

Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung

Bernhard Schmidt-Hertha
Rudolf Tippelt
Braunschweig/München

Im folgenden Beitrag werden nach einem Überblick über das Spektrum erziehungswissenschaftlicher Hochschulforschung (1) insbesondere Forschungsarbeiten zur Entwicklung des eigenen Fachs, zu Lehrenden und Lernenden in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen sowie zur erziehungswissenschaftlichen Forschungskultur thematisiert. (2) Im Mittelpunkt dieser Studien standen in den letzten Jahren u.a. die Umstellung auf modularisierte Studiengänge und die damit verbundenen Auswirkungen auf Studiengangstrukturen im Hauptfach Erziehungswissenschaft wie in der Lehrerbildung. (3) Dieser Umbruch geht mit einem seit den 1990er Jahren zu beobachtenden Prozess des langsamen Rückbaus sozialwissenschaftlicher und insbesondere erziehungswissenschaftlicher Professuren einher, wobei gleichzeitig die Studierendenzahlen erheblich zunahmten. (4) Das Interesse Studierender an erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen ist dabei auch vor dem Hintergrund positiver Arbeitsmarktperspektiven zu sehen, wie sie Verbleibstudien zeigen. (5) Schließlich führte die empirische Wende in den Erziehungswissenschaften zu einer zunehmenden Orientierung an zentralen Forschungsindikatoren und real zu einem wachsenden Bedarf an Drittmittel finanzierter erziehungswissenschaftlicher Forschung. (6) Mit dieser Entwicklung einher geht auch eine Erweiterung und Diversifizierung methodischer Zugänge, wie sie sich nicht zuletzt in der erziehungswissenschaftlichen Hochschulforschung selbst zeigen.

1. Erziehungswissenschaftliche Hochschulforschung im Überblick

Folgt man einer von Teichler (1994) vorgeschlagenen Strukturierung, so lassen sich auch für die erziehungswissenschaftliche Hochschulforschung vier Felder differenzieren.

- Im Rahmen der Untersuchung quantitativ-struktureller Aspekte stehen vor allem die Lehrerbildung sowie erziehungswissenschaftliche Haupt-

fachstudiengänge im Fokus. Die Frage nach den Anforderungen des Lehrerberufs und anderer pädagogischer Handlungsfelder und den daraus resultierenden Herausforderungen für die erziehungswissenschaftliche Hochschulbildung (z.B. Hillesheim und Weber 2011) werden ebenso thematisiert, wie quantitative Analysen des Übergangs von der Hochschule in den Beruf (z.B. Krüger u.a. 2003).

- Unter wissens- und fachbezogenen Gesichtspunkten werden Fragen der Studienorganisation, Fach- und Lernkultur in der Erziehungswissenschaft behandelt (z.B. Ricken 2011; Schaeper 1997), wobei auch die unterschiedlichen Perspektiven der Lehrenden und Lernenden Berücksichtigung finden (z.B. Multrus, Bargel und Ramm 2005).
- Personen- oder lehr- und lernbezogene Aspekte, wie die Kommunikation in Lehrveranstaltungen, fachliche und psychologische Beratung an Hochschulen, Lehr- und Lernstile, Studierende und Lehrende sind, wie auch in anderen Bildungsbereichen, Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Der fachbezogenen und fachübergreifenden Hochschuldidaktik kommt hierbei eine Schlüsselrolle zu (z.B. Jahnke und Wildt 2011).
- Aus einer oft fachpolitisch motivierten Perspektive rücken Institutionen, Organisationen und Governance ins Blickfeld erziehungswissenschaftlicher Hochschulforschung. Es werden u.a. Ressourcenstrukturen, Leistungs- und Belastungsindikatoren sowie organisatorische und institutionelle Veränderungsprozesse miteinander in Verbindung gebracht und fächer- wie international vergleichende Analysen durchgeführt (z.B. Kehm, Michelsen und Vabo 2010; Tillmann u.a. 2008).

Erziehungswissenschaftliche Hochschulforschung kann – so legt es bereits die vorangehende Übersicht nahe – aus zwei Perspektiven betrachtet werden:

Der tertiäre Sektor des Bildungssystems und damit auch die Forschung und Lehre an Hochschulen gehören zu den genuinen Untersuchungsgegenständen erziehungswissenschaftlicher Forschung (vgl. Teichler und Tippelt 2006). Aus dieser ersten Perspektive lassen sich die Mikro-, die Meso-, und die Makroebene differenzieren. Auf der Mikroebene der Hochschulentwicklung werden z.B. die Übergänge in die Hochschule, die Studienverläufe und Abbrecherquoten, die Absolventenzahlen und die berufliche Integration von akademisch Ausgebildeten theoretisch und empirisch analysiert. Auch die Hochschuldidaktik ist als ein zentrales erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld auf dieser Mikroebene zu verorten (vgl. Schmidt und Tippelt 2005). Auf der Mesoebene dagegen gehören u.a. die historische Entwicklung von Universitäten und anderen Hochschu-

len, Fragen institutioneller Bedingungen des Lehrens und Lernens an Hochschulen sowie die Qualität von Studiengängen und -programmen zu den erziehungswissenschaftlichen Forschungsthemen. Auf der Makroebene schließlich rücken systemische Entwicklungen, wie sie z.B. durch den Bolognaprozess initiiert wurden, in den Mittelpunkt, aber auch international vergleichende Fragestellungen zum tertiären Bildungsbereich werden bearbeitet (z.B. Pritchard 2008). Es wird danach gefragt, wie sich die Rahmenbedingungen des Hochschulsystems – also die Inputfaktoren – auf die Bildungsprozesse und die Outputfaktoren der Meso- und Mikroebene auswirken.

Aus einer zweiten Perspektive betrachten erziehungswissenschaftliche Forschungsarbeiten das Hochschulsystem im Spiegel der Entwicklung der eigenen Disziplin (vgl. auch Horn 2008) und als Ausbildungsort für die professionellen Pädagogen in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Handlungsfeldern. Diese Forschungen fokussieren ihre Betrachtungen – in Abgrenzung zur ersten Perspektive – ausschließlich auf erziehungswissenschaftliche Forschung und Lehre bzw. deren Bedingungen und Resultate.

