

Positionspapier

Zur Bedeutung des Curricularnormwertes für die Studierendenzahlen und die Stellensituation in der Erziehungswissenschaft

Verfasst von: Karin Bräu (Universität Mainz), Carola Iller (Universität Hildesheim), Ivo Züchner (Universität Marburg) zur 28. Plenarversammlung des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages am 16./17. Mai 2019 in Münster

Am 17. Mai 2019 von den Mitgliedern verabschiedet.

In der Diskussion über die Stellensituation in der Erziehungswissenschaft wurde auf der 27. Plenarversammlung des EWFT (2018) auf die problematische Wirkung des Curricularnormwertes (CNW) hingewiesen: Trotz deutlich gestiegener Studierendenzahlen hat sich der Stellenzuwachs im Vergleich zu anderen Fächern in der Erziehungswissenschaft nicht gleichermaßen vollzogen. In der Plenarversammlung wurde deshalb ein Änderungsbedarf des CNW konstatiert (s. Protokoll).

Die Kontroverse um den CNW ist nicht neu, bereits 2005 hatte der EWFT dazu ein Positionspapier verfasst (EWFT 2005). Das vorliegende Papier knüpft an diese Debatte an. Zunächst werden die Steuerungsabsichten des CNW aufgezeigt (Pkt. 1) sowie die Entwicklung von Studierendenzahlen und Stellen in der Erziehungswissenschaft dargestellt (Pkt. 2). Zum Schluss werden Fragen und Thesen für die weitere Diskussion im EWFT formuliert.

1. Steuerungsabsichten des Curricularnormwertes

Ein zentraler Parameter für die Aufnahmezahlen von Studierenden ist der Curricularnormwert (CNW), den es für jedes Hochschulfach bzw. für Hochschulfächergruppen gibt. Die Einführung des CNW geht auf ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts von 1972 zurück, das monierte, dass die Hochschulen die Zulassung zu ihren zulassungsbeschränkten Studiengängen nach eigenem Ermessen gestalten. Am 18. Juli 1972 fällte das Gericht das erste Grundsatzurteil zum Numerus clausus, in dem u.a. eine erschöpfende Nutzung der vorhandenen Ausbildungskapazitäten je Hochschule und eine vergleichbare Auslastung der verschiedenen Hochschulen gefordert

wurden (Nebenfolge des Urteils war u.a. die Einführung der ZVS).

Der darauffolgende Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen zwischen den Ländern sah den Erlass von Kapazitätsverordnungen (diese dienen der Berechnung der Studienplätze) und Vergabeverordnungen (diese dienen der rechtlichen Festlegung der Kriterien für die Vergabe der berechneten und festgesetzten Studienplätze) vor. Die Bundesländer erließen diese beiden Rechtsverordnungen – nach Beschlussfassung durch den Verwaltungsausschuss der ZVS – mit im Wesentlichen gleichen Wortlaut jeweils als Landesrecht (Seeliger 2005). Entsprechend ist den Hochschulen heute vorgeschrieben, wie viele Studienplätze sie in jedem einzelnen Studiengang für jede Professor*innenstelle vorhalten müssen. Die Kapazitätsverordnungen (KapVO) und die Lehrverpflichtungsverordnungen sind bis heute die Rechtsgrundlagen, um die Aufnahmekapazität fach- und standortübergreifend berechenbar zu machen. Über die Berechnung von Aufnahmekapazitäten hinaus finden die damit etablierten Berechnungen Eingang in weitere Hochschulplanungen (z.B. bei der leistungsorientierten Mittelzuweisung¹).

