

Datenreport Erziehungswissenschaft 2024

Bernhard Schmidt-Hertha, Anja Tervooren,
Renate Martini, Ivo Züchner (Hrsg.)

Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Datenreport Erziehungswissenschaft 2024

Schriften der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Bernhard Schmidt-Hertha
Anja Tervooren
Renate Martini
Ivo Züchner (Hrsg.)

Datenreport Erziehungswissenschaft 2024

Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

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

© 2024 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84743042>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-3042-1 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1988-4 (PDF)
DOI 10.3224/84743042

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

Inhalt

Danksagung	7
Zu Stand und Entwicklung der Erziehungswissenschaft.....	9
<i>Bernhard Schmidt-Hertha, Anja Tervooren, Renate Martini & Ivo Züchner</i>	
1 Erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge – Standorte und Profile.....	21
<i>Cathleen Grunert, Katja Ludwig & Kilian Hüfner</i>	
1.1 Studiengänge und Standorte im Überblick	
1.2 Studienfachbezeichnungen	
1.3 Studieninhalte	
1.4 Studiengangsmuster	
1.5 Fazit	
2 Studiengänge und Standorte der Lehrer*innenbildung	51
<i>Christiane Ruberg & Falko Schumpich</i>	
2.1 Strukturvarianten in der Lehrer*innenbildung	
2.2 Standorte und Ausbildungsangebot	
2.3 Bildungswissenschaftliche Studienanteile	
2.4 Ausblick	
3 Studierende.....	75
<i>Ivo Züchner</i>	
3.1 Entwicklung der Studierendenzahlen in Deutschland	
3.2 Studierende in erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen	
3.3 Entwicklung der Lehramtsstudierenden	
3.4 Fazit	
4 Absolvent*innen und Arbeitsmarkt	93
<i>Ivo Züchner</i>	
4.1 Absolvent*innen von Hauptfachstudiengängen	
4.2 Absolvent*innen im Lehramt	
4.3 Erwerbstätigkeit	
4.4 Fazit	

5	Promovierende und Promovieren in der Erziehungswissenschaft.....	113
	<i>Christian Kerst & Andr� Wolter</i>	
	5.1 Übergang in Promotion und Promotionsintensit�	
	5.2 Promovierende nach sozialstrukturellen Merkmalen	
	5.3 Formen und Merkmale des Promovierens	
	5.4 Fazit	
6	Personal.....	139
	<i>Marius Gerecht, Heinz-Hermann Krüger, Markus Sauerwein & Johanna Schultheiß</i>	
	6.1 Erziehungswissenschaftliches Personal im Innen- und Außenvergleich	
	6.2 Personalentwicklung im Fach Erziehungswissenschaft im Spiegel von Stellenausschreibungen	
	6.3 Fazit	
7	Forschung und Publikationskulturen.....	173
	<i>Bernhard Schmidt-Hertha, Marc Rittberger & Anna König</i>	
	7.1 Forschung und Drittmittelaufkommen	
	7.2 Publikationskulturen in der Erziehungswissenschaft	
	7.3 Bibliometrische Analyse zentraler Fachzeitschriften	
	7.4 Fazit	
8	Promotionen und Habilitationen in der Erziehungswissenschaft.....	201
	<i>Renate Martini</i>	
	8.1 Promotionen und Habilitationen im Fächervergleich	
	8.2 Promotionen und Habilitationen in der Zeitschrift für Pädagogik	
	8.3 Inklusive Bildung	
	8.4 Fazit	
9	Wissenschaftliche Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft	219
	<i>Madeline Lockstedt, Wolfgang Seitter & Franziska Sweers</i>	
	9.1 Definition, Verortung und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung	
	9.2 Methodisches Vorgehen zur Datengewinnung	
	9.3 Ergebnisse der Analyse	
	9.4 Fazit	
	Tabellenanhang.....	235
	Autorinnen und Autoren	255

