
Absolvent_innenstudie 2012

Bachelor of Arts Pädagogik

„Studentinnen in die Wissenschaft: Geschlechtsspezifische Auswertung des
Übergangs in den Masterstudiengang 'Bildungswissenschaften – Bildung in
globalen Technisierungsprozessen'“

Barbara Senft



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT

Inhaltsverzeichnis

1.....Einleitung	7
2.....Genderaspekte beim Übergang vom Bachelor zum Master	10
3.....Methodisches Vorgehen	13
3.1. Datenerhebung und Beschreibung der Stichprobe	13
3.1.1. Darstellung des Befragungsinstruments	13
3.1.2. Grundgesamtheit der Befragung	13
3.1.3. Durchführung der Befragung	14
3.1.4. Rücklauf	14
3.1.5. Verwendete Analyseverfahren	14
4.....Ergebnisdarstellung und -interpretation	16
4.1. Soziodemographische Merkmale der Studierenden	16
4.1.1. Geschlecht der Studierenden	16
4.1.2. Alter der Studierenden	17
4.1.3. Migrationshintergrund der Studierenden	19
Geburtsland der Mutter	19
Geburtsland des Vaters	19
Migrationshintergrund	19
4.1.4. Berufliche Bildung der Studierenden vor Studienbeginn	21
4.1.5. Soziale Herkunft der Studierenden	22
4.1.6. Höchster berufsqualifizierender Abschluss der Eltern	24
4.2. Kriterien für die Wahl des Pädagogikstudiums	27
4.2.1. Gründe für ein Studium der Pädagogik	27
4.2.2. Gründe für die Wahl der TU Darmstadt als Studienstandort	28
4.3. Studienverlauf und Rückblick auf das Studium	29
4.3.1. Regelstudienzeit des BA Pädagogik an der TU Darmstadt	29
4.3.2. Die Gründe für eine Verlängerung des BA Pädagogik Studiums	30
4.4. Pläne der Studierenden nach dem BA Pädagogik Studium	32
4.4.1. Pläne nach dem Studium	32
4.4.2. Gründe für ein Master- nach dem Bachelorstudium	33
4.4.3. Präferierter Hochschulstandort für den Master	34
4.4.4. Gründe für ein Masterstudium an einer anderen Hochschule	35
4.4.5. Der Übergang vom Bachelor in den Beruf	36
4.5. Merkmale des Pädagogikstudiums an der TU Darmstadt	37
4.5.1. Welchen Studienschwerpunkt haben Sie gewählt?	37

4.5.2.	Studienangebote und -bedingungen	38
4.5.3.	Beratungsinstrumente am Institut	39
4.5.4.	Diverse Aspekte des Studium	40
4.5.5.	Praxis- und berufsbezogene Elemente	40
4.5.6.	Wichtige Studieninhalte für die persönliche Weiterentwicklung	41
4.5.7.	Studentisches Engagement am Institut	42
4.5.8.	Studienzufriedenheit insgesamt	43
4.5.9.	Wenn Sie – rückblickend – noch einmal die Wahl hätten, würden Sie...	43
4.5.10.	Erworbene Fähigkeiten	45
4.5.11.	Studienfinanzierung	46
4.5.12.	Die wichtigsten Finanzierungsquellen während des Studiums	46
4.5.13.	Studentische Erwerbstätigkeit im pädagogischen Bereich	47
4.5.14.	Tätigkeiten im pädagogischen Bereich	47
4.5.15.	Pädagogische Handlungsfelder	48
4.5.16.	Rahmen der pädagogischen Tätigkeiten	49
5.....	Fazit	51
5.1.	Diskussion der Ergebnisse	51
6.....	Literatur	56

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Männer- und Frauenanteile nach akademischer Laufbahn 1999 und 2010 (in %).....	12
Abb. 2: BA Pädagogik-Studierende nach Geschlecht	16
Abb. 3: BA Pädagogik-Studierende nach Geburtsjahr.....	18
Abb. 4: Geburtsland der Studierenden.....	19
Abb. 5: Geburtsland der Mutter.....	19
Abb. 6: Geburtsland des Vater	19
Abb. 7: Berufliche Bildung vor Studienbeginn	21
Abb. 8: Höchster Schulabschluss der Mutter	23
Abb. 9: Höchster Schulabschluss des Vaters.....	24
Abb 10: Höchster Berufsabschluss der Mutter.....	25
Abb 11: Höchster Berufsabschluss des Vaters.....	26
Abb 12: Gründe für ein Studium der Pädagogik.....	28
Abb. 13: Gründe für die Wahl der TU Darmstadt als Studienstandort	29
Abb. 14: In Regelstudienzeit studierbar	30
Abb. 15: In Regelstudienzeit beendet?	30
Abb. 16: Gründe für eine Verlängerung des Studiums	32
Abb. 17: Pläne nach dem Studium.....	33
Abb. 18: Gründe für ein Masterstudium.....	34
Abb. 19: Präferierter Hochschulstandort für den Master	35
Abb. 20: Gründe für Master an anderen Hochschule.....	36
Abb. 21: Übergang Bachelor - Beruf.....	37
Abb. 22: Studienschwerpunkt.....	38
Abb. 23: Studienangebote und -bedingungen	39
Abb. 24: Beratungsinstrumente am Institut - a.....	39
Abb. 25: Beratungsinstrumente am Institut - b.....	39
Abb. 26: Praxis- und berufsbezogene Studienelemente - a	40
Abb. 27: Praxis- und berufsbezogene Studienelemente - b	41
Abb. 28: Wichtig für Weiterentwicklung - a	41
Abb. 29: Wichtig für Weiterentwicklung - b.....	42

Abb: 30: Engagement am Institut	42
Abb. 31: Studienzufriedenheit	43
Abb. 32: Würden Sie wieder studieren?.....	44
Abb. 33: Fähigkeiten der Studierenden - a.....	46
Abb. 34: Fähigkeiten der Studierenden - b.....	46
Abb. 35: Fähigkeiten der Studierenden - c	49
Abb. 36: Fähigkeiten der Studierenden - d.....	46
Abb. 37: Studienfinanzierung	47
Abb. 38: Tätigkeit im pädagogischen Bereich.....	47
Abb. 39: Pädagogischer Bereich der Tätigkeit.....	48
Abb. 40: Pädagogische Handlungsfelder	49
Abb 41: Rahmen der Tätigkeit.....	49

Abkürzungsverzeichnis

SoSe

BA Pädagogik

TU Darmstadt

FB

WS

M

F

Sommersemester

Bachelor of Arts: Pädagogik

Technische Universität Darmstadt

FB

Wintersemester

Männer

Frauen

1. Einleitung

Die vorliegende Publikation präsentiert die Ergebnisse der im Sommersemester (nachfolgend: SoSe) 2012 durchgeführten Absolvent_innenbefragung der *Bachelor of Arts: Pädagogik* (im Folgenden: BA Pädagogik) Studierenden an der Technischen Universität Darmstadt (nachfolgend: TU Darmstadt).

Im SoSe 2011 wurde erstmals eine AbsolventInnenbefragung mit dem Titel Studentinnen in die Wissenschaft: Geschlechtsspezifische Auswertung des Übergangs in den Masterstudiengang 'Bildungswissenschaften - Bildung in globalen Technisierungsprozessen' vom Praxislabor des Instituts für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt durchgeführt. Vorgesehen war, diese Befragung in einem jährlichen Turnus fest zu etablieren und so wurden auch im SoSe 2012 die Studierenden befragt.

Ziel war die Erhebung von Daten zu soziodemographischen Merkmalen wie auch zu Studienzugang, Studienverlauf und -zufriedenheit, zu den Plänen nach dem Bachelorabschluss, zu Studienfinanzierung sowie pädagogischen Tätigkeitsfeldern während des Studiums. Bei der Datenauswertung wurde explizit die Frage in den Fokus gestellt, ob ein geschlechtstypisches Verhalten bzw. geschlechtstypische Merkmale bei den Studierenden des BA Pädagogik nachweisbar sind - insbesondere bezüglich des Übergangsverhaltens von dem Bachelor- in den Masterstudiengang. Die Relevanz der Erhebung dieser Zahlen verdeutlicht sich bei der Betrachtung akademischer Laufbahnen von Frauen und Männern: Hier reduziert sich der Frauenanteil entsprechend der Höhe der jeweiligen Qualifikations- bzw. Hierarchiestufe drastisch. Die empirischen Daten bestätigen, dass alle Übergänge im Verlauf einer Hochschulkarriere (Studium, Promotion, Habilitation, Professur) eine Selektionsstufe für Frauen darstellen - die Frauenquote nimmt kontinuierlich ab. Der Frauenanteil bei den Studienanfängern 2010 lag bei 49%¹, jener der Frauen, die im Prüfungsjahr 2010 ihren ersten Hochschulabschluss erreichten (ohne Promotion) konnte sogar mit 52%² betitelt werden. Bei den 2010 erfolgreich Promovierenden erreichten die Frauen jedoch erst einen Anteil von 44%³, bei den Habilitationen waren es im Jahr 2010 nur knapp 25%⁴ und der Frauenanteil in der Professorenschaft betrug 19% - bei den C4/W3⁵ Professuren lag er sogar nur bei knapp 15%⁶.

1 Vgl. Statistisches Bundesamt (2012a): 14

2 Vgl. Statistisches Bundesamt (2010): 10

3 Vgl. ebd.

4 Vgl. <http://www.bmbf.de/de/494.php> am 17.07.2013

5 Höchste Besoldungsgruppe für Professuren

6 Vgl. Statistisches Bundesamt (2012b): 26-27

In vielen Bereichen der Wissenschaft ist die Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen erklärtes Ziel und es entstehen immer neue Programme, um dies zu unterstützen, jedoch greifen sie meist erst während oder nach der Promotion bzw. Habilitation. Das Studium, der Einstieg in die wissenschaftliche Karriere, wird bis dato als Förderzeitraum gar nicht oder lediglich in sehr geringem Maße berücksichtigt. Nichtsdestoweniger gebührt diesem Abschnitt gleichermaßen Beachtung, werden doch gerade hier die wissenschaftliche Neugier geweckt, erste Kontakte zur Forschung geknüpft und relevante Entscheidungen *für* respektive *gegen* eine Hochschullaufbahn getroffen.

Mit der im Jahre 1999 gestarteten Bologna-Reform und der daraus resultierenden Implementierung der Studienabschlüsse Bachelor und Master wird vermutet, dass für Frauen eine weitere Hürde in der akademischen Laufbahn entstanden ist. Zuvor war der Studienverlauf zweistufig organisiert: Den ersten Abschluss stellte das Diplom, das Staatsexamen oder der Magister dar, woran sich eine Promotion anschließen konnte. Nun gestaltet sich dieser Prozess dreistufig, nämlich vom Bachelor über den Master zur Promotion. Die neu etablierte Wahlmöglichkeit, die Hochschule nach dem Bachelorabschluss mit einem akademischen Titel zu verlassen oder den höheren akademischen Abschluss Master anzustreben, birgt die Gefahr einer weiteren Selektionsstufe in der wissenschaftlichen Laufbahn. Diese bestärkt soziale und/oder geschlechtstypische Ungleichheitsfaktoren und der Anteil von Frauen in Relation zum männlichen Anteil auf dem Weg zur akademischen Ausbildung und Karriere nimmt stetig ab. Dies wirkt sich in der Folge maßgeblich, und zu Ungunsten der Frauen, auf den weiblichen Anteil in den (wissenschaftlichen) (Spitzen-)Positionen aus. Zum jetzigen Zeitpunkt liegen hierzu noch keine umfassenden (Langzeit-)Studien vor. Die wenigen bislang Vorhandenen bestätigen allerdings die Vermutung, dass die faktische Marginalität von Frauen im Hochschulbereich weiter bzw. wieder zunehmen wird und die in den vergangenen Jahrzehnten erreichten Fortschritte hierdurch einen drastischen Rückschritt erfahren könnten⁷. Detailliert wird hierauf in Kapitel 2 eingegangen.

Eingebettet in diesen Diskurs um Chancengleichheit möchte das Praxislabor am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt diese Entwicklung für den Studiengang BA Pädagogik untersuchen. Nimmt tatsächlich ein prozentual geringerer Teil von Studentinnen ein Masterstudium auf und wenn ja, gibt es Faktoren, die durch die TU Darmstadt und/oder das Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik beeinflussbar sind? Ziel ist es, langfristig die Zugangsbedingungen für Frauen zu wissenschaftlichen Karrieren positiv zu beeinflussen. Für diese Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses ist die Frage nach der Gestaltung des Übergangs in die Masterstudiengänge zentral. Im Rahmen dieses Diskurses untersucht die vorliegende Arbeit die geschlechtstypischen Merkmale der Studierenden mit besonderem Fokus auf das Übergangsverhalten in einen Masterstudiengang.

⁷ Vgl. bspw. Gärtner & Himpele 2010; Heublein & Kellermann 2010; Becker, Jansen-Schulz, Kortendiek & Schäfer 2007

Zunächst wird in Kapitel 2 eine Beschreibung des aktuellen Forschungsstandes bezüglich das geschlechtstypische Übergangsverhalten von Bachelor- in Masterstudiengänge dargelegt.

Daran fügt sich in Kapitel 3 eine Darstellung des methodischen Vorgehens bei der AbsolventInnenbefragung 2012 an.

Bevor in Kapitel 4 die detaillierte Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der AbsolventInnenbefragung 2012 erfolgt.

Das abschließende Kapitel 5 dient dem Résumé und gibt einen thematischen Ausblick.

2. Genderaspekte beim Übergang vom Bachelor zum Master

Bevor in diesem Kapitel näher auf die Thematik Frauen und der Übergang zum Master eingegangen wird, ist zunächst eine begriffliche Präzisierung vonnöten. Es gilt die beiden für diese Arbeit zentralen Begriffe *geschlechtsspezifisch* sowie *geschlechtstypisch* zu definieren und dadurch voneinander abzugrenzen.

Geschlechtsspezifisch oder geschlechtstypisch: Eine Begriffsbestimmung

In dieser Publikation wurde bewusst der Begriff *geschlechtsspezifisch* durch den Begriff *geschlechtstypisch* ersetzt. Oftmals werden diese beiden Begriffe synonym verwendet, bspw. wenn man von 'geschlechtsspezifischem Verhalten' oder 'geschlechtsspezifischen Verhaltensanforderungen' spricht, jedoch eigentlich *geschlechtstypisch* meint. In der vorliegenden Arbeit soll jedoch eine explizite Unterscheidung erfolgen.

Die Bezeichnung ***geschlechtsspezifisch*** beschreibt anatomisch-biologische Aspekte von Geschlecht, d. h. jene Elemente, die „direkt verbunden“ sind „mit der unterschiedlichen ('spezifischen') Funktion der Geschlechter im Prozess der biologischen Reproduktion“⁸.

Als ***geschlechtstypisch*** werden Aspekte bezeichnet, welche bei einem Vergleich der Geschlechter als jeweils 'typisch' nachweisbar und messbar sind (statistisch-deskriptiv), jedoch nicht aus den biologisch-anatomischen Gegebenheiten selbst abgeleitet werden können. Will heißen, dass sie nicht bei jedem einzelnen Menschen auszumachen sind, sondern sich im Vergleich von Geschlechtergruppen zeigen. So gibt es

„Eigenschaften, Funktionen und Verhaltensweisen etc., die innerhalb der einen Geschlechtergruppe häufiger und/oder intensiver auftreten als innerhalb der anderen und/oder bei denen die Differenz bezüglich Frequenz oder Häufigkeit innerhalb der Geschlechtergruppe kleiner sind als zwischen den beiden Gruppen“⁹.

Frauen und ihre wissenschaftlichen Laufbahnen

Seit 1908 ist es Frauen erlaubt, sich an deutschen Universitäten zu immatrikulieren. Dies war allerdings nicht selbstverständlich und nur ein sehr kleiner Teil der Frauen ging diesen Schritt. Die Regel war, dass Frauen niedrigere bzw. schlechtere Bildungsabschlüsse als Männer vorzuweisen hatten, was unter anderem auch zu den geschlechtstypischen Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt beitrug. In unserer Gesellschaft ist zur Ausübung einer bestimmten Tätigkeit eine systematische Ausbildung, und somit bestimmte Fertigkeiten und Kenntnisse, unabdingbar. Liegen diese nicht vor, so bleiben bestimmte Berufsfelder und -positionen ver-

⁸ Bosinski (1992): 126

⁹ Ebd.: 127 - 128

schlossen. In den letzten Jahrzehnten kam es jedoch zu einer Angleichung des Bildungsverhaltens und -niveaus von Frauen und Männern und die beruflichen Möglichkeiten von Frauen haben sich grundlegend geändert, dennoch besteht nach wie vor eine ausgeprägte Chancengleichheit im Erwerbsleben. Zwar stieg die Erwerbstätigkeit von Frauen stark an, aber in Bezug auf bspw. den Beschäftigungsumfang, die hierarchische Stellung in Unternehmen bzw. Institutionen und die Entlohnung sowie die daraus resultierenden Folgen sind Männer den Frauen noch immer voraus. Dies zeigt sich auch an den geringen Zahlen von Frauen in Spitzenpositionen in Wirtschaft und Wissenschaft¹⁰

Im Zuge der Bologna-Reform und der damit einhergehenden Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse gewinnt das Thema der Geschlechtergerechtigkeit bei akademischen Abschlüssen wieder an Gewicht. Als Teil der *sozialen Dimension* wurde die Geschlechtergerechtigkeit in den Bologna-Dokumenten verankert. Neben vielen Chancen, die die Studienstrukturreform bietet, wird mittlerweile vereinzelt auch die Sorge thematisiert, dass sich die Einführung der zusätzlichen Stufe zwischen Bachelor und Master negativ auf die Hochschullaufbahnen von Frauen auswirken könnte¹¹. Wie bereits einleitend beschrieben, ist diese Sorge nicht unbegründet, betrachtet man die Anteile an Frauen auf den einzelnen Bildungs- und Qualifikationsstufen. Sollte es eine Folge der Bologna-Reform sein, dass die Übergangsquoten der Studenten immer über jener der Studentinnen liegt - bei annähernd gleichen StudienanfängerInnen- und AbsolventInnenquoten - so wäre dies ein alarmierendes Zeichen bezüglich der Zukunft von Frauen in Spitzenpositionen in Wissenschaft und Wirtschaft. In den im Folgenden kurz beschriebenen Studien, konnten diese Tendenzen bereits nachgewiesen werden.

Gärtner & Himpele (2010) zeigten für Österreich, dass die Übergangquote der Studentinnen von einem Bachelor- in ein Masterstudium immer unter jener der Studenten lag und dass diese Differenz auch mit den Jahren stetig anstieg. Im Studienjahr 2003/04 lag die Übergangquote der Studenten 1,5 Prozentpunkte über jener der Studentinnen. Im Studienjahr 2005/06 waren es bereits 3,1 Prozentpunkte und im Studienjahr 2007/08 schließlich 9,7 Prozentpunkte¹².

Ähnliche Tendenzen konnten Heublein & Kellermann (2010) auch in Deutschland feststellen: Betrachtet man die Zahlen der letzten fünf Prüfungs- und Studienjahre (2004/05 - 2008/09) bezogen auf alle Studierenden in gestuften Studiengängen, so liegt die Zahl der Studentinnen im ersten Fachsemester in einem Masterstudiengang knapp zehn Prozentpunkte unter jener der Bachelor-Absolventinnen¹³.

Becker et al. (2007) sprechen in diesem Zusammenhang von einem zu befürchtenden Anstieg der „Qualifikations-Schere“ zwischen männlichen und weiblichen Absolventen. Der Zugang zu einer Hochschulkarriere erfolgt zukünftig über einen Masterabschluss und somit verlagert sich

10 Vgl. bspw. Winkler (2012): 36

11 Vgl. Banscheraus, Himpele & Staack (2011): 146-147

12 Vgl. Gärtner & Himpele (2010): 749

13 Vgl. Heublein & Kellermann (2010): 6, 20

der Zeitpunkt einer ersten Hürde auf dem Weg in eine Hochschulkarriere auf einen noch früheren Abschnitt des Studiums¹⁴. Nachfolgende Abbildung verdeutlicht eben jene „Qualifikations-Schere“ sehr anschaulich: Öffnet sie sich hier noch bei den Promotionen, so wird vermutet, dass dies zukünftig bereits nach dem Bachelorabschluss geschehen wird.

