

### Wohin führen erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge?

Zum Stand fachbezogener Absolvent\*innenstudien nach der Bolognareform<sup>1</sup>

*Kilian Hüfner, Cathleen Grunert & Ivo Züchner*

#### Absolvent\*innenstudien und ihre Bedeutung in der Erziehungswissenschaft

Befragungen von Absolventinnen und Absolventen haben in der Erziehungswissenschaft eine lange Tradition. Schon seit den 1970er Jahren vergewisserten sich Fachvertreterinnen und Fachvertreter an den Standorten des neu eingeführten Diplomstudiengangs mit standardisierten Fragebogenerhebungen der Perspektiven und dem beruflichen Verbleib ihrer Absolventinnen und Absolventen (z. B. Koch 1978; Busch/Hommerich 1981; Keiner et al. 1997; zusammenfassend Krüger/Züchner 2002). Auch wenn viele dieser Studien zumeist auf einzelne Standorte beschränkt blieben, wurden sie immer wieder auch im Kontext disziplinärer Kommunikationsräume publiziert und diskutiert. Diese fachbezogene Beobachtung der Berufseinmündung, der Arbeitsmarkt- und Erwerbsbedingungen sowie der pädagogischen Handlungsorientierungen von akademisch ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen war über die Zeit ein wichtiges Instrument der Selbstvergewisserung der noch jungen eigenständigen Disziplin Erziehungswissenschaft und trug nicht zuletzt dazu bei, mit ‚Arbeitsmarktmythen‘ aufzuräumen, die Studiengänge weiterzuentwickeln und auch professionstheoretisch orientierte Diskussionen anzustoßen (z. B. Keiner et al. 1997; Hommerich 1984; Krüger et al. 2003). Insbesondere die erste (und bislang einzige) bundesweite Studie über „Diplom-Pädagogen in Deutschland“ (Krüger et al. 2003) von 2001 erbrachte übergreifende und komparative Befunde zur Berufseinmündung, zum beruflichen Verbleib und zum beruflichen Selbstverständnis von Absolventinnen und Absolventen dieser Studiengänge. Durch die kurz darauf folgende Umstellung der Studienstrukturen auf das Bologna-System lässt sich diese aus heutiger Perspektive quasi als „Abschlussuntersuchung“ zum Übergang von Studium in den Beruf von Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen betrachten.

---

1 Für intensive Recherchearbeiten sei auch Rebecca Braun (Philipps-Universität Marburg) gedankt.

18 Jahre und die grundlegende Umwälzung des Studiensystems später, fällt beim erneuten Blick auf das Thema eine gewisse Ambivalenz auf. So ist das Wissen um die Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge deutlich geringer als das, was über Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen Anfang des Jahrtausends als mehr oder weniger gesichert bezeichnet werden konnte. Dies sollte eigentlich irritieren, hat sich doch durch die Studienstrukturreform mit der Etablierung zweier Abschlussniveaus im Verbund mit einer starken inhaltlichen Ausdifferenzierung (Grunert et al. 2016) die Studienlandschaft radikal verändert und sind damit völlig neue und unbekannte Ausgangsbedingungen gerade für Personen mit Bachelorabschluss für den Berufsübergang entstanden. Das Unwissen überrascht auch deswegen, weil mit der Umsetzung der Bologna-Reform und einhergehenden Akkreditierungen sowohl Studierenden- als auch Absolvent\*innenstudien als Teil von Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsverfahren in den letzten 10 bis 15 Jahren quantitativ durchaus an Bedeutung gewonnen haben (Schübler 2012; Wolter 2016).

## Neue Herausforderungen und offene Fragen im Kontext der Studienstrukturreform

Für die Erziehungswissenschaft und ihre Hauptfachstudiengänge stellen sich mit der Bologna-Reform viele Fragen neu oder anders. Vier Themenbereiche seien hier exemplarisch benannt:

### *Wissen über Studienverhalten sowie Studienschwerpunktsetzungen*

Bislang existiert kaum Wissen darüber, wie sich der Wandel der Struktur des erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiums in BA- und MA-Studiengängen mit nun zwei bedeutsamen Übergangsstellen zwischen Studium und Beruf (Wolter 2016, S. 5) auf das Übergangsverhalten der Absolventinnen und Absolventen auswirkt. Jenseits von Modellrechnungen (Kerst/Wolter/Züchner 2016) finden sich keine Befunde darüber, wie viele Studierende im Anschluss an den Bachelor – oder nach einer Übergangszeit – einen Masterstudiengang abschließen, ob sie dafür die Hochschule wechseln und wovon diese Entscheidungen abhängen. Gleiches gilt für das Studierverhalten im Kontext der Modularisierung der Lehre und veränderter Anwahloptionen für Studienprofile und -schwerpunkte.