Da sich die gesamte Breite erziehungswissenschaftlicher Hochschulforschung hier nicht annähernd abbilden lässt, konzentrieren wir uns auf Forschungsarbeiten, die dieser zweiten Perspektive zuzuordnen sind und die die Entwicklung des Fachs im Hochschulsystem dokumentieren. Insbesondere stützen wir uns dabei auf den von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) herausgegebenen und seit dem Jahr 2000 regelmäßig erscheinenden Datenreport Erziehungswissenschaft (vgl. Otto u.a. 2000; Tippelt u.a. 2004; Tillmann u.a. 2008). Der Datenreport Erziehungswissenschaft hat den Vorteil, dass er sich auf die öffentlich zugänglichen Daten der amtlichen Statistiken bezieht, allerdings müssen diese Daten durch eigene Berechnungen und eigene Analysen zu wichtig erscheinenden Aspekten erweitert werden. Da sich die Daten seit den 90er Jahren auf die im Folgenden thematisierten Dimensionen beziehen, sind längerfristige Trends zu erkennen.

2. Entwicklung von Studiengängen

Sowohl bei der Analyse der Entwicklung von Studiengängen und Studienstrukturen als auch bei Forschungsarbeiten, die die Studierenden in den Mittelpunkt rücken, differenziert die Erziehungswissenschaft zwischen erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen und lehrerbildenden Studiengängen. Diese Unterscheidung wird im Zuge der Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen in manchen Bundeslän-

dem nicht nur in den Daten der Hochschulstatistik zunehmend schwerer nachvollziehbar.

Mit Blick auf diejenigen Studiengänge, die sich als erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge identifizieren lassen, waren und sind die curricularen Veränderungen im Zuge der Bologna-Reform ein wesentlicher Gegenstand intradisziplinärer Beobachtungen. Während Grunert und Rasch (2006) mit der Einführung von Bachelor-Master-Strukturen noch deutliche Anhaltspunkte für eine Diversifizierung von Studiengängen finden, diagnostizieren Horn, Wigger und Züchner (2008) eher einen Schwund spezialisierter Studiengänge in manchen Subdisziplinen (z.B. Sozialpädagogik oder Erwachsenenbildung). Gleichzeitig gewinnt der Begriff der „Bildungswissenschaften“ in Studiengangsbezeichnungen an Präsenz und tritt mehr oder weniger gleichwertig neben die Denominationen „Erziehungswissenschaft“ und „Pädagogik“, bewirkt aber gleichzeitig eine stärkere Konzentration auf die Lern- und Unterrichtsforschung (vgl. ebd.). Aktuell sind im Hochschulkompass unter dem Schlagwort „Erziehungswissenschaft“ 41 einschlägige Bachelorstudiengänge sowie 28 Masterprogramme ausgewiesen, wobei sich die Anzahl der Masterstudiengänge noch erhöhen dürfte, da sich diese an manchen Standorten noch in der Entwicklungsphase befinden. Hinzu kommen zahlreiche subdisziplinäre Studiengänge (z.B. Berufspädagogik; Weiterbildung; Sozialpädagogik) und stark spezialisierte Studiengänge mit erziehungswissenschaftlichen Anteilen (z.B. Freizeit- und Erlebnispädagogik; Bildungsmanagement).

Neben diesen quantitativen Analysen sind veränderte Studienbedingungen und -verläufe im Zuge der – in der Erziehungswissenschaft inzwischen weit fortgeschrittenen – Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge Reibungspunkt erziehungswissenschaftlicher Diskurse. Hier kommt einerseits eine disziplinübergreifende Kritik an den Reformen im Hochschulsektor zum Tragen (z.B. Pasternack 2010), wie sie auch in anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen zu finden ist (z.B. Münch 2009), andererseits rücken in den Argumentationen immer wieder auch fachbezogene Betrachtungsweisen in den Mittelpunkt (z.B. DGfE 2008). So wird in der Erziehungswissenschaft versucht, durch ein Kern-curriculum das Fach in den theoretischen und methodischen Grundlagen für Studierende und Lehrende transparent zu gestalten. Auch wenn im Kerncurriculum nur ca. 20-30 % des jeweiligen inhaltlichen Studienangebots an einer Hochschule festgelegt werden, soll die inhaltliche Identität des Faches in einer Zeit turbulenten Wandels behauptet und weiterentwickelt werden. Es sind dringende Empfehlungen, wenn die DGfE für die anstehenden Akkreditierungsverfahren, Grundlagen und Grundbegriffe als obligatorische Ver-

anstaltungen benennt, quantitative und qualitative methodische Forschungsqualifikationen und -kompetenzen einfordert, ein Überblick zu den bildungspolitischen und bildungshistorischen Kontexten der Erziehungswissenschaft sowie ein Überblick über die pädagogisch-professionellen Felder erziehungswissenschaftlichen Handelns erwartet werden (vgl. DGfE 2008).

Auch im Kontext der Lehramtsausbildung werden Studiengangsreformen wissenschaftlich beobachtet, analysiert und diskutiert (z.B. Tillmann 2005; Bosse 2009; Bellenberg und Reintjes 2010). Dabei rückt die Heterogenität zwischen den Ländern in den Fokus, die teilweise das Staatsexamen mehr oder weniger unverändert beibehalten haben, teilweise auch in der Lehramtsausbildung komplett auf Bachelor- und Masterabschlüsse umgestellt haben. Dazwischen sind diverse Mischformen auffindbar (vgl. Horn, Wigger und Züchner 2008), deren Vielfalt auch durch die Vorgaben der KMK kaum eingeschränkt wird. Über die unmittelbar mit dem Bologna-Prozess verbundenen Umstrukturierungen hinaus, gibt es in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zur Lehramtsausbildung bereits eine langjährige Tradition zu den Anteilen und dem Zusammenspiel von wissenschaftlich-theoretischen und praktisch-angewandten Teilen der Ausbildung (z.B. Weiss 1980), die durch die aktuellen Studienreformen offensichtlich neu an Bedeutung gewinnt (vgl. z.B. Trenz 2010; Bodensohn und Schneider 2008). Darüber hinaus werden – wie der Forschungsdatenbank SOFIS entnommen werden kann – aktuell verschiedene Modellprogramme in der Lehrerbildung wissenschaftlich begleitet und evaluiert.

3. Das Personal in erziehungswissenschaftlichen Arbeitseinheiten der Hochschulen

Die Anzahl und die Denomination von Professuren sowie die Stellenausstattung der jeweiligen Lehrstühle sind aussagekräftige Indikatoren für die Entwicklung eines universitären Fachs insgesamt sowie für Schwerpunktbildungen innerhalb der betrachteten Disziplin. Unter dieser Prämisse werden auch in der erziehungswissenschaftlichen Hochschulforschung personelle Strukturen und Ausrichtungen der Erziehungswissenschaft an den Hochschulstandorten untersucht.