Der CNW repräsentiert und bestimmt gleichzeitig den Personalaufwand für einen Studiengang, der sich aus der Anzahl an Lehrveranstaltungen (in SWS) und den Gruppengrößen berechnen lässt. Er stellt somit ein Steuerungsinstrument für das Verhältnis von Personalkapazitäten und Studienplätzen in einem Studiengang dar. Da in vielen Studiengängen Dienstleistungen aus anderen Lehreinheiten in Anspruch genommen werden, wird der CNW in die jeweiligen CNW-Anteile aufgespalten (M. Hoffmann, Uni Frankfurt). Die besondere Herausforderung ist, dass CNW für jedes Fach (heute auch für ein „Fächerband“) festgelegt werden, je nachdem wie „betreuungsintensiv“ bzw. „betreuungsnotwendig“ früher (und teilweise heute) die Studiengänge eingeschätzt wurden und werden. Die CNW bilden so nach einer komplexen Formel die **Betreuungsintensität** eines Studiums ab und regeln gleichzeitig die Zahl der Studienplätze, die eine Einrichtung bereitstellen muss, wenn sie ihre Lehrkapazität voll ausschöpft (Vogel 2007). Vom Grundsatz gilt dabei: Je höher der CNW, desto kleiner die zu betreuenden Gruppen und desto geringer die Aufnahmekapazität von Studierenden (relativ zu dem in Deputatsstunden aller Lehrenden gemessenen Lehrangebot); je niedriger der CNW, desto größer die Gruppen und desto höher die Aufnahmekapazität (ebd.).

1975 wurde der CNW durch die KapVO II für den auf acht Semester angelegten Diplomstudiengang EW auf 2,0 festgesetzt, was sich am unteren Rand aller – auch der

¹ Dies führt an vielen Hochschulen um ein Ringen um eine hohe Auslastungsquote. Diese beschreibt, inwieweit hinreichend Studierende in einem Studiengang eingeschrieben sind, um ihn unter den ursprünglich in der Akkreditierung festgesetzten Zulassungszahlen in Abhängigkeit der Normwerte refinanzieren zu können. Wird die Auslastungsquote nicht erfüllt, da sich z.B. zu wenig Studierende eingeschrieben haben, reagieren die Universitäten in der Regel mit geringeren Mittelzuweisungen – entsprechend regulieren sich die Fachbereiche mit Überbuchungen in den Zulassungszahlen. Wenn entsprechend überbucht wird, kann dann eine 100% Ausfinanzierung erreicht werden. Hierfür sind Vorlesungen und studentische Tutorien „ökonomische“ Lehrformate (Vorlesungen sind in der Regel nicht teilnahmebegrenzt, Tutorien fallen nicht in die kapazitive Berechnung), Seminare oder Proseminare extrem „unökonomische“ Formate, da sie eine ressourcenintensive Lehrenden-Studierenden-Relationen haben (sprich eine geringe Zahl Studierender pro Lehrender haben).

vergleichbaren sozialwissenschaftlichen – Studiengänge bewegt (z.B. Psychologie 4,0) und sich der Rechtswissenschaft annähert (1,7), die vorrangig aus Vorlesungen besteht. Ein solcher Studiengang lässt sich nur durch **große Seminargruppen und geringem Teilnahmeverpflichtungsgrad** realisieren.

Anlässlich der Umstellung von Diplom- auf BA- und MA-Studiengänge in der Erziehungswissenschaft wurde 2005 bereits die Problematik des CNW im EWFT diskutiert (EWFT 2005).² Im Kontext der Akkreditierung der BA- und MA-Studiengänge wurde vor allem auf Studienqualität, Studierbarkeit und Kapazitäten geachtet, so dass eine Neuausrichtung bezüglich der Steuerung von Kapazität und Studienbedingungen unausweichlich erschien.

In einem Positionspapier des EWFT wurden allerdings auch grundlegende Problematiken einer Erhöhung des CNW allgemein und speziell für die EW-Studiengänge formuliert:

- Bessere Studienbedingungen durch kleinere Lehrveranstaltungsgruppen bedeuten bei gleichbleibender Lehrkapazität den Wegfall von Studienplätzen und/oder eine Entscheidung für entweder Bachelor- oder Masterangebote an der einzelnen Hochschule.
- Es wird eine Konkurrenz an den einzelnen Standorten zwischen Lehramts- und EW-Studiengängen prognostiziert sowie eine Verschiebung der Lehrkapazitäten in Richtung Lehramt.
- Belässt man es bei SWS als Parameter für den Lehraufwand, werden bei Lehrveranstaltungen mit hoher CP-Anzahl, also mit hohem Anteil an Eigenarbeit der Studierenden, weder der Betreuungs- noch der erhöhte studienbegleitende Prüfungsaufwand durch die Lehrenden adäquat berücksichtigt.