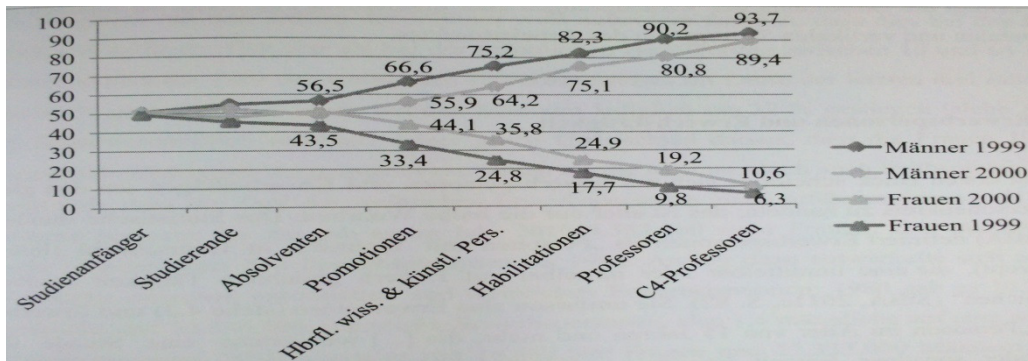


Abb. 1: Männer- und Frauenanteile nach akademischer Laufbahn 1999 und 2010 (in %)¹⁵

Im nachfolgenden Kapitel 3 wird das methodische Vorgehen bei der AbsolventInnenbefragung 2012 vorgestellt bevor in Kapitel 4 die Ergebnisse detailliert auf dargestellt werden.

¹⁴ Vgl. Becker et al. (2007): 53

¹⁵ Winkler (2012): 21

3. Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird die methodische Vorgehensweise bei der AbsolventInnenbefragung 2012 an der TU Darmstadt am Fachbereich (im Folgenden: FB) Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik aufgezeigt. Konkret erfolgt zunächst eine Darstellung der Datenerhebung wie auch der Beschreibung der Stichprobe. Im Anschluss daran findet sich eine Erläuterung zu den in der Befragung verwendeten statistischen Analysestrategien. Die gewonnenen Ergebnisse der Befragung werden im daran anschließenden Kapitel vorgestellt.

3.1. Datenerhebung und Beschreibung der Stichprobe

3.1.1. Darstellung des Befragungsinstruments

Die Datenerhebung fand anhand eines Online-Fragebogens statt. Dessen Aufbau im Jahre 2012 lässt sich im Wesentlichen mit jenem aus dem Vorjahr vergleichen. Bei der Erarbeitung des Projektdesigns im Jahre 2011 wurde im ersten Schritt eine Daten- und Dokumentenanalyse vorhandener AbsolventInnenenerhebungen aus pädagogischen Studiengängen diverser Hochschulen vorgenommen. Anschließend wurde der quantitative Online-Fragebogen entwickelt. Diese Art des Vorgehens wurde gewählt, um eine gewisse Vergleichbarkeit zu garantieren. Der 2012 angewandte Fragebogen entsprach mit wenigen Ausnahmen dem Fragebogen aus dem Jahre 2011. Einige Fragen wurden in kleinen Details im Vergleich zu jenen aus dem Vorjahr abgeändert. Der Online-Fragebogen umfasste im Jahre 2012 insgesamt 35 Fragen.

Der verwendete Fragebogen war modular aufgebaut und beinhaltete insgesamt 39 Items zu 9 verschiedenen Themenkomplexen. Ein Teil der Fragen war mit Filterfunktionen versehen, um einen möglichst umfangreichen Antworten-Pool zu gewährleisten, welcher den verschiedenen Zukunftsplänen der Studierenden gerecht werden kann. Auch waren bei einigen Fragen Mehrfachnennungen möglich, um eine Vielzahl an Informationen erheben zu können und hierdurch einzelne genannte Aspekte stärker zu bekräftigen. Das Ausfüllen des Online-Fragebogens nahm knapp 15 Minuten in Anspruch. Im Zentrum der quantitativen Untersuchung stand die repräsentative Erhebung der Bewertung des Studiengangs BA Pädagogik durch die Studierenden sowie ihre beruflichen Zukunftspläne.

3.1.2. Grundgesamtheit der Befragung

Die Online-Befragung im Jahre 2012 richtete sich an die Studierenden des Studiengangs BA Pädagogik an der TU Darmstadt im 6., 7. und 8. Fachsemester. Die Grundgesamtheit betrug 148 Studierende. Zu beachten ist, dass sich die Grundgesamtheit auf immatrikulierte aber nicht zwingend aktiv studierende StudentInnen im 6., 7. und 8. Fachsemester im SoSe 2012 bezieht.

3.1.3. Durchführung der Befragung

Im Vorfeld der eigentlichen Datenerhebungsphase erhielten alle, der entsprechenden Stichprobe zugehörigen, Studierenden per E-Mail eine Teilnahmeeinladung mit kurzen Informationen zum Hintergrund und den Zielen der Umfrage wie auch einen Link zu der Befragung. Die Umfrage basierte auf den Kriterien der Freiwilligkeit und Anonymität.

Die Studierenden wurden erstmals im September 2012 per E-Mail eingeladen, an der Online-Befragung teilzunehmen. Hiernach wurden im zwei- bzw. vierwöchigem Abstand Erinnerung-E-Mails an die Studierenden versandt. Die Befragung endete im November 2012.

3.1.4. Rücklauf

Von den insgesamt 148 angeschriebenen Studierenden beteiligten sich 55 Personen an der Online-Befragung. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 37,2%. Daraus ergibt sich für die gesamte Auswertung eine Stichprobengröße von $n=55$.

TeilnehmerInnen, die keine Angaben zur zentralen Variable *Geschlecht* machten, wurden in die weiteren (geschlechtstypischen) Analysen nicht einbezogen und aussortiert. Somit ergibt sich bei den geschlechtstypischen Auswertungen $n=54$, davon sind 41 Teilnehmende weiblich und 13 männlich.

3.1.5. Verwendete Analyseverfahren

In diesem Abschnitt werden das Vorgehen bei der Datenauswertung und die hierbei verwendete Auswertungsmethode aufgezeigt. Alle Berechnungen wurden mit Microsoft Excel 2003 durchgeführt¹⁶. Die vorliegenden Analysen wurden mit den am FB Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt erhobenen Daten der AbsolventInnenbefragung 2012 vorgenommen. Die gezogenen Vergleiche beruhen auf Daten des Statistischen Bundesamtes, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sowie des HIS Hochschul-Information-Systems. Sie beziehen sich auf alle in den Erhebungszeiträumen eingeschriebenen Studierenden an den entsprechenden Hochschulen.

¹⁶ Vgl. Monka & Voß (1996)

Erläuterungen zur Häufigkeitsanalyse

Bei der Datenaufbereitung und -analyse wurden die Häufigkeitsverteilungen der Variablen untersucht und dargestellt. Dies dient dem Zweck, einen Gesamteindruck der entsprechenden Variable hinsichtlich Gleich- oder Ungleichmäßigkeit zu erhalten. Um bei den Auswertungen möglichst ausführlich beschreiben und darstellen zu können, wie sich das Gesamtbild der Auswertungskriterien zueinander für die Betrachtungsgruppen darstellt, wurden diese anhand von Kreuz-/Pivot-Tabellierung vorgenommen¹⁷. Nach Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber (2006) eignet sich diese Form insbesondere, um Zusammenhänge zwischen *nominal* skalierten Variablen tabellarisch darzustellen, aufzudecken und zu untersuchen. Zur besseren Analyse und Interpretation der Kreuz-/Pivot-Tabellen werden die Werte der Häufigkeitsverteilungen meist in Prozent anstatt absoluter Werte angegeben. Zu beachten ist jedoch, dass Auswahl wie auch Darstellung der Variablen und ihrer Ausprägungen stets gemäß dem Sachverhalt erfolgen muss. Andernfalls besteht die Gefahr, Zusammenhänge willkürlich zu konstruieren oder tatsächlich existierende Abhängigkeiten zu verdecken¹⁸.

In vorliegender Arbeit erfolgen alle graphischen Darstellungen der Häufigkeitsverteilungen in Form von Stab-/Säulendiagrammen. Hartung (2009) empfiehlt unter anderem diese Art der Visualisierung, denn Häufigkeitsverteilungen lassen sich in Form von graphischen Darstellungen besonders gut überblicken¹⁹. Die Darstellungen und Auswertungen erfolgen *gesamt* und *geschlechtsbezogen*, d.h. jene der Frauen in Relation zu jenen der Männer bzw. umgekehrt.

Das anschließende Kapitel 4 stellt die in der AbsolventInnenbefragung 2012 der Studierenden des BA Pädagogik an der TU Darmstadt erhobenen Daten und gewonnenen Ergebnisse vor.

¹⁷ Vgl. Zwerenz 2011: 59, 199

¹⁸ Vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber 2006: 230-240

¹⁹ Vgl. Hartung 2009: 21-23

4. Ergebnisdarstellung und -interpretation

In diesem Kapitel erfolgt die Ergebnisdarstellung und -interpretation der BA Pädagogik AbsolventInnenbefragung 2012 am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt. Die Darstellung und Interpretation ist entsprechend des Fragebogensaufbaus wie folgt gegliedert: 4.1 Soziodemographische Merkmale der Studierenden, 4.2 Kriterien für die Wahl des Pädagogikstudiums, 4.3 Studienverlauf und Rückblick auf das Studium, 4.4 Pläne der Studierenden nach dem BA-Pädagogik Studium, 4.5 Merkmale des Pädagogik-Studiums an der TU Darmstadt, 4.6 Studienfinanzierung und 4.7 Studentische Erwerbstätigkeit im pädagogischen Bereich.

4.1. Soziodemographische Merkmale der Studierenden

4.1.1. Geschlecht der Studierenden

Von den 55 befragten Personen sind 41 weiblich und 13 männlich, eine machte keine Angabe zu ihrem Geschlecht. Insgesamt sind damit 74,6% der befragten Studierenden weiblich, 23,6% männlich und von 1,8% ist das Geschlecht nicht bekannt.

Da es sich bei dieser Auswertung primär um eine geschlechtstypische handelt, wird im Folgenden jener Fragebogen ohne Geschlechtsangabe nicht berücksichtigt und somit von $n = 54$ mit 41 weiblichen und 13 männlichen Studierenden ausgegangen - wenn nicht anders ausgewiesen. Dies entspricht einem Prozentsatz von 75,9% weiblichen und 24,1% männlichen Studierenden.

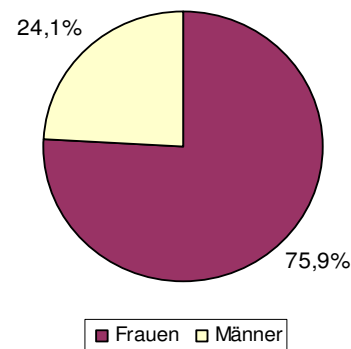


Abb. 2: BA Pädagogik-Studierende nach Geschlecht

Betrachtet man den bundesweiten Durchschnitt der Studierenden im Studiengang Erziehungswissenschaften (Pädagogik), bezogen auf alle Hochschularten und Abschlüsse in den Wintersemestern (WS) 2010/11 und 2011/12, so lässt sich sagen, dass diese Verteilung leicht variiert: Im WS 2010/11 waren bundesweit 1,7% weniger Männer (22,4%) und somit 1,7% mehr Frauen (77,6%) im Studiengang Erziehungswissenschaft (Pädagogik) immatriku-

liert²⁰. Im darauffolgenden WS glichen sich die Werte um 0,1 Prozentpunkte, auf 22,5% bei den Männern und 77,5% bei den Frauen, an²¹.

Bezieht man ausschließlich die Zahlen der Bachelor Studierenden ein, so differieren die Zahlen stärker: Im WS 2010/11 waren bundesweit 3,8% weniger Männer (20,3%) und 3,8% mehr Frauen (79,7%) als an der TU Darmstadt immatrikuliert²². Im WS 2011/12 waren es jeweils noch 3,6 Prozentpunkte Differenz. 20,5% der Studierenden waren männlich und 79,5% weiblich²³.

Für das WS 2012/13 lagen die Daten des Statistischen Bundesamtes (Destatis) zum Zeitpunkt der Auswertung noch nicht vor.

Betrachtet man die Anzahl der insgesamt an der TU Darmstadt immatrikulierten Studierenden im Studiengang BA Pädagogik für die WS 2010/11, 2011/12 und 2012/13 so kann festgestellt werden, dass der Frauenanteil bei der vorliegenden Befragung wie auch im bundesweiten Durchschnitt wesentlich über diesem lag:

WS 2010/11: 237 Studierende insgesamt, davon 163 weiblich. Dies entspricht 68,8%.

WS 2011/12: 216 Studierende insgesamt, davon 152 weiblich. Dies entspricht 70,4%

WS 2012/13: 196 Studierende insgesamt, davon 134 weiblich. Dies entspricht 68,4%²⁴.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Frauenanteil im Studiengang BA Pädagogik an der TU Darmstadt geringer ist als im bundesweiten Vergleich. Im Umkehrschluss bedeutet dies ebenso, dass an der TU Darmstadt der Männeranteil prozentual etwas höher ist.

4.1.2. Alter der Studierenden

Im Folgenden gilt $n = 45$, mit 33 Frauen und 12 Männern, da neun Personen keine Angaben zu ihrem Geburtsjahr machten.

79,8% der befragten Studierenden sind zwischen 22 und 25 Jahre alt. Davon sind 78,8% weiblich und 83,3% männlich. 11% der Personen, 12% der Frauen und 8,3% der Männer, sind zwischen 26 und 30 Jahre alt, 8,8% sind älter als 30 Jahre - 9% der weiblichen und 8,3% der männlichen Teilnehmer.

²⁰ Vgl. Statistisches Bundesamt (2012a): 336

²¹ Vgl. ebd.: 337

²² Vgl. ebd.: 336

²³ Vgl. ebd.: 337

1. ²⁴ https://www.intern.tu-darmstadt.de/dez_ii/studierendenstatistik_1/studierendenstatistik.de.jsp
(04.04.2013)

Der Median insgesamt liegt bei dem Geburtsjahr 1988, d. h. dem Alter von 24 Jahren. Der Median bei den Studentinnen liegt ebenso bei 1988 (24 Jahre), bei den Studenten bei 1987 (25 Jahre). Der Mittelwert insgesamt liegt bei 1986,6, also dem Alter von ca. 25,2 Jahren. Betrachtet man die Mittelwerte geschlechtstypisch so ergeben sich die folgenden Werte: 1986,5 - 25,5 Jahre bei den Frauen und 1986,6 - 25,4 Jahre bei den Männern.

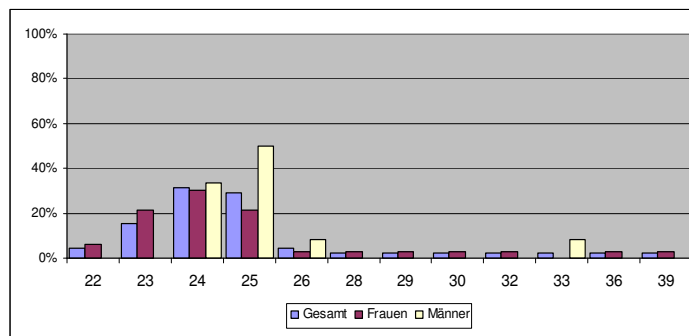


Abb. 3: BA Pädagogik-Studierende nach Geburtsjahr

Im bundesweiten Vergleich liegt das mittlere Alter der Studierenden im SoSe 2009 bei 24,5 Jahren. Nach wie vor sind Frauen mit 24,2 Jahren etwas jünger als Männer, die im Mittel 24,9 Jahre alt sind²⁵. Der Altersunterschied zwischen den BA Pädagogik Studierenden und dem bundesweiten Durchschnitt von ca. einem Jahr resultiert vermutlich daraus, dass an der Darmstädter Befragung ausschließlich Studierende im 6., 7. und 8. Fachsemester teilnahmen und im bundesweiten Vergleich Studierende aller Fachsemester in die Auswertung miteinbezogen wurden.

Die Altersverteilung lässt vermuten, dass der Großteil der Studierenden vor dem Studium weder eine Berufsausbildung abgeschlossen hat noch anderweitig länger vollzeitberufstätig war. Es kann von der Annahme ausgegangen werden, dass der Bachelorabschluss als erster qualifizierender Berufsabschluss nach der Hochschulzugangsberechtigung angestrebt wird.

Betrachtet man die Altersverteilung geschlechtstypisch in Bezug auf ein sich anschließendes Masterstudium, so lässt sich folgendes feststellen: Ginge man davon aus, dass bei Frauen die Familienplanung ein Beweggrund für bzw. gegen ein Masterstudium sein könnte, so zeigt die Altersverteilung, dass der Abschluss eines Masterstudiums durchaus vor der ersten Schwangerschaft möglich wäre. Diese tritt bei Akademikerinnen in Deutschland durchschnittlich erst ab dem 31. Lebensjahr ein.

²⁵ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): 113

4.1.3. Migrationshintergrund der Studierenden

Bei der Befragung bezüglich des Geburtslandes wurde von einer weiblichen Person keine Angabe gemacht. Aus diesem Grund gilt hier $n = 53$, mit 40 Frauen und 13 Männern.

Geburtsland der Studierenden

Deutschland als Geburtsland gaben 86,8% der Befragten an. Dies entspricht 85% aller Frauen und 92,3% der Männer.

In einem anderen Land wurden 13,2% der Befragten geboren - 15% aller weiblichen und 7,7% aller männlichen Befragten.

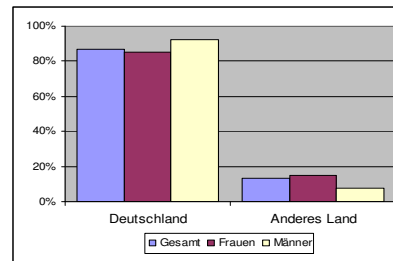


Abb. 4: Geburtsland der Studierenden

Geburtsland der Mutter

Die Mutter von 83,3% der befragten Studierenden wurde in Deutschland geboren - bei 85,4% der Frauen und 76,9% der Männer. 16,7% der Befragten haben eine Mutter, die in einem anderen Land geboren wurde - 14,6% der Frauen und 23,1% der Männer.

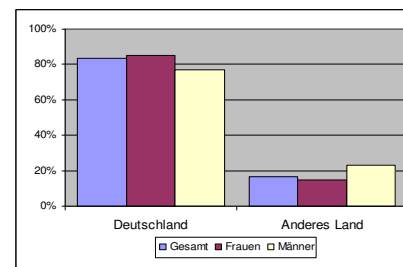


Abb. 5: Geburtsland der Mutter

Geburtsland des Vaters

Deutschland als Geburtsland des Vaters gaben 79,2% der Personen an - 77,5% der Studentinnen und 84,6% der Studenten. In einem anderen Land wurde der Vater von 20,8% der Studierenden geboren - bei 22,5% der Frauen und 15,4% der Männer.

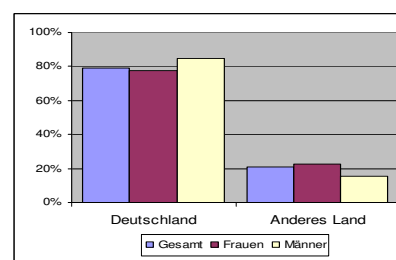


Abb. 6: Geburtsland des Vater

Migrationshintergrund

Um einen Rückschluss auf den Migrationshintergrund der Studierenden ziehen zu können, ist eine manuelle, d. h. nicht computergestützte, Betrachtung des Datensatzes notwendig. Aufgrund der getrennten Fragestellung nach dem eigenen Geburtsland sowie jenem der Mutter

und des Vaters lässt sich kein reliabler Rückschluss auf den Migrationshintergrund der Studierenden ziehen, denn Doppelzählungen wären möglich.

