel besonders die Frage der Entwicklung des Verhältnisses von Dauerstellen zu befristeten Stellen und von Vollzeit- zu Teilzeitstellen für die verschiedenen Gruppen des wissenschaftlichen Personals analysiert. Dabei werden erstmals auch die wissenschaftlichen Hilfskräfte als Gruppe unter dem nebenberuflichen wissenschaftlichen Personal berücksichtigt. Als übergreifende Fragestellung wird verfolgt, ob sich die Tendenz zur Befristung von Stellen und zur Teilzeitbeschäftigung fortgesetzt hat. Bezogen auf die Professuren interessiert, ob sich deren Zahl weiter erhöhte und ob sie von der Befristung von Stellen inzwischen auch erfasst wurden (4.1.1). Bezogen auf die Stellensituation für den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Erziehungswissenschaft stellt sich die Frage, ob die Zahl der Qualifikationsstellen weiter angestiegen ist und wie sich die Mittelbaustellen, die überwiegend Lehraufgaben wahrnehmen, entwickelten (4.1.2). Dann wird betrachtet, wie sich die Personalstruktur der Erziehungswissenschaft zu vergleichbaren Fächern – als andere Fächer werden die Psychologie, die Politik- und Sozialwissenschaft und die Wirtschaftswissenschaft herangezogen – verhält. Lassen sich besondere Entwicklungen in der Erziehungswissenschaft beobachten (4.1.3)?

Die Datengrundlage für die folgenden Analysen bildet die Hochschul-Personalstatistik des Statistischen Bundesamtes für den Zeitraum 1995, 2000 und 2005 bis 2014. Einige der hier verwendeten Daten sind nicht veröffentlicht. Sie wurden vom Statistischen Bundesamt angefordert und teilweise speziell für diesen Bericht aufbereitet¹. Einbezogen werden in die Auswertungen nur wissenschaftliche Hochschulen (Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen und Kunsthochschulen). Die Terminologie richtet sich nach der Hochschulstatistik, die das Personal den einzelnen Lehr- und Forschungsbereichen nach der fachlichen Zuständigkeit zuordnet. Dadurch werden Stellen der Fachdidaktik auch dann nicht bei der Erziehungswissenschaft berücksichtigt, wenn sie an der Universität dort organisatorisch angesiedelt sind. Innerhalb der Erziehungswissenschaft erlaubt das vorhandene statistische Material keine Differenzierung nach Subdisziplinen. Nur die Son-

1 Der Mitarbeiterin des Statistischen Bundesamtes Brigitte Damm ist für die stets bereitwillige und kompetente Unterstützung zu danken.

derpädagogik und die Sozialpädagogik² werden in der Hochschulstatistik seit 1992 als eigene Fächer geführt. Dabei wird das Personal an wissenschaftlichen Hochschulen im Lehr- und Forschungsbereich Sozialwesen der Sozialpädagogik zugerechnet.

Die Ausklammerung der Fachhochschulen ist weiterhin sinnvoll, denn in der Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik arbeiten auch 2014 noch 97 % des wissenschaftlichen Personals an wissenschaftlichen Hochschulen. Die hier gewählten Auswertungen beziehen sich auf Personen, nicht auf Stellen oder besetzte Stellen. Dadurch können die erfassten Personen sowohl vollzeit- als auch teilzeitbeschäftigt, sie können aus Haushaltsmitteln der Hochschulen oder aus Drittmitteln finanziert sein.

4.1.1 Professuren

Die Anzahl der Professuren³ bewegt sich langsam wieder auf das Ausgangsniveau im Jahre 1995 zu (vgl. Tabelle 4.1). Nach dem in der Vergangenheit festgestellten Rückbau der Erziehungswissenschaft, beträgt der Rückgang gegenüber 1995 nunmehr nur noch 7 % und hat sich damit gegenüber 2010 nahezu halbiert. Seit 2010 steigt die Anzahl der Professuren also wieder kontinuierlich an.

Tabelle 4.1: Hauptberufliches und nebenberufliches wissenschaftliches Personal in der Erziehungswissenschaft (inkl. Sonder- und Sozialpädagogik) an wissenschaftlichen Hochschulen 1995, 2000, 2005 und 2010–2014

Jahr	insgesamt	Professuren	Assistenten, Dozenten	Wissenschaft- liche Mitarbeiter	Lehrkräfte für besondere Aufgaben	Nebenberuf- liches Personal
1995	3.271	1.091	320	1.573	287	2.642
2000	3.186	979	277	1.597	333	2.538
2005	3.162	861	190	1.782	329	2.672
2010	4.422	934	50	2.920	518	3.345
2011	4.635	952	51	3.086	546	3.371
2012	4.862	959	42	3.185	676	3.460
2013	5.101	986	49	3.342	724	3.752
2014	5.220	1.011	44	3.434	731	3.829

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik, eigene Berechnung

- Hier und im Folgenden wird entsprechend der Systematik des Statistischen Bundesamtes auf die Studienbereiche Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik und Sozialwesen Bezug genommen. Aufgrund der disziplinären Zuordnung der universitären Sozialpädagogik zur Erziehungswissenschaft wird bei den auf die Universitäten bezogenen Darstellungen des Studienggebietes jedoch vereinfachend von Sozialpädagogik statt Sozialwesen gesprochen.
- Gemeint sind hier und im Folgenden keine Personalstellen, sondern Professorinnen und Professoren als Personen. Professuren wird als geschlechtsneutrales Wort verwendet.

Die differenzierte Darstellung der Professuren nach Besoldungsgruppe (vgl. Tabelle 4.2) zeigt eine Zunahme der C4/W3-Professuren seit 2005, während die Zahl der C3/W2-Professuren stagniert. Die seit 1995 ausgeschiedenen C2-Professuren auf Dauer wurden inzwischen wenigstens zu etwa 70 % durch C2/W1-Stellen auf Zeit ersetzt. Bei diesen Zeitstellen ist ebenfalls in den letzten Jahren ein Anstieg zu beobachten, der vornehmlich auf Juniorprofessuren zurückzuführen ist. Die Zunahme um 30 Personen gegenüber 2010 ist einerseits erfreulich, der Bestand an Juniorprofessuren aber weiterhin viel zu gering, um über sie den Professurenachwuchs zu rekrutieren. Unterstellt man eine durchschnittliche Berufstätigkeit als Professorin oder Professor von 25 Jahren, dann müssten in der Erziehungswissenschaft durchschnittlich jährlich 4 % der Professuren oder 34 Stellen neu besetzt werden. Die Juniorprofessuren müssten durchschnittlich nach zwei Jahren auf eine Professur wechseln, was unrealistisch ist. Notwendig wären folglich 150–200 Juniorprofessuren in der Erziehungswissenschaft, damit einer ausreichenden Zahl von Personen ein adäquater Übergang vom akademischen Mittelbau zu einer unbefristeten Professur ermöglicht wird.

Bisher nicht beachtet wurde die Tatsache, dass auch unter den Professoren mit C4/W3/C3/W2-Stellen ein bedeutsamer Anteil von etwa 12 % befristete Stellen hat. Diese Situation existiert aber bereits seit längerer Zeit und weist seit 2010 eher eine rückläufige Entwicklung auf. Wünschenswert wäre eine Erhöhung des Anteils von Teilzeitprofessuren, um die Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Familienaufgaben zu verbessern: Seit 2008 ist es erst gelungen diese Zahl von 14 auf 28 (2014) zu erhöhen. Eine interessante neue Entwicklung stellt die zunehmende Zahl von aus Drittmitteln finanzierten Professuren dar. 2006 gab es 8 entsprechende Professuren, inzwischen sind es 51. Hinzu kommen weitere 10, die aus Studiengebühren und sonstigen Sachmitteln finanziert werden.

Die getrennte Betrachtung der Entwicklung der Professuren in der Erziehungswissenschaft nach Teildisziplinen zeigt, dass die Sonderpädagogik in den letzten Jahren etwas an Personal verloren hat, während vor allem die Erziehungswissenschaft im engeren Sinne von der positiven Personalentwicklung profitierte.

Tabelle 4.2: Professuren in der Erziehungswissenschaft 1995, 2000, 2005 und 2010–2014 nach der Bewertung der Stelle (wissenschaftliche Hochschulen)

Jahr	insgesamt	Darunter ... und entsprechende Besoldungsgruppen			
		C4, W3	C3, W2	C2 auf Dauer	C2, W1 auf Zeit¹
Erziehungswissenschaft					
1995	860	406	301	132	19
2000	743	353	299	89	2
2005	624	313	254	30	27
2010	698	345	267	12	64(33)
2011	727	373	271	12	61
2012	738	379	268	16	63
2013	749	385	265	18	70
2014	770	386	268	16	90(57)
Sonderpädagogik					
1995	165	81	59	17	6
2000	164	80	72	12	0
2005	154	75	67	5	7
2010	162	85	57	2	15(8)
2011	158	80	58	2	18
2012	149	76	53	3	17
2013	152	85	52	2	13
2014	153	81	55	0	15(12)
Sozialpädagogik					
1995	66	13	33	18	1
2000	72	15	41	16	0
2005	83	13	50	19	1
2010	74	28	37	3	6(2)
2011	67	23	33	3	7
2012	72	21	37	4	10
2013	85	21	42	8	13
2014	88	19	43	8	15(4)
Erziehungswissenschaft insgesamt					
1995	1.091	500	393	167	26
2000	979	448	412	117	2
2005	861	401	371	54	35
2010	934	458	361	17	85(43)
2011	952	476	362	17	86
2012	959	476	358	23	90
2013	986	491	359	28	96
2014	1.011	486	366	24	120(73)
1995–2014	–80	–14	–27	–143	+94

¹ in Klammern: darunter Juniorprofessuren

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik, eigene Berechnung

4.1.2 Mittelbau

Der weiter voranschreitende Ausbau der Erziehungswissenschaft lässt sich vor allem an der Entwicklung des Personalstands bei den Mittelbaustellen erkennen, deren Zahl gegenüber dem Berichtsjahr 2010 um ein Drittel (absolut 721 Stellen) gestiegen ist. Dem universitären Mittelbau werden Dozenten und Assistenten, wissenschaftliche Mitarbeiter und Lehrkräfte für besondere Aufgaben als hauptberufliche Dienstgruppen zugerechnet. Während die Zahl der Dozenten und Assistenten nach der Abschaffung der Assistentenstellen weiter auf niedrigem Niveau abnimmt, finden sich insbesondere im Bereich der wissenschaftlichen Mitarbeiter deutliche Zuwächse bei den befristeten Vollzeitstellen und bei Teilzeitbeschäftigten. Vollzeitverhältnisse auf Dauer haben dagegen geringfügig abgenommen. Bei den Lehrkräften für besondere Aufgaben ist ebenfalls eine deutliche Zunahme der befristeten und der Teilzeitstellen festzuhalten (siehe Tabelle 4.3). Die Zahl der Mitarbeiter pro Professur ist diesem Trend folgend weiter auf 4,16 im Vergleich zu 2010 (3,73) und 2006 (2,73) gestiegen (siehe Tabelle 4.6).

Tabelle 4.3: Struktur des hauptberuflichen Mittelbaus in der Erziehungswissenschaft (einschließlich Sonder- und Sozialpädagogik) 2010 und 2014, wissenschaftliche Hochschulen

Dienstbezeichnung	2010		2014		Veränderung 2010 bis 2014
	abs.	%	abs.	%	abs.
Dozenten und Assistenten					
Vollzeit auf Dauer	14	0,4	8	0,2	-6
Vollzeit befristet	19	0,5	26	0,7	+7
Teilzeitbeschäftigte	17	0,5	10	0,3	-7
Wissenschaftliche Mitarbeiter					
Vollzeit auf Dauer	364	10,4	350	10,0	-14
Vollzeit befristet	800	22,9	931	26,7	+131
Teilzeitbeschäftigte	1.756	50,3	2.153	61,7	+397
Lehrkräfte für besondere Aufgaben					
Auf Dauer	127	3,6	136	3,9	+9
Auf Zeit	133	3,8	208	6,0	+75
Teilzeitbeschäftigte	258	7,4	387	11,1	+129
insgesamt	3.488	100	4.209	100	+721

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik, eigene Berechnung

Der Abbau der für die Rekrutierung des Nachwuchses besonders in der Vergangenheit relevanten Dozenten- und Assistentenstellen hat sich verlangsamt und die Gesamtzahl von nunmehr 34 stagniert auf sehr niedrigem Niveau. Eine steigende Zahl zusätzlicher Juniorprofessuren in der Erziehungswissenschaft flankiert das Auslaufen dieser Dozenten und Assistentenstellen, ist aber bisher nicht in der Lage, den Stellenverlust der vergangenen beiden Berichtszeiträumen (103) durch einen angemessenen Zuwachs – wie schon vermerkt – auszugleichen.

Die steigende Zahl teilzeitbeschäftigter wissenschaftlicher Mitarbeiter ist ein Hinweis auf die Zunahme des Qualifizierungsangebots für Nachwuchswissenschaftler und verbessert damit das Potenzial der Nachwuchsrekrutierung. Jeder zehnte wissenschaftliche Mitarbeiter besetzt eine unbefristete Vollzeitstelle, dieser Anteil bleibt gegenüber dem Berichtsjahr 2010 konstant. Demgegenüber arbeiten 73 % der Vollzeit beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeiter in befristeten Arbeitsverhältnissen. Der Drittmittelanteil aller wissenschaftlichen Mitarbeiterstellen liegt bei 31 %. Der Ausbau kann daher nicht allein mit dem Drittmittelaufwuchs erklärt werden, sondern speist sich zu einem großen Teil aus den universitären Haushaltsmitteln und stärkt damit das Lehr- und Forschungspotenzial nachhaltig. Der dargestellte Trend der strukturellen Weiterentwicklung des Mittelbaus in der Erziehungswissenschaft hin zu mehr befristeten Stellen und Teilzeitbeschäftigung hatte sich auch schon in den vergangenen beiden Datenreporten angedeutet und setzt sich im Berichtsjahr 2014 weiter fort.

Bei den Lehrkräften mit besonderen Aufgaben (LfbA) ist ebenfalls ein weiterer deutlicher Zuwachs der Stellen zu erkennen. Der prozentuale Anteil von nur 5 % zusätzlicher Dauerstellen deutet darauf hin, dass sich das angelsächsische Modell der »lecturer«, also von Lektorinnen und Lektoren, in der Einstellungs politik der Universitäten bisher nicht durchzusetzen konnte, die eine nachhaltige Betreuung der Studierenden sichern sollen. Bedenklich ist zudem der massiv gestiegene Anteil von LfbA-Stellen auf Teilzeitbasis, denn diese Dienstgruppe ist primär auf die Bewältigung von Daueraufgaben ausgerichtet mit dem Fokus auf Lehre und Betreuung der Studierenden. Es gilt zu prüfen, ob der weit über den Anstieg der Professuren hinausgehende Anstieg der LfbA-Stellen dazu dient, Lehr- und Betreuungsqualität zu sichern oder professorale Lehre zu ersetzen. Durch die Umstellung der Studiengangs- und Prüfungsstruktur ist es nicht möglich, die Entwicklung der Lehr- und Prüfungsbelastung zu bestimmen. Doch ist davon auszugehen, dass mit der steigenden Zahl der Studierenden in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen (vgl. Kap. 2, Tabelle 2.2., 2.3 und 2.5) auch der Bedarf an personellen Ressourcen für die Lehre zunimmt. Bei einem Anstieg der Studienanfängerzahlen in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen zwischen 2010 und 2014 um etwa ein Drittel bleibt der Zuwachs des wissenschaftlichen Personals insgesamt – und insbesondere der Zahl der Professoren um 9 % – hinter der

Bedarfsentwicklung zurück. Nur der Zuwachs an Lehrkräften für besondere Aufgaben um 41 % trägt dem steigenden Lehrbedarf Rechnung, mit der Folge eines verstärkten Einsatzes von Mittelbaustellen in der Lehre. Bezogen auf die gesamte Entwicklung des Mittelbaus in der Erziehungswissenschaft ist festzuhalten, dass er weiter wächst und das Lehr- und Forschungspotenzial der Erziehungswissenschaft dadurch personell zusätzlich gestärkt wird.

Ein besonderer Blick soll in diesem Kapitel auch auf die Lage nebenberuflicher Beschäftigungsverhältnisse an wissenschaftlichen Hochschulen gelegt werden. Der Anteil nebenberuflicher Beschäftigungsverhältnisse in der Erziehungswissenschaft, der Sonderpädagogik und der Sozialpädagogik hat seit 2006 (49 %) bis zum Berichtsjahr 2014 immer weiter abgenommen (42 %), was dem starken Ausbau hauptberuflicher Stellen zuschreiben ist, absolut haben aber auch die Beschäftigungsverhältnisse bei den nebenberuflichen Stellen seit 2006 um 771 zugenommen.

Tabelle 4.4: Entwicklung des nebenberuflichen wissenschaftlichen Personals in der Erziehungswissenschaft (einschließlich Sonder- und Sozialpädagogik) 2006, 2010 und 2014 an wissenschaftlichen Hochschulen

	2006		2010		2014		Veränderung 2010 – 2014 abs.
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	
Erziehungswissenschaft							
Emeriti	36	1,6	37	1,5	29	1,0	–8
Lehrbeauftragte	1.803	79,1	1.745	70,0	1.870	64,0	+125
Wiss. Hilfskräfte	440	19,3	710	28,5	1.023	35,0	+313
insgesamt	2.279		2.492		2.922		
Sonderpädagogik							
Emeriti	2	0,4	1	0,2	1	0,2	0
Lehrbeauftragte	428	87,9	377	75,7	460	82,6	+83
Wiss. Hilfskräfte	57	11,7	120	24,1	96	17,2	–24
insgesamt	487		498		557		
Sozialpädagogik							
Emeriti	4	1,4	3	0,6	5	1,4	+2
Lehrbeauftragte	251	86,0	300	60,2	267	76,3	–33
Wiss. Hilfskräfte	37	12,7	52	10,4	78	22,3	+26
insgesamt	292		355		350		

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik, eigene Berechnung

Relativ konstant blieben dabei die Zahlen der Lehrbeauftragten und der Emeriti und Gastprofessuren. Die deutlichsten Veränderungen in diesem Bereich stellen wissenschaftliche Hilfskräfte dar, deren Stellen zu zwei Dritteln aus Grundmitteln finanziert werden. Es ist anzunehmen, dass diese Entwicklung nicht auf die Einführung konsekutiver Studiengänge zurückzuführen ist, weil wissenschaftliche Hilfskräfte von studentischen Hilfskräften mit Examen (mit Bachelorabschluss) vertraglich unterschieden werden. Allerdings enthält die Erläuterung der Hochschulstatistik keine eindeutige Erläuterung.⁴ Es muss angenommen werden, dass viele dieser auf kurze Zeiträume befristeten Beschäftigungsverhältnisse von Wissenschaftlern mit akademischem Abschluss aus der Umwidmung von Sachmitteln finanziert werden. Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass es trotz der anhaltenden Expansion nach wie vor einen großen Personalbedarf gibt, für den im Hochschulbetrieb nur unzureichende Haushaltsmittel zur Verfügung stehen. Dies führt zu einer vermehrten Zahl von inadäquaten Beschäftigungsverhältnissen, denn für die Beschäftigten selbst sind diese Arbeitsverhältnisse als prekär zu bezeichnen, da sie mit einer hohen persönlichen Unsicherheit ohne übliche Arbeitnehmerrechte und niedrigem Einkommen verbunden sind. Die Zahl dieser prekären Arbeitsverhältnisse hat sich von 2006 bis 2010 fast verdoppelt und bis zu diesem Berichtsjahr nochmals um ein Drittel zugenommen (vgl. Tabelle 4.4) und beschreibt damit eine sehr bedenkliche Entwicklung.

Abschließend wird zur Betrachtung der Struktur des Mittelbaus in der Erziehungswissenschaft an wissenschaftlichen Hochschulen die Entwicklung des Verhältnisses von haupt- und nebenberuflichen Stellen betrachtet. In Tabelle 4.5 werden die Verhältnisse für das hauptsächlich in der Lehre und in der Forschung tätige Personal in der Erziehungswissenschaft, der Sonderpädagogik und der Sozialpädagogik dargestellt. Bei dem hauptsächlich in der Lehre tätigen Personal zeigt sich ein Trend zu weniger Teilzeitbeschäftigung, bedingt durch den Ausbau der hauptberuflichen LfBA-Stellen. Beim hauptsächlich in der Forschung tätigen Personal zeigt sich ein entgegengesetzter Trend hin zu mehr nebenberuflichen Stellen, insbesondere in der Erziehungswissenschaft. Dort ist das Verhältnis um 3 % gestiegen, obwohl auch hier der hauptberufliche Bereich stark expandiert ist. Im Vergleich zu anderen Disziplinen ist dieser Zuwachs jedoch als moderat zu bezeichnen (vgl. Tabelle 4.9).

4 Mit dem Anstieg wissenschaftlicher Hilfskräfte war kein Rückgang der studentischen Hilfskräfte verbunden (2006=2.065, 2010=3.144, 2014=2.630).

Tabelle 4.5: Entwicklung des hauptberuflichen und nebenberuflichen wissenschaftlichen Personals im Mittelbau der Erziehungswissenschaft 2006, 2010 und 2014

Hauptsächlich in der Lehre tätiges Personal									
	2006			2010			2014		
	Lehr-beauf-tragte	LfbA	Anteil neben-beruflich	Lehr-beauf-tragte	LfbA	Anteil neben-beruflich	Lehr-beauf-tragte	LfbA	Anteil neben-beruflich
EW	1.803	238	88,3 %	1.745	393	81,6 %	1.870	505	78,7 %
SO	428	79	84,4 %	377	102	78,7 %	460	190	70,8 %
SP	251	22	91,9 %	300	23	92,9 %	267	36	88,1 %
insg	2.482	339	88,0 %	2.422	518	82,4 %	2.597	731	78,0 %
Hauptsächlich in der Forschung tätiges Personal									
	Wiss. Hilfs-kräfte	Wiss. Mitar-beiter	Anteil neben-beruflich	Wiss. Hilfs-kräfte	Wiss. Mit-arbeiter	Anteil neben-beruflich	Wiss. Hilfs-kräfte	Wiss. Mitar-beiter	Anteil neben-beruflich
EW	440	1.439	23,4 %	710	2.347	23,2 %	1.023	2.803	26,7 %
SO	57	220	20,6 %	120	342	26,0 %	96	390	19,8 %
SP	37	140	20,9 %	52	231	18,4 %	78	241	24,5 %
insg	534	1.799	22,9 %	882	2.920	23,2 %	1.197	3.434	25,8 %
Hauptberufliches und nebenberufliches Personal insgesamt									
	Neben-beruf-liches Personal	Haupt-beruf-liches Personal	Anteil neben-beruflich	Neben-beruf-liches Personal	Haupt-beruf-liches Personal	Anteil neben-beruflich	Neben-beruf-liches Personal	Haupt-beruf-liches Personal	Anteil neben-beruflich
EW	2.279	2.424	48,5 %	2.492	3.474	41,8 %	2.922	4.113	41,5 %
SO	487	457	51,6 %	498	609	45,0 %	557	735	43,1 %
SP	292	258	53,1 %	355	339	51,2 %	350	372	48,5 %
insg	3.058	3.139	49,3 %	3.345	4.422	43,1 %	3.829	5.220	42,3 %

EW=Erziehungswissenschaft SO=Sonderpädagogik SP=Sozialpädagogik

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik, eigene Berechnung

4.1.3 Personalsituation im Fächervergleich

Um die Entwicklung der Erziehungswissenschaft nicht isoliert zu betrachten, wurden vier andere wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Fächer (Psychologie, Politik-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaft) vergleichend herangezogen.

Dadurch ist es möglich, die Veränderungen im Personalbestand und der Personalstruktur der Erziehungswissenschaft einzuschätzen und zu bewerten.

Tabelle 4.6: Entwicklung des hauptberuflichen wissenschaftlichen Personals an wissenschaftlichen Hochschulen im Fächervergleich 1995, 2000, 2005 und 2010–2014

	Erziehungs- wissenschaft ¹		Psychologie		Politikwissenschaft		Sozialwissenschaft		Wirtschafts- wissenschaft	
Jahr	Profes- soren	Mitar- beiter ²	Profes- soren	Mitar- beiter ²	Profes- soren	Mitar- beiter ²	Profes- soren	Mitar- beiter ²	Profes- soren	Mitar- beiter ²
1995	1.091	2.180	541	1.581	284	632	507	1.070	1.316	4.356
2000	979	2.207	524	1.794	271	641	475	1.170	1.356	4.552
2005	861	2.301	579	2.060	310	727	436	1.127	1.401	5.120
2010	934	3.488	577	2.796	317	915	460	1.649	1.706	6.794
2011	952	3.683	575	3.019	328	927	463	1.764	1.809	6.840
2012	959	3.903	600	3.181	332	1.028	459	1.710	1.887	7.189
2013	986	4.115	626	3.214	350	1.103	479	1.778	2.011	7.526
2014	1.011	4.209	648	3.267	353	1.083	489	1.892	2.039	7.452
	Profes- soren	Mitar- beiter	Profes- soren	Mitar- beiter	Profes- soren	Mitar- beiter	Profes- soren	Mitar- beiter	Profes- soren	Mitar- beiter
	1995 = 1	je Prof.	1995 = 1	je Prof.	1995 = 1	je Prof.	1995 = 1	je Prof.	1995 = 1	je Prof.
1995	1	2,00	1	2,92	1	2,23	1	2,11	1	3,31
2000	0,90	2,25	0,97	3,42	0,95	2,37	0,94	2,46	1,03	3,36
2005	0,79	2,67	1,07	3,56	1,09	2,35	0,86	2,58	1,06	3,65
2010	0,86	3,73	1,07	4,85	1,12	2,89	0,91	3,58	1,3	3,98
2011	0,87	3,87	1,06	5,25	1,15	2,83	0,91	3,81	1,37	3,78
2012	0,88	4,07	1,11	5,30	1,17	3,10	0,91	3,73	1,43	3,81
2013	0,90	4,17	1,16	5,13	1,23	3,15	0,94	3,71	1,53	3,74
2014	0,93	4,16	1,20	5,04	1,24	3,07	0,96	3,87	1,55	3,65

1 einschließlich Sonder- und Sozialpädagogik

2 Als Mitarbeiter werden Assistenten etc., wissenschaftliche Mitarbeiter und Lehrkräfte für besondere Aufgaben zusammen bezeichnet.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik, eigene Berechnung

Bezogen auf die Zahl der Professuren 1995 weisen die Fächer Psychologie, Politik- und Wirtschaftswissenschaft einen Zuwachs auf, während die Erziehungswissenschaft und die Sozialwissenschaft einen Rückgang an Professuren zu verzeichnen haben (vgl. Tabelle 4.6). In diesen beiden Fächern zeigt sich in den letzten Jahren aber ein Wiederanstieg der Professuren. In der Sozialwissenschaft ist der noch erkennbare Personalschwund insgesamt mit 4 % aber geringer als in der Erziehungswissenschaft. Der Rückgang der Professuren in

der Erziehungswissenschaft ist in der beobachtbaren Intensität im Vergleich zu den berücksichtigten Fächern eine fachspezifische Besonderheit. Als Ursache dafür sind erhebliche Streichungen von erziehungswissenschaftlichen Professuren in einigen Ländern (vor allem Bremen und Berlin) anzusehen, die durch den Ausbau des Fachs in anderen Ländern nicht kompensiert wurden (vgl. Krüger u. a. 2012, S. 144).

Vergleichsweise gering ist in allen Disziplinen der Anteil der Juniorprofessuren. Er ist mit knapp 14 % in der Wirtschaftswissenschaft am höchsten, in der Erziehungswissenschaft mit 7 % vergleichsweise niedrig, aber nicht mehr am niedrigsten (s. Tabelle 4.7). Diese Position hat die Politikwissenschaft mit nur 4 % Juniorprofessuren übernommen. Alle verglichenen Disziplinen haben zu wenige Juniorprofessuren, um über sie allein den Professorennachwuchs rekrutieren zu können.

Tabelle 4.7: Juniorprofessuren, Zeitprofessuren und aus Drittmitteln finanzierte Professuren an wissenschaftlichen Hochschulen im Disziplinenvergleich 2014

	Erziehungs- wissenschaft ¹	Psychologie	Politik- wissenschaft	Sozial- wissenschaft	Wirtschafts- wissenschaft
Professuren insgesamt					
absolut	1011	648	340	477	1960
Juniorprofessuren					
absolut	73	50	30	44	268
in v. H.	7,2	7,7	4,1	9,2	13,7
Professuren auf Zeitstellen					
absolut	244	137	90	135	505
in v. H.	24,1	21,1	26,5	28,3	25,8
aus Drittmitteln finanzierte Professuren					
absolut 2006	8	4	1	6	34
2010	25	24	22	23	137
2014	51	40	20	23	146
in v. H. 2014	5,0	6,2	5,9	4,8	7,4

1 einschließlich Sonder- und Sozialpädagogik

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik, eigene Berechnung

Die Situation eines relativ hohen Anteils von zeitlich befristeten Professuren haben auch die Nachbardisziplinen (s. Tabelle 4.7.). Lässt man die Juniorprofessuren außer Betracht, dann ist in der Wirtschaftswissenschaft jede achte Professur zeitlich befristet, in der Politikwissenschaft fast jede vierte, in der Erziehungswissenschaft jede sechste. In den letzten Jahren lässt sich kein Fort-

schreiten dieser Entwicklung erkennen. Aber für die Attraktivität einer wissenschaftlichen Laufbahn ist es schon sehr problematisch, wenn selbst mit dem Erreichen einer Professur noch keine unbefristete Beschäftigung verbunden ist.

Eine neue und bemerkenswerte Entwicklung ist die starke Zunahme von Professuren, die aus Drittmitteln finanziert werden. 2006 waren es in den fünf verglichenen Disziplinen insgesamt 53 Professuren, 2014 sind es 280 und allein in der Erziehungswissenschaft 51. Mit einem Anteil von 5–7 % aller Professuren ist dieser Anteil in allen berücksichtigten Disziplinen eine wichtige Komponente für die Disziplinentwicklung. Es wäre interessant, weiterführend die Denominationen dieser Stellen zu analysieren, um zu sehen, welche Forschungsrichtungen mit diesen Stellen gestärkt werden.

Die in der Vergangenheit zu beobachtende relativ schwache Unterstützung der Professuren in der Erziehungswissenschaft durch Mittelbaustellen hat sich geändert (s. Tabelle 4.6). Die Situation in der Politik-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaft (etwa 3,1 bzw. 3,9 und 3,7 Mittelbaustellen) ist inzwischen ungünstiger als in der Erziehungswissenschaft mit 4,2 Mitarbeiterstellen je Professur. In der Psychologie konnte die Ausstattung der Professuren 2014 auf durchschnittlich etwa 5 Mitarbeiter erhöht werden.

Tabelle 4.8: Struktur des Mittelbaus in der Erziehungswissenschaft und in ausgewählten Disziplinen an wissenschaftlichen Hochschulen 2014

	Erziehungs- wissenschaft ¹	Psychologie	Politik- wissenschaft	Sozial- wissenschaft	Wirtschafts- wissenschaft
Dienstbezeichnung	%	%	%	%	%
Dozenten und Assistenten insgesamt	0,9	2,3	2,3	1,9	3,1
Wiss. Mitarbeiter insgesamt	81,6	94,1	91,9	90,0	95,0
Vollzeit auf Dauer	8,3	6,7	5,4	6,7	3,2
Teilzeit auf Dauer	1,9	2,1	1,6	1,2	0,6
Vollzeit auf Zeit	22,1	20,7	25,9	28,0	38,5
Teilzeit auf Zeit	49,2	64,6	58,9	54,1	52,7
LfbA insgesamt	17,4	3,6	5,8	8,0	1,9
Vollzeit auf Dauer	3,2	0,7	1,5	2,0	0,7
Teilzeit auf Dauer	1,1	0,4	0,6	0,3	0,1
Vollzeit auf Zeit	4,9	0,6	1,1	1,7	0,3
Teilzeit auf Zeit	8,1	1,8	2,7	4,0	0,8
Insgesamt absolut	4.209	3.267	1.083	1.892	7.452

1 einschließlich Sonder- und Sozialpädagogik

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik, eigene Berechnung

Die differenzierte Analyse des Mittelbaus im Fächervergleich zeigt bezogen auf die Dozenten und Assistenten, dass diese Mittelbaugruppe auch in den zum Vergleich herangezogenen Disziplinen fast keine Bedeutung mehr hat. Die stattdessen bestehenden befristeten und unbefristeten Vollzeitstellen haben mit der auch in den anderen Disziplinen zu beobachtenden Ausweitung des Mittelbaus in den letzten vier Jahren – wenn auch weniger stark als in der Erziehungswissenschaft – relativ an Bedeutung verloren. Überproportional zugenommen (vgl. Krüger u. a. 2012, S. 148) haben in allen Disziplinen die befristeten Teilzeit-Mitarbeiterstellen. Sie machen in der Psychologie fast zwei Drittel aller Mittelbaustellen aus und lassen sich – in Verbindung mit der hohen Zahl von Mitarbeitern je Professur – als Ausdruck der Forschungsstärke interpretieren. Der Mittelbau in der Wirtschaftswissenschaft zeichnet sich durch einen hohen Anteil von befristeten Vollzeit-Mitarbeiterstellen (39 %) aus. Deutlich wird die Besonderheit des hohen Anteils von Lehrkräften für besondere Aufgaben in der Erziehungswissenschaft. Mit 17 % ist er mehr als doppelt so hoch als in allen zum Vergleich herangezogenen Disziplinen und ist zum Vergleich zu 2010 (11 %) erheblich angestiegen. Kurzfristige Veränderungen der Struktur des Lehrbedarfs als Begründung für diese Entwicklung sind kaum anzunehmen. Insofern sollte diese Entwicklung eingehend beobachtet und analysiert werden.

Während die Entwicklung 2010 noch als eine fortschreitende Annäherung des erziehungswissenschaftlichen Mittelbaus an die hier zum Vergleich herangezogenen Disziplinen beschrieben werden konnte, zeichnet sich nun wieder eine deutliche Eigenentwicklung in der Erziehungswissenschaft durch die erhebliche Zunahme von Lehrkräften für besondere Aufgaben ab.

Tabelle 4.9: Entwicklung der Zahl der wissenschaftlichen Hilfskräfte im Disziplinenvergleich an wissenschaftlichen Hochschulen 2006, 2010 und 2014

Disziplin	2006		2010		2014		Veränderung 2010– 2014 abs.
	Wiss. Hilfs- kräfte	Relation zu Wiss. Mitarbei- tern	Wiss. Hilfs- kräfte	Relation zu Wiss. Mitarbei- tern	Wiss. Hilfs- kräfte	Relation zu Wiss. Mitarbei- tern	
Erziehungswissenschaft	537	0,30	882	0,30	1.197	0,35	+ 417
Psychologie	363	0,19	547	0,21	1.299	0,42	+ 650
Politikwissenschaft	201	0,37	324	0,39	466	0,47	+ 142
Sozialwissenschaft	329	0,33	460	0,31	688	0,40	+ 228
Wirtschaftswissenschaft	685	0,14	1.365	0,21	2.755	0,39	+ 1.390

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik, eigene Berechnung

Die auffällige Zunahme von wissenschaftlichen Hilfskräften ist nicht auf die Erziehungswissenschaft beschränkt. Auch in den anderen Disziplinen hat deren Zahl nicht nur stark zugenommen. Auch die Bedeutung der wissenschaftlichen Hilfskräfte im Verhältnis zur Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter hat sich deutlich erhöht. Auffällig ist besonders die Entwicklung in der Psychologie und der Wirtschaftswissenschaft, in der die Zahl der wissenschaftlichen Hilfskräfte in den letzten vier Jahren stark überproportional zugenommen hat. Im Disziplinenvergleich ist die Entwicklung in der Erziehungswissenschaft noch vergleichsweise moderat. Problematisch ist sie trotzdem, weil sie auf eine zunehmende Zahl von universitären wissenschaftlichen Mitarbeitern in arbeitsrechtlich und ökonomisch problematischen Lebenslagen schließen lässt.

4.2 Personalentwicklung im Fach Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Stellenausschreibungen

In diesem Unterkapitel wird die Personalentwicklung im Fach Erziehungswissenschaft auf der Basis einer Analyse von Stellenausschreibungen im Zeitraum zwischen 2011 und 2014 nachgezeichnet. Dabei stützen wir uns auf eine vollständige Auswertung aller Ausschreibungen von erziehungswissenschaftlichen Professuren an wissenschaftlichen Hochschulen in diesem Zeitraum. Zudem wurden die im gleichen Zeitraum ausgeschriebenen Professuren im Bereich Sozialpädagogik an Fachhochschulen mit berücksichtigt, da Hochschullehrerstellen an Fachhochschulen eine zusätzliche berufliche Option für den promovierten erziehungswissenschaftlichen Nachwuchs mit einer dreijährigen Praxis außerhalb der Hochschule ist. Durchgesehen und analysiert wurden sämtliche Ausgaben der »Zeit« und der »Deutschen Universitätszeitung« (DUZ) zwischen Januar 2011 und Dezember 2014. Dabei wurden Professuren, die erkennbar mehrfach ausgeschrieben wurden, selbstverständlich in den Analysen nur einmal berücksichtigt.

Die hier vorgestellten Berechnungen knüpfen an die Arbeiten von Rauschenbach und Christ (1994), von Krüger und Weishaupt (2000), von Krüger, Schmidt, Siebold und Weishaupt (2004), von Krüger, Schnorr und Weishaupt (2008) an, die bereits Stellenausschreibungen für die Zeiträume von Oktober 1990 bis September 1993, von Oktober 1993 bis Dezember 1998, von Anfang 1999 bis Ende 2002, von Beginn 2003 bis Ende 2006 und von Anfang 2007 bis Dezember 2010 untersucht haben. Durch die Verknüpfung der Resultate dieser Studien mit den aktuellen Daten ist es möglich, den personellen und disziplinären Wandel der Erziehungswissenschaft – insoweit er sich an Stellenausschreibungen festmachen lässt – von Oktober 1990 bis Ende 2014, also über einen Zeitraum von knapp 25 Jahren, auch unter Berücksichtigung des

personellen Neuaufbaus und der aktuellen Veränderungen der Erziehungswissenschaft und der Sozialpädagogik in den neuen Bundesländern zu rekonstruieren.

4.2.1 Erziehungswissenschaftliche Professuren im Gesamtüberblick

Wie sehen nun die aktuellen Ergebnisse genauer aus (vgl. Tabelle 4.10)? Im Zeitraum zwischen Januar 2011 und Dezember 2014, also in vier Jahren, wurden 778 Professuren im Fach Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik und Juniorprofessuren) an Hochschulen insgesamt ausgeschrieben, 363 an wissenschaftlichen Hochschulen (davon 305 in den alten und 58 Stellen in den neuen Bundesländern) und 415 Professuren an Fachhochschulen (davon 324 in den alten und 91 in den neuen Bundesländern) im Bereich Sozialpädagogik.

Tabelle 4.10: Ausgeschriebene Professuren in der Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik und ohne Juniorprofessuren) und Sozialpädagogik nach Art der Hochschule und alten und neuen Bundesländern (2011 –2014; N=778)

	Wissenschaftliche Hochschulen		Fachhochschulen		Hochschulen insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Alte Bundesländer	305	9,2	324	41,7	629	80,8
Neue Bundesländer	58	7,5	91	11,7	149	19,2
Insgesamt	363	46,7	415	53,3	778	100

Quelle: Die Zeit, Deutsche Universitätszeitung, eigene Berechnungen

Damit liegt das Gesamtvolumen der im Zeitraum von vier Jahren (2011–2014) ausgeschriebenen 778 Stellen ähnlich hoch wie die insgesamt 781 Stellen, die Krüger, Kückler und Weishaupt (2012, S. 150) für den vorherigen Zeitraum von vier Jahren (Beginn 2007 bis Ende 2010) herausgearbeitet haben, und ist fast doppelt so hoch wie das für den Zeitraum von 2003 bis 2006 aufgezeigte Stellenvolumen (vgl. Krüger u. a. 2008, S. 105).

Fasst man die Ergebnisse unserer aktuellen Erhebung mit den in den Vorgängerstudien (vgl. Rauschenbach/Christ 1994; Krüger/Weishaupt 2000; Krüger u. a. 2004; Krüger u. a. 2008; Krüger u. a. 2012) herausgearbeiteten Daten zusammen, so ergibt sich ein Gesamtvolumen von 3.551 ausgeschriebenen Professuren an wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen seit der deutschen Vereinigung, d. h. in einem Zeitraum von knapp 25 Jahren, was in etwa der maximalen Besetzungszeit einer Professur entspricht (vgl. Tabelle 4.11).

Tabelle 4.11: Ausgeschriebene Professuren in der Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik und ohne Juniorprofessuren) und Sozialpädagogik nach Art der Hochschule und alten und neuen Bundesländern (1990–2014; N=3.551)

	Wissenschaftliche Hochschulen		Fachhochschulen		Hochschulen insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Alte Bundesländer	1.590	44,8	1.190	33,5	2.780	78,3
Neue Bundesländer	378	10,6	393	11,1	771	21,7
Insgesamt	1.968	55,4	1.583	44,6	3.551	100

Quelle: Die Zeit, Deutsche Universitätszeitung, Rauschenbach/Christ 1994; Krüger/Weishaupt 2000; Krüger u. a. 2004; Krüger u. a. 2008; Krüger u. a. 2012), eigene Berechnungen

In dem Zeitraum von Oktober 1990 bis Dezember 2014 wurden 1.968 Stellenanzeigen für Professuren im Fach Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik und Juniorprofessuren) an wissenschaftlichen Hochschulen (1.590 in den alten und 378 in den neuen Bundesländern) sowie 1.583 Professuren an Fachhochschulen (1.190 in den alten und 393 in den neuen Bundesländern) erfasst.