### *Differente berufliche Qualifikation durch die Studiengänge*

Die Einführung lokaler Akkreditierungsprozesse, das Fehlen einer übergreifenden Rahmenordnung (wie noch im Diplomstudiengang) und auch die Profilierung von ehemaligen Studienschwerpunkten als eigenständige Studiengänge haben die Studiengänge der Erziehungswissenschaft an den verschiede-

nen Hochschulen deutlich ausdifferenziert und weniger vergleichbar gemacht (Grunert et al. 2016; Grunert/Ludwig 2016). Zudem sind BA- und MA-Absolventinnen und -Absolventen schon allein aufgrund der verschiedenen Qualifikationsniveaus nicht vergleichbar. Dennoch existiert bislang kein vergleichendes Wissen über den Einfluss unterschiedlicher Studienprogramme und -profile auf die beruflichen Platzierungsprozesse der Absolventinnen und Absolventen, die im Studium erworbenen und im Beruf erwarteten Kompetenzen sowie beruflich-professionelle Orientierungen.

### *Konkurrenz zu anderen Studiengängen*

BA-Absolventinnen und -Absolventen, vor allem im Feld des Sozialwesens, konkurrieren seit der Studienstruktureform auf neue Weise mit den Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit und der neu geschaffenen Gruppe der Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen (auch Fuchs-Rechlin et al. 2017), für die nach dem Abschluss auch eine staatliche Anerkennung vorgesehen ist. Bei gleicher Höhe des Abschlussniveaus – das eben nicht niveaugleich mit dem der Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen ist – bestehen bei Anstellungsträgern häufig Unklarheiten, inwieweit die Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher BA-Studiengänge als pädagogische Fachkräfte im Kontext des SGB VIII eingestuft werden können (Wiesner/Bernzen/Neubauer 2017). Dies hat bereits an vielen Standorten zu Problemanzeigen von BA-Absolventinnen und -Absolventen in der Berufseinmündung geführt, wengleich bislang kein gesichertes Wissen über das quantitative Ausmaß der Problemstellung vorliegt.

### *Entwicklung des Arbeitsmarktes*

In den vergangenen 18 Jahren hat sich der Arbeitsmarkt beispielsweise im Bereich der Kindertagesbetreuung, der Ganztagschule, der Schulsozialarbeit oder auch der Arbeit mit geflüchteten Menschen als enorm aufnahmefähig für pädagogisch ausgebildete Fachkräfte erwiesen. Ob und wie sich die Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge in diesen Feldern platzieren konnten, inwiefern auch dauerhafte Beschäftigungsmöglichkeiten geschaffen worden sind und welche Faktoren eine berufliche Integration bedingt haben, die auch bei einem weniger expansiven Arbeitsmarkt noch wirksam werden können, kann bislang empirisch nicht nachvollzogen werden.

Mit diesen exemplarischen Punkten sind weitere Themenfelder, beispielsweise inwiefern das häufig unterstellte veränderte Studierverhalten (Ludwig/Grunert 2018a; Ladenthin 2018) auch veränderte Einschätzungen der Relevanz des im Studium erworbenen Wissens für den Beruf hervorbringt oder welche Rolle fehlende, verkürzte bzw. unterschiedlich lange Praxisphasen im Studium (Ludwig/Grunert 2018b) spielen, noch gar nicht angesprochen. Auch Aspekte wie die Integration von allgemeinen Schlüsselqualifikationen (Konnertzs/Mühl-

eisen 2016) für den Berufseinstieg oder wie stark veränderte Lehrkulturen in Form von forschungsorientierter Lehre in die neuen Studiengänge Eingang gefunden haben, und inwiefern sich dies auf das professionelle Selbstverständnis der Absolventinnen und Absolventen auswirkt, müssten berücksichtigt werden.

## Aktuellere Absolvent\*innenstudien – Anlagen und Ergebnisse

Bemüht man sich um eine aktuelle Bestandsaufnahme an Studien, die Auskunft zum Übergangsverhalten, zum beruflichen Verbleib oder zum beruflichen Selbstverständnis von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge in Deutschland geben können, dann finden sich über amtliche Daten (Kerst/Wolter/Züchner 2016)<sup>2</sup> hinaus zwei verschiedene Informationsquellen:

### *a) Fächer- und standortübergreifende Studien*

Die vorhandenen Absolvent\*innenbefragungen der Hochschulen selbst finden derzeit oft gestützt von der Infrastruktur der großen Hochschulforschungszentren (z. B. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), International Center for Higher Education Research der Universität Kassel (INCHER)) statt, was u. a. zu einer Regelmäßigkeit bzw. Turnusmäßigkeit fächerübergreifender Befragungen im Kontext der Qualitätssicherung führt. Ebenso liegen bundesländerspezifische Studien (z. B. Bayerisches Absolventenpanel s. Wieschke et al. 2014, sächsische Absolventenstudie s. Lenz et al. 2014, Absolventenstudie Rheinland-Pfalz s. QESC 2015) vor. Selbst bei Engagement von Vertreterinnen und Vertreter der Erziehungswissenschaft in den entsprechenden Evaluationsprozessen ermöglichen diese Studien nur in begrenztem Maße eine Mitgestaltung des ansonsten hochgradig standardisierten Rahmens und haben insofern keinen bzw. nur ansatzweise fachspezifischen Charakter – dies gilt sowohl im Hinblick auf die fachliche Ausrichtung der Arbeitsmarktplatzierung als auch für professionsspezifische Fragen. Vielmehr zielen sie anhand studiengangs- und studienfachübergreifender Items auf eine Beurteilung des Studiums und haben damit vor allem – ähnlich wie in den USA (Cabrera et al. 2005) – evaluative und legitimatorische Funktionen für die Universitäten. Informationen konkret zu Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge lassen sich nur schwer extra-