Danksagung

Der Datenreport Erziehungswissenschaft lebt von dem Engagement einer Gruppe von Wissenschaftler*innen, die diesem Projekt schon über einen langen Zeitraum verbunden sind, sich für neueste Veränderungen in der Disziplin sowie ihre Bedeutung interessieren und dafür eine empirische Grundlage bereitstellen. Ohne Zögern haben so auch viele derjenigen, die schon mehrmals am Datenreport beteiligt waren, ihre Mitarbeit zugesagt. So konnten wir als Herausgebende auf eine teilweise über mehr als ein bis zwei Jahrzehnte aufgebaute Expertise zurückgreifen. Und auch bei neu aufgegriffenen Themen haben sich neue Beteiligte schnell bereit erklärt, sind zu der Gruppe dazu gestoßen und haben sich an den Diskussionen beteiligt. Bei solch einem Projekt, bei dem aktuellste Daten im Mittelpunkt stehen, die zügig der Fachöffentlichkeit vorgestellt werden, bedeutet dies, unter einem hohen Zeitdruck zu arbeiten. Allen sei für ihre Bereitschaft ganz herzlich gedankt.

All diese Texte, Tabellen und Abbildungen müssen – bevor sie in die bewährten Hände des Verlags Barbara Budrich gegeben werden können – aber auch noch in eine Form gebracht werden. Für ihr erfahrenes professionelles Lektorat und das sorgfältige Layout danken wir Judith Zimmer ganz besonders.

Finanziell großzügig gefördert hat die Publikation des Datenreports auch wie in den Jahren zuvor die Max-Traeger-Stiftung. Wir bedanken uns herzlich für die kontinuierliche Unterstützung und das damit zum Ausdruck gebrachte Interesse an der Erziehungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin.

Bernhard Schmidt-Hertha
Anja Tervooren
Renate Martini
Ivo Züchner

Zu Stand und Entwicklung der Erziehungswissenschaft

Bernhard Schmidt-Hertha, Anja Tervooren, Renate Martini & Ivo Züchner

Zum siebten Mal gibt die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) einen »Datenreport Erziehungswissenschaft« heraus und dokumentiert somit die empirische Lage und Entwicklung des Fachs. Mit diesen Datenreporten beobachtet die Erziehungswissenschaft sich also selbst und liefert eine empirische Basis für weitere Analysen, wissenschaftspolitische Debatten sowie die disziplinäre oder hochschulbezogene Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin. In einer teils konstanten, teils wechselnden Besetzung aus Autor*innen aus der DGfE und kooperierender Institutionen hat die Erziehungswissenschaft – unterstützt über die Jahre jeweils durch die Max-Traeger-Stiftung – ein wohl einmaliges Instrument etabliert.

Zentrale Datenbasis dieser im Vier-Jahres-Rhythmus herausgegebenen Datenreporte, die auf kontinuierlich und über einen längeren Zeitraum erhobene Daten angewiesen sind, sind seit dem ersten Datenreport von 2000 zum einen die verschiedenen Daten der amtlichen Hochschulstatistik. Über die Meldungen aus allen Hochschulen werden öffentlich Informationen über Studierende, Abschlussprüfungen, Promotionen und Habilitationen, Personal und Hochschulfinanzen bereitgestellt und so ermöglicht, die Entwicklung des Fachs auch über einen längeren Zeitraum nachzuvollziehen. Zum anderen werden für jeden Datenreport die erziehungswissenschaftlichen Studienangebote und -strukturen in Hauptfach- und Lehramtsstudiengängen »in Kleinarbeit« an allen erziehungswissenschaftlichen Standorten recherchiert und aufbereitet, sodass sich eine Veränderung der Studienlandschaft über mittlerweile mehr als 20 Jahre abbilden lässt. Darüber hinaus werden diese Beiträge durch einzelne Studien (z.B. aus dem DZHW) sowie durch Datenbankanalysen (z.B. der FIS Bildung) ergänzt.

Ein so konzipierter Datenreport steht insbesondere mit Blick auf seine Zeitreihen immer wieder vor Herausforderungen. Gerade die so eindeutig erscheinenden Daten der amtlichen Statistik unterliegen dem Wandel von Erfassungsweisen und -kategorien; zusätzlich verändern sich Publikationsformen und -medien des Statistischen Bundesamts. Auch in den genutzten Datenbanken wie der FIS Bildung wirken sich Veränderungen in der Datenbasis, z.B. die durch strukturelle Veränderungen in der Informationslandschaft hervorgerufene Untererfassung von erziehungswissenschaftlichen Publikationen, unmittelbar auf die Aussagekraft längerer Zeitreihen aus. Die Beobachtung dieser Veränderungen ist Teil der Arbeit zum Datenreport. Gleichzeitig wird deutlich, dass

die Qualität der Daten auch von der Mitwirkung der DGfE-Mitglieder an den jeweiligen Standorten lebt: durch den Austausch mit den Prüfungsämtern, über die Meldungen für die amtliche Statistik wie auch die Meldungen der eigenen Leistungen in den einschlägigen Publikations- und Forschungsdatenbanken.