Vergleicht man das Ausschreibungsvolumen an wissenschaftlichen Hochschulen mit Daten der amtlichen Statistik, so ist das Ausschreibungsvolumen mit rund 1.968 Stellen ungefähr doppelt so hoch wie die im Jahr 2014 im Fach Erziehungswissenschaft registrierten Professorenstellen. Dieses hohe Ausschreibungsvolumen erklärt sich erstens dadurch, dass der gesamte Neuaufbau der Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern in diesem Zeitraum realisiert worden ist, zweitens in den alten Bundesländern seit Mitte der 1990er Jahre eine Pensionierungswelle eingesetzt hat, drittens seit 2006 und auch in den vergangenen vier Jahren die Tendenz einer deutlichen Zunahme bei den Professuren im Fach Erziehungswissenschaft festgestellt werden kann (vgl. Tabelle 4.1) und viertens in dem untersuchten Zeitraum von 24 Jahren eine Vielzahl von Stellenwechseln von C3- auf C4-Stellen bzw. W2- auf W3-Stellen stattgefunden haben und die meisten Stellen nun auch bereits in der zweiten Generation neu besetzt worden sind. Da diese Gründe für diese Ausschreibungen den Ausschreibungstexten selbst nicht zu entnehmen sind, ist ein direkter Vergleich des Ausschreibungsvolumens mit den in der amtlichen Statistik sich dokumentierenden Veränderungen nur begrenzt möglich.

4.2.2 *Erziehungswissenschaftliche Professuren in verschiedenen Subdisziplinen*

Verlässt man nun die Blickrichtung auf das Gesamttabelleau der ausgeschriebenen Professuren und wendet sich dem Innenverhältnis zwischen den Teilgebieten zu, so zeigen sich in Tabelle 4.12 bei den Professuren in Erziehungswis-

senschaft und Sozialpädagogik (ohne Fachdidaktik und Juniorprofessuren) an allen Hochschulen der alten und neuen Bundesländer einschließlich der Fachhochschulen im Zeitraum zwischen 2011 und 2014 folgende Trends:

Tabelle 4.12: Ausgeschriebene Professuren in der Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik und ohne Juniorprofessuren) und Sozialpädagogik an Hochschulen (einschl. Fachhochschulen) nach Fachgebieten und alten und neuen Bundesländern (2011–2014; N=778)

	Alte Bundesländer		Neue Bundesländer		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Allgemeine Pädagogik	62	9,9	11	7,4	73	9,4
Didaktik/Schulpädagogik	61	9,7	15	10,1	76	9,8
Empirische Bildungsforschung/ Empirische Schul-/Unterrichtsforschung	32	5,1	6	4,0	38	4,9
Sonderpädagogik	81	12,9	21	14,1	102	13,1
Sozialpädagogik/Soziale Arbeit	181	28,8	40	26,9	221	28,4
Pädagogik der frühen Kindheit	29	4,6	14	9,4	43	5,5
Erwachsenenbildung	16	2,5	2	1,3	18	2,3
Berufs und Wirtschaftspädagogik	31	4,9	3	2,0	34	4,4
Medienpädagogik	17	2,7	1	0,7	18	2,3
Kulturpädagogik	2	0,3	0	0,0	2	0,3
Pädagogik mit Soziologie/ Psychologie	46	7,3	13	8,7	59	7,6
Pflegepädagogik/ Gesundheitserziehung	28	4,5	7	4,7	35	4,5
Recht/Verwaltung in Sozialer Arbeit	37	5,9	12	8,1	59	7,6
Sonstiges	6	1,0	4	2,7	10	1,3
Insgesamt	629	100	149	100	778	100

Quelle: Die Zeit, Deutsche Universitätszeitung, eigene Berechnungen

Den größten Anteil am Gesamtvolumen nimmt, wie auch in den vorherigen Untersuchungszeiträumen, die Sozialpädagogik/Soziale Arbeit ein, was sich durch die Einbeziehung der Fachhochschulen in die Berechnungen der Tabelle 4.12 ergibt. Rechnet man die Stellenausschreibungen für die Pädagogik der frühen Kindheit hinzu, die seit 2003 separat erfasst werden, so machen sie rund ein Drittel der ausgeschriebenen Professuren aus. Insgesamt lässt sich für das Gebiet der Pädagogik der frühen Kindheit seit 2003 bis 2014 ein enormer Expansionsschub feststellen, da seitdem 101 Professuren, davon 90 an Fachhochschulen und 11 an wissenschaftlichen Hochschulen ausgeschrieben worden sind (vgl. Krüger u. a. 2008, S. 107; Krüger u. a. 2012, S. 152). Den zweiten Platz

im ausgeschriebenen Gesamttabelleau der Professuren an wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen nimmt die Teildisziplin der Sonderpädagogik ein, deren Ausschreibungsvolumen im Vergleich zum Untersuchungszeitraum 2007 bis 2010 deutlich angestiegen ist (vgl. Krüger u. a. 2012, S. 107).

Tabelle 4.13: Ausgeschriebene Professuren in der Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik und ohne Juniorprofessuren) an wissenschaftlichen Hochschulen (2011–2014; N=363)

	Alte Bundesländer		Neue Bundesländer		Insgesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Allgemeine Pädagogik	52	17,1	6	10,4	58	16,0
Didaktik/Schulpädagogik	56	18,4	14	24,1	70	19,3
Davon:						
Allgemeine Didaktik/ Schulpädagogik	35	–	11	–	46	–
Primarstufe	14	–	3	–	17	–
Sekundarstufe I	2	–	0	–	2	–
Sekundarstufe II	2	–	0	–	2	–
Schulstufenübergreifend	3	–	3	–	3	–
Empirische Bildungsforschung/ Empirische Schul-/Unterrichtsforschung	31	10,2	6	10,4	37	10,2
Sonderpädagogik	58	19,0	12	20,7	70	19,3
Sozialpädagogik/Soziale Arbeit	22	7,2	3	5,2	25	6,9
Pädagogik der frühen Kindheit	4	1,3	0	0,0	4	1,1
Erwachsenenbildung	13	4,3	2	3,5	15	4,1
Berufs und Wirtschaftspädagogik	26	8,5	3	5,2	29	8,0
Medienpädagogik	12	3,93	0	0,0	12	3,3
Kulturpädagogik	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Pädagogik mit Soziologie/ Psychologie	26	8,5	9	15,5	35	9,6
Pflegepädagogik/ Gesundheitserziehung	1	0,3	1	1,7	2	0,6
Recht/Verwaltung in Sozialer Arbeit	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Sonstiges	4	1,3	2	3,5	6	1,7
Insgesamt	305	100	58	100	363	100

Quelle: Die Zeit, Deutsche Universitätszeitung, eigene Berechnungen

Betrachtet man nur die Struktur der ausgeschriebenen Professuren in Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik und Juniorprofessuren) an wissenschaftlichen Hochschulen, so nehmen die Ausschreibungen in der Subdisziplin

der Sonderpädagogik im aktuellen Untersuchungszeitraum mit knapp 20 % des Stellenvolumens sogar eine Spitzenposition ein, während der Anteil an Professuren in der Sozialpädagogik erwartungsgemäß deutlich geringer ausfällt und Arbeitsgebiete wie Recht und Verwaltung in der sozialen Arbeit bei den Ausschreibungen gar nicht mehr vertreten sind (vgl. Tabelle 4.13).

Einen weiteren Spitzenplatz nimmt ähnlich wie im Untersuchungszeitraum 2007 bis 2010 die Didaktik/Schulpädagogik mit ebenfalls fast 20 % der ausgeschriebenen Stellen ein. Leicht angestiegen ist im Vergleich zum vorherigen Berichtszeitraum das Ausschreibungsvolumen an Professuren in der Allgemeinen Pädagogik, die mit einem Anteil von knapp 16 % am Gesamtvolumen aller Stellen beteiligt ist. Allerdings muss man hierzu relativierend feststellen, dass sich die erfassten 58 Stellenausschreibungen auf die Bereiche der Systematischen Pädagogik, der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, der Interkulturellen und differenztheoretisch orientierten Erziehungswissenschaft sowie der Historischen Pädagogik verteilen. Im Unterschied zum vorherigen Untersuchungszeitraum 2007 bis 2010 nehmen die Stellenausschreibungen im Bereich der Empirischen Bildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung diesmal mit rund 10 % des Gesamtvolumens nur den vierten Platz ein. Betrachtet man jedoch das Gesamtvolumen der in diesem Bereich seit 2003 separat erfassten Stellenausschreibungen von insgesamt 143 Professuren, so lässt sich feststellen, dass die empirische Bildungsforschung somit nicht nur auf der Ebene der Forschungsförderung beim Bundesministerium für Bildung und Forschung und bei der DFG, sondern auch in den ausgeschriebenen Stellenprofilen an Hochschulen eine enorme Konjunktur erlebt hat (vgl. Krüger u. a. 2008, S. 108; Krüger u. a. 2012, S. 153). Weiterhin relativ stabil stellen sich die Stellenausschreibungen in den Teilgebieten der Pädagogischen Psychologie und Soziologie dar, die ähnlich wie im vorherigen Berichtszeitraum knapp 10 % des ausgeschriebenen Stellenvolumens einnehmen (vgl. Krüger u. a. 2012, S. 153).

Um nun längerfristige Veränderungstendenzen des disziplinären Profils der Erziehungswissenschaft in den Blick nehmen zu können, wird im Folgenden die Ausdifferenzierung des Fachs, wie sie sich in der Erhebung von Baumert/Roeder im Jahr 1987 darstellt, mit der Gesamtheit der zwischen Oktober 1990 und Dezember 2014 an wissenschaftlichen Hochschulen ausgeschriebenen Stellen auf die verschiedenen Fachgebiete verglichen (vgl. Tabelle 4.14). Da von Baumert und Roeder (1994, S. 31) der Bestand und die Struktur des wissenschaftlichen Personals in der Erziehungswissenschaft anhand der Vorlesungs- und Personalverzeichnisse erhoben wurde, lässt der Vergleich mit der sich in den Ausschreibungen dokumentierten Struktur aufgrund der unterschiedlichen Datensorten nur einige globale Trendaussagen zu.

Tabelle 4.14: Ausgeschriebene Professuren in der Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik und ohne Juniorprofessuren) an wissenschaftlichen Hochschulen nach Fachgebieten und alten und neuen Bundesländern (Oktober 1990–Ende 2014; N=1.675)

	Baumert/ Roeder	Alte Bundes- länder		Neue Bundes- länder		Insgesamt	
	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Allgemeine Pädagogik ¹	32,3	259	19,0	47	15,0	306	18,3
Schulpädagogik ²	33,8	482	35,4	102	32,5	584	34,9
Sonderschulpädagogik	14,4	214	15,7	72	22,9	286	17,1
Außerschulische Pädagogik ³	19,4	406	29,8	93	29,6	499	29,8
Insgesamt ⁴	100	1.361	100	314	100	1.675	100

- 1 Hierin enthalten sind Stellen der Allgemeinen, Historischen, Vergleichenden und Systematischen Pädagogik.
- 2 Hierin enthalten sind Stellen der Schulpädagogik und der Bildungsforschung.
- 3 Hierin enthalten sind Stellen der Sozialpädagogik (inkl. Recht/Verwaltung in der Sozialen Arbeit), der Erwachsenenbildung, der Berufspädagogik, der Pflegepädagogik sowie der Medien und Kulturpädagogik.
- 4 Hierin sind Stellen für Erziehungssoziologie, für Pädagogische Psychologie sowie fachlich nicht eindeutig zuzuordnende Ausschreibungen nicht enthalten.

Quelle: Die Zeit, Deutsche Universitätszeitung, Rauschenbach/Christ 1994; Krüger/Weishaupt 2000; Krüger u. a. 2004; Krüger u. a. 2008; Krüger u. a. 2012), eigene Berechnungen

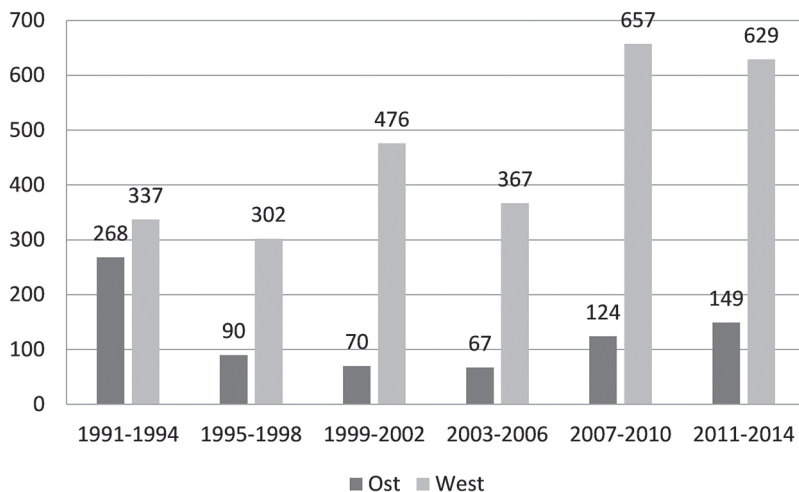
Einen starken Expansionsschub hat seit der ersten Erhebung von Baumert und Roeder aus dem Jahr 1987 die Außerschulische Pädagogik erfahren, mit der das Fach Erziehungswissenschaft auf die Expansion der Studierendenzahlen in den erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen reagiert hat. Im Gegensatz dazu hat die Allgemeine Pädagogik seit 1987 insgesamt rund 14 %, davon 3 % seit 2003 (vgl. Krüger u. a. 2004, S. 86), ihres Stellenvolumens verloren. Bei den beiden anderen Fachgebieten, der Sonderpädagogik und der Schulpädagogik, zeigen sich weniger große Unterschiede im Vergleich zum ursprünglichen Erhebungszeitpunkt vor 38 Jahren. Berücksichtigt man jedoch, dass in die Professorenstellen für Schulpädagogik auch jene inzwischen 143 ausgeschriebenen Stellen für empirische Bildungsforschung mit einbezogen worden sind, so lässt sich für die Subdisziplin der Schulpädagogik konstatieren, dass sich nur deren quantitatives Gewicht im Spektrum der erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen in den vergangenen zwei Jahrzehnten nicht verändert hat. Gleichzeitig lässt sich jedoch inzwischen eine deutliche inhaltliche und methodische Profilverschiebung feststellen, da rund ein Viertel der ausgeschriebenen Stellen in der Schulpädagogik einen Profilschwerpunkt in der empirischen Bildungsforschung bzw. der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung hat. Eine offene Frage ist, ob sich der bislang relativ stabile Trend an Stellenausschreibungen in der Sonderpädagogik

angesichts der aktuellen bildungspolitischen Inklusionsdebatte in den nächsten Jahren noch fortsetzen wird und ob das bislang noch stabile Volumen an Stellen in der außerschulischen Pädagogik nicht aufgrund der gestiegenen Lehrbelastungen durch die modularisierten Lehramtsstudiengänge abgebaut wird.

4.3 Bilanz und Nachwuchschancen

Im letzten Abschnitt dieses Beitrages wird nun die Entwicklung des Stellenausschreibungsvolumens der Professuren im Fach Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik und Juniorprofessuren) und im Bereich Sozialpädagogik an wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen auf einer Zeitachse von 1991 bis 2014 in vierjährigen Zeiträumen analysiert.

Abbildung 4.1: Verlaufskurve der ausgeschriebenen Professuren in der Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik und ohne Juniorprofessuren) und Sozialpädagogik an den bundesdeutschen Hochschulen nach alten und neuen Bundesländern (1991–2014; N=3.536)



Quelle: Die Zeit, Deutsche Universitätszeitung, Rauschenbach/Christ 1994; Krüger/Weishaupt 2000; Krüger u. a. 2004; Krüger u. a. 2008; Krüger u. a. 2012, eigene Berechnungen

In dieser Übersicht werden zwei zentrale Trends deutlich. Erstens zeigt sich, dass im Vergleich zum ersten Untersuchungszeitraum von 1991 bis 1994 das ausgeschriebene Stellenvolumen in den neuen Bundesländern an Hochschulen in den

folgenden Untersuchungsräumen deutlich rückläufig ist und erst seit 2007 und vor allem im aktuellen Berichtszeitraum wieder deutlich angestiegen ist. Diese Entwicklung ist wenig überraschend, da der Neuaufbau der erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche in den neuen Bundesländern in der ersten Hälfte der 1990er Jahre realisiert worden ist und erst in den letzten Jahren Ausschreibungen aufgrund von Pensionierungen wieder verstärkt eingesetzt haben. Zweitens wird deutlich, dass ab dem ersten Untersuchungszeitraum von 1991 bis 1994 und in den folgenden Untersuchungszeiträumen jeweils über 300 Professuren in den alten Bundesländern ausgeschrieben worden sind und dass sich dieses Ausschreibungsvolumen seit 2007 in den beiden aktuellen Berichtszeiträumen noch einmal verdoppelt hat. Diese Befunde sind insofern jedoch nicht überraschend, als Krüger u. a. (2008, S. 111) in ihrer Prognose von 2008 bereits darauf hingewiesen haben, dass von 2007 bis 2015 60 % der Professuren in der Erziehungswissenschaft an wissenschaftlichen Hochschulen frei werden. In einer aktuelleren Prognose aus dem Jahre 2012 haben sie zudem aufgezeigt, dass auch in den Jahren 2015 bis 2020 noch etwa 40 % der erziehungswissenschaftlichen Professuren neu besetzt werden müssen (vgl. Krüger u. a. 2012, S. 158). Dass auch bis ins Jahr 2023/2024 weiterhin Ersatzbedarf in der Erziehungswissenschaft besteht, lässt sich an Tabelle 4.15 erkennen. Es sind weiterhin fast 40 % der Professuren, die im kommenden Jahrzehnt zu ersetzen sind. Nicht zu erkennen ist eine Phase ohne nennenswerten Ersatzbedarf in der Erziehungswissenschaft. Bekanntlich gibt es mehrere Länder, in denen Professorinnen und Professoren ihre Dienstzeit verlängern können. Hinzu kommt die 2012 einsetzende Hinausschiebung des Renten- bzw. Pensionszeitpunkts um einen Monat pro Jahr. Beide Entwicklungen verlängern die Beschäftigungsdauer, wirkten aber schon in der Vergangenheit oder machen sich nur langsam bemerkbar.

Tabelle 4.15: Professoren auf Dauerstellen in der Erziehungswissenschaft an wissenschaftlichen Hochschulen nach Besoldung und Jahr des voraussichtlichen Ausscheidens im Alter von 65 Jahren

		2015/16	2017/18	2019/20	2021/22	2023/24	in % ¹
Erziehungs- wissenschaft	C4/W3	27	27	17	22	28	34,0
	C3/W2	16	13	14	19	8	36,5
Sonderpädagogik	C4/W3	3	9	9	6	6	45,2
	C3/W2	4	7	2	5	4	46,8
Sozialpädagogik	C4/W3	0	2	3	2	2	50,0
	C3/W2	1	2	4	5	3	42,9
insgesamt	C4/W3	30	38	29	30	36	36,5
	C3/W2	21	22	20	29	15	39,1

1 aller Professorinnen und Professoren der entsprechenden Besoldungsstufen auf Dauerstellen 2014

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik, eigene Berechnung

Trotz dieser modifizierenden Einflüsse sind die Chancen des wissenschaftlichen Nachwuchses auf eine Professur auch in den nächsten Jahren noch weiter günstig. Dies wird noch unterstrichen durch die Ausweitung der Professuren und einen steigenden Stellenbedarf angesichts der zunehmenden Ungleichgewichte in der Stellenstruktur.

Dabei ist zu erwarten, dass auch zukünftig der Hauptweg zu einer Professur über eine erziehungswissenschaftliche Mitarbeiterstelle und die Habilitation bzw. den Nachweis habilitationsadäquater Leistungen führen wird. Denn Juniorprofessuren wurden im Fach Erziehungswissenschaft in den Jahren 2002–2006 nur 53, in den Jahren 2007–2010 nur 46 und im aktuellen Berichtszeitraum von 2011–2014 nur 60 ausgeschrieben, die sich zudem über zehn verschiedene Subdisziplinen verteilen. Bei den insgesamt 159 Ausschreibungen in einem Zeitraum von zwölf Jahren muss es sich außerdem bereits häufig um Zweitausschreibungen oder um Wiederausschreibungen von freigewordenen Stellen handeln, da wie gezeigt in der amtlichen Statistik im Jahr 2014 nur 73 Juniorprofessuren im Fach Erziehungswissenschaft erfasst waren.

Den Ersatzbedarf von frei werdenden Hochschullehrerstellen im Fach Erziehungswissenschaft wird man in den nächsten Jahren auf dem alternativen Weg zu einer Hochschullehrerlaufbahn über eine Juniorprofessur nicht ansatzweise abdecken können, wenn es nicht zu einer gravierenden Stellenausweitung kommt. Doch auch der traditionelle Weg könnte, wie die Entwicklung der Mitarbeiterstellen für Promovierte (Vollzeitstellen für wissenschaftliche Mitarbeiter) zeigt, zu einem Engpass für die Nachwuchsförderung werden, wenn nicht umgehend das Stellenangebot für diese Phase der Hochschullaufbahn ausgebaut wird. Denn die Stellen als Lehrkräfte für besondere Aufgaben mit hohen Lehrdeputaten sind keinesfalls für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses geeignet.

5 Forschung und Publikationskulturen

Bernhard Schmidt-Hertha, Lorenz Tafertshofer & Rudolf Tippelt

Auch jenseits der umstrittenen Hochschulrankings bilden drei zentrale Indikatoren zur Beschreibung der Forschungsstärke einer sozialwissenschaftlichen Disziplin eine feste Größe in vergleichenden Analysen (vgl. Grözinger/Leusing 2006). Zwar ist deren Aussagekraft durchaus umstritten (vgl. Leberherz u. a. 2005), nicht zuletzt in Ermangelung weiterer belastbarer Indikatoren kann die Trias von Drittmittelaufkommen, Publikationen und wissenschaftlichem Nachwuchs aber als weitgehend akzeptiert beschrieben werden. Dieses Indikatorenset kann die komplexe Realität erziehungswissenschaftlicher Forschung natürlich nicht annähernd erfassen, sondern dokumentiert einzelne Facetten von Forschungskulturen, die insbesondere in ihrer längsschnittlichen Betrachtung der Vergewisserung eines Faches und der Dokumentation wissenschaftspolitischer Entwicklungen dienen können. Wohlwissend um die Schwächen der einzelnen Indikatoren und die enggesteckten Grenzen ihrer Aussagekraft, wird hier auf einige Datenquellen zurückgegriffen, die grobe Orientierungspunkte im Hinblick auf Drittmittelprojekte und Publikations-tätigkeiten geben, während die Nachwuchsförderung Gegenstand eines eigenständigen Kapitels ist.

Die Analyse von Publikationen und Drittmitteln als Forschungsindikatoren ist nicht zuletzt deshalb von Interesse, weil diese Aspekte zunehmend auch als Instrumente der Steuerung auf System-, Hochschul- und Fachbereichsebene eingesetzt werden (vgl. Bogumil 2013) und so schließlich auch die Wissenschaftskultur beeinflussen. Dies drückt sich u. a. in der stetig steigenden Zahl wissenschaftlicher Publikationen und Publikationsorgane sowie einer stark auf Drittmittelakquise ausgerichteten Forschung (vgl. Zierer 2011) aus. In diesem Beitrag sollen die genannten Indikatoren der Selbstvergewisserung und Standortbestimmung der Erziehungswissenschaft dienen, wobei sich die Analyse von Publikationskulturen und Drittmittelprojekten – analog zu den Datenreporten 2008 (vgl. Schmidt/Weishaupt 2008) und 2012 (vgl. Schmidt-Hertha 2012) – auf die Daten aus der Literaturdatenbank *FIS Bildung*, der Forschungsdatenbank SOFIS und des Statistischen Bundesamts stützen.

5.1 Forschungsschwerpunkte und Drittmittel

Drittmittel¹ sind innerhalb weniger Jahrzehnte zu einer weitgehend selbstverständlichen Grundlage der Forschungsfinanzierung in der Erziehungswissenschaft geworden, die als notwendige Ergänzung der Grundfinanzierung grundlegende Voraussetzung für die Realisierung vieler Studien sind. Seit einigen Jahren geben fast alle Universitätsprofessoren an, zur Finanzierung von Forschungsprojekten über Drittmittel zu verfügen (Hornbostel/Keiner 2002, S. 646; Böhmer u. a. 2011). Dabei ist eine anfängliche Reaktion auf rückläufige finanzielle und personelle Ressourcen für Forschung inzwischen zur wissenschaftspolitischen Strategie avanciert, die den Wettbewerb um Ressourcen unter anderem dazu nutzt, Einfluss auf Strukturen in der Hochschullandschaft zu nehmen (z. B. über Förderprogramme des BMBF, die Exzellenz-Initiative oder DFG-Forschergruppen). Eng gekoppelt mit den verfügbaren Drittmitteln sind die Möglichkeiten der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, da Drittmittelprojekte in der Regel mit entsprechenden Qualifikationsstellen für Promovierende und Post-Docs verbunden sind.

Innerhalb des breiten Spektrums von Drittmittelgebern nimmt die DFG eine Sonderstellung ein, weil ihr eine besondere Relevanz bezüglich der Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis, der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und nationaler Forschungskooperationen zugesprochen wird (vgl. Böhmer u. a. 2011, S. 170). Die Anteile von DFG-Mitteln am gesamten Drittmittelaufkommen werden deshalb im Folgenden auch noch gesondert betrachtet.

5.1.1 *Drittmittelvolumen*

Das Einwerben von Drittmitteln ist in sozialwissenschaftlichen Forschungszusammenhängen inzwischen zu einer notwendigen und selbstverständlichen Voraussetzung zur Realisierung von Projekten geworden, die sich längst nicht mehr auf die primär empirisch arbeitenden Teile der Zunft beschränkt. Trotz einiger Diskontinuitäten in den Daten der öffentlichen Statistik ist ein Trend der kontinuierlichen Steigerung des Drittmittelaufkommens in den Fächern deutlich erkennbar und offensichtlich ungebrochen. Gleichzeitig belegen die Zahlen auch die bereits erwähnte Verlagerung von Forschungsressourcen weg von einer Institutionenförderung hin zu einer stärker kompetitiven Projektförderung und es stellt sich die Frage, wie lange sich dieser expansive Trend – mit einer durchschnittlichen Erhöhung des Drittmittelaufkommens in der Erzie-

1 In der Hochschulfinanzstatistik werden nur solche Drittmittel erfasst, die in den Hochschulhaushalt eingestellt bzw. die von der Hochschule auf Verwahrkonten verwaltet werden. Von rechtlich selbstständigen Instituten an Hochschulen oder von einzelnen Wissenschaftlern auf Sonderkonten verwaltete Mittel bleiben unberücksichtigt. Nicht als Drittmittel anzusehen sind u. a. Mittel der personenbezogenen Förderung (z. B. Doktoranden-, Habilitationsstipendien).

hungswissenschaft um 8,3 % jährlich seit 2000 – fortschreiben lässt. Gleichzeitig verweisen die Daten auf ein sehr stabiles Größenverhältnis der verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen zueinander, was die Summe der eingeworbenen Drittmittel anbelangt.

Tabelle 5.1: Drittmiteleinnahmen der wissenschaftlichen Hochschulen (ohne Fachhochschulen) nach ausgewählten Lehr und Forschungsbereichen 1995, 2000 und 2005–2013, in Tausend Euro

Jahr	Erziehungs- wissenschaft ¹	Psychologie	Politik- wissenschaft	Sozial- wissenschaft	Wirtschafts- wissenschaft
1995	21.295	19.002	12.842	12.945	30.657
2000	28.551	28.477	11.926	21.221	61.151
2005	45.418	41.345	19.353	23.410	89.621
2006	37.741	44.715	18.693	23.872	97.192
2007	45.307	42.683	20.757	28.588	90.113
2008	42.847	50.572	19.625	29.589	104.065
2009	54.745	56.771	18.852	31.339	127.416
2010	61.309	62.400	22.228	39.573	124.897
2011	64.298	68.339	24.293	48.063	131.022
2012	74.728	68.090	25.161	49.747	138.377
2013	80.523	76.452	30.130	51.723	143.289
Drittmiteleinnahmen je Professur (in Tausend Euro)					
1995	18,9	35,8	47,0	25,1	23,0
2000	31,5	54,3	44,0	44,7	45,1
2005	53,1	71,7	62,4	53,8	64,1
2006	45,0	78,7	66,5	52,7	66,0
2007	51,8	78,9	70,6	63,0	59,8
2008	53,4 ²	94,7	63,7	64,5	66,6
2009	69,2 ²	104,2	61,8	67,1	80,4
2010	72,5 ²	108,1	70,1	86,2	73,5
2011	68,8	118,9	74,1	104,0	72,7
2012	79,2	113,5	75,8	108,4	73,6
2013	82,5	122,1	86,1	108,2	71,3

1 einschließlich Sonder- und Sozialpädagogik

2 ohne ProfessorInnen Sozialpädagogik

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.5; unveröffentlichtes Material des Statistischen Bundesamtes; eigene Berechnungen

Auch bezogen auf die Drittmittel pro Hochschullehrer/in bestätigen sich die beschriebenen Trends. Professor/innen der Erziehungswissenschaft an wissenschaftlichen Hochschulen verfügen 2013 über durchschnittlich 82.500 Euro

jährlich an Drittmitteln und können damit aber nach wie vor auf deutlich weniger Forschungsgelder als Kolleg/innen in anderen Sozialwissenschaften oder der Psychologie zurückgreifen, wobei sich hier u. a. die insgesamt deutlich höheren Lehrleistungen und -belastungen in der Erziehungswissenschaft widerspiegeln, die sich bei diesem Indikator auch in der Wirtschaftswissenschaft zeigen.

Tabelle 5.2: Aus öffentlichen und privaten Drittmitteln finanziertes hauptberufliches wissenschaftliches und künstlerisches Personal an wissenschaftlichen Hochschulen (ohne Fachhochschulen) 1995–2013

Jahr	Erziehungswissenschaft ¹	Psychologie	Politikwissenschaft	Sozialwissenschaft	Wirtschaftswissenschaft
1995 ³	302	419	136 ²	271 ²	571
2000 ³	370	529	186	348	908
2005	456	658	176	302	941
2010	1064	1178	244	587	1948
2011	1116	1291	283	677	1965
2012	1179	1352	320	707	2129
2013	1240	1332	381	722	2230
Hauptberufliche Projektmitarbeiter aus Drittmitteln je Professur					
1995 ³	0,29	0,79	(0,50)	(0,53)	0,43
2000 ³	0,41	1,01	0,68	0,73	0,67
2005	0,53	1,14	0,57	0,69	0,67
2010	1,26	2,04	0,77	1,28	1,15
2011	1,19	2,25	0,86	1,47	1,09
2012	1,25	2,25	0,96	1,54	1,13
2013	1,27	2,13	1,09	1,51	1,11

1 einschließlich Sonder- und Sozialpädagogik

2 Aufteilung geschätzt

3 einschließlich Fachhochschulen, Erziehungswissenschaft ohne Sozialpädagogik

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 4.4; unveröffentlichtes Material des Statistischen Bundesamtes; eigene Berechnungen

Mit den eingeworbenen Drittmitteln werden neben Sachkosten, Hilfskräften und der Vergabe von Unteraufträgen insbesondere Stellen für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler finanziert. Parallel zu den eingeworbenen Drittmitteln steigt entsprechend auch die Zahl von aus Drittmitteln finanzierten Stellen insgesamt seit 1995 kontinuierlich an. Legt man diese Stellen allerdings auf die Anzahl von Professuren im Feld um, so zeigt sich für die Erziehungswissenschaft seit dem letzten Datenreport eine Stagnation der Stellenzahl trotz gestiegener Mittel. Diese Diskrepanz lässt sich nicht nur über tariflich

vereinbarte Lohnerhöhungen erklären, sondern ist vermutlich auch der Tatsache geschuldet, dass über Drittmittel finanzierte Promotionsstellen – in Reaktion auf entsprechende Kritik aus dem Feld (z. B. Dörre/Neis 2008) – zunehmend häufiger als 65 %-Stellen statt als tendenziell unterfinanzierte 50 %-Stellen ausgeschrieben werden. Gleichzeitig könnten die Daten aber auch ein Hinweis auf eine Erhöhung des Anteils anderer Ausgaben jenseits von Personalstellen sein.

Natürlich sind längst nicht alle erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekte über Drittmittel finanziert, zumal z. B. Zuschüsse aus den jeweils für die Hochschulen zuständigen Landesministerien in der Regel nicht als Drittmittel erfasst werden.

5.1.2 Arten und Finanzierung von Forschungsprojekten

Die Quellen von Drittmitteln sind in der amtlichen Statistik kaum differenziert, sodass auch privatwirtschaftlich geförderte Auftragsforschung in Teilen für die unterschiedliche Drittmittelstärke der Fächer verantwortlich sein kann. Daten hierzu finden sich in der Forschungsdatenbank SOFIS, die vom Informationszentrum Sozialwissenschaften (IZ) der Gesellschaft Sozialwissenschaftlicher Infrastruktureinrichtungen (GESIS) betreut wird.² SOFIS bietet die aktuell wichtigste und umfassendste Sammlung erziehungswissenschaftlicher Forschungsprojekte, die sich aus zwei Quellen speist: Zum einen melden wichtige Drittmittelgeber, wie z. B. die DFG, geförderte Projekte und zum anderen werden in regelmäßigen Abständen die einzelnen Fachbereiche und Institute gebeten, aktuelle Forschungsprojekte zu melden. Im Ergebnis liegt ein Verzeichnis der finanziell geförderten Forschungsprojekte in der Erziehungswissenschaft in Deutschland vor, das zwar sicherlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann, aber dennoch ein vermutlich repräsentatives Bild über die einschlägigen Forschungsarbeiten vermittelt. Die Projektdatenbank umfasst neben Drittmittelprojekten auch zahlreiche Forschungsprojekte, die aus Eigenmitteln finanziert werden, und nicht geförderte Qualifikationsarbeiten, wobei aufgrund der Möglichkeit von Mehrfachzuordnungen viele Projekte mehreren Kategorien (z. B. Auftragsforschung und Qualifikationsarbeit) zugeordnet sind.

Von den zwischen 2011 und 2014 verzeichneten 7.582 erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Projekten liegen für 6.342 Angaben zur Finanzierung vor. Etwa zwei Drittel (65,6 %) sind drittmittelfinanziert, davon wiederum werden genau ein Drittel als Auftragsforschung und zwei Drittel in freier Forschungsförderung durchgeführt. Diese juristische Differenzierung ist insbesondere hinsichtlich der Mitsprache des Mittelgebers bei der Formulierung der Forschungsziele, der Projektkonzeption und der Ergebnisverwertung nicht unwesentlich. Ein Drittel aller Projekte ist mit Qualifikationsarbeiten verbunden.

2 Dem GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften und insbesondere Herrn Jakowatz danken die Autoren für die Beratung und Bereitstellung der Daten aus der SOFIS-Datenbank.

In SOFIS sind neben universitären Projekten auch Forschungsaktivitäten von anderen Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen verzeichnet, wobei 36,9 % der Projekte im Bereich Bildungsforschung kooperativ von mindestens zwei Forschungseinrichtungen verantwortet werden, was eine wesentliche Steigerung kooperativer Projekte gegenüber dem Berichtszeitraum des letzten Datenreports bedeutet, für den 21,4 % kooperative Projekte ermittelt wurden (vgl. Schmidt-Hertha 2012).

Tabelle 5.3: Drittmittelgeförderte Forschungsprojekte nach Geldgeber (Mehrfachnennungen möglich)

Geldgeber	Zahl der Projekte	Anteil
Europäische Union	113	4,8 %
Stiftungen	476	20,4 %
BMBF	373	16,0 %
DFG	949	40,7 %
DAAD	42	1,8 %
sonstige Bundesministerien und -einrichtungen	101	4,3 %
Landesministerien und -einrichtungen	69	3,0 %
Sonstige	208	8,9 %

Quelle: SOFIS-Datenbank, eigene Auswertungen

Interessant ist die Verteilung der Projektförderungen auf unterschiedliche Geldgeber. Zumindest hinsichtlich der Anzahl geförderter Projekte unterstreichen die Informationen aus der Datenbank SOFIS die Rolle der DFG als zentrale Einrichtung der Forschungsförderung auch in der Erziehungswissenschaft. Zwar ist mit einer tendenziellen Überschätzung des Anteils DFG-geförderter Projekte in den SOFIS-Daten zu rechnen, da die DFG ihre Projekte direkt dort meldet und daher diese Projekte – im Gegensatz zu Projekten, die sich aus anderen Finanzquellen speisen – weitestgehend vollständig erfasst sein dürften. Dennoch zeigen die Daten, dass die Anzahl DFG-geförderter Projekte in erziehungswissenschaftlichen Themenfeldern deutlich höher als die Anzahl der von Stiftungen oder Ministerien geförderten Forschungsarbeiten liegt. Gleichzeitig sagt diese Verteilung noch nichts über das finanzielle Volumen der Projekte aus. Hierzu liegen aktuell kaum belastbare Zahlen vor. Lediglich die Gesamtsumme eingeworbener Drittmittel sowie die Höhe von DFG-Förderungen lassen sich über die Daten des Statistischen Bundesamtes bzw. aus dem DFG-Förderatlas ermitteln.

5.1.3 DFG-Förderung

Aus den Daten des Statistischen Bundesamtes und der DFG lassen sich die Anteile der DFG-Förderung an dem gesamten Drittmittelvolumen berechnen, wobei zu

berücksichtigen ist, dass die DFG bewilligte Mittel dokumentiert, während in der öffentlichen Statistik verausgabte Mittel erfasst werden und dadurch – wie schon gesagt – von einer leichten Überschätzung des DFG-Anteils auszugehen ist.

Tabelle 5.4: Anteil der DFG-Bewilligungen an Drittmiteinnahmen der wissenschaftlichen Hochschulen insgesamt (in Mio. Euro; 2011–2013)

	Erziehungs- wissenschaft	Psychologie	Sozial- wissenschaften (inkl. Politik- wissenschaften)	Wirtschafts- wissenschaften
Drittmiteinnahmen insgesamt	219,5	221,9	229,1	412,7
DFG-Bewilligungen	41,9	120,9	138,3 ¹	80,4
Anteil DFG-Bewilli- gungen an Drittmittel gesamt in %	19,1	54,5	60,4	19,5
DFG-Bewilligungen pro Professur	0,044	0,202	0,172	0,044

1 einschließlich Publizistik und Kommunikationswissenschaft

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.5; DFG-Förderatlas 2015; eigene Berechnungen

In der Summe der Drittmiteinnahmen zeigt sich zunächst eine – unabhängig von der Größe des Faches – ähnliche Größenordnung für die Erziehungswissenschaft, die Psychologie und die Sozial- und Politikwissenschaften (vgl. Tabelle 5.4). Der Anteil der DFG-Mittel an diesen Summen ist aber sehr unterschiedlich und liegt in der Psychologie sowie in den Sozialwissenschaften fast dreimal so hoch wie in der Erziehungs- oder Wirtschaftswissenschaft. Auch der Vergleich mit Tabelle 5.3 zeigt, dass die finanziellen Volumina der DFG-geförderten Projekte zumindest in der Erziehungswissenschaft durchschnittlich deutlich unter dem Förderumfang anderer Drittmittelprojekte liegen. Im Fächervergleich gelingt es der Erziehungswissenschaft weit weniger, an den über die DFG vergebenen Mitteln zu partizipieren, als der Psychologie oder den Sozialwissenschaften – ein Befund der sich bei Betrachtung der bewilligten DFG-Mittel pro Professur noch einmal verschärft. Auch hier zeigt sich eine auffallende Parallelität zwischen Erziehungswissenschaft und Wirtschaftswissenschaften, die mit je 44.000 Euro pro Professur im Drei-Jahres-Zeitraum deutlich hinter den Vergleichsdisziplinen zurückfallen. In den Sozialwissenschaften liegen die DFG-Mittel pro Professur etwa viermal, in der Psychologie fast fünfmal so hoch.

Auf Grundlage der im DFG-Förderatlas veröffentlichten Daten lässt sich das DFG-Förderaufkommen nicht nur für Fächer, sondern auch für Standorte

bestimmen. In Tabelle 5.5 sind die bewilligten Mittel für den Förderzeitraum 2011 bis 2013 für die einzelnen Standorte abgetragen, sofern dort (nach DFG-Klassifikation) Antragsberechtigte aus der Erziehungswissenschaft angesiedelt sind. Mit Abstand DFG-stärkster Standort ist demnach Bamberg³, gefolgt von den Universitäten Duisburg-Essen, Halle-Wittenberg und Koblenz-Landau. Betrachtet man die DFG-Mittel pro Professur, so bleibt Bamberg zwar weiter Spitzenreiter, danach folgen allerdings die Jacobs-Universität Bremen, sowie die Universitäten Tübingen und Freiburg. Für Bamberg ist festzuhalten, dass sich dort die Nähe zum Nationalen Bildungspanel (NEPS) positiv auswirkt.

Tabelle 5.5: DFG-Bewilligungen nach Standorten (2011–2013)

Hochschule	Bewilligte Mittel in Tausend € ¹	Bewilligungen 2011–2013 pro Prof in Tausend €
Augsburg U	200	27
Bamberg U	4700	588
Berlin FU	1800	109
Berlin HU	2000	70
Berlin TU	300	60
Bielefeld U	300	19
Bochum U	700	70
Braunschweig TU	100	13
Bremen JU	300	300
Bremen U	200	13
Darmstadt TU	300	43
Dortmund TU	1600	59
Dresden TU	700	50
Duisburg-Essen U	2900	135
Eichstätt-Ingolstadt KathU	100	20
Erfurt U	100	7
Erlangen-Nürnberg U	500	43
Flensburg U	400	24
Frankfurt/Main U	1100	42
Freiburg PH	500	42
Freiburg U	300	200

3 Es ist davon auszugehen, dass hier insbesondere die im Rahmen des Nationalen Bildungspanels und damit assoziierten Projekten eingeworbenen Mittel wesentlich zu dieser Verteilung beigetragen haben.