In der Betrachtung personeller Ressourcen universitärer Erziehungswissenschaft zeigen sich schon seit den 1980ern einige Entwicklungstrends, die sich im Datenreport Erziehungswissenschaft immer wieder neu zu bestätigen scheinen. Dazu gehört in erster Linie ein kontinuierlicher Rückgang erziehungswissenschaftlicher Professuren, der sich allein zwi-

schen 1995 und 2006 auf 36 % beläuft und einen deutlichen Rückbau des Fachs innerhalb der deutschen Universitätslandschaft dokumentiert. Dieses Phänomen ist ebenso für den akademischen Mittelbau in der Erziehungswissenschaft zu beobachten, wenngleich nicht im selben Umfang. Entsprechend haben sich auch die Betreuungsrelationen verschlechtert und die Prüfungsbelastung der Hochschullehrer hat sich massiv erhöht (vgl. Krüger, Schnoor und Weishaupt 2008).

In den Nachbardisziplinen mussten die Sozialwissenschaften ebenfalls Stellen abgeben (12 %), in der Psychologie und der Politikwissenschaft kam es zu einem sehr leichten Zuwachs bzw. zu stagnierenden Tendenzen. Dennoch ist die Erziehungswissenschaft mit 830 Professuren auch heute noch ein relativ großes Fach und verfügt über mehr Professorenstellen als die Psychologie, die Sozialwissenschaft oder die Politikwissenschaft. Inhaltlich lässt sich konstatieren, dass die empirische Bildungsforschung in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat, während historische Spezialisierungen bei Ausschreibungen rückläufig sind. Die allgemeine Erziehungswissenschaft und auch die ausdifferenzierten Bereiche der Schulpädagogik, Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik und Sonderpädagogik sind in den letzten Jahren stabil geblieben. Allerdings ist es dysfunktional, dass die Erziehungswissenschaft einen eklatanten Mangel an Qualifikationsstellen gegenüber anderen Fächern hat. Daraus ergibt sich nicht nur eine ungünstige Relation der Professuren und Dozentenzahlen gegenüber den hohen Studierendenzahlen, Erziehungswissenschaftler haben gegenüber den anderen Fächern auch die deutlich höchste Prüfungsbelastung - insbesondere aufgrund der doppelten Belastung an vielen Standorten in der Lehrerbildung und im Haupt- und Nebenfach. Aktuelle Zahlen der öffentlichen Statistik verweisen zwar auf eine positive Personalentwicklung in den letzten Jahren (vgl. Statistisches Bundesamt 2010), ob hier von einer Trendwende gesprochen werden kann, bleibt jedoch abzuwarten.

Aussagen über die Entwicklung des Fachs lassen sich nicht nur durch den Bezug auf die Personalstellen in der Erziehungswissenschaft insgesamt treffen, für den Fachdiskurs ist darüber hinaus die quantitative Entwicklung von Subdisziplinen von besonderem Interesse, die sich wiederum in den Personalstrukturen abbildet. Die Forschungsarbeiten hierzu arbeiten u.a. anhand aktueller Stellenausschreibungen und -besetzungen (z.B. Rauschenbach/Christ 1994) sowie unter Bezugnahme auf die Hochschulstatistik aktuelle Trends und Schwerpunktbildungen innerhalb der Disziplin heraus (z.B. Pietrass und Hannawald 2008). Ergänzt werden diese auf Deutschland oder den gesamten deutschsprachigen Raum bezo-

genen Analysen durch standortbezogene Dokumentationen (z.B. Institut für Erziehungswissenschaft Tübingen 2010).

4. Studierende und Absolventen

Studierende, ihre Studieneingangsbedingungen, Studienwahlmotive, Studienverläufe und -erfolge sowie deren Einmündung in den Arbeitsmarkt gehören zu den zentralen Themen erziehungswissenschaftlicher Hochschulforschung. Dies gilt insbesondere für die Studierenden und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge und der Lehramtsstudiengänge.

Aus rein quantitativer Sicht ist parallel zu den rückläufigen Personalausstattungen erziehungswissenschaftlicher Fachbereiche auch ein Rückgang Studierender in erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen nachvollziehbar (vgl. Kerst u.a. 2008a). Mitverantwortlich hierfür dürften nicht zuletzt die aufgrund personeller Überlastung an verschiedenen Studienorten eingeführten Zulassungsbeschränkungen in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen sein. Die Zahl der Studierenden in Lehramtsstudiengängen dagegen ist nach einer Konsolidierungsphase Ende in den 1990er Jahren in der vergangenen Dekade wieder leicht, aber kontinuierlich angestiegen (vgl. ebd.). Festzuhalten sind aber auch erhebliche regionale Unterschiede, so ist die Lehrerausbildung z.B. in Köln, Münster oder München sehr stark frequentiert, was sich dann auf die Studienbedingungen kritisch auswirken kann.

Daten des Deutschen Studentenwerks/HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (vgl. Isserstedt u.a. 2010) zeigen, dass soziale Disparitäten auch in erziehungswissenschaftlichen Fächern wirksam werden und weder das Lehramts- noch das Hauptfachstudium überdurchschnittlich viele Bildungsaufsteiger ansprechen. Typisch ist dagegen eine Dominanz sozialer und intrinsischer Studienwahlmotive, die im Vergleich zu anderen Fächern deutlich stärker ausgeprägt sind, insbesondere gegenüber Fächern in denen extrinsische Motive – wie erwartete Bezahlung und Karriere – dominieren (vgl. Kerst u.a. 2008a; Faulstich-Wieland, Niehaus und Scholand 2010). Gerade die angehenden Lehrerinnen und Lehrer stehen als zentrale Ressource für den allgemeinbildenden Bereich des Bildungssystems (vgl. auch KMK 2008) besonders im Fokus erziehungswissenschaftlicher Hochschulforschung, wobei insbesondere Untersuchungen zu Einstellungen, Geschlechterstereotypen oder Selbstbildern von Lehramtsstudierenden überwiegen (z.B. Kleynen 2006; Kommer 2006; Mägdefrau 2008).

Ergänzt werden diese Studien durch international vergleichende Analysen (z.B. Pritchard 2006), die u.a. Studienbedingungen und Berufsperspektiven von Studierenden der Erziehungswissenschaft komparativ untersuchen. Beide Themen – Studienbedingungen und Arbeitsmarktperspektiven – sind auch Gegenstand nationaler Studien (z.B. Terhart 2005; Horn, Cramer und Schweitzer 2009).