Definiert wird 'mit Migrationshintergrund' in Anlehnung an die Definition, welche in der 19. Sozialerhebung des Studentenwerkes Anwendung findet:

„Im Rahmen der Bildungsberichterstattung (Bildung in Deutschland 2008, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, S. VIII) werden Personen, die selbst oder deren Eltern oder Großeltern nach 1949 nach Deutschland zugewandert sind, ungeachtet ihrer gegenwärtigen Staatsangehörigkeit, als solche mit Migrationshintergrund definiert. (...) Dabei handelt es sich um die folgenden vier Gruppen:

Eingebürgerte Studierende – also solche Studierende, die ihre ursprüngliche zugunsten der deutschen Staatsangehörigkeit aufgaben.

Deutsche Studierende, bei denen zumindest ein Elternteil eine ausländische Staatsangehörigkeit hat.

Studierende, die neben der deutschen eine weitere Staatsangehörigkeit besitzen.

Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die in Deutschland die Hochschulzugangsberechtigung erworben haben - so genannte Bildungsinländer/innen²⁶.

Bei der manuellen Auszählung werden somit jene Personen berücksichtigt, die selbst oder deren Eltern nach Deutschland zugewandert sind, ungeachtet ihrer gegenwärtigen Staatsangehörigkeit. Eine Differenzierung zwischen jenen die eingebürgert sind, mindestens ein Elternteil mit ausländischer Staatsangehörigkeit haben, die doppelte Staatsangehörigkeit besitzen oder BildungsinländerInnen sind sowie zwischen jenen, deren Großeltern nach 1949 nach Deutschland einwanderten, ist aufgrund der angewandten Frageform nicht möglich. Daran anschließend kann festgehalten werden, dass 25,9% der Befragten einen Migrationshintergrund haben, nämlich 24,4% aller befragten Frauen sowie 30,8% aller befragten Männer.

Der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund im Studiengang BA Pädagogik an der TU Darmstadt liegt im deutschlandweiten Vergleich bezogen auf alle Fachrichtungen relativ hoch. Betrachtet man die Daten in der 19. Sozialerhebung des Studentenwerkes, so lässt sich der bundesweite Anteil von StudentInnen mit Migrationshintergrund in allen Fachrichtungen 2006 mit 8% und 2009 mit 11% betiteln²⁷ und liegt somit stark unter jenem der TU Darmstadt im Studiengang BA Pädagogik. Vergleicht man die Daten fachrichtungsbezogen, so wird auch hier ein erhöhter Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund im Studien-

²⁶ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): 501

2. ²⁷ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): 500

gang BA Pädagogik im Gegensatz zu den Werten des Studentenwerkes für die Fachrichtungen Sozialwissenschaft, Pädagogik und Psychologie deutlich. In der 19. Sozialerhebung wurden die Studierendenzahlen differenziert nach *Geschlecht* sowie nach *mit* und *ohne Migrationshintergrund* für die Fachrichtungen Sozialwissenschaft, Pädagogik und Psychologie betrachtet. Als Ergebnis kann das Folgende festgehalten werden:

20% der Frauen mit Migrationshintergrund ebenso wie 20% der Frauen ohne Migrationshintergrund entscheiden sich für die Fachrichtungen Sozialwissenschaft, Pädagogik und Psychologie. Bei den Männern liegt die Quote deutlich niedriger: 6% der Männer mit Migrationshintergrund und 9% jener ohne sind in diesen Fachrichtungen eingeschrieben²⁸. Somit liegt der Anteil der Frauen mit Migrationshintergrund sowohl an der TU Darmstadt im BA Pädagogik als auch bundesweit in den Fachrichtungen Sozialwissenschaft, Pädagogik und Psychologie bedeutend über dem fachübergreifenden bundesweiten Durchschnitt von 11%.

Wie auch bei der Befragung im Jahr 2011, kann festgehalten werden, dass der überdurchschnittlich hohe Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik überrascht. Laut einer Studie des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück²⁹ studieren die meisten Personen mit Migrationshintergrund Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften (28% M, 31% F), gefolgt von den Ingenieurs- (31% M, 7% F) und Naturwissenschaften (21% M, 17% F). In den Sozialwissenschaften liegt der Anteil der Frauen mit Migrationshintergrund bei 15%, jener der Männer bei 5%. Die Gründe für den hohen Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund im BA Pädagogik an der TU Darmstadt bleiben jedoch offen, denn die Antworten der StudentInnen mit Migrationshintergrund lassen hierauf keine Rückschlüsse zu³⁰.

4.1.4. Berufliche Bildung der Studierenden vor Studienbeginn

Wie bereits bei der Betrachtung der Altersverteilung (4.1.2) angenommen, lässt sich nun belegen, dass der Großteil der Studierenden vor dem Studium keine Berufsausbildung abgeschlossen hat - 85,2% gaben dies an. Hierunter befinden sich 82,9% aller befragten Frauen sowie 92,3% der Männer. 14,8% der Studierenden hat bereits eine Berufsausbildung absolviert. Dies sind 17,1% der Frauen und 7,7% der Männer.

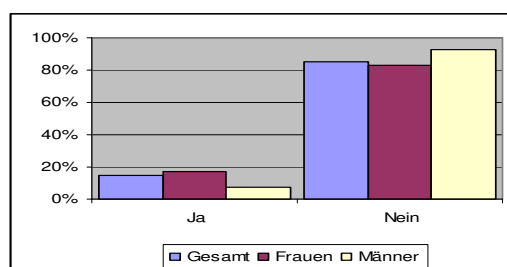


Abb. 7: Berufliche Bildung vor Studienbeginn

²⁸ Vgl. ebd.: 509

²⁹ www.imis.uni-osnabrueck.de/pdf/Files/Hertie-START-Studie.pdf (02.05.2013)

³⁰ Vgl. Zitzelsberger, Kühner & Pawlewicz (2011): 8

Vergleicht man die an der TU Darmstadt erhobenen Daten mit jenen der 19. Sozialerhebung des Studentenwerks, so lässt sich eine Abweichung feststellen. Im Jahre 2009 hatten deutschlandweit an allen Hochschulen 23% der Studierenden - 20% der Frauen und 25% der Männer - eine abgeschlossene Berufsausbildung. Bezieht man sich allerdings ausschließlich auf die Daten von Universitäten, so liegen die BA Pädagogik Studentinnen in Darmstadt 4,1 Prozentpunkte (17,1%) über dem deutschlandweiten Anteil, die Studenten 5,3 Prozentpunkte (7,7%) darunter: Insgesamt hatten 2009 13% der an Universitäten studierenden Personen eine abgeschlossene Berufsausbildung – 13% der Männer und 13% der Frauen. Es lässt sich allerdings festhalten, dass der Anteil an beruflich qualifizierten Studierenden deutlich zwischen den Fächergruppen variiert. Sehr hoch ist er in den Ingenieurwissenschaften (32%) sowie den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (28%). In den Fächergruppen Sprach- und Kulturwissenschaften (14%) oder Mathematik und Naturwissenschaften (19%) ist der Anteil deutlich geringer. Nimmt man den Wert der Studierenden in den Sprach- und Kulturwissenschaften als Vergleich zu jenen der BA Pädagogik Studierenden, so lässt sich kein signifikanter Unterschied feststellen. Allgemein zeichnet sich jedoch ein Trend zu stetig sinkenden Zahlen von Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung bezogen auf alle Hochschularten ab. Dieser Rückgang, ist mit dem sinkenden Anteil an 'doppelqualifizierten' Studierenden zu begründen, d. h. StudentInnen mit Abitur und Berufsausbildung (2009: 50%, 2006: 54%, 2003: 61%). Dafür gibt es mehr Studierende, die die Fachhochschulreife erworben und eine Berufsausbildung abgeschlossen haben (2003: 28%, 2006: 35%, 2009: 38%)³¹.

4.1.5. Soziale Herkunft der Studierenden

Auf dem Punkt der sozialen Herkunft der StudentInnen liegt ein stärkerer Fokus, da die soziale Herkunft der Studierenden als wichtiger Indikator dafür gilt, ob und in welchem Umfang sich die Chancengerechtigkeit beim Hochschulzugang in Deutschland nach der Bologna-Reform verändert hat. Nachfolgend werden die höchsten schulischen wie auch beruflichen Bildungsabschlüsse der Eltern bzw. eines Elternteils aufgeschlüsselt und analysiert.

Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern

Hierbei handelt es sich um einen allgemeinen, d. h. nicht geschlechtstypischen Vergleich, weshalb $n = 55$ gilt. Ist der Abschluss eines Elternteils nicht bekannt, so wurde jener, der bekannt ist, als höchster gewertet.

Gemessen an dem höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss kommt jede/r zweite Studierende (50,9%) im BA Pädagogik an der TU Darmstadt aus einem Elternhaus, in welchem Va-

³¹ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): 58 - 61

ter und Mutter das gleiche Bildungsniveau haben. In knapp einem Drittel der Familien verfügen beide Eltern über die Fachhochschulreife respektive das Abitur (30,9%). Im Vergleich mit den Daten der 19. Sozialerhebung weichen jene der TU Darmstadt nicht sehr stark davon ab: Im ersten Fall liegen sie gute 4 Prozentpunkte (55%) darunter, im zweiten ist die Datenlage annähernd gleich (31%)³².

Fasst man die schulische Bildung der Eltern zusammen, d. h. der jeweils höchste Abschluss dient als Zuordnungsmerkmal, so wird deutlich, dass gut sechs von zehn Studierenden (61,8%) aus einem Elternhaus stammen, in welchem die Fachhochschulreife bzw. das Abitur der höchste allgemeinbildende Schulabschluss ist. Fast drei von zehn Studierenden (27,3%) haben Eltern, die einen mittleren schulischen Abschluss haben. Nicht einmal eine/r von zehn Studierenden (7,3%) im BA Pädagogik Studiengang kommt aus einer Familie, in der die Eltern maximal über einen Volks- oder Hauptschulabschluss verfügen. Die an der TU Darmstadt erhobenen Daten decken sich in diesem Punkt fast mit jenen des Studentenwerkes. Deutschlandweit stammen 59% der Studierenden aus einem Elternhaus, in dem die Hochschulreife der höchste allgemein bildende Schulabschluss ist. 29% der StudentInnen haben Eltern, die einen mittleren schulischen Abschluss haben und 11% kommen aus einer Familie, in der die Eltern maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen³³.

Die dazugehörigen grafischen Darstellungen sind auf der folgenden Seite abgebildet.

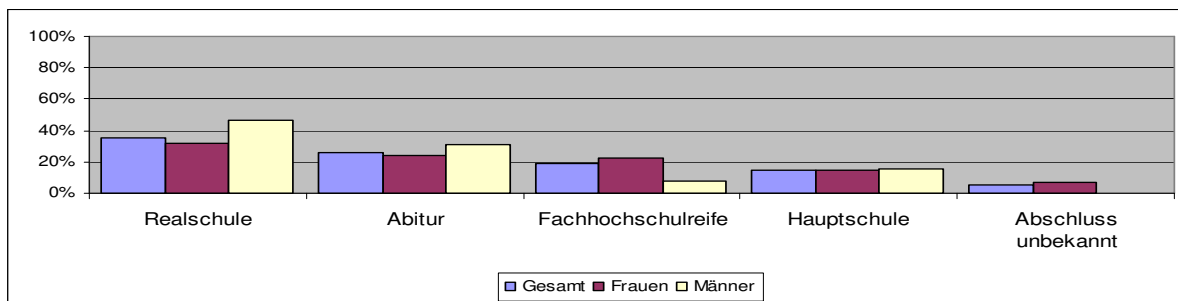


Abb. 8: Höchster Schulabschluss der Mutter nach dem Geschlecht der Studierenden

³² Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): 120

³³ Vgl. ebd.: 121

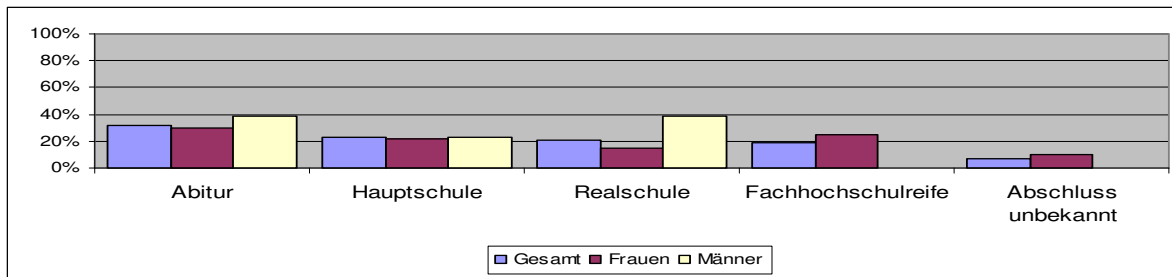


Abb. 9: Höchster Schulabschluss des Vaters nach dem Geschlecht der Studierenden

Schlüsselt man die jeweils höchsten Abschlüsse der Eltern nach dem Geschlecht der Studierenden an der TU Darmstadt auf (hier gilt wieder $n = 54$, $w = 41$, $m = 13$), so kommen knapp sieben von zehn Studentinnen (65,9%) aus einer Familie in welcher die Fachhochschulreife oder das Abitur der höchste allgemein bildende Schulabschluss ist. Bei den Studenten sind es nur gut fünf von zehn (53,8%). Noch größer wird die Differenz bei den mittleren Abschlüssen: Bei den Studentinnen liegt die Quote bei 19,5%, bei den Studenten mehr als doppelt so hoch bei 46,2%. Aus einer Familie, in der die Eltern über einen Hauptschulabschluss verfügen kommt knapp eine von zehn Studentinnen (9,8%) und keiner der männlichen Studierenden (0%).

Die Erhebung des Studentenwerkes hingegen brachte in diesem Punkt homogenere Daten - nämlich eine übereinstimmende Bildungsherkunft von Frauen und Männern - hervor (Hochschulreife: 59% F vs. 59% M, Realschule: 30% F vs. 29% M, Hauptschule: 10% F vs. 11% M)³⁴.

4.1.6. Höchster berufsqualifizierender Abschluss der Eltern

Um deutlichere Ergebnisse zu erzielen, wurden bei der beruflichen Bildung der Eltern, aufgrund der Vielzahl an Abschlüssen, einzelne gleichwertige berufliche Bildungsabschlüssen in jeweils eine „Abschlusskategorie“ wie folgt zusammengefasst:

Berufliche Ausbildung: Berufliche Ausbildung/Lehre oder Facharbeiterabschluss sowie Berufsfach- oder Handelsschulabschluss

Meister: Meisterprüfung oder staatlich geprüfte/r Techniker/in

Hochschulabschluss: Abschluss an einer Fachschule (DDR), Abschluss an einer Fachhoch-/Ingenieurschule, Handelsakademie, Hochschul- oder Universitätsabschluss

Kein beruflicher Abschluss

Abschluss nicht bekannt

³⁴ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): 122

Ist der Abschluss eines Elternteils nicht bekannt, so wurde jener, der bekannt ist, als höchster gewertet. Im Folgenden gilt n = 55.

Differenziert man nach dem höchsten Berufsabschluss eines Elternteils, so erhält man die folgenden Werte: Fast jede/r zweite Studierende (49%) kommt aus einem Elternhaus, in welchem mindestens ein Elternteil ein Studium abgeschlossen hat. In 43,6% der Herkunftsfamilien ist der Abschluss einer beruflichen Ausbildung die höchste berufliche Qualifikation. In 3,6% der Elternhäuser haben Vater und/oder Mutter eine Meisterprüfung absolviert. In 1,8% der Elternhäuser haben beide keinen beruflichen Abschluss und weitere 1,8% der Befragten gaben an, der Berufsabschluss der Eltern sei unbekannt. In der 19. Sozialerhebung ist es auch jede/r zweite Studierende (51%), die/der aus einer Familie, in der mindestens ein Elternteil ein Studium abgeschlossen hat, kommt. Die Werte für Eltern mit dem Abschluss einer Berufsausbildung sind im bundesweiten Vergleich mit 28% deutlich niedriger. Deutschlandweit haben 19% der Väter und/oder Mütter eine Meisterprüfung o. ä. absolviert³⁵. Die Zahl der Studierenden im BA Pädagogik an der TU Darmstadt, bei denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss erworben hat, ist somit nahezu identisch mit jener im bundesweiten Vergleich. Im Gegenzug ist der Anteil an Studenten aus Familien in welchen mindestens ein Elternteil eine Lehre abgeschlossen hat vergleichsweise hoch - 15,6 Prozentpunkte über dem bundesweiten Schnitt. Die Daten belegen somit, dass entgegen dem bundesweiten Trend, an der TU Darmstadt im BA Pädagogik viele Personen eingeschrieben sind, die aus der mittleren Bildungsschicht kommen.

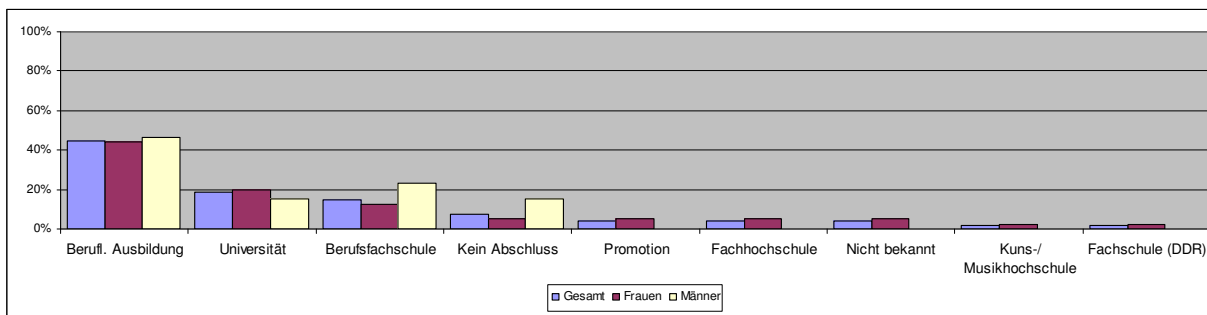


Abb. 10: Höchster Berufsabschluss der Mutter nach dem Geschlecht der Studierenden

³⁵ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): 124

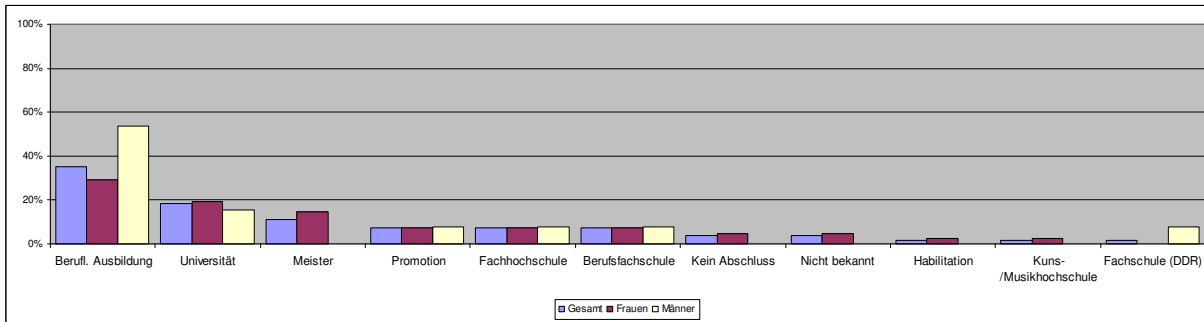


Abb. 11: Höchster Berufsabschluss des Vaters nach dem Geschlecht der Studierenden

Schlüsselt man die Berufsabschlüsse der Eltern nach dem Geschlecht der Studierenden (n = 54 mit 41 Frauen und 13 Männern) an der TU Darmstadt auf, so kommt jede zweite Studentin (51,2%) aus einer Familie in welcher ein Hochschulabschluss der höchste berufliche Abschluss ist. Bei den Studenten sind es über vier von zehn (46,2%). Elternhäuser, in denen ein Meisterabschluss der höchste berufliche Abschluss ist, haben 4,9% der Studentinnen und keiner der Studenten. Aus einer Familie, in der mindestens ein Elternteil über eine berufliche Ausbildung verfügt, kommen knapp vier von zehn Studentinnen (39%) und mehr als jeder zweite Student (53,8%). Eine Studentin (2,4%) gab an, dass beide Elternteile keinen beruflichen Abschluss besitzen, eine weitere (2,4%), dass der Abschluss unbekannt sei. Die Erhebung des Studentenwerkes hingegen konnte hier nachweisen, dass StudentInnen deutschlandweit zu nahezu übereinstimmenden Anteilen aus den jeweiligen Bildungsmilieus kommen (Hochschulabschluss: 51% F vs. 51% M, Meister-, Fachschul-, Technikerabschluss: 19% F vs. 19% M, Lehre/Facharbeiterabschluss: 29% F vs. 28% M, kein Abschluss: 2% F vs. 2% M)³⁶.