Gießen U	600	67
Göttingen U	1000	167
Hagen FernU	100	20
Halle-Wittenberg U	2800	140
Hamburg U	500	10
Hamburg UdBW	300	33
Hannover U	700	47
Heidelberg U	200	100
Hildesheim U	1100	183
Jena U	500	59
Karlsruhe KIT	100	20
Kassel U	900	72
Kiel U	100	17
Koblenz-Landau U	2300	87
Köln U	200	4
Konstanz U	100	40
Lüneburg U	100	13
Magdeburg U	100	10
Mainz U	1200	96
Marburg U	300	23
München LMU	900	69
München TU	1400	80
Münster U	1400	85
Oldenburg U	300	15
Osnabrück U	300	29
Paderborn U	300	29
Potsdam U	400	29
Saarbrücken U	200	40
Siegen U	200	10
Stuttgart U	400	160
Trier U	100	13
Tübingen U	1800	240
Ulm U	100	100
Wuppertal U	300	21
Würzburg U	900	75

1 Zahlen gerundet

5.2 Publikationskulturen in der Erziehungswissenschaft

Die interne Kommunikationskultur hat für eine wissenschaftliche Disziplin und ihre »historisch im Prozess sozialer Differenzierung entstandene(n), thematisch und methodisch gebundene(n), relativ autonome(n) und weitgehend selbstregulierte(n) Kommunikationszusammenhänge« (Keiner 1999, S. 60) konstitutive Bedeutung. Zu dieser Kultur gehören wissenschaftliche Tagungen und Kongresse ebenso wie Publikationen, wobei letztere die besondere Qualität aufweisen, überdauernde Produkte wissenschaftlicher Erkenntnis festzuhalten (vgl. Tippelt 2014). Für die Wissenskommunikation innerhalb einer Disziplin und nach außen über Rezeption, gegenseitige Bezugnahme und Kritik sind schriftliche Veröffentlichungen daher grundlegend und somit auch Basis und zentrales integrierendes Element einer wissenschaftlichen Gemeinschaft. Insofern können bibliometrische Analysen – wie die folgenden – einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis der Entwicklung einer Disziplin und wissenschaftlichen Fachkultur leisten.

5.2.1 Datenbasis

Grundlage der bibliometrischen Analysen sind die Daten aus dem Fach-Informationssystem Bildung (kurz: *FIS Bildung*), eine vom Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF) betreute Literaturliteraturdatenbank. Hier sind vor allem deutschsprachige sowie zunehmend auch internationale erziehungswissenschaftliche Publikationen erfasst. Zwar bleibt diese Datenbank – wie jede vergleichbare bibliographische Zusammenstellung – zwangsläufig unvollständig, die systematische Erfassung von Neuerscheinungen im Bereich Erziehungswissenschaft in den vergangenen Jahren hat dennoch dazu geführt, dass sich *FIS Bildung* als Publikationsverzeichnis zumindest für die deutschsprachige Literatur dieser Vollständigkeit sehr weit angenähert hat. Nicht zuletzt aufgrund der Etablierung der Datenbank *FIS Bildung* als zentrales bildungswissenschaftliches Literaturverzeichnis wurde es in den vergangenen Jahren bereits verschiedentlich für bibliometrische Analysen genutzt (z. B. Schulzeck 2008; Dees/Botte 2011). Dennoch sind systematische Verzerrungen nicht auszuschließen, die aus unklaren Zuordnungen von Autorenschaften, der Nicht-Erfassung bestimmter Publikationsorgane oder der Mehrfacherfassung einzelner Publikationen resultieren können. Entsprechend sind die Analysen dieser Datenquelle kaum geeignet, die Quantität der Publikationen einzelner Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einzuschätzen, und ermöglichen auch keine Aussagen zur Qualität dieser Publikationen. Auf einer höheren Aggregationsebene dagegen sinkt das Risiko systematischer Verzerrungen u. a. aufgrund des Umfangs der erfassten Publikationen deutlich ab, sodass deskriptive Zeitreihen über das gesamte Datenvolumen problemlos scheinen und Ver-

gleiche von Standorten zwar vorsichtig zu interpretieren sind, aber dennoch aussagekräftige Hinweise auf erziehungswissenschaftliche Publikationskulturen geben können.

Die Datenbasis für die Publikationsanalysen im Fach Erziehungswissenschaft bilden die Rohdaten der Datenbank *FIS Bildung* bis einschließlich Erscheinungsjahr 2013.⁴ Erfasst sind hier unter anderem die Autor/innen und der Dokumententyp (Monografien, Beiträge in Sammelwerken, Zeitschriftenaufsätze) der jeweiligen Veröffentlichung. Zunächst wurde die Anzahl der Publikationen je Autor/in ermittelt, wobei bei Mehrautorenschaften mit der entsprechenden Anzahl der beteiligten Autor/innen gewichtet wurde (z. B. mit dem Gewichtungsfaktor 0,5 bei zwei beteiligten Autor/innen). Da die Rohdaten keine Informationen zur institutionellen Zugehörigkeit der Autoren beinhalten und auch »fachfremde« Autor/innen in der Datenbank erfasst sind, wurde zum Abgleich eine hierfür eigens recherchierte Liste aller in Deutschland tätigen Professorinnen und Professoren der Fächer Erziehungswissenschaften/Sonderpädagogik herangezogen (ohne Honorar-, außerplanmäßige und emeritierte Professorinnen und Professoren).⁵ Durch Matchen der beiden Datenquellen konnte so jeder recherchierten Professur die Summe der im Untersuchungszeitraum 2010–2013 erschienenen und in der Datenbank *FIS Bildung* erfassten Publikationen zugeordnet werden. Um den Publikationsoutput je Hochschule zu ermitteln, wurde die (gewichtete) Anzahl aller Veröffentlichungen der am selben Standorttätigen Professor/innen summiert. Kam es während des Untersuchungszeitraumes zu einer Berufung an eine andere Hochschule (oder einem Wechsel aus anderen Gründen), wurden alle Veröffentlichungen derjenigen Institution zugerechnet, an welcher die/der entsprechende Professorin/Professor zum Stand der Recherche zuletzt tätig war. Als weitere Kennzahl wurden die gewichteten Publikationen pro Professur je Standort berechnet. Hierzu wurde die Summe der gewichteten Publikationen je Standort durch die Summe der an der Hochschule im Fachbereich Erziehungswissenschaft/Sonderpädagogik tätigen Professor/innen mit mindestens einer in *FIS Bildung* erfassten Publikation dividiert. Auf eine Qualifizierung der Publikationen (z. B. anhand von Zitationsindizes oder Renommee der Zeitschriften) wurde verzichtet, wenngleich neuere Ansätze wie der »publication power approach« für die Einordnung erziehungswissenschaftlicher Publikationen durchaus vielversprechend sind, gleichzeitig aber intensiver Vorarbeiten bedürfen (vgl. Dees 2013).

Die folgenden Analysen beziehen sich auf die 99.677 in der *FIS Bildung* erfassten Veröffentlichungen (Zeitschriftenartikel, Buchbeiträge, Monografien) für die Erscheinungsjahre 2010 bis 2013. Dies verweist mit einer Zahl von

4 Die Autoren danken Herrn Botte und Frau Wicker vom DIPF für die kontinuierliche Unterstützung und Bereitstellung der Daten.

5 Die institutionenbasierte Recherche erfolgte über die elektronische Version des Hochschullehrerverzeichnisses 2013 des Deutschen Hochschulverbandes (kostenpflichtig verfügbar unter <http://www.degruyter.com/view/product/186338?rskey=rwRh0N&result=3>) und wurde in Einzelfällen durch manuelle Recherchen auf den Webseiten der Hochschulen ergänzt.

durchschnittlich 24.919 erfassten Publikationen pro Jahr auf einen Rückgang gegenüber dem für den Datenreport 2012 betrachteten Zeitraum von 2006 bis 2009 mit durchschnittlich 28.186 dokumentierten Publikationen pro Jahr. In Tabelle 5.6 wird die nach dem Erscheinungsjahr differenzierte Anzahl der erfassten Publikationen abgebildet, worin sich die Bemühungen des DIPF um die vollständige Erfassung erziehungswissenschaftlicher Publikationen bei Vermeidung von Mehrfacherfassungen einerseits zeigen und andererseits die Konsequenzen einer wissenschaftspolitischen Bestrebung um weniger und dafür wissenschaftlich bedeutsamere Publikationen widerspiegeln. Die Publikationen sind zu 70,1 % in deutscher Sprache, zu 23,4 % in Englisch und zu lediglich 6,5 % in anderen Sprachen verfasst.

Tabelle 5.6: Anzahl der in *FIS Bildung* erfassten Publikationen 2007–2013

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Monografien, Herausgeberbände	10.655	10.454	10.296	10.577	9.795	8.919	7.042
Buchbeiträge	4.606	5.185	3.996	5.534	4.342	4.182	3.833
Zeitschriftenartikel	13.848	14.240	11.977	12.102	11.537	10.831	10.982
Gesamt	29.109	29.879	26.269	28.213	25.674	23.932	21.857

Quelle: Daten aus *FIS Bildung*

Im Untersuchungszeitraum 2010 bis 2013 hat der Anteil von Zeitschriftenveröffentlichungen an allen erfassten Publikationen gegenüber dem im Datenreport 2012 dokumentierten Zeitraum (vgl. Schmidt-Hertha 2012) weiter zugenommen. 46 % der im genannten 4-Jahres-Zeitraum erfassten erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen sind in Fachzeitschriften erschienen, nur 18 % als Beiträge in Sammelbänden und 36 % sind als Monografien oder Herausgeberwerke verzeichnet.

5.2.2 Mehrautorenschaft und Internationalisierung

Eine Fortschreibung der im letzten Datenreport beschriebenen Trends lässt sich auch hinsichtlich der Internationalisierung und Mehrautorenschaft feststellen. Die Zahl der von mehreren Personen verantworteten Veröffentlichungen ist in der Erziehungswissenschaft weiter angestiegen und liegt inzwischen bei 58,8 % (siehe Tabelle 5.7), wobei hier lediglich die Publikationen berücksichtigt wurden, die unter Beteiligung mindestens einer Professorin/eines Professors aus der Erziehungswissenschaft entstanden sind. Aufgrund dieser veränderten Zuordnung (über das Hochschullehrerverzeichnis statt über die Mitgliederliste

der DGfE) sind die Daten nur sehr eingeschränkt mit den Daten des letzten Datenreports vergleichbar. Diese Zuordnung ist grundsätzlich erforderlich, da *FIS Bildung* auch andere bildungswissenschaftlich relevante Publikationen ohne erziehungswissenschaftliche Beteiligung erfasst, und es wurde verbesserte Aktualität und Vollständigkeit in dem oben bereits beschriebenen Verfahren umgesetzt. Über 30 % aller für 2013 so erfassten Publikationen wurden von drei oder mehr Autorinnen und Autoren verfasst, eine aus zehn Publikationen hat sogar fünf und mehr Autorinnen und Autoren. Damit scheint eine gerade in den Naturwissenschaften gepflegte Tradition großer Autorenverbünde zunehmend auch in der Erziehungswissenschaft Einzug zu halten oder zumindest in subdisziplinären Teilbereichen. Ungeklärt bleibt an dieser Stelle allerdings, wie sich das entsprechende Verhältnis bei Publikationen darstellt, die ausschließlich von Nachwuchswissenschaftler/innen verantwortet werden.

Tabelle 5.7: Zahl der Autoren bei Publikationen hauptberuflicher Professorinnen und Professoren 2010–2013

Zahl der Autoren	2010	2011	2012	2013
1	742	627	619	553
	47,7%	46,0%	46,0%	41,2%
2	415	377	354	375
	26,7%	27,7%	26,3%	27,9%
3	193	169	189	203
	12,4%	12,4%	14,0%	15,1%
4	84	66	72	87
	5,4%	4,8%	5,4%	6,5%
5	122	124	112	124
und mehr	7,8%	9,1%	8,3%	9,2%

Quelle: Daten aus *FIS Bildung*; 2006–2009: Bildungsserver, DGfE-Mitgliederliste; 2010–2013: Hochschullehrer-Verzeichnis 2013, manuelle Internetrecherche; eigene Berechnungen

Auch hinsichtlich der Internationalisierung gilt das Grundproblem einer veränderten Strategie zur Zuordnung der Publikationen zu Erziehungswissenschaftler/innen. Allerdings zeigen die Daten, dass die veränderte Zuordnungsstrategie hier offensichtlich keinen größeren Einfluss auf das Ergebnis hatte und sich die Daten von 2006 bis 2013 ohne erkennbare Brüche fortschreiben lassen, sofern jeweils wieder nur die Publikationen mit professoraler Beteiligung betrachtet werden.

Tabelle 5.8: Veröffentlichungen hauptberuflicher Professorinnen und Professoren 2006–2009 und 2010–2013 nach Publikationsform

		2006–2009	2010–2013
Monografien	Mittelwert	0,69	0,62
	Standardabw.	1,11	1,03
	Anteil an Publikationen	12,9%	12,2%
Buchbeiträge	Mittelwert	2,33	2,13
	Standardabw.	4	3,2
	Anteil an Publikationen	43,5%	41,8%
Zeitschriftenartikel	Mittelwert	2,33	2,34
	Standardabw.	3,18	2,78
	Anteil an Publikationen	43,5%	46,0%
Publikation insgesamt	Mittelwert	5,36	5,09
	Standardabw.	6,57	5,52

Quelle: Daten aus *FIS Bildung*; 2006–2009: Bildungsserver, DGfE-Mitgliederliste; 2010–2013: Hochschullehrer-Verzeichnis 2013, manuelle Internetrecherche; eigene Berechnungen

Mit Blick auf die Sprache der Veröffentlichungen zeigt sich, dass der oben angesprochene Trend zu mehr englischsprachigen Veröffentlichungen in der Datenbank *FIS Bildung* für die Veröffentlichungen der Professorinnen und Professoren in der deutschen Erziehungswissenschaft nur bedingt gilt. Zwar ist auch hier ein leichter Anstieg des Anteils englischsprachiger Publikationen erkennbar, dieser ist aber auch angesichts der Fallzahlen als statistisch wenig aussagekräftig anzusehen.

Tabelle 5.9: Entwicklung Publikationssprache hauptberuflicher erziehungswissenschaftlicher Professorinnen und Professoren 2010–2013

	2010	2011	2012	2013
Deutsch	1489	1301	1281	1271
	95,7%	95,5%	95,2%	94,7%
Englisch	62	58	62	69
	4,0%	4,3%	4,6%	5,1%
Sonstige (gemischtsprachig, französisch, spanisch,...)	5	4	3	2
	0,3%	0,3%	0,2%	0,1%
Gesamt	1556	1363	1346	1342
	100%	100%	100%	100%

Quelle: *FIS Bildung*, Hochschullehrer-Verzeichnis 2013, manuelle Internetrecherche; eigene Berechnungen

Unverändert und entgegen aller Aufforderungen zur Internationalisierung (z. B. Knobloch 2014) publizieren deutsche Hochschullehrende im Fach Erziehungswissenschaft ganz überwiegend auf Deutsch (siehe Tabelle 5.9), was nicht zuletzt den Rezeptionsgewohnheiten der Adressat/innen geschuldet sein könnte, die in der Erziehungswissenschaft neben der Scientific Community eben auch die Bildungspraxis, -administration und -politik einschließen.

5.3 *Zum Verhältnis von Forschung und Lehre im Spiegel von Hochschulindikatoren*

Mit den bereits beschriebenen Daten und weiteren Indikatoren aus der Hochschulstatistik lässt sich mittels clusteranalytischer Verfahren eine indikatorengestützte Typologie der Forschungs- und Lehrkulturen der erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche in Deutschland erstellen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Aussagekraft indikatorengestützter Typisierungen von Forschungs- und Lehrleistungen aufgrund der mit den Indikatoren verbundenen – in der Literatur vielfach diskutierten – Schwächen (vgl. Kroth & Daniel 2008; Michael 2005; Müller 2012; Rauhvargers 2011; Schenker/Inauen 2012; Wissenschaftsrat 2008) begrenzt ist und hier eher als hypothesengenerierendes Verfahren verstanden werden muss.

Während in gängigen Hochschulrankings der Fokus oft auf die Forschungsleistung (Federkeil 2013, S. 44) und die Erstellung von Ranglisten gelegt wird, wird hier die Heterogenität der erziehungswissenschaftlichen Standorte in den Blick genommen. Es wird anhand eines clusteranalytischen Verfahrens geprüft, inwieweit sich fachspezifische Schwerpunktsetzungen bzgl. einer Lehr- oder Forschungsorientierung erkennen lassen und inwieweit gute Leistungen bei diesen beiden Kernaufgaben von Hochschulen miteinander vereinbar sind oder ob Forschung und Lehre aufgrund begrenzter zeitlicher, personeller und materieller Ressourcen als miteinander konkurrierend verstanden werden müssen (vgl. Jacob & Teichler 2011). Zur Überprüfung dieser Fragestellung stehen mehr Indikatoren für Forschungsleistung zur Verfügung, als dies für den Bereich Lehre der Fall ist (vgl. Rauhvargers 2011, S. 14). Wichtige Kriterien zur Bestimmung geeigneter Indikatoren war neben deren Validität vor allem die Frage, inwieweit diese möglichst lückenlos zur Verfügung stehen bzw. zu recherchieren sind, da die Durchführung von Clusteranalysen vollständige Daten bei allen Variablen voraussetzt und eine Verletzung dieses Kriteriums allenfalls durch Imputationen zu kompensieren ist. Diesen Vorüberlegungen folgend wurden als Proxies für Forschungsorientierung Promotionen, eingeworbene Drittmittel und Publikationen jeweils pro Professur als Clustervariablen gewählt. Zur weiteren Interpretation der Cluster wurde außerdem die Anzahl von Habilitationen hinzugezogen, die aufgrund alternativer Wege zur Professur aber nicht in die Clusterbildung einbezogen wurden.

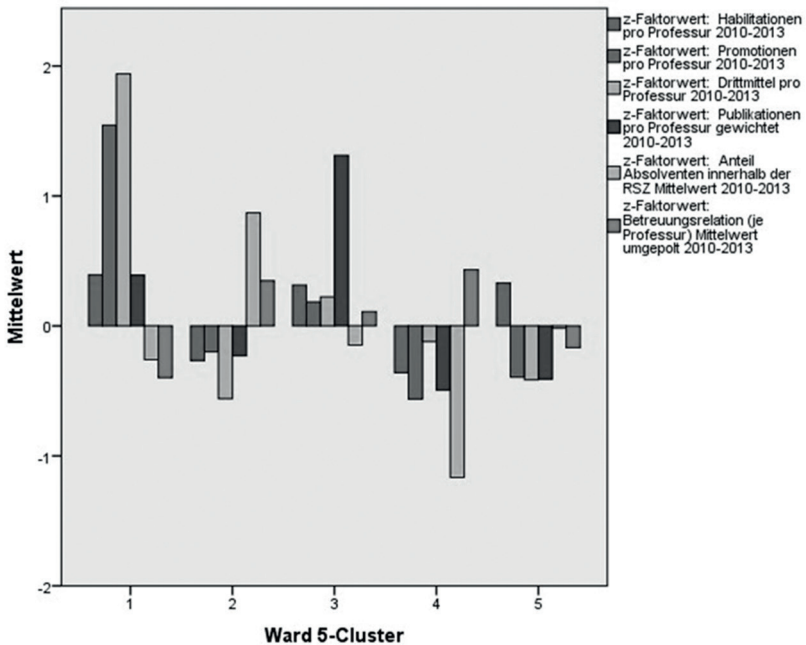
Zur Bestimmung der Lehrorientierung der erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche gestaltet sich die Wahl geeigneter Indikatoren deutlich schwieriger. Mit dem Indikator Anteil der Absolventen in der Regelstudienzeit wurde schließlich eine Kennzahl herangezogen, die die Studiendauer bis zum erfolgreichen Studienabschluss adressiert. Zusätzlich wurde mit dem Indikator Betreuungsrelation pro Professor eine Kennziffer für die Qualität des Betreuungsverhältnisses zwischen Professor/innen und Studierenden in die Clustervariablen aufgenommen. Weitere Indikatoren für die Lehre, wie z.B. Abbrecherquoten der Studierenden, wären sicherlich wünschenswert gewesen, hierzu fehlen bislang aber belastbare und vor allem flächendeckend vorhandene Daten (vgl. auch Tafertshofer/Schmidt-Hertha im Erscheinen).

Die Daten der amtlichen Hochschulstatistik beruhen zu einem großen Teil auf Selbstauskünften der Hochschulen. Daher liegen nicht immer für alle Kennzahlen gültige Werte vor und ließen sich auch nicht in allen Fällen nachrecherchieren. Um dennoch möglichst alle relevanten Fälle in die Analyse mit einzubeziehen, wurden die fehlenden Werte – sofern dies sinnvoll erschien – mithilfe des Verfahrens der Multiplen Imputation geschätzt (vgl. Böwing-Schmalenbrock/Jurczok 2012; Baltes-Götz 2013). In sieben Fällen lagen bei zu vielen oder sogar allen Variablen fehlende bzw. unstimmige Daten vor, sodass die Anwendung eines Schätzverfahrens nicht möglich war und diese somit aus der weiteren Analyse ausgeschlossen werden mussten.

Bei hoch korrelierenden Clustervariablen besteht die Gefahr, dass bestimmte inhaltliche Aspekte bei der Fusionierung der Untersuchungseinheiten überbetont werden (Backhaus u. a. 2006, S. 549). Deshalb wurden in einem ersten Schritt die Korrelationen zwischen den Clustervariablen überprüft. Hierbei ergab sich insbesondere zwischen den Variablen *Anteil der Absolventen in der Regelstudienzeit* und *Durchschnittliche Fachstudiendauer* eine höchst signifikante starke Korrelationen ($r = -.719$, $p < .001$). Da beide Variablen eine starke inhaltliche Nähe aufweisen und den Aspekt Studiendauer in den Blick nehmen, wurde die Variable *Durchschnittliche Fachstudiendauer* nicht als Clustervariable herangezogen.

Da hier der absolute Abstand zwischen den Untersuchungsobjekten von Interesse ist, wurde mit der quadrierten euklidischen Distanz ein Distanzmaß als Proximitätsmaß gewählt (vgl. ebd., S. 507). Ein Ausreißer wurde vorab mit dem Single-Linkage-Fusionierungsalgorithmus identifiziert und ausgeschlossen. Für die eigentliche Analyse wurde der Ward-Fusionierungsalgorithmus gewählt und unter Zuhilfenahme grafischer Verfahren (Dendrogramm, Screen-Plot) eine 5-Clusterlösung präferiert.

Abbildung 5.1: Ergebnisse der Clusteranalyse zu Forschungs- und Lehrorientierung in erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen



Die Cluster lassen sich vor allem in eher lehr- und eher forschungsorientierte Cluster differenzieren. So gehören die Cluster 1 und 3 zu den forschungsorientierten, unterscheiden sich aber innerhalb der Forschungsindikatoren diametral. Die im letzten CHE-Ranking besonders gut platzierten Standorte finden sich fast durchgängig in diesen beiden Clustern. In Cluster 1 ($n=7$) zeigen sich deutlich überdurchschnittliche Werte in den abgeschlossenen Promotionen und den eingeworbenen Drittmitteln, während Cluster 3 ($n=9$) vor allem als publikationsstark zu charakterisieren ist. Unter den sieben Universitäten in Cluster 1 finden sich auch vier der zehn Hochschulen mit der höchsten DFG-Förderung pro Professur, während in Cluster 3 nur zwei der dort zugeordneten Hochschulen zu den DFG-stärksten gehören und in den anderen Clustern keiner der weiteren im DFG-Bericht führenden Standorte zugeordnet sind.⁶ Die lehrorientierten Cluster 2 und 4 ($n=10$ bzw. $n=17$) zeichnen sich beide durch

6 Vier der im DFG-Bericht führenden Standorte wurden in der Clusteranalyse nicht erfasst. Gründe hierfür sind 1. dass private Hochschulen nicht einbezogen wurden (z.B. Jacobs-Universität Bremen), 2. dass für manche von der DFG der Erziehungswissenschaft zugeordneten Projektförderungen keine korrespondierenden Daten für einen erziehungswissenschaftlichen Fachbereich im Statistischen Bundesamt vorliegen (Stuttgart) oder 3. Daten für die Clusteranalyse fehlten (Göttingen).

eine gute Betreuungsrelation aus, aber nur in Cluster 2 schlägt sich das auch in einem überdurchschnittlich häufigen Abschluss des Studiums innerhalb der Regelstudienzeit nieder. Zu diesem Cluster gehören u. a. die meisten Pädagogischen Hochschulen. Cluster 5 ($n = 10$) schließlich bleibt in fast allen untersuchten Indikatoren hinter dem Durchschnitt zurück, wobei die dargestellten moderaten Mittelwertdifferenzen (zwischen 0,05 und 0,5 Standardabweichungen) aufgrund der nicht unerheblichen Streuung innerhalb der Cluster nicht überbewertet werden dürfen. Auffallend ist hier eine überdurchschnittliche Anzahl von Habilitationen (für die Clusterbildung nicht berücksichtigt).

Insgesamt lässt sich das Clustermodell so lesen, dass sich im Vergleich erziehungswissenschaftlicher Fachbereiche an wissenschaftlichen Hochschulen durchaus eine Spezialisierung auf Lehre oder Forschung andeutet, gleichzeitig aber innerhalb verschiedener Dimensionen von Forschungsleistung und Lehrbedingungen noch einmal erhebliche Differenzen sichtbar werden. Dabei sind die Ergebnisse vor allem wegen dem Defizit an weiteren belastbaren Indikatoren für die Performanz in der Lehre mit Vorsicht zu interpretieren. Eine dichotome Unterscheidung von Lehr- und Forschungs-Universitäten greift auf jeden Fall ebenso zu kurz wie die vielen Rankings zugrunde liegende Annahme, dass forschungsintensive Fachbereiche auch bessere Lehre anbieten (können).

Schließlich ist noch darauf zu verweisen, dass ähnliche clusteranalytische Verfahren im Rahmen eines Forschungsprojekts (vgl. Schmidt-Hertha u. a. 2015) auch für andere sozialwissenschaftliche Disziplinen angewendet wurden. Eine klare Unterscheidung von lehr- und forschungsorientierten Clustern zeigte sich dabei nur in wenigen Fächern so deutlich wie hier in der Erziehungswissenschaft.

5.4 Fazit

Die Forschungssituation hat sich in den letzten Jahren deutlich verändert. Erziehungswissenschaftliche Forschung an den Universitäten wird zunehmend über Drittmittel finanziert. Dabei gibt es einige Standorte mit stark überdurchschnittlichen Drittmittelaufkommen. Auch wenn fast alle Professorinnen und Professoren in der Erziehungswissenschaft zur Durchführung von Forschungsprojekten über Drittmittel verfügen, im Fächervergleich weist die Erziehungswissenschaft ein niedriges Volumen je Professur auf. Allerdings ist eine Steigerungsrate seit 1995 kontinuierlich gegeben und seit 2002 hat die Erziehungswissenschaft sehr hohe Steigerungsraten, der Wirtschaftswissenschaft vergleichbar. Hier zeichnet sich ein Trend ab, wenn man die neuen in diesem Kapitel dokumentierten Entwicklungen zugrunde legt.

Für die Erziehungswissenschaft haben Forschungsmittel u. a. des Bundes, der Stiftungen, der EU wie auch der Länder eine sehr hohe Bedeutung, hö-

her als in anderen Fächern (vgl. Datenreporte 2008 und 2012). Aber die DFG-Förderung ist primär und der DFG-Anteil ist gewachsen, bleibt aber – auch wegen der starken Pluralität der Förderung – gegenüber anderen Fächern zurück. Diese Anteile der Projektförderung korrespondieren aber nicht mit den eingeworbenen absoluten Mitteln.

Es ist sicher allgemein hervorzuheben, dass die Forschung an wissenschaftlichen Hochschulen gleichzeitig die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses fördert, denn Stellen, die über Drittmittel finanziert werden, ergänzen Assistenten- und wissenschaftliche Mitarbeiterstellen, die im Rahmen der personellen Grundausstattung der wissenschaftlichen Hochschulen zur Nachwuchssicherung beitragen. Zur weiteren Forschungsqualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Erziehungswissenschaft wäre ein höherer DFG-Anteil nach wie vor wünschenswert und ist daher auch eine aktuelle Herausforderung.

Drittmittel wirken sich auch auf die Promotionen in einem Fach aus. Die Erziehungswissenschaft hat ihre Promotionsintensität zwar gegenüber zurückliegenden Jahren erhöht, bleibt aber noch immer hinter den eigenen Erwartungen zurück, weil u. a. dadurch die Basis für die Selbstrekrutierung des Faches gelegt wird. Die Ursachen dieser Situation sind sicher vielfältig und komplex und gehen über die Drittmittelakquise hinaus: Es fehlen spezifische, durch entsprechende Lehrangebote unterstützte und durch Drittmittel gestützte Promotionsangebote für Lehrerinnen und Lehrer und auch Promotionsstudiengänge, die eine stärkere Systematisierung der Promotionsförderung nahelegen. Hinzu kommt, dass auch die Zahl der Habilitationen bezogen auf die Zahl der Professorinnen und Professoren noch zu niedrig ist, um die Selbstrekrutierung sicher zu stellen. Summer Schools und DFG-geförderte Nachwuchsakademien – beides in der Erziehungswissenschaft etabliert – sind der richtige Weg. Aber es ist auch zu konstatieren, dass in der Erziehungswissenschaft auch berufspraktisch hoch interessante Studiengänge bestehen, die dann aber akademische Qualifikationsinteressen z. B. durch englischsprachiges oder peer-reviewtes Publizieren nicht direkt fördern.

Die veränderte Forschungssituation im letzten Jahrzehnt zeigt sich auch darin, dass sich die Drittmiteinnahmen je Professur gesteigert haben. Waren dies im Jahr 1995 noch ca. 19.000 Euro, im Jahr 2000 dann 31.500 Euro, im Jahr 2005 53.000 Euro, im Jahr 2010 knapp 73.000 Euro jährlich, so sind dies jetzt 82.500 Euro. Es zeigt sich zunehmend ein strukturelles Element, denn Fächer mit sehr vielen Studierenden und Professuren (wie in der Erziehungswissenschaft oder auch der Wirtschaftswissenschaft) haben durchschnittlich niedrigere Drittmiteinnahmen pro Professur als in diesem Sinne quantitativ kleinere Fächer.

Berücksichtigt man die absoluten Zahlen, so lässt sich sagen, dass sich die Drittmiteinnahmen innerhalb von zwanzig Jahren in der Erziehungswissenschaft in etwa vervierfacht haben, was sich auf die aus Drittmitteln Beschäftigten des hauptberuflichen Personals in der Erziehungswissenschaft seit 1995

auswirkt. Allerdings wird in letzten Jahren nicht in erster Linie die Anzahl dieser Drittmittelbeschäftigten erhöht, sondern es werden adäquatere Stellenprogramme angeboten. Das zeigt sich darin, dass die 65 %-Stellen zu Lasten der häufig unterfinanzierten 50 %-Stellen zunahmen. Zwar verfügen die meisten Professorinnen und Professoren in der Erziehungswissenschaft zur Durchführung von Forschungsprojekten über Drittmittel, allerdings in erheblich unterschiedlichem Ausmaß. Dabei spielt die Grundausrüstung eine erhebliche Rolle. Wenn man sich an zurückliegende Datenreporte erinnert, ist die sehr unterschiedliche Ausstattung der Fächer mit Professuren anzusprechen, die sich dann sekundär auch auf die Drittmittelakquise auswirken muss.

Um die Selbstrekrutierung des wissenschaftlichen Personals in der Erziehungswissenschaft sicherzustellen, sollten sich auch die Publikationsstrategien modifizieren. Auch wenn in der Erziehungswissenschaft große Energien in Studiengänge gehen, die vorrangig ein berufspraktisches Interesse haben, und hieraus ein wichtiger Anteil der Legitimation des Faches aus der Perspektive der Praxis und der Politik erwächst, ist doch die Publikationsstrategie auch auf peer-reviewte und international wahrgenommene Beiträge zu richten. Fächer mit gesellschaftlich wichtigen Praxisfeldern – wie die Erziehungswissenschaft – brauchen Monografien, Handbücher, Veröffentlichungen, die sich an das Praxisfeld richten, aber auch der Austausch der Scientific Community ist durch international hoch anerkannte Beiträge auch in deutschsprachigen und in internationalen Journals sicherzustellen (siehe hierzu Zierer u. a. 2014). Eine Doppelstrategie der Publikationstätigkeit ist auch im Kontext der Forschungsförderung zu beachten, wenn es nicht zu eindimensionalen Fokussierungen und damit zu inhaltlichen Versäumnissen kommen soll.

6 Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses

Renate Martini¹

Anknüpfend an die personelle Ausstattung der Erziehungswissenschaft an wissenschaftlichen Hochschulen werden im ersten Abschnitt die dort entstandenen Promotionen und Habilitationen im Fächervergleich auf der Basis der Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamtes dargestellt. Im zweiten Abschnitt werden jene Promotionen und Habilitationen näher analysiert, die an die *Zeitschrift für Pädagogik* gemeldet wurden. Diese Befunde werden mit weiterführenden Analysen verglichen.

6.1 Promotionen und Habilitationen im Fächervergleich

Forschung an wissenschaftlichen Hochschulen ist eng mit der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses verbunden. Dafür sind neben den Stellen, die über Drittmittel finanziert werden, auch die Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter im Rahmen der personellen Grundausstattung der wissenschaftlichen Hochschulen von zentraler Bedeutung. Die Darstellung der personellen Situation der Erziehungswissenschaft (vgl. auch Kap. 4) zeigte in der Vergangenheit, dass der Mittelbau in anderen Disziplinen besser ausgebaut und der Anteil der Qualifikationsstellen höher war. Inzwischen hat sich der Anteil wissenschaftlicher Mitarbeiter aber auf nahezu die Hälfte aller Mitarbeiter im akademischen Mittelbau erhöht und damit an die Situation in den zum Vergleich herangezogenen Fächern angeglichen. Entsprechend ist zu erwarten, dass sich auch die Zahl der Promotionen je Professur an die anderen Fächer angeglichen hat.

Aus der Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamtes (vgl. Tabelle 6.1) wird ersichtlich, dass sich in der Erziehungswissenschaft die Häufigkeit von Promotionen in den letzten Jahren deutlich erhöht und zwischen 1995 und 2010 sogar verdoppelt hat. Sie liegt damit leicht unter dem Niveau des Anstiegs in der Psychologie², aber weit über dem der anderen Fachgebiete. Dennoch liegt die Zahl der Promotionen je Professur noch deutlich unter den zum Vergleich herangezogenen Disziplinen Psychologie, Politik-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaft, die in den letzten Jahren hinsichtlich der Promotionen je Professur

1 Für die anregenden Gespräche danke ich Alexia Meyermann und Christoph Schindler, der Dank für die technische Unterstützung geht an Heiko Rölke.

2 Bei der Psychologie lässt sich leider der Anteil der Pädagogischen Psychologie nicht explizieren.

unterschiedliche Entwicklungen durchlaufen haben. Während in der Psychologie und Wirtschaftswissenschaft die Zahl der Promotionen je Professur seit 2010 – auf einem im Vergleich zur Erziehungswissenschaft deutlich höheren Niveau – stagnieren und in den Sozialwissenschaften der Trend der Angleichung an die Promotionshäufigkeit in den anderen Fächern sich fortsetzte, verharrte die Promotionshäufigkeit in der Erziehungswissenschaft auf einem niedrigen Niveau von durchschnittlich einem erfolgreich abgeschlossenen Promotionsverfahren je Professur alle zwei Jahre. Diese Entwicklung bei den Promotionen verwundert nicht nur wegen der starken Zunahme der Qualifikationsstellen, sondern auch diverser Förderprogramme zur Unterstützung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die seit 2008 etabliert wurden. Verwiesen sei hier nur auf den Schwerpunkt Promotionsförderung im Rahmenprogramm des BMBF zur Förderung der empirischen Bildungsforschung (BMBF 2009), deren Ergebnisse sich zumindest in den jüngeren Zahlen niederschlagen sollten.

Tabelle 6.1: Bestandene Promotionen nach Fachgebieten 1995, 2000, 2005 und 2010–2014

Jahr	Erziehungs- wissenschaft ¹	Psychologie	Politikwis- senschaft	Sozial- wissenschaft	Wirtschafts- wissenschaft
1995	243	224	188	181	924
2000	310	301	262	238	1.024
2005	365	486	284	278	1.208
2010	467	509	274	262	1.226
2011	439	510	284	279	1.342
2012	428	580	264	321	1.365
2013	478	585	307	322	1.453
2014	475	539	279	385	1.371
Promotionen je 100 Professuren					
1995	22,2	42,2	68,9	35,1	69,3
2000	31,6	57,4	96,7	50,1	75,5
2005	42,3	83,9	91,6	63,8	86,2
2010	50,0	88,2	86,4	57,1	72,2
2011	46,1	88,7	86,6	60,4	74,5
2012	44,6	96,7	79,5	69,9	72,6
2013	48,4	93,4	87,7	67,4	– ²
2014	47,0	83,2	79,0	78,9	67,4

1 einschließlich Sonderpädagogik und Sozialwesen

2 Angaben zur Zahl von Professuren fehlen in der Hochschulstatistik

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2 und 4.4; eigene Berechnungen

Ähnlich wie in den Wirtschaftswissenschaften und der Politikwissenschaft ist die Zahl der Habilitationen seit 2005 auch in der Erziehungswissenschaft rückläufig. Für die Psychologie und Sozialwissenschaft fällt die Ausprägung nicht so deutlich aus (vgl. Tabelle 6.2).

Tabelle 6.2: Habilitationen nach Fachgebieten 1995, 2000, 2005 und 2010–2014

Jahr	Erziehungs- wissenschaft ¹	Psychologie	Politik- wissenschaft	Sozial- wissenschaft	Wirtschafts- wissenschaft
1995	36	41	15	35	51
2000	40	47	33	35	116
2005	49	56	27	38	85
2010	36	43	16	22	49
2011	26	41	17	10	52
2012	27	52	16	11	47
2013	15	61	21	24	47
2014	25	46	12	26	43

1 einschließlich Sonderpädagogik und Sozialwesen

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.4

Insgesamt zeigen sich für die Erziehungswissenschaft bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Vergleich zu den anderen in die Auswertung einbezogenen Fächern für die Entwicklung über den Untersuchungszeitraum keine gravierenden Unterschiede.

Um künftig in dieser Bilanz die Anteile der Subdisziplinen spezifischer ausweisen und auch fachdidaktische Promotionen wie Habilitationen besser berücksichtigen zu können, nähren die bisherigen Standardisierungen für einen Kerndatensatz Forschung (Wissenschaftsrat 2013) Hoffnungen auf eine differenziertere Datenbasis.

6.2 Promotionen und Habilitationen in der Erziehungswissenschaft

Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist von besonderer Bedeutung für die Entwicklung einer Wissenschaftsdisziplin und die kontinuierliche Qualitätssicherung in der Forschung. Daher untersucht dieses Kapitel die Nachwuchsförderung separat von anderen Indikatoren zur Beschreibung von Forschungsstärke einer sozialwissenschaftlichen Disziplin oder Einrichtung. Gleichwohl steht der Indikator Nachwuchsförderung in Wechselbeziehung zu anderen Indikatoren wie Drittmittel (vgl. Kap. 5) sowie Personalsituation (vgl. Kap. 4).

Betrachtet werden in diesem Abschnitt wissenschaftliche Qualifizierungsarbeiten auf der Ebene der einzelnen Hochschule quantitativ über den Zeitverlauf sowie hinsichtlich Geschlecht, Sprache und inhaltlicher Schwerpunktsetzung.

6.2.1 *Analysebasis und Methodik*

Im Anschluss an den letzten Datenreport, der die Habilitationen und Promotionen aus den Jahren 2005 bis 2009 unter Zusammenführung unterschiedlicher Datenquellen in den Blick genommen hatte, fokussieren diese Analysen die in den Jahren 2009 bis 2014 an deutschen Hochschulen abgeschlossenen Arbeiten. Für die Untersuchungen zum diesjährigen Datenreport sind im Unterschied zur vorherigen Ausgabe nur jene Promotionen und Habilitationen einbezogen worden, die für die jährliche Zusammenstellung der *Zeitschrift für Pädagogik* (ZfPäd) von den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen bzw. Instituten gemeldet wurden. Als Orientierungsgröße werden die Daten des Statistischen Bundesamtes in die Abbildungen einbezogen, bleiben aber bei den Berechnungen unberücksichtigt. Alle Angaben, u. a. zu Geschlecht und Sprache, beziehen sich ausschließlich auf die Meldungen an die ZfPäd.

Bei der Interpretation der Zahlen ist u. a. zu berücksichtigen (siehe auch Kauder 2012, S. 735 ff.):

- a) *Nichtberücksichtigung von Qualifizierungsarbeiten:* Fachdidaktische Promotionen wie Habilitationen werden ebenso wie Arbeiten in der Pädagogischen Psychologie häufig in der Fachdisziplin angefertigt und von Prüfungskommissionen eben dieser Disziplinen abgenommen, sodass sie den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten und Instituten nicht bekannt sind. Daraus folgt, dass sie nur partiell, in Abhängigkeit von der Hochschulstruktur in die Statistiken der ZfPäd einfließen.
- b) *Datenschutz:* Alljährlich begründen immer wieder neue Einrichtungen den bewussten Verzicht auf Meldungen an die *Zeitschrift für Pädagogik* mit datenschutzrechtlichen Bedenken. Bei der Angabe von Autor/in (Doktorand/in, Habilitand/in), bearbeitetem Thema sowie Gutachter/innen, wie es in der ZfPäd erfolgt, handelt es sich allerdings nicht um Daten, die einem besonderen Schutz unterliegen. Im Übrigen sind derartige Angaben über Bibliothekskataloge und Fachdatenbanken allgemein zugänglich. Zudem ist die Pflicht zu publizieren, bei Dissertationen ja von Rechts wegen geregelt.