Die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge – so Vogel (2007) – könnte eine Veränderung besonders treffen, da das Lehramt in Verbindung mit vielen damit verbundenen Fächern nicht die erste Wahl beim Wegfall von Studienplätzen sein dürfte. Dies würde die Erziehungswissenschaft wieder stärker in die Abhängigkeit von Lehramtsstudierendenzahlen rücken, die bis in die 1990er Jahren durchaus starken Schwankungen unterlagen.

Zunächst wurde der CNW für Erziehungswissenschaft von allen Bundesländern wortgleich übernommen, mittlerweile weisen diese allerdings landspezifische Unterschiede auf (s. Anhang 1).³ Teilweise werden die Werte sogar pro Studiengang und Hochschule festgelegt. Andererseits haben einige Länder die CNWs von Fächern mittlerweile in Fächergruppen zusammengefasst, 6 Bundesländer nutzen ein Bandbreiten-Modell (Baden-Württemberg, Bayern, NRW, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen), nach dem sich die Hochschulen für jedes Fach innerhalb eines gewissen Spielraums für bessere oder schlechtere Betreuungsrelationen entscheiden können (Günther 2017).

² Hintergrund war damals ein OVG-Urteil (Berlin) 2004 und die Position des HRK-Plenums (2005), wonach neue CNWs festgelegt und diese an workloads/CP (statt SWS) angepasst sowie die Eigenverantwortlichkeit der Hochschulen gestärkt werden sollten.

³ Der aktuelle Staatsvertrag ist von 2006. In den letzten 10 Jahren haben die meisten Bundesländer ihre KapVOs überarbeitet, gerade wegen der Einführung neuer Studienstrukturen.

Mittelweile gibt es von vielen Seiten (HRK, CHE, einzelne Länder) Bestrebungen, vom System der CNW abzuweichen. Die HRK konstatierte 2005, dass die CNW-Werte „größtenteils nicht wissenschaftsadäquat“ seien; das CHE kritisiert die KapVO, da sie einen Wettbewerb der Hochschulen um Studierende verhindere und im europäischen Rahmen nicht zeitgemäß sei und hat auch ein Rechtsgutachten dazu erstellen lassen, der den CNW deutlich problematisiert (Kluth 2001). Es gab auf Länderebenen im Jahr 2004 sogar schon eine Abstimmung auf Einführung von Kennnormwerten, die die Länder dann nie umgesetzt haben. Diskutiert werden derzeit – so Günther – von den Wissenschaftsministerien als Alternative die flächendeckende Umsetzung von Bandbreitenmodellen (die den Hochschulen eine gewisse Freiheit bei Beibehaltung des Grundprinzips CNW einräumen) oder Vereinbarungsmodelle, die sich ganz vom CNW verabschieden (Günther 2017).

2. Entwicklung der Studierendenzahlen und Stellensituation in der Erziehungswissenschaft

Die Zahl der Studienplätze korrespondiert mit der Lehrkapazität, obgleich die Zahl der eingeschriebenen Studierenden nicht direkt mit der faktischen Lehrbelastung zu übersetzen ist. Durch die detaillierte Planung und Erfassung der Studienleistungen sowie das Monitoring der Studienverläufe ist die Kopplung von immatrikulierten und prüfungsaktiven Studierenden heute jedoch enger als noch in früheren Jahren. Gleichzeitig ist die Zahl der jeweils eingeschriebenen Studierenden die Grundlage für die meisten Berechnungen und Sollwerte, so dass eine hochschulische Steuerung vor allem von diesem Parameter abhängt.