Fasst man die Ergebnisse bezüglich des höchsten schulischen bzw. beruflichen Bildungsabschlusses der Eltern zusammen, so kann das folgende Fazit gezogen werden:

Für die schulischen Abschlüsse lässt sich feststellen, dass über 60% der Studierenden aus einem Elternhaus stammen, in welchem die Fachhochschulreife oder das Abitur der höchste schulische Abschluss ist. Bei den beruflichen Abschlüssen der Eltern gilt das Folgende: Knapp die Hälfte der Studierenden im BA Pädagogik kommen aus einem Elternhaus, in welchem wenigstens ein Elternteil ein Studium abgeschlossen hat. Der Anteil an Studierenden aus Familien in welchen mindestens ein Elternteil eine Lehre abgeschlossen ist an der TU Darmstadt im BA Pädagogik mit 15,6 Prozentpunkten über dem bundesweiten Schnitt vergleichsweise hoch.

Als prägnanten geschlechtstypischen Unterschied zwischen den Studierenden bezüglich der Bildungsabschlüsse der Eltern lässt sich erkennen, dass bedeutend mehr Studentinnen aus Elternhäusern stammen, in welchen der höchste Schulabschluss die Hochschulreife (66% F vs. 54% m) ist bzw. in denen geringstenfalls ein Elternteil einen Hochschulabschluss (51% F vs.

³⁶ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): 126

46% M) erworben hat. Bei den mittleren Schulabschlüssen respektive der Berufsausbildung wendet sich das Bild: Aus diesen Elternhäusern kommen prozentual mehr Studenten (46% M vs. 20% F; 54% M vs. 39% F).

Insgesamt ist ersichtlich, dass die Hälfte der Studierenden (knapp 51%) im BA Pädagogik nicht aus Akademikerfamilien stammen, sondern eher eine niedrige oder mittlere soziale Herkunft aufweisen. Somit können viele als sogenannte 'BildungsaufsteigerInnen' bezeichnet werden.

4.2. Kriterien für die Wahl des Pädagogikstudiums

Im Folgenden wurde den Fragen nach den Beweggründen für die Wahl des Studiums der Pädagogik sowie für jene der TU Darmstadt als Universität nachgegangen. Es wurden verschiedene Faktoren abgefragt, welche die Entscheidungen maßgeblich beeinflusst haben könnten. Die Studierenden waren aufgefordert, jeden einzelnen Aspekt entsprechend seiner Relevanz in fünf Antwortkategorien einzuordnen. Diese Antwortkategorien reichen hier, wie auch bei allen weiteren Fragen dieses Typs, von „sehr wichtig“ bis „absolut unwichtig“. Mehrfachnennungen waren bei diesen Fragekategorien möglich. Bei der im Anschluss folgenden Ergebnisdarstellung, werden die Kategorien „sehr wichtig“ und „wichtig“ als ein Wert zusammengefasst, um Tendenzen besser hervorheben zu können. Die hier, ebenso wie bei allen weiteren Auswertungen des gleichen Fragentyps, fehlenden Prozentanteile zu 100%, ergeben sich aus den Antwortmöglichkeiten „teils/teils“, „eher unwichtig“, „absolut unwichtig“ sowie fehlenden Antworten.

4.2.1. Gründe für ein Studium der Pädagogik

Am ausschlaggebendsten für die Wahl des BA Pädagogik war für 94,4% der Befragten - 95,1% der Frauen und 92,3% der Männer - ihr *Interesse an der Arbeit mit Menschen*. Als zweitwichtigsten Faktor können die *eigenen Neigungen und Fähigkeiten* mit 90,7% - 92,7% Frauen und 84,6% Männer - gesehen werden. Aus diesen Ergebnissen lässt sich schließen, dass die meisten Studierenden ihre Studienwahl bewusst entsprechend ihrer persönlichen Interessen getroffen haben. An dritter Stelle steht die *Aussicht auf eine interessante berufliche Tätigkeit*. 68,5% aller befragten Studierenden - 68,3% weibliche und 69,2% männliche - bezeichneten diese als „sehr wichtig“ und „wichtig“ für die Entscheidungsfindung. Sicherheitsstreben und finanzielle Aspekte, wie *Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz* oder *Aussicht auf ein gutes Einkommen*, scheinen eine untergeordnete Rolle bei der Entscheidungsfindung gespielt zu haben. Ein gutes Viertel (27,8%) der Studierenden - 26,8 % der Studentinnen und 30,8% der Studenten - nannten die *Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz* als entscheidendes Kriterium für die Studiengangswahl. Nur ein Neuntel (11,1%) der Studierenden - 9,8% Frauen sowie 15,4 % Männer - gab die *Aussicht auf ein gutes Einkommen* als „sehr wichtiges“ bzw. „wichtiges“ Kriterium für die Studiengangswahl an.

Wirklich markante geschlechtstypische Unterschiede sind hier nicht zu verzeichnen. Zu bemerken sei hier lediglich, dass prozentual mehr Frauen den Studiengang aufgrund ihrer Interessen wählten (2,8 Prozentpunkte und 8,1 Prozentpunkte). Im Umkehrschluss kann gezeigt werden, dass prozentual etwas mehr Männer den finanziellen und Sicherheitsaspekten Bedeutung zukommen ließen (4 Prozentpunkte und 5,6 Prozentpunkte). Eine Alternativlösung - *Zweitwahl, da der Studien-Erstwunsch nicht verfügbar* - war für 22,2% der Befragten das BA Pädagogik-Studium (19,5% der Frauen und 30,8% der Männer).

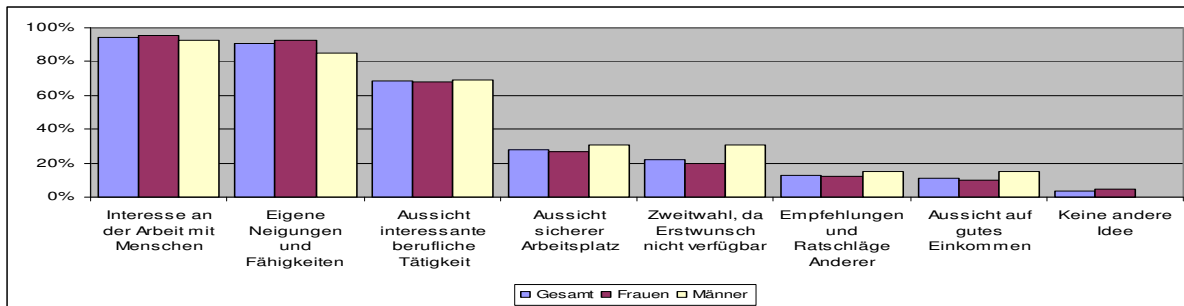


Abb. 12: Gründe für ein Studium der Pädagogik

4.2.2. Gründe für die Wahl der TU Darmstadt als Studienstandort

Die Tatsache, dass an der TU Darmstadt *keine Studiengebühren* erhoben werden, wurde als stärkster Grund für die Wahl dieser als Studienort benannt. Immerhin 75,9% aller Befragten gaben dies als „sehr wichtig“ und „wichtig“ an - 80,5% der Frauen sowie 61,5% der Männer. An zweiter Stelle steht die *Nähe zu(m) PartnerIn, Verwandten, Freunden* mit 59,3% - bei 61% der Frauen sowie 53,8% der Männer. Beides sind Beweggründe, die nichts über die Universität und das Institut aussagen bzw. mit ihnen und ihrem Renommée zu tun haben. Diesbezügliche Entscheidungskriterien folgen erst auf Platz drei und vier: Für 42,6% der Studierenden - 48,8% der Frauen und 23,1% der Männer - war das *Profil des Studiengangs* ein ausschlaggebendes Kriterium. Den *guten Ruf der Hochschule* gaben 38,9% der Befragten als Kriterium an - 46,3% der Frauen und 15,4% der Männer. Fast gleichauf, bezogen auf die Werte insgesamt, liegen mit 37,7% F vs. 37% M die Aspekte *Niedrige Zulassungsbeschränkung* und *Fehlende Zulassung an der Wunschuniversität*. Zu beachten ist hier, dass sich die Stichprobengröße n bei der Frage *Niedrige Zulassungsbeschränkung* wie folgt unterscheidet: n = 53 mit 40 Frauen und 13 Männern. Die *Niedrige Zulassungsbeschränkung* war für 30% der Frauen und 53,8% der Männer ein entscheidender Aspekt. Die *Fehlende Zulassung an der Wunschuniversität* gaben 29,3% der Frauen und 61,5% der Männer als Beweggrund an. Daran anschließend folgt, mit 34% der Antworten, der Wunsch, am bisherigen Wohnort bleiben zu können (*Verbleib am bisherigen Wohnort*) - 37,5 % der Studentinnen und 23,1% der Studenten gaben dies an. Auch hier gilt n = 53 mit 40 Frauen und 13 Männern. Platz acht *Breite des fachlichen Angebotes/Auswahlmöglichkeiten* und neun *Guter Ruf des Institutes/der DozentInnen*, mit 33,3% F bzw. 22,2% M, heben wieder das Fachliche in den Vordergrund. Die *Breite des fachlichen Angebotes/Auswahlmöglichkeiten* gaben 36,6% der Frauen und 23,1% der Männer als „sehr wichtig“ an.

tiges“ und „wichtiges“ Entscheidungskriterium an. Der *Gute Ruf des Institutes/der DozentInnen* war für 24,4% der Studentinnen und 15,4% der Studenten ausschlaggebend. Für immerhin noch ein Fünftel der Studierenden (20,4%) spielen die *Lebenshaltungskosten am Studienort* eine „sehr wichtige“ und „wichtige“ Rolle bei der Wahl der Hochschule - für 24,4% der weiblichen und 7,7% der männlichen Studierenden.

Betrachtet man die Kriterien, bei denen die geschlechtstypische Differenz in den Prozentpunkten am höchsten ist, so lässt sich erkennen, dass für die Frauen sowohl finanzielle (*keine Studiengebühren, Lebenshaltungskosten*) wie auch spezifisch die Universität bzw. den Studiengang betreffende Punkte (*Profil des Studiengangs, guter Ruf Hochschule/Institut, DozentInnen*) ausschlaggebender waren. Bei den Männern fallen jene Kriterien, die die Zulassung zum Studium betreffen, höher ins Gewicht.

Im Folgenden die grafische Darstellung der Ergebnisse:

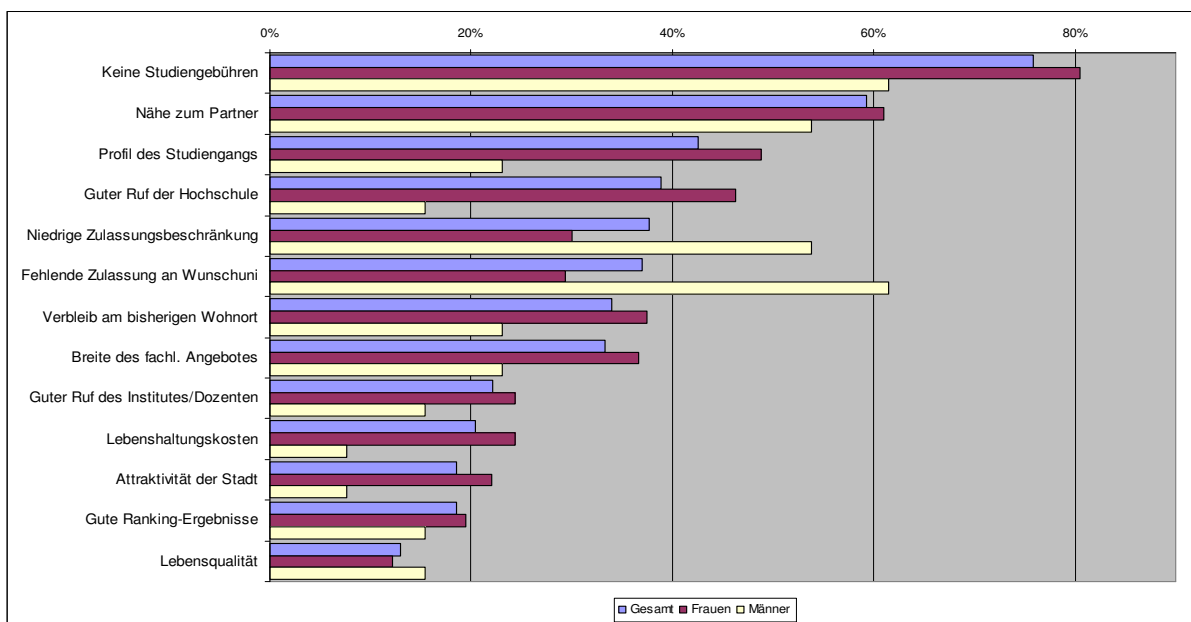


Abb. 13: Gründe für die Wahl der TU Darmstadt als Studienstandort

4.3. Studienverlauf und Rückblick auf das Studium

4.3.1. Regelstudienzeit des BA Pädagogik an der TU Darmstadt

Die Frage, ob die Studierenden ihr Studium für in der Regelstudienzeit studierbar halten, beantworteten knapp drei Viertel mit „Ja“ (74,1%). Bei den Frauen liegt der Anteil mit 75,6% knapp darüber und bei den Männern mit 69,2% stark darunter.

Für nicht in der Regelstudienzeit studierbar halten gut ein Viertel (25,9%) der Befragten das BA Pädagogik Studium an der TU Darmstadt. Dies sind 24,4% der Frauen und 30,8% der Männer.

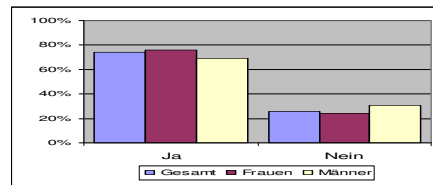


Abb. 14: In Regelstudienzeit studierbar

Es gehen jedoch nur 25,9% der Befragten - 29,3% der Frauen und 15,4% der Männer - davon aus, ihr Studium auch tatsächlich in der Regelstudienzeit zu beenden.

74,1% hingegen gaben an, das Studium nicht in der Regelstudienzeit abzuschließen - 70,7% der Frauen und 84,6% der Männer.

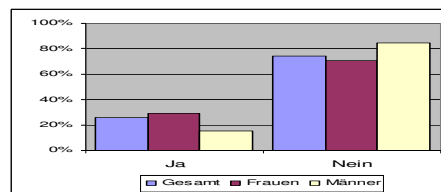


Abb. 15: In Regelstudienzeit beendet

Das über sieben von zehn Studierenden ihr Studium voraussichtlich nicht in der Regelstudienzeit abschließen werden mag der Tatsache geschuldet sein, dass für 87% der *Eigene Verdienst aus* Tätigkeiten während der Vorlesungszeit und/oder der vorlesungsfreien Zeit die wichtigste Finanzierungsquelle ist (s. Kapitel 3.6). Da das Jobben neben dem Studium wohl in der Regel immer zu Lasten des Besuchs von Lehrveranstaltungen und des Selbststudiums geht, wirkt es sich somit verlängernd auf die Studiendauer aus. Der Studiengang BA Pädagogik ist strukturell bei einer gleichzeitigen Berufstätigkeit nur sehr schwer in sechs Semestern abzuschließen. Ein weiterer Grund ist, dass ein Teil der Studierenden den Abschluss auch gar nicht in sechs Semestern absolvieren möchte, wie im folgenden Kapitel 4.3.2 gezeigt werden kann.

4.3.2. Die Gründe für eine Verlängerung des BA Pädagogik Studiums

Um den Studienverlauf besser nachvollziehen zu können, wurden die Studierenden gebeten, die Gründe für eine Verlängerung des Studiums zu erläutern. Mehrfachnennungen waren bei dieser Frage möglich. Hier gilt $n = 40$, mit 29 Frauen und 11 Männern. Jene 14 Studierende, welche planen, ihr Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen, beantworteten diese Frage nicht.

Der am häufigsten genannte Grund ist unabhängig von den Anforderungen im Studium oder im Privatleben. Für 57,5% der Studierenden - 55,2% der weiblichen und 63,6% der männlichen - ist der *Abschluss in der Regelstudienzeit nicht so wichtig*. Der an zweiter Stelle folgende Grund ist finanzieller Natur: Gut die Hälfte der Befragten (52,5%) - 34,1% Frauen und 53,8% Männer - gab auch an, dass ihre *Erwerbstätigkeit* zu einer Verzögerung des Abschlusses beiträgt. Knapp die Hälfte der Studierenden (45%) machen mitunter die *schlechte Koordination der Studienangebote* (Überschneidung von Lehrveranstaltungen, Nichtzulassung zu Lehrveranstaltungen/Prüfungen wegen fehlender Kapazitäten etc.) für die Verzögerung verantwortlich. Dies trifft auf 29,3% der weiblichen und 46,2% der männlichen Befragten zu. Dies ist ein Punkt, welcher das Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik direkt betrifft und der kritisch geprüft werden sollte. Betrachtet man jedoch die Angaben unter Punkt 3.3.1, wonach 74,1% der Befragten das Studium für in der Regelstudienzeit abschließbar hält, so lässt sich ein Widerspruch in den Aussagen feststellen, weshalb eine detaillierte Analyse notwendig ist.

Auch die folgenden vier Punkte stützen eher die These, dass die *schlechte Koordination* nicht maßgeblich verantwortlich gemacht werden kann: 45% der Befragten gaben an, dass *persönliche Gründe*, wie z. B. fehlendes Studieninteresse, Motivation, Studienplanung, eine Rolle spielen - dies gilt für 26,8% der Studentinnen und 53,8% der Studenten. Durch *gesellschaftliches Engagement außerhalb des Studiums* beenden 32,5% - 19,5% der Studentinnen und 38,5% der Studenten - ihr Studium nicht innerhalb der Regelstudienzeit und 25% der Befragten - 22% der weiblichen sowie 7,7% der männlichen - gaben an, dass sich der Studienabschluss durch den *Besuch von fachfremden Veranstaltungen* verlängert. *Hohe Anforderungen im Studiengang* nannten lediglich 9,8% der Frauen und 7,7% der Männer als Grund für eine Verzögerung.

Geschlechtstypisch betrachtet, sind es prozentual immer eher die männlichen Studierenden, die Gründe für eine Studiumsverlängerung angeben. So trägt bspw. für 53,8% der Männer aber nur für 34,1% der Frauen die *Erwerbstätigkeit* zu einer Studiumsverlängerung bei. Ähnlich stellt es sich bei *persönlichen Gründen*, dem *gesellschaftlichen Engagement außerhalb des Studiums* wie auch bei der *schlechten Koordination der Studienangebote* dar. Prozentual mehr Studentinnen gaben ein zusätzliches Studienengagement durch den *Besuch von fachfremden Veranstaltungen* als Verlängerungsgrund an.