Weil mit der Fokussierung auf die Meldungen an die ZfPäd nur ein Ausschnitt der für die Erziehungswissenschaft relevanten Arbeiten hier vordergründig untersucht wird, sind beispielhaft für das Abschlussjahr 2010³ mit der Sachgrup-

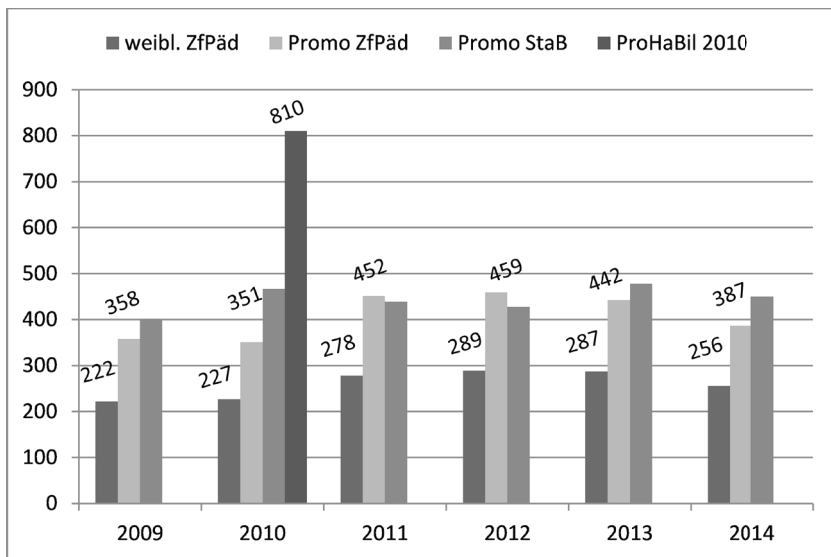
3 Das Abschlussjahr 2010 ist ausgewählt worden, weil für 2009 derartige Bezüge bereits vorliegen. Für 2010 kann davon ausgegangen werden, dass weitestgehend alle Arbeiten publiziert sind.

pe »Erziehung, Schul- und Bildungswesen« der Deutschen Nationalbibliothek (DNB) sowie der Literaturdatenbank *FIS Bildung* weitere Informationsquellen herangezogen worden, die in der Datenbank »Promotionen und Habilitationen der Bildungsforschung in Deutschland« (ProHaBil, www.prohabil.de) zusammengeführt werden und eine breite Datenbasis für Analysen ermöglichen.

6.2.2 Erziehungswissenschaftliche Promotionen

Für den Zeitraum 2009 bis 2014 wurden insgesamt 2.602 Qualifizierungsarbeiten von deutschen Hochschulen an die *Zeitschrift für Pädagogik*⁴ gemeldet, 2.449 Promotionen (vgl. Abb. 6.1) und 153 Habilitationen (vgl. Abb. 6.2).

Abbildung 6.1: Anteile erziehungswissenschaftlicher Promotionen in verschiedenen Informationsquellen und Anzahl der Promotionen von Frauen (nach ZfPäd)



- weibl. ZfPäd = Anzahl der Frauen unter den an die ZfPäd gemeldeten Promotionen
- Promo ZfPäd = an die ZfPäd gemeldete Promotionen
- Promo StaB = Promotionen aus der Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamtes
- ProHaBil 2010 = Anzahl der Promotionen in der Datenbank ProHaBil für das Abschlussjahr 2010 (Quellenmix aus ZfPäd, DNB, FIS)

4 Mehrfachnennungen wurden insofern aufgehoben, als nur die Arbeit mit dem zuerst genannten Abschlussjahr Berücksichtigung fand.

Die Promotionen wurden von 76 deutschen Hochschulen gemeldet. An 59 Hochschulen lagen die Abschlüsse für diesen Zeitraum im zweistelligen Bereich, an 23 dieser Einrichtungen wurden mehr als 40 Verfahren in diesem Zeitraum zum Abschluss geführt. An der Freien Universität in Berlin, der LMU in München sowie den Universitäten in Köln, Duisburg-Essen und Hamburg wurden über diesen Zeitraum sogar mehr als 100 Promotionsverfahren abgeschlossen, mit 125 die meisten an der FU. Über den Analysezeitraum hinweg werden allerdings zum Teil erhebliche Veränderungen innerhalb einer Hochschule deutlich. An sechs Hochschulen ist innerhalb der letzten drei Jahre ein Rückgang der Promotionen im Vergleich zu den Jahren 2009 bis 2011 im zweistelligen Bereich zu verzeichnen. Auffällig sind Göttingen und Kassel mit jeweils 17 sowie die Humboldt-Universität zu Berlin mit 25 Arbeiten weniger als in den drei Jahren zuvor. Neun Hochschulen haben in den letzten drei Jahren aber auch einen zweistelligen Aufwuchs erlangen können, der in Mainz mit 20 und Frankfurt am Main mit 23 besonders deutlich ausgefallen ist. Von 2010 bis 2012 ist insgesamt eine steigende Anzahl von Promotionen zu verzeichnen, die dann aber wieder abnimmt und 2014 einen um 72 Arbeiten kleineren Wert als 2012 ausweist. Der große Unterschied bei den Meldungen an die ZfPäd zwischen 2010 und 2011, der sich auch in einer größeren Abweichung zu den Daten des Statistischen Bundesamtes äußert, ist möglicherweise dadurch begründet, dass für 2010 in der ZfPäd zu 24 Einrichtungen⁵ keine Meldungen verzeichnet wurden bzw. auch nicht von der Möglichkeit einer Nachmeldung im Folgejahr Gebrauch gemacht wurde.

Der Anteil der Frauen an den der ZfPäd gemeldeten Promotionen bleibt über den gesamten Zeitraum mit 64 % sehr stabil. Für fremdsprachige Publikationen ist bei Promotionen seit dem Jahr 2000 ein sehr verhaltener Anstieg zu beobachten (vgl. Martini/Dees 2012, S. 48). Für den Untersuchungszeitraum kann ein leichtes, aber kontinuierliches Wachstum auf etwa 10 % konstatiert werden, was immerhin eine Verdopplung seit 2009 bedeutet. In besonderem Maße haben die Freie Universität in Berlin sowie die LMU in München zu dieser Entwicklung beigetragen, in denen 20 bzw. 13 Arbeiten mehr als in den drei Jahren zuvor in einer Fremdsprache publiziert wurden. In den 42 anderen der insgesamt 76 Hochschulen, in denen überhaupt fremdsprachig publiziert wurde, sind nur geringe Schwankungen über den Zeitraum zu beobachten.

Das kumulative Verfahren zur Publikation der Forschungsergebnisse aus einem Promotionsverfahren hat auch in der Erziehungswissenschaft Fuß gefasst (vgl. auch DGfE 2011). Die ZfPäd hat 2014 dieses Charakteristikum in die

5 Für die Jahre 2009 bis einschließlich 2011 lässt sich aus der ZfPäd leider nicht entnehmen, ob es sich bei dem Vermerk »Keine Meldungen« um Einrichtungen handelt, die keinerlei Meldung abgegeben haben, oder um jene, in denen keine Arbeiten zum Abschluss gekommen sind. Ab 2012 haben sich dann deutlich mehr Hochschulen mit detaillierten Informationen an der Zusammenstellung in der ZfPäd beteiligt. Auch lässt sich eine Unterscheidung der Gründe nun klarer vornehmen.

Befragung der Hochschulen mit aufgenommen, es wurden 16 publikationsbasierte Promotionen gemeldet. Eine Recherche in der Deutschen Nationalbibliothek⁶ zeigt, dass diese Publikationsform bereits 2009 bis 2013 mit 4, 3, 9, 8, 13 Arbeiten praktiziert wurde. Das signalisiert eine leichte Tendenz hin zu publikationsbasierten Promotionen.

Werden nun in Ergänzung der Meldungen an die ZfPäd weitere Informationsquellen⁷ herangezogen, dann sind gravierende Unterschiede festzustellen. Während 2010 nach den disziplinspezifischen Kriterien der ZfPäd 351 Promotionen generiert wurden, können über die Zusammenführung mehrerer Informationsquellen 810 Arbeiten identifiziert werden, die fachlich der Erziehungswissenschaft zugeordnet werden können. Das sind 459 (57 %) Promotionen mehr als über die ZfPäd wahrnehmbar sind. Davon werden nur 8 Arbeiten an Einrichtungen abgeschlossen, die keine erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche führen. Für 75 Hochschulen werden auf dieser Datengrundlage Ergänzungen identifiziert, die für 17 Einrichtungen sogar im zweistelligen Bereich liegen.

Selbst wenn die bereits erwähnte besonders geringe Anzahl abgegebener Meldungen für 2010 berücksichtigt wird, so lassen die nicht abgebildeten Arbeiten auch in den Folgejahren (2011=43 %, 2012=37 %) erkennen, dass ein ausschließlicher Bezug auf die *Zeitschrift für Pädagogik* zu einem Wahrnehmungsdefizit erziehungswissenschaftlicher Promotionen führt und künftig eine erweiterte Datengrundlage für die Analysen genutzt werden sollte.

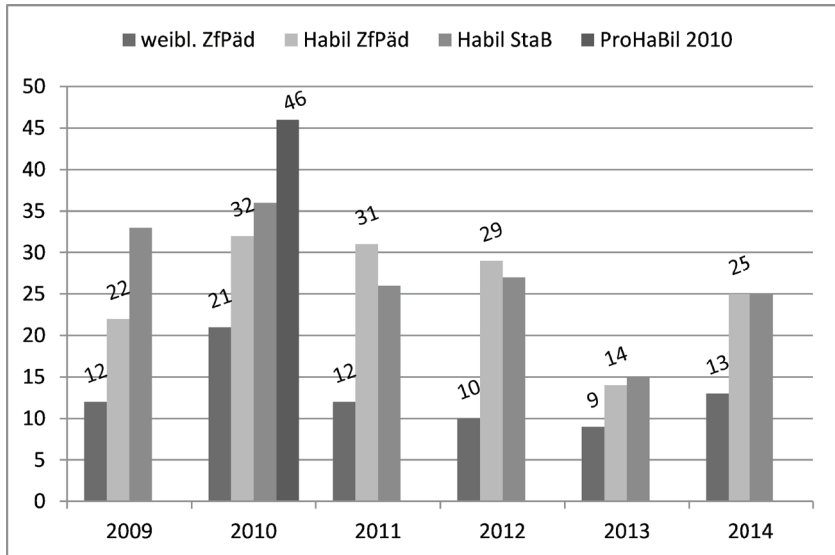
6.2.3 Erziehungswissenschaftliche Habilitationen

Für die Habilitationen ist für den Untersuchungszeitraum eine deutlich abnehmende Tendenz zu beobachten, wobei zwischen 2012 und 2013 eine Reduktion um 15 Arbeiten zu konstatieren ist. Der Trend wird generell, auch für 2013, durch zusätzliche Recherchen bei der DNB bestätigt. Allerdings ist auch dort wie in der ZfPäd sowie beim Statistischen Bundesamt für 2014 wieder ein Anstieg zu verzeichnen (vgl. Abb. 6.2).

Die 153 Habilitationen, die zwischen 2009 und 2014 an deutschen Hochschulen zum Abschluss kamen, wurden von 47 Hochschuleinrichtungen an die ZfPäd gemeldet. An 10 Universitäten kamen über diesen Zeitraum 6 und mehr Verfahren zum Abschluss. Marburg ist mit 11 Verfahren die einzige Einrichtung im zweistelligen Bereich.

- 6 Bei den Recherchen in der DNB ist stets zu berücksichtigen, dass die Ergebnisanzeige keinen regionalen Filter ermöglicht, sodass z. B. auch deutschsprachige Arbeiten, die in anderen Ländern entstehen, hier ebenso gezählt werden.
- 7 Das ist insofern stimmig und vergleichbar, als mit Name, Arbeitstitel/ Publikationstitel und Hinweis auf die Hochschule ähnliche Informationstypen in Beziehung gesetzt werden.

Abbildung 6.2: Anteile erziehungswissenschaftlicher Habilitationen in verschiedenen Informationsquellen und Anzahl der Habilitationen von Frauen (nach ZfPäd)



- weibl. ZfPäd = Anzahl der Frauen unter den an die ZfPäd gemeldeten Habilitationen
- Habil ZfPäd = an die ZfPäd gemeldete Habilitationen
- Habil StaB = Habilitationen aus der Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamtes
- ProHaBil 2010 = Anzahl der Habilitationen in der Datenbank ProHaBil für das Abschlussjahr 2010

Quelle: Zeitschrift für Pädagogik; Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2 sowie eigene Erhebungen

Der Anteil der von Frauen abgeschlossenen Habilitationsverfahren, die zwischen 2009 und 2014 an die ZfPäd gemeldet wurden, liegt im untersuchten Zeitraum bei 55 %, nur für die Jahre 2011 und 2012 fällt er mit 35 % geringer aus. Die Habilitationen der letzten sechs Jahre sind ausschließlich in deutscher Sprache publiziert worden. Im Untersuchungszeitraum sind 18 kumulative Habilitationen entstanden, die mit 8 Frauen und 10 Männern nicht auf ein geschlechtsspezifisches Interesse bei der Auswahl dieser Abschlussform deuten.

Werden nun, ergänzend zu den Meldungen an die *Zeitschrift für Pädagogik*, weitere Informationsquellen herangezogen, fällt auch bei den Habilitationen für 2010⁸ ein beachtlicher Unterschied zwischen den Datenbasen auf. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass Habilitationen nicht verpflichtend publiziert werden müssen. Jene, die publiziert werden, lassen zudem nicht immer in der

8 Es sind auch die Nachmeldungen im Abschlussjahr 2011 berücksichtigt worden.

Titel⁹ erkennen, dass es sich um eine Habilitation handelt. Damit sind sie dokumentarisch nicht sicher zu erfassen.

An die ZfPäd sind für 2010 32 Habilitationen gemeldet worden. Über die Zusammenführung verschiedener Informationsquellen lassen sich 46 Habilitationen für dieses Abschlussjahr identifizieren. Von den 14 Habilitationen, die ebenso erziehungswissenschaftliche Themen reflektieren, wurden 8 von Frauen und 6 von Männern abgeschlossen. Ein Verfahren wurde publikationsbasiert beendet; alle haben in deutscher Sprache publiziert.

6.2.4 Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse für die Promotionen und Habilitationen der Jahre 2009 bis 2013¹⁰ basiert wie in der vorherigen Ausgabe des Datenreports auf der in der *FIS Bildung* Literaturdatenbank vorhandenen Verschlagwortung und deren fachsystematischer Zuordnung (vgl. Martini/Schmidt-Hertha 2012, S. 188 ff.)¹¹. Ohne Blick in das jeweilige Original ist diese Verschlagwortung die einzige Möglichkeit, eine über den Titel hinausgehende Spezifizierung des Inhalts zu erhalten. Allerdings ist dabei auch zu berücksichtigen, dass die Indexierung von den ca. 30 Zulieferern der *FIS Bildung* recht heterogen erfolgt, sodass Vorsicht bei der Interpretation geboten ist.

Wie bereits in anderen Zusammenhängen (vgl. Martini/Dees 2012) zeigt sich auch für das hier untersuchte Erhebungskorpus eine starke Präsenz didaktischer Themenstellungen (vgl. Tabelle 6.3). Auch das Forschungsfeld Bildungsforschung und -theorie wird häufig gewählt. Hierfür ist zu berücksichtigen, dass dieses Forschungsfeld aus Arbeiten zu allgemeinen Themen der Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie gespeist wird, ebenso wie auch aus der Medienpädagogik oder der Bildungsgeschichte, und somit in der FIS-Systematik als Sammelkategorie angelegt ist. Wünschenswert wäre, diese Sammelkategorie künftig besser spezifizieren zu können.

Auch Fragestellungen zum Lernen und den agierenden Personen sind häufiger Untersuchungsgegenstand von Promotionen. Seltener werden Fragestellungen aus der Sonderpädagogik, der frühkindlichen Bildung, zu sozialen Aspekten oder zum Bildungssystem insgesamt aufgegriffen.

- 9 Hochschulschriftenvermerke und Hinweise auf andere Ausgaben von Hochschulschriften werden nur vorgenommen, wenn sie ohne besonderen Aufwand aus der Vorlage ersichtlich sind (RAK-WB § 162,9). Eine Suche in Vorwort oder Einleitung nach etwaigen Danksagungen oder sonstigen Hinweisen auf eine Hochschulschrift ist damit nicht impliziert.
- 10 Das Abschlussjahr 2014 muss hier leider ausgespart werden, weil noch zu wenige Arbeiten publiziert wurden. Die noch nicht vorliegende Publikation ist auch der Grund für die abweichenden Zahlen für 2013.
- 11 Aus Platzgründen wird hier auf die Erläuterungen im letzten Datenreport bzw. auf das entsprechende Kapitel in »Bildungsforschung in Deutschland – eine Situationsanalyse« (Martini/Dees 2012, S. 52 ff.) verwiesen.

Tabelle 6.3: Verteilung der in der ZfPäd dokumentierten Qualifizierungsschriften nach Häufigkeit der Forschungsfelder 2009–2013

Forschungsfelder ¹	Habilitationen		Promotionen		gesamt	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Didaktik/Unterricht	25	20,7	448	24,3	473	24,0
Bildungsforschung und -theorie	17	14	304	16,5	321	16,3
Lernen/Lernende/Lehrende	13	10,7	179	9,7	192	9,8
Quartärer Bereich	7	5,8	89	4,8	96	4,9
Schulsystem	5	4,1	58	3,1	63	3,2
Tertiärer Bereich	0	0	60	3,2	60	3,0
Soziale Aspekte	5	4,1	32	1,7	37	1,9
Frühkindliche Bildung	0	0	31	1,7	31	1,6
Sonderpädagogik	1	.9	20	1,1	21	1,1
Bildungssystem	1	.9	15	.8	16	.8
Mehrfachthemen	47	38,8	611	33,1	658	33,4
Gesamt	121	100	1.847	100	1.968	100

1 Vgl. Martini/Schmidt-Hertha 2012, S. 189

Quelle: eigene Berechnungen

Die große Anzahl von Mehrfachthemen weist darauf hin, dass häufig mehrere Aspekte in einer Arbeit behandelt werden und eine fachliche Zuordnung über die bislang genutzten technischen Verfahren nicht mehr hinreichend vorgenommen werden kann. Individuelle Stichproben bestätigen eine häufig multiperspektivische Bearbeitung des Promotionsthemas.

Ergänzend zu den Angaben in der ZfPäd ist es über den Quellenmix (Zusammenführung von ZfPäd, DNB, FIS) möglich, die thematische Ausrichtung der Qualifizierungsarbeiten am Beispiel des Abschlussjahres 2010 zu kontrastieren. Für die Promotionen wird die Tendenz bei der thematischen Ausrichtung grundlegend bestätigt. Allerdings verdoppeln sich die Werte für die Themenfelder Bildungsforschung und -theorie, Lernen, quartärer Bereich sowie Schul- bzw. Bildungssystem nahezu, für Didaktik/Unterricht sowie den tertiären Bereich vervierfachen sie sich sogar. Nur für die frühkindliche Bildung, die Sonderpädagogik sowie sozialpädagogische Aspekte ist dadurch kein Zuwachs zu verzeichnen. Ähnlich wie bei den Angaben aus der ZfPäd ist auch hier der Anteil von Mehrfachnennungen besonders auffällig. Es ist zu erwarten, dass sich die thematische Ausdifferenzierung von Promotionsvorhaben künftig weiter verstärken wird.

Bei den 14 identifizierten Habilitationen (vgl. 6.2.3), die über die Angaben der ZfPäd hinaus erziehungswissenschaftlich relevante Themen bearbeiten,

gibt es eine stärkere Akzentuierung in Richtung didaktischer Themen, Erwachsenenbildung, Hochschulbildung, respektive Lehrerbildung, sowie zum Lernprozess, hier insbesondere zum Spracherwerb und zur Begabtenförderung.

6.3 Fazit

Die an erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen deutscher Hochschulen in den letzten Jahren abgeschlossene Zahl von Promotionen hat sich – trotz der starken Zunahme von Qualifikationsstellen – nicht nennenswert erhöht. Für Habilitationsschriften ist ein kontinuierlicher Rückgang festzustellen. Im Untersuchungszeitraum sind an einzelnen Hochschulen die Schwankungen zum Teil enorm: Während innerhalb von drei Jahren ein Zuwachs von bis zu 23 Promotionen an einer Einrichtung erreicht wird, zeigen andere gravierende Rückgänge um bis zu 25 Arbeiten. Zur Spezifizierung wären umfangreichere Darstellungen erforderlich. Deutlich wird darin die unterschiedliche Dynamik der Forschungsentwicklung zwischen den Hochschulstandorten.

Thematisch wird sich sowohl bei den Promotionen wie auch bei den Habilitationen insbesondere den Forschungsfeldern Didaktik/Unterricht, Bildungsforschung und -theorie sowie Lernen/Lernende/Lehrende zugewandt. Sonderpädagogische wie auch systemische Fragestellungen spielen eher eine untergeordnete Rolle. Die hohe Anzahl von Mehrfachthemen deutet darauf hin, dass viele Themen aus einer multidisziplinären Perspektive bearbeitet werden. Diese Multidisziplinarität zeigt aber auch, dass die bislang genutzte Verschlagwortung als Basis der Inhaltsanalyse nicht ausreicht, die Qualifizierungsarbeiten fachspezifisch zuzuordnen.

Ein Vergleich unterschiedlicher Informationsquellen weist mit einer jährlichen Differenz zwischen 35 % und 57 % erhebliche Unterschiede zwischen den Datenbeständen insbesondere bei Promotionen auf. Es wird deutlich, dass über die disziplinspezifische Auswahl in der *Zeitschrift für Pädagogik* nur Ausschnitte der Erziehungswissenschaft erfasst werden. Fachdidaktisch ausgerichtete Arbeiten werden z. B. nicht adäquat abgebildet. Qualifizierungsarbeiten in interdisziplinären Forschungszusammenhängen und aus Randdisziplinen, die ebenfalls wichtige Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung leisten, sind nur über andere Dokumentationssysteme zu wahrzunehmen. Hier zeigt sich, dass durch den disziplinären Zugriff auf die Qualifizierungsarbeiten in der *ZfPäd* fachliche Bereiche ausgeblendet werden, die gleichwohl der Erziehungswissenschaft zuzurechnen wären. Sollen künftig erziehungswissenschaftliche Qualifizierungsarbeiten möglichst vollständig rezipierbar gemacht werden, bedarf es bei der *Zeitschrift für Pädagogik* einer Ausweitung der Quellenbasis. Eine verstärkte Kooperation zwischen Fachgesellschaft, Herausgebergremium der *Zeitschrift für Pädagogik* sowie Forschungs- und

Informationsinfrastruktur-Anbietern könnte die Quellenbasis für künftige Analysen grundlegend erweitern und den Transfer dieser Forschungsleistungen wesentlich befördern. Darüber hinaus könnten eindeutige Richtlinien zur Kennzeichnungspflicht von Qualifizierungsarbeiten für alle Hochschulen die Auffindbarkeit dieser Publikationen wesentlich verbessern. Allem voran wäre zu wünschen, dass alle Hochschulen mit einem engagierten Meldeverhalten dazu beitragen, die Forschungsergebnisse der Nachwuchswissenschaftler/-innen umfassend rezipierbar zu machen, gezielt Wissenstransfer betreiben und damit die Entwicklung der Fachdisziplinen befördern.

7 Geschlechterverhältnisse

Hannelore Faulstich-Wieland & Bianka Wesseloh

7.1 Einleitung und Überblick

Seit Erscheinen des ersten Datenreports Erziehungswissenschaft sind mittlerweile sechzehn Jahre vergangen. Wir blicken in den regelmäßig veröffentlichten Analysen nunmehr auf einen Zeitraum von knapp 20 Jahren zurück und können festhalten, dass Frauen an den wissenschaftlichen Hochschulen mittlerweile ganz selbstverständlich vertreten sind.

Ihr Anteil an den Studienberechtigten liegt deutlich über 50 % (vgl. Tab. 7.1, Spalten »insgesamt«), obwohl ihr Anteil an der Bevölkerung bei den jüngeren Erwachsenen leicht unter der Hälfte beträgt. Auch nutzen inzwischen die jungen Frauen ihre Hochschulzugangsberechtigung zu großen Teilen, um tatsächlich ein Studium aufzunehmen und es auch erfolgreich abzuschließen. Auf all diesen Ebenen sind sie stärker vertreten als die Männer. Jedoch lässt sich die schon im Datenreport 2008 skizzierte pyramidenförmige Verteilung des Frauenanteils, d. h. seine »Ausdünnung« in den oberen wissenschaftlichen Rängen auch weiterhin feststellen. Unter den W3-Professuren sind sie nach wie vor nur mit 18 % vertreten – wenngleich auch hier der Anteil steigt, wie der Vergleich mit 2010 zeigt.

In der Erziehungswissenschaft (vgl. Tab. 7.1, letzte Spalten) findet sich das gleiche Muster, wenn auch auf deutlich höherem Niveau. An der Basis der Pyramide finden wir hier ein deutliches Übergewicht von Frauen unter den Studierenden der Erziehungswissenschaft. Im Wintersemester 2014/2015 haben insgesamt 93.325 Studierende den Bereich Erziehungswissenschaft¹ belegt, 73.229 davon sind Frauen. Unter den 20 größten Studienbereichen² hat die Erziehungswissenschaft damit den höchsten Frauenanteil. Er beträgt 2014/15 78,5 %. Unter den Studienanfängern ist der Frauenanteil mit 80,3 % sogar noch etwas höher – und ist zudem seit 2010 um 2,5 Prozentpunkte gestiegen. Insgesamt heißt das: Mehr als drei Viertel der Studierenden in der Erziehungswissenschaft sind weiblich.

1 Einschließlich Sonderpädagogik und Sozialwesen, ohne Studierende an Fachhochschulen. Abweichungen zu Zahlen in anderen Kapiteln ergeben sich u. a. daraus, dass hier als Studierende der Erziehungswissenschaft auch Lehramtsstudierende mit dem Fach Pädagogik bzw. Sozialpädagogik erfasst werden.

2 Wir orientieren uns hier an der Systematik des Statistischen Bundesamts: »Fach« meint dort nur die »Erziehungswissenschaft (Pädagogik)« – ohne Erwachsenenbildung, Grundschulpädagogik, Ausländerpädagogik etc. »Bereich« meint die gesamte Erziehungswissenschaft

Tabelle 7.1: Frauenanteile (in %) in verschiedenen Stadien der akademischen Laufbahn an wissenschaftlichen Hochschulen¹ 2010 und 2014

akademische Gruppe	Insgesamt		Erziehungswissenschaft ²	
	2010	2014	2010	2014
Studienberechtigte ³	55,0	54,5	–	–
Studienanfänger/innen ⁴	53,9	53,3	78,8	80,3
Studierende	51,6	51,0	77,0	78,5
Studienabsolvent/innen ⁵	57,1	54,6	83,3	83,2
Promotionen	44,1	45,5	57,6	65,3
Habilitationen	24,9	27,8	47,2	52,0
Hochschulpersonal insgesamt ⁶	57,2	57,7	–	–
hauptberufliches wissenschaftliches und künstlerisches Personal insgesamt	37,3	39,3	59,2	62,2
Wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiter/innen	39,8	41,5	65,0	67,3
Lehrkräfte für besondere Aufgaben	51,2	52,8	57,3	62,8
Professor/innen	19,4	22,6	42,5	45,1
C4/W3-Professor/innen und entsprechende Besoldungsgruppe	14,7	18,0	37,6	41,4
Bevölkerung 20-30-jährige insgesamt	49,1	48,7	–	–

- 1 Universitäten, Pädagogische und Theologische Hochschulen sowie Kunsthochschulen zusammengefasst (ohne Fachhochschulen)
- 2 einschließlich Sonderpädagogik und Sozialwesen
- 3 Studienberechtigte mit Erwerb der allgemeinen Hochschulreife an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen im Jahr 2010 bzw. 2014
- 4 Studierende, die sich im Wintersemester 2010/11 bzw. 2014/15 im 1. Fachsemester befanden
- 5 bestandene Abschlussprüfungen, ohne Promotionen
- 6 hauptberufliches wissenschaftliches und künstlerisches Personal sowie hauptberufliches Verwaltungs-, technisches und sonstiges Personal

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1 (für Studienberechtigte), Reihe 4.1 (für Studienanfänger/Studierende), Reihe 4.2 (für Promotionen) und Reihe 4.4. (für Habilitationen/Personal), jeweils Jahrgänge 2010 bzw. 2010/11 und 2014 bzw. 2014/15; GENESIS Online-Datenbank (<https://www-genesis.destatis.de/genesis/online>) (für Bevölkerung); eigene Berechnungen

Die Frauenanteile an den Studierenden sind in den vergangenen Jahren insgesamt wie auch in der Erziehungswissenschaft nahezu kontinuierlich gestiegen, wobei Frauen unter den Studienanfänger/innen immer stärker vertreten sind

als unter den Studierenden insgesamt (vgl. auch Datenreport 2000, 2004, 2008, 2012). Als Erklärung ließen sich zwei diametral entgegenstehende Gründe anführen: Die Diskrepanz könnte entweder bedeuten, dass mehr Frauen ihr Studium abbrechen, oder aber dass sie erfolgreicher studieren, d. h. schneller das Studium abschließen. Da es keine nach Geschlecht differenzierten Daten zum Studienabbruch gibt³, wurde im Datenreport 2008 (S. 143) mittels einer Modellrechnung diese Frage geprüft. Sie konnte die Annahme des erfolgreicher Studierens durch Frauen bestätigen. Der Wechsel der Studienorganisation zum stärker reglementierten Bachelor-/Mastersystem lässt zu diesem Zeitpunkt eine solche Prüfung noch nicht sinnvoll wiederholen. Dies wird erst möglich sein, wenn über einen längeren Zeitraum Daten verfügbar sind.

Das Geschlechterungleichgewicht im Studium findet sich auch bei den Lehramtsstudiengängen (vgl. Tab. 7.2) und hier gibt es seit einigen Jahren eine Debatte um die Notwendigkeit einer Erhöhung des Anteils männlicher Lehrkräfte. Dies greifen wir im Teil 7.2 auf und prüfen genauer, wie die Datenlage aussieht.

Geht man die Pyramide vom Studium zu den wissenschaftlichen Karrieren weiter nach oben, so wächst der Anteil der Promovendinnen und auch noch jener der Habilitandinnen und liegt 2014 bei fast zwei Dritteln bzw. über 50 %. Im Vergleich zum Potenzial der Absolventinnen schöpfen Frauen jedoch nach wie vor die Karriereleiter weniger aus, als Männer dies tun. Unter den Professor/innen sind sie weiterhin mit 45,1 % noch nicht paritätisch vertreten und auch hier bleibt die hierarchische Ungleichverteilung, wenn man die C4/W3-Professuren betrachtet. Wir prüfen deshalb im Teil 7.3 detaillierter die Teilhabe von Frauen an den verschiedenen Stufen, und zwar – wie bereits in den bisherigen Datenreports – im Vergleich zu anderen sozialwissenschaftlichen Fächern, nämlich Psychologie, Politik- und Sozialwissenschaft sowie Wirtschaftswissenschaft.

Im Abschnitt 7.4 beschäftigen wir uns mit der Teilhabe von Frauen in der Forschung. Als Indikatoren werden hier die DFG-Antragsbewilligungen und -begutachtungen sowie der Verbleib der DGfE-Förderpreisträger/innen herangezogen.

Die Bemühungen um Gleichstellung gingen von Anfang an einher mit der Etablierung einer Frauen- und Geschlechterforschung. In der letzten Zeit hat es dagegen massive Angriffe gegeben. In Teil 7.5 wird deshalb erstmals auch die genderbezogene Forschung innerhalb der Erziehungswissenschaft beleuchtet. In Teil 7.6 ziehen wir ein knappes Fazit.

3 Der Bildungsbericht 2010 weist Studienabbruchdaten nur auf der Ebene der Fächergruppen aus. Hier zeigen sich für die Gruppe Sprach-, Kulturwissenschaften und Sport, der die Erziehungswissenschaft zugeordnet ist, für die Jahre 1999–2006 allerdings in der Tat niedrigere Abbruchquoten für die Frauen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, Tab. F4-2A, S. 297).

7.2 Studierende der Lehrämter

Unter dem Schlagwort »Feminisierung« der Schule wird seit einigen Jahren von medial-öffentlicher, bildungspolitischer sowie auch fachwissenschaftlicher Seite die Geschlechterverteilung der schulischen Lehrkräfte diskutiert (vgl. z.B. Hadjar 2011; Hurrelmann/Schultz 2012). Vor diesem Hintergrund wollen wir im Folgenden erstmals auch einen gesonderten Blick auf die Entwicklung der Geschlechterverteilung unter den Studierenden der verschiedenen Lehramtsstudiengänge werfen.

Über alle Lehramtsstudiengänge hinweg hat sich der Frauenanteil unter den Studierenden seit dem Wintersemester 1998/99 mit 65,3 % fast nicht verändert und liegt im Jahr 2014/15 bei 65,7 %.⁴ Die Frauenanteile in den einzelnen Lehramtstypen weist Tabelle 7.2 aus. Hier zeigt sich, dass sich der Frauenanteil unter den Studierenden des Grundschullehramts (Typ 1) im Zeitraum von 1998/99 bis 2014/15 stabil auf sehr hohem Niveau von nur knapp unter 90 % bewegt. Auch in den Studiengängen, die zu einer Lehrbefähigung für die Grund- und Sekundarstufe I (Typ 2) führen, lag der Studentinnenanteil bis zum Wintersemester 2012/13 bei über 80 %. 2014/15 stellt mit 78,3 % zwar den Tiefststand der letzten Jahre dar, zu beachten ist hier jedoch, dass gleichzeitig auch die absoluten Zahlen stark zurückgegangen sind.⁵

Für den Frauenanteil in Lehramtsstudiengängen für die Sekundarstufe I (Typ 3) zeigen sich ebenfalls nur geringe Schwankungen, hier jedoch auf einem Niveau unterhalb der Zweidrittelmarke. Im Lehramt für die Sekundarstufe II bzw. das Gymnasium (Typ 4), welches den mit deutlichem Abstand größten Teil aller Lehramtsstudierenden umfasst, bewegt sich der Studentinnenanteil seit ungefähr einem Jahrzehnt um etwa 60 %. Die größte Veränderung ist im Bereich des Berufsschullehramts (Typ 5) zu verzeichnen. Seit 1998/99 ist der Frauenanteil von 45,2 % kontinuierlich auf mittlerweile etwa 60 % gestiegen. Ein ebenfalls kontinuierlicher Anstieg des Frauenanteils ist auch in den sonderpädagogischen Lehrämtern (Typ 6) zu beobachten. Von einem bereits hohen Anteil von mehr als drei Vierteln im Jahr 1998/99 ausgehend, ist hier im Jahr 2014/15 auch die 80 %-Marke überschritten.

Es bildet sich damit ein Muster ab, nach welchem der Frauenanteil unter den Studierenden umso höher ist, je jünger bzw. (im Falle des Sonderpädagogik-Lehramts) unterstützungsbedürftiger die zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler sind. Umgekehrt bedeutet dies, dass Männer v.a. in denjenigen Lehramtsstudiengängen anzutreffen sind, in denen (im Falle des Sekundarstufen-II- bzw. Gymnasiallehramts zumindest auch) eine ältere Schülerschaft unterrichtet werden kann.

4 Eigene Berechnungen nach Angaben der GENESIS Online-Datenbank des Statistischen Bundesamtes: Statistik der Studenten (Studierende: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht, angestrebte Abschlussprüfung)

5 Der Lehramtstyp 2 ist mittlerweile in vielen Bundesländern ausgelaufen, sein Studium kann derzeit nur noch an wenigen Standorten neu aufgenommen werden (vgl. Kap. 1.2).

Tabelle 7.2: Frauenanteil unter Studierenden unterschiedlicher Lehramtstypen¹

WiSe	Typ 1		Typ 2		Typ 3		Typ 4		Typ 5		Typ 6	
	gesamt	% w	gesamt	% w	gesamt	% w	gesamt	% w	gesamt	% w	gesamt	% w
1998/99	28.082	88,5	21.591	81,0	32.341	61,7	91.165	56,2	11.538	45,2	20.245	75,1
2000/01	24.201	88,8	19.950	83,7	29.834	63,8	83.551	57,7	10.274	47,8	19.247	76,1
2002/03	23.849	89,4	26.790	84,4	30.533	64,8	89.775	58,8	11.164	50,4	17.906	76,7
2004/05	21.265	89,8	28.429	84,3	34.087	66,0	91.311	59,7	11.927	54,3	16.241	77,6
2006/07	18.022	89,0	25.249	82,7	38.310	66,0	95.330	60,3	10.759	55,3	14.553	77,6
2008/09	14.915	88,6	22.617	81,3	36.163	65,9	93.010	60,3	9.155	57,6	13.118	77,5
2010/11	14.920	88,6	22.422	80,2	35.116	65,7	96.643	60,2	10.328	58,2	13.200	78,4
2012/13	19.135	88,1	16.036	80,6	38.343	64,7	104.341	59,5	12.729	59,0	14.626	79,4
2014/15	24.927	87,5	7.831	78,3	39.556	64,2	106.978	59,3	14.175	59,3	16.322	81,2

- 1 Lehramtstypen in Anlehnung an die Unterscheidung der Lehramtstypen durch die KMK: Typ 1 – Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe; Typ 2 – übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I; Typ 3 – Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I, Typ 4 – Lehrämter der Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium; Typ 5 – Lehrämter der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen; Typ 6 – Sonderpädagogische Lehrämter. Eine Unterscheidung nach Abschlussarten (Staatsexamen/Bachelor/Master) wird hier nicht getroffen.

Quelle: GENESIS Online-Datenbank des Statistischen Bundesamtes (<https://www-genesis.destatis.de/genesis/online>), Statistik der Studenten (Studierende: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht, Angestrebte Abschlussprüfung); eigene Berechnungen

In der Diskussion um diese ungleiche Geschlechterverteilung v.a. in Grundschulen treten zwei Hauptargumentationsstränge hervor, die jedoch beide nicht unproblematisch sind. Mit der Behauptung, es fehle den Jungen durch den hohen Anteil weiblicher Lehrkräfte an männlichen Rollenvorbildern, wird zugleich auch auf Konzepte hegemonialer Männlichkeit (vgl. Connell 2015) verwiesen. Die in der Diskussion zudem stattfindende ursächliche Verknüpfung des Lehrkraftgeschlechts mit der schulischen Leistung von Schülerinnen und Schülern ist empirisch nicht belegt. Helbig (2015) zeigt dagegen anhand der Auswertung einer Vielzahl entsprechender Studien, dass das Geschlecht der Lehrkraft für die schulische Leistung von Mädchen und Jungen nicht entscheidend ist. Aus Gleichstellungsperspektive und im Hinblick auf Heterogenität auch innerhalb der Schulkollegien ist ein ausgewogenes Verhältnis von männlichen und weiblichen Lehrkräften dennoch sinnvoll, um das tradierte Bild einer Zuständigkeit von Frauen für v.a. jüngere Kinder weiter aufzubrechen.

7.3 Wege in die Wissenschaft im Fächervergleich

Die Promotion ist der erste und unabdingbare Schritt in eine Hochschulkarriere – für diese ist er notwendig, wenngleich nicht hinreichend. Andererseits bedeutet die Promotion keineswegs, dass sie für andere Arbeitsfelder keinen Wert besäße. Sie dient häufig als »Türöffner« in attraktive Führungspositionen im außeruniversitären Bereich. Insofern bedeutet ein Anstieg von Promotionen also nicht zwingend einen Anstieg von Hochschullehrenden, wohl aber die Voraussetzung dafür.

Für alle Studienbereiche ist – wie schon bei den Studienanfängern und bei den Studierenden (vgl. Tab. 7.1) – ein Anstieg des Frauenanteils an den Promotionen festzustellen (vgl. Tab. 7.3), und zwar von einem knappen Drittel 1995 auf fast 45 % im Jahr 2014. In allen hier zum Vergleich angeführten Bereichen zeigt sich ein stetiger Anstieg. In der Psychologie liegt der Frauenanteil in den letzten fünf Jahren mit mehr als zwei Dritteln am höchsten. Auch in der Erziehungswissenschaft beträgt er bereits fast 62 %. In den anderen drei Fächerbereichen liegt er noch unter der 50 %-Marke, erreicht in der Sozialwissenschaft diese jedoch fast mit 48,2 %. Bei der Politikwissenschaft liegt er erst bei 43,2 % und in der Wirtschaftswissenschaft bleibt der Anteil mit 30,8 % noch unter einem Drittel.

Habilitationen sind – anders als Promotionen – der erklärte Einstieg in eine Laufbahn als Hochschullehrerin. Zwar ist die Habilitation faktisch nicht immer Voraussetzung gewesen und rechtlich seit der Einrichtung der Juniorprofessuren auch nicht mehr gefordert. Sich ihr zu unterziehen dokumentiert aber in jedem Fall die persönliche Absicht, eine Professur anzustreben. Insofern gibt die Zahl der Habilitationen zwar nicht wieder, wie groß das Potenzial derjenigen ist, die auf eine Professur berufbar wären, er zeigt aber, wie viele Personen männlichen und weiblichen Geschlechts sich explizit dem Ritual des Nachweises der Berufungsfähigkeit unterzogen haben.

Auch hier finden wir (vgl. Tab. 7.3) mit Ausnahme einer Schwankung bei der Sozialwissenschaft in allen verglichenen Fächerbereichen einen deutlichen Anstieg des Frauenanteils. Für alle Studienbereiche sind die Daten erst ab 2003 verfügbar, sodass wir hier nur die beiden 5-Jahres-Zeiträume ab 2005 zum Vergleich haben. Hier stieg der Anteil von einem knappen auf ein gutes Viertel an. In der Erziehungswissenschaft liegt der Anteil für die letzten fünf Jahre fast schon bei der Hälfte (48,1 %). Auch in der Psychologie erreicht er nahezu 45 %. In Politik- und Sozialwissenschaften machen die Frauen etwas mehr als ein Drittel der Habilitierten des Zeitraums 2010–2014 aus, während sie in der Wirtschaftswissenschaft mit knapp 20 % deutlich unter der Marke aller Studienbereiche bleiben.