Sowohl für die Studierenden- als auch die Absolvent*innenzahlen sind für die Erziehungswissenschaft zwei Studierendengruppen von besonderer Bedeutung: Die Studierenden im Lehramt durch ihr erziehungswissenschaftliches Begleitstudium sowie die Studierenden mit Hauptfach Erziehungswissenschaft (heute vor allem mit Ziel Bachelor bzw. Master, wobei dort zwischen 1-Fach und 2-Fachstudiengängen unterschieden werden kann). Die Zahl der Lehramtsstudierenden weist – nach Wellenbewegungen in den 1980er und 1990er Jahren – seit 2000 ein kontinuierliches Wachstum auf (s. Anhang 2). Seit der Jahrtausendwende hat sich die Zahl bis 2017 um über 50.000 Studierende erhöht (wobei hier eine gewisse Unschärfe in der Zuordnung von Studiengängen zum Lehramt (Stichwort polyvalente Ausbildung) liegt. Der Anstieg und die gewisse Unschärfe spiegeln sich auch in der Studienanfänger*innenzahl, die nach 2000 einbricht, um in den Folgejahren wieder kontinuierlich anzusteigen. Allein hier lässt sich über die Jahre ein gesteigener Lehraufwand dokumentieren.⁴

In Tabelle 2 (s. Anhang 2) wird sichtbar, dass auch die Zahl der Hauptfachstudierenden in den letzten Jahren nach der Umstellung der Studienstruktur wieder das hohe Niveau der 1990er Jahre erreicht hat, während die Zahl der Anfänger*innen (nur Bachelor) das Niveau der 1990er Jahre noch nicht wieder erreicht hat.

Die Zahl der bestandenen Prüfungen zeigt die Zahl der faktischen Studienabschlüsse auf.

⁴ Im Folgenden nicht gesondert berücksichtigt sind die Studierenden und Absolvent*innen im Lehramt, die ein Hauptfach Erziehungswissenschaft oder Sozialpädagogik haben.

Gegenüber dem „alten“ Diplom/Magister System ist dabei zu beachten, dass es sich dabei um eine nicht unerhebliche Menge an Personen mit zwei Abschlüssen (BA und MA) handelt, so dass die Summe der Abschlüsse mehr als die Summe der entsprechend qualifizierten Personen darstellt. Mit Blick auf Lehre und Lehrplanung ist dieses weniger relevant, weil hinter allen bestandenen Abschlussprüfungen ein tatsächlich erbrachter Lehr- und Prüfungsumfang steht.

Für die Lehramtsstudierenden zeigt sich ein kontinuierlicher Anstieg seit 1995: Innerhalb von 20 Jahren hat sich die Zahl um fast 18.000 Absolvent*innen im Jahr erhöht (vgl. Tab. 3, Anhang 2). Dieser Befund spiegelt die gestiegenen Studierendenzahlen (und ist noch präziser in dem Sinne, als diese Absolvent*innen faktisch die Möglichkeit zur zweiten Ausbildungsphase im Lehramt haben).

Die Entwicklung der Absolvent*innenzahlen in Hauptfachstudiengängen zeigt eine vergleichbare Dynamik (vgl. Tab. 4, Anhang 2), auch wenn hier wieder zu beachten ist, dass eine Reihe von Personen über die Zeit zwei Abschlüsse erworben hat. Im Jahr 2000 schlossen etwa 4.400 Studierende ein einschlägiges erziehungswissenschaftliches Hauptfachstudium ab (mit einem Abschluss als Diplom- bzw. Magister, auch hier gab es schon 1 Fach und 2 Fach-Abschlüsse). Die Zahl der Bachelor- und Masterabschlüsse erreichte 2015 knapp die Zahl von 10.000 und steigt seither weiter leicht an. Addiert man allerdings nur diejenigen die einen Master-, Diplom- oder Magister-Studienabschluss erreicht haben, ist zu konstatieren, dass die Zahl gegenüber den 2000er Jahren deutlich gesunken ist.