Im Folgenden werden alle angegebenen Gründe, auch jene, auf die nicht explizit im Text eingegangen wurde, noch einmal grafisch dargestellt:

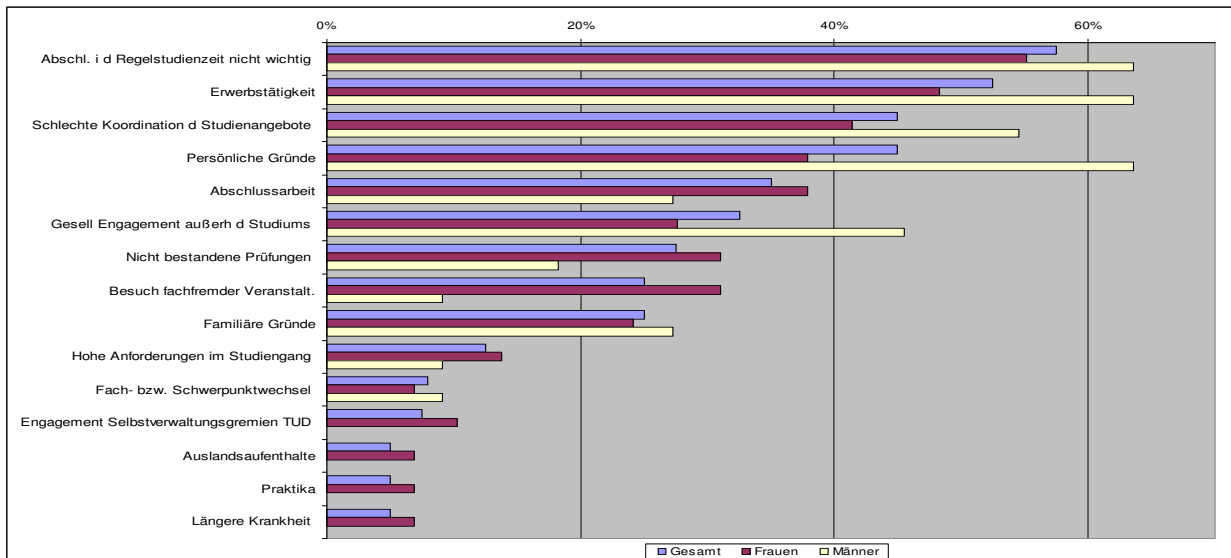


Abb. 16: Gründe für eine Verlängerung des Studiums

4.4. Pläne der Studierenden nach dem BA Pädagogik Studium

4.4.1. Pläne nach dem Studium

Diese Frage beantworteten 53 Personen, davon 40 Frauen und 13 Männer.

Die meisten Studierenden möchten ein Masterstudium an den Bachelorabschluss anschließen. Insgesamt sind dies 69,8% der Befragten - 67,5% Frauen und 77% Männer. 15,1% der befragten Studierenden planen den Berufseinstieg im Anschluss an ihr Bachelorstudium, davon 17,5% Frauen und nur 7,7% Männer. Weitere 5,7% der Befragten - 5% Frauen und 7,7% Männer - sind sich bezüglich ihrer Pläne nach dem Bachelorstudium *noch nicht im Klaren*. 3,8% der Befragten gaben an, eine *andere Weiterbildung* anzuschließen. Unter

es wurde „Doppelstudium abschließen“, „Ausbildung“, „Praktikum im Bereich HR, danach Psychologiestudium (B.Sc.)“, „Praktika + work and travel Australien, anschließend Master Studium“ sowie „Ein Master wäre schon interessant, es ist jedoch fraglich, ob ich mich dem emotionalen Stress der Prüfungen und vor allem der Abschlussstheise noch einmal aussetzen werde“ genannt.

Fasst man die erhobenen Daten für das geplante *Masterstudium* zusammen, so zeigt sich deutlich, dass bedeutend mehr Männer (77%) als Frauen (67,5%) einen Master anschließen möchten - die Differenz liegt bei 9,5 Prozentpunkten! Im Vergleich dazu stehen die Werte bezüglich eines geplanten Berufseinstiegs: 17,5% Frauen und nur 7,7% Männer haben dies

vor - die Differenz beträgt 9,8 Prozentpunkte. Diese beiden Ergebnisse stellen einen Unterschied zwischen Männern und Frauen dar, der als gravierend bezeichnet werden kann und welcher zu

einem Nachteil für die Frauen, bezogen auf ihre Karrierechancen, wird. Die an der TU Darmstadt erhobenen Daten decken sich somit auch mit den bereits in Kapitel 3 dargestellten Ergebnissen von Gärtner & Himpele (2010) und Heublein & Kellermann (2010).

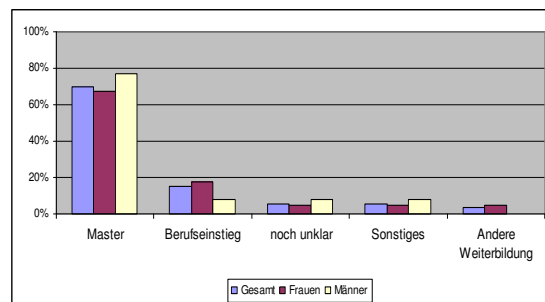


Abb. 17: Pläne nach dem Studium

4.4.2. Gründe für ein Master- nach dem Bachelorstudium

37 Personen gaben bei der vorherigen Frage an, ein Masterstudium anschließen zu wollen - 27 Frauen und 10 Männer. Eine Frau gab an, nach einer 'Auszeit' ein Masterstudium aufnehmen zu wollen und beantwortete diese Frage auch. Hier gilt n = 38 Personen mit 28 Frauen und 10 Männer. Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich.

Die Mehrzahl der Studierenden, die ein Masterstudium aufnehmen wollen, begründet dies mit dem Wunsch nach einer *weiteren fachlichen Vertiefung* (86,8% - 92,9% der Frauen, 70% der Männer) und dem Gefühl, allein durch das Bachelorstudium für die berufliche Praxis *nicht ausreichend qualifiziert* zu sein (76,3% - 78,6% der Frauen, 70% der Männer). Diese Aussagen decken sich mit den weitverbreiteten vorherrschenden Einschätzungen gegenüber dem Bachelorstudium: Es ist zu kurz, um ausreichend zu qualifizieren und auf einen Berufseinstieg vorzubereiten. Auch die Mehrzahl der unter *Sonstiges* genannten Argumente bekräftigen obige Aussage:

„Bessere Anerkennung und Arbeitsplatzchancen“

„Der Master bietet mir die Möglichkeit in dem Bereich zu arbeiten, den mir der Bachelor nicht ermöglicht“

„Bezüglich Arbeit, da der Master Voraussetzung ist.“

„Hinweise, dass man mit dem Master bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt hat.“

„bessere Berufsaussichten durch höheren Abschluss“

„Spezialisierung auf Sozialpädagogik“.

Gut ein Drittel der Studierenden schließt ein Masterstudium aus Interesse am *wissenschaftlichen Arbeiten mit der Aussicht auf Promotion* (36,8% - 39,3% der Frauen und 30% der Männer) oder weil noch *keine Lust auf ein strukturiertes Arbeitsleben* besteht an (34,2% - 28,6% der Frauen und 50% der Männer).

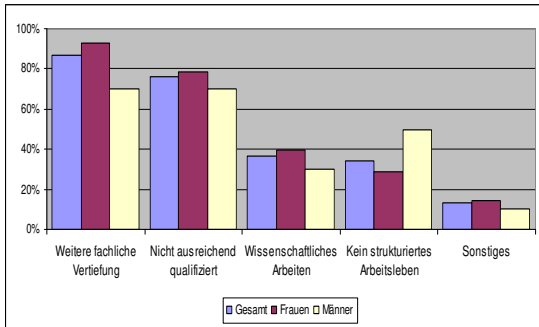


Abb. 18: Gründe für ein Masterstudium

Die beiden meistgenannten Argumente verdeutlichen auch eine bei den Studierenden vorherrschende Ambivalenz: Der Wunsch nach einer Vertiefung der fachlichen Inhalte und somit dem Fortführen ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit, kann als intrinsisch motiviert gedeutet werden. Auf der anderen Seite steht das Gefühl, noch nicht ausreichend qualifiziert zu sein für die berufliche Praxis, welches auf eine extrinsische Motivation hindeutet. Die Studierenden sind hinsichtlich ihrer Qualifikationen für den Arbeitsmarkt unsicher und glauben, einen weiteren Abschluss erwerben zu müssen, um auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein³⁷.

Bei diesem Punkt der Befragung lassen sich klare geschlechtstypische Unterschiede ausmachen: Betrachtet man die Aussagen bezüglich der *Qualifikation für den Berufseinstieg* und die damit einhergehende *fachliche Vertiefung*, so zeigt sich, dass dies ein für Frauen stärkerer Grund für ein Masterstudium ist - 8,6 Prozentpunkte und 22,9 Prozentpunkte Differenz. Eine *wissenschaftliche Karriere bzw. wissenschaftliches Arbeiten* steht auch für mehr Frauen (Differenz 9,3 Prozentpunkte) als Männer im Vordergrund. Demgegenüber entscheiden sich mehr Männer als Frauen für einen Master, weil sie noch *kein strukturiertes Arbeitsleben* wollen (Differenz 21,4 Prozentpunkte). Zusammenfassend erweckt dies den Eindruck, dass all jene Frauen, die sich für einen Master entscheiden, zum Zeitpunkt des Übergangs stärkere Karriereambitionen hegen bzw. bereits klarere berufliche Vorstellungen als ihre männlichen Kommilitonen haben.

4.4.3. Präferierter Hochschulstandort für den Master

Im Folgenden gilt $n = 37$ mit 27 Frauen und 10 Männern.

Bei der Frage nach dem präferierten Hochschulstandort für den Master, gab die Mehrheit der Befragten an, diesen *an einer anderen Hochschule in Deutschland* absolvieren zu wollen. Insgesamt waren dies 64,9% - 70,4% der Frauen sowie 50% der Männer. Ein *Verbleib an der TU Darmstadt* kam für 32,4% der Studierenden in Betracht - 29,6% der Frauen und 40% der

³⁷ Vgl. Zitzelsberger et al. (2011): 16

Männer. Einen *Master an einer Hochschule im Ausland* strebten 2,7% der Studierenden an - ausschließlich Männer (10% der Männer insgesamt).

Die entsprechende Grafik zu den Ergebnissen findet sich auf der folgenden Seite.

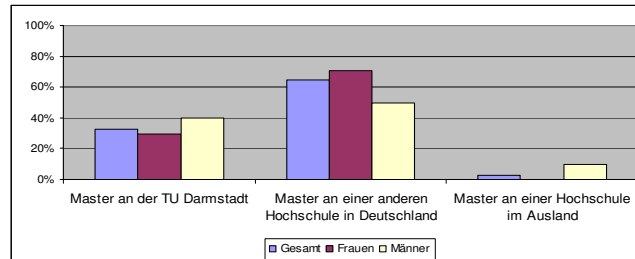


Abb. 19: Präferierter Hochschulstandort für den Master

4.4.4. Gründe für ein Masterstudium an einer anderen Hochschule

Im Folgenden gilt $n = 25$ mit 20 Frauen und 5 Männern.

Die Studierenden wurden gebeten, ihre Gründe für den Hochschulwechsel auf einer Skala von „in sehr hohem Maße“ bis „gar nicht“ anzugeben. Bei der Auswertung wurden die Antworten von „in sehr hohem Maße“ und „in hohem Maße“ zusammengefasst, um Tendenzen besser hervorheben zu können.

Für 96% der Befragten ist das *Profil des Studiengangs* ausschlaggebend für einen Hochschulwechsel. Dies gaben 95% der Frauen und 100% der Männer an. Gefolgt von den *fachlichen Vertiefungsmöglichkeiten* mit 72% - 70% der Frauen und 80% der Männer gaben dies an. *Keine oder niedrige Studiengebühren* stehen als Beweggrund mit 68% - 70% Frauen, 60% Männer - auf dem dritten Platz. Auf Rang vier erscheint der *Gute Ruf der Hochschule*. Dieser ist für über sechs von zehn Studierenden (64%) der Grund für einen Hochschulwechsel (70% der Frauen, 40% der Männer). Die *Nähe zu(m) PartnerIn, Verwandten, Freunden* nannte gut die Hälfte der Studierenden als Grund (52% - 45% der Frauen, 80% der Männer). Exakt gleichauf - mit 40% gesamt, 40% der Frauen, 40% der Männer - sind *Attraktivität der Stadt, Lebenshaltungskosten am Studienort* und *Interesse an einer räumlichen Veränderung*. Weniger von Bedeutung für die Studierenden sind der *Guter Ruf des Instituts/der DozentInnen*, *Lebensqualität/kulturelles und soziales Angebot am Studienort* und *Der Glaube, dass man die Hochschule einmal wechseln sollte*. Dies nannte nur gut ein Drittel der Befragten - wobei ersteres eher für die Frauen relevant war, die beiden letzteren eher für die Männer. Unter *Sonstiges* wurden die folgenden Punkte genannt:

„wissenschaftliche Akquise“

„Erwartete Veränderungen des Profils der Darmstädter Pädagogik durch personelle Umgestaltungen“

„fehlende fachliche Profilierung des hiesigen Masterangebots; schlechte Betreuungsverhältnisse: starker Wechsel der Lehrenden - fehlende langfristige persönliche Entwicklungsperspektive durch individuelle Förderung; universitätsweite Strukturveränderungen: Missfallen an Ausrichtung der Hochschule unter derzeitiger Universitätsleitung an Kennzahlen "Exzellenz" und evaluierter "Effizienz" - Abkehr vom universitären Denken hin zur technischen Spezialisierung, damit Vereinfachung des inhaltlichen Spektrums“.

Leichte geschlechtstypische Differenzen sind auch hier auszumachen: Für die Studentinnen sind, wie auch schon bei der Entscheidung für das Bachelorstudium, finanzielle Gründe (*Keine oder niedrige Studiengebühren*) sowie der *Ruf der Hochschule* stärker von Bedeutung. Bei den Männern fallen - im Gegensatz zu den Kriterien bei der Entscheidung für das Bachelorstudium - nun die *fachlichen Vertiefungsmöglichkeiten* stärker ins Gewicht.

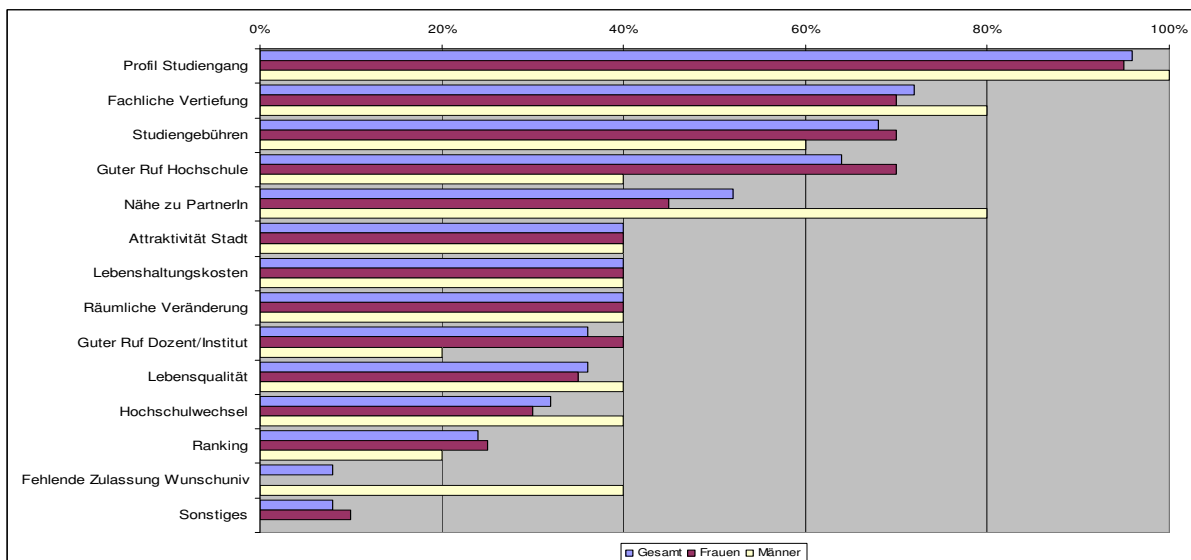


Abb. 20: Gründe für Master an anderen Hochschule

4.4.5. Der Übergang vom Bachelor in den Beruf

Die Studierenden wurden auch dazu befragt, was ihrer Meinung nach für einen direkten Einstieg in das Berufsleben spricht. Elf Personen beantworteten diese Frage - 10 Frauen und ein Mann. Mehrfachnennungen waren möglich.

Hauptgrund für einen direkten Übergang in die Arbeitswelt ist für 63,6% die Tatsache, dass sie *Berufserfahrung sammeln* möchten. Dies trifft auf 60% der Frauen und 100% der Männer zu. An zweiter Stelle werden *finanzielle Gründe* genannt - allerdings nur von etwas mehr als einem Drittel (36,4% - 30% der Frauen und 100% der Männer). *Familiäre Gründe* oder ein *attraktives Jobangebot* werden ausschließlich von den weiblichen Teilnehmern als Begründung

genannt (27,3% insgesamt, 30% der Frauen und 18,2% insgesamt, 20% der Frauen). Unter *Sonstiges* machte lediglich eine Frau die folgende Angabe:

„Habe bereits ein abgeschlossenes Studium. Dieses war mein Zweitstudium.“ Keinerlei Rolle bei der Entscheidung spielten *Fehlende Informationen über Studienangebote, Zu hoher Schwierigkeitsgrad, Ich habe bisher keinen passenden Studiengang gefunden und Auszeit (z. B. Längerer Urlaub)*.

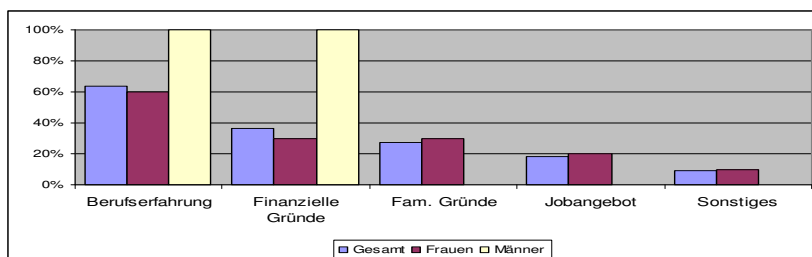


Abb. 21: Übergang Bachelor - Beruf

Es wäre von Interesse herauszufinden, weshalb der Wunsch nach Praxisnähe bei den Studierenden so stark ausgeprägt ist. Dies ist jedoch im Zuge dieser Befragung und Auswertung nicht möglich, sondern bedürfte einer gesonderten Auseinandersetzung. Eine These wäre, dass sich der Wunsch durch das eher theoriegeprägte Studium ergibt. Zu prüfen ist, ob sich die starke Ausprägung dieses Wunsches in den kommenden Jahren reduziert, wurde doch zwischenzeitlich ein Pflichtpraktikum im BA-Studiengang implementiert.

4.5. Merkmale des Pädagogikstudiums an der TU Darmstadt

4.5.1. Welchen Studienschwerpunkt haben Sie gewählt?

Exakt die Hälfte der Studierenden - bei den Frauen etwas mehr, bei den Männern etwas weniger - wählten die *Allgemeine Pädagogik* als Studienschwerpunkt.

Etwas mehr als ein Drittel, nämlich 35,2% - 39% der Frauen und 23,1% der Männer - entschied sich für die *Berufspädagogik*. Der Anteil an Studierenden, die sich für die Berufspädagogik entschieden haben, ist bedeutend höher als im bisherigen Magisterstudiengang. Schlussfolgern lässt sich daraus, dass die im BA Pädagogik geforderte

intensive Beschäftigung mit berufspädagogischen Fragestellungen dazu führt, dass auch ein verstärktes Interesse entsteht³⁸. *Noch keine Entscheidung* diesbezüglich haben 14,8% der befragten Personen getroffen - 9,8% der Frauen und 30,8% der Männer.

³⁸ Vgl. Zitzelsberger et al. (2011): 22

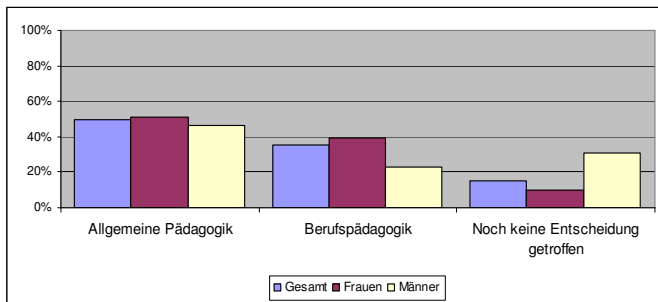


Abb. 22: Studienschwerpunkt

4.5.2. Studienangebote und -bedingungen

Am besten schnitt der *Kontakt zu Mitstudierenden* ab - insgesamt 83,3% der Befragten bewertete diesen Punkt mit „sehr gut“ bzw. „gut“, wobei dies die weiblichen Studierenden mit 85,4% besser empfanden als ihre männlichen Kommilitonen mit 76,9%.

Den *Erwerb wissenschaftlicher Arbeitsweisen* und den *Kontakt zu Lehrenden* am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik an der TU Darmstadt empfinden je 68,5% der Befragten als „sehr gut“ und „gut“. Geschlechtstypisch lässt sich bei Letzterem ein Unterschied ausmachen: 76,9% der Studenten geben den *Kontakt zu Lehrenden* als positiv an, jedoch „nur“ 65,9% der Studentinnen - immerhin 11 Prozentpunkte Differenz.