Zu den bislang wichtigsten Verbleibstudien für Absolventen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge gehört die 2001 von Krüger u.a. (2003) durchgeführte Befragung von Magister- und Diplompädagogen. Die umfassenden Ergebnisse dieser Studie verweisen u.a. auf ein sehr heterogenes Arbeitsfeld und einen größeren Anteil beruflicher Quereinsteiger, die eine Tätigkeit außerhalb pädagogischer Handlungsfelder aufnehmen. Neuere Daten zeichnen ein deutlich positiveres Bild was die Arbeitsmarktchancen und die Häufigkeit prekärer Beschäftigungsverhältnisse anbelangt (vgl. Fabian und Briedis 2009). Allerdings gibt es bislang noch kaum belastbare Zahlen über den Verbleib von Absolventen erziehungswissenschaftlicher Bachelor- und Masterstudiengänge, was aufgrund der inzwischen an den meisten Standorten vollzogenen Umstellung auf modularisierte Studiengänge als Herausforderung (nicht nur) erziehungswissenschaftlicher Hochschulforschung für die nächsten Jahre anzusehen ist.

Für den Bereich der Lehramtsstudiengänge haben sich die Perspektiven für Absolventen zwischen 1995 und 2006 deutlich verbessert. Sowohl die Daten zu den Übergängen nach dem ersten Staatsexamen in den Vorbereitungsdienst als auch zu einer an das zweite Staatsexamen anschließenden Beschäftigung als Lehrerin bzw. Lehrer deuten darauf hin, dass sich die Berufsaussichten für Nachwuchslehrkräfte stark verbessert haben (vgl. Kerst u.a. 2008b) und in den letzten Jahren durchaus als hervorragend bezeichnet werden konnten – eine Tendenz, die sich aufgrund von demographischen Entwicklungen und der Altersverteilung von Lehrern und Lehrerinnen nicht in gleicher Weise fortsetzen muss.

Insgesamt ist die Erziehungswissenschaft heute im Fächervergleich ein großes und beliebtes Fach (ca. 43.000 Studierende in Erziehungswissenschaft im Hauptfach, davon knapp 9000 Studienanfänger) und auch hinsichtlich der Absolventenzahlen hat sich die Erziehungswissenschaft – im Vergleich mit den Nachbarwissenschaften Psychologie, Sozialwissenschaft und Politikwissenschaft – behaupten können. Erziehungswissenschaft bietet nach wie vor den stärksten Anteil in den pädagogischen Teilbereichen der Lehrerbildung in den meisten Bundesländern an, so dass nicht nur eine starke Auslastung sondern im Vergleich eine erhebli-

che Überlast in Lehre und Forschung der Erziehungswissenschaft zuzuschreiben ist.

5. Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs

Neben der Lehre ist die Forschung als zweite Kernaufgabe von Hochschulen auch Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Hochschulforschung. Die für eine Abschätzung von wissenschaftlicher Produktivität herangezogenen Indikatoren, wie sie auch in Hochschulrankings genutzt werden, sind Gegenstand innerdisziplinärer Kontroversen um die Belastbarkeit und Aussagekraft von Indikatoren (vgl. Leberherz u.a. 2005). Dennoch haben sich Publikationstätigkeiten, Drittmittel und wissenschaftlicher Nachwuchs als drei zentrale Dimensionen zur „scientometrischen“ Analyse und Dokumentation von Forschungstraditionen und deren Veränderung etabliert (vgl. Grözinger und Leusing 2006). Während das Drittmittelaufkommen in der Hochschulstatistik gut dokumentiert ist, können Drittmittelgeber aus den Daten von Hochschulrankings kaum valide nachvollzogen werden (vgl. Berghoff u.a. 2008). Für die Erziehungswissenschaft – wie für die Sozialwissenschaften insgesamt – zeigt sich ein deutlicher Zuwachs an eingeworbenen Drittmitteln zwischen 1995 und 2005, wobei neben der DFG, Bund, Länder und Gemeinden sowie Stiftungen zu den wichtigsten Drittmittelgebern gehören (vgl. Schmidt und Weishaupt 2008).

In ähnlichem Umfang wie das Drittmittelaufkommen ist auch die Zahl erziehungswissenschaftlicher Promotionen zwischen 1995 und 2005 angestiegen. In diesem Zeitraum hat sich die Anzahl abgeschlossener Promotionen pro Professor mehr als verdoppelt, was auch vor dem Hintergrund eines nach wie vor spürbaren Mangels an Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern aus dem eigenen Fach gesehen werden muss. Gleichzeitig wurde durch die DGfE ein fachlicher Diskurs über die Möglichkeiten und Herausforderungen hinsichtlich der Finanzierung, Strukturierung und Betreuung erziehungswissenschaftlicher Promotionen angeregt (vgl. Tippelt 2009). Die deutliche Erhöhung der Promotionsquote in der Erziehungswissenschaft geht allerdings nicht einher mit einer vergleichbaren Steigerung der Habilitationszahlen. Diese haben sowohl nominal als auch relativ (pro Professur) nur wenig – bei erheblicher standortbezogener und personaler Varianz – zugenommen und dürften insgesamt nur dann ausreichen, um die Wiederbesetzung frei werdender Professuren in allen Teilbereichen der Erziehungswissenschaft wirklich sicherzustellen (vgl. Schmidt und Weishaupt 2008), wenn sich die Nachwuchsförderung in der Disziplin weiter verstärkt. Die DGfE reagiert seit

vielen Jahren u.a. durch kontinuierliche Methodenschulungen in *summer schools* und durch eine jährlich angebotene peer-Beratung von potentiellen DFG- Projekten auf diese Tatsache.

Ohne Zweifel ist in den letzten Jahren eine starke Nachfrage nach empirischer Forschung in Erziehung und Bildung zu konstatieren. Allerdings bedürfen die „empirische Wende in der Bildungspolitik“ (vgl. Buchhaas-Birkholz 2009) und die Haltung, bei bildungspolitischen Entscheidungen erziehungswissenschaftliche Forschung und Expertise als Quelle von Orientierung und Information heranzuziehen, einer kontinuierlichen Nachwuchsförderung sowie der nachhaltigen Bereitschaft der Politik auch unbequeme kritische Befunde zur Kenntnis zu nehmen.

Geschlechterverhältnisse gehören zu den Querschnittsthemen erziehungswissenschaftlicher Hochschulforschung, erhalten hinsichtlich des wissenschaftlichen Nachwuchses aber besondere Relevanz als Indikator für ungleiche Karrierechancen in verschiedenen Phasen der akademischen Laufbahn. Während der Anteil von Absolventinnen in erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen bei fast 80 % liegt, stellen Frauen mittlerweile mehr als die Hälfte der Promovierenden und 40 % der Habilitierenden im Fach Erziehungswissenschaft. Insofern ist von Chancenungleichheiten auch in erziehungswissenschaftlichen Karrieren auszugehen, wobei gleichzeitig eine deutliche Aufholbewegung von Nachwuchswissenschaftlerinnen in den letzten Jahren erkennbar ist. Im Vergleich zu anderen Disziplinen ist der Frauenanteil in der Erziehungswissenschaft auf allen Ebenen universitärer Laufbahnen deutlich überdurchschnittlich (vgl. Faulstich-Wieland und Horstkemper 2008).