---

2 Aus den Daten der amtlichen Statistik lässt sich etwa entnehmen, dass zwischen 2010 und 2014 die Zahl der Absolventinnen und Absolventen von BA-Studiengängen (inkl. Sonder- und Sozialpädagogik an Universitäten) von 3.465 auf 5.933 und von MA-Studiengängen in der Erziehungswissenschaft von 765 auf 2.652 gestiegen ist und dass – allerdings nach einer sehr groben Modellrechnung – rechnerisch etwa 54 Prozent der BA-Absolventinnen und BA-Absolventen einen Masterstudiengang abschließen (Kerst/Wolter/Züchner 2016, S. 101f.).

hieren, sind diese bspw. in den KOAB-Befragungen des INCHER in der Fächergruppe Sozialwesen, Pädagogik und Gesundheitswissenschaften (für NRW: Alesi/Neumeyer 2017) und in denen des DZHW in der Kategorie Psychologie/Pädagogik (exklusive Lehramt) zusammengefasst (Fabian et al. 2016).<sup>3</sup> Ebenso wie in diesen übergreifenden Studien besteht auch in den Befragungen der Bundesländer das Problem der Vergleichbarkeit der Befunde, insbesondere aufgrund unterschiedlicher Erhebungsjahre, differierender Zuordnungen der Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge zu Fächergruppen sowie der fehlenden fachspezifischen Zuspitzung der Erhebungsinstrumente.

Für den folgenden Ergebnisüberblick wurde eine Publikation mit erziehungswissenschaftlich und hauptfachspezifischen Auswertungen der Universität Bielefeld einbezogen (Carbone 2017).

### *b) Lokale, fachspezifische Studien*

Im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung finden sich aktuell nur wenige lokale Studien oder zumindest Erhebungen, die spezifische Studiengänge an einzelnen Hochschulen in den Blick nehmen und dabei durchaus auch fachorientiert nach den Perspektiven auf den Studiengang und den beruflichen Verbleib fragen. Über eine Internet- und Literaturrecherche konnten dabei seit 2001 an fünf der insgesamt 63 Standorte, an denen Studiengänge von erziehungswissenschaftlichen Organisationseinheiten verantwortet werden (Grunert/Ludwig 2016), Untersuchungen ausgemacht werden, die diesen Kriterien entsprechen. Der Zeitpunkt 2001 wurde deshalb gewählt, weil hier die letzte bundesweite Absolventenstudie (Krüger et al. 2003) zur Berufseinmündung der Diplom- und Magisterstudiengänge stattfand. 18 Jahre später geben einige Untersuchungen an einzelnen Hochschulen zumindest etwas Aufschluss über die Gruppe der Pädagoginnen und Pädagogen bzw. Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler.<sup>4</sup>

Diese fünf hier ausgewählten Studien sind spezifisch auf die neuen BA- und/oder MA-Studiengänge bezogen und fokussieren explizit auf ein erziehungswissenschaftliches Studium. Auch wenn diese Untersuchungen sich in Anlage und Umfang sehr stark voneinander unterscheiden, finden sich in den Schwerpunkten starke Schnittmengen.

---

3 Ab 2017 wird ein nationales Absolvent\*innenpanel gemeinsam vom INCHER, DZHW und ISTAT durchgeführt (<http://www.ap2017.de>).

4 Seit 2001 wurde zwar eine Reihe von Studien mit Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge durchgeführt, jedoch bezogen sich einige von ihnen noch auf den ehemaligen Diplomstudiengang (z.B. Wischmeier 2004; Tamai et al. 2007; Beeke 2014).

Im Folgenden soll daher ein kurzer Überblick über die Ergebnisse ausgewählter Absolvent\*innenstudien präsentiert werden.<sup>5</sup>

Tabelle 1: Untersuchungsanlagen der vorliegenden Absolvent\*innenstudien zu erziehungswissenschaftlichen BA- und MA-Studiengängen