Der Orientierung an der Systematik der amtlichen Statistik ist auch eine im Folgenden manchmal eher unübliche Begriffswahl geschuldet. In den Beiträgen, die auf amtliche Daten Bezug nehmen, werden die Zuordnungen und Begrifflichkeiten der zugrunde liegenden Systematik übernommen, auch um die eigenen Arbeiten und Statistiken von außen überprüfbar zu machen. Das führt z. B. in einigen Kapiteln zur Verwendung des Begriffs »Erziehungswissenschaften«, der in der Hochschulstatistik das für den Datenreport zentrale Studiengebiet/Fachgebiet beschreibt, statt des Begriffs Erziehungswissenschaft (der in der Hochschulsystematik für einen Teilbereich innerhalb der »Erziehungswissenschaften« verwendet wird). Ebenso wird in den Beiträgen des Datenreports der von der amtlichen Statistik (noch) verwendete Ausdruck Fachhochschule verwendet, auch wenn sich für diese in anderen Kontexten zunehmend der Name »Hochschule für angewandte Wissenschaften« etabliert hat.

Aktuelle Entwicklungen im Wissenschafts- und Hochschulsystem

Der Datenreport 2024, der vor allem die Jahre 2019 bis 2022 erfasst, schließt auch einen großen Teil der von Maßnahmen der Pandemiebekämpfung gezeichneten Periode ein und zeigt deren kurzfristige Effekte auf das Fach Erziehungswissenschaft. Die mittel- und langfristigen Folgen der Verlagerung von Studienangeboten in den virtuellen Raum oder der Wegfall von Möglichkeiten des wissenschaftlichen Austausches in der persönlichen Begegnung werden sich aber – ebenso wie die Reduzierung der Forschungsförderung durch das BMBF seit 2022 – erst in zukünftigen Datenreports zeigen lassen. Gleiches gilt für den bereits jetzt zu beobachtenden deutlichen Ausbau erziehungswissenschaftlicher Studienangebote an privaten Hochschulen wie z. B. der International University (IU), den es in Zukunft genauer zu beobachten gilt. Insbesondere in Folge der Pandemie scheint sich das Modell des vollständig oder zu großen Teilen im virtuellen Raum stattfindenden Studiums stärker etabliert zu haben und für viele Studierende zu einer echten Alternative geworden zu sein. Gerade private Hochschulen setzen verstärkt auf diese Formate. Unter Berücksichtigung der an vielen Hochschulstandorten oft sehr hohen Wohn- und Lebenshaltungskosten werden private Hochschulen trotz erhobener Studiengebühren auch ökonomisch zu einer Alternative, wenn sie die Beibehaltung bereits bestehender Wohnsituationen bzw. auch eine parallele Berufstätigkeit ermöglichen. Dies wird nicht ohne Folgen für die Nachfrage nach Studienplätzen an staatlichen Hochschulen bleiben und es könnten sich hier auch Auseinandersetzungen um Curricula bzw. die Kernwissensbestände der Disziplin abzeichnen.

Ein bereits traditionell bedeutsames und aktuell besonders relevantes Thema im Datenreport ist die Situation von Erziehungswissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen, die im Moment Gegenstand verschiedener Gesprächsrunden und Positionspapiere innerhalb wie außerhalb der DGfE ist. Gerade hinsichtlich der anstehenden Novellierung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes, aber auch der Frage nach den Möglichkeiten der Ausgestaltung von Qualifizierungsphasen innerhalb des Fachs sind empirische Daten zur Lage von Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen wesentlich. Ergänzend zu den hierzu vorgestellten Daten und Befunden wird eine entsprechende Befragung von DGfE-Mitgliedern jenseits unbefristeter Professuren durchgeführt, deren Ergebnisse für diesen Datenreport aber noch nicht vorliegen. Für den Erhalt des Fachs insgesamt ist die Frage nach der Reproduktion personeller Strukturen ebenso relevant wie die Frage nach den Bedingungen von Wissensproduktion in der Erziehungswissenschaft. Darüber hinaus lassen sich hier aber auch grundsätzlich die stark hierarchisch organisierten Strukturen des Wissenschaftssystems sowie die Attraktivität und Zeitgemäßheit akademischer Karrierewege hinterfragen.