Tabelle 7.3: Bestandene Promotionen und Habilitationen nach Studienbereichen mit Frauenanteil (in %)¹

alle Studien- bereiche ²			Erziehungs- wissenschaft ³			Psychologie			Politik- wissenschaft			Sozial- wissenschaft			Wirtschafts- wissenschaft		
Promotionen																	
Jahr(e)	gesamt	% w	gesamt	% w		gesamt	% w		gesamt	% w		gesamt	% w		gesamt	% w	
1995	22.387	31,9	243	52,7		223	46,2		188	29,8		181	40,3		924	18,5	
Σ 2000 – 2004	120.595	36,5	1.643	53,7		1.627	54,8		1.139	36,8		1.082	43,3		5.167	23,4	
Σ 2005 – 2009	124.356	41,7	2.024	57,9		2.356	62,6		1.240	35,5		1.230	49,9		6.284	27,1	
Σ 2010 – 2014	135.271	44,8	2.287	61,9		2.723	68,4		1.408	43,2		1.569	48,2		6.757	30,8	
2014	28.147	45,5	475	65,3		539	70,1		279	47,7		188	48,2		1.371	32,0	
Habilitationen																	
Jahr(e)	gesamt	% w	m	w	% w	m	w	% w	m	w	% w	m	w	% w	m	w	% w
1995	–		22	14	38,9	32	9	22,0	13	2	13,3	30	5	14,3	44	7	13,7
Σ 2000 – 2004	–		130	96	42,5	182	73	28,6	120	35	22,6	131	57	30,3	402	66	14,1
Σ 2005 – 2009	9.495	23,3	109	94	46,3	150	101	40,2	89	33	27,0	101	40	28,4	318	73	18,7
Σ 2010 – 2014	8.158	26,5	67	58	48,1	134	109	44,9	51	31	37,8	60	33	35,5	191	47	19,7

- 1 Die Zahlen stammen ausschließlich aus der vom Statistischen Bundesamt herausgegebenen Fachserie 11 – sie stimmen nicht immer mit den in der *Zeitschrift für Pädagogik* regelmäßig gemeldeten Angaben überein.
- 2 Angaben zu Habilitationen für alle Studienbereiche vor dem Jahr 2003 sind beim Statistischen Bundesamt nicht frei verfügbar, sodass hier nur die Zeiträume 2005–2009 und 2010–2014 aufgenommen sind.
- 3 einschließlich Sonderpädagogik und Sozialwesen

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 4.2 (für Promotionen) 1995/2000–2014 und Reihe 4.4 (für Habilitationen) 1995/2000–2014; eigene Berechnungen.

Wie viele Frauen tatsächlich eine wissenschaftliche Karriere realisieren können, hängt nicht allein von den formalen Voraussetzungen ab. Betrachtet man den Frauenanteil an den Professuren in den Fächern, die auch für die bisherigen Vergleiche herangezogen wurden (vgl. Tab. 7.4), so finden wir in der Erziehungswissenschaft einen kontinuierlichen Anstieg des Frauenanteils von 19,3 % im Jahr 1995 auf mittlerweile 45,6 % im Jahr 2014 (insgesamt 26,3 Prozentpunkte). Auch die Psychologie hat eine Steigerung zu verzeichnen, die jedoch we-

niger stark ausfällt, nämlich von 15,2 % auf 37,2 % (22 Prozentpunkte). In der Politikwissenschaft hat sich der Anteil von 10,6 % auf 29,8 % fast verdreifacht. In der Sozialwissenschaft fällt der Anstieg mit 27,4 Prozentpunkten höher aus als in der Erziehungswissenschaft, allerdings auf noch deutlich niedrigerem Niveau, nämlich von 10,8 % auf 38,2 %. In der Wirtschaftswissenschaft hat sich der Anteil von 3,8 % auf 17,1 % seit dem Jahr 1995 zwar vervierfacht, dennoch ist hier weiterhin der mit deutlichem Abstand niedrigste Professorinnenanteil der fünf verglichenen Wissenschaftsbereiche zu verzeichnen.

Tabelle 7.4: Frauen und Männer auf Professuren an wissenschaftlichen Hochschulen¹ im Fächervergleich 1995 und 2000–2014

	Erziehungs- wissenschaft ²		Psychologie		Politik- wissenschaft		Sozial- wissenschaft		Wirtschafts- wissenschaft	
Professorinnen und Professoren										
Jahr(e)	gesamt	% w	gesamt	% w	gesamt	% w	gesamt	% w	gesamt	% w
1995	1.091	19,3	541	15,2	284,0	10,6	507	10,8	1.316	3,8
Ø 2000 –2004	929	26,7	546	18,4	295	16,3	449	17,9	1.387	6,1
Ø 2005 –2009	874	37,0	555	25,7	300	21,3	455	27,1	1.509	10,1
Ø 2010 –2014	968	43,5	605	34,8	336	28,3	476	33,9	1.890	15,7
2014	1.001	45,6	648	37,2	353	29,8	489	38,2	2.039	17,1
Mittelbau										
Jahr(e)	gesamt	% w	gesamt	% w	gesamt	% w	gesamt	% w	gesamt	% w
1995	2.180	44,1	1.581	40,6	632	30,2	1.070	37,4	4.356	24,6
Ø 2000 –2004	2.326	50,7	1.949	48,1	701	34,6	1.173	43,0	4.843	26,9
Ø 2005 –2009	2.614	58,5	2.310	57,1	753	42,2	1.266	45,8	5.740	33,2
Ø 2010 –2014	3.880	65,0	3.095	63,6	1011	43,5	1.763	47,9	7.167	36,5
2014	4.209	66,4	3.267	64,7	1.083	44,2	1.892	48,3	7.452	37,7

1 ohne Fachhochschulen

2 einschließlich Sonderpädagogik und Sozialwesen

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 4.4, 1995, 2000–2014; eigene Berechnungen

Das Potenzial für Professuren – nimmt man den Mittelbau als Rekrutierungsfeld – ist durchaus in allen Fächern vorhanden (vgl. Tab. 7.4): In der Erziehungswissenschaft liegt der Frauenanteil 2014 bei zwei Dritteln. Auch in der Psychologie sind die Frauen im Mittelbau mittlerweile fast so stark vertreten, in der Politik- und Sozialwissenschaft liegt ihr Anteil mit 44,2 % bzw. 48,3 % noch unter der Hälfte, aber selbst in der Wirtschaftswissenschaft ist deutlich mehr als ein Drittel des Mittelbaus weiblich.

Erneut geprüft haben wir wiederum die Entwicklung der Männer-Frauen-Relation auf den Professuren der unterschiedlichen Statuskategorien. Tab. 7.5 zeigt eindrucksvoll auf, dass in allen Kategorien ein Erfolgstrend bei den Frauen zu verzeichnen ist. Der Frauenanteil bei den C4/W3-Stellen hat sich von 1995 bis 2014 fast verdreifacht und bei den C3/W2-Stellen knapp verdoppelt. Dennoch ist der Frauenanteil an der höchst dotierten Kategorie der Professuren noch geringer als an den C3/W2-Stellen. Die Juniorprofessuren haben erst seit 2005 überhaupt nennenswerte Anteile und hier schwankt der Anteil der Frauen, liegt jedoch jeweils über 50 %. Da die Juniorprofessuren insbesondere auch als Nachwuchsförderung angesehen werden können, realisieren sie tatsächlich das Potenzial der Erhöhung des zu berufenden Frauenanteils.

Tabelle 7.5: Professorinnen und Professoren in der Erziehungswissenschaft an wissenschaftlichen Hochschulen¹ 1995, 2000 und 2005–2014

Jahr(e)	Insgesamt		C4/W3		C3/W2		W1	
	gesamt	% w	gesamt	% w	gesamt	% w	gesamt	% w
1995	1.091	19,3	500	14,0	393	25,4	–	–
2000	979	24,3	448	19,2	412	29,4	–	–
Ø 2005 –2009	874	37,0	416	31,3	369	42,2	52	54,8
Ø 2010 –2014	968	43,5	514	36,5	361	47,9	95	50,7
2014	1.001	45,1	486	41,4	366	48,6	120	52,5

- 1 Im Gegensatz zum Datenreport 2008 sind hier Sonderpädagogik und Sozialpädagogik eingeschlossen. Insofern weichen die absoluten Zahlen der Zeitreihe bis 2008 geringfügig ab. In den Prozentsätzen schlägt sich dies jedoch nicht nieder.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.4, 1995, 2000, 2005–2014; eigene Berechnungen

7.4 Frauen in Forschung

Der Anteil von Frauen an den Professuren ist – wie gerade gezeigt – beeindruckend gestiegen und nähert sich in der Erziehungswissenschaft allmählich einer paritätischen Teilhabe. Wir wollen im Folgenden prüfen, wie weit sich dies nicht allein an den besetzten Stellen zeigen lässt, sondern auch an Indikatoren, mit denen Männern und Frauen Exzellenz ihrer wissenschaftlichen Leistungen bescheinigt worden ist. Als Indikatoren dafür haben wir zum einen die Vergabe des DGfE-Förderpreises für den wissenschaftlichen Nachwuchs analysiert, zum anderen die Forschungsaktivitäten in der DFG herangezogen.

Die DGfE vergibt seit 1986 Förderpreise für herausragende wissenschaftliche Publikationen von Nachwuchswissenschaftler/innen. Die Namen der Preisträger/innen werden veröffentlicht, sodass es möglich ist, deren Verbleib zu recherchieren. Tabelle 7.6 zeigt für den Gesamtzeitraum der bisher vergebenen Preise, ob die Preisträger/innen inzwischen eine Universitätsprofessur, eine Professur an einer Fachhochschule oder einer Pädagogischen Hochschule oder eine Juniorprofessur oder eine Position als wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in innehaben. Einige wenige Fälle, die hier als »unbekannt« ausgewiesen sind, konnten entweder tatsächlich nicht gefunden werden oder sind in einer außeruniversitären Tätigkeit – meist in Form selbstständiger Arbeit in Beratung oder Bildung – vermerkt. Dies muss keineswegs als »Misserfolg« gewertet werden, wird an dieser Stelle jedoch nicht weiter verfolgt, weil es um die Teilhabe an Forschung geht – die primär über die Zugehörigkeit zu einer wissenschaftlichen Einrichtung erfolgt.

Tabelle 7.6: Verbleib der Preisträger/innen des DGfE-Förderpreises 1986–2014 (Gesamtzeitraum)

Verbleib	m	w	% w	Quote m (in %)	Quote w (in %)
Univ.-Professur	19	15	44	66	50
Professur an PH/FH, apl. oder Jun.-Professur	3	5	63	10	17
Wiss. Mitarbeiter/in	4	4	50	14	13
unbekannt ¹	3	6	67	10	20
Gesamtanzahl 1986–2014	29	30	51	100	100

- 1 Über eine eigene Recherche konnten keine Hinweise auf einen Hochschulverbleib ermittelt werden.

Quelle: Angaben der DGfE zu Preisträgern/Preisträgerinnen: <http://www.dgfe.de/wir-ueber-uns/nachwuchsfoerderpreis.html> [letzter Aufruf 29.10.15]; eigene Recherche

In den Jahren 1986–2014 wurde der DGfE-Förderpreis an insgesamt 59 Personen verliehen. 30 von ihnen, d. h. 51 %, sind Frauen. In dem hier betrachteten Zeitraum von 28 Jahren haben sie somit in gleichem Umfang Exzellenz bescheinigt bekommen wie Männer. Dies trifft auch für die Jahre bis 2000 zu, in denen der weibliche Anteil an Promotionen und Habilitationen noch deutlich niedriger lag als bei den Männern. Offensichtlich erschienen den Vorschlagenden und der Jury die Arbeitsprodukte der weiblichen Minderheit in besonderer Weise auszeichnungswürdig.

Betrachtet man die »Verwertung« dieser Auszeichnung, dann ergibt sich folgendes Bild: Insgesamt ist die Laufbahn von 34 der 59 Preisträger/innen, d. h. zu 58 %, in eine Universitätsprofessur eingemündet. Daraus lässt sich zunächst einmal schließen, dass in den Auswahlentscheidungen der jeweiligen Jury offensichtlich solche Kandidatinnen und Kandidaten gefunden wurden, die tatsächlich ein hohes Potenzial für wissenschaftliche Tätigkeiten mitbrachten. Im Geschlechtervergleich zeigt sich, dass bei den männlichen Preisträgern die Quote der Professur-Einmündung über den gesamten Zeitraum 66 % (bzw. 76 % inkl. Professuren an PH/FH, außerplanmäßige oder Juniorprofessuren) beträgt, bei den Frauen lediglich 50 % (bzw. 67 %).

Tabelle 7.7: Verbleib der Preisträger/innen des DGfE-Förderpreises seit 2006 im Vergleich zu Vorjahren

Verbleib	1986–2004			2006–2014		
	m	w	% w	m	w	% w
Univ.-Professur	16	10	39	3	5	63
Professur an PH/FH, apl. oder Jun.-Professur	3	3	50	1	2	67
Wiss. Mitarbeiter/in	1	1	50	3	3	50
unbekannt ¹	2	5	71	–	1	100
Gesamtanzahl	22	19	46	7	11	61

- 1 Über eine eigene Recherche konnten keine Hinweise auf einen Hochschulverbleib ermittelt werden.

Quelle: Angaben der DGfE zu Preisträgern/Preisträgerinnen: <http://www.dgfe.de/wir-ueber-uns/nachwuchsfoerderpreis.html> [letzter Aufruf 29.10.15]; eigene Recherche

Betrachtet man den neueren Zeitraum von 2006–2014 gesondert im Vergleich zu den Vorjahren (vgl. Tab. 7.7), zeichnet sich jedoch eine Veränderung ab. Zwar ist bei der Bewertung derart kleiner Absolutzahlen Vorsicht geboten, Unterschiede in prozentualen Anteilen erscheinen leicht dramatischer, als dies gedeckt ist. Dennoch ist hier nicht zu übersehen, dass nun mehr Frauen als Männer einen Förderpreis erhalten haben. Auch bei der Einmündung in

eine Professur haben die Preisträgerinnen aufgeholt. Möglicherweise hat hier die Auswahl exzellenter Personen zusammen mit den Bemühungen um die Gleichstellung bei Berufungen zu dieser positiven Bilanz geführt.

Professorinnen und Professoren sind zunehmend gefordert, für die Forschung Drittmittel einzuwerben. Projektbewilligungen durch die DFG haben dabei einen besonderen Stellenwert, weil sie in Bezug auf die wissenschaftliche Reputation – weniger in Bezug auf die Höhe der bewilligten Mittel – als Hinweis auf Exzellenz gelten. Betrachtet man den Prozentanteil der Einzelförderungen nach dem Geschlecht der Antragstellenden (vgl. Tab. 7.8), so zeigt sich ein Anstieg des Frauenanteils über alle Fächer und besonders in der Erziehungswissenschaft, d. h. Frauen beantragen offenbar mehr DFG-Projekte, obwohl sie insgesamt nicht unbedingt erfolgreicher dabei sind – die Bewilligungsquoten (vgl. Tab. 7.8, rechte Spalten) liegen über alle Fächer hinweg niedriger bei den Frauen als bei den Männern; in der Erziehungswissenschaft zeigt sich hier über die Zeit kein einheitlicher Trend.

Tabelle 7.8: Bewilligte Einzelförderungen und Förderquote nach Geschlecht der Antragstellenden

	Zeitraum	m	w	% w	Quote m (in %)	Quote w (in %)
DFG	2006–2008	12.376	2.458	16,6	52,1	48,5
	2009–2011	11.480	2.823	19,7	46,8	44,2
	2012–2014	10.474	2.773	20,9	36,2	33,3
Fachkollegium Erziehungs- wissenschaft	2006–2008	111	55	33,1	37,6	37,7
	2009–2011	100	58	36,7	35,3	31,9
	2012–2014	78	80	50,6	24,3	33,1

Quelle: Auskunft der DFG

Tabelle 7.9: Begutachtungen nach Geschlecht der Begutachtenden

	Zeitraum	m	w	% w
DFG	2006–2008	42.588	4.883	10,3
	2009–2011	43.881	6.752	13,3
	2012–2014	48.756	9.119	15,8
Fachkollegium Erziehungs- wissenschaft	2006–2008	411	199	32,6
	2009–2011	452	245	35,2
	2012–2014	483	303	38,6

Quelle: Auskunft der DFG

Unter den Gutachtenden finden sich zwar nach wie vor weniger Frauen (vgl. Tab. 7.9), deren Anteil jedoch in jedem Berichtszeitraum gesteigert werden konnte. Zudem liegt der Prozentanteil der weiblichen Gutachtenden in der Erziehungswissenschaft erheblich über dem bei den DFG-Begutachtungen insgesamt. Die Zahl der Frauen, die als Gutachterinnen in der Erziehungswissenschaft tätig wurden, nähert sich ihrem Anteil an den Professuren. Zudem widerspiegeln die Zahlen nur die tatsächlich realisierten Begutachtungen, nicht die Anfragen an Begutachtungen – und es kann durchaus sein, dass Frauen durch ihre nach wie vor nicht paritätische Teilhabe an Professuren überdurchschnittlich für Begutachtungen wie für Gremienarbeit gefordert sind und sich den daraus ergebenden Belastungen teilweise entziehen (müssen).

In der Erziehungswissenschaft gibt es neben der DFG-Förderung mittlerweile auch Forschungsförderungen durch das Bundesbildungsministerium, die sich hinsichtlich der Begutachtung und der Qualitätskriterien an den DFG-Standards orientieren. Dazu gehört vor allem das Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. Von den in diesem Kontext ausgewiesenen 316 Projekten werden 148 (46,8 %) von Frauen und 168 (53,2 %) von Männern geleitet,⁶ d. h. hier haben Frauen nahezu Parität erreicht.

7.5 Geschlechterforschung/Gender Studies

Lassen die zusammengetragenen Zahlen eine ausgesprochen positive Bilanz im Blick auf die Realisierung von Chancengleichheit der Geschlechter insbesondere in der Erziehungswissenschaft zu, so heißt das trotzdem noch nicht, dass die wissenschaftliche Befassung mit Geschlechterverhältnissen – eine Forderung, die zugleich mit der nach Teilhabe von den Vertreterinnen der Zweiten Frauenbewegung in den 1980er Jahren erhoben wurde – zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist. Im Gegenteil hat es gerade in der letzten Zeit massive Angriffe⁷ auf Professorinnen gegeben, die einen genderbezo-

6 Quelle: forschungsdaten-bildung.de. Wir danken Renate Martini (DIPF) für die interne Auszählung am 19.02.2015.

7 Vgl. z. B. den Beitrag im Tagesspiegel vom 12.8.2014 über brutale Angriffe und Morddrohungen gegen Genderforscherinnen: <http://www.tagesspiegel.de/wissen/brutale-drohungen-im-internet-hetze-gegen-genderforscherinnen/10318416.html> [letzter Aufruf: 30.11.15]. Am 23.7.15 hat die Fachgesellschaft Geschlechterstudien dagegen eine Stellungnahme veröffentlicht, in der sie über »offen misogynen, sexistischen und anti-demokratischen Beleidigungen« berichtet, die »gehäuft und in äußerst gewalttätiger Form« gegen »Kolleg_innen aus den Gender und Queer Studies« erfolgt sind. http://www.fg-gender.de/wp-content/uploads/2014/07/stellungnahme_fg_gender_230714.pdf. Kurz darauf hat der Kasseler Biologie-Professor Ulrich Kutschera in einem Interview mit dem RBB die Gender Studies als »Pseudowissenschaft« bezeichnet und seine Genderauffassung dagegen gesetzt: Männer wollten über alle Kulturen hinweg »einfach eine nette junge Frau, mit der man nicht groß rumdiskutieren muss, jung, attraktiv, gut kochen muss sie können, Kinder groß ziehen« (<http://www.hna.de/kassel/nord-holland-ort304156/kasseler-professor-feindet-vertreter-feministischer-the>

genen Forschungsschwerpunkt haben.⁸ Zwar gibt es sowohl eine Reihe von Professuren mit einer vollen oder teilweisen Denomination »Geschlechterforschung/Gender Studies« und auch eigene Studiengänge bzw. Studienschwerpunkte, dennoch kann man bisher nicht davon ausgehen, dass es sich um gesicherte Formen für die Weitergabe relevanten Wissens handelt.

Tabelle 7.10 weist die in der Datenbank der Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauen- und Geschlechterforschung der Freien Universität Berlin (ZEFG) gemeldeten Professuren mit einer (Teil-)Denomination für Geschlechterforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft aus. Danach gab es an insgesamt 20 Universitäten zwischen 1986 und heute eine oder mehrere solcher Professuren. 1986 war die Freie Universität Berlin die erste Universität, die mit Ulrike Büchner eine Professorin für »Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft« besetzte. 1988 folgte die Universität Osnabrück mit der Besetzung der Stelle »Allgemeine Pädagogik/Frauenforschung« mit Carol Hagemann-White. Beide Stellen⁹ sind mittlerweile ausgelaufen und nicht wieder besetzt worden. Von 2003 bis 2007 waren an 14 Universitäten mit 18 Professuren gleichzeitig die meisten Stellen dieser Art besetzt. Seitdem ist die Zahl auf 13 Professuren und weitere 3 Juniorprofessuren zurückgegangen. Diese sind an insgesamt zwölf Universitäten angesiedelt – dabei sind in Duisburg-Essen mit (noch) drei Stellen die meisten vertreten. Die Leuphana-Universität in Lüneburg hat ebenfalls zwei Stellen. In Flensburg und Vechta gibt es nur jeweils eine Juniorprofessur, in Paderborn gibt es sowohl eine Professur wie eine Juniorprofessur.

Tabelle 7.10: Professuren mit (Teil-)Denomination »Geschlechterforschung/Gender Studies« innerhalb der Erziehungswissenschaft

Universität	Denomination	Lehrtätigkeit	
		seit	bis
Freie Universität Berlin	Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft	1986	2005
Universität Osnabrück	Allgemeine Pädagogik / Frauenforschung	1988	2008

orien-5438891.html; s. a.: <http://www.hna.de/kassel/kritik-gender-forschung-biologe-sieht-sekte-werk-5439826.html> – beide Beiträge vom 31.8.15; letzte Aufrufe 30.11.15)

- 8 Bereits im November 2014 hat Stefan Hirschauer, der selbst eine Professur für Genderforschung innehatte, in der Zeitschrift *Forschung & Lehre* eine massive Kritik an der Genderforschung veröffentlicht (Hirschauer 2014), die Stephan Trinkaus vom Institut für Medien- und Kulturwissenschaft der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf zu einer klaren Zurückweisung auf der Internetseite der Fachgesellschaft Geschlechterstudien veranlasste, siehe: <http://www.fg-gender.de/wp-content/uploads/2014/11/Wissenschaft-braucht-den-Feminismus-nicht.pdf>. Vgl. auch Hark/Villa 2015.

- 9 Die Stelle von Ulrike Büchner wurde bis zum Auslaufen immer nur vertretungsweise besetzt.

Universität	Denomination	Lehrtätigkeit	
		seit	bis
Universität Bielefeld	Pädagogische Diagnose und Beratung unter besonderer Berücksichtigung der gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse	1990	2023
Universität Duisburg-Essen	Sozialisationsforschung unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Sozialisation mit dem Schwerpunkt ausländischer Mädchen und Frauen	1990	2011
Philipps-Universität Marburg	Sozialisationstheorie mit dem Schwerpunkt weibliche Sozialisation unter besonderer Berücksichtigung der außerschulischen Jugendbildung und Erwachsenenbildung	1991	2009
Universität Koblenz-Landau	Genderforschung mit dem Schwerpunkt Weiterbildung	1992	2031
Universität zu Köln	Deutsche Literatur und ihre Didaktik; Schwerpunkt: Historische Leseforschung unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der Frau	1992	2007
Goethe-Universität Frankfurt/Main	Historische Pädagogik / historisch-pädagogische Geschlechterforschung	1992	2009
Technische Universität Dortmund	Bildungsforschung und Informations- und Kommunikationstechnologische Bildung	1992	2010
Universität Siegen	Gender, Sozialpädagogik und Wohlfahrtsgeschichte	1993	2012
Technische Universität Darmstadt	Beitrag zur beruflichen Sozialisationsforschung, Betriebspädagogik, Didaktik der beruflichen Bildung, Bildungs- und Berufsprobleme von Frauen im Hinblick auf technische und naturwissenschaftliche Berufsbilder	1994	2010
Technische Universität Dortmund	Frauenforschung in Rehabilitation und Pädagogik bei Behinderung	1996	2016
Leuphana-Universität Lüneburg	Sozialpädagogik, insbesondere Genderforschung, Jugendhilfe und Inklusion	1996	2024
Universität Hamburg	Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungstheorie unter besonderer Berücksichtigung der Geschlechterverhältnisse	2000	2014
Universität Duisburg-Essen	Weiterbildung und Frauenbildung	2001	2015
Goethe-Universität Frankfurt/Main	Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt empirisch-pädagogische Geschlechterforschung	2002	2024
Universität Osnabrück	Allgemeine Pädagogik und Frauenforschung	2003	2010
Universität zu Köln	Historische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Gender History	2006	2020
Universität Flensburg	Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Geschlechterforschung – <i>Jun.-Professur</i>	2010	2016
Bergische Universität Wuppertal	Gender und Diversity in Erziehungs- und Sozialwissenschaften	2010	2014

Universität	Denomination	Lehrtätigkeit	
		seit	bis
Universität Vechta	(MGMP) ¹ Transkulturalität und Gender – <i>Jun.-Professur</i>	2012	2018
Technische Universität Dortmund	Geschlechterforschung und Interdisziplinarität (in der Erziehungswissenschaft)	2012	2014
Universität Hildesheim	(MGMP) Bildungsorganisation, Gender und Lebenslanges Lernen in Europa	2013	2017
Technische Universität Berlin	Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Technik, Gender und Arbeitswelt	2015	
Universität Duisburg-Essen	Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung von migrations- und geschlechtsspezifischen Bildungsprozessen	2015	
Universität Duisburg-Essen	Bildungstheorie unter Einfluss von Genderperspektiven	2015	
Universität Paderborn	Erziehungswissenschaft: Bildung, Geschlecht, Gesellschaft – <i>Jun.-Professur</i>	2015	

1 Maria-Goeppert-Mayer-Programm

Quelle: Angaben der ZEFG – Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauen- und Geschlechterforschung¹⁰ (vgl. ZEFG-Datenbank unter <http://www.zefg.fu-berlin.de>); eigene Recherche

Neben der Besetzung von einzelnen Professuren mit einer entsprechenden (Teil-)Denomination gibt es auch Studienprogramme, die es ermöglichen, einen Abschluss oder ein Zertifikat im Bereich der Frauen- und Geschlechterforschung bzw. für Gender Studies oder Gender und Diversity zu erwerben.

An 23 deutschen Universitäten und drei Fachhochschulen gab oder gibt es entsprechende Angebote (vgl. Tab. 7.11). Die Universität Osnabrück war 1991 die erste Universität, die – initiiert durch Carol Hagemann-White – einen Studienschwerpunkt »Pädagogische Frauenforschung« im Magisterstudiengang Erziehungswissenschaft eingerichtet hat. Allerdings ist dieser Schwerpunkt mit der Pensionierung von Hagemann-White – und der Nichtwiederausschreibung der Stelle – auch wieder eingestellt worden. An 16 Universitäten und an den 3 Fachhochschulen existieren die Studiengänge/-schwerpunkte aktuell noch – häufig inzwischen als Bachelor- oder Masterstudiengänge. An neun dieser Schwerpunktsetzungen ist die Erziehungswissenschaft beteiligt, an weiteren drei, die ausgelaufen sind, war sie beteiligt. D.h. die Erziehungswissenschaft spielt durchaus eine wichtige Rolle bei der Etablierung von Gender Studies, denn sie ist in mehr als der Hälfte aller Initiativen vertreten. Umgekehrt kann man allerdings auch sagen: Wenn an 63 Standorten Erziehungswissenschaft gelehrt wird, dann sind das nur 14 %, die dabei zugleich einen Schwerpunkt auf Genderfragen legen.

10 Wir danken Ulla Bock (ZEFG) für die Zusammenstellung.

Tabelle 7.11: Studienprogramme zu Gender Studies

Hochschule	Studienprogramme	Laufzeit	Erziehungs- wissenschaftl. Beteiligung
Charité - Universitäts- medizin in Berlin	Master Study Program »Health and Society: International Gender Studies Berlin«	2004 ff.	Nein
Christian-Albrechts- Universität zu Kiel	Weiterbildender Masterstudiengang »Management von Diversity, Gleichstellung und Antidiskriminierung«	2014–2015 (beendet)	Nein
Fachhochschule Koblenz	Gender-Studiengang für Bauwesen	2013 ff.	Nein
Fachhochschule Stralsund	Frauenstudiengang Wirtschaftsingenieur- wesen	2000 ff.	Nein
Freie Universität Berlin	Weiterbildender Zusatz-Studiengang »Gender-Kompetenz« (Die Pilotphase wurde 2006 abgeschlossen, der Studiengang wurde als Weiterbildender Masterstudiengang von 2008–2013 weiter- geführt)	2003–2006	Nein
	Weiterbildender Masterstudiengang »Gen- der- und Diversity-Kompetenz«	2008–2013	Nein
Hamburg (hoch- schulübergreifendes Studienangebot)	Magister-Neben-, Wahl- oder Zusatzfach »Gender Studies«	2003–2009	Ja
Hamburger Uni- versität für Wirtschaft und Politik (HWP)	Interdisziplinärer Studienschwerpunkt »Geschlechterverhältnisse/Frauenforschung«	2000–? (beendet)	Nein
	Masterstudiengang »Gender und Arbeit«	2002–2008	Nein
Hochschule Bremen	Internationaler Frauen-Studiengang Informatik B.Sc.	2007 ff.	Nein
Humboldt- Universität zu Berlin	Magisterstudiengang »Geschlechterstudien/Gender Studies«	1997–2008	Ja
	Bachelor- und Masterstudiengang »Geschlechterstudien/Gender Studies«	2008 ff.	Ja
Goethe-Universität Frankfurt am Main	Interdisziplinäres Studienprogramm »Frauenstudien/Gender Studies«	2000 ff.	Ja
Leibniz-Universität Hannover	Studien- und Forschungsschwerpunkt »Gender Studies«	1999–2008	Nein
Ruhr-Universität Bochum	VINGS – Geschlechterstudien Online	2001–2004	Nein

Hochschule	Studienprogramme	Laufzeit	Erziehungs- wissenschaftl. Beteiligung
Technische Universität Berlin	Gender Pro MINT		
	Zertifikat-Studium für Studierende und Promovierende in der Informatik und Mathematik	2012 ff.	Nein
Universität Bielefeld	Masterstudiengang »Gender Studies – Inter- disziplinäre Forschung und Anwendung«	2007 ff.	Ja
Universität Bochum	Master-Studiengang »Gender Studies«	2005 ff.	Nein
Universität Bremen ¹	Zertifikatsstudiengang »Gender Studies«	2004 ff.	Nein
	Bachelor-Studiengang (Nebenfach) »Gender Studies«	2007 ff.	Nein
Universität Freiburg	Studiengang »Gender Studies / Geschlech- terforschung« – jetzt Masterstudiengang »Gender Studies«	2001–2011, 2011 ff.	Nein
Universität Göttingen	Magister-Nebenfach-Studiengang »Geschlechterforschung«	2001–? (beendet)	Ja
	Bachelorstudiengang »Geschlechterforschung«	2008 ff.	Ja
	Masterstudiengang »Geschlechterforschung«	2011 ff.	Ja
Universität Kassel	Interdisziplinäres Studienprogramm »Frauen- und Geschlechterforschung«	2005 ff.	Ja
Universität Konstanz	Bachelor-Studiengang (als Nebenfach) »Gender Studies«	2003 ff.	Nein
Universität Marburg	Studienprogramm »Gender Studies und feministische Wissenschaft«	2003 ff.	Ja
Universität Oldenburg	Gender Studies (Zwei-Fach-Bachelor)		
	Kulturanalysen: Repräsentation, Performa- tivität, Gender (Master)	1997 ff.	Ja
	Promotionsstudiengang Kulturwissenschaftliche Geschlechterstudien		
Universität Osnabrück	Studienschwerpunkt »Pädagogische Frauenforschung« im Magister-Studiengang Erziehungswissenschaft	1991–? (beendet)	Ja
Universität Paderborn	Master Komparatistik/Vergleichende Literatur- und Kulturwissenschaft	2003 ff.	Nein
	Master(teil)studiengang »Geschlechter- studien/Gender Studies«	2014 ff.	Ja

Hochschule	Studienprogramme	Laufzeit	Erziehungs- wissenschaftl. Beteiligung
Universität Regensburg	Studieneinheit »Gender Studies«	2000 ff.	Nein
Universität Siegen	Zertifikatsstudiengang »Gender Studies«	2004–2008	Ja
Universität Trier	Zertifikatstudium »Interdisziplinäre Geschlechterstudien«	2001 ff.	Ja
	MA-Nebenfach »Interkulturelle Gender Studies«	2011 ff.	Ja

- 1 Beide Studiengänge sind auf den angegebenen Homepages nicht mehr mit aktuellen Informationen versehen, existieren also vermutlich nicht mehr.

Quellen: eigene Zusammenstellung nach http://www.zefg.fu-berlin.de/Datenbanken/studien-gaenge_studienschwerpunkte/index.html; Faulstich-Wieland 2006; eigene Internetrecherche

7.6 Bilanz

Betrachtet man die in diesem Beitrag vorgestellten Zahlen und Fakten, dann lässt sich insgesamt eine positive Bilanz ziehen, die allerdings zugleich verdeutlicht, dass das Thema Geschlechterverhältnisse nicht obsolet ist.

In allen Studienbereichen, die hier betrachtet wurden, und insbesondere in der Erziehungswissenschaft verweisen die Zahlen auf eine Erfolgsbilanz: Frauen sind »im Kommen« bzw. in einigen Fächern sogar überproportional beteiligt. Dies lässt Überlegungen aufkommen, Gleichstellungsmaßnahmen nicht allein in Richtung auf Gleichstellung von Frauen, sondern auch auf Gleichstellung von Männern zu bedenken. Das betrifft die in diesem Datenreport vor allem interessierende Erziehungswissenschaft ebenso wie die Lehramtsstudiengänge. Vor allem im Blick auf letztere gibt es entsprechende Diskussionen, deren Grundannahmen sich jedoch zum Teil auf empirisch nicht belegte Behauptungen stützen und problematische Gendervorstellungen transportieren, die eher traditionelle Geschlechterverhältnisse reaktivieren würden, als veränderte und modernisierte Gestaltungen zu befördern. Umso wichtiger ist es, hier aktiv zu werden und die Zahlen ernst zu nehmen. Betrachtet man die Karriereleiter innerhalb der Wissenschaft, so sind Frauen zwar inzwischen fast schon paritätisch beteiligt, dennoch zeigen sich noch immer alte Hierarchiestrukturen. Insofern bedarf es durchaus weiterhin der Beachtung von Gleichstellungsrichtlinien zum Beispiel bei Berufungsverfahren.

Inhaltlich ist die Verbreitung von Gender Studies – und damit die Vermittlung relevanten Wissens über Geschlechterverhältnisse – noch keineswegs genügend verbreitet, wie man insbesondere an Reaktionen auf sich in diesem

Feld Engagierende erkennen kann. Hier ist also noch ein erheblicher Bedarf, der insbesondere auch für die Lehramtsausbildung von Relevanz ist, da die künftigen Lehrerinnen und Lehrer u. a. diejenigen sind, die entsprechendes Wissen an die Schülerinnen und Schüler weitergeben. An dieser Stelle schließt sich auch der Kreis zu den notwendigen Maßnahmen zur Erhöhung des Männeranteils an den Studierenden: Mit falschen Genderannahmen führt er nicht zur Gleichstellung.

8 Inklusive Bildung im Lebenslauf

Von Rolf Werning, Julia Gillen, Michael Lichtblau & Steffi Robak

Inklusive Bildung ist spätestens seit der UN-Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, die seit 2009 in Deutschland rechtsgültig ist, ein – im Bildungsbereich – viel diskutiertes Thema. Die Inklusionsdiskussion betrifft dabei die unterschiedlichsten Bereiche in der Erziehungswissenschaft. Dazu zählen die frühkindliche, die schulische sowie die berufliche Bildung und die Erwachsenen- und Weiterbildung. Ebenso werden Fragen der universitären Bildung wie auch sozialpädagogische Fragestellungen tangiert. Dabei kann man jedoch keineswegs davon ausgehen, dass immer gleiche – oder wenigstens ähnliche – Sachverhalte gemeint sind, wenn unterschiedliche Akteure Inklusion thematisieren. Teilweise geht es um Kinder und Jugendliche bzw. Erwachsene mit Anspruch auf Eingliederungshilfe oder sonderpädagogischem Förderbedarf, teilweise geht es um alle Personen. Inklusion wird auf der Ebene der Menschenrechte genauso thematisiert wie auf der Ebene der länderspezifischen Umsetzung und der konkreten Implementation in der Einzelschule (vgl. Werning 2014). Artiles und Dyson sprechen bei Inklusion von einem »slippery concept« (Artiles/Dyson 2009, S. 43), welches in unterschiedlichen systemischen, sozio-ökonomischen und kulturellen Kontexten im Bildungsbereich Unterschiedliches bedeuten kann. Holzschnittartig kann zwischen einem engen und einem weiten Verständnis von Inklusion unterschieden werden. Das erste ist auf die gemeinsame Bildung von Personen mit und ohne spezifische Bildungserschwernisse gerichtet. Das zweite fokussiert auf die Entwicklung von Bildungsinstitutionen. Inklusion beschreibt hier das Prinzip der Minimierung von Diskriminierung in und Ausgrenzung aus allgemeinen Bildungseinrichtungen mit dem Ziel der Maximierung von sozialer Teilhabe und der optimalen Entwicklung der menschlichen Möglichkeiten, der Entfaltung der Würde und des Selbstwertgefühls aller Personen und ihre Befähigung zu einer wirksamen gesellschaftlichen Teilhabe im Rahmen eines allgemeinen Schulsystems – ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse. Wir fühlen uns diesem weiten Verständnis von Inklusion verpflichtet. Gleichzeitig werden wir aber auch im Folgenden immer wieder auf den Aspekt der gemeinsamen Bildung von Personen mit und ohne spezifische Bildungserschwernisse (z. B. sonderpädagogischer Förderbedarf, Wiedereingliederungshilfe, Behinderungen) eingehen, da der nationale Diskurs diese Aspekte sehr stark in den Mittelpunkt stellt. Ferner wollen wir in diesem Beitrag Inklusion in den Feldern der frühkindlichen, der schulischen, der beruflichen Bildung sowie in der Erwachsenen- und Weiterbildung analysieren. Dies ergibt sich aus der beson-

deren Akzentuierung dieser Bildungseinrichtungen im Prozess der inklusiven Weiterentwicklung des nationalen Bildungssystems.

8.1 Inklusion im Elementarbereich

Im Sinne des Inklusionskonzeptes ist unter struktureller Perspektive im Elementarbereich das Ziel, alle Kinder im Alter von 0–6 Jahren eines regionalen Einzugsgebietes gemeinsam in einer frühkindlichen Einrichtung zu betreuen. Stellt sich diese Forderung für den schulischen Bereich metaphorisch ausgedrückt als »Mammutaufgabe« dar, kann der frühkindliche Bereich unter historischer Perspektive bereits auf umfangreichere Vorerfahrungen in der integrativen Betreuung von Kindern zurückblicken und zeichnet sich heute durch einen im Vergleich zur Schule hohen Integrationsanteil von Kindern mit besonderem Förderbedarf aus. Bei näherer Betrachtung muss jedoch festgestellt werden, dass im bundesdeutschen Ländervergleich erhebliche Differenzen in der Entwicklung und Umsetzung eines inklusiven frühkindlichen Betreuungssystems vorhanden sind und trotz rechtlicher Zusicherung einzelnen Kindern mit besonderem Förderbedarf teilweise kein Platz in einer integrativen Kindertageseinrichtung angeboten werden kann. Auch stellt der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule unter inklusiver Perspektive weiterhin eine von Selektionsrisiken gekennzeichnete Phase in der frühen Bildungsentwicklung von Kindern dar, die noch zu oft zu Brüchen in der individuellen Bildungsbiografie von Kindern führt und kontinuierliche inklusive Bildungsverläufe verhindert (vgl. Albers/Lichtblau 2015, 2014; Arndt u. a. 2013).

8.1.1 *Inklusions-/Integrationsquoten im frühkindlichen Bereich*

Den Daten zur Betreuungssituation von Kindern vor Eintritt in die Schule aus dem Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2015 (Bertelsmann-Stiftung 2015) zufolge, nehmen nach Einführung des Rechtsanspruches auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab dem vollendeten 1. Lebensjahr am 01.08.2013 deutschlandweit 32,3 % (660.750) der insgesamt ca. 2 Millionen Kinder unter 3 Jahren einen Betreuungsplatz in Anspruch. Familien mit Migrationshintergrund nutzen dieses Angebot um 20 % weniger häufig als Familien ohne Migrationshintergrund. Zudem korreliert das Bildungsniveau der Familie positiv mit der Inanspruchnahme eines solchen Krippenplatzes und Kinder unter 3 Jahren aus bildungsfernen Familien nehmen insgesamt seltener an frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten teil (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 56). Im Ländervergleich unterscheiden sich die Betreuungsquoten für Kinder unter 3 Jahren deutlich. Während in Ostdeutschland traditi-

onsbedingt eine gute Versorgungslage besteht, ist in Westdeutschland, trotz des Ausbaus entsprechender Angebote, weiterhin ein Mangel an Krippenplätzen zu verzeichnen – deren Anzahl unterschreitet den Bedarf auf Elternseite um ca. 10 %.

Anders stellt sich die Situation für die Gruppe der Kindergartenkinder (ab 3 Jahre bis zum Schuleintritt) dar. Deutschlandweit besuchen 94 % aller ca. 2 Millionen Kinder dieser Altersspanne eine frühkindliche Kindertagesstätte oder Kindertagespflege. Länderspezifische Differenzen fallen für diese Altersgruppe eher marginal aus. Jedoch sind auch in dieser Altersgruppe Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert. Während 98 % aller Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund eine frühkindliche Bildungseinrichtung besuchen, trifft dies bei Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund für lediglich 85 % der Kinder zu.