Gegenstand mehrerer aktueller erziehungswissenschaftlicher Forschungsprojekte sind bibliometrische Analysen des Publikationsaufkommens in der Erziehungswissenschaft (z.B. Singleton u.a. 2011). Zwar ist die Bedeutung wissenschaftlicher Publikationen für die wissenschaftliche Karriere weitgehend unbestritten (vgl. Rost 2010), gleichzeitig ist die qualitative Differenzierung noch wesentlich schwieriger als deren quantitative Erfassung. Traditionell sind in der Erziehungswissenschaft unterschiedliche Forschungs- und Publikationstraditionen zu finden, die sich einem einheitlichen Bewertungsschema weitgehend entziehen, auch wenn entsprechende Gewichtungen z.B. in Hochschulrankings vorgenommen werden (vgl. Berghoff u.a. 2008). Dabei lassen sich wissenschaftliche Veröffentlichungen nach Publikationsformen (Monografien, Beiträge in Herausgeberbänden, Zeitschriftenartikel), deren Verbreitung (national vs. international) sowie die mit dem Publikationsorgan verbundenen Qualitätssicherungsmechanismen (Peer-review) unterscheiden. Wie in anderen sozial- und geisteswissenschaftlichen Bereichen hat peer-review und in-

ternationales Publizieren erheblich an Bedeutung gewonnen, aber auch Monographien behaupten sich in der Kultur der Wissenskommunikation (vgl. Schmidt und Weishaupt 2008). Die weiterhin sichtbare Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Publikationsformate hat naheliegende Gründe, denn einerseits ist die Erziehungswissenschaft einer wachsenden internationalen Scientific Community (European Educational Research Association, European Association for Research on Learning and Instruction, Community American Educational Research Association, etc.) verpflichtet, andererseits rezipieren Personen aus den breiten pädagogischen Praxisbereichen (Frühkindliche Bildung, Schule, Berufsausbildung, Erwachsenen- und Weiterbildung, Jugendarbeit, Sozialpädagogik, Familie etc.) erziehungswissenschaftliche Expertise und Forschungsergebnisse.

6. Fazit

Die Bedeutung und die Wirkung der Erziehungswissenschaft ergibt sich aus den realen Bildungs-, Qualifizierungs- und Integrationsproblemen in der Gesellschaft: Die Dringlichkeit von Expertisen zur Schulpädagogik, zur Sozialpädagogik, zur Erwachsenen- und Weiterbildung, zur frühkindlichen Pädagogik, zur Medienpädagogik oder zur interkulturell und international vergleichenden Pädagogik sind evident und werden von der Bildungspolitik und Bildungspraxis stark nachgefragt.

Auch im Bereich der Hochschulforschung – so unsere These – können sich die tatsächlichen Wirkungen der Erziehungswissenschaft nur auf der Basis ihres Repertoires an Theorien, Methoden und Ergebnissen, also einer kontinuierlichen und kumulativen Fortführung ihres theoretischen und empirischen Wissensstands stabilisieren. Dabei werden die Forschungskonzepte und -strategien geordnet und Forschen wird unterteilt in (1) Grundlagen- bzw. anwendungsorientierte Grundlagenforschung, in (2) Implementierungs- und Maßnahmenforschung sowie in (3) Entwicklungs- und Orientierungsforschung. Forschung in der Erziehungswissenschaft/Pädagogik basiert nicht auf einer einheitlichen theoretischen oder methodischen Position, vielmehr sind differenzierende Perspektiven und methodische Herangehensweisen zu berücksichtigen (vgl. Tippelt und Schmidt 2005). Der Grund hierfür liegt darin, dass Forschung in der Pädagogik immer verschiedene Teilbereiche umfasst (wie Bildungs-, Organisations-, Teilnehmer-, Lehr- und Lern- sowie Sozialisationsforschung) und dass auch komplementäre methodologische Richtungen (z.B. kritisch-rationalistische, pragmatistische, konstruktivistische, phänomenologisch-biografische) integriert werden. Trotz dieser Differenzierung wissenschaftstheoretischer Richtungen und Methodologien und der damit

gegebenen Pluralität empirischer Methoden (z.B. quantitativ-repräsentativ, quantitativ-experimentell, qualitativ-explorativ, qualitativ-biografisch) sind gemeinsame Aufgaben für das Forschen zu benennen: Ein Kernbereich der pädagogischen Forschung untersucht nach einer Empfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1974 die Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext, analysiert also intentionale Lehr- und Lernprozesse in schulischen und außerschulischen Bereichen, thematisiert aber auch informelle Prozesse der Sozialwerdung, also informelles Lernen und Sozialisation (Tippelt und Schmidt 2009). In der erziehungswissenschaftlichen Hochschulforschung spiegelt sich dieser breite Zugang deutlich wider.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich der Erziehungswissenschaft – und nicht nur diesem Fach – in Deutschland in den nächsten Jahren wichtige hochschul- und wissenschaftspolitische Herausforderungen stellen, denn der personelle Fehlbestand wäre zu reduzieren, die Qualität von Lehre und Forschung ist zu sichern und die Anstrengungen bei der Einwerbung von Drittmitteln sind fortzusetzen. Die Nachfrage nach erziehungswissenschaftlicher Expertise in Politik und Praxis ist in den letzten Jahrzehnten keinesfalls kleiner geworden,

„im Gegenteil ist diese aufgrund des Orientierungs- und Lenkungsinteresses eher noch gewachsen. Besorgniserregend allerdings ist, dass auf der einen Seite die Attraktivität der Erziehungswissenschaft bei Studierenden und in der planenden und handelnden Bildungspraxis zunimmt, auf der anderen Seite jedoch der Stellenabbau an den Universitäten voranschreitet. Dies ist kontraproduktiv“ (Tillmann u.a. 2008, S.161).