Auch die Zahl der Beschäftigten in der Erziehungswissenschaft ist in den vergangenen 20 Jahren erheblich gestiegen. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass die Anzahl an Professuren nach einem deutlichen Rückgang um die Jahrtausendwende nun das Niveau der 1990er Jahre erreicht hat, die Zahl der Dozent*innenstellen drastisch abgebaut wurde und gleichzeitig neue Stellen als wissenschaftliche Mitarbeiter*innen sowie Lehrkräfte für besondere Aufgaben (LfbA) geschaffen wurden (s. Tab. 5 und 6, Anhang 2). Über die Beschäftigungsbedingungen (Befristungen, Höhe der Lehrverpflichtung etc.) auf diesen Stellen können wir auf der Grundlage der vorliegenden Daten keine Aussagen treffen, die Vermutung liegt jedoch nahe, dass die erforderliche Lehrkapazität für die gestiegene Anzahl an Studierenden bislang über befristete und/oder Hochdeputatsstellen geschaffen wurde. Zu berücksichtigen ist ferner, dass die gestiegene Anzahl an wissenschaftlichen Mitarbeiter*innenstellen auch Ausdruck der gestiegenen Forschungsaktivitäten sein kann, also keine zusätzlichen Kapazitäten für die Lehre anzeigt. Und schließlich spiegelt sich in den Personaldaten nur der Zuwachs an haupt- und nebenberuflichem Lehr- und Forschungspersonal. Ob in gleichem Umfang Personalkapazität für lehrunterstützende Aufgaben in Technik und Verwaltung angestiegen ist, kann den Daten nicht entnommen werden. Zur Beurteilung der Stellensituation wäre deshalb eine entsprechende Erhebung der Personalkapazitäten erforderlich.

3. Fragen und Thesen zur Diskussion

Der EWFT hat in seinem Positionspapier von 2005 folgende Empfehlung zur Neubewertung des CNW gegeben:

- Auf länderspezifische feste Werte solle zugunsten von individuellen Vereinbarungen mit den Hochschulen verzichtet werden.
- Für EW Studiengänge wären Gruppengrößen von im Schnitt 50 Teilnehmer*innen (kleinere Seminare, größere Vorlesungen) angemessen, was einen CNW von 2,4 für einen sechssemestrigen BA-Studiengang entspricht (auf acht Semester Diplomstudiengang hochgerechnet wäre das ein CNW von 3,6).⁵
- Vor einer ausschließlichen Ausrichtung bei Verhandlungen um den CNW auf kleinere Gruppengrößen, die bei gleichbleibender Personalkapazität einen Abbau von Studienplätzen in EW bedeuten, wird gewarnt.

Vor dem Hintergrund der Entwicklungen in den vergangenen Jahren sollten diese Empfehlungen überdacht werden. Auf der 28. Plenarsitzung des EWFT wird dazu folgendes festgestellt:

- Die Kritik am CNW bezog sich 2005 vor allem auf die Betreuungsrelationen in Seminaren, ging aber nicht über die Forderung nach einem höheren CNW, d.h. kleinere Seminargruppen hinaus. Wir schlagen vor, in der Diskussion stärker auf die hochschuldidaktischen Begrenzungen hinzuweisen: Der CNW hat problematische Konsequenzen, wenn betreuungs- und beratungsintensive Lehrkonzepte verfolgt werden. Hier zeigt sich eine grundlegende Inkompatibilität der Logiken der Kapazitätsberechnung und der Planung von Studienprogrammen, die gelöst werden muss. Bislang werden außerdem Lehraufgaben außerhalb von Seminaren und Vorlesungen (z.B. Beratung/Betreuung, Prüfungen) und Aufgaben in der Studiengangsentwicklung in der Bemessung der Lehrkapazität nicht berücksichtigt. Hierfür müssen ergänzende oder alternative Modelle zum CNW gefunden werden.
- Bei der Entwicklung neuer bzw. ergänzender Berechnungsmodelle müssen Standards forschungsorientierter Lehre berücksichtigt werden, d.h. Innovationszyklen für Lehrinhalte und Formate, Höchstgrenzen für Seminargrößen, angemessene Relation von Vorlesungen und Seminaren.
- Ging der EWFT 2005 noch von der Annahme aus, dass ein Abbau von Studienplätzen unbedingt verhindert werden müsse, sollten wir uns heute fragen, ob ein weiterer Aufwuchs an Studienplätzen überhaupt noch vertretbar ist.
- Auf länderspezifische feste Werte soll nicht verzichtet werden. Bandbreitenmodelle verlagern die Entscheidung über Kapazitätszuweisungen in die Hochschulen und können zu regionalen Disparitäten innerhalb der Fächer führen.
- Die vom EWFT 2005 prognostizierte Konkurrenz zwischen Lehramt und Hauptfach EW ist nicht wirksam geworden. Die Studierenden- und Absolvent*innenzahlen geben das nicht her. Um potentielle Konkurrenzsituationen um die Lehrkapazität zu vermeiden spricht sich die

⁵ Dieses „Über-den Daumen-Modell“ (EWFT 2005, S. 11) orientiert sich allerdings auch noch an SWS.