Unter inklusiver Perspektive ist interessant, dass erst seit 2006, dem Jahr der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonventionen, Kinder mit Behinderung in Kindertageseinrichtungen in der Kinder- und Jugendhilfestatistik anhand des Merkmals der Eingliederungshilfen aufgrund geistiger oder körperlicher Behinderung nach SGB XII (§ 53) bzw. drohender oder seelischer Behinderung nach SGB VIII (§ 35a) erfasst werden (vgl. Lotte 2013, S. 9). In dieser relativ kurzen Zeitspanne zeigt sich jedoch bereits der Trend, dass die Gruppe von Kindern, die Leistungen der Eingliederungshilfe in Kindertagesstätten erhalten, stetig wächst. Insgesamt vergrößert sich der Anteil von Kindern mit einer Behinderung von 53.300 im Jahr 2007 auf 77.000 im Jahr 2012 und beträgt im Jahr 2014 bereits 89.902. Geschlechtsspezifisch überwiegt der Anteil von Jungen (66,5 %) deutlich gegenüber dem der Mädchen (33,5 %). Bundesweit erhalten im Jahr 2014 insgesamt 2,2 % aller in frühkindlichen Einrichtungen betreuten Kinder eine Eingliederungshilfe. Am häufigsten werden dabei Eingliederungshilfen infolge drohender oder seelischer Behinderung geleistet, gefolgt von Hilfen in den Bereichen körperliche und geistige Behinderung. Ebenfalls ist ein Alterseffekt sichtbar und der prozentuale Anteil von Kindern mit einer diagnostizierten Behinderung steigt von 0,5 % (0–1 Jahr) auf 5,4 % (5–6 Jahre) deutlich an (Lotte 2013). In der Altersgruppe 6–7-jähriger Kinder sind es 22,9 %. Dieser extreme Anstieg ist der Tatsache geschuldet, dass es sich hierbei um Kinder handelt, die aufgrund mangelnder Schulfähigkeit vom Schulbesuch zurückgestellt worden sind. Diese Rückstellungspraxis ist unter inklusiver Perspektive kritisch zu bewerten, da dadurch eine kontinuierliche inklusive Bildungsentwicklung innerhalb einer Alterskohorte verhindert wird. Verbunden sind damit letztlich auch immer negative Konsequenzen für die Entwicklung des (schulischen) Selbstkonzepts, indem Kindern anhand der Rückstellung zwangsläufig bewusst wird, dass ihre individuellen Fähigkeiten nicht den Normvorstellungen entsprechen.

Die Förderung von Kindern mit Behinderung findet deutschlandweit zu 76 % in einer integrativen Tageseinrichtung, zu 7,5 % in Sondereinrichtungen,

z. B. heilpädagogischen Kindergärten, und zu 16,5 % in Förderschulkindergärten statt. Damit ist der Integrationsanteil im frühkindlichen Bereich im Vergleich zur Schule (26,7 %) annähernd dreimal so hoch.

Im Ländervergleich zeigen sich extreme Differenzen in der Betreuungssituation von Kindern mit einer diagnostizierten Behinderung. Während z. B. in Sachsen Kinder dieser Gruppe zu 100 % integrativ betreut werden, hält speziell Niedersachsen weiterhin an einem umfangreichen frühkindlichen Sondereinrichtungssystem fest und der Integrationsanteil beträgt lediglich 55,8 %. Bayern und Baden-Württemberg gehen wiederum einen anderen Sonderweg, indem diese Länder ein weit ausgebautes Fördersystem in Schulkindergärten vorhalten und dadurch ebenfalls nur etwa 50 % der Kinder integrativ in frühkindlichen Einrichtungen betreut werden. Somit wird trotz der Verpflichtung zum Aufbau eines inklusiven frühkindlichen Bildungssystems von einzelnen Bundesländern weiterhin an einem separativen Betreuungssystem festgehalten und eine deutschlandweite inklusive Betreuung im Elementarbereich ist aktuell nicht gegeben (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2015).

8.1.2 Zuweisung sonderpädagogischer Ressourcen im frühkindlichen Bereich

Ein flächendeckendes inklusives frühkindliches Bildungssystem wäre im Idealfall so gestaltet, dass jede Einrichtung u. a. aufgrund eines (generell vorhandenen) multiprofessionellen Teams von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und einer barrierefreien baulichen Gestaltung in der Lage ist, alle Kinder ihres Einzugsgebietes aufzunehmen und Förderangebote zu leisten, die der heterogenen Bedürfnislage von Kindern gerecht werden (vgl. Heimlich 2013; Prengel 2010). Aktuell ist die Aufnahme von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf leider weiterhin an die Diagnostik einer Behinderung gebunden. Im Einzelfall kann es dann nicht immer gewährleistet werden, dass auf kommunaler Ebene dem Recht auf einen integrativen Betreuungsplatz entsprochen wird. Wenn in einer Stadt pro Integrationsplatz in der Kindertageseinrichtung mehrere Kinder mit einer Behinderung angemeldet werden, ist dies in manchen Regionen weiterhin mit Wartezeiten oder dem Ausweichen auf Sondereinrichtungen verbunden. Die Förderung des Kindes muss dann leider noch zu häufig weiter als Einzelförderung zu Hause stattfinden, ohne Teilhabemöglichkeit in einer allgemeinen Kindertageseinrichtung (vgl. Albers u. a. 2012). Zudem ist die Verfahrensweise beim Beantragen von Leistungen zur Eingliederung von Kindern mit Behinderung anspruchsvoll und je nach Bundesland und Kommune unterschiedlich geregelt (vgl. Albers/Lichtblau 2014, S. 40 f.). Sich durch diesen Zuständigkeitsdschungel kämpfen zu müssen, ist für Eltern eine große Herausforderung und eine weitere Hürde bei der Realisierung einer integrativen Betreuung ihres Kindes. Daher kommt unter inklusiver Perspektive den

frühpädagogischen Fachkräften eine wichtige Beratungsfunktion zu, wenn sie wohnortnahe Unterstützungsangebote vermitteln, über Ansprechpartner informieren und Wege aufzeigen, wie man Hilfen in Anspruch nehmen kann. Insgesamt trifft das sogenannte »Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma« (Füssel/Kretschmann 1993) auch auf den frühkindlichen Bereich zu, indem Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf nur dann in einer Einrichtung aufgenommen werden können, wenn diagnostische Maßnahmen zu einer Etikettierung geführt haben und erst dadurch notwendige Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

8.1.3 Inklusive Transition von der Kita in die Schule

Wie bereits im Abschnitt zu den Integrationsquoten im frühkindlichen Bereich deutlich wird, ist die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in diesem Bildungssektor im Vergleich zur Schule recht weit fortgeschritten. Darüber hinaus ist die Betreuungssituation in frühkindlichen Einrichtungen auch insofern vergleichsweise inklusiv, da eine Vielzahl von Kindern in Kitas betreut wird, die erst nach der Einschulung in Anbetracht veränderter Lernumweltbedingungen und damit verbundener schulischer Leistungsanforderungen auffällig werden und aufgrund einer normabweichenden Lernentwicklung sonderpädagogischen Förderbedarf benötigen (vgl. Arndt u. a. 2013). So entsteht die mit Abstand größte Gruppe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich »Lernen«, die ca. 50 % aller Kinder mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf ausmacht, erst im Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule und damit nach der Einschulung (Albers/Lichtblau 2015). Trotz der in der Behindertenrechtskonvention verankerten Forderung, inklusive Bildungsbiografien sicherzustellen, werden in dieser Transitionsphase daher weiterhin vorhandene Selektions- und Separationstendenzen des deutschen Bildungssystems sichtbar, die inklusiven Entwicklungen entgegenstehen. Neben Kindern mit einer bereits diagnostizierten Behinderung im Sinne des SGB VIII und XII treten in der Phase der Einschulung nun auch andere Heterogenitätsdimensionen in den Vordergrund (Amirpur 2013). So resultiert bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache die Diskrepanz zwischen den Anforderungen der unterschiedlichen Institutionen übermäßig häufig in der Rückstellung vom Schulbesuch. Und auch nach Einschulung haben Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ein signifikant höheres Risiko, sonderpädagogischen Fördermaßnahmen zugewiesen zu werden (Avci-Werning u. a. 2006; Löser/Werning 2011). Mit der Transition vom Elementar- in den Primarbereich ist noch zu häufig ein Bruch in der individuellen Lernbiografie von Kindern verbunden, der maßgeblich aus einer zu geringen Anschlussfähigkeit der Lernumweltbedingungen beider Bildungsbereiche resultiert (u. a. Lichtblau u. a. 2013; Lichtblau/Werning 2012). Unter inklusiver

Perspektive muss es daher das Ziel sein, diese Anschlussfähigkeit zu erhöhen. Von großer Bedeutung ist dabei die erfolgreiche Kooperation zwischen den Systemen Familie, Kindertageseinrichtung und Schule, mit der Absicht, anschlussfähige Lernbedingungen und eine geteilte pädagogische Förderpraxis zu entwickeln, die an den individuellen Stärken und Bedürfnissen des Kindes ansetzt und Unterstützung nicht von einer defizitorientierten Diagnostik von Behinderung abhängig macht (Lichtblau 2014; Rothe 2013). Mit dieser Forderung nach einer Annäherung beider Bildungsbereiche auf pädagogisch konzeptioneller Ebene folgt man keiner »Kontinuitätsdoktrin« (Dollase 2000) und Diskontinuität infolge unterschiedlicher Lernsettings in Kindertageseinrichtung und Schule wird nicht als etwas grundsätzlich Schlechtes gekennzeichnet, das es zu vermeiden gilt. Denn entwicklungslogisch betrachtet, haben die Anpassung an neue Lernumwelten und die dafür notwendige Identitätsentwicklung sowie die Erweiterung individueller Kompetenzen positive Konsequenzen für die kindliche Entwicklung (Fabian 2007; Filipp 1990, 2007). Die Transition von der Kindertageseinrichtung in die Schule ist in der aktuellen strukturellen Gestaltung in Deutschland jedoch in einem solchen Maße von Diskontinuität bestimmt, dass es unter inklusiver Perspektive geboten ist, die Anschlussfähigkeit der Teilsysteme Kindertageseinrichtung und Schule sowie die Einbindung der Familie in kooperativ gestaltete Bildungsprozesse zu erhöhen, um kontinuierliche Lernentwicklungsprozesse im Übergang zu fördern und allen Kindern gemeinsam einen erfolgreichen Start in die schulische Laufbahn zu ermöglichen (Knauf/Schubert 2005; Yeboah 2002). Unter dieser Perspektive sind diejenigen länderspezifischen Übergangskonzepte wegweisend (z. B. Brandenburg, Berlin), die grundsätzlich auf eine Rückstellung von der Schule verzichten und im Rahmen einer flexiblen Eingangsphase (Flex) individuellen Lernentwicklungsverläufen Raum geben (vgl. Albers/Lichtblau 2014, S. 31).

8.2 Schulische Bildung

Die Umsetzung von Inklusion – ob in einem engen oder weiten Verständnis – trifft hierzulande auf ein historisch gewachsenes, ab der Sekundarstufe I selektiv geprägtes Schulsystem. Dies versucht bisher, die optimale Förderung von Kindern und Jugendlichen durch institutionelle Differenzierung zu gewährleisten. Dazu wird im Schulbereich für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen ein breit differenziertes System von Förderschulen vorgehalten, das vor dem Hintergrund der Anforderungen einer inklusiven Bildung auf seine zukünftige Bedeutung und Rolle in Frage gestellt wird. Im Laufe der Zeit haben sich in den unterschiedlichen schulischen Bildungseinrichtungen, vom Gymnasium bis zu den einzelnen Formen der Förderschulen, sehr unterschiedliche Lernmilieus entwickelt sowie je differente Bildungsverständnisse etabliert. Die Umsetzung

inklusive Perspektiven führt daher notwendig in den einzelnen Bildungseinrichtungen zu Schwierigkeiten und auch zu Brüchen und Widersprüchen. So zeigen die aktuellen Entwicklungen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014) noch keine klare Profilbildung: Angebote gemeinsamer schulischer Bildung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in einem gemeinsamen Lernzusammenhang stehen neben weiterhin existierenden Förderschulen, die – zumindest temporär – eine institutionelle Trennung aufrecht erhalten (Werning/Thoms 2015). Die aktuellen Zahlen machen zudem deutlich, dass bisher kein nennenswerter Rückgang der Förderschulbesuchsquote trotz zunehmender inklusiver Beschulung festgestellt werden kann; die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf steigt vielmehr – mit erheblichen Unterschieden zwischen den Bundesländern (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Bezogen auf die Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, lässt sich festhalten, dass deren Anteil an der Schülerschaft insgesamt auf inzwischen 6,6 % gestiegen ist, von denen – mit zunehmender Tendenz – gegenwärtig 28 % in allgemeinen Schulen unterrichtet werden.

Insgesamt liegen somit noch große Herausforderungen zur Umgestaltung des Schulsystems vor, wenn das Ziel der Unesco (2009, S. 8) erreicht werden soll. Sie konstatiert, dass ein inklusives Bildungssystem nur dann geschaffen werden kann, »wenn Regelschulen inklusiver werden – mit anderen Worten: wenn sie besser darin werden, alle Kinder ihres Einzugsgebietes zu unterrichten«.

Um dies zu erreichen, bedarf es unterschiedlicher Maßnahmen. Im Folgenden sollen Aspekte der Schulentwicklung und der Unterrichtsentwicklung beleuchtet werden.

8.2.1 Inklusive Schulentwicklung

Booth und Ainscow (2002) haben mit dem »Index für Inklusion« eine Materialsammlung zur Förderung inklusiver Schulentwicklung erarbeitet, die die Bereiche »inklusive Kulturen«, »inklusive Strukturen« und »inklusive Praktiken« umfasst (eine deutsche Fassung liegt von Boban/Hinz 2003 vor). Dyson, Howes und Roberts (2002, 2004) haben in ihrem systematischen Forschungsüberblick über Studien zu inklusiven Schulen folgende Merkmale herausgestellt: Inklusive Schulen zeichnen sich durch eine Schulkultur aus, die durch Anerkennung und Wertschätzung von Unterschiedlichkeit, Bereitstellung von Bildungsangeboten für alle Schülerinnen und Schüler auf ihren jeweiligen Entwicklungsständen, eine ausgeprägte Kooperation zwischen den Lehrkräften sowie Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern und die konstruktive Einbeziehung von Eltern geprägt ist. Inklusive Schulen haben weiterhin eine kompetente und starke Schulleitung, die sich zu inklusiven Prinzipien bekennt,

auf Partizipation und Verantwortung im Umgang mit dem Kollegium setzt und eine unterstützende und wegbereitende Funktion im Entwicklungsprozess übernimmt. Ferner tendieren inklusive Schulen zu flexibleren und weniger segregierenden Unterrichtsformen und mehr pädagogischer Flexibilität, was individuelle Lernpläne, Individualisierung und Differenzierung im Unterricht und den Einsatz von Sozialformen etc. betrifft. Deutlich wurde auch, dass eine inklusionsförderliche und unterstützende Bildungspolitik und Schulverwaltung die Entwicklung inklusiver Schulen deutlich erleichtert.

Arndt und Werning (in Vorbereitung) haben Schulen, die mit dem Jakob-Muth-Preis für inklusive Schulen ausgezeichnet wurden, untersucht. Die zentralen Ergebnisse der Studie lassen sich in folgenden Merkmalen festhalten, die für die inklusive Schule und Schulentwicklung besonders prägend scheinen:

Dazu gehört die Ausrichtung des Unterrichts und des Schullebens auf die individuelle Förderung jedes einzelnen Schülers, was die Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedürfnisse im Kontext der sozialen Eingebundenheit umfasst. Inklusion betrifft die gesamte Schule und ist kein Additum. Dazu bedarf es eines Zusammenspiels von verlässlichen Strukturen und kontinuierlicher Reflexion. Die verlässlichen Strukturen beinhalten schulinterne Absprachen, die Verbindlichkeit auf den unterschiedlichen Ebenen schaffen und damit auch Freiräume für die pädagogische und didaktische Arbeit ermöglichen. Zugleich legen die Schulen großen Wert darauf, ihre Praxis immer wieder kritisch zu hinterfragen, zu reflektieren und ggf. anzupassen. Die Verankerung von Strukturen wie auch die kontinuierliche Reflexion bauen auf einer engen Zusammenarbeit von Leitung und Kollegium auf. In den untersuchten Schulen ist die Partizipation an Entscheidungsprozessen grundlegend. Ferner ist die intensive Zusammenarbeit im – multiprofessionellen – Team ein wesentliches Kennzeichen der Schulen (vgl. Arndt/Werning 2016). Die Schulen streben ferner eine intensive Zusammenarbeit mit den Familien an und zeigen auch eine hohe Offenheit für externe z.B. therapeutische Fachkräfte sowie eine Vernetzung insbesondere an Übergängen. Deutlich wird hier, dass Inklusion Vernetzung voraussetzt, die sich in der Schule intern wie auch in der Zusammenarbeit mit externen Partnern verwirklicht. Diese Merkmale werden eingebettet in die Haltung, die Kompetenz und die Erfahrung der einzelnen Professionellen. Eine inklusive Haltung, verbunden mit der Bereitschaft, sich in der Schulentwicklung zu engagieren, und die Kompetenz der Lehrkräfte, die individuellen Förderprozesse zu organisieren, sind hierbei von großer Bedeutung.

8.2.2 *Inklusiver Unterricht*

Inklusiver Unterricht unterscheidet sich nicht prinzipiell vom Unterricht an herkömmlichen Schulen (vgl. u.a. Davis/Florian 2004; Korff 2014; Kullmann/Lütje-Klose/Textor 2014). So kommen Lewis und Norwich (2005,

S. 220) auf Basis der Auseinandersetzung mit dem Thema »Special Teaching for Special Children? A Pedagogy for Inclusion« zu dem Schluss: »Practical pedagogies for those with special educational needs might look different from dominant mainstream pedagogies, but these are differences [...] at the level of concrete programs, materials and perhaps settings. They are not differences in the principles of curriculum design and pedagogy strategy.« Davis und Florian (2004, S. 6) folgern aus ihrem Survey »Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study«, dass: »the teaching approaches and strategies identified during this review were not sufficiently differentiated from those which are used to teach all children to justify a distinctive »SEN pedagogy«. This does not diminish the importance of special education knowledge but highlights it as an essential component of pedagogy.«

Mitchell (2014) beschreibt insgesamt 27 erfolgreiche (evidenzbasierte) Strategien für inklusiven Unterricht und macht damit die didaktische Bandbreite zum Umgang mit Heterogenität in inklusiven Lerngruppen deutlich. Dazu gehören u. a.: Kooperatives Lernen, Peer-Tutoring, Elterneinbindung, direkte Instruktion, Formatives Assessment, informationshaltiges Feedback, gutes Klassenklima, Wiederholung und Übung.

Zugleich verdeutlichen beispielhaft die Bereiche der Unterstützten Kommunikation, der Gebärdensprache oder der Braille-Schrift, dass spezifische Anpassungen für einzelne Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedarfen im gemeinsamen Unterricht unerlässlich sind.

Eine Basisdimension qualitätvollen Unterrichts ist ferner die Klassenführung (*Classroom Management*) (Emmer/Stough 2001; Evertson/Weinstein 2006; Hattie 2008; Helmke 2014; Kunter/Voss 2011). Effiziente Klassenführung führt über die Prävention von Störungen und die effektive Nutzung der Lernzeit zu einer Qualitätsverbesserung des Unterrichts (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 488). Auch für inklusive Lerngruppen ist *Classroom Management* als zentrale Kompetenz herausgestellt worden (vgl. Emmer/Stough 2001, S. 108).

Ein wesentliches Merkmal zur Umsetzung inklusiven Unterrichts ist die Kooperation von Lehrkräften mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen (vgl. Marvin 1990; Kreie 1999; Eberwein/Knauer 1999; Lütje-Klose/Willenbring 1999; Lütje-Klose 2011; Arndt/Werning 2013; Arndt/Werning 2016). Dennoch funktioniert die Kooperation von Förder- und Regelschullehrkräften nicht von vornherein selbstverständlich gut (vgl. Scruggs u. a. 2007). »When professionals from different disciplines with different frames of reference make decisions about student needs, they are likely to disagree about desired outcomes [...]« (Conderman 2011, S. 222) Shippen u. a. (2011, S. 42) stellen in ihrer Studie Unterschiede im Unterrichten zwischen Regel- und Förderschullehrkräften fest: »[...] special educators individualize instruction for students with disabilities to a much greater extent than do general educators.«

Die vorhandenen Unterschiede zwischen Förder- und Regelschullehrkräften stellen damit eine wichtige Herausforderung für die Teambildungsprozesse

dar, denn eine enge Zusammenarbeit zwischen Förder- und Regelschullehrkräften, verbunden mit einer geteilten Verantwortung für alle Schülerinnen und Schüler – unabhängig vom Förderbedarf –, wird in der nationalen und internationalen Literatur als äußerst relevant für die erfolgreiche Umsetzung von inklusiven Schulen und inklusivem Unterricht herausgestellt (vgl. z. B. Perner/Porter 2008; Werning 2012; Werning/Arndt 2013; Löser 2013).

8.3 Berufliche Bildung

Auch in der beruflichen Bildung werden ausgehend von der Forderung eines inklusiven Bildungssystems deutliche Weiterentwicklungen auf den Ebenen des Bildungssystems, der Schulentwicklung und der Gestaltung beruflicher Lernprozesse diskutiert. Im Fokus stehen dabei Fragen des Übergangs von der Schule in den Beruf bis hin zur dualen Berufsausbildung. Deutlich wird derzeit, dass zwei Diskussionsstränge zusammengeführt werden müssen. Zum einen gilt es, die bereits etablierten Maßnahmen und Strukturen für benachteiligte Jugendliche und für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf innerhalb der beruflichen Bildung hinsichtlich ihrer inklusiven Wirkung zu hinterfragen. Zum anderen erscheint es angesichts des oben hervorgehobenen weiten Verständnisses von Inklusion auch notwendig, das reguläre System der beruflichen Bildung weiter zu öffnen und exkludierende Entwicklungen und Strukturen besonders hinsichtlich der sozialen Teilhabe von Risikogruppen zu reflektieren.

Insgesamt lässt sich der Impetus der gegenwärtig Diskussion um Inklusion in der beruflichen Bildung als Herausforderung verstehen, auch hier auf normative Zuschreibungen wie »benachteiligt« oder »nicht ausbildungsreif« zu verzichten und die bisherige Sonderförderung in spezifischen Maßnahmen infrage zu stellen. Entsprechend herrscht unter den verschiedenen Interessengruppen der beruflichen Bildung derzeit Konsens, dass jungen Menschen möglichst im regulären System Angebote unterbreitet werden sollten, statt Sonderwege und -maßnahmen zu installieren, die nicht zielgerichtet zum ersten Ausbildungsmarkt führen. Ausgehend davon fordert der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung, die Ressourcen und Talente aller Jugendlichen in den Blick zu nehmen, junge Menschen dazu individuell besser zu fördern und dafür den Zugang in die betriebliche Ausbildung zu stärken (BIBB 2011, S. 1). Dies scheint vor allem auch deshalb sinnvoll, weil über die Inklusionsdebatte hinaus auch im Zuge der Fachkräftediskussion und der Herausforderung der Integration Geflüchteter in die berufliche Bildung zum einen die Verdrängung junger Menschen als Vergeudung wichtiger Potenziale kritisiert und zugleich das Ausschöpfen von Begabungsreserven als neues Ziel in der beruflichen Bildung gefordert wird. Ausgehend davon entspricht es dem Leitgedanken der Inklusion in der beruflichen Bildung, Zugangsbarrieren

abzubauen sowie Teilhabechancen und Karrierewege zu eröffnen und dafür Modernisierungsprozesse und Strukturveränderungen am Übergang von der Schule in den Beruf voranzubringen (vgl. BIBB 2015, S. 447).

Um diesem Leitgedanken näherzukommen, wird hier zunächst die gegenwärtige Ausgangssituation für Inklusion in der beruflichen Bildung in den Blick genommen und dabei die Frage fokussiert, welche Herausforderungen hinsichtlich der sozialen Teilhabe aller Jugendlichen bestehen. Unterschieden wird dazu in Berufsorientierung, berufsvorbereitende Maßnahmen und die duale Berufsausbildung als den drei wesentlichen Feldern im Übergang Schule/Beruf (vgl. Euler/Severing 2014, S. 117 f.).

8.3.1 Berufsorientierung

In der berufspädagogischen Inklusionsdebatte wird Berufsorientierung als erster Schritt auf dem Weg zur Inklusion angesehen. Durch sie sollen für Jugendliche Anschlüsse in das berufsbildende System ermöglicht werden. Zahlreiche Maßnahmen sollen junge Menschen insbesondere an den kritischen Übergängen absichern und Anschlüsse gewährleisten, um Bildungsketten bis zum erfolgreichen Ausbildungsabschluss sicherzustellen. Die derzeitigen Angebote der Berufsorientierung unterstützen junge Menschen dabei, diesen Prozess zu meistern, sich mit eigenen Interessen und Kompetenzen auseinanderzusetzen sowie Anforderungen von Berufen, Branchen und der Arbeitswelt kennenzulernen. Die einzelnen Bausteine der Berufsorientierung sollen – so der bildungspolitische Wunsch – konzeptionell verbunden sein und möglichst aufeinander aufbauen.

Dabei gilt es als zentrale Aufgabe der allgemeinbildenden Schule, die Jugendlichen auf den Übergang von der Schule in den Beruf vorzubereiten und den Übergangsprozess anzubahnen (vgl. Meyer u. a. 2012). In einer inklusiven Schule steht die Berufsorientierung allerdings aufgrund der zunehmend heterogen zusammengesetzten Lerngruppen vor den besonderen Herausforderungen, dass zum einen die Vielfalt möglicher Anschlüsse zunimmt, sich zum anderen die individuellen Informations-, Orientierungs- und Reflexionsprozesse der Jugendlichen während des Berufsorientierungsprozesses stark unterscheiden und schließlich die daran anschließenden Unterstützungsbedarfe der Schülerinnen und Schüler stark variieren (vgl. Koch 2015, S. 3). Entsprechend diesen Herausforderungen wird das Ziel einer inklusiven Berufsorientierung darin gesehen, Lernende so zu unterstützen, dass sie Anschlüsse wählen, die ihren Potenzialen entsprechen (vgl. Koch/Textor 2015). Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf wählen hingegen oftmals Anschlüsse, die unter ihren Möglichkeiten liegen (vgl. Niggles-Gellrich/Schmidt 2013). Ein Grund hierfür liegt darin, dass die unterstützenden professionellen Akteure überwiegend außerbetriebliche Qualifizierungswege empfehlen, ohne angemessen zu

berücksichtigen, dass die Chance für die Jugendlichen, an Ausbildung und Arbeitsmarkt teilhaben zu können, damit eher verringert wird (vgl. Bylinski/Rützel 2011, S. 15). Inklusive Lerngruppen benötigen somit ein differenziertes und individualisiertes Angebot an Unterstützung (vgl. Koch/Textor 2015), welches die vielfältigen Möglichkeiten weiterer allgemeiner und beruflicher Bildung thematisiert. Dazu gehören berufsorientierende Maßnahmen, die Jugendlichen die Möglichkeit bieten sich zu informieren, zu orientieren und über das Verhältnis zwischen eigenen Interessen und Fähigkeiten sowie Anforderungen in neuen Lernumwelten zu reflektieren.

Fraglich ist allerdings, ob die aktuell vorliegenden Konzepte zur Berufsorientierung bereits angemessen auf die zunehmende Heterogenität der schulischen Lerngruppen reagieren können (Koch 2015, S. 1). Zudem fokussieren Konzepte zur Berufsorientierung oftmals lediglich bestimmte Zielgruppen wie Jugendliche mit Migrationshintergrund oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Mädchen bzw. Jungen etc. Eine inklusive berufliche Bildung, die sich einem weiten Begriff der Inklusion verpflichtet, muss sich jedoch der Herausforderung stellen, *alle* Lernenden bei der Erlangung von Anschlüssen in die weiterführende Bildung zu unterstützen.

8.3.2 Berufsvorbereitende Maßnahmen

Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung umfassen qualifizierende Angebote für junge Menschen, die die allgemeine Schulpflicht bereits erfüllt, aber auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt keinen Platz gefunden haben. Sie setzen damit nach der allgemeinbildenden Schule an und dienen dem Ziel, durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeiten an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen. Berufsausbildungsvorbereitung wird von unterschiedlichen Trägern angeboten. Neben dem Berufsvorbereitungsjahr in berufsbildenden Schulen sind hier insbesondere die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit zu nennen. Ein beträchtlicher Teil der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in diesen Maßnahmen absolviert sie in einem der 52 Berufsbildungswerke (Euler/Severing 2014, S. 119).

Auch bei Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung stellt sich die Frage, inwieweit sie dazu beitragen, dass sich außerbetriebliche Qualifizierungswege etablieren und damit die Chance der Jugendlichen zur Teilhabe an betrieblicher Ausbildung im ersten Arbeitsmarkt möglicherweise eher verringern. Die entsprechende Diskussion dazu wird in der beruflichen Bildung derzeit hinsichtlich der Leistungen und Strukturen des sogenannten Übergangssystems geführt, da diese Bildungszeiten in der Regel nicht auf eine Berufsausbildung angerechnet und als ›Warteschleifen‹ jenseits des ersten Ausbildungsmarktes bezeichnet werden (Enggruber 2011, S. 1).

Hinsichtlich der Leitidee einer inklusiven beruflichen Bildung für alle Jugendlichen erscheint es sinnvoll, neben der Gruppe der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf noch weitere Risikogruppen auf der analytischen Ebene zu unterscheiden, um ihre systematische Inklusion auf der Handlungsebene anzustreben. Diesbezüglich weisen Enggruber/Euler (2004) sieben Benachteiligungstypen im Feld des dualen Berufsbildungs- und Übergangssystem aus und differenzieren zwischen (1) Marktbenachteiligten, (2) Jugendlichen mit schulischer Überforderung und Leistungsmisserfolg, (3) Jugendlichen mit außerschulischer Überforderung und Lebensproblemen, (4) Jugendlichen auf Sinn- und Identitätssuche, (5) Jugendlichen mit multiproblematischen Herkunftsfamilien mit Gewalterfahrungen, (6) Jugendlichen mit Protest- und Autonomiebedürfnissen und (7) Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Diese Differenzierung könnte einen Ansatzpunkt für die Gestaltung von Vielfalt und die Ermöglichung sozialer Teilhabe in der beruflichen Bildung bilden. Typenbildungen wie die hier vorliegende von Enggruber und Euler sind angesichts der aktuellen Inklusionsdebatte jedoch grundsätzlich auch kritisch zu betrachten. So können sie als analytisch entwickelte Kategorien angesehen werden, die darauf abzielen, die Heterogenität der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf durch das Aufdecken von Differenzlinien transparent zu machen. Inwieweit hiermit jedoch gleichzeitig normative Zuschreibungen etabliert werden und weniger die tatsächlichen Bedürfnislagen der Jugendlichen im Fokus stehen, bleibt (besonders angesichts der Abgrenzung einzelner Typen untereinander) zu hinterfragen.

8.3.3 Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf

Die duale Berufsausbildung bildet in Abgrenzung zum Schulberufssystem den marktgesteuerten Bereich des deutschen Berufsbildungssystems, sodass Fragen inklusiver Berufsbildung nicht allein im Bereich der Bildungspolitik liegen, sondern auch die Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik betreffen und von den ausbildenden Unternehmen gestaltet werden. Letztlich entscheiden die abgeschlossenen betrieblichen Ausbildungsverträge dabei über den Zugang in diesen Bereich des Berufsbildungssystems. Mit seinen marktwirtschaftlichen Zugangsregelungen gewährleistet das duale System jedoch gerade nicht, dass alle Jugendlichen, die sich um eine duale Berufsausbildung bewerben, unabhängig von möglicher Benachteiligung oder Begabung einen betrieblichen Ausbildungsplatz erhalten. Mit Blick auf eine inklusive Berufsbildung geraten dabei auch hier zwei Diskussionsstränge in den Blick. Zum einen werden Fragen zum Zugang und zur Unterstützung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf gestellt. Zum anderen wird sehr grundsätzlich über die soziale Selektivität des dualen Berufsbildungssystems und Mechanismen sozialer Schließung durch das Berufsprinzip debattiert (vgl. Solga 2009).

Junge Menschen mit besonderem Förderbedarf sollen grundsätzlich eine duale Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf aufnehmen, wobei ihre besonderen Bedürfnislagen bei der Gestaltung der zeitlichen und sachlichen Gliederung der Ausbildung, der Dauer von Prüfungszeiten und anderen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen sind. Ausbildungsbetriebe können für die Ausbildung junger Menschen mit besonderem Förderbedarf öffentliche Fördermöglichkeiten in Anspruch nehmen. Daneben sind auch staatlich geförderte Formen der außerbetrieblichen Berufsausbildung möglich. Ein wesentliches Instrument der Bundesagentur für Arbeit in diesem Bereich stellt die Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen für »förderungsbedürftige junge Menschen« dar. Es zeigt sich, dass zurzeit lediglich ein geringer Teil von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf den Zugang in den marktgesteuerten Bereich der dualen Berufsausbildung erlangt (vgl. Euler/Severing 2014). Diese Zahl steht in Abhängigkeit zur konjunkturellen Lage der deutschen Wirtschaft und der Zahl der zur Verfügung stehenden Ausbildungsplätze in der dualen Berufsausbildung.

Aufgrund dessen kann der Bereich der dualen Berufsausbildung damit als systematisch exkludierend beschrieben werden. Die systembedingte Exklusion von Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, aber auch von Jugendlichen, die in eine andere der oben genannten Risikogruppen fallen, wird unter der Problematik der Perpetuierung sozialer Ungleichheit im Berufsbildungs- und Übergangssystem seit Jahrzehnten diskutiert (z. B. Euler 2010, S. 6; Rützel 1995, S. 111 f.). Entscheidend ist dabei, dass soziale Ungleichheit nicht nur durch eine Differenzkategorie bzw. ein soziales Merkmal, sondern durch die Wechselwirkungen zwischen mehreren Ungleichheitskategorien zu verstehen ist und weit über das Merkmal des sonderpädagogischen Förderbedarfs hinausgeht. Diese Diskussion um soziale Ungleichheit erhält unter der Perspektive einer inklusiven Berufsbildung zwar eine neue Konnotation, zu beobachten bleibt jedoch, inwieweit die Inklusionsdebatte sich auf die effektiven Zugangs- oder Beteiligungszahlen und die aktuellen Strukturen der dualen Berufsausbildung tatsächlich auswirkt.

Zunehmend in den Fokus gerät in diesem Kontext auch das Gefüge unterschiedlicher institutioneller Zuständigkeiten und Rechtskreise bei der Begleitung von jungen Erwachsenen am Übergang Schule/Beruf. Je komplexer die Problemlagen junger Menschen sind, desto unübersichtlicher werden organisatorische und finanzielle Zuständigkeiten (BIBB 2015, S. 447). Eine zentrale Herausforderung besteht darin, dass es im Laufe des Integrationsprozesses häufiger zu Brüchen oder Reibungsverlusten kommt, weil unterschiedliche Institutionen zusammenwirken müssen. In diesem Kontext gewinnt die übergreifende Zusammenarbeit der zuständigen Stellen an Bedeutung. Ein Beispiel für die dabei erforderliche institutionelle Neuordnung ist das Modell der Hamburger Jugendberufsagentur, das im Koalitionsvertrag der Bundesregierung 2013 auch Eingang in Initiativen auf Bundesebene gefunden hat (vgl. CDU u. a.

2013). Sie sollen tragfähige Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf ermöglichen und den erfolgreichen Ausbildungs- und Berufseinstieg für leistungsschwache Jugendliche erleichtern bzw. gezielt begleiten.

8.4 Erwachsenenbildung und Weiterbildung

Inklusions- und Exklusionsprozesse in der Weiterbildung sind eng mit gesellschaftlichen, nun auch globalen Transformationsprozessen, Entwicklungen und politischen Steuerungsinteressen der Bildungspolitik und der Politik in angrenzenden Feldern, etwa dem Erwerbssystem, verbunden.

Die Besonderheiten im Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung bestehen im Gegensatz zu schulischer Bildung darin, dass eine Teilnahme überwiegend freiwillig geschieht und die Bildungsentscheidungen von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern selbst getroffen werden. Mit zwei zentralen Einschränkungen: Die Agenturen für Arbeit veranlassen unter bestimmten Bedingungen Weiterbildungen für Arbeitssuchende. Entscheidungen beruflich-betrieblicher Weiterbildung werden oftmals entweder vom Vorgesetzten veranlasst oder gemeinsam mit dem Vorgesetzten getroffen; ein Beispiel dafür, dass es weitere Interessen und Nutzenabwägungen gibt, die Teilhabe an Weiterbildung und damit Lebenslanges Lernen beeinflussen. Dabei ist nachweisbar, dass die Einflussnahme durch die Arbeitgeber steigt (Behringer u. a. 2013). Der neueste Adult Education Survey weist aus, dass im Jahr 2014 ca. 51 % der Bevölkerung lern- und weiterbildungsaktiv sind, dies gilt für die gesamte Lebensspanne (BMBF 2015, S. 13). Die Weiterbildungsteilhabe steigt langsam, aber stetig an. Vor dem Hintergrund der im September 2015 verabschiedeten Ziele nachhaltiger Entwicklung durch die UN-Konferenz, die im Rahmen einer globalen Bildungsagenda für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung vorsieht, sind weitere Maßnahmen und Entwicklungen zur Einlösung einer inklusiven Bildung zu erwarten. Eine weitere Besonderheit besteht darin, dass es sich um ein sehr ausdifferenziertes Feld mit verschiedensten Trägern und Institutionenformen handelt (Tippelt 2009; Kil/Schlutz 2008), die je spezifische Aufgaben für sich definieren, entsprechende Profile ausformen und Adressaten und Zielgruppen ansprechen. Für diese werden wiederum spezifische Programme und Angebote (Gieseke 2000) mit partizipativen, vielfältigen Lehr-Lernarrangements entwickelt, die einer ausgelegten Bildungsvorstellung folgen. Für Teilbereiche der Weiterbildung, insbesondere für die berufliche Weiterbildung, besteht die Aufgabe darin, bedarfs- und zielgruppenorientierte Angebote mit unterschiedlichen Niveaus und Spezialisierungsgraden einzurichten. Andere Institutionen der offenen freien Erwachsenenbildung haben einen historisch gewachsenen, gleichsam immer wieder neu auszulegenden Auftrag, Diversität zu stärken, indem Partizipation und

Zugänge für alle ermöglicht werden, damit schulisch vorgeprägte Selektionen und Bildungsungleichheiten ausgeglichen und individuelle Entfaltung und Entwicklung möglich werden, unabhängig davon, welche Diversitätsaspekte als Differenzlinien wirken (Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, Behinderung, Kultur, Milieu) und den Habitus formen, der mit zunehmenden Alter Lern- und Bildungsentscheidungen beeinflusst (vgl. Robak 2013).

Inklusion wird in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung unter drei Perspektiven diskutiert, die im Folgenden kurz vorgestellt und knapp in ihren Entwicklungen bzw. in ihrem Stand skizziert werden sollen. Übergreifendes Ziel von Inklusion ist es dabei, allen Menschen den Zugang zu Bildung zu ermöglichen, dafür die institutionellen Zugangsoptionen ausdifferenzieren (Meisel 2015) und gleichzeitig die (gemeinsamen) Lernmöglichkeiten aller neu auszuloten und zu gestalten. Insofern sollte das Ziel die Gestaltung eines inklusiven Systems des lebenslangen Lernens sein (Schreiber-Barsch/Fawcett 2015).

8.4.1 *Umgang mit Behinderung und Bildungsteilhabe behinderter Menschen*

Die Behindertenrechtskonvention wurde auch in der Erwachsenenbildung zum Anlass genommen, Inklusion im Sinne von Zugang und Partizipation von Menschen mit Behinderung auf den Prüfstand zu stellen (vgl. Burtscher u. a. 2013). Dabei werden sowohl die verschiedenen physischen und psychischen Behinderungen in den Blick genommen (vgl. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2012) als auch solche, in denen komplexe Exklusions- und Zuschreibungsprozesse zu (sozial zugewiesenen bzw. konstruierten) Behinderungen führen.¹ Die Auswertung von Bildungsmonitoringergebnissen wie denen des NEPS zeigt, dass auf individueller Ebene nicht Behinderung per se ausschlaggebend für Bildungsteilnahme ist, sondern dass verschiedene andere Faktoren hineinwirken, wie Gesundheit, Grundbildung und Erwerbsstatus (Schmidt-Hertha/Tippelt 2013, S. 243). Die Gestaltung inklusiver Erwachsenenbildung zeigt sich zum einen darin, dass Institutionen sich explizit auf behinderte Menschen als Zielgruppe bzw. Adressatengruppen beziehen: Die nach SGB IX geförderten unterschiedlichen Maßnahmen beruflicher Rehabilitation etwa richten sich an Personen mit Behinderung (Schmidt-Hertha/Tippelt 2013, S. 243). Am besten dokumentiert sind die Angebote an den Volkshochschulen. Im Jahr 2010 richteten sich von 577.000 Bildungsveranstaltungen 2.400 an Menschen mit Behinderungen (Huntemann/Reichert 2011, S. 28–42) und im Jahr 2013 von 583.633 Angeboten nur noch 2.261 (Huntemann/Reichert 2014, S. 11). Inklusive Bildungsangebote haben in dieser zielgruppenbezogenen Perspektive von Inklusion keinen nachweisbaren Aufwuchs, wir erfahren nichts über spe-

1 Zur Definition von Behinderung, die die Verwobenheit von individuellen Beeinträchtigungen und sozial-kontextuellem Behindert-Werden aufgreift, siehe Schreiber-Barsch/Fawcett 2015.

zifische Planungsstrategien für die verschiedenen Behinderungsformen. Die Studie von Lindmeier u. a. (2000) beschäftigt sich spezifisch mit Menschen mit geistiger Behinderung und Anforderungen an Erwachsenenbildung.

Wir finden derzeitig vielfältige Ansätze und Pilotprojekte, die den Aufbau inklusiver Bildungseinrichtungen belegen (z. B. Plangger 2015), d. h. die Strukturen werden für behinderte Menschen zugangserweiternd und angebotsdifferenzierend ausgebaut; dies steht jedoch noch immer am Anfang. Es existieren auch kaum Studien und Forschungsergebnisse über die Bildungsteilhabe und das Lernen dieser Gruppen. Die Einrichtungen und Dozierenden sind in vielfacher Hinsicht nicht ausreichend darauf vorbereitet (Markowitz/Tippelt 2015). Es gibt aber Auseinandersetzungen und z. T. Leitfäden, die sich mit den professionellen Anforderungen der Gestaltung bis hin zu Lehr-Lernsituationen befassen (Schmidt-Hertha/Tippelt 2013).