Auch mit der *Profilausrichtung der Darmstädter Pädagogik* sind knapp sechs von zehn Studierenden (59,3%) zufrieden - jedoch mit großem Unterschied zwischen den Geschlechtern. 63,4% der Frauen empfinden dies positiv, aber nur 46,2% der Männer.

Die folgenden, direkt auf den Studiengang bezogenen Punkte, wurden von weniger als der Hälfte der Personen mit „sehr gut“ und „gut“ bewertet und es lassen sich starke geschlechtstypische Unterschiede ausmachen - zwischen 9,9 und 33,4 Prozentpunkten. Dies sollte eine genauere Analyse durch die Verantwortlichen und ggf. Verbesserungen nach sich ziehen. Die *Form der Leistungsnachweise* empfinden 48,1% der StudentInnen (51,2% F, 38,5% M) als positiv. Noch je 46,3% der Befragten benennen den *Zugang zu erforderlichen Lehrveranstaltungen* (43,9% F vs. 53,8% M), die *Vielfalt der angebotenen Lehrveranstaltungen* (43,9% F vs. 53,8% M) sowie den *Forschungsbezug von Lehre und Lernen* (51,2% F vs. 30,8% M) als „sehr gut“ und „gut“. Ein gravierender geschlechtstypischer Unterschied mit 20,4 Prozentpunkten Differenz, wird bei letztgenanntem deutlich. Es zeigt sich somit, dass weiterhin ein Mangel an einem hinreichenden Veranstaltungsangebot besteht und dies dringend einer Verbesserung bedarf. Zu prüfen wäre, ob dies in enger Verbindung mit dem Mangel bzw. dem stetigen Wechsel an ProfessorInnen/DozentInnen steht. 42,6% sind mit *System und Organisation von Prüfungen* zufrieden - 46,3% der Frauen vs. 30,8% der Männer. Je 40,7% der Studierenden bewerten die *Fachlichen Vertiefungsmöglichkeiten* (46,3% F vs. 23,1% M) sowie *Aufbau und Struktur des Studiums* (48,8% F vs. 15,4% M) positiv. Bei beiden Punkten sei die geschlechtstypische Diffe-

renz hervorgehoben: 23,2 Prozentpunkte und 33,4 Prozentpunkte.

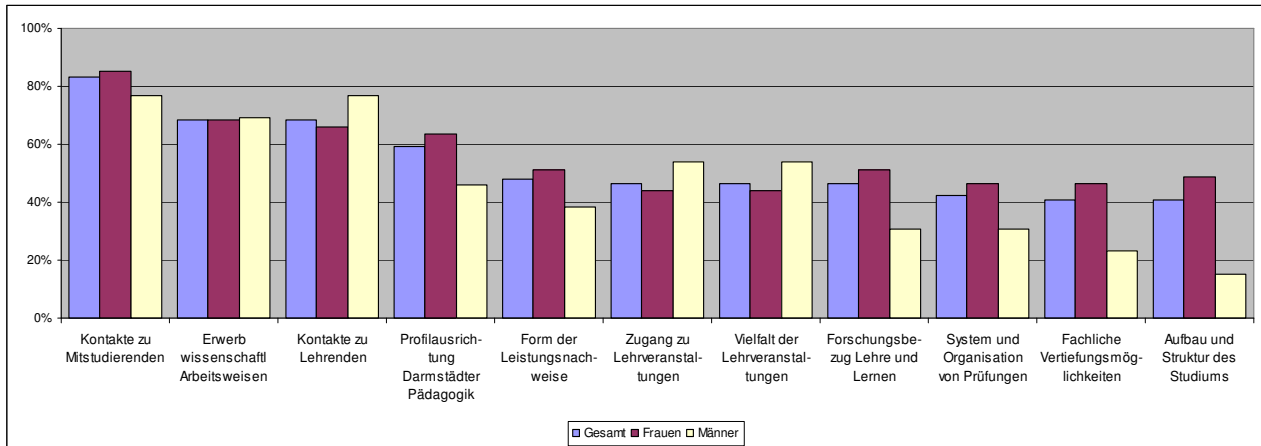


Abb. 23: Studienangebote und -bedingungen

4.5.3. Beratungsinstrumente am Institut

Die Studierenden nehmen die Angebote des Institutes wahr und bewerten sie zumeist positiv. Weit mehr als die Hälfte der Studierenden besuchte die Orientierungsveranstaltung (66,7% - 73,2% F vs. 46,2% M) und nutzte das MentorInnensystem (64,8% - 70,7% F vs. 46,2% M). Auch die Fachliche Beratung und Betreuung durch Lehrende schneidet bei gut der Hälfte der Befragten „sehr gut“ und „gut“ ab (51,9% - 61% F vs. 23,1% M). Als verbesserungswürdig können die Besprechungen von Klausuren, Hausarbeiten o. Ä. sowie die Betreuung durch das Studienbüro bezeichnet werden. Lediglich ein Drittel (33,3% - 34,1% F vs. 30,8% M) bzw. ein Fünftel (22,2% - 19,5% F vs. 30,8% M) der Studierenden bewertete diese Institutsangebote mit „sehr gut“ bzw. „gut“. Auch die Individuelle Studienberatung (35,8%) und die *Individuelle Berufsberatung* (24,5%) werden von einem Teil der Studierenden genutzt.

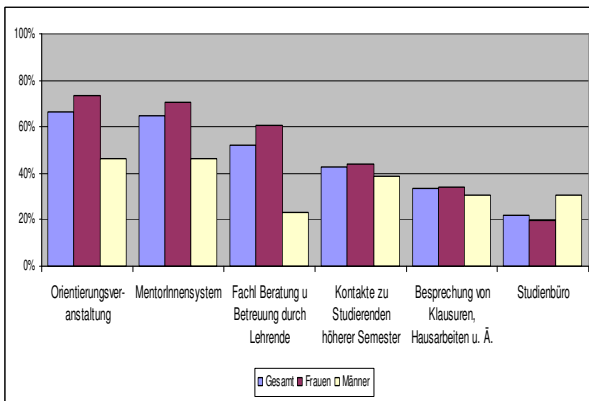


Abb. 24: Beratungsinstrumente am Institut - a
n = 54 mit 41 Frauen & 13 Männer

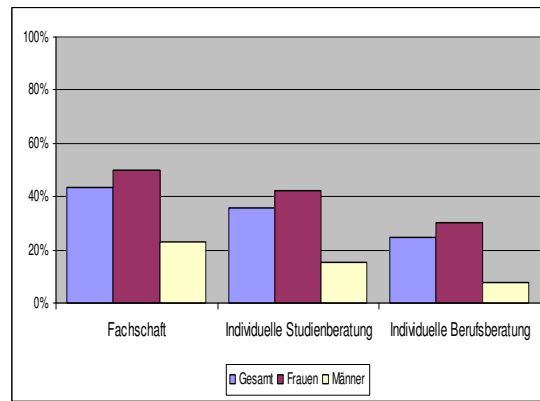


Abb. 25: Beratungsinstrumente am Institut - b
n = 53 mit 40 Frauen & 13 Männer

4.5.4. Diverse Aspekte des Studium

Ganz klar führend in Punkto Zufriedenheit sind bei dieser Fragekategorie der *Zugang zu IT-Diensten* mit 83,3% sowie die *Ausstattung der Lehr- und Lernräume* mit 79,6%. Wobei auch hier klare geschlechtstypische Unterschiede bemerkbar sind: Die männlichen Studierenden zeigen sich deutlich zufriedener mit dem *Zugang zu IT-Diensten* - 92,3% M vs. 80,5% F, wohingegen die weiblichen Studierenden die *Ausstattung der Lehr- und Lernräume* positiver bewerten - 85,4% F vs. 61,5% M. Bei den verbleibenden und studienrelevanten Aspekten nimmt die Zufriedenheit deutlich ab. Bei allen Punkten gaben weniger als die Hälfte bis maximal ein Drittel der Befragten „sehr gut“ bzw. „gut“ an und es lassen sich doch große Unterschiede zwischen Frauen und Männern ausmachen. Gerade bei den Punkten *Didaktische Qualität der Lehre* (53,7% F vs. 23,1% M), *Zeitliche Abstimmung der Prüfungstermine* (48,8% F vs. 38,5% M), *Zeitliche Koordination der Studienangebote* (39% F vs. 30,8% M) sowie *Verfügbarkeit notwendiger Literatur in Fachbibliothek* (46,3% F vs. 53,8% M) sollte den Ursachen für die 'Unzufriedenheit' verstärkt nachgegangen werden.

4.5.5. Praxis- und berufsbezogene Elemente

Insgesamt werden alle abgefragten praxis- und berufsbezogenen Elemente ausschließlich von einer Minderheit der Befragten (zwischen ca. einem guten Drittel und Fünftel) mit „sehr gut“ und „gut“ bewertet. Dies lässt auf eine Unzufriedenheit der Studierenden schließen und könnte ein Indiz dafür sein, weshalb ein Teil der Studierenden sich eher für eine Berufstätigkeit entscheidet, statt ein Masterstudium anzuhängen.

Größere Geschlechtstypische Unterschiede lassen sich auch hier erkennen:

Mit der *inhaltlichen Integration von Praxisphasen* (36,5% gesamt) waren 37,5% der Frauen zufrieden, jedoch nur 16,7% der Männer (20,8 Prozentpunkte). Bei der *Verknüpfung von Theorie und Praxis* (18,9%) liegt die Differenz bei 14,8 Prozentpunkten (22,5% F vs. 7,7% M). Die *Aktualität der vermittelten Lehrinhalte bezogen auf Praxisanforderungen* (28,3%) wird von 30% der Frauen als zufriedenstellend bewertet, jedoch nur von 23,1% der Männer, was immer noch einer Differenz von 6,9 Prozentpunkten entspricht.

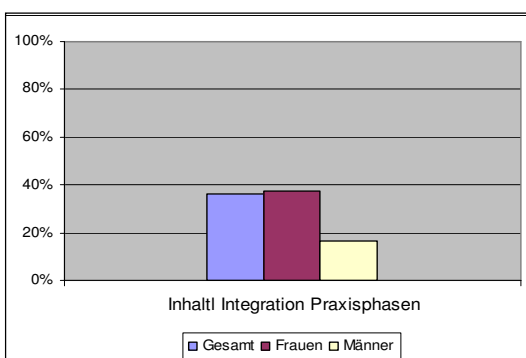


Abb. 26: Praxis- & berufsbez. Studienelemente - a
n = 53 mit 40 Frauen & 13 Männer

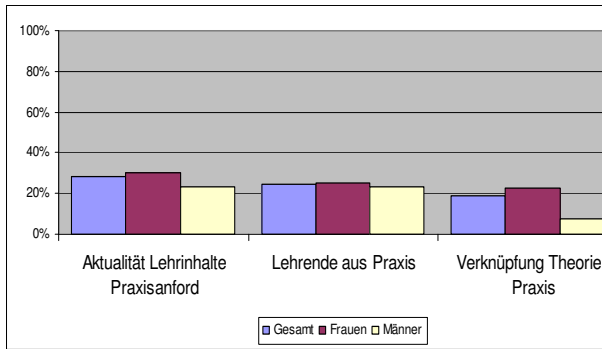


Abb. 27: Praxis- & berufsbez. Studienelemente - b
n = 52 mit 40 Frauen & 12 Männer

4.5.6. Wichtige Studieninhalte für die persönliche Weiterentwicklung

Insgesamt lässt sich eine hohe Zufriedenheit der Befragten mit dem wissenschaftlichen und inhaltlichen Angebot der Lehrveranstaltungen ausmachen. Mit etwas über und knapp unter 70% liegen die *Kritische Ausrichtung der Darmstädter Pädagogik* (72,2%), der *Profilbereich Allgemeine Pädagogik* (69,8%) und das *wissenschaftliche Arbeiten* (68,5%) vorne, gefolgt vom *Angebot im Wahlpflichtbereich* (66,7%) und der *Erweiterung Soft Skills* (64,8%).

Gute 40% der Studierenden bewerteten den *Profilbereich Berufspädagogik* (44,4%) sowie die *Einübung beruflich-professionellen Handelns* (42,6%) als entscheidend für ihre Weiterentwicklung.

Ein Unterschied bei der Bewertung zwischen den Geschlechtern - wobei die Studentinnen durchweg zufriedener sind - lässt sich besonders bei den Punkten *Profilbereich Berufspädagogik* mit 28,1 Prozentpunkten (51,2% F vs. 23,1% M), *Erweiterung der Soft Skills* mit 24,5 Prozentpunkten (70,7% F vs. 46,2% M), *Einübung beruflich-professionellen Handelns* mit 15,5 Prozentpunkten (46,3% F vs. 30,8% M) sowie *Profilbereich Allgemeine Pädagogik* mit 9,4 Prozentpunkten (67,5% F vs. 76,9% M) ausmachen.

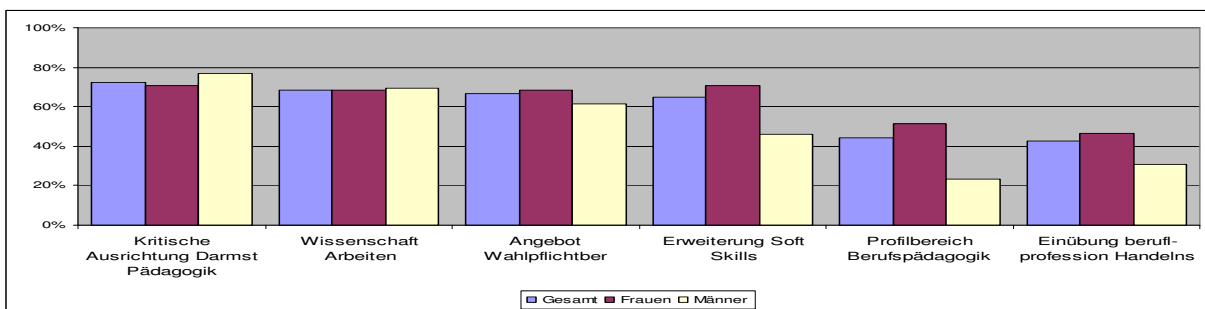


Abb. 28: Wichtig für Weiterentwicklung – a: n = 54 mit 41 Frauen & 13 Männern

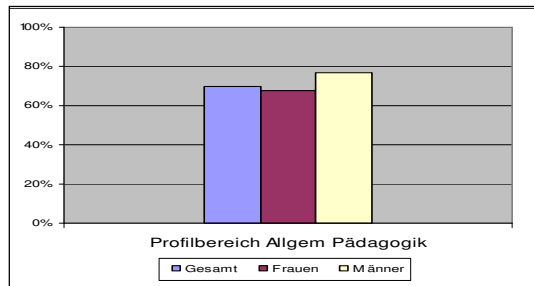


Abb. 29: Wichtig für Weiterentwicklung – b: n = 53 mit 40 Frauen & 13 Männern

4.5.7. Studentisches Engagement am Institut

Bei folgenden Antworten waren Mehrfachnennungen möglich.

Über die Hälfte (61,1%) der befragten Studierenden gab an, sich während ihres Studiums in unterschiedlicher Art und Weise am Institut engagiert zu haben. Die Verteilung zwischen Frauen und Männern ist hierbei, mit 61% F vs. 61,5% M, auch nahezu gleich. Die größte Beteiligung wurde bei der Mitwirkung in studentischen Arbeitsgruppen/Lesekreisen erzielt (16,7%), gefolgt von der Mitarbeit als TutorIn (11,1%). Gleichauf mit 9,3% Beteiligung liegen Engagement in der Fachschaft, Engagement in Institutsarbeitsgruppen oder -ausschüssen und Sonstiges. Ein relativ geringer Teil arbeitete als MentorIn (wenig vorhandene Stellen) bzw. engagierte sich bei MyPaed³⁹.

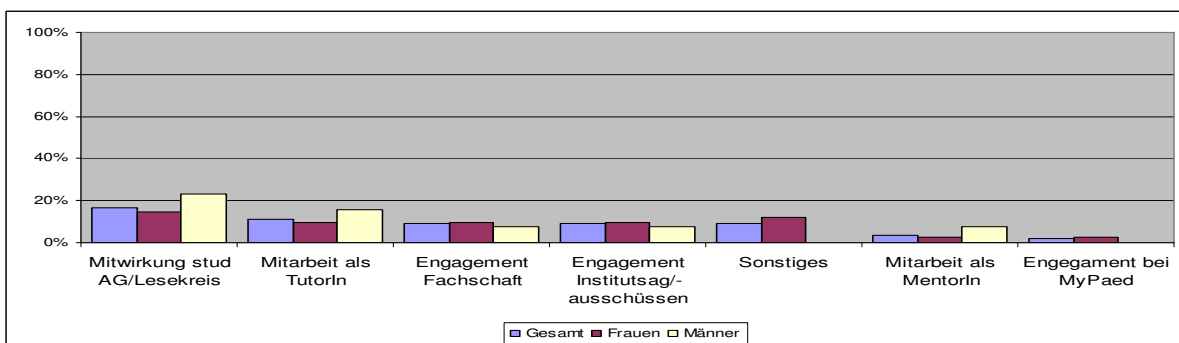


Abb.: 30: Engagement am Institut

Ein größerer geschlechtstypischer Unterschied lässt sich lediglich bei der *Beteiligung an studentischen Arbeitsgruppen/Lesekreisen* feststellen - hier war die Beteiligung der Männer um 8,5

³⁹ MyPaed ist eine Online-Studienumgebung für alle Studierenden am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TUD. Einerseits ist es eine Plattform, über die sich eine studentische Online-Community etablieren kann. Andererseits bietet es Zugang zu digitalen Werkzeugen, um ihren Einsatz zum Lernen und wissenschaftlichen Arbeiten in einem geschützten Rahmen zu erproben (vgl. <http://www.mypaed.tu-darmstadt.de/gemeinsames-dokument/konzept> (27.07.2013))

Prozentpunkte höher, als jene der Frauen. Auch bei der *Mitarbeit als TutorIn* sind die Studenten prozentual stärker vertreten. Dies kann unter Umständen, bezüglich des Einstiegs in eine wissenschaftliche Laufbahn, als Nachteil für die weiblichen Studierenden gesehen werden. Gerade im Hinblick auf eine Steigerung der Anzahl an weiblichen Wissenschaftlerinnen, wäre ein ausgeglichenes wenn nicht sogar umgekehrtes Bild wünschenswert.

4.5.8. Studienzufriedenheit insgesamt

Gut die Hälfte der Befragten - nämlich 54,1% - gab an, mit ihrem Studium „sehr zufrieden“ bzw. „zufrieden“ zu sein. Hier ist jedoch eine große Differenz zwischen den Geschlechtern zu erkennen: Unter den Studentinnen sind es 65,4% die dies angaben, bei den Studenten jedoch nur 27,3%. Dies entspricht einem Unterschied von 38,1 Prozentpunkten.

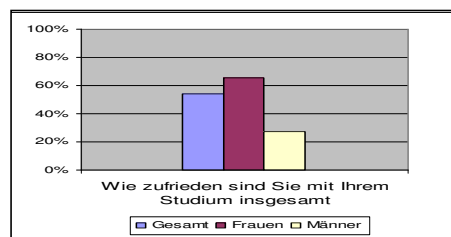


Abb. 31: Studienzufriedenheit

4.5.9. Wenn Sie – rückblickend – noch einmal die Wahl hätten, würden Sie...

Neun von zehn befragten Studierenden (90,7%) würden wieder studieren. Die Verteilung zwischen Frauen und Männern ist hier annähernd gleich (90,2% F vs. 92,3% M). Knapp sieben von zehn Befragten (68,5%) gaben an, sich auch bei erneuter Wahlmöglichkeit, für denselben Studiengang zu entscheiden. Hier gehen die Meinungen der Frauen und Männer auseinander. Während über 75% der Frauen sich auch wieder für ein BA Pädagogik Studium entscheiden würden, ist es bei den Männern, mit 46,2%, weniger als die Hälfte. Dies spiegelt die unter 4.5.8 dargestellten Ergebnisse wieder. Lediglich etwas über vier von zehn Studierenden (42,6%) gaben jedoch an, sich auch nach den bereits gesammelten Erfahrungen, *wieder für die TUD zu entscheiden*. Hier ist die Datenlage ähnlich wie bei dem vorhergehenden Punkt: Mehr Frauen (46,3%) als Männer (30,8%) würden wieder an der TU Darmstadt studieren.