Mehr als viele andere Disziplinen steht die Erziehungswissenschaft und die pädagogische Forschung unter dem Erwartungsdruck einer Öffentlichkeit, die anwendungsnahe und umfassende Lösungen und Deutungen sozialer Probleme erwartet. Diese Erwartungshaltung der die Forschung alimentierenden Öffentlichkeit und die gegebene zeitkritische Funktion der pädagogischen Forschung macht es erforderlich, theoretische Deutungsformeln und pädagogisch praktische Konzepte einer beständigen empirischen Prüfung zu unterziehen. Es ist also notwendig, mit den Mitteln des methodischen empirischen Forschens die theoretischen Sinndeutungen und Konstruktionen sozialer Wirklichkeit zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren. Pädagogisches Forschen dient zunehmend der systematischen Dauerbeobachtung jugend-, erziehungs- und bildungsspezifischer Probleme und pädagogisches Forschen konnte sich neben den Hochschulen zunehmend an speziellen Forschungsinstituten etablieren – wie z.B. die erziehungswissenschaftlichen Institute der Leib-

niz Gemeinschaft (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Institut der Pädagogik der Naturwissenschaften, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Institut für Wissensmedien), dem Deutschen Jugendinstitut und in den letzten Jahrzehnten das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Gerade wegen dieser einflussreichen außeruniversitären Forschung bleibt es eine wichtige Aufgabe außeruniversitäre und universitäre erziehungswissenschaftliche Forschung miteinander zu vernetzen, damit sich zum einen Forschung nicht abseits der Studierenden entfaltet und andererseits Nachwuchsförderung und Forschung eng aufeinander bezogen bleiben.

Erziehungswissenschaft hält daran fest, dass die Hochschule und das wissenschaftliche Studium auch eine Bildungsaufgabe haben. Nicht die elitäre Idee, dass wissenschaftlich Gebildete die funktionale Führungsschicht einer Gesellschaft stellen, sondern die bescheidenere aber demokratische Idee, dass das Studium neben materialer Qualifikation auch formale und personale Qualifikationen fördert, ist damit gemeint. Die von der Erziehungswissenschaft kompetenztheoretisch vorgetragenen Forderungen, dass das Studium neben der Fachkompetenz auch Methoden-, Sozial-, Mitwirkungs- und Handlungskompetenzen von Studierenden fördern könne, sind damit gemeint.

Literatur

- Bellenberg, Gabriele / Reintjes, Christian (2010): Chancen zum Professionalisierungsgewinn durch die Bologna-Reform der Lehrerbildung. Vom großen Wurf zur kleinen Reform, in: Die deutsche Schule, 102/1. S. 7-20.
- Berghoff, Sonja / Federkeil, Gero / Giebisch, Petra / Hachmeister, Cort-Denis / Müller-Böling, Detlef / Hennings, Mareike (2008): Das CHE-ForschungsRanking deutscher Universitäten 2007. Gütersloh: CHE; URL http://www.che.de/downloads/CHE_ForschungsRanking_2007_AP_102.pdf (24.10.2011)
- Bodensohn, Rainer / Schneider, Christoph (2008): Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt. Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren, in: Empirische Pädagogik, 22/3. S. 274-304.
- Bosse, Dorit (2009): Universitäre Lehrerbildung unter dem Einfluss des Bologna-Prozesses, in: Pädagogische Rundschau, 63/6. S. 675-681.
- Buchhaas-Birkholz, Dorothee (2009): Die „empirische Wende“ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung: Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung, in: Erziehungswissenschaft, Heft 39. S. 27-34.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2008): Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der DGfE. Sonderband, 19. Jahrgang. Opladen: Leske & Budrich.
- Fabian, Gregor / Briedis, Kolja (2009): Aufgestiegen und erfolgreich. Ergebnisse der dritten HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 1997 zehn Jahre nach dem Examen, in: HIS: Forum Hochschule 2009/2; URL http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200902.pdf, Zugriff am 01.09.2011.

- Faulstich-Wieland, Hannelore / Horstkemper, Marianne (2008): Geschlechterverhältnisse, in: Tillmann u.a. (Hg.). S. 140-153.
- Faulstich-Wieland, Hannelore / Niehaus, Ingo / Scholand, Barbara (2010): Lehramt Grundschule: "niedrigste Stufe dieses Lehrerberufs" versus "ich liebe Kinder". Oder: Was SchülerInnen vom Lehramt abhält und Studierende daran reizt. In: Erziehungswissenschaft, 21/41. S. 27-42.
- Grözinger, Gerd / Leusing, Britta (2006): Wissenschaftsindikatoren an Hochschulen; URL http://www.iim.uni-flensburg.de/cms/upload/discussionpapers/12_groezinger_wissenschaftsindikatoren.pdf (4.9.2011)
- Grunert, Cathleen / Rasch, Susann (2006): Gestufte erziehungswissenschaftliche Hochschulausbildung im internationalen Vergleich, in: Kraul, Margret / Merken, Hans / Tippelt, Rudolf (Hg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2006. S. 15-40. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hillesheim, Karl-Friedrich / Weber, Bernd (Hg.) (2011): Perspektiven der Lehrerbildung. Zum Auftrag der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung. 2., überarb. und erw. Auflage. Berlin u.a.: LIT.
- Horn, Klaus-Peter (2008): Disziplingeschichte. In: Gerhard Mertens / Winfried Böhm / Ursula Frost / Volker Ladenthin (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1: Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft. S. 5-31. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Horn, Klaus-Peter / Cramer, Colin / Schweitzer, Friedrich (2009): Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie „Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen“ (ELKiR), in: Zeitschrift für Pädagogik 55. S. 761-780.
- Horn, Klaus-Peter / Wigger, Lothar / Züchner, Ivo (2008): Standorte und Studiengänge, in: Tillmann u.a. (Hg.). S. 20-41.
- Institut für Erziehungswissenschaft (2010): Arbeitsgemeinschaft Institutsgeschichte: Erziehungswissenschaft an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Isserstedt, Wolfgang / Middendorff, Elke / Kandulla, Maren / Borchert, Lars / Leszczensky, Michael (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn & Berlin: HIS Hochschul-Informationen-System.
- Jahnke, Isa / Wildt, Johannes (Hg.) (2011): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kehm, Barbara M. / Michelsen, Svein / Vabo, Agnete (2010): Towards the two-cycle degree structure. Bologna, reform and path dependency in German and Norwegian universities. In: Higher education policy, 23/2. S. 227-245.
- Kerst, Christian / Rauschenbach, Thomas / Weishaupt, Horst / Wolter, Andrä / Züchner, Ivo: (2008b): Studienabschlüsse und Arbeitsmarkt, in: Tillmann u.a. (Hg.). S. 60-87.
- Kerst, Christian / Rauschenbach, Thomas / Wolter, Andrä / Züchner, Ivo: (2008a): Studierende, in: Tillmann u.a. (Hg.). S. 42-59.
- Kleynen, Thomas (2006): Vom Ansehen der Fächer: (Foto- und) Biographische Selbstdarstellungen zukünftiger Lehrer, in: Aulenbacher, Brigitte / Bereswill, Mechthild / Löw, Martina / Meuser, Michael / Mordt, Gabriele / Schäfer, Reinhild / Scholz, Sylka (Hg.): FrauenMännerGeschlechterforschung. State of the Art. S. 228-240. Münster: Verl. Westfäl. Dampfboot.