8.4.2 Inklusion als Interventionsstrategie gegen Exklusion im Sinne sozialer Ausgrenzung und Ungleichheit sowie eines gerechten Zugangs zu Bildung

Die im schulischen System begonnenen Selektionen lassen sich in der Weiterbildung nicht aufheben, jedoch offeriert die Weiterbildung über eine Vielfalt an Institutionen Formate, Lernzugänge, Lern- und Sozialformen mit Bildungsmöglichkeiten in allen Themenfeldern der beruflichen, allgemeinen und politischen Bildung, die sowohl kompensatorisch als auch persönlichkeits- und identitätsentfaltend angelegt sind. Auch wenn insgesamt die vorliegenden Forschungsergebnisse nicht den gewünschten Differenzierungsgrad haben, so zeigen diese vielfältige Exklusionen und exkludierende Aspekte auf, die Handlungsbedarfe evozieren. Diese können sich auf verschiedene Gruppen beziehen, etwa auf Langzeitarbeitslose, Menschen mit einem sogenannten Migrationshintergrund, Analphabeten (vgl. Kronauer 2010). So legten etwa die Ergebnisse der PIAAC-Studie (Rammstedt u. a. 2013) zahlreiche Bildungsbedarfe im Bereich der Grundbildung offen, die für inklusive Lernangebote ausgewertet werden. Die Ergebnisse der CiLL-Studie zeigten, dass Grundbildungsangebote auch in der Nacherwerbsphase notwendig sind (Friebe u. a. 2014). Diese ermöglichten es, didaktische Überlegungen darüber anzustellen, wie Grundbildungsangebote mit persönlichkeitsbildenden Themen der Biografiearbeit verbunden und damit auch für Ältere zugänglich gemacht werden können (Schmidt-Hertha 2014, S. 60). Gruppen mit Migrationshintergrund wiederum haben bei diesen Themen den Wunsch nach einer zielgruppenspezifischen Geschlossenheit (ebd.). Insgesamt kann für die verschiedenen Gruppen mit Migrationshintergrund zunächst erst festgestellt werden, dass sie in einigen Bereichen einen deutlich schlechteren Zugang zu Bildung erhalten, wir wissen noch zu wenig über Zugangsbarrieren, Bildungsinteressen und Strate-

gien offener inklusiver Bildungsangebote (Öztürk 2014). Interessante Beispiele, die den Zugang für Bildung eröffnen können, finden sich in der Kulturellen Bildung (Fleige u. a. 2014). Wie Inklusion vor dem Hintergrund der anhaltenden Fluchtmigration zu realisieren ist, wirft eine Fülle an Forschungsfragen und Handlungsbedarfen auf. Bislang werden Geflüchtete überwiegend separat beschult. Unabhängig von den anerkannten Flüchtlingen, denen der Zugang zu Sprachkursen rechtlich geregelt zusteht, ist das Feld unüberschaubar und in der Finanzierung extrem heterogen und fragil (vgl. Robak 2015). Diversitätsaspekte spielen bislang eine untergeordnete Rolle.

8.4.3 *Diversität produktiv einbeziehen für die Realisierung einer inkludierenden Bildung*

Die dritte Auslegung inklusiver Bildung zielt darauf, dass Weiterbildung auf allen Ebenen – Institution, Programm, Gestaltung der Lehr-Lernarrangements – die Individuen in ihren Konstellationen diversitätsformender Differenzlinien (Geschlecht, Alter, Religion, Kultur, ethnischer Zugehörigkeit, Milieu, Behinderung) anerkennt und ihnen die Möglichkeit gibt, an Bildung in hoher Qualität teilzuhaben und sich darüber zu entfalten (vgl. Kil 2012, S. 20).

In dieser Auslegung geht es um die diversitätssensible Ausgestaltung der (Bildungs-)Teilhabe an institutionalisierten Lernorten, in der Regel Bildungseinrichtungen, aber auch an anderen Lernorten. Dazu liegen zu wenige Forschungsergebnisse vor. Es werden derzeit etwa Ansätze der Sozialraumorientierung und der Gestaltung von Räumen diskutiert. Diese sind etwa im Kontext der inter- und transkulturellen Bildung bereits programmanalytisch nachweisbar (Robak/Petter 2014). Bildung lässt sich mit Formen der Gestaltung von Orten durch bestimmte, etwa künstlerische Praktiken, in höchst heterogenen Gruppen realisieren. Dies ist aber nicht selbstverständlich, die Separierungswünsche scheinen unter erhöhtem Leistungsdruck eher zuzunehmen. So löst etwa die Öffnung der Hochschulen für weiterbildungsinteressierte Gruppen sowohl bei den Universitätsleitungen als auch bei den Studierenden, die die Seminare z. B. gemeinsam mit Gasthörern belegen, nicht nur Willkommensrufe aus.

Die Studien über Bildungsinteressen der verschiedenen Milieus zeigen weiterhin, dass die Wünsche, in welchem Ausmaß man in heterogenen Gruppen gemeinsam lernen möchte, sehr unterschiedlich sind (Tippelt u. a. 2003). So wünschen sich die verschiedenen Milieus, insbesondere der sogenannten Unter- und Oberschicht oft exklusive, möglichst homogene Gruppen, die über dieselben Bedürfnisse hinsichtlich Lernformen, Lerntempo und Kommunikationsstil verfügen, bis hin zur Wahl bestimmter Einrichtungen. Es lassen sich auch Milieus nachweisen, die offener und insgesamt experimentierfreudiger sind. Ein weiteres Beispiel: Für die unterschiedlichen Gruppen der Älteren und

Alten finden sich in den unterschiedlichen Altersphasen, hier wiederum je nach Bildungshintergrund und Milieu unterschieden, generationenübergreifende Lernwünsche. Gleichwohl zeigen Studien zu den Bildungsinteressen und zum Lernverhalten, dass die Teilnehmenden spezifische Wünsche im Hinblick auf Lerntempo und Organisationsformen des Lernens haben (Schmidt-Hertha 2014). Inklusive Erwachsenenbildung heißt nicht per se, dass alle alles belegen können (müssen), weil sich die Bildungsinteressen stärker ausdifferenzieren. Es heißt aber auf alle Fälle, dass alle Menschen Zugang erhalten müssen und Angebote für ihre Bildungsinteressen vorfinden sollten. Dies braucht eine entsprechende Professionalität auf der Grundlage erwachsenenpädagogischen und interdisziplinären Wissens.

8.5 Schluss

Inklusion ist ein Querschnittsthema der Erziehungswissenschaft. Es umfasst ethische und theoretische Fragestellungen genauso wie die verschiedenen Bildungsorte, Entwicklungs- und Handlungsbereiche und bezieht sich damit auf die gesamten Bildungsprozesse im Lebenslauf. Unter der zentralen Herausforderung, Diskriminierung und Benachteiligungen abzubauen und soziale Partizipation und Bildungschancen zu erweitern, werden bisher getrennt geführte Diskurse (z. B. in den Bereichen Gender, Behinderung, soziale und kulturelle Benachteiligung) zusammengeführt. Dabei fokussiert der Inklusionsdiskurs nicht mehr vorrangig spezifische Personengruppen mit distinkten Merkmalen, sondern richtet den Blick auf die Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken im Bildungsbereich. Die weitere Forschung zu Inklusion wird sich der Herausforderung stellen müssen, die Komplexität des Bereiches und damit die Verknüpfung unterschiedlicher Ebenen zu berücksichtigen. Dabei wird es zukünftig von besonderer Bedeutung sein, Qualitätskriterien für die Umsetzung inklusiver Bildung zu identifizieren. Aufgrund der rechtlichen Rahmenvorgaben ist nicht mehr die Frage relevant, *ob* Inklusion umgesetzt wird, sondern *wie* Inklusion umgesetzt wird. Hier gibt es erheblichen weiteren Forschungsbedarf in den verschiedenen Feldern der Erziehungswissenschaft. Inklusion fordert damit auch verstärkt die Kooperation in Praxis und Forschung ein.

Gleichzeitig führt ein inklusiver Anspruch zur Überprüfung bisheriger Formen der Ausbildung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Die Verbesserung des produktiven Umgangs mit Heterogenität erfordert von der Bildung der Erzieherinnen und Erzieher im frühkindlichen Bereich, der Lehrkräfte in allen Schulformen, der Fachkräfte im Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung sowie in sozialpädagogischen Bereichen, die stark wirkenden Faktoren der Bildungsungleichheit zu kennen und reflektieren zu

können, sie mit anderen beeinflussenden Faktoren ins Verhältnis zu setzen und Konsequenzen für Lern- und Bildungsprozesse auswerten zu können. Gleichzeitig ist das Recht auf individuelle Entfaltung des einzelnen Individuums zu berücksichtigen. Dies gelingt nur, wenn die Studierenden die Kompetenz erwerben, spezifische Bedarfe, Bedürfnisse und Bildungsinteressen zu analysieren und sie in Struktur- und Programmentscheidungen einzubeziehen sowie Lehr-Lernarrangements entsprechend differenziert gestalten zu können. Hierdurch erhalten die bisher zu erwerbenden förderpädagogischen Kompetenzen eine besondere Bedeutung. Darüber hinaus sind inklusionsspezifische rechtliche, bildungspolitische und sozialwissenschaftliche Grundlagenkenntnisse erforderlich. Und schließlich ist es in einem inklusiven Bildungssystem notwendig, dass neben einer Auseinandersetzung mit allgemeinen Grundvoraussetzungen alle pädagogisch Handelnden in der inklusiven beruflichen Bildung auch über ausgewählte sonderpädagogische Grundkenntnisse verfügen.

Damit ist Inklusion als integratives und interdisziplinäres Querschnittsthema in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen zu betrachten, für das integrative Ansätze, aber auch additive Angebote in den Studiengängen entwickelt werden müssen. Für den Bereich der Lehrerbildung heißt dies z. B., dass die Kooperation und Kommunikation von Lehrkräften der verschiedenen Lehrämter eine wesentliche Gelingensbedingung darstellt und schon im Studium eingeführt werden muss. Hierzu ist es sinnvoll, kooperative Strukturen zwischen Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften zwischen den Lehrämtern zu etablieren und weiterzuentwickeln. Dies entspräche einem im internationalen Kontext bekannten »Collaborative Training Model«. Hier besuchen die Studierenden der allgemeinen Lehrämter deutlich mehr Seminare, die zum Thema »inklusive Unterricht« angeboten werden, und Studierende der allgemeinen Lehrämter und der Sonderpädagogik absolvieren gemeinsam Teile der Praxisphasen des Studiums.

Auch im Bereich der inklusiven Ausbildung von pädagogischem Fachpersonal werden weiterhin Spezialisierungen notwendig sein. Dies ergibt sich aus dem hohen Spezialisierungsgrad der Förderung bei spezifischen Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen bzw. den Kenntnissen über die diesen zugrunde liegenden Behinderungen. Für die zukünftige Neuausrichtung der Spezialisierungsmöglichkeiten in einer inklusionsbezogenen Ausbildung von sonderpädagogischem Fachpersonal besteht noch erheblicher Forschungsbedarf, um zu klären, welche spezifischen Bedarfe hierzu in den jeweiligen Handlungsfeldern und Institutionen vorliegen.

Literatur

- Albers, T./Bree, S./Jung, E./Seitz, S. (2012): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg, Basel, Wien.
- Albers, T./Lichtblau, M. (2014): Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München.
- Albers, T./Lichtblau, M. (2015): Transitionsprozesse im Kontext von Inklusion – Normative, theoretische und empirische Perspektiven auf die Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich. In: Zeitschrift für Inklusion 1/2015. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/260/246> [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Amirpur, D. (2013): Behinderung und Migration – eine intersektionale Analyse im Kontext inklusiver Frühpädagogik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München. http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/Bibliothek/Ebooks/1%20frei/Exp_36_Amipur.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Amrhein, B. (2011): Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. In: Zeitschrift für Inklusion 2015/3. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/84/84> [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Arndt, A.-K./Werning, R. (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Werning, R./Arndt, A.-K. (Hrsg.): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn, S. 12–40.
- Arndt, A.-K./Rothe, A./Urban, M./Werning, R. (2013): Die sukzessive Konstruktion von Schul(un)fähigkeit im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich – Perspektiven von Eltern sowie Erzieherinnen und Erziehern. In: Sonderpädagogische Förderung heute 58(1), S. 70–84.
- Arndt, A.-K./Werning, R. (2016): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In: Moser, V./Lütje-Klose, B. (Hrsg.): Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Themenschwerpunkt »Schulische Inklusion«. Weinheim, S. 160–173.
- Arndt, A.-K./Werning, R. (in Vorbereitung): 7 Merkmale guter inklusiver Schule: Was man von Jakob-Muth-Preisträgerschulen lernen kann.
- Arnold, K.-H. (2014): Unterrichtsversuche als allgemeindidaktische Lerngelegenheit: Eine vergleichende Curriculumanalyse. In: Arnold, K.-H./Gröschner, A./Hascher, T. (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster/New York, S. 63–86.

- Artiles, A. J./Dyson, A. (2009): Inclusive Education in the Globalization Age: The Promise of Comparative Cultural-Historical Analysis. In: Mitchell, D. (Hrsg.): Contextualising Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives. London, S. 37–62.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungssystems im demografischen Wandel. Bielefeld. http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld. http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Avci-Werning, M./Dirim, I./Lütje-Klose, B./Willenbring, M. (2006): Supporting Language Development for Pluri-/Multilingual Children at School Entry. In: Hancock, A./Hermeling, S./Landon, J./Young, A. (Hrsg.): Building on Language Diversity with Young Children. Teacher Education for the Support of Second Language Acquisition. Berlin, S. 127–166.
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2006): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 11. Aufl. Berlin.
- Baltes-Götz, B. (2013): Behandlung fehlender Werte in SPSS und Amos. Zentrum für Informations-, Medien- und Kommunikationstechnologie (ZIMK), Universität Trier. <http://www.uni-trier.de/fileadmin/urt/doku/bfw/bfw.pdf> [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Bargel, T./El-Hage, N. (2000): Evaluation der Hochschullehre: Modelle, Probleme und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik – Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule, 41. Jg., S. 207–224.
- Bargel, T./Müßig-Trapp, P./Willige, J. (2008): Studienqualitätsmonitor 2007: Studienqualität und Studiengebühren. Hannover.
- Bargel, T./Heine, C./Multrus, F./Willige, J. (2014): Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors: Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität 2009 bis 2012. Hannover.
- Bathke, G.-W. (1997): Die ungebrochene Kraft des Einflusses der sozialen Herkunft auf eine akademische Bildungslaufbahn – empirische Ergebnisse zur sozialen Reproduktion der Intelligenz in der DDR und im vereinten Deutschland. In: Lötsch, I./Meier, H. (1997): Sozialstruktur als Gegenstand der Soziologie und der empirischen soziologischen Forschung. Beiträge zu einem Kolloquium in memoriam Manfred Lötsch. Berlin.
- Bauer, J./Diercks, U./Rösler, L./Möller, J./Prenzel, M. (2012): Lehramtsstudium in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? Unterrichtswissenschaft 40(2), S. 101–120.

- Baumert, J./Roeder, P. M. (1994): »Stille Revolution«. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 29–48.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 469–520.
- Behringer, F./Bilger, F./Schönfeld, G. (2013): Segment: Betriebliche Weiterbildung. In: Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld, S. 139–163.
- Berghoff, S./Giebisch, P./Hachmeister, C.-D./Hoffmann-Kobert, B./Hennings, M./Ziegele, F. (2011): Vielfältige Exzellenz 2011: Forschung – Anwendungsbezug – Internationalität – Studierendenorientierung im CHE Ranking. http://www.che.de/downloads/CHE_API49_Vielfaeltige_Exzellenz_2011.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) (2015): Trends der FBBE in Deutschland – Zentrale Ergebnisse des Länderreports 2015. http://www.laendermonitor.de/typo3conf/ext/jp_downloads/m/pil/download.php?datei=fileadmin/contents/downloads/2015/trends_2015.pdf&ftype=pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Blossfeld, H.-P./Timm, A. (2003): Who Marries Whom in Western Germany? In: Blossfeld, H.-P./Timm, A. (Hrsg.): Who Marries Whom? Educational Systems as Marriage Markets in Modern Societies. Dordrecht.
- Boban, I./Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Bogumil, J. (2013): Modernisierung der Universitäten. Umsetzungsstand und Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente. Berlin.
- Böhmer, S./Neufeld, J./Hinze, S./Klode, C./Hornbostel, S. (2011): Wissenschaftler-Befragung 2010: Forschungsbedingungen von Professorinnen und Professoren an deutschen Universitäten. iFQ-Working Paper No. 8. http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/evaluation_statistik/programm_evaluation/studie_wissenschaftler_befragung_2010.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Booth, T./Ainscow, M. (2002): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Hrsg. v. Centre for Studies on Inclusive Education. London. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Böwing-Schmalenbrock, M./Jurczok, A. (2012): Multiple Imputation in der Praxis. Ein sozialwissenschaftliches Anwendungsbeispiel. Universität Potsdam. <http://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/docId/4847> [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Brendel, S. (1998): Arbeitertöchter beißen sich durch. Bildungsbiographien und Sozialisationsbedingungen junger Frauen aus der Arbeiterschicht. Weinheim.

- Bundesinstitut für Berufsbildung (2011): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung: Leitlinien zur Verbesserung des Übergangs Schule – Beruf. Bonn. <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA148.pdf> [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2015): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung, November 2007. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung; Forschungsschwerpunkt Promotionsförderung für Nachwuchswissenschaftler/-innen. <http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/1568.php> [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. Berlin. https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Burtscher, R./Ditschek, E. J./Ackermann, K.-E./Kil, M./Kronauer, M.: Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld.
- Burzan, N./Jahnke, I. (2010): Was misst die studentische Lehrkritik? Eine empirische Infragestellung von Lehrevaluationen an Hochschulen. In: *Soziologie* 39(4), S. 438–461.
- Bylinski, U./Rützel, J. (2011): »Ausbildung für alle« braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: *BiBB-BWP* 2, S. 14–17.
- CDU/CSU/SPD (2013): Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 18. Legislaturperiode. Berlin. http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2013/2013-12-17-koalitionsvertrag.pdf;jsessionid=9F957DCD78E6A693F9AD31C5F277C83D.s3t2?__blob=publicationFile&v=2 [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Chisholm, L. (2010): Bildung in Europa. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 233–248.
- Conderman, G. (2011): Methods for addressing conflict in cotaught classrooms. In: *Intervention in School and Clinic* 46, S. 221–229.
- Connell, R. (2015): *Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. 4. durchges. und erw. Aufl. Wiesbaden.
- Conrad, F./Lühmann, H. (2014): Das Praxissemester in Hessen. Pädagogisch fragwürdig und für die Schule belastend. In: *Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung, Forschung* 67(11), S. 10–11. http://www.gew-hessen.de/fileadmin/user_upload/veroeffentlichungen/hlz/2014/1411_hlz.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015]

- Cropley, A. J. (2011): *Qualitative Forschungsmethoden: Eine praxisnahe Einführung*. Frankfurt a. M.
- Davis, P./Florian, L. (2004): *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. Department for Education and Skills Research Report. London. <http://dera.ioe.ac.uk/6059/1/RR516.pdf> [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Dees, W. (2013): »Publication power approach«. Ein neuer Ansatz zur Bewertung von Publikationsorten in der Erziehungswissenschaft? In: Ohly, H. P. (Hrsg.): *Wissen, Wissenschaft, Organisation*. Würzburg, S. 392–401.
- Dees, W./Botte, A. (2011): Veröffentlichungen in der FIS Bildung Literaturdatenbank. In: Weishaupt, H./Rittberger, M. (Hrsg.): *Bildungsforschung in Deutschland – eine aktuelle Situationsanalyse*. Frankfurt a. M., S. 11–36.
- Dette, D./Abele, A./Renner, O. (2004): Zur Definition und Messung von Berufserfolg. Theoretische Überlegungen und metaanalytische Befunde zum Zusammenhang von externen und internen Laufbahnerfolgsmaßnahmen. In: *Zeitschrift für Personalpsychologie* 3, S. 170–183
- DGfE (2000): *Datenreport Erziehungswissenschaft*. Hrsg. von Otto, H.-U./Krüger, H.-H./Merkens, H./Rauschenbach, T./Schenk, B./Weishaupt, H./Zedler, P. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen.
- DGfE (2004): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004*. Hrsg. von Tippelt, R./Rauschenbach, T./Weishaupt, H. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.
- DGfE (2006): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2006*. Hrsg. von Kraul, M./Merkens, H./Tippelt, R. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden.
- DGfE (2008): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2008*. Hrsg. von Tillmann, K.-J./Rauschenbach, T./Tippelt, R./Weishaupt, H. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen.
- DGfE (2010): *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. 2. erw. Aufl. Opladen.
- DGfE (2011): *Publikationsbasierte Dissertationen in der Erziehungswissenschaft – Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2011_Publikationsbasierte_Promotionen.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- DGfE (2012): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012*. Hrsg. von Thole, W./Faulstich-Wieland, H./Horn, K.-P./Weishaupt, H./Züchner, I. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen u. a.
- DIE – *Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (2012): *Erwachsenenbildung inklusive*. Heft 2/2012. <http://www.die-bonn.de/id/9384> [letzter Zugriff am 30.11.2015].

- Dollase, R. (2000): Reif für die Schule? In: *Kinderzeit* (o.Jg.), Heft 2, S. 5–8.
- Dörre, K. (2005): Prekarität–eine arbeitspolitische Herausforderung. In: *WSI-Mitteilungen* 5/2005, S. 250–258.
- Dörre, K./Neis, M. (2008): Forschendes Prekariat. Mögliche Beiträge der Prekarisierungsforschung zur Analyse atypischer Beschäftigungsverhältnisse in der Wissenschaft. In: Kleche, S./Krumbein, W. (Hrsg.): *Die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs*. Wiesbaden, S. 127–142.
- Dyson, A./Howes, A. J./Roberts, B. (2002): A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students. Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre. London.
- Dyson, D./Howes, A. J./Roberts, B. (2004): What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In: Mitchell, D. (Hrsg.): *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*. London, S. 280–294.
- DZHW (Hrsg.): (2015): Erhebung von Studienqualität – Perspektiven des Studienqualitätsmonitors. Dokumentation der Fachtagung am 03.12.2014. Hannover.
- Eberwein, H./Knauer, S. (1999): Rückwirkungen integrativen Unterrichts auf Teamarbeit und Lehrerrolle. In: Eberwein, H. (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Weinheim/Basel, S. 291–295.
- Emmer, E. T./Stough, L. M. (2001): Classroom management. A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. In: *Educational Psychologist* 36, S. 103–112.
- Enggruber, R. (2011): Versuch einer Typologie von »Risikogruppen« im Übergangssystem – und damit verbundene Risiken. In: *bwp@Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 15*. http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/enggruber_ws15-ht2011.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Enggruber, R./Euler, D. (2004): Zielgruppen benachteiligter Jugendlicher. In: Enggruber, R./Euler, D./Gidion, G./Wilke, J.: *Pfade für Jugendliche in Ausbildung und Betrieb. Gutachten zur Darstellung der Hintergründe der unzureichenden Ausbildungs- und Beschäftigungschancen von benachteiligten Jugendlichen in Baden-Württemberg sowie deren Verbesserungsmöglichkeiten im Auftrag des Wirtschaftsministeriums Baden-Württemberg*. Stuttgart, S. 15–60.
- Erdsiek-Rave, U./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.) (2014): *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulreformen und Inklusion*. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung. Bonn.
- Euler, D. (2010): Einfluss der demografischen Entwicklung auf das Übergangssystem und den Berufsausbildungsmarkt. Expertise im Auftrage der Bertelsmann Stiftung. Bielefeld.
- Euler, D./Severing, E. (2014): Inklusion in der Berufsbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)* 110, Heft 1, S. 114–132.
- Evertson, C. M./Weinstein, C. S. (2006): *A handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, New Jersey.

- Fabian, H. (2007): Informing transition. In: Dunlop, A.-W./Fabian, H. (Hrsg.): Informing transitions in the early years. Research, policy and practice. Maidenhead, S. 3–17.
- Fabian, G./Rehn, T./Brandt, G./Briedis, K. (2013): Karriere mit Hochschulabschluss? Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Prüfungsjahrgangs 2001 zehn Jahre nach dem Studienabschluss. HIS Forum Hochschule 10/2013. Hannover.
- Faulstich-Wieland, H. (2006): Einführung in Genderstudien. 2. durchgesehene Aufl. Opladen.
- Federkeil, G. (2013): Internationale Hochschulrankings. Eine kritische Bestandsaufnahme. Beiträge zur Hochschulforschung 35(2), S. 34–48.
- Fehse, S./Kerst, C. (2007): Arbeiten unter Wert? Vertikal und horizontal inadäquate Beschäftigung von Hochschulabsolventen der Abschlussjahrgänge 1997 und 2001. In: Beiträge zur Hochschulforschung 29(1), S. 72–98.
- Filipp, S.-H. (1990): Kritische Lebensereignisse. München.
- Filipp, S.-H. (2007): Kritische Lebensereignisse. In: Brandtstädter, J./Lindenberger, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch. Stuttgart, S. 337–366.
- Fleige, M./Zimmer, V./Lücker, L./Thom, S. (2014): »Diversität und Weiterbildung«. Untersuchung im Auftrag von Lernen vor Ort Bremen/Bremerhaven. Unveröffentlichter Projektbericht des DIE. Bonn.
- Friebe, J./Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (Hrsg.) (2014): Kompetenzen im höheren Lebensalter. Bielefeld.
- Füssel, H.-P./Kretschmann, R. (1993): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Witterschlick/Bonn.
- Geißler, R. (2014): Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden.
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen.
- Grotheer, M. (2010): Studienqualität, berufliche Einstiege und Berufserfolg von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen – eine Analyse der Arbeitsmarktchancen der Absolventenkohorten 1997, 2001 und 2005. In: Hochschul-Informations-System (Hrsg.): Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung Studienqualität. Bielefeld, S. 224–262.
- Grotheer, M./Kerst, C. (2011): Studienqualität in system- und hochschulbezogener Perspektiven: Auswertungen mit Daten des Studienqualitätsmonitors und des Konstanzer Studierendensurveys. Hannover.
- Grötzinger, G./Leusing, B. (2006): Wissenschaftsindikatoren an Hochschulen. Discussion paper No. 12. Universität Flensburg. http://www.iim.uni-flensburg.de/cms/upload/discussionpapers/12_groezinger_wissenschaftsindikatoren.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].

- Grunert, C. (2012): Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge. Die Studienreform und ihre Folgen für die Disziplin. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15(2), S. 573–596.
- Grunert, C./Rasch, S. (2006): Gestufte erziehungswissenschaftliche Hochschulausbildung im internationalen Vergleich. In: DGfE: Datenreport Erziehungswissenschaft 2006. Wiesbaden, S. 15–40.
- Hadjar, A. (Hrsg.) (2011): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden.
- Hark, S./Villa, P.-I. (Hrsg.) (2015): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld.
- Hattie, J. A. C. (2008): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London.
- Heimlich, U. (2013): Kinder mit Behinderung. Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München. http://www.khsb-berlin.de/fileadmin/user_upload/Bibliothek/Ebooks/1%20frei/Exp_33_Heimlich.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Helbig, M. (2015): Brauchen Mädchen und Jungen gleichgeschlechtliche Lehrkräfte? Eine Überblicksstudie zum Zusammenhang des Lehrergeschlechts mit dem Bildungserfolg von Jungen und Mädchen. In: Faulstich-Wieland, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Geschlechterforschung. Weinheim, S. 1–45.
- Helmke, A. (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 5. Aufl. Seelze.
- Heublein, U./Wolter, A. (2011): Studienabbruch in Deutschland – Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57(2), S. 214–236.
- Hinz, A. (2009): Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der ›Mehrwert‹ gegenüber Integration? Vortrag auf dem Kongress »Enabling Community« am 18.–20.05.2009 in Hamburg (veranstaltet durch die Evangelische Stiftung Alsterdorf und die Katholische Fachhochschule für Soziale Arbeit Berlin). <http://www.nrw-eineschule.de/sites/default/files/Hinz%20Aktuelle%20Ertraege%20der%20Debatte%20um%20Inklusion.pdf> [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Hinz, A. (2013): Inklusion – Von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion 1. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Hirschauer, S. (2014): Wozu Gender Studies? Ein Forschungsfeld zwischen Feminismus und Kulturwissenschaft. In: Forschung & Lehre 21(11), S. 880–882.

- Horn, K.-P./Wigger, L./Züchner, I. (2008): Standorte und Studiengänge. In: DGfE: Datenreport Erziehungswissenschaft 2008. Opladen, S. 19–40.
- Hornbostel, S./Keiner, E. (2002): Evaluation der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5(4), S. 634–653.
- HRK = Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (1998): Studienangebote deutscher Hochschulen WS 98/99. Bad Honnef.
- HRK = Hochschulrektorenkonferenz (2014): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland: Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Wintersemester 2014/2015. Bonn.
- Huber, A. (2004): Berufskarrieren im Kohortenvergleich. Diplom-PädagogInnen drei, zehn und zwanzig Jahre nach dem Examen. In: Rauschenbach, T./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Pädagogen in Studium und Beruf. Wiesbaden, S. 175–202.
- Huntemann, H./Reichart, E. (2010): Volkshochschul-Statistik. 49. Folge, Arbeitsjahr 2010. Bonn. <http://www.die-bonn.de/doks/2011-volkshochschule-statistik-01.pdf> [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Hurrelmann, K./Schultz, T. (Hrsg.) (2012): Jungen als Bildungsverlierer: Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim.
- Jacob, A. K./Teichler, U. (2011): Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich: Ergebnisse einer Befragung in den Jahren 2007/2008. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Kauder, P. (2012): Die Problematik der »Zeitschrift für Pädagogik« gemeldeten Promotionen und Habilitationen. In: Zeitschrift für Pädagogik 58(5), S. 734–756.
- Keiner, E. (1999): Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim.
- Keiner, E./Kroschel, M./Mohr, H./Mohr, R. (1997): Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen. In: Zeitschrift für Pädagogik 43(5), S. 803–825.
- Kerst, C./Rauschenbach, T./Wolter, A./Züchner, I. (2008): Studierende. In: DGfE: Datenreport Erziehungswissenschaft 2008. Opladen, S. 41–58.
- Kerst, C./Rauschenbach, T./Ortenburger, A./Wolter, A./Züchner, I. (2012): Studierende. In: DGfE: Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Opladen u. a., S. 71–97.
- Kerst, C./Rauschenbach, T./Weishaupt, H./Wolter, A./Züchner, I. (2012): Studienabschlüsse und Arbeitsmarkt. In: DGfE: Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Opladen u. a., S. 99–135.
- Keuffer, J. (2010): Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. Erziehungswissenschaft 21(40), S. 51–67. http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2740/pdf/Keuffer_Josef_Reform_der_Lehrerbildung_2010_D_A.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Kil, M. (2012): Stichwort: »Inkludierende Erwachsenenbildung«. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, S. 20–21. <http://www.diezeitschrift.de/22012/inklusion-01.pdf> [letzter Zugriff am 30.11.2015].

- Kil, M./Schlutz, E. (2008): Veränderungen und Ausdifferenzierungen im Anbieter- und Leistungsspektrum der organisierten Weiterbildung. In: Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Hohengehren, S. 64–75.
- Klemm, K./Preuss-Lausitz, U. (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Erstellt im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Essen/Berlin. http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Studie_Klemm_Preuss-Lausitz_NRW_Inklusionskonzept_2011.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000): Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystem und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000. <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/module.pdf> [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften. Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i.d. F. v. 27.12.2013). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_03_07-Mobilitaet-Lehrkraefte.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 202. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2012.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015a): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusminister-

- konferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015b): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2014–2025. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Dokumentation 208. Berlin. <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/lehrrereinstellungsbedarf-und-angebot.html> [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Knauf, R./Schubert, E. (2005): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Grundlagen, Lösungsansätze und Strategien für eine systemische Neustrukturierung des Schulanfangs. In: Textor, M. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. www.kindergartenpaedagogik.de/1321.html [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Knobloch, P. D. (2014): Internationalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Entwurf eines meta-theoretischen Vermittlungsansatzes zwischen Vergleichender Erziehungswissenschaft und Allgemeiner Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 60(5), S. 724–735.
- Koch, B. (2015): Berufsorientierung in einer inklusiven Schule. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 27. http://www.bwpat.de/ausgabe27/koch_bwpat27.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Koch, B./Textor, A. (2015): Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In: Kiel, E. (Hrsg.): Inklusion im Sekundarbereich. Stuttgart, S. 95–137.
- Korff, N. (2014): Inklusiver Mathematikunterricht: Herausforderung und Chance für Professionalisierungsprozesse. In: Lichtblau, M./Blömer, D./Jüttner, A.-K./Koch, K./Krüger, M./Werning, R. (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 18. Wiesbaden, S. 157–169.
- Kreie, G. (1999): Integrative Kooperation – Ein Modell der Zusammenarbeit. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim, S. 285–290.
- Kromrey, H. (2001): Studierendenbefragungen als Evaluation der Lehre?: Anforderungen an Methodik und Design. In: Engel, U. (Hrsg.): Hochschul-Ranking: zur Qualitätsbewertung von Studium und Lehre. Frankfurt a. M., S. 11–47.
- Kronauer, M. (Hrsg.) (2010): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld.
- Kroth, A./Daniel, H.-D. (2008): Internationale Hochschulrankings. Ein methodenkritischer Vergleich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11(4), S. 542–558.
- Krüger, H.-H./Weishaupt, H. (2000): Personal. In: DGfE: Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 75–98.

- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T./Fuchs, K./Grunert, C./Huber, A./Kleifgen, B./Rostampour, P./Seeling, C./Züchner, I. (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim/München.
- Krüger, H.-H./Schmidt, C./Siebholz, S./Weishaupt, H. (2004): Personal. In: DGfE: Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden, S. 63–89.
- Krüger, H.-H./Schnorr, O./Weishaupt, H. (2008): Personal. In: DGfE: Datenreport Erziehungswissenschaft 2008. Opladen, S. 87–112.
- Krüger, H.-H./Kücker, C./Weishaupt, H. (2012): Personal. In: DGfE: Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Opladen u. a., S. 138–158.
- Kullmann, H./Lütje-Klose, B./Textor, A. (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In Amrhein, B./Dziak-Mahler, M. (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Münster, S. 89–107.
- Kunter, M./Voss, T. (2011): Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In: Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S./Neubrand, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, S. 85–113.
- Lebherz, C./Mohr, C./Henning, M./Sedlmeier, P. (2005): Wie brauchbar sind Hochschul-Rankings? Eine empirische Analyse. In: Teichler, U./Tippelt, R. (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel. 50. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 188–208.
- Lehberger, R. (2012): Von der Eignungsreflexion zur Potenzialentwicklung. In: Bosse, D./Dauber, H./Döring-Seipel, E./Nolle, T. (Hrsg.): Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn, S. 59–66.
- Lenz, K./Wolter, A./Otto, M./Pelz, R. (2014a): Studium und Berufseinstieg. Ergebnisse der zweiten Sächsischen Absolventenstudie. Eine empirische Untersuchung im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst. Dresden. http://www.kfbh.de/images/Projekte/Saechs-Absolv/2015/2015_04_02_SABS_Bericht_Erstbefragung.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Lenz, K./Wolter, A./Otto, M./Pelz, R. (2014b): Im Beruf angekommen? Ergebnisse der Sächsischen Absolventenstudie. Erste Nachbefragung der Prüfungsjahrgänge 2006 und 2007. Eine empirische Untersuchung im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst. Dresden. http://www.kfbh.de/images/Projekte/Saechs-Absolv/2015/2015_04_02_SABS_Bericht_Nachbefragung.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Lewis, A./Norwich, B. (2005): Special Teaching for Special Children? Maidenhead.
- Lichtblau, M. (2014): Familiäre Unterstützung der kindlichen Interessenentwicklung in der Transition vom Kindergarten zur Schule. In: Frühe Bil-

- dung 3(2), S. 93–103. <http://econtent.hogrefe.com/doi/abs/10.1026/2191-9186/a000131> [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Lichtblau, M./Werning, R. (2012): Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule. In: Fröhlich-Gildhoff, K. (Hg.): *Forschung in der Frühpädagogik*. Freiburg, S. 211–244.
- Lichtblau, M./Thoms, S./Werning, R. (2013): Kooperation zwischen Kindergarten und Schule zur Förderung der kindlichen Interessenentwicklung. In: Werning, R./Arndt, A.-K. (Hrsg.): *Inklusion. Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 200–220.
- Lindmeier, B./Schöler, J. (2000): *Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung*. Neuwied, Berlin.
- Lörz, M./Quast, H./Woisch, A. (2012): Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr nach Schulabgang. HIS: Forum Hochschule 5/2012. Hannover.
- Löser, J. M. (2013): »Support Teacher Model« – eine internationale Perspektive auf Lehrerkooperation an inklusiven Schulen. In: Werning, R./Arndt A.-K. (Hrsg.): *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn, S. 107–124.
- Löser, J. M./Werning, R. (2011): Equity for Immigrant Students in German Schools? In: Artiles, A.J./Kozleski, E.B./Waitoller, F.R. (Ed.): *Inclusive Education. Examining Equity on Five Continents*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, S. 89–100.
- Lotte, J. (2013): Schärfer gestellt – Erfassung von Kindern mit Behinderungen in Kindertageseinrichtungen. In: *KomDat. Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe* 16, S. 9–12.
- Lüders, C. (1989): *Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker*. Weinheim.
- Lütje-Klose, B. (2011): Müssen Lehrkräfte ihr didaktisches Handeln verändern? In: *Inklusive Didaktik als Herausforderung für den Unterricht. Lernende Schule* 55, S. 13–15.
- Lütje-Klose, B./Willenbring, M. (1999): »Kooperation fällt nicht vom Himmel«. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen aus systemischer Sicht. In: *Behindertenpädagogik* 38(1), S. 2–31.
- Markowitz, R./Tippelt, R. (2015): Perspektivwechsel: Was können Sonderpädagogik und Erwachsenenbildung voneinander lernen. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 65(4), S. 339–348.
- Martini, R./Dees, W. (2012): Qualifizierungsarbeiten in der Bildungsforschung 1998–2007. In: Weishaupt, H./Rittberger, M. (Hrsg.): *Bildungsforschung in Deutschland – eine Situationsanalyse*. Frankfurt a. M., S. 43–64. http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8206/pdf/Martini_Deess_2012_Qualifizierungsschriften_in_der_Bildungsforschung_1998_bis_2007.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].

- Martini, R./Schmidt-Hertha, B. (2012): Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. – In: DGfE: Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Op-laden u. a., S. 181–192.
- Marvin, C. A. (1990): Problems in school-based speech language consultation and collaboration services: Defining the terms and improving the process. In: Secord, W. A./Wiig, E. H. (Hrsg.): Collaborative Programs in the Schools. Concepts, Models, and Procedures. Jovanovich: Hartcourt Brace, S. 37–47.
- Meisel, K. (2015): Inklusion als Aufgabe der Organisationsentwicklung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 65(4), S. 355–362.
- Merkens, H. (2004): Evaluation der Erziehungswissenschaft – eine neue Herausforderung. In: Zeitschrift für Pädagogik 50(1), S. 77–87.
- Meulemann, H. (1991): Zufriedenheit und Erfolg in der Bildungslaufbahn. Ein Längsschnitt vom Gymnasium bis zum Studienabschluss. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 11(3), S. 215–238.
- Meyer, T./Hupka-Grunner, S./Samuel, R./Bergman, M.M. (2012): Einleitung und Überblick»Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden«. In: Bergmann, M. M./Hupka-Brunner, S./Meyer, Th./Samuel, R. (Hrsg.): Bildung – Arbeit – Erwachsenenwerden. Wiesbaden, S. 9–18.
- Michael, S. O. (2005): The Cost of Excellence: The Financial Implications of Institutional Rankings. International Journal of Educational Management, Heft 5, S. 365–382.
- Middendorff, E./Apolinarski, B./Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn, Berlin.
- Miethe, I./Boysen, W./Grabowsky, S./Kludt, R. (2014): First Generation Students an deutschen Hochschulen. Berlin.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg Vorpommern (o.J.): Vorbereitungsdienst mit Doppelqualifikation. <http://www.lehrer-in-mv.de/lehrerin-werden-in-MV/referendare/vorbereitungsdienst-mit-doppelqualifikation/> [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Wege-der-Reform/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Minks, K.-H./Fabian, G. (2007): Erwerbsmobilität von Hochschulabsolventen – HIS-Absolventenbefragung 2006/2007. Vortrag im Rahmen der »Dresdner Vorträge zur Wirtschaftspolitik« des ifo Institut für Wirtschaftsforschung Dresden in Dresden. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_

- vt/22/2007-12-12_Vortrag_Minks_Fabian_Dresden.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Mitchell, D. (2014): What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies. London/New York.
- Moukoulis, V. (2011): Auf der Suche nach der Qualität in der Forschung: das EERQI-Projekt (European Educational Research Indicators Project). In: *Erziehungswissenschaft* 22(42), S. 19–22.
- Müller, H. (2012): Zitationen als Grundlage von Forschungsleistungsrankings – Konzeptionelle Überlegungen am Beispiel der Betriebswirtschaftslehre. *Beiträge zur Hochschulforschung* 34(2), S. 68–92. <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2-2012-Mueller.pdf> [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Niggel-Gellrich, A./Schmidt, C. (2013): Inklusion, demographischer Wandel und Übergangssystem – Blinde Flecken in der Debatte zu veränderten Übergangschancen gering qualifizierter Jugendlicher. In: Maier, M./Vogel, T. (Hrsg.): *Übergänge in eine neue Arbeitswelt*. Wiesbaden, S. 294–308.
- Öztürk, H. (2014): Migration in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Perner, D. E./Porter, G. L. (2008): *Creating Inclusive Schools: Changing Roles and Strategies*. In: Parette, H. P./Peterson-Karlan, G. R. (Hrsg.): *Researched-Based Practices in Developmental Disabilities*. 2. Aufl. Austin, S. 527–532.
- Plangger, S. (2015): Inklusive Erwachsenenbildung im ländlichen Raum – Volkshochschule Vinschgau. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 65(4), S. 369–374.
- Prenzel, A. (2010): *Inklusion der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF)*. München.
- Rammstedt, B. (Hrsg.) (2013): *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich – Ergebnisse von PIAAC 2013*. Münster.
- Rauhvargers, A. (2011): *Global University Rankings and their impact*. Brüssel: European University Association. http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Global_University_Rankings_and_Their_Impact.pdf?sfvrsn=4 [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Rauschenbach, T. (1994): Ausbildung und Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim, S. 275–294.
- Rauschenbach, T./Christ, B. (1994): Abbau, Wandel oder Expansion. Zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Stellenbesetzungen. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 69–92.
- Rauschenbach, T./Krüger, H.-H. (2004): PädagogInnen in Studium und Beruf – eine einleitende Skizze. In: Rauschenbach, T./Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Pädagogen in Studium und Beruf*. Wiesbaden, S. 9–30.