Untersuchungsort (veröffentlicht von)	Untersuchungsform (Erhebungszeitpunkt)	Befragte Prüfungsjahrgänge	Differenz Abschluss – Erhebung	Gesamtheit (N) Rücklauf abs. (n) und relativ (%)	Abschluss der Befragten
<b>Einzelstudien</b>					
Universität Erfurt (Schaar 2011)	Online-Befragung in 2011	SS 2007 bis WS2010/11	0-4 Jahre	N = 295 n = 117 [39,7%] davon 52 BA EW und 3 MA EW	BA+MA (Psychologie, auch Lehramt)
Universität Hildesheim (Cloos et al. 2014)	Online-Befragung in 2014	SS 2008 bis WS 2013/14	0-6 Jahre	N = 261 n = 34 BA [20%] und 27 MA [30%]	BA+MA
Philipps-Universität Marburg (Jäckel/ Züchner 2017)	Online-Befragung in 2016	2014 bis 2016	0-2 Jahre	N = 176 n = 79 BA [45%]	BA
Universität Osnabrück (Service-stelle Lehr-evaluation 2017)	Online Befragung im WS 2016/17	2015	1-2 Jahre	N = 107 n = 45 [42%], davon 41 BA, 3 MA und 1 Diplom	BA+MA+ Diplom
Universität Trier (Knauf 2016)	Schriftliche Befragung in 2013-2014	SoSe 2011- SoSe 2014	0-3 Jahre	N = 175 n = 121 BA [69%]	BA
<b>Fachspezifische Auswertung KOAB</b>					
Universität Bielefeld <sup>1</sup> (Carbone 2017)	Online-Befragung im Rahmen vom KOAB im WS 2015/16	2014	1-2 Jahre	n=44 BA EW und 17 MA EW	BA+MA

Quelle: eigene Darstellung

5 Den Autorinnen und Autoren ist bewusst, dass an vielen Hochschulen vereinzelt Absolvent\*innenstudien bzw. fachbezogene Auswertungen übergreifender Studien existieren, die nicht öffentlich verfügbar sind. Die Autorinnen und Autoren sind dankbar über die Zusendung oder Zugänglichmachung weiterer entsprechender Materialien.

### *Durchführung und Teilnahme an den Absolvent\*innenstudien*

Wie die Tabelle 1 auf der vorherigen Seite deutlich macht, sind die Untersuchungen sehr unterschiedlich angelegt und beziehen sich entweder nur auf BA-Absolventinnen und -Absolventen, auf BA- und MA-Absolventinnen und -Absolventen oder zudem noch auf Lehramtsstudierende oder auch Diplom-Absolventinnen und -Absolventen. Praktisch alle Studien fanden als Online-Befragungen statt.<sup>6</sup> Die Rücklaufzahlen reichen je nach Studie von 45 (Universität Osnabrück) bis 121 Absolventinnen und Absolventen (Universität Trier) bei Rücklaufquoten zwischen 20 bis 69 Prozent, wobei diese nicht immer zwischen BA und MA getrennt ausgewiesen werden – wenn ja wird deutlich, dass für die Masterabsolventinnen und -absolventen bis auf eine Ausnahme die Fallzahl unter 20 Personen lag. Zudem sind die Erhebungen auch auf unterschiedliche Zeiträume bezogen: Während etwa die Untersuchung der Universität Trier die Prüfungsjahrgänge 2011 bis 2014 befragt, schließt die Studie der Universität Marburg die Jahrgänge 2014 bis 2016 ein, allerdings werden hier regelmäßig Absolvent\*innenstudien durchgeführt und es liegen auch Auswertungen zu früheren Jahrgängen vor (z. B. Wachsmuth/Kuckartz 2014). Gemeinsam ist den Publikationen das vorwiegend deskriptive Auswertungsniveau.

### *Zentrale Ergebnisse der Absolvent\*innenstudien*

Wenn man versucht – bei aller Heterogenität und den sehr beschränkten Fallzahlen –, übergreifend Ergebnisse aus den Studien zu entnehmen, so lassen sich diese, analog zu bisherigen Studien, folgenden Themenfeldern zuordnen:

#### Themenfeld „Rückblick auf das Studium“

Durch die Bedeutung von Evaluation und Qualitätsentwicklung für die Absolvent\*innenstudien, kommt den retrospektiven Bewertungen des Studiums eine große Relevanz bei der Präsentation der Ergebnisse zu. Insgesamt schlossen in den Befragungen ungefähr zwei Drittel der BA-Absolventinnen und -Absolventen ihr Studium in sechs Semestern, der für alle hier einbezogenen Studiengänge geltenden Regelstudienzeit ab, bei deutlichen Unterschieden je nach Standort (z. B. 34 Prozent in Marburg (Jäkel/Züchner 2017, S. 9) 45 Prozent in Bielefeld (Carbone 2017, S. 7) und 88 Prozent in Erfurt (Schaar 2011, S. 44). Beim MA sind die Befunde mit weniger als einem Drittel Überschreitung der Regelstudienzeit standortvergleichend ähnlicher. Zum Vergleich: Über alle Fächer schlossen 2014 bundesweit weniger als die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen aller universitären BA- und MA-Studiengänge ihr Studium in der Regelstudienzeit ab (je 43 Prozent, Alesi/Neumeyer 2017, S. 22).

---

6 Gegenüber den früher üblichen postalischen Befragungen stellt sich das Problem selektiver Stichproben/Rückläufe (mit Blick auf Erreichbarkeit und Antwortverhalten) dabei heute in anderer Weise und wird in den Berichten auch wenig reflektiert.