- KMK (2008): Einstellung von Lehrkräften 2008; URL http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/EvL_2008.pdf (4.8.2011)
- Kommer, Sven (2006): Zum medialen Habitus von Lehramtsstudierenden. Oder: Warum der Medieneinsatz in der Schule eine so 'schwere Geburt' ist, in: Treibel, Annette / Maier, Maja S. / Kommer, Sven / Welzel, Manuela (Hg.): Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft. S. 165-177. Wiesbaden: VS Verlag.
- Krüger, Heinz-Hermann / Rauschenbach, Thomas / Grunert, Cathleen / Züchner, Ivo / Fuchs, Kirsten (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001, Weinheim: Beltz.
- Krüger, Heinz-Hermann / Schnoor, Oliver / Weishaupt Horst (2008): Personal, in: Tillmann u.a. (Hg.). S. 88-113.
- Lebherz, Carmen / Mohr, Cordula / Henning, Matthias / Sedlmeier, Peter (2005): Wie brauchbar sind Hochschul-Rankings?, in: Teichler / Tippelt (Hg.). S. 188-208.
- Mägdefrau, Jutta (2008): Welche Werte haben zukünftige Lehrer/innen? Lehramtsstudierende und Studierende anderer Fachrichtungen im Vergleich, in: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28/1. S. 36-55.
- Multus, Frank / Bargel, Tino / Ramm, Michael; Universität (2005): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen; URL http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_und_student_ische_orientierungen_2005_gesamt.pdf (11.10.2011)
- Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Otto, Hans-Uwe / Krüger, Heinz-Hermann / Merckens, Hans / Rauschenbach, Thomas / Schenk, Barbara / Weishaupt, Horst / Zedler, Peter (Hg.) (2000): Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik. Opladen: Leske & Budrich.
- Pasternack, Peer (2010): "Bologna" in Deutschland. Eine erklärungsorientierte Rekonstruktion, in: Das Hochschulwesen, 58/2. S. 39-44
- Pietraß, Manuela / Hannawald, Sebastian (2008): Der Stand der universitären Medienpädagogik. Professuren, Studiengänge und Studienabschlüsse. In: Erziehungswissenschaft, 19/36. S. 33-51; URL <http://dgfe.pleurone.de/zeitschrift/heft36/beitrag2.pdf> (21.07.2011)
- Pritchard, Rosalind M. O. (2006): Erziehungswissenschaften auf dem Weg zur Globalisierung: Hochschullehrer und Studenten im Vergleich zwischen Großbritannien und Deutschland, in: Kraul, Margret; Merckens, Hans; Tippelt, Rudolf (Hg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2006. S. 41-66. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rauschenbach, Thomas / Christ, Bettina (1994): Abbau, Wandel oder Expansion? Zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Stellenbesetzungen, in: Krüger, Heinz-Hermann / Rauschenbach, Thomas (Hg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. S. 69-92. Weinheim: Juventa.
- Ricken, Judith (2011): Universitäre Lernkultur. Fallstudien aus Deutschland und Schweden. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rost, Friedrich (2010): Wer schreibt, der bleibt. Artikel in den Erziehungswissenschaften, in: Ruhl, Kathrin / Mahrt, Nina / Töbel, Johanna (Hg.): Publizieren während der Promotion. S. 105-115. Wiesbaden: VS Verlag.

- Schaeper, Hildegard (1997): Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen. Weinheim: Deutscher Studien-Verl.
- Schmidt, Bernhard / Tippelt, Rudolf (2005): Besser lehren – Neues von der Hochschuldidaktik, in: Teichler / Tippelt (Hg.). S. 103-114.
- Schmidt, Bernhard / Weishaupt, Horst (2008): Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, in: Tillmann u.a. (Hg.). S. 113-138.
- Singleton, Katja / Kempf, Andreas Oskar / Sondergeld, Ute (2011): Entwicklung und Veränderungsdynamik eines heterogenen sozialwissenschaftlichen Feldes am Beispiel der Bildungsforschung. Projektskizze erfasst in SOFIS - Sozialwissenschaftliches Forschungsinformationssystem; URL <http://193.175.239.23/ows-bin/owa/r.einzeldok?doknr=70232> (11.07.2011)
- Statistisches Bundesamt (2010): Bildung und Kultur: Personal an Hochschulen. Fachserie 11. Reihe 4.4. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Teichler, Ulrich (1994): Hochschulforschung. Situation und Perspektiven, in: Das Hochschulwesen. 4/1994. S. 169–177.
- Teichler, Ulrich / Tippelt, Rudolf (Hg.) (2005): Hochschullandschaft im Wandel, Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft, Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (2005): Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung, in: Teichler / Tippelt (Hg.). S. 87-102.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2005): Vom Lehramt zum Bachelor. Alltagserfahrungen mit dem Bielefelder Modell, in: Bastian, Johannes (Hg.): Lehrerbildung in der Entwicklung. S. 29-34. Weinheim: Beltz.
- Tillmann, Klaus-Jürgen / Rauschenbach, Thomas / Tippelt, Rudolf / Weishaupt, Horst (Hg.) (2008): Datenreport Erziehungswissenschaft 2008. Opladen: Barbara Budrich.
- Tippelt, Rudolf (2009): Promovieren - aber wie? Einleitung zur Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Mai 2008 in Berlin In: Erziehungswissenschaft, 20/39. S. 35-38.
- Tippelt, Rudolf / Rauschenbach, Thomas / Weishaupt, Horst (Hg.) (2004): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden: VS Verlag.
- Tippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard (2007): Möglichkeiten und Grenzen empirischer Bildungsforschung, in: Grunert, Cathleen / Wensierski, Hans-Jürgen von (Hg.): Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung von Bildung im 21. Jahrhundert. S. 35-54. Opladen: Barbara Budrich.
- Tippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard (2009): Einleitung, in: Tippelt, Rudolf / Schmidt, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 2. völlig überarbeitete Auflage. S. 9-20. Wiesbaden: VS Verlag.
- Trenz, Günter (2010): Der Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gymnasien. Modifikation der AProGymn. 2004 vom 7. Dezember 2009, in: Schulverwaltung. Baden-Württemberg, 19/4. S. 82-84.
- Weiss, Fritz Joachim (1980): Statistische Daten über den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Gymnasien 1957 bis 1978, in: Bildung und Erziehung, 33/4. S. 355-392.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion:
Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: Tel. 03491-466 234, Fax: 03491/466-255;

eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Vertrieb: Tel. 03491/466-254, Fax: 03491/466-255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-26-7

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: <http://www.diehochschule.de>

Von 1991 bis 2001 erschien „die hochschule“ unter dem Titel „hochschule ost“ an der Universität Leipzig (<http://www.uni-leipzig.de/~hso>). „die hochschule“ steht in der editorischen Kontinuität von „hochschule ost“ und dokumentiert dies durch eine besondere Aufmerksamkeit für ostdeutsche Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung sowie -geschichte.