Delegiertenversammlung dafür aus, dass die Kapazitätsplanung für das Lehramt und das Hauptfach separat vorgenommen wird, so dass eine Verschiebung der Lehrkapazität kurzfristig nicht möglich ist.

Literatur

EWFT (2005): Zur Problematik neuer Curricularnormwerte für die Erziehungswissenschaft, <http://www.ewft.de/files/Neue%20CNW%20in%20der%20EW.pdf> (Zugriff 21.3.2019).

Günther, O. (2017). Neue Verhältnisse. <https://www.jmwiarda.de/2017/10/10/neue-verh%C3%A4ltnisse/> (Zugriff 21.3.2019)

Hoffmann, M., (o.J.). Erläuterungen zur Auslastungs- und Zulassungszahlenberechnung <https://www.uni-frankfurt.de/52560748/Erlaeuterung-der-Kapazitaetsberechnungen.pdf> (Zugriff 21.3. 2019)

Kluth (2001). Nachfrageorientierte Steuerung der Studienangebote. Rechtsgutachten, herausgegeben vom CHE. Güterloh. Unter: https://www.che.de/downloads/Rechtsgutachten_kapvo.pdf (Zugriff 21.3.2019)

Seeliger, B. (2005). Leitfaden zur Anwendung der Kapazitätsverordnung, Universität Hamburg. <https://www.uni-giessen.de/org/admin/kb/kap/file/kap-hh>

Vogel, P. (2007): Kapazitäre Fragen und Curricularnormwerte. *Erziehungswissenschaft* 18 (35), 38-41.

Anhang 1 Beispiele CNW Werte*Berlin*

Bachelor	CNW Werte (LP)
<i>Bachelor (1 Fach)</i>	
....	
Bildungs- und Erziehungswissenschaft (FU)	2,95 (155)
<i>Bachelor (Kernfach im Zweifachbachelor</i>	
Erziehungswissenschaften (HU)	1,59
<i>Master</i>	
....	
Bildungswissenschaft - Organisation und Beratung (TU)	2,05 (120)
Bildungswissenschaften (FU)	1,30 (120)
Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen (HU)	1,46 (110)
Erziehungswissenschaften (HU)	1,47 (110)

NRW-Bandbreitenmodell

Studiengänge im Bereich ...	CW-Bandbreite Bachelor	CW-Bandbreite Master	CW-Bandbreite Promotion
....			
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Pädagogik	1,60 - 2,40	0,80 - 1,20	bis 1,20

Bayern

Bandbreitmodell in Bachelorstudiengängen (zu § 59)

Universitäten

Studienfeld	CNW-Bandbreite
Architektur	3,6 bis 4,8
Informatik	2,7 bis 3,6
Ingenieurwissenschaften	3,15 bis 4,2
Mathematik	2,4 bis 3,2
Medizin, Pharmazie und Psychologie	3,35 bis 4,5
Naturwissenschaften	3,95 bis 5,3
Philosophie, Kultur- und Kunstwissenschaften sowie Geographie	2,25 bis 3,0
Sozialwissenschaften und Pädagogik	1,5 bis 2,0
Sportwissenschaften	3,9 bis 5,2
Sprach- und Literaturwissenschaften	2,4 bis 3,2
Wirtschaftswissenschaften	1,7 bis 2,3

Beispiel Hessen

Curricularnormwerte nach Anlage 2 KapVO (§ 13 Abs. 1): Curricularnormwerte für Studiengänge mit den Abschlüssen Diplom (außer Integrierten Studiengängen), Kirchliches Examen, Künstlerische Abschlussprüfung, Magister, Promotion (als erstem Abschluss), Staatsexamen (ohne Lehramter) an Universitäten und Kunsthochschulen

Studienfeld	CNW
Humanbiologie	5,9
Informatik	3,6
Katholische Theologie	3,4
Maschinenbau	4,2
Mathematik	3,2
Ökonomie	1,9
Pädagogik	2,0
Politologie	2,0
Soziologie	2,0
Psychologie	4,0