Vor dem Hintergrund dieser und weiterer Entwicklungen sowie Diskursen im Hochschulsystem sind einige Ergebnisse des Datenreports einzuordnen, während andere stärker die Spezifität erziehungswissenschaftlicher Studiengänge und Forschung spiegeln. Die bewährte Struktur des Datenreports reicht dabei von einer Analyse von Studienprogrammen und der Entwicklung von Studierenden- und Absolvent*innenzahlen über akademische Qualifikationen und Forschung bis hin zur erstmals im Datenreport einbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung. Auch für diese gilt, dass sie häufig im Kontext privater Hochschulen oder in Initiativen weniger Hochschullehrer*innen an die Universität oder andere Hochschulen angebunden ist, jedoch nicht einen regulären Teil der Institution darstellt.

Hauptfachstudiengänge zwischen Vielfalt und disziplinärer Identität

In der Analyse der verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge lässt sich die zentrale Beobachtung der letzten Datenreporte, die vor allem auf eine große Vielfalt von Studiengangsbezeichnungen mit unklaren (teil-)disziplinären Zuordnungen verwiesen, fortschreiben. Obwohl die Entwicklung des Feldes angesichts zahlreicher Einstellungen und Neueinführungen von Studiengängen nach wie vor als dynamisch beschrieben werden kann, scheint der Trend eines Ausbaus von erziehungswissenschaftlichen Masterstudienprogrammen zumindest vorläufig ein Ende gefunden zu haben. Es lässt sich eher wieder eine Expansion auf Bachelorebene konstatieren. Dabei bleibt angesichts der Diversität, vielleicht eher Disparität von Studiengangsbezeichnungen aus Sicht von Cathleen Grunert, Katja Ludwig und Kilian Hüfner die Frage virulent, inwieweit ein disziplinärer Kern in den Studiengängen und damit die Identität des Fachs

gesichert werden könne. Das hierfür 2004 von der DGfE ausgearbeitete Kerncurriculum scheint – so die wiederholte Diagnose der Analysen von Studienprogrammen in den letzten Datenreporten – zu wenig bindende Kraft zu entfalten. Lokale Strukturen, Forschungsschwerpunkte oder Arbeitsmärkte seien für die Studiengangsentwicklung und mehr noch für die Benennung von Studiengängen relevantere Bezugspunkte als eine gesamtdisziplinäre Identität. Vor diesem Hintergrund ist also gerade die zum jetzigen Zeitpunkt in Angriff genommene Überarbeitung des Erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums (KCE) der DGfE von herausragender Bedeutung. Ob es gelingt, erziehungswissenschaftliche Studiengänge wieder stärker an ihren disziplinären Kern zu binden, wird aber auch von den einzelnen Akteur*innen an den Standorten abhängen.

Aus der Vielfalt von Studiengangsbezeichnungen schon auf Bachelorebene erwächst ein weiteres Problem, das den Übergang zwischen Bachelor und Master betrifft. Längst nicht jeder erziehungswissenschaftliche Bachelorstudiengang eröffnet den Weg in jedes der angebotenen, heterogenen erziehungswissenschaftlichen Masterprogramme, sodass der Übergang vom Bachelor in den Master – vor allem in Verbindung mit einem Studienortswechsel – erschwert ist. Nicht selten erfüllen Absolvent*innen aus anderen sozial- oder geisteswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen dann die Zulassungsvoraussetzungen erziehungswissenschaftlicher Masterstudiengänge ebenso gut oder besser als Absolvent*innen aus dem eigenen Fach. In besonderem Maße sind davon Absolvent*innen aus Zweifach-Bachelorstudiengängen betroffen. Was hinsichtlich der Interdisziplinarität von Forschungsfeldern und Studiengängen auch als produktiv erlebt werden kann, scheint gerade mit Blick auf die Anschlussmöglichkeiten von Studierenden aus dem eigenen Fach zumindest fragwürdig und bleibt wohl auch nicht ohne Konsequenzen für die Entwicklung der Disziplin insgesamt.