Abb. 32 visualisiert diese Ergebnisse nochmals:

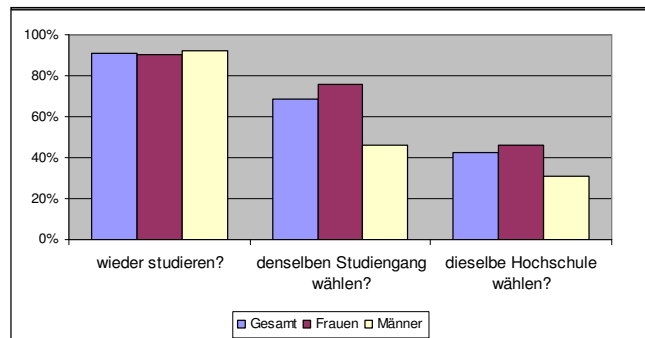


Abb. 32: Würden Sie wieder studieren?

Analysiert man in diesem Zuge die offenen Antworten auf die Fragen *Was hat Ihnen besonders gut an Ihrem Studium gefallen* und *Was hat Ihnen an Ihrem Studium nicht gefallen?* so ergibt sich zusammengefasst das Folgende:

- Für eine erneute Wahl der TU Darmstadt als Studienort sprachen vor allem
- die „Atmosphäre am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik“
- die „große Vielfalt an Wahlpflichtfächern“
- die „Nähe zu den DozentInnen“
- die „kritische sowie philosophische Ausrichtung des Institutes“
- die „Offenheit und Diskussionsbereitschaft der Lehrenden“
- die „relativ freie Studienorganisation“
- die „Auswahl und Vielfalt der Seminare“

- Gegen eine erneute Wahl der TU Darmstadt als Studienort sprachen für viele Studierende
- die „katastrophalen Organisationsstrukturen“
- „inhaltliche und didaktische Punkte“
- der „häufige Wechsel von & Mangel an ProfessorInnen/DozentInnen“
- die „unterschiedlichen bzw. hohen Anforderungen in den Wahlpflichtbereichen“
- die „mangelnde Unterstützung und Beratung durch die ProfessorInnen/DozentInnen“
- das „Fehlen einer Praxisphase/fehlender Praxisbezug“
- die „überfüllten Seminare/Vorlesungen“
- die „schwammige Notenvergabe“
- das „Modul Mode & Ästhetik“.

4.5.10. Erworbene Fähigkeiten

Die Studierenden wurden gebeten, in einem Rahmen von „In sehr hohem Maße“ bis „Gar nicht“ anzugeben, über welche der folgenden Fähigkeiten sie in welchem Maße verfügen. Die Angaben „In sehr hohem Maße“ und „In hohem Maße“ sind zusammengefasst, um die Tendenzen deutlicher hervorheben zu können.

Mit Werten zwischen 94,4% und 85,2% beurteilten die Studierenden ihre Fähigkeiten *Anerkennung gegenüber Andersdenkenden, Sich auf veränderte Bedingungen einzustellen, Andere zu motivieren, Selbständig zu arbeiten, Eigene Ideen und Ideen anderer in Frage zu stellen, Neue Ideen und Lösungen zu entwickeln, Sachverhalte kritisch zu reflektieren und Mit anderen zusammenzuarbeiten.*

Zwischen 79,6% und 64,8% schätzen, die Fähigkeiten *Fächerübergreifend zu denken, Guter Einblick in das Fach, die eigene Disziplin, Wissenschaftliche Methoden anzuwenden, Strukturiert zu arbeiten, Eigene Wissenslücken zu erkennen und zu schließen, Konzepte, Ideen oder Berichte einem Publikum zu präsentieren sowie Die Wechselwirkungen von Gesellschaft und Wissenschaft zu reflektieren* „In sehr hohem Maße“ und „In hohem Maße“ erworben zu haben.

Die wenigsten Studierenden waren mit ihren Fähigkeiten *interdisziplinär zu kooperieren (55,6%)* und die *Forschungsergebnisse in die Praxis umzusetzen (40,4%)* in sehr hohem und hohem Maße zu fähigen. Dies spiegelt die Antworten in Kapitel 4.5.5 wider.

Auffällige geschlechtstypische Unterschiede lassen sich bei den folgenden Fähigkeiten erkennen: *Frauen gehen wesentlich stärker davon aus, gut im Team arbeiten zu können (68,2 Prozentpunkte Differenz), strukturiert zu arbeiten (39,5 Prozentpunkte), eigene Ideen und Ideen anderer kritisch zu hinterfragen (23,3 Prozentpunkte) sowie Forschungsergebnisse in die Praxis umzusetzen zu können (23,1 Prozentpunkte).*

Die Männer hingegen sehen ihre Stärken darin, die *Wechselwirkungen von Gesellschaft und Wissenschaft reflektieren zu können (15,9 Prozentpunkte), Sachverhalte kritisch zu reflektieren (9,4 Prozentpunkte) sowie interdisziplinär kooperieren zu können (7,8 % Prozentpunkte) und fächerübergreifend zu denken (6,6 Prozentpunkte).*

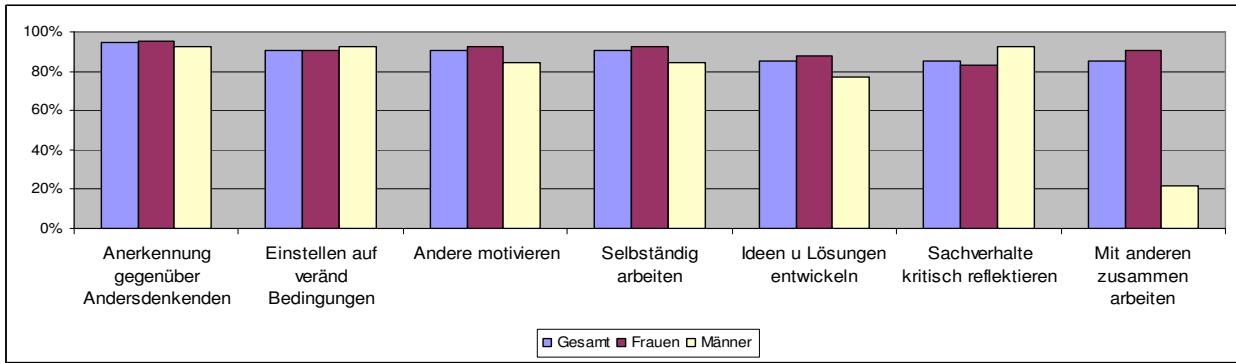


Abb. 33: Fähigkeiten der Studierenden – a n = 54 mit 41 Frauen & 13 Männern

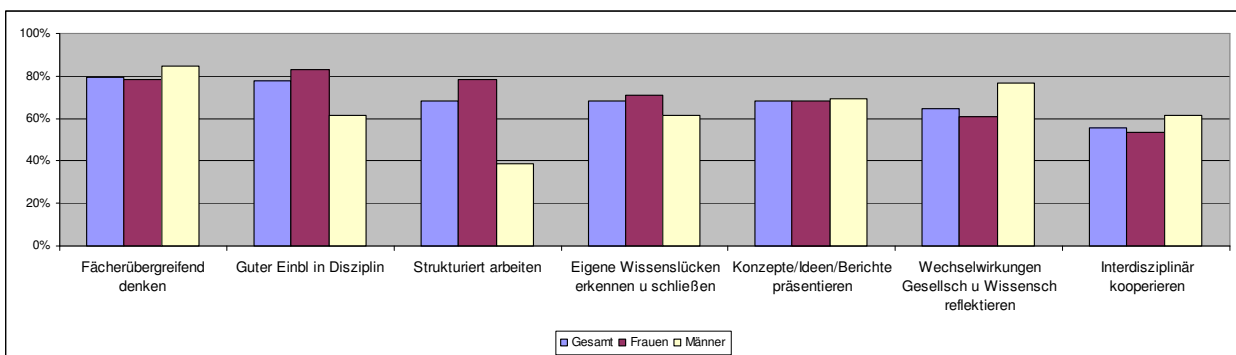
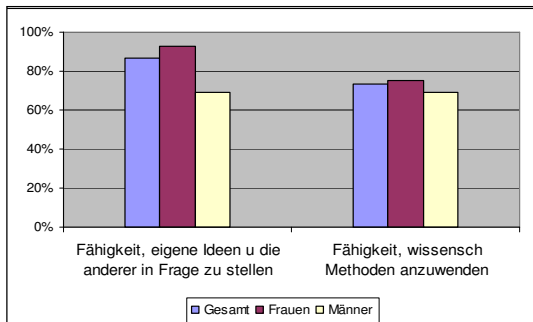
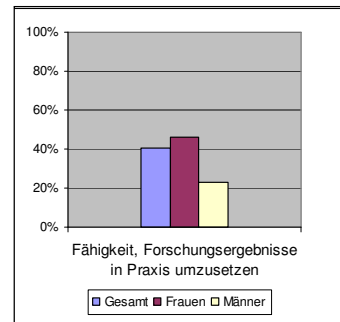


Abb. 34: Fähigkeiten der Studierenden - b n = 54 mit 41 Frauen & 13 Männern



n = 53 mit 40 Frauen & 13 Männern



n = 52 mit 39 Frauen & 13 Männern

4.5.11. Studienfinanzierung

4.5.12. Die wichtigsten Finanzierungsquellen während des Studiums

Die Hauptfinanzierungsquelle der Studierenden ist nach eigenen Angaben mit 87% der *Eigene Verdienst aus Tätigkeiten während der Vorlesungszeit und/oder der vorlesungsfreien Zeit*. Als zweitwichtigste Einnahmequelle tritt mit 63% die *Unterstützung durch Eltern und/oder Verwandte* in Erscheinung. Fast gleichauf und somit beide auf Platz drei sind die Punkte *Eigene*

Mittel, die vor dem Studium erworben/angespart wurden (46,3%) sowie die Ausbildungsförderung nach BAföG (40,7%).

Betrachtet man die Finanzierungsquellen unter geschlechtstypischen Aspekten, so lässt sich feststellen, dass 12,1% mehr Frauen die *Unterstützung durch Eltern und/oder Verwandte* als zweitwichtigste Finanzierungsquelle angaben. Bei der *Ausbildungsförderung nach BAföG* sind es sogar 13,1%. Wohingegen 9,9% mehr Männer *Eigene Mittel, die vor dem Studium erworben/angespart wurden* nutzen. Dies veranschaulicht die folgende Grafik:

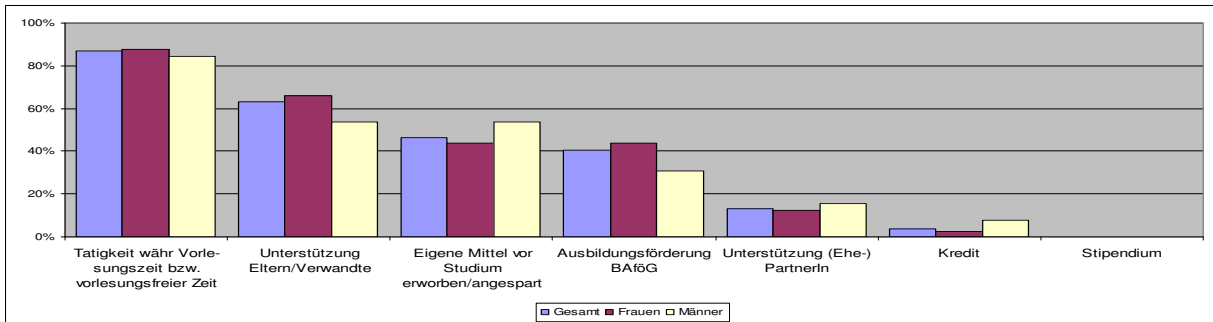


Abb. 35: Studienfinanzierung

4.5.13. Studentische Erwerbstätigkeit im pädagogischen Bereich

Diese Frage beantworteten 51 Personen, 39 Frauen und 12 Männer.

Gut vier Fünftel (80,4%) aller befragten Studierenden gaben an, bereits während ihres Studiums im pädagogischen Bereich tätig gewesen zu sein - darunter 91,7% der Männer sowie 76,9% der Frauen.

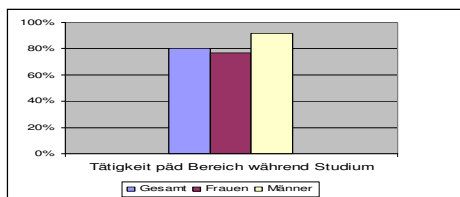


Abb. 36: Tätigkeit im pädagogischen Bereich

4.5.14. Tätigkeiten im pädagogischen Bereich

Diese Frage beantworteten 44 Personen (32 Frauen & 12 Männer), obwohl 51 angaben, während des Studiums Tätigkeiten in einem pädagogischen Bereich nachgegangen zu sein. Weshalb dem so ist, darüber kann nur spekuliert werden. Unter Umständen beantworteten ausschließlich jene Studierende diese Frage, die sich zum Zeitpunkt der Befragung auch tatsächlich in einem pädagogischen Beschäftigungsverhältnis befanden. Mehrfachnennungen waren bei dieser Frage möglich.

Die meisten Studierenden sind/waren neben ihrem Studium in der *außerschulischen Jugend- und Bildungsarbeit* tätig - insgesamt 40,9%, darunter 40,6% der Frauen und 41,7% der Männer. Weitere Beschäftigungsbereiche sind *Hochschulen* und *Schulen* mit je 27,3% der Nennungen. Hier sind im Bereich *Schule* geschlechtstypische Unterschiede erkennbar: 18,8% der Frauen und 50% der Männer gaben dies als Handlungsfeld an. Erfreulicherweise ist das Geschlechterverhältnis an *Hochschulen* relativ ausgeglichen, bei den Frauen sogar um 3,1 Prozentpunkte höher. Dass das Beschäftigungsfeld *Hochschule* an zweiter Stelle genannt wird, fällt gerade im Zuge einer aktiven Nachwuchsförderung positiv auf, denn auf diesem Wege erhalten Studierende einen Einblick in die Tätigkeiten Lehre und Forschung. Im Zuge der gezielten Frauenförderung sollte es das Bestreben des Institutes sein, mehr Studentinnen eine Beschäftigung an der TU Darmstadt zu ermöglichen⁴⁰.

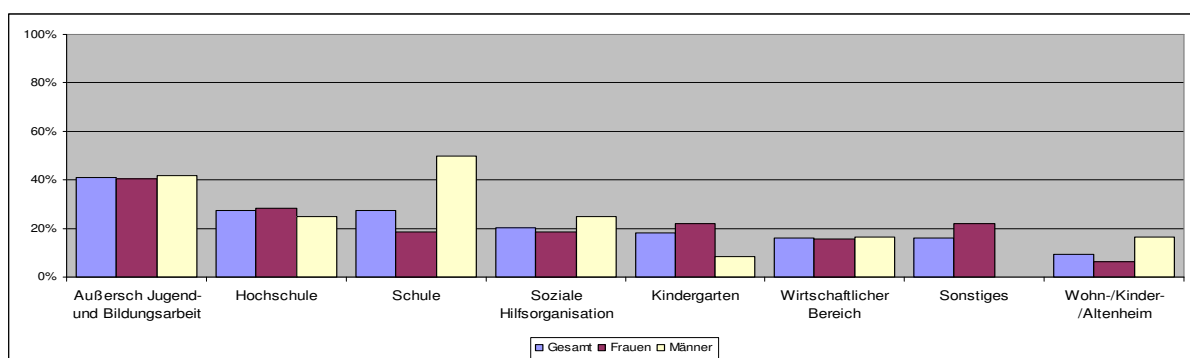


Abb. 37: Pädagogischer Bereich der Tätigkeit

4.5.15. Pädagogische Handlungsfelder

Diese Frage beantworteten 44 Personen (32 Frauen & 12 Männer) und Mehrfachnennungen waren möglich.

Über die Hälfte der erwerbstätigen Studierenden (52,3%) sind im *erzieherischen Bereich* tätig. Bei den Studentinnen liegt der Anteil sogar bei 56,3% wohingegen der Anteil bei den Studenten nur bei 41,7% verortet werden kann. Weitere häufig genannte Handlungsfelder sind *Planung/Organisation* mit 47,7% sowie *Gruppenleitung* mit 45,5%. Auch hier sind die Studentinnen prozentual stärker vertreten: *Planung/Organisation* 53,1% F vs. 33,3% M und *Gruppenleitung* 46,9% F vs. 41,7% M. Weniger häufig sind die BA Pädagogik Studierende in den Handlungsfeldern (*Weiter-)Bildung* (31,8%), *Unterrichten* (31,8%), *Beratung* (22,7%) sowie *Forschung* (4,5%) tätig.

Geschlechtstypisch auffällig ist, dass in den Handlungsfeldern (*Weiter-)Bildung* und *Unterrichten* weit mehr Männer beschäftigt sind (je 28,1% F vs. 41,7% M), in der *Forschung* zwar insgesamt sehr wenig Studierende, aber dabei ausschließlich weibliche (6,3% F vs. 0% M).

⁴⁰ Vgl. Zitzelsberger et al. (2011): 35

Die grafische Darstellung der Antworten findet sich im Folgenden:

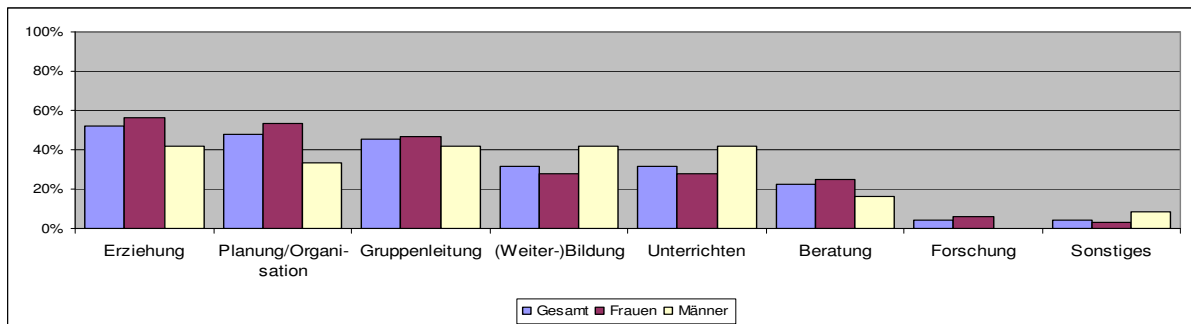


Abb. 38: Pädagogische Handlungsfelder

Die erhobenen Daten verdeutlichen den Bedarf an Personal in Einrichtungen für Kinder und Jugendliche. Nicht belegt werden kann, ob tatsächlich auch das Interesse der BA Pädagogik Studierenden hier zu verorten ist, oder ob diese Tätigkeiten mangels Alternativen zum Gelderwerb auserwählt werden. Gut ein Fünftel der Befragten (20,5%) jedoch arbeitet *ehrenamtlich*, was darauf schließen lässt, dass es hierbei um das Sammeln von Erfahrungen in möglichen zukünftigen Handlungsfeldern geht.

4.5.16. Rahmen der pädagogischen Tätigkeiten

Diese Frage beantworteten 44 Personen (32 Frauen & 12 Männer) und Mehrfachnennungen waren möglich.

Mehrheitlich werden/wurden die Studierenden für Ihre Arbeit entlohnt - sei es auf *400 Euro-Basis* (47,7%), durch eine *Honorartätigkeit* (36,4%), durch *Festanstellung in Teilzeit* (22,7%) oder durch ein *Praktikum gegen Entgelt* (11,4%). Einem *Praktikum ohne Entgelt* (29,5%) oder einer *ehrenamtlichen Tätigkeit* (20,5%) gehen weniger Personen nach. Hervorzuheben ist, dass prozentual mehr Männer einer bezahlten Tätigkeit nachgehen und prozentual mehr Frauen einer Unbezahlten - dieses Ungleichgewicht zieht sich durch alle abgefragten Beschäftigungsarten.