Anhang 2: Entwicklung der Studierendenzahlen und des Lehrpersonals

Tab. 1: Entwicklung der Zahl der Lehramtsstudierenden 1995-2017

	Insgesamt	Anfänger*innen 1.+2. FS
1995	217.495	48.534
2000	187.631	40.908
2005	204.342	23.891
2010	216.192	25.126
2015	234.063	28.439
2017	241.828	34.810

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1

Tab. 2: Entwicklung der Studierenden im Hauptfachstudium⁶ (ohne Sozialwesen an Unis)

	Hauptfach insgesamt		BA		MA	
	Ins	1. +2. FS	Ins	1. +2. FS	Ins	1. +2. FS
1995	45.720	11.625				
2000	45.110	7.111				
2005	41.881	4.550	4.762	2.918	1.685	675
2010	41.885	8.384	22.135	8.384	5.634	2931
2015	46.716	9.089	32.734	9.089	12.659	4.343
2017	47.124	9.234	33.612	9.234	13.264	4.334

Anmerkung: Hauptfach insgesamt 1.+2. FS ab 2010 nur BA

(Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2; Enthalten sind hier bspw. auch die Studierenden der BA Studiengänge Bildung und Erziehung an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, nicht jedoch die Studierenden eines Diploms/BA Soziale Arbeit)

Tab. 3: Entwicklung der Lehramtsabsolvent*innen seit 1995

1995	26.748
2000	26.938
2005	24.286
2010	37.577
2015	43.989
2017	44.248

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2

⁶ Hauptfachstudiengänge in Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik und Sozialpädagogik/Soziale Arbeit an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen

Tab. 4: Entwicklung der bestandenen Abschlussprüfungen in erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen (ohne Sozialwesen an Unis)

	Diplom	Magister	Bachelor (U)	Zweifach Bachelor	Summe Bachelor	Master	Zweifach master	Summe MA	Summe zweiter Zyklus
1995	1.914	140	/						2.054
2001	2.978	712							3.690
2005	3.082	1.052			179			648	4.782
2010	3.318	1.244	1975	498	2473	648	9	657	5.219
2015	583	134	3551	1832	5383	2810	63	2873	3.590
2017	271	44	3849	1657	5506	3158	84	3242	3.557

(Nicht aufgenommen wurden Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption, in dem Fall liegt die jeweilige Zahl der Bachelorabsolvent*innen noch um 300 bis 400 Absolvent*innen höher)

Tab. 5: Zahl der Lehrenden - Hauptberufliches und nebenberufliches wissenschaftliches Personal in der Erziehungswissenschaft (inkl. Sonderpädagogik, ohne Sozialpädagogik) an wissenschaftlichen Hochschulen 2005 bis 2017

		Zusammen	Professor*innen	Doz/Assist	Wiss. Mit	LfbA	Lehrbeauftragt./PD/Honorarprof
2005	EW inkl Son	2.895	772	177	1.633	313	1.814
2010	EW inkl Son	4.050	846	38	2.673	493	2.107
2015	EW inkl Son	4.967	913	33	3.273	748	2.353
2017	EW inkl Son	5.350	932	27	3.650	741	2.091

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.4

Hier wird entlang der Systematik des Statistischen Bundesamtes auf die Studienbereiche Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik Bezug genommen, die seit 2015 wieder zusammengeführt worden sind. Der Bereich Sozialwesen wurde ausgelassen.

Tab 6: Zahl der Lehrenden - Hauptberufliches und nebenberufliches wissenschaftliches Personal in der Erziehungswissenschaft (inkl. Sonder- und Sozialpädagogik) an wissenschaftlichen Hochschulen 1995, 2000, 2005, 2010 und 2014

	Insgesamt	Prof	Assist, Doz	Wi mi	LFbA	Nebenb Personal
1995	3.271	1.091	320	1.573	287	2.642
2000	3.186	979	277	1.597	333	2.538
2005	3.162	861	190	1.782	329	2.672
2010	4.422	934	50	2.920	518	3.345
2014	5.220	1.011	44	3.434	731	3.829

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik, eigene Berechnung (aus Datenreport 2016)