Studiengänge in der Lehramtsausbildung unter dem Druck von Fachkräftemangel

Ähnlich wie im Hauptfach lässt sich auch im Bereich der lehrer*innenbildenden Studiengänge eine wachsende Bandbreite an Angeboten beobachten. Hier allerdings scheint die Entwicklung vor allem von einem akuten Fachkräftemangel an den Schulen und hohem politischen Druck zu dessen Behebung getrieben zu sein. So haben sich in den vergangenen Jahren zunehmend alternative Wege und Bildungsgänge in den Lehrer*innenberuf in Form von Studienangeboten für sogenannte Quereinsteiger*innen etabliert, die die Frage nach der Gefährdung bereits erreichter professioneller Standards aufwerfen. Der Erhalt der fachlichen Standards einer akademischen Lehrer*innenbildung ist aktuell auch zentrales Anliegen des Arbeitskreises »Aktuelle Herausforderungen der Lehrer*innenbildung« in der DGfE, der sich eng mit der Arbeitsgruppe der Gesellschaft für Fachdidaktik (GfD) mit dem Titel »(De-)Professionalisie-

« abstimmt, und deren bildungspolitisch sehr hohe Relevanz von den im vorliegenden Datenreport dokumentierten Analysen bestätigt wird.

Gleichzeitig wandeln sich Anforderungen an Lehrkräfte im Zuge veränderter schulischer Strukturen. Ein deutlich gewachsenes Angebot an Ganztagschulen, die nicht erst seit der Pandemie laut gewordene Forderung nach einer stärkeren Nutzung digitaler Medien im Klassenzimmer sowie Inklusion in Regelschulen bringen neue Anforderungen an die Lehrenden mit sich, was in den Studienangeboten bereits teilweise aufgegriffen wird. Allerdings scheinen die einzelnen Standorte und Studiengänge unterschiedlich mit den veränderten Praxisanforderungen umzugehen, sodass Christiane Ruberg und Falko Schumpich die große Bedeutung einer kohärenten Richtung im Sinne eines revidierten Kerncurriculums für den erziehungswissenschaftlichen Anteil der Lehrer*innenbildung unterstreichen.

Die Sicherung hoher akademischer Standards in der Lehrer*innenbildung, die sich vor allem auch in einer professionell-reflexiven Haltung der Lehrkräfte niederschlagen, unter Berücksichtigung aktueller Entwicklungen und neuer Anforderungen kann somit als zentrale Herausforderung in diesem Bereich formuliert werden. Der Vergleich von Studiengängen und Standorten ermöglicht unterschiedliche Antworten auf diese zentrale Frage und verdeutlicht gleichzeitig die Relevanz einer gesamtdisziplinären Strategie zur Gestaltung der Lehrer*innenbildung.

Rückläufige Studierendenzahlen

Für den Berichtszeitraum dieses Datenreports zeichnet sich ein Rückgang von Studierendenzahlen ab, der schon deshalb nicht nur auf die Pandemie-Bedingungen zurückgeführt werden kann, weil er in anderen sozialwissenschaftlichen Fächern so nicht erkennbar ist. Der deutliche Rückgang insbesondere von Studienanfänger*innen in pädagogischen Hauptfachstudiengängen ist kein lokal begrenztes oder auf veränderte Zulassungsverfahren zurückzuführendes Phänomen, sondern scheint andere, aktuell unklare Ursachen zu haben. Eine Fortsetzung dieses Trends wäre für die Erziehungswissenschaft insgesamt problematisch und für erziehungswissenschaftliche Standorte unter Umständen mit deutlichen Ressourceneinbußen verbunden. Erziehungswissenschaftliche Studiengänge müssen also auch die Attraktivität ihres Angebots in Konkurrenz mit anderen Sozialwissenschaften hinterfragen und es stellt sich die Frage, inwieweit die beschriebene zunehmende Bandbreite von Studiengangsbezeichnungen dabei eine Rolle spielt oder der ebenfalls angesprochene Ausbau von Online-Studienangeboten Wirkung zeigt.