Als Beilage zum „journal für wissenschaft und bildung“ erscheint der „HoF-Berichterstatter“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg.

Das Institut für Hochschulforschung (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (<http://www.hof.uni-halle.de>). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack (Direktion) und Anke Burkhardt (Geschäftsführung).

Neben der Zeitschrift „die hochschule“ mit dem „HoF-Berichterstatter“ publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (ISSN 1436-3550) und die Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“ bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig.

Cartoon Umschlagrückseite: OL, Berlin

Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung

<i>Christian Schneiderberg; Katharina Kloke; Edith Braun:</i> Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung.....	7
<i>Bernhard Schmidt-Hertha; Rudolf Tippelt:</i> Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung	25
<i>Olaf Bartz:</i> Geschichtswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung.....	41
<i>Michael Dobbins; Katrin Toens:</i> Politologische Zugänge zur Hochschulforschung	56
<i>Edith Braun:</i> Psychologische Zugänge zur Hochschulforschung	74
<i>Thomas Groß:</i> Rechtswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung	91
<i>Georg Krücken:</i> Soziologische Zugänge zur Hochschulforschung.....	102
<i>Gerd Grözinger:</i> Wirtschaftswissenschaftliche Zugänge zur Hochschulforschung.....	117

FORUM

André Albrecht; Volkhard Nordmeier:
Ursachen des Studienabbruchs in Physik. Eine explorative Studie 131

René Lenz:
Russlands Hochschulen im Modernisierungsprozess. Zur Frage
einer Integration in den Europäischen Hochschulraum 146

*Tina Ruschenburg; Stephanie Zuber;
Anita Engels; Sandra Beaufays:*
Frauenanteile in der Exzellenzinitiative.
Zu den methodischen Herausforderungen bei der
Ermittlung aussagekräftiger Vergleichswerte 161

Michael Kerres; Andreas Schmidt:
Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen.
Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern 173

PUBLIKATIONEN

Peer Pasternack, Daniel Hechler:
Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen
in Ostdeutschland seit 1945 192

Autorinnen & Autoren 205

Autorinnen & Autoren

André Albrecht, Dipl.-Psych., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fachbereich Psychologie der Freien Universität Berlin, eMail: andrefub@zedat.fu-berlin.de

Olaf Bartz, Dr. phil., Koordinator für Akkreditierung in der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates, eMail: bartz@wissenschaftsrat.de

Sandra Beaufays, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem Projekt „Frauen in der Spitzenforschung“, Universität Hamburg, eMail: sandra.beaufays@uni-hamburg.de

Edith Braun, Dr. phil. habil., Wissenschaftliche Leiterin des HIS-Instituts für Hochschulforschung (HIS-HF) und stellvertretende Vorsitzende der Gesellschaft für Hochschulforschung, eMail: braun@his.de

Michael Dobbins, Dr. pol. rer., wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Vergleichende Policy-Forschung und Verwaltungswissenschaft an der Universität Konstanz sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter im Sonderforschungsbereich „Staatlichkeit im Wandel“ an der Universität Bremen, eMail: Michael.Dobbins@uni-konstanz.de

Anita Engels, Prof. Dr. rer. soc., Soziologin, Universität Hamburg, Leiterin des Projekts „Frauen in der Spitzenforschung“, eMail: anita.engels@wiso.uni-hamburg.de

Thomas Groß, Prof. Dr. iur., Professur für Öffentliches Recht, Europarecht und Rechtsvergleichung an der Universität Osnabrück, eMail: thgross@uos.de

Gerd Grözinger, Prof. Dr., Professur für Sozial- und Bildungsökonomie an der Universität Flensburg, eMail: groezing@uni-flensburg.de

Daniel Hechler M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Michael Kerres, Prof. Dr., Professor für Mediendidaktik und Wissensmanagement an der Universität Duisburg-Essen, eMail: michael.kerres@uni-duisburg-essen.de

Katharina Kloke, Dipl.Soz., Forschungsreferentin am Deutschen Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung in Speyer, eMail: kloke@foev-speyer.de

Georg Krücken, Univ.-Prof. Dr. rer. soc., Geschäftsführender Direktor des International Center for Higher Education Research (INCHER) und Professor für Hochschulforschung an der Universität Kassel, eMail: kruecken@dhw-speyer.de

René Lenz M.A., Universität Erfurt, Staatswissenschaftliche Fakultät, Doktorand, eMail: rene.lenz@uni-erfurt.de

Volkhard Nordmeier, Prof. Dr., Fachbereich Physik der Freien Universität Berlin, eMail: nordmeier@physik.fu-berlin.de

- Peer Pasternack**, Prof. Dr., Direktor Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Wissenschaftlicher Geschäftsführer WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>
- Tina Ruschenburg**, Dr. phil., bis Oktober 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin in dem Projekt „Frauen in der Spitzenforschung“, Universität Hamburg, eMail: tina.ruschenburg@uni-hamburg.de
- Andreas Schmidt**, Dipl.-Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement an der Universität Duisburg-Essen, eMail: andreas_schmidt@uni-due.de
- Bernhard Schmidt-Hertha**, PD Dr. phil., derzeit Vertretung der Professur für Weiterbildung und Medien an der TU Braunschweig und stellvertretende Leitung des Kompetenzzentrums Hochschuldidaktik für Niedersachsen, eMail: b.schmidthertha@tu-bs.de
- Christian Schneijderberg** M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung (INCHER) der Universität Kassel, eMail: schneijderberg@incher.uni-kassel.de
- Rudolf Tippelt**, Prof. Dr. phil., Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und empirische Bildungsforschung an der LMU München, eMail: tippelt@edu.lmu.de
- Katrin Toens**, Prof. Dr., Professorin für Politikwissenschaft an der Evangelischen Hochschule Freiburg, eMail: toens@eh-freiburg.de
- Stephanie Zuber**, Dipl.-Soz., wissenschaftliche Koordinatorin des Projekts „Frauen in der Spitzenforschung“, Universität Hamburg, eMail: stephanie.zuber@uni-hamburg.de