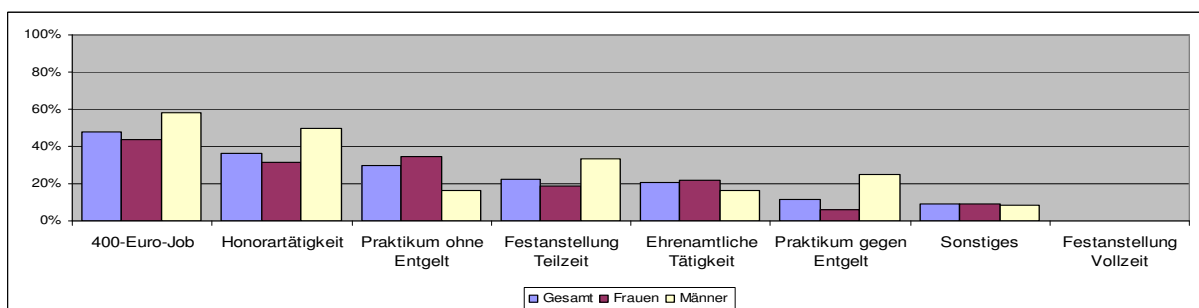


Abb. 39: Rahmen der Tätigkeit

Nachdem die Ergebnisse der AbsolventInnenbefragung 2012 in diesem Kapitel ausgewertet, beurteilt und interpretiert wurden, folgt im anschließenden und letzten Kapitel 5 ein Fazit. Dieses ist einerseits eine Zusammenfassung der wichtigsten Resultate, andererseits gibt es einen Ausblick auf notwendige Maßnahmen zum Abbau von Chancenungleichheit und Hürden für Frauen im Wissenschaftssystem.

5. Fazit

Ausgehend von den Fragen nach dem geschlechtstypischen Übergangsverhalten von einem Bachelor- in ein Masterstudium wie auch der Studienzufriedenheit im Studiengang BA Pädagogik an der TU Darmstadt, war es Ziel dieser Arbeit, die entsprechenden Faktoren anhand der bei der AbsolventInnenbefragung 2012 erhobenen Daten dementsprechend auszuwerten und Schlussfolgerungen zu ziehen. Im folgenden Kapitel werden nun die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst dargestellt und im Anschluss daran Anregungen gegeben wie auch Handlungsoptionen aufgezeigt.

5.1. Diskussion der Ergebnisse

Gut die Hälfte der Befragten ist mit ihrem Studium „sehr zufrieden“ bzw. „zufrieden“. Dies spiegelt sich auch darin wieder, dass neun von zehn Befragten wieder studieren würden. Knapp sieben von zehn würden sich auch bei erneuter Wahlmöglichkeit, für denselben Studiengang entscheiden. Sehr auffällig ist hier die große Differenz zwischen Männern und Frauen: Mit dem Studium zufrieden sind 65% der Frauen doch nur 27% der Männer. Bei der Wahl des Studiengangs zeigt sich ähnliches: 75% der Frauen würde wieder Pädagogik studieren aber nur 46% der Männern. Dies könnte damit zu tun haben, dass für knapp 31% der Männer das BA Pädagogik Studium eine Alternativlösung darstellte, da der Studien-Erstwunsch nicht verfügbar war.

Wenig positiv fällt auf, dass nur gut vier von zehn Befragten auch wieder an der TU Darmstadt den BA Pädagogik studieren würden. Hier ist die Differenz zwischen Frauen und Männern nicht ganz so groß. Um die Ursachen hierfür zu hinterfragen, bietet sich eine genaue Betrachtung der für die Studienzufriedenheit relevanten Antworten an:

Positive Bewertungen wurden von den Studierenden vor allem bei den Fragen *Atmosphäre am Institut, Nähe und der Kontakt zu den DozentInnen, Offenheit und Diskussionsbereitschaft derer* wie auch *fachliche Beratung und Betreuung* durch diese abgegeben. Das gerade diese Punkte so positiv bewertet wurden, ist aufgrund des Mangels an dauerhaft besetzten Lehrstühlen eher erstaunlich, verdeutlicht aber auch, dass die DozentInnen ihrer Arbeit mit großem Engagement nachgehen. Des Weiteren schätzen die Befragten die *Kritische Ausrichtung der Darmstädter Pädagogik*, den *Profilbereich Allgemeine Pädagogik*, die *wissenschaftliche Arbeitsweise* sowie *das Angebot/die Vielfalt im Wahlpflichtbereich*. Auch der *Profilbereich Berufspädagogik* erfreut sich im Vergleich zu den vergangenen Jahren mit 35,2% steigender Beliebtheit. Insgesamt lässt sich also eine hohe Zufriedenheit mit den wissenschaftlichen und inhaltlichen Angeboten der Lehrveranstaltungen ausmachen. Weiterhin sind die Studierenden mit unterstützenden Angeboten wie der *Orientierungsveranstaltung* oder dem *MentorInnensystem* zufrieden und nutzen diese auch. Der *Zugang zu IT-Diensten* sowie die *Ausstattung der Lehr- und Lernräume* werden von den StudentInnen ebenfalls geschätzt. Über die Hälfte der befragten Studieren-

den engagierte sich während des Studiums in unterschiedlicher Art und Weise am Institut - dies spricht für ihre Zufriedenheit mit und ihre Bindung an das Institut. Auch die Tatsache, dass knapp drei Viertel der Befragten das Studium für in der Regelstudienzeit abschließbar halten, spricht für den im WS 2008/09 eingeführten Studiengang BA Pädagogik. Das jedoch nur knapp 26% ihr Studium auch tatsächlich in der Regelstudienzeit beenden, hat weniger mit der Struktur des Studienganges an sich, als mit finanziellen bzw. persönlichen Gründen der Studierenden zu tun.

Negative Meinungen lassen sich besonders aus den offenen Antworten der Kategorien *Sonstiges* ablesen. Hier wurden insbesondere die folgenden Punkte genannt: „katastrophale Organisationsstrukturen“, „Aufbau und Struktur des Studiums“, „häufige Wechsel von und Mangel an ProfessorInnen/DozentInnen“. Mit letztgenanntem Kritikpunkt einhergehen auch jene, die sich auf die Lehrveranstaltungen beziehen: „Vielfalt der angebotenen Lehrveranstaltungen“, „überfüllte Seminare und Vorlesungen“, „Zugang zu erforderlichen Lehrveranstaltungen und fachliche Vertiefungsmöglichkeiten“. Es wird sehr deutlich, dass auch weiterhin eine intensive Beschäftigung mit der Struktur und Organisation des Studienganges notwendig ist. Weiterhin lässt sich ableiten, dass nach wie vor ein Mangel an einem hinreichenden Veranstaltungsangebot besteht und dies einer Verbesserung bedarf. Zu prüfen wäre, ob dies im Zusammenhang mit dem Mangel bzw. dem stetigen Wechsel an ProfessorInnen/DozentInnen steht. Ferner gaben viele StudentInnen die unterschiedlichen bzw. hohen Anforderungen in den Wahlpflichtbereichen und das Fehlen einer Praxisphase bzw. fehlenden Praxisbezug an. Die Wahlpflichtmodule werden von den Studierenden zum einen geschätzt (s. o.), da sie eine Vielfalt bieten und eine individuelle Schwerpunktsetzung ermöglichen. Auf der anderen Seite werden in jedem FB unterschiedliche Anforderungen gestellt, was von den Studierenden bemängelt wird. Um dem Fehlen einer Praxisphase bzw. dem fehlenden Praxisbezug entgegenzuwirken, wurde zum WS 2009/10 ein verpflichtendes achtwöchiges Praktikum eingeführt und auch das Lehrangebot wurde stärker auf die Jahrgangskohorten angepasst. Von dieser Änderung waren bei der AbsolventInnenbefragung 2012 lediglich die Studierenden im 6. Fachsemester betroffen, befragt wurden aber jene im 6., 7. und 8. Fachsemester. Es besteht daher die Vermutung, dass die Studierenden der höheren Semester den Praxis- und Berufsbezug eher negativ und jene im 6. Semester diesen eher positiv bewerteten. Um die tatsächlichen Auswirkungen der praxisbezogenen Änderungen bewerten zu können, müssen die kommenden AbsolventInnenbefragungen abgewartet werden. Darüber hinaus wurde auch bei der diesjährigen Befragung die schwammige Notenvergabe negativ erwähnt und die Besprechung von Klausuren, Hausarbeiten o. Ä. wird als verbesserungswürdig gesehen. Diese beiden Punkte zeigen, dass weiterhin sehr deutliche Anstrengungen von Nöten sind, damit die Notenvergabe für alle Beteiligten transparenter wird. Das Bestreben sollte sein, diesbezüglich einheitliche Richtlinien für alle Lehrenden zu etablieren. Eine ausführliche Besprechung der Prüfungsleistungen, könnte eventuell bereits dem Gefühl einer schwammigen Notenvergabe entgegenwirken.

Die bezüglich der Pläne für ein Masterstudium erhobenen Daten machen ebenso einen Handlungsbedarf deutlich. Von jenen Studierenden, die eine Masterstudium anschließen wollen, gaben knapp 65% an, dies nicht an der TU Darmstadt tun zu wollen. Begründet wurde dies in der Hauptsache mit dem *Profil des Studienganges* (96%), den *fachlichen Vertiefungsmöglichkei-*

ten (72%) sowie dem *guten Ruf der Hochschule* (64%). Hier könnte unter Umständen eine detaillierte Analyse des Angebotes im Masterstudiengang sowie der Bedürfnisse der Studierenden zu einer Verbesserung beitragen. Nicht außer Acht zu lassen sind hierbei auch die unter *Sonstiges* genannten Gründe, die die Stellung des Institutes an der TU Darmstadt bzw. seine Bedeutung für die Hochschulleitung verdeutlichen. Kritisiert wird hier insbesondere die personelle Situation am Institut sowie die universitätsweiten Strukturveränderungen in Bezug auf „Kennzahlen wie ‘Exzellenz’ und evaluierter ‘Effizienz’“. Ein Verbleib an der TU Darmstadt, um das Masterstudium zu absolvieren, kam lediglich für 32,4% der Studierenden in Betracht. Anmerken lässt sich hier indes auch, dass die Vertiefung im Master an der TU Darmstadt auch nicht zwingend alle Studierenden ansprechen muss, die ihren Bachelor bereits hier machten. Von Interesse wäre hier, ob insgesamt die notwendige Nachfrage - auch von Frauen - besteht.

Betrachtet man die gewonnenen Ergebnisse unter geschlechtstypischen Aspekten, so konnten Unterschiede zwischen Frauen und Männern aufgezeigt werden. Die Ausgangsthese, dass ein geringerer Prozentsatz von Frauen plant ein Masterstudium aufzunehmen, konnte bestätigt werden. Auch decken sich die Zahlen, trotz der geringen Größe der Stichprobe, mit jenen der in Kapitel 2 vorgestellten Studien⁴¹. Insgesamt planen 69,8% der Befragten ein Masterstudium aufzunehmen. Schlüsselt man diese Daten geschlechtstypisch auf, so zeigt sich, dass es sich dabei um nur 67,5% der Frauen aber 77% der Männer handelt. Die Differenz liegt somit bei 9,5 Prozentpunkten und kann als gravierend bezeichnet werden.

Geht man von der Bildungsherkunft der Studentinnen aus und setzt hier die bundesweiten Daten als Maßstab, so ist es verwunderlich, dass nicht mehr Frauen als Männer ein Masterstudium anschließen. Stammen doch bedeutend mehr Studentinnen aus Elternhäusern, in welchen der höchste Schulabschluss die Hochschulreife (66% vs. 54%) ist bzw. in denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss (51% vs. 46%) erworben hat.

Der Großteil der Frauen begründet den direkten Übergang in die Arbeitswelt mit dem Wunsch, Berufserfahrung sammeln zu wollen. Finanzielle sowie familiäre Gründe spielen nur eine untergeordnete Rolle. Jene Frauen, die die Aufnahme eines Masterstudiums planen, scheinen zum Zeitpunkt des Übergangs entweder schon klare berufliche Vorstellungen zu haben oder stärkere Karriereambitionen zu hegen. Dies lassen ihre Ambitionen für den Masterstudiengang vermuten: Knappe 93% streben eine weitere *fachliche Vertiefung* an und 79% wünschen sich eine bessere *Qualifikation für den Berufseinstieg*. Eine *wissenschaftliche Karriere bzw. wissenschaftliches Arbeiten* steht für gute 39% der Frauen im Vordergrund.

Da der Bachelor- und Masterstudiengang noch relativ neue Studiengänge am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt sind, sollten die AbsolventInnenbefragungen auch in Zukunft fortgeführt werden, um die in dieser Publikation beschriebenen Ergebnisse erneut zu prüfen. Wird der Rückgang des Frauenanteils weiterhin bestätigt, so kann angenommen werden, dass auch hier der Übergang vom Bachelorstudium zum Masterstudium für Frauen eine weitere Hürde in der akademischen Laufbahn darstellt

⁴¹ Vgl. bspw. Gärtner & Himpele (2010); Heublein & Kellermann (2010), Becker et al. (2007)

Neben dem Ziel, die Motive der bzw. die Barrieren für die Frauen bezüglich der Aufnahme oder Nichtaufnahme eines Masterstudiums zu untersuchen, geht es auch darum, ggf. Handlungsoptionen gegen die vertikale Segregation im Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium entwickeln zu können. Deutlich wurde bei der Literaturrecherche für diese Publikation, dass es an Forschung bezüglich geschlechtstypischer Perspektiven und des geschlechtstypischen Übergangsverhaltens fehlt und sich das Bewusstsein demgegenüber erst zu entwickeln beginnt. Die *soziale Dimension* findet zwar Berücksichtigung in den Bologna-Dokumenten und in der (wissenschaftlichen) Diskussion, aber stehen hier nach wie vor stärker Themen wie die soziale Zusammensetzung der Studierenden, die Studierbarkeit sowie die Vereinbarkeit des Studiums mit beruflichen, sozialen und familiären Verpflichtungen im Vordergrund. Der Übergang von einem Bachelor- in ein Masterstudium unter geschlechtstypischer und somit auch Chancengleichheitsperspektive befindet sich zum jetzigen Zeitpunkt noch am Anfang der Diskussion. Somit sind die Konsequenzen der Bologna-Reform diesbezüglich noch nicht hinreichend erforscht und abgesichert. Als Anregungen für mögliche Handlungsoptionen lassen sich jedoch bereits jetzt die folgenden Punkte nennen:

Auf der Ebene der Bildungs- und Hochschulpolitik könnten bei eben jenem *Empowerment* für Frauen die Implementierung spezifischer (Studien- und Berufs-)Beratungsangebote sowie der Ausbau von gezielten Förder- und Mentoring-Programmen wichtige Punkte sein. Als Beispiele können hier die diversen Promotions- und Habilitationsförderprogramme⁴² dienen. Weiterhin könnte diskutiert werden, ob die Einführung einer Quote für studentische Hilfskräfte und TutorInnen – ähnlich jener für die Wirtschaft geforderten – sinnvoll wäre, denn oftmals sind diese Tätigkeiten der Einstieg in eine wissenschaftliche Karriere. Auch die Möglichkeit, das Studium in Teilzeit zu absolvieren, könnte für viele Studentinnen aus beruflichen, familiären und/oder finanziellen Gründen ein Anreiz sein. Hinzu käme auch ein Ausbau an geeigneten Kinderbereuungsangeboten an den Hochschulen für die Eltern unter den Studierenden.

Als Unterstützung schon während des Bachelorstudiums könnten vom Institut oder der Fachschaft geförderte bzw. initiierte Arbeits- und Lerngruppen sowie Lesekreise etc. förderlich sein, um Freude und Neugier bei den Studierenden zu erhalten und zu erweitern und die Lust auf tiefergehendes wissenschaftliches Arbeiten zu wecken⁴³

Einige der oben genannten Punkte sind bereits an der TU Darmstadt und/oder am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik vorhanden. So gibt es bspw. Förder- und Mentoring-Programmen, Networking-Kooperationen⁴⁴ und es werden Frauenfördermittel und -preis⁴⁵ zur Verfügung gestellt. Des Weiteren werden Workshops für Studentinnen⁴⁶, Studien- und Berufsberatung und die Unterstützung bei Schwierigkeiten mit Hausarbeiten, Referaten u. ä.⁴⁷ angeboten. Ebenso werden Stellen für studentische Hilfskräfte und TutorInnen vergeben und seit dem WS 2013/14 besteht die Möglichkeit, das Bachelor- und Masterstudium am Institut in Teilzeit zu absolvieren. All dies kann als erster Schritt für eine erfolgreiche Förde-

⁴² Bspw http://www.intern.tu-darmstadt.de/frauenbeauftragte/wissenschaftlerinnen_1/wissenschaftlerinnen.de.jsp

⁴³ Vgl. u. a. Becker et. al (2007): 53; Hering & Kruse (2004): 27-28

⁴⁴ <http://www.intern.tu-darmstadt.de/frauenbeauftragte/studentinnen/studentinnen.de.jsp>

⁴⁵ http://www.humanw.tu-darmstadt.de/media/humanwissenschaften/frauenbeauftragte/Frauenfoerder_2014_Flyer_1.pdf

⁴⁶ <http://www.intern.tu-darmstadt.de/frauenbeauftragte/studentinnen/workshops/workshops.de.jsp>

⁴⁷ <http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/lernzentrum/index.de.jsp>

zung der Studentinnen gedeutet werden und sollte auch in Zukunft beibehalten und weiter ausgebaut werden, um Studentinnen in ihrer akademischen Laufbahn zu unterstützen.

6. Literatur

- Banscherus, Ulf; Himpele, Klemens; Staack, Sonja (2011):** Die soziale Dimension: Der blinde Fleck im Bologna-Prozess. Dresden, Frankfurt/Main, Berlin. http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/11_1/Banscherus.pdf (Stand: 01.02.2013)
- Backhaus, Klaus; Erichson, Bernd; Plinke, Wulff; Weiber, Rolf (2006):** Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung. Springer, Berlin.
- Becker, Ruth; Jansen-Schulz, Bettina; Kortendiek, Beate; Schäfer, Gudrun (2006):** Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge - eine Handreichung. Netzwerk Frauenforschung NRW (Hrsg.). Dortmund
- Bosinski, Hartmut A.G. (1992):** Geschlechtlichkeit und Sexualität unter dem Aspekt der Biopsychosozialität des Menschen - Ein Versuch. In: Wessel, K. F.; Bosinski, H.A.G. (Hrsg.): Interdisziplinäre Aspekte der Geschlechterverhältnisse in einer sich wandelnden Zeit. Kleine, Bielefeld, S. 121 - 142
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010):** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn, Berlin
- Gärtner, Kathrin; Himpele, Klemens (2010):** Der Übergang von einem Bachelorstudium in ein Masterstudium. In: Statistische Nachrichten 9/2010. S. 744 – 751
www.statistik.at/.../der_uebergang_von_einem_bachelorstudium_in_ein_masterstudium_statistische_n_054863.pdf (Stand: 14.02.2013)
- Hartung, Joachim (2009):** Statistik. Lehr- und Handbuch der angewandten Statistik (15. Aufl.). Oldenbourg Verlag. München.
- Heublein, Ulrich; Kellermann, Daniel (2010):** Geschlechtsspezifische Differenzen beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium. HIS: Projektbericht.
- Monka, Michael; Voß, Werner (1996):** Statistik am PC. Lösungen mit Excel. Carl Hanser Verlag. München/Wien.
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2010):** Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen. 2010. Fachserie 11 Reihe 4.2. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2012a):** Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2011/2012. Fachserie 11 Reihe 4.1. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2012b):** Hochschulen auf einen Blick. Ausgabe 2012. Wiesbaden
- Winkler, Julia (2012):** Aufholjagd der Frauen in der Bildung – auch im Erwerbsleben? Veränderungen seit 1980. Bachelor + Master Publishing, Hamburg

Zitzelsberger, Olga; Kühner, Bärbel; Pawlewicz, Susanne (2011): Studentinnen in die Wissenschaft: Geschlechtsspezifische Auswertung des Übergangs in den Masterstudiengang 'Bildungswissenschaften - Bildung in globalen Technisierungsprozessen`. Darmstadt

Zwerenz, Karlheinz (2011): Statistik. Einführung in die computergestützte Datenanalyse (5. Aufl.). Oldenbourg Verlag, München.