Auch das Thema der staatlichen Anerkennung von sozialpädagogischen Fachkräften, die für Absolvent*innen von Hochschulen für angewandte Wissenschaften nach einem klaren Reglement erfolgt, für Absolvent*innen universitärer Studiengänge aber nur in Einzelfällen bzw. an einzelnen Standorten geregelt ist,

könnte hier relevant sein. Vor dem Hintergrund rückläufiger Studierendenzahlen gewinnt dieses Problem, das von der DGfE u. a. mit einer Eingabe an die Jugend- und Familienministerkonferenz (DGfE 2022) aufgegriffen wurde, zusätzlich an Brisanz. In den sich daran anschließenden Beratungen scheint etwas in Bewegung geraten zu sein und diese Entwicklung wird weiter sehr genau verfolgt.

Bildungspolitisch bedenklich ist insbesondere auch der Rückgang von Studierendenzahlen in Lehramtsstudiengängen. Dies ist gerade vor dem Hintergrund eines schon jetzt erheblichen Lehrkräftemangels besorgniserregend, hat aber auch Folgen für die lehrer*innenbildenden Universitäten und deren Ressourcen. Ausgenommen von diesem Rückgang an Studierendenzahlen sind Studiengänge, die auf ein Lehramt im Bereich Sonderpädagogik oder Sozialpädagogik vorbereiten, was – so die Analyse von Ivo Züchner – auch Ergebnis von politischen Weichenstellungen sein dürfte. Insgesamt gibt die aktuelle Entwicklung von abnehmenden Studierendenzahlen in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen also durchaus Anlass zur Sorge, insbesondere aber zeigt sie die Notwendigkeit einer eingehenden Ursachenanalyse und einer genauen Beobachtung der weiteren Entwicklung.

*Absolvent*innen auf dem Weg in die berufliche Praxis*

Dass die gesunkenen Studierendenzahlen in der Erziehungswissenschaft nicht nur ein kurzfristiges Phänomen sind, lässt sich u. a. daran erkennen, dass sich dieser Rückgang inzwischen auch in den Zahlen der Absolvent*innen widerspiegelt. Auch hier verweist Ivo Züchner auf rückläufige Zahlen sowohl für die Absolvent*innen aus Hauptfachstudiengängen als auch Lehramtsstudiengängen. Gleichzeitig scheinen – im Vergleich mit anderen sozialwissenschaftlichen Fächern – weniger Bachelorabsolvent*innen in erziehungswissenschaftliche Masterstudiengänge einzumünden, was mittel- und langfristig auch die Zahl potenzieller Promovierender reduziere und damit die Möglichkeiten des Fachs, wissenschaftliche Strukturen zu reproduzieren. Parallel zum Rückgang von Absolvent*innenzahlen insgesamt steigt der Anteil von Frauen in den jeweiligen Kohorten an, d. h., dass sowohl im Hauptfach wie auch im Lehramt vor allem weniger männliche Absolventen zu verzeichnen sind.

Der rückläufige Anteil von Bachelorabsolvent*innen, die in ein Masterstudium übergehen, ist auch vor dem Hintergrund der Arbeitsmarktpolitik zu reflektieren. Die gegenüber den Diplompädagog*innen geringer qualifizierten Bachelorabsolvent*innen werden i. d. R. auch tariflich anders eingruppiert und es ist zumindest zu bezweifeln, dass ihnen vergleichbare berufliche Positionen und Wege offenstehen. Bislang fehlen allerdings fachspezifische Verbleibsstudien, die Berufs- und Karriereverläufe sowie Einkommenschancen von Bachelor- und Masterabsolvent*innen aus erziehungswissenschaftlichen Studiengängen vergleichen. Solche Daten könnten u. a. für Studierende wesentliche Informationen

für die Entscheidung für oder gegen ein Masterstudium liefern und gleichzeitig mehr Transparenz in Arbeitsmärkte für pädagogische Fachkräfte bringen.

Promovierende in tradierten Strukturen

Daten aus dem National Academics Panel Study (Nacaps), eine Studie über Promovierende und Promovierte in Deutschland, ermöglichen eine längsschnittliche Beobachtung von Promotionsphasen und den daran anschließenden Karriereverläufen. Christian Kerst und André Wolter zeigen, dass Erziehungswissenschaftler*innen nach wie vor häufiger im Rahmen einer Beschäftigung an einer Hochschule oder außeruniversitären Forschungseinrichtung promovieren und – auch im Vergleich zu anderen sozialwissenschaftlichen Fächern – seltener in strukturierten Promotionsprogrammen. In der Erziehungswissenschaft spielen – ähnlich wie in Soziologie und Politikwissenschaft – monografische Dissertationen in Einzelbetreuung weiterhin eine wesentliche Rolle. Darüber hinaus scheint es in der Erziehungswissenschaft eher als in anderen Disziplinen möglich zu sein, auch ohne Beschäftigung im Wissenschaftssystem eine Promotion zu realisieren. Allerdings lassen die Zahlen aus Nacaps bislang keine längeren Beobachtungszeiträume zu, sodass unklar bleibt, welche Entwicklungslinien sich hinter dem abgebildeten Status quo verbergen. Mit Blick auf die wachsende Beteiligung von Erziehungswissenschaftler*innen an Graduiertenkollegs und der inzwischen in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Promotionsordnungen verankerten Möglichkeit kumulativer Promotionen könnten diese Wege der Promotion in der Erziehungswissenschaft zukünftig eine größere Rolle spielen.

Ähnlich wie beim Übergang vom Bachelor in die Masterstudiengänge ist der Anteil der Masterabsolvent*innen, die in eine Promotion münden, geringer als in anderen sozialwissenschaftlichen Fächern. Auch die Abbruchquote während der Promotion ist in den Erziehungswissenschaften höher als in den Vergleichsdisziplinen und wirft die Frage auf, inwieweit es hier einen Zusammenhang zwischen den beschriebenen Promotionsbedingungen im Fach und der höheren Zahl von Drop-outs gibt. Deutlich wird, dass sowohl die geringere Promotionsquote als auch diese Abbrüche dazu führen, dass die Anzahl an Absolvent*innen, die sich für eine akademische Laufbahn qualifizieren, in Relation zu den Studierendenzahlen relativ gering ist. Ob dies allerdings mittelfristig auch zu Engpässen bei der Wiederbesetzung von Professuren führt, ist anhand der Nacaps-Daten nicht abzulesen.

Expansion auf Ebene des Personals

Erfreulich ist, dass die Zahl der Professuren in der Erziehungswissenschaft den höchsten Stand seit Mitte der 1990er erreicht hat und inzwischen mehr als die Hälfte dieser Professuren von Frauen besetzt sind. Der Anteil von Frauen auf

Mitarbeiter*innenstellen liegt mit 71 % noch deutlich höher, aber immer noch unter dem Frauenanteil der Studierenden. Marius Gerecht, Heinz-Hermann Krüger, Markus Sauerwein und Johanna Schultheiß fragen vor diesem Hintergrund, welches normative Ziel in der Erziehungswissenschaft verfolgt wird: ob die bereits erreichte Geschlechterparität anzustreben sei oder das inzwischen auch von der DFG herangezogene Kaskadenmodell (ähnliche Geschlechterverhältnisse auf allen Karrierestufen) als Orientierung dienen sollte. Vor dem Hintergrund des Letzteren ist nach wie vor zu beobachten, dass es nicht gelingt, den hohen Frauenanteil in der Studierendenschaft in den weiteren Stufen akademischer Laufbahnen zu erhalten.

Auch auf Ebene des sogenannten Mittelbaus ist eine deutliche Expansion von Stellen festzustellen. Dabei hat sich der hohe Anteil befristeter Stellen (81 %) in den letzten Jahren nur wenig verändert. Gewachsen ist neben der großen Zahl von wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen auf Haushalts- und Drittmittelstellen auch die Zahl der Lehrkräfte für besondere Aufgaben – also der Stellen mit einem besonders hohen Lehrdeputat und wenig Forschungsmöglichkeiten. Unbefristete Mittelbaustellen und damit die Möglichkeit, jenseits der Professur dauerhaft wissenschaftlich tätig zu sein, sind nach wie vor relativ selten (19 % aller Mittelbaustellen). Dies ist fachpolitisch auch insofern wesentlich, als die aktuell für eine Professur in Frage kommenden wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen vermutlich nicht alle auf eine Professur gelangen können und sich für sie wenig dauerhafte Alternativen im Wissenschaftssystem ergeben.

Die Analysen der in den nächsten Jahren wiederzubesetzenden Professuren deuten darauf hin, dass hinreichend viele entsprechend qualifizierte Erziehungswissenschaftler*innen zur Verfügung stehen, um diese Stellen wiederzubesetzen, was für den Erhalt des Fachs eine wesentliche Grundlage darstellt. Unklar ist allerdings, welcher Teil von Wissenschaftler*innen aus den Universitäten auf eine Professur an Hochschulen für angewandte Wissenschaften wechselt und wie stark sich dadurch die Zahl potenzieller Bewerber*innen für Professuren an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen reduziert. Gleichzeitig zeigt sich auf dem akademischen Arbeitsmarkt eine wachsende Bedeutung privater Fachhochschulen, an denen in den letzten Jahren deutlich mehr Professuren ausgeschrieben und besetzt wurden.

Forschung und Publikationen im Spiegel einer unzulänglichen Datenlage

Nach wie vor gelingt es der Erziehungswissenschaft weniger als anderen sozialwissenschaftlichen Fächern an Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) zu partizipieren, wenngleich eine stärkere Beteiligung des Fachs an DFG-geförderten Forschungsverbänden als positive Entwicklung verbucht werden kann. Gerade dieser Verbundforschung wird an vielen wissenschaftlichen Hochschulen besondere Bedeutung beigemessen. Die zwar zuletzt leicht

gesunkenen, aber immer noch umfangreichen Drittmittel für erziehungswissenschaftliche Forschung kommen zu einem viel größeren Teil als in anderen Fächern aus anderen Quellen der Forschungsförderung. Allerdings lässt die Datenlage keine Rückschlüsse darauf zu, welche Quellen das sind und wie groß hier zum Beispiel der Anteil von Mitteln aus dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ist.

Publikationen sind als materialisiertes Ergebnis wissenschaftlicher Arbeit relevante Forschungsindikatoren. Bernhard Schmidt-Hertha, Anna König und Marc Rittberger weisen in diesem Bereich auf eine unzureichende Datenlage hin, die unter anderem daraus resultiert, dass die FIS Bildung als zentrale Literaturdatenbank für die deutsche Erziehungswissenschaft immer weniger in der Lage ist, die Breite und Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Publikationen abzubilden.¹ Dennoch lassen sich einige Entwicklungen auch auf Basis dieser unvollständigen Daten erkennen, wie z.B. ein weiterhin wachsender Anteil von Zeitschriftenpublikationen gegenüber Buchpublikationen, der sich in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen allerdings als unterschiedlich relevant erweist. Mit dem Web-of-Science wird in diesem Datenreport erstmals auch eine internationale Publikationsplattformen genutzt, mit deren Daten zwei prominente deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Fachzeitschriften ausgewertet werden. Dabei deutet sich an, welches Potenzial in diesen – allerdings ebenfalls sehr unvollständigen – Datensätzen zur Analyse von institutionellen Publikationsstrategien, Publikationsnetzwerken oder auch Schließungsprozessen in bestimmten Publikationsorganen steckt. Gerade für ein Fach, das sich durch eine Vielfalt von Publikationsorganen und -kulturen auszeichnet, scheint die weitere Beobachtung von Publikationspraxen relevant, was allerdings eine entsprechend solide Datengrundlage voraussetzt.

Weniger Qualifizierungsarbeiten

Die beschriebene Expansion des Personals in der Erziehungswissenschaft korrespondiert nicht mit der rückläufigen Entwicklung von Promotionen und Habilitationen im Fach. Ähnlich wie in anderen Sozialwissenschaften ist die Zahl der vom Statistischen Bundesamt registrierten ebenso wie die von den Hochschulen an die Zeitschrift für Pädagogik gemeldeten Promotionen in der Erziehungswissenschaft in den vergangenen Jahren rückläufig; in der Erziehungswissenschaft allerdings ausgeprägter als in den Vergleichsdisziplinen. Gewachsen ist der Anteil von Promotionen, der dem Bereich der Bildungsforschung – zu der ja auch große Teile erziehungswissenschaftlicher Forschung gehören – zuzuordnen ist, und hier scheinen vor allem Themen der Schul- und

1 Dies liegt zum einen an der