Dabei waren die Absolventinnen und Absolventen mit dem Studium, der Studienorganisation sowie der Betreuung und Beratung im Fach mehrheitlich zufrieden (z. B. Cloos et al. 2015, S. 5f.; Jäckel/Züchner 2017, S. 10ff.; Knauf 2016, S. 163). Allerdings zeigt sich eine deutlich standortdifferente Bewertung der im Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten bzw. der Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit durch das Studium (auch weil dies mit sehr unterschiedlichen Items abgefragt wird). Je nach Studie fühlen zwischen ein bis zwei Drittel der Alumni nach ihrem erfolgreich absolvierten Studium gut genug für die Berufspraxis qualifiziert (z. B. Cloos et al. 2015, S. 4f.; Servicestelle Lehrevaluation 2017, S. 8). In der Erfurter Studie gaben bezogen auf den BA-Studiengang 75 Prozent an, schlecht oder sehr schlecht auf den Beruf vorbereitet zu sein (Schaar 2011, S. 67). Als Kritikpunkte werden von den Absolventinnen und Absolventen vor allem ein fehlender Praxisbezug im Studium sowie eine nur oberflächliche Behandlung bestimmter Themen angegeben. Die Hildesheimer Studie deutet darauf hin, dass MA-Absolventinnen und -Absolventen den Beitrag ihres Studiums zum Erwerb berufsrelevanter Kenntnisse und Fähigkeiten positiver einschätzen als BA-Absolventinnen und -Absolventen (Cloos et al. 2015, S. 10).

### Themenfeld „Entscheidung für ein weiterführendes Studium“

Ein größerer Teil der Befragten ging nach dem BA- direkt in ein MA-Studium über. Allerdings variieren die Zahlen je nach Standort: 87 Prozent in Erfurt (Schaar 2011, S. 47), 72 Prozent in Osnabrück (Servicestelle Lehrevaluation 2017, S. 6), 72 Prozent in Trier (Knauf 2016, S. 170), 45 Prozent in Marburg (Jäckel/Züchner 2017, S. 13) und nur 35 Prozent in Hildesheim (Cloos et al. 2015, S. 2).<sup>7</sup> Die Mobilität, für ein MA-Studium an eine andere Universität zu wechseln, changiert abhängig vom Hochschulstandort zwischen 22 Prozent in Trier (Knauf 2016, S. 177), 33 Prozent in Erfurt (Schaar 2011, S. 48) und 60 Prozent in Marburg (Jäckel/Züchner 2017, S. 19). Motive für einen solchen Wechsel lagen nach den Untersuchungen der Universitäten Marburg und Osnabrück vor allem im Profil der gewählten Masterstudiengänge. Gefolgt wurde dies von lokalen Motiven, wie die Nähe des Studienortes zu Verwandtschaft oder Freundinnen und Freunden (ebd.).

### Themenfeld „Erwerbstätigkeit“

Der größte Teil der Absolventinnen und Absolventen mündet nach dem Studium erfolgreich in den Beruf ein und findet eine ausbildungsadäquate Beschäftigung im Bereich Bildung und Erziehung – wobei in der Regel nicht unterschieden

---

7 Gegenüber den früher üblichen postalischen Befragungen stellt sich das Problem selektiver Stichproben/Rückläufe (mit Blick auf Erreichbarkeit und Antwortverhalten) dabei heute in anderer Weise und wird in den Berichten auch wenig reflektiert.

wird zwischen Haupterwerbstätigkeit und Nebenerwerbstätigkeit parallel zu einem (Master-)Studium. Die Übergangsdauer beträgt je nach Studie im Durchschnitt drei bis sechs Monate. So waren 95 Prozent der Erfurter und Bielefelder BA-Absolventinnen und -Absolventen nach einem halben Jahr erwerbstätig (Schaar 2011, S. 51; Carbone 2017, S. 19). Die BA-Absolventinnen und -Absolventen der Universität Hildesheim haben durchschnittlich 4,6 Monate nach einer Beschäftigung gesucht, die MA-Absolventinnen und -Absolventen 3,6 Monate (Cloos et al. 2015, S. 10). Von den erwerbstätigen Absolventinnen und Absolventen ist die klare Mehrheit befristet beschäftigt – je nach Standort 54 bis 80 Prozent der Befragten. Mehr als die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen mündet in klassische pädagogische Tätigkeitsfelder ein, vorwiegend in den Bereich Sozialarbeit/-pädagogik, aber auch die Erwachsenen- und Weiterbildung, das Gesundheits- und Rehabilitationswesen/Sonder- und Heilpädagogik, die Ganztagschule sowie Wissenschaft und Forschung sind stärker vertretende Bereiche (Letzteres für MA-Absolventinnen und -Absolventen). Auch hier finden sich standortspezifische Unterschiede. So arbeiteten z. B. etwa die Hälfte der Marburger und immerhin 80 Prozent der Trierer BA-Absolventinnen und -Absolventen im Arbeitsfeld Sozialarbeit/-pädagogik (Jäkel/Züchner 2017, S. 14; Knauf 2016, S. 193). Ein nicht geringer Prozentsatz arbeitet aber auch in nicht-pädagogischen Beschäftigungsfeldern.

### Themenfeld „Arbeitsmarkt,passung“ des Studiums“

Hinsichtlich des Aufgabenniveaus und der erworbenen Kompetenzen geben über alle Befragungen hinweg mehr als die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen an, der eigenen Hochschulqualifikation angemessen beschäftigt zu sein. Mit Blick darauf, welche Kompetenzen im Beruf eine zentrale Rolle spielen, präsentieren die Studien sehr unterschiedliche Befunde, was nicht zuletzt mit dem Erhebungsinstrument sowie der Ergebnisdarstellung zusammenhängt. So werden in der Studie der Universität Marburg (Jäkel/Züchner 2017, S. 17) Empathie-, Kommunikations- und Teamfähigkeit, Eigeninitiative, Flexibilität, Motivationsfähigkeit, sicheres Auftreten, Organisationsvermögen und Durchsetzungsfähigkeit für die Erwerbstätigkeit als relevant bewertet. Nicht alle diese Fähigkeiten wurden allerdings aus der Wahrnehmung der Absolventinnen und Absolventen tatsächlich auch im Studium erworben. In der Studie der Universität Osnabrück (Servicestelle Lehrevaluation 2017, S. 10) wurde besonders häufig die Fähigkeit, Strategien zur Problemlösung zu entwickeln, angegeben sowie die Fähigkeit, zu planen und zu organisieren, und die Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten, betont. In der Studie der Universität Hildesheim (Cloos et al. 2015, S. 4) wird stärker nach Kompetenzbereichen unterschieden. Dabei zeigte sich, dass die BA-Absolventinnen und -Absolventen bei ihrer jetzigen Tätigkeit weniger stark in Bereichen Organisation, Planung, Verwaltung sowie Konzeption und Reflexion pädagogischer Maßnahmen und mehr in den pädagogischen Kern-

kompetenzen gefordert waren, während sich für die MA-Absolventinnen und -Absolventen ein umgekehrtes Bild ergab (Cloos et al. 2014, S. 8ff.).

## Fazit

Absolvent\*innenstudien in der Erziehungswissenschaft sind mittlerweile deutlich seltener fachbezogen und kaum noch Ausgangspunkt von disziplin- und professionsbezogenen Diskursen. Das zeigt sich auch darin, dass vorhandene Studien- bzw. Erhebungsergebnisse – wenn sie überhaupt zugänglich sind – heute zumeist auf den Webseiten der Hochschulen veröffentlicht werden (z. B. Cloos et al. 2015; Jäckel/Züchner 2017; Schaar 2011) und nicht mehr über erziehungswissenschaftliche Fachzeitschriften in einen wissenschaftlichen bzw. fachspezifischen Diskurs Eingang finden.

Anhand des oben aufgeführten Überblicks wird zudem deutlich, wie unterschiedlich bei den wenigen vorhandenen Studien einerseits die Untersuchungsdesigns sowie andererseits die Darstellung der Ergebnisse an den verschiedenen Studienstandorten ausfallen. Die Befunde liegen zum Teil weit auseinander, was nicht zuletzt den unterschiedlichen Zielgruppen, Zeiträumen und Designs der Studien geschuldet ist und eine zusammenfassende Ergebnisdarstellung eigentlich unmöglich macht. So haben die Untersuchungen häufig nur geringe Rücklaufquoten und sind schon deshalb kaum repräsentativ, unabhängig von der Frage, ob nicht schon nur eine selektive Erhebungsgesamtheit erreicht wird. Zusätzlich zum Problem geringer Fallzahlen werden, um dies zu kompensieren, häufig Aussagen von Absolventinnen und Absolventen unterschiedlicher Jahrgänge, Fachrichtungen oder Abschlussarten zusammengefasst und/oder lediglich in aggregierter Form dargestellt (s. Teichler 2000), was die Interpretation der Ergebnisse weiter erschwert. Zudem werden an den Hochschulstandorten unterschiedliche Studienschwerpunkte angeboten, wodurch sich die Frage stellt, ob hier tatsächlich Vergleichbares verglichen wird und Unterschiede zwischen den Befunden auf diese unterschiedlichen Standortprofile zurückgeführt werden können. Des Weiteren konnten nur von einigen wenigen Standorten aktuelle Studien gefunden werden. Allerdings sind erziehungswissenschaftliche Studiengänge in Deutschland aktuell sehr vielfältig und heterogen und „bewegen sich in einem breiten Spektrum an strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltungsvarianten“ (Grunert et al. 2016, S. 66). Hierfür könnte sich eine neue bundesweite, studienfachspezifische Befragung von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge anbieten, die mithilfe eines einheitlichen Designs zu repräsentativen Ergebnissen kommen kann und die über fachspezifisch ausgerichtete Frageperspektiven und multivariate sowie kontextspezifische Analysen auch Fragen nach Einflüssen von Studienprofilen und -strukturen auf berufliche Platzierungsprozesse und beruflich-professionelle Orientierungen und Selbstbilder von Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher

Studiengänge prüfen könnte. Allerdings bleibt die Herausforderung, inwieweit bei der Heterogenität der Studiengänge Vergleichbares untersucht werden kann.

*Kilian Hüfner*, M.A., ist Promotionsstipendiat der Hans-Böckler-Stiftung an der FernUniversität Hagen.

*Cathleen Grunert*, Dr. phil., ist Professorin für Allgemeine Bildungswissenschaft an der FernUniversität Hagen.

*Ivo Züchner*, Dr. phil., ist Professor für außerschulische Jugendbildung an der Philipps-Universität Marburg.

## Literatur

- Alesi, Bettina/Neumeyer, Sebastian (2017): Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen. Studienerfolg und Berufseinstieg der Absolventinnen und Absolventen des Abschlussjahrgangs 2014 von Fachhochschulen und Universitäten. INCHER-Kassel. [https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/Publikationen/INCHER\\_Projektbericht\\_StuBNRW2014\\_0703.pdf](https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/Publikationen/INCHER_Projektbericht_StuBNRW2014_0703.pdf) (Abruf: 4. Dezember 2018).
- Beeke, Mechthild (2014): Diplompädagogen in Studium und Beruf. Bamberger Absolventen – früher und heute. Dissertation an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/25359> (Abruf: 4. Juni 2018).
- Busch, Dirk/Hommerich, Christoph (1981): Probleme der Berufseinmündung von Diplom-Pädagogen. In: Projektgruppe Soziale Berufe (Hrsg.): Sozialarbeit: Professionalisierung und Arbeitsmarkt. München: Juventa, S. 65-112.
- Carbone, Elena (2017): Befragung des Prüfungsjahrgangs 2014 im WS 2015/16. Abbildungsbasierter Studiengangsbericht, Vergleich BA EW – BA Fächergruppe Sozial- Erziehungs- und Gesundheitswissenschaften. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Cabrera, Alberto F./Weerts, David J./Zulick, Bradford J. (2005): Making an impact with alumni surveys. In: *New Directions for Institutional Research* 126, S. 5-17 <https://doi.org/10.1002/ir.144>.
- Cloos Peter et al. (2015): Verbleibstudie Bachelor und Master Erziehungswissenschaft 2014 – Ergebnisse und Schlussfolgerung. Universität Hildesheim. [https://www.uni-hildesheim.de/media/fb1/erziehungswissenschaft\\_allg/PDFs/Verbleibstudie\\_end.pdf](https://www.uni-hildesheim.de/media/fb1/erziehungswissenschaft_allg/PDFs/Verbleibstudie_end.pdf) (Abruf: 4. Juni 2018).
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Züchner, Ivo (Hrsg.) (2017): Was kommt nach Ausbildung und Studium? Wiesbaden: VS.
- Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (2016): Labels matter!? Erziehungswissenschaftliche Studiengänge in der Bologna-Reform. In: *Bildung und Erziehung* 69, 4, S. 449-466. <https://doi.org/10.7788/bue-2016-0406>.

- Grunert, Cathleen et al. (2016): Studiengänge und Standorte. In: Koller, H.-C. et al. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 19-70. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf04v5.5>.
- Hommerich, Christoph (1984): Der Diplom-Pädagoge – ein ungeliebtes Kind der Bildungsreform. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Jäckel, Hannah/Züchner, Ivo (2017): Marburger Absolvent\*innenstudie 2016. Retrospektive Befragung der Absolvent\*innen des Bachelorstudiengangs Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Philipps-Universität Marburg. <https://www.uni-marburg.de/fb21/ep/forschung/absolventenstudie2016.pdf> (Abruf: 4. Juni 2018).
- Keiner, Edwin/Kroschel, Manfred/Mohr, Heidi/Mohr, Regine (1997): Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, 5, S. 803-825.
- Kerst, Christian/Wolter, Andrä/Züchner, Ivo (2016): Studienabschlüsse und Arbeitsmarkt. In: Koller, H.-C./Faulstich-Wieland, H./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 99-134. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf04v5.7>.
- Knauf, Alexander (2016): „Endlich Bachelor – und dann?!“: Bologna und die Erziehungswissenschaft. Empirische Bilanzen am Beispiel des Trierer BA-Studiengangs. Münster: LIT.
- Koch, Reinhard (1978): Diplom-Pädagogen im Beruf – Ergebnisse der Wiederholungsuntersuchung 1977 über Ausbildung und Arbeitsplätze der Diplom-Pädagogen. In: Neue Praxis 8, 3, S. 291-297.
- Konnertz, Ursula/Mühleisen, Sibylle (Hrsg.) (2016): Bildung und Schlüsselqualifikationen. Zur Rolle der Schlüsselqualifikationen an den Universitäten. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Krüger, Heinz-Hermann/Züchner, Ivo (2002): Karriere ohne Muster? Berufsverläufe von Diplom- und Magister-PädagogInnen. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf. Opladen: Budrich, S. 75-94. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-08027-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-663-08027-5_7).
- Krüger, Heinz-Hermann et al. (2003): Diplom-Pädagogen in Deutschland: Survey 2001. Weinheim: Juventa.
- Ladenthin, Volker (2018): Da läuft etwas ganz schief: Beobachtungen zur heutigen Studierendengeneration. In: Forschung & Lehre, 8, S. 672-676.
- Lenz, Karl/Wolter, Andrä/Otto, Martin/Pelz, Robert (2014): Studium und Berufseinstieg. Ergebnisse der zweiten sächsischen Absolventenstudie. Dresden. [https://tu-dresden.de/zqa/ressourcen/dateien/projekte/sabs/2015\\_04\\_02\\_SABS\\_Pressemappe.pdf?lang=de](https://tu-dresden.de/zqa/ressourcen/dateien/projekte/sabs/2015_04_02_SABS_Pressemappe.pdf?lang=de) (Abruf: 3. Dezember 2018).
- Ludwig, Katja/Grunert, Cathleen (2018a): „Über die Früchte [...]“ der Bologna-Reform. Rekonstruktionen zur Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge zwischen Disziplin und Hochschule. In: Vogel, K./Bers, C./Brauns, J./Hild, A./Stisser, A./Horn, K.-P. (Hrsg.): Wen-

- dungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 83-106.
- Ludwig, Katja/Grunert, Cathleen (2018b): Erziehungswissenschaft und pädagogische Handlungsfelder – Neue Verhältnisbestimmungen im Zuge der Bologna-Reform? In: Der pädagogische Blick (im Erscheinen).
- QESC = Netzwerk Qualitätsentwicklung und Strategisches Controlling der baden-württembergischen Universitäten (2015): Der Verbleib von UniversitätsabsolventInnen. [https://www.lrk-bw.de/images/BW\\_AbsolventInnen\\_JG13\\_Bericht\\_161208.pdf](https://www.lrk-bw.de/images/BW_AbsolventInnen_JG13_Bericht_161208.pdf) (Abruf: 4.Dezember 2018).
- Schaar, Patrick (2011): Verbleib der Bachelor- und Master-Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt. Universität Erfurt. <https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Berufspaedagogik/Schroeter/Alumnistudie%202008-2011%20ErzFak%20Universit%C3%A4t%20Erfurt.pdf> (Abruf: 4. Juni 2018).
- Schüßler, Ingeborg (2012): Studierenden- und Absolvent/inn/enbefragungen unter professionstheoretischer Perspektive. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 109-147.
- Servicestelle Lehrevaluation (2017): Ergebnisbericht zur Absolvent\*Innenbefragung. Prüfungsjahrgang 2015. Lehereinheit Pädagogik. Universität Osnabrück. [https://www.psycho.uni-osnabrueck.de/fileadmin/doc-lehreval/10\\_Paedagogik15.pdf](https://www.psycho.uni-osnabrueck.de/fileadmin/doc-lehreval/10_Paedagogik15.pdf) (Abruf: 4. Juni 2018).
- Teichler, Ulrich (2000): Potentiale und Erträge von Absolventenstudien. In: Burkhardt, A./Schomburg, H./Teichler, U. (Hrsg.): Hochschulstudium und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn: BMBF, S. 9-26.
- Wachsmuth, Elisabeth/Kuckartz, Udo (2014): Die Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiengangs Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Absolventenstudie 2014. <https://www.uni-marburg.de/de/fb21/erzwinst/forschung/absolventenbefragungen/media/absolventenstudieba2014.pdf> (Abruf: 3.November 2018).
- Wieschke, Johannes/Kopečný, Silvia/Reimer, Maike/Falk, Susanne/Müller, Christina (2014): Bildungswege und Berufseinstiege bayerischer Absolventen des Jahrgangs 2014. Ergebnisse des bayerischen Absolventenpanels (BAP). [http://www.ihf.bayern.de/fileadmin/user\\_upload/Publicationen/Sonstige\\_Publicationen/BAP\\_Bildungswege\\_und\\_Berufseinstiege\\_bayerischer\\_Absolventen\\_des\\_Jahrgangs\\_2014.pdf](http://www.ihf.bayern.de/fileadmin/user_upload/Publicationen/Sonstige_Publicationen/BAP_Bildungswege_und_Berufseinstiege_bayerischer_Absolventen_des_Jahrgangs_2014.pdf) (Abruf: 3.Dezember 2018).
- Wischmeier, Inka (2004): Berufseinstieg und Berufsverbleib Augsburger Diplompädagoginnen und -pädagogen. Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-89869-2>.
- Wolter, Andri (2016): Absolventenstudien in Deutschland – eine Erfolgsgeschichte der empirischen Bildungsforschung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 38, 4, S. 4-11.