- Rauschenbach, T./Züchner, I. (2004): Studium und Arbeitsmarkt der Hauptfachstudierenden. In: DGfE: Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden, S. 39–54.
- Rehn, T. (2009): Erwerbsmobilität von Hochschulabsolventen. Diplomarbeit, vorgelegt am Institut für Soziologie und Sozialpsychologie der Leibniz Universität Hannover.
- Reimer, M./Müller, C./Drechsler, M. (o.J.): Feldbericht. Wiederholungsbefragung des Absolventenjahrgangs 2005/06. Fünf Jahre nach dem Studium. München. http://www.bap.ihf.bayern.de/fileadmin/user_upload/BAP_Dateien/Absolventenjahrgaenge/2005-2006/B_2/BAP_0506.2_BAP_Feldbericht.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Reintjes, C./Bellenberg, G. (2012): Überprüfung der Eignung für den Lehrerberuf durch Selbsterkundung, Beratung und Praxiserleben? Das Eignungspraktikum in NRW aus der Perspektive der Praktikanten. In: Bosse, D./Criblez, L./Hascher, T. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil I: Analysen, Perspektiven und Forschung. Immenhausen, S. 187–210.
- Reyer, J./Franke-Meyer, D. (2010): Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der »Pädagogik der frühen Kindheit« als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 56(2), S. 725–743.
- Robak, S. (2013): Diversität in der Erwachsenenbildung(sforschung) im Spiegel theoretischer und empirischer Reflexionen – eine Standortdiskussion. In: Hauenschild, K./Robak, S./Sievers, I. (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt a. M., S. 183–203.
- Robak, S. (2015): Angebotsentwicklung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen und Strukturen der Bildungsarbeit mit Asylsuchenden. In: EB Erwachsenenbildung 4/2015, S. 10–13.
- Robak, S./Petter, I. (2014): Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen. Bielefeld.
- Rothe, A. (2013): Professionelle Herausforderungen im Umgang mit Heterogenität am Schulanfang. In: Werning, R./Arndt, A.-K. (Hrsg.): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn, S. 221–244.
- Rützel, J. (1995): Randgruppen in der beruflichen Bildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 109–120.
- Sawalies, J./Veber, M./Rott, D./Fischer, C. (2013): Inklusionspädagogik in der ersten Phase der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zu Stand und Unterschieden universitärer Lehrangebote für die Regelschullehrkräfte. *Schulpädagogik heute* 4(8). http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/SH8_21b.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Schenker-Wicki, A./Inauen, M. (2012): The economics of teaching: What lies behind student-faculty ratios? *Higher Education Management and Policy*, Heft 3, S. 31–50.

- Schmidt, B. (2008): Qualität der Lehre an Hochschulen. In: Klieme, E./Tippelt, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. Weinheim, S. 156–170.
- Schmidt, B./Weishaupt, H. (2008): Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs. In: DGfE: Datenreport Erziehungswissenschaft 2008. Opladen, S. 113–138.
- Schmidt-Hertha, B. (2012): Forschung und Publikationskulturen. In: DGfE: Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Opladen u. a., S. 159–180.
- Schmidt-Hertha, B. (2014): Kompetenzerwerb und Lernen im Alter. Bielefeld.
- Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (2013): Inklusion in der Weiterbildung. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Münster, S. 241–262.
- Schmidt-Hertha, B./Thalhammer, V./Müller, M. (2015): Studiengangs-Reputation als Indikator für Lehrqualität? In: Langemeyer, I./Fischer, M./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Epistemic and Learning Cultures at the University of the 21st Century. Weinheim, S. 72–84.
- Schreiber-Barsch, S./Fawcett, E. (2015): Mehrwert Inklusion: Gesellschaft, Institutionen der Erwachsenenbildung, Lernende. In: Hessische Blätter für Volksbildung 65(4), S. 349–354.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.) (2012): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden.
- Schubarth, W./Gottmann, C./Krohn, M. (2014): Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPax-Studie. In: Arnold, K.-H./Gröschner, A./Hascher, T. (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster/New York, S. 201–219.
- Schulzeck, U. (2008): Veröffentlichungen im Fachinformationssystem Bildung (FIS-Bildung) 1998 bis 2002. In: Weishaupt, H./Kraul, M./Böhm-Kasper, C./Schulzeck, U./Zügenrucker I. (Hrsg.): Zur Situation der Bildungsforschung in Deutschland. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 75–90. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_achtundzwanzig.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Schumann, M. (2009): Die »Behindertenrechtskonvention« in Kraft! – Ein Meilenstein auf dem Weg zur inklusiven Bildung in Deutschland?! In: Zeitschrift für Inklusion 2, o. S. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/158/158> [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Scruggs, T. E./Mastropieri, M. A./McDuffie, K. A. (2007): Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children* 73(4), S. 392–415.
- Shippin, M. E./Flores, M. M./Crites, S. A./Patterson, D./Ramsey, M. L./Houchins, D. E./Jolivette, K. (2011): Classroom Structure and Teacher Ef-

- ficacy in Serving Students with Disabilities: Differences in Elementary and Secondary Teachers. *International Journal of Special Education* 2(3), S. 36–44.
- Solga, H. (2009): Wissensgesellschaft: Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung. In: Heidemann, W./Kuhnhenne, M. (Hrsg.): *Zukunft der Berufsausbildung*. Düsseldorf, S. 21–37.
- Sondermann, M./Simon, D./Scholz, A.-M./Hornbostel, S. (2008): Die Exzellenzinitiative: Beobachtungen aus der Implementierungsphase. iFQ-Working Paper No. 5. http://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/evaluation_statistik/programm_evaluation/studie_evaluation_exin.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Statistisches Bundesamt (2010): *Fachserie 11, Reihe 4.4: Personal an Hochschulen 2009*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2011): *Fachserie 11, Reihe 4.5: Finanzen der Hochschulen 2009*. Wiesbaden.
- Staub, F./Waldis, M./Futter, K./Schatzmann, S. (2014): Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In: Arnold, K.-H./Gröschner, A./Hascher, T. (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster/New York, S. 335–358.
- Stieve, C./Worsley, C./Dreyer, R. (2014): Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Dokumentation der Einführung einer neuen Berufsbezeichnung in den deutschen Bundesländern. Köln. http://www.fbts.de/uploads/media/Studie_KindheitspaedagogIn_2014_BAG_BEK__StudiengangstagKindheit-opt1.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Stisser, A./Horn, K.-P. (2012): Bachelor- und Masterstudiengänge in der Erziehungswissenschaft. In: DGfE: *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012*. Opladen u. a., S. 19–48.
- Stisser, A./Horn, K.-P./Züchner, I./Ruberg, C./Wigger, L. (2012): Studiengänge und Standorte. In: DGfE: *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012*. Opladen u. a., S. 19–69.
- Tafertshofer, L./Schmidt-Hertha, B. (im Erscheinen): Vereinbarkeit von Forschung und Lehre im Spiegel hochschulstatistischer Indikatoren: Das Beispiel Wirtschaftswissenschaften und Psychologie.
- Terhart, E. (2011): Lehrerbildung: Stichworte zu Organisation, Kultur, Disziplin. In: *Erziehungswissenschaft* 22(43), S. 113–117.
- Terhart, E. (2013): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster/New York/München.
- Thole, W./Fölling-Albers, M./Roßbach, H.-G. (2008): Die »Pädagogik der Kindheit« im Fokus der Wissenschaften. In: Thole, W./Fölling-Albers, M./Roßbach, H.-G./Tippelt, R. (Hrsg.): *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Opladen, S. 17–30.

- Thole, W./Hascher, T. (2011): Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung – Workshop der DGfE zum Stand und zur Zukunft der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft* 22(43), S. 9–12. http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5423/pdf/ErzWiss_43_2011_Thole_Hascher_Organisationsstrukturen_Kulturen_D_A.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Tillmann, K.-J. (2007): Erziehungswissenschaft in der BA/MA-Struktur: die Lehrerbildung. In: *Erziehungswissenschaft* 18(35), S. 17–24.
- Tillmann, K.-J. (2012): Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen. In: *Pädagogik* 64(5), S. 8–12. <http://www.redaktion-paedagogik.de/2012/05/das-sekundarschulsystem-auf-dem-weg-in-die-zweigliedrigkeit/> [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research* 45(1), S. 89–125.
- Tippelt, R. (2009): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R./Hippel, A. v. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden, S. 453–471.
- Tippelt, R. (2014): Pädagogik im Hochschulsystem und sozialer Wandel. In: *Pädagogische Rundschau – Sonderdruck, Heft 4*, S. 463–474.
- Tippelt, R./Weiland, M./Panyr, S. (2003): *Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole*. Bielefeld.
- Tippelt, R./Schmidt, B. (2010): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 9–20.
- Topsch, W. (2004): Schulpraxis in der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, S. 476–486.
- UNESCO (2009): *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Uzerli, U. (2004): Der Bologna-Prozess in der Lehrerbildung. In: Döbrich, P./Frommelt, B. (Hrsg.): *Europäisierung und Reform der Lehrerbildung in Hessen und Rheinland-Pfalz. Jahrestagung am 26. und 27. März 2003. Frankfurt a. M.*, S. 1–20. http://www.pedocs.de/volltexte/2012/3103/pdf/reform_der_lehrerbildung_bd9_D_A.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Vogel, P. (1994): Klassifikationsprobleme als Ausdruck des defizitären Charakters der Erziehungswissenschaft? In: Horn, K.-P./Wigger, L. (Hrsg.): *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, S. 371–387.
- Werning, R. (2012): Inklusive Schulentwicklung. In: Moser, V. (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart, S. 49–61.
- Werning, R. (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17(4), S. 601–623. <http://springer.com/home?SGWID=0-0-10030-0-0&agId=2731279&download=1&checkval=5b6423b7b5145e14a93ce09422d844f8> [letzter Zugriff am 30.11.2015].

- Werning, R./Thoms, S. (2015): Inklusive Bildung – Zum Stand der Umsetzung des Artikels 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Sozialer Fortschritt 64(11), S. 255–259.
- Westermann, R. (2010): Studienzufriedenheit. In: Rost, D. H. (Hrsg.), Handwörterbuch pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 829–836.
- Weyland, U. (2012): Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Hrsg. von Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Hamburg.
- Weyland, U./Wittmann, E. (2010): Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung 1. Phase an hessischen Hochschulen. Berlin.
- Winter, M. (2009): Das neue Studieren: Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. Wittenberg.
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf> [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Wissenschaftsrat (2013): Kerndatensatz Forschung. http://www.wissenschaftsrat.de/arbeitsbereiche-arbeitsprogramm/kerndatensatz_forschung.html [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Woisch, A./Ortenburger, A./Multrus, F. (2013): Studienqualitätsmonitor 2012: Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen. Hannover.
- Woisch, A./Willige, J./Grützmaker, J. (2014): Studienqualitätsmonitor 2013. Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen. Hannover.
- Wolter, A. (2014): Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion: Die Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland. In: Banscherus, U. u. a. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Bielefeld, S. 19–38.
- Wolter, A. (2015): The Labour Market for Teachers in Germany: The Discrepancy between Need and Affordability. In: Kuhlee, D./van Buer, J./Winch, C. (Hrsg.): Governance in der Lehrerausbildung: Analysen aus England und Deutschland. Wiesbaden, S. 191–205.
- Wolter, A./Kerst, C. (2008): Akkreditierung als Verfahren der Qualitätssicherung von Studiengängen in Deutschland: Eine policy-orientierte Analyse. In: Klieme, E./Tippelt, R. (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. Weinheim, S. 135–155.
- Wolter, A./Koepernik, C. (2012): Studium und Beruf. In: Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.): Expertisen für Hochschule der Zukunft. Demokratische und soziale Hochschule. Bad Heilbrunn, S. 273–340.
- Yeboah, D. (2002): Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: Evidence from the research literature. In: Early Years 22, S. 51–68.

- Zierer, K. (2011): Wider den Projektezwang. In: *Erziehungswissenschaft* 22(42), S. 9–18.
- Zierer, K./Ertl, H./Philipps, D./Tippelt, R. (2014): Profillinien erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften. Eine Orientierungshilfe. In: *Erziehungswissenschaft* 48, S. 95–127. http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9562/pdf/ErzWiss_48_2014_Zierer_et_al_Profillinien_erziehungswissenschaftlicher_Zeitschriften.pdf [letzter Zugriff am 30.11.2015].
- Züchner, I. (2004): Regionale Arbeitsmärkte. Die Bedeutung regionaler Unterschiede für die Erwerbstätigkeit von Hauptfach-PädagogInnen. In: Rauschenbach, T./Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Pädagogen in Studium und Beruf*. Wiesbaden, S. 227–243.
- Züchner, I. (2012): Erziehungswissenschaftliche Studiengänge der Frühpädagogik an Fachhochschulen und Universitäten. In: DGfE: *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012*. Opladen u. a., S. 49–53.
- Züchner, I./Weishaupt, H. (2004): Studierende, Absolventen, Stellensituation in der Lehrerbildung. In: DGfE: *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004*. Wiesbaden, S. 55–62.

Tabellenanhang

Tabelle A1: Hauptfach-Bachelorstudiengänge (nach Standorten) 2011/2012 und 2014/15 im Vergleich¹

Standort ²	Studienfachbezeichnung 2011/2012	Studienfachbezeichnung 2014/2015 ³	Ein- Fach	Zwei- Fach ⁴
Aachen TH	Betriebspädagogik, Wissenspsychologie	–	–	–
Augsburg U	EW	<i>EW</i>	x	–
Bamberg U	Päd	<i>Päd</i>	–	x**
Berlin FU	EW: Bildung, Erziehung und Qualitätssicherung	<i>EW: B- und EW</i>	x	–
Berlin HU	EWen Rehabilitationspädagogik	<i>EWen</i> Rehabilitationspädagogik	– x	x –
Berlin TU	–	–	–	–
Bielefeld U	EW	<i>EW</i>	–	x
Bochum U	EW/Päd	<i>EW</i>	–	x
Braunschweig TU	EW	<i>EW</i>	x	x
Bremen U	–	–	–	–
Chemnitz TU	Päd	<i>Päd</i>	x	–
Darmstadt TU	Päd	<i>Päd</i>	x	–
Dortmund TU	EW Rehabilitationspädagogik	<i>EW</i> Rehabilitationspädagogik	x x	– –

- 1 Ohne Nebenfächer, weiterbildende/kostenpflichtige Studiengänge und Studiengänge der Gesundheits-, Kunst-, Musik- und Wirtschaftspädagogik. Die Einordnung der Studiengänge in die Ein- bzw. Zwei-Fach-Struktur richtet sich in erster Linie nach den Angaben der Standorte selbst. Ob Studiengänge mit Nebenfächern als Ein-Fach- bzw. Zwei-Fach-Studiengänge angesehen werden, ist in der Eigendefinition der Standorte jedoch sehr unterschiedlich. Wir haben daher Studiengänge mit Nebenfächern von mindestens 30 LP (i.d.R. entspricht dies einem Semester) als Zwei-Fach-Studiengang eingeordnet. Als Hauptfachstudiengang wurde ein Studiengang gezählt, wenn es möglich ist die Abschlussarbeit in Erziehungswissenschaft zu verfassen.
- 2 Fett markierte Standorte bieten als generalisiert eingeordnete Bachelorstudiengänge an und kursive Standorte als generalisiert eingeordnete Masterstudiengänge. Fett und kursiv markierte Standorte bieten sowohl im Bachelor- als auch im Masterbereich generalisierte Studiengänge an.
- 3 Kursiv markierte Studienfachbezeichnungen haben wir als generalisierte und nicht-kursive als spezialisierte Studiengänge eingeordnet.
- 4 Zahlen in Klammern verweisen auf die Anzahl der Studiengänge, wenn ein Studiengang in mehreren Umfängen angeboten wird.

Standort ²	Studienfachbezeichnung 2011/2012	Studienfachbezeichnung 2014/2015 ³	Ein- Fach	Zwei- Fach ⁴
Dresden TU	Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrts- wissenschaften	Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrts- wissenschaften	x	–
Duisburg- Essen U	EW Soziale Arbeit	EW Soziale Arbeit	x x	– –
Eichstätt- Ingolstadt KU	Päd	Päd	x	–
Erfurt U	EW	EW	–	x
	Pädagogik der Kindheit	Primare und elementare Bildung (Variante Vor- und Außerschulische Bildung)	–	x*
	Förderpädagogik	Förderpädagogik	–	x*
Erlangen- Nürnberg U	Päd	Päd	–	x
Flensburg U	Vermittlungswissenschaften	BW	–	x*
Frankfurt am Main U	EWen	EW	x	–
Freiburg PH	Erziehung und Bildung	EW	x	–
	Frühe Bildung/ Pädagogik der frühen Kindheit	Kindheitspädagogik (7 Semester)	x	–
Freiburg U	Bildungsplanung/ Instructional Design	Bildungswissenschaft und Bildungsmanagement	–	x
Gießen U	Bildung und Förderung in der Kindheit	Bildung und Förderung in der Kindheit	x	–
	Außerschulische Bildung	Außerschulische Bildung	x	–
Göttingen U	–	–	–	–
Hagen FernU	BW	BW	x	–
Halle-Witten- berg U	EW	EW	x	x
Hamburg UBW	B- und EW	B- und EW	x	–
Hamburg U	E- und BW	E- und BW	–	x**
Hannover U	Sonderpädagogik	Sonderpädagogik	–	x**
Heidelberg PH	Frühkindliche und Elementarbildung	Frühkindliche und Elementarbildung	x	–
Heidelberg U	BW	BW	–	x
Hildesheim U	EW	EW	x	–
	Sozial- und Organisationspädagogik	Sozial- und Organisationspädagogik	x	–
Jena U	EW	EW	–	x
Karlsruhe KIT (TH)	Päd	Päd	–	x ⁵

5 Die Studiengänge sind noch nicht modularisiert.

Standort	Studienfachbezeichnung 2011/2012	Studienfachbezeichnung 2014/2015	Ein- Fach	Zwei- Fach
Karlsruhe PH	Pädagogik der Kindheit	Pädagogik der Kindheit	x	–
Kassel U	Soziale Arbeit	Soziale Arbeit	x	–
Kiel U	Päd	<i>Päd</i>	–	x
Koblenz- Landau U	Päd	<i>Päd + EW + AEW</i>	x (2) ⁶	x
	–	Betriebspädagogik/ Personalentwicklung	–	x
Köln U	EW	<i>EW</i>	x	x
	–	Frühförderung	x	–
Leipzig U	Rehabilitations- und Integrationspädagogik ⁷	–	–	–
Ludwigsburg PH	BW/Lebenslanges Lernen	BW/Lebenslanges Lernen	x	–
	Frühkindliche Bildung und Erziehung	Frühkindliche Bildung und Erziehung	x	–
	Kultur/Medienbildung	Kultur- und Medienbildung	x	–
Lüneburg U	–	–	–	–
Magdeburg U	BW	<i>BW</i>	x	x
	Medienbildung: Visuelle Kultur und Kommu- nikation	Medienbildung: Audiovisuelle Kultur und Kommunikation	x	–
Mainz U	EW	<i>EW</i>	–	x
Marburg U	E- und BW	<i>E- und BW</i>	x	–
München UBW	BW, insb. interkulturelle Medien und Erwachsenenbildung	BW, insb. interkulturelle Medien und Erwachsenenbildung	x	–
München U	Päd/BW	<i>Päd/BW</i>	–	x
Münster U	EW	<i>EW</i>	–	x (2) ⁸
Oldenburg U	Päd	<i>Päd</i>	x	x (2)
	Sonderpädagogik	Sonderpädagogik	–	x (2)*
Osnabrück U	EW	<i>EW</i>	–	x*
Paderborn U	EWen	<i>EW</i>	–	x
Potsdam U	EW	<i>EW</i>	–	x (2)
Regensburg U	EW	<i>EW</i>	–	x**
Rostock U	–	–	–	–
Schwäbisch- Gmünd PH	Frühe Bildung	Kindheitspädagogik (7 Semester)	x	–

6 Zwei Standorte mit je eigenen Ein-Fach-Studiengängen.

7 Im WS 2011/12 polyvalenter Studiengang, der zum WS 2012/13 auf das Staatsexamen umgestellt wurde.

8 Nach Eigendefinition des Standortes wird ein Ein-Fach-Studiengang mit 30 LP Nebenfach und ein Zwei-Fach-Studiengang (polyvalent) angeboten.

Tabellenanhang

Standort	Studienfachbezeichnung 2011/2012	Studienfachbezeichnung 2014/2015	Ein- Fach	Zwei- Fach
Siegen U	Päd: Entwicklung und Inklusion	<i>Päd: Entwicklung und Inklusion</i>	x	–
	Soziale Arbeit	Soziale Arbeit	x	–
Stuttgart U	Technikpädagogik	Berufspädagogik/ Technikpädagogik	–	x
Trier U	EW	EW: Sozial- und Organisationspädagogik	x	–
Tübingen U	EW	<i>EW</i>	x	–
Vechta U	EW	<i>EW</i>	–	x
	Soziale Arbeit in Humandiensten	Soziale Arbeit	x	–
<i>Weingarten PH</i>	Elementarbildung	Elementarbildung	x	–
	Medien- und Bildungsmanagement	Medien- und Bildungsmanagement	x	–
Wuppertal U	Päd	<i>EW</i>	–	x*
Würzburg U	Päd	<i>Päd</i>	–	x (2)
	Sonderpädagogik	Sonderpädagogik	–	x

* polyvalente Studiengänge

** Ein-Fach-Studiengänge mit Nebenfächern ≥ 30 Leistungspunkten

Tabelle A2: Hauptfach-Masterstudiengänge (nach Standorten) 2011/2012 und 2014/15 im Vergleich¹

Standort ²	Studienfachbezeichnung 2011/2012	Studienfachbezeichnung 2014/2015 ³	Ein- Fach	Zwei- Fach ⁴
Aachen TH	Bildung- und Wissensmanagement	Bildung- und Wissensmanagement	–	x ⁵
	–	Empirische Bildungsforschung	x	–
<i>Augsburg U</i>	EW mit Schwerpkt. Heterogenität in Erziehung und Bildung	<i>EW mit Schwerpkt. Heterogenität in Erziehung und Bildung</i>	x	–
<i>Bamberg U</i>	E- und BW	<i>E- und BW</i>	x	–
	Erwachsenenbildung/ Weiterbildung	Erwachsenenbildung/ Weiterbildung	x	–
	Empirische Bildungsforschung	Empirische Bildungsforschung (MSc)	x	–
	–	Bildungsmanagement und Schulführung	x	–
<i>Berlin FU</i>	BW	<i>BW</i>	x	–
<i>Berlin HU</i>	EWen	<i>EWen</i>	x	–
	Erwachsenenpädagogik/ Lebenslanges Lernen	Erwachsenenbildung/ Lebenslanges Lernen	x	–
	–	Rehabilitationspädagogik	x	–
Berlin TU	BW: Organisation und Beratung	BW: Organisation und Beratung	x	–
<i>Bielefeld U</i>	EW	<i>EW</i>	x	–
<i>Bochum U</i>	EW/Päd	<i>EW</i>	x	x
Braunschweig TU	Organisationskulturen und Wissenstransfer	Organisation, Governance, Bildung	x	–

- 1 Ohne Nebenfächer, weiterbildende/kostenpflichtige Studiengänge und Studiengänge der Gesundheits-, Kunst-, Musik- und Wirtschaftspädagogik. Die Einordnung der Studiengänge in die Ein- bzw. Zwei-Fach-Struktur richtet sich in erster Linie nach den Angaben der Standorte selbst. Ob Studiengänge mit Nebenfächern als Ein-Fach bzw. Zwei-Fach-Studiengänge angesehen werden, ist in der Eigendefinition der Standorte jedoch sehr unterschiedlich. Wir haben daher Studiengänge mit Nebenfächern von mindestens 30 LP (i.d.R. entspricht dies einem Semester) als Zwei-Fach-Studiengang eingeordnet. Als Hauptfachstudiengang wurde ein Studiengang gezählt, wenn es möglich ist die Abschlussarbeit in Erziehungswissenschaft zu verfassen.
- 2 Fett markierte Standorte bieten als generalisiert eingeordnete Bachelorstudiengänge an und kursive Standorte als generalisiert eingeordnete Masterstudiengänge. Fett und kursiv markierte Standorte bieten sowohl im Bachelor- als auch im Masterbereich generalisierte Studiengänge an.
- 3 Kursiv markierte Studienfachbezeichnungen haben wir als generalisierte und nicht-kursive als spezialisierte Studiengänge eingeordnet.
- 4 Zahlen in Klammern verweisen auf die Anzahl der Studiengänge, wenn ein Studiengang in mehreren Umfängen angeboten wird.
- 5 Letztmalige Immatrikulation in das 1. Fachsemester

Standort ²	Studienfachbezeichnung 2011/2012	Studienfachbezeichnung 2014/2015 ³	Ein- Fach	Zwei- Fach ⁴
Bremen U	EW	E- und BWen	x	–
Chemnitz TU	Päd mit dem Schwerpkt. Lernkulturen	Päd mit dem Schwerpkt. Lernkulturen	x	–
Darmstadt TU	BWen: Bildung in globalen Technisierungspro- zessen	BWen: Bildung in globalen Technisierungs- prozessen	x	–
Dortmund TU	EW	EW	x	–
	Rehabilitationspädagogik	Rehabilitationswissen- schaften	x	–
Dresden TU	Childhood Research and Education: Kindheitsforschung, Beratung und Bildung	–		
	Weiterbildungsforschung und Organisations- entwicklung	Weiterbildungsforschung und Organisationsentwick- lung	x	–
	–	Sozialpädagogik	x	–
Duisburg- Essen U	Erwachsenenbildung/ European Adult Education	Erwachsenenbildung/ Wei- terbildung	x	–
	Soziale Arbeit: Beratung und Management	Soziale Arbeit	x	–
Eichstätt- Ingolstadt KU	Soziale Arbeit/ Social Work	Soziale Arbeit (3 Semester)	x	–
Erfurt U	Weiterbildung und Bildungstechnologie	EW – Innovation und Ma- nagement im Bildungswesen	x	–
	Sonder- und Integrationspädagogik	Sonder- und Integrationspädagogik	x	–
Erlangen- Nürnberg U	Päd	Päd	x	–
	Theaterpädagogik	Theaterpädagogik	x	–
	–	Erziehungswissenschaftlich- empirische Bildungsfor- schung	x	–
Flensburg U	–	Bildung in Europa	x	–
Frankfurt am Main U	EWen	EW	x	–
Freiburg PH	EW	EW	x	–
	[Medien in der Bildung] ⁶	Medien in der Bildung	x	–
Freiburg U	EW	BW: Lehren und Lernen	x	–

6 Bei Studiengängen in eckigen Klammern 2011/12 ist es sehr wahrscheinlich, dass es sie schon im WS 2011/12 gab, sie allerdings nicht mitgezählt wurden.

7 Nach Eigendefinition des Standortes ein Studiengang, der ohne oder mit Nebenfach (36 LP) angeboten wird.

Standort ²	Studienfachbezeichnung 2011/2012	Studienfachbezeichnung 2014/2015 ³	Ein- Fach	Zwei- Fach ⁴
Gießen U	EW mit dem Schwerpkt. Außerschulische Bildung	EW mit dem Schwerpkt. Außerschulische Bildung	x	–
	–	Inklusive Pädagogik und Elementarbildung	x	–
Göttingen U	EW: mit dem Schwerpkt. Forschung und Entwicklung im Bildungswesen	EW: mit dem Schwerpkt. Forschung und Entwicklung im Bildungswesen	x	x ⁷
Hagen FernU	Bildung und Medien: eEdu- cation	Bildung und Medien: eEdu- cation	x	–
Halle- Wittenberg U	EW: Professionalität & Bil- dungsforschung	EW: Professionalität & Bil- dungsforschung	x	–
Hamburg UBW	B- und EW	B- und EW	x	–
Hamburg U	E- und BW	E- und BW	x	–
	Mehrsprachigkeit und Bildung: MOTION – Multilingual Educational Linguistics	Mehrsprachigkeit und Bildung: MOTION – Master of Multilingual Educational Linguistics	x	–
	BWen	BWen	x	–
Hannover U	Sonderpädagogik und Reha- bilitationswissenschaften	Sonderpädagogik und Reha- bilitationswissenschaften	x	–
Heidelberg PH	–	–	–	–
Heidelberg U	BW mit dem Schwerpkt. Orga- nisationsentwicklung	BW mit dem Schwerpkt. Orga- nisationsentwicklung	x	–
Hildesheim U	EW mit dem Schwerpkt. Päd- agogik der Kindheit/ Diversity Education	EW mit dem Schwerpkt. Päd- agogik der Kindheit/ Diversity Education	x	–
	Sozial- und Organisations- pädagogik	Sozial- und Organisations- pädagogik	x	–
Jena U	EW – Sozialpädagogik/ Sozial- management	EW – Sozialpädagogik/ Sozial- management	x	–
	Bildung – Kultur – Anthro- pologie	Bildung – Kultur – Anthro- pologie	x	–
Karlsruhe KIT (TH)	Päd	Päd	x	–
Karlsruhe PH	BW	BW	x	–
	Interkulturelle Bildung, Mig- ration und Mehrsprachigkeit	Interkulturelle Bildung, Mig- ration und Mehrsprachigkeit	x	–

Standort ²	Studienfachbezeichnung 2011/2012	Studienfachbezeichnung 2014/2015 ³	Ein- Fach	Zwei- Fach ⁴
Kassel U	Empirische Bildungsforschung	Empirische Bildungsforschung	x	–
	Soziale Arbeit und Lebenslauf	Soziale Arbeit: Interdisziplinäre Forschung in Theorie und Praxis	x	–
	Sozialpädagogik in Aus-, Fort- und Weiterbildung	Sozialpädagogik in Aus-, Fort- und Weiterbildung	x	–
Kiel U	Päd	Päd	x	x
Koblenz-Landau U	–	EW	x	–
	EW mit dem Schwerpkt. Forschung und Entwicklung in Organisationen	EW mit dem Schwerpkt. Forschung und Entwicklung in Organisationen	x	–
	EW	EW	–	x (2) ⁸
Köln U	Rehabilitationswissenschaft	Rehabilitationswissenschaften	x	–
	–	Interkulturelle Kommunikation und Bildung	x	–
Leipzig U	Begabungsforschung und Kompetenzentwicklung	Begabungsforschung und Kompetenzentwicklung	x	–
Ludwigsburg PH	Frühkindliche Bildung und Erziehung	Frühkindliche Bildung und Erziehung	x	–
	Sonderpädagogik	Sonderpädagogik	x	–
	Bildungsforschung	Bildungsforschung (3 Semester)	x	–
	–	Erwachsenenbildung/ Weiterbildung	x	–
Lüneburg U	Educational Sciences	BW – Educational Sciences	x	–
Magdeburg U	BW	BW	x	–
	Medienbildung: Visuelle Kultur und Kommunikation	Medienbildung: Audiovisuelle Kultur und Kommunikation	x	–
	International Vocational Education	International Vocational Education (MSc)	x	–
	–	–	–	–
Mainz U	EW	EW	x	–
Marburg U	E- und BW	E- und BW	x	–
	Abenteuer- und Erlebnispädagogik	Abenteuer- und Erlebnispädagogik	x	–

8 Nach Eigendefinition des Standortes ein Studiengang, der in zwei Strukturvarianten angeboten wird: entweder werden zwei Fächer gleichwertig studiert oder ein Fach als »großes« und das andere als »kleines« Masterfach.

Standort ²	Studienfachbezeichnung 2011/2012	Studienfachbezeichnung 2014/2015 ³	Ein- Fach	Zwei- Fach ⁴
München UBW	BW, insb. interkulturelle Medien- und Erwachsenenbildung	BW, insb. interkulturelle Medien- und Erwachsenenbildung	x	–
München U	[Päd mit Schwerpkt. Bildungsforschung und Bildungsmanagement]	Päd mit Schwerpkt. Bildungsforschung und Bildungsmanagement	x	–
Münster U	EW	EW	x	–
Oldenburg U	E- und BWen	E- und BWen	x	–
Osnabrück U	EW: Erziehung und Bildung in gesellschaftlicher Heterogenität	EW: Erziehung und Bildung in gesellschaftlicher Heterogenität	x	–
Paderborn U	–	EW	–	x
Potsdam U	EW	EW	x	–
Regensburg U	EW	EW	x	–
Rostock U	BW	BW	x	–
Schwäbisch- Gmünd PH	BWen	BWen (3 Semester)	x	–
	Interkulturalität und Integration	Interkulturalität und Integration	x	–
	[Frühe Bildung]	Frühe Bildung	x	–
Siegen U	Bildung und Soziale Arbeit	Bildung und Soziale Arbeit	x	–
Stuttgart U	–	–	–	–
Trier U	EW: Organisation von Wissen	EW: Organisation des Sozialen	x	–
Tübingen U	Forschung und Entwicklung in der EW	Forschung und Entwicklung in der Sozialpädagogik/ Sozialen Arbeit	x	–
	–	Erwachsenenbildung/ Weiter- bildung	x	–
	–	Schulforschung und Schulent- wicklung	x	–
	–	Empirische Bildungsforschung und Pädagogische Psychologie (MSc)	x	–
Vechta U	Social Work	Soziale Arbeit	x	–
Weingarten PH	Educational Sciences (BWen)	Educational Science – BWen (3 Semester)	x	–
	Medien- und Bildungsmanagement	Medien- und Bildungsmanagement	x	–
	Early Childhood Studies	Early Childhood Studies	x	–

Standort ²	Studienfachbezeichnung 2011/2012	Studienfachbezeichnung 2014/2015 ³	Ein- Fach	Zwei- Fach ⁴
Wuppertal U	Kindheit, Jugend, Soziale Dienste	Kindheit, Jugend, Soziale Dienste	x	–
	–	<i>EW: Bildungstheorie und Gesellschaftsanalyse</i>	x	–
Würzburg U	BW	<i>BW</i>	x	–
	Sonderpädagogik	Sonderpädagogik	x	–

Die Autorinnen und Autoren

Faulstich-Wieland, Hannelore, Prof. Dr. phil. habil., Hochschullehrerin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialisationsforschung an der Universität Hamburg; Arbeitsschwerpunkte: Koedukation, Genderforschung, Sozialisation

Gerecht, Marius, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Informationszentrum Bildung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M.; Arbeitsschwerpunkte: Forschungsdaten und Forschungsinstrumente der empirischen Bildungsforschung, Bildungsforschung und Bildungsinformation

Gillen, Julia, Prof. Dr., Professur für Berufspädagogik: Organisations- und Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung an der Leibniz Universität Hannover; Arbeitsschwerpunkte: Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in schulischen und betrieblichen Kontexten, Kompetenzorientierte Didaktik in der beruflichen Bildung

Grunert, Cathleen, Prof. Dr. phil. habil., Hochschullehrerin für Allgemeine Bildungswissenschaft an der Fernuniversität Hagen; Arbeitsschwerpunkte: Kindheits- und Jugendforschung, Wissenschaftsforschung, Professionsforschung

Hascher, Tina, Prof. Dr. phil. habil., Hochschullehrerin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsforschung an der Universität Bern; Arbeitsschwerpunkte: Lernen, Motivation, Emotionen und Wohlbefinden in der Schule sowie Lehrer/innenbildung

Kerst, Christian, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Hannover; Arbeitsschwerpunkte: Bildungsberichterstattung, Absolventenstudien, Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung

Koller, Hans-Christoph, Prof. Dr. phil. habil., Hochschullehrer für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg; Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie, Qualitative Bildungsforschung, Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft

Krüger, Heinz-Hermann, Prof. Dr. phil. habil., Hochschullehrer für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Schulforschung, Kindheits- und Jugendforschung, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft

Lichtblau, Michael, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover; Arbeitsschwerpunkte: Transition KiTa-Schule, Inklusion in KiTa und Schule, kindliche Interessenentwicklung

Ludwig, Katja, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Lehrgebiet Allgemeine Bildungswissenschaft an der FernUniversität in Hagen; Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Jugendforschung, Wissenschaftsforschung

Martini, Renate, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Informationszentrum Bildung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a. M.; Arbeitsschwerpunkte: Bildungsinformation, Informationsvermittlung, Bildungsforschung

Middendorf, Elke, Dr., stellvertretende Leiterin Arbeitsbereich Studierendenforschung am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Leiterin Projektbereich Sozialerhebung; Arbeitsschwerpunkte: Soziale und wirtschaftliche Lage Studierender, Heterogenität der Studierenden, Studium mit Kind

Ortenburger, Andreas, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Hannover; Arbeitsschwerpunkte: Studierendenforschung, Studienqualität und Evaluation

Post, Andreas, Dr., freiberuflicher Dozent, Datenrecherche Personal

Radhoff, Melanie, M.Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Technischen Universität Dortmund; Arbeitsschwerpunkte: Selbstwirksamkeitserwartungen und Selbstkonzept, Heterogenität, Resilienzforschung, schulische Übergänge, Theorie der Allgemeinen Didaktik

Robak, Steffi, Prof. Dr. phil. habil., Professorin für Erwachsenenbildung und Diversity Education an der Leibniz Universität Hannover, zugleich geschäftsführende Leiterin der Arbeitsstelle DiversitAS (Diversität, Migration und Bildung); Arbeitsschwerpunkte: Bildungsmanagement und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Lernkulturforschung in der Erwachsenenbildung und betrieblichen Weiterbildung/Unternehmen, Kulturelle

und Transkulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft, Internationale Personalentwicklung und Globalisierung, Institutionenforschung, komparative Erwachsenenbildungsforschung

Ruberg, Christiane, Dr., Akademische Rätin im Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Technischen Universität Dortmund; Arbeitsschwerpunkte: Umgang mit Heterogenität, Theorien und Geschichte der Schule, Neue Lehr- und Lernkulturen, Bildungstheorien und ihre aktuelle Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung

Schmidt-Hertha, Bernhard, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt berufliche und betriebliche Weiterbildung an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen und Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft; Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Weiterbildung Älterer, Informelles Lernen, Hochschulforschung

Tafertshofer, Lorenz, Dipl.-Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard-Karls-Universität Tübingen; Arbeitsschwerpunkte: Steuerung im Hochschulsystem, Bildungsstatistik, berufliche Motivation in der Wissenschaft

Tippelt, Rudolf, Prof. Dr., Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der LMU München und Direktor des Instituts für Pädagogik; Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Erwachsenen- und Weiterbildung, Bildungsprozesse über die Lebensspanne, Bildungsentwicklung im internationalen Kontext

Weishaupt, Horst, Prof. i.R. Dr., ehemaliger Leiter der Arbeitseinheit »Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens« am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M. und Hochschullehrer für Empirische Bildungsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal; Arbeitsschwerpunkte: Regionale Bildungsforschung, Forschung zur Planung und Steuerung des Bildungswesens

Werning, Rolf, Prof. Dr. phil., Hochschullehrer für Sonderpädagogik, Schwerpunkt Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen an der Leibniz-Universität Hannover; Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Bildung, pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen, Beratung in pädagogischen Kontexten.

Wesseloh, Bianka, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg; Arbeitsschwerpunkt: Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem

Wolter, Andrä, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaftliche Forschung zum Tertiären Bildungsbereich an der Humboldt-Universität zu Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Hochschulforschung, Lebenslanges Lernen, Bildungsmonitoring; Mitglied der Autorengruppe des Nationalen Bildungsberichts

Zeuner, Christine, Prof. Dr. phil. habil., Hochschullehrerin für Erwachsenenbildung an der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg; Arbeitsschwerpunkte: Historische Erwachsenenbildung, international-vergleichende Erwachsenenbildung, Theorie der Erwachsenenbildung, Politische Bildung

Züchner, Ivo, Prof. Dr., Professor für außerschulische Jugendbildung an der Philipps-Universität Marburg; Arbeitsschwerpunkte: außerschulische Jugendbildung, Ganztagsschule, Jugendforschung, Ausbildung und Arbeitsmarkt für pädagogische Berufe, Längsschnittmethoden

Soziale Konstruktionen in der Schule



Karin Bräu
Christine Schlickum (Hrsg.)

Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht

Zu den Kategorien
Leistung, Migration,
Geschlecht, Behinderung,
Soziale Herkunft

2015. 322 Seiten. Kart.
39,90 (D), 41,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-0689-1

In der Schule treffen Kinder und Jugendliche mit verschiedenen Voraussetzungen aufeinander. In Bezug auf diese Unterschiede stellen die AutorInnen sozialkonstruktivistische Perspektiven und ihre Implikationen für die pädagogische Arbeit in der Schule dar. Dabei werden Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Behinderung und soziale Herkunft nicht als gegeben angesehen, sondern als soziale Konstrukte verstanden.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

Unsere Fachzeitschriften auf www.budrich-journals.de



- Einzelbeiträge im Download
- Print + Online Abonnements
- Online-Freischaltung über IP
- mit open access-Bereich

Als Abonnentin mit einem Kombi-Abo Print + Online bekommen Sie weiterhin Ihr Heft wie gewohnt bequem nach Hause geliefert und Sie haben zusätzlich Zugriff auf das gesamte Online-Archiv.



Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
D-51379 Leverkusen-
Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich-journals.de

Fragen Sie uns!

www.budrich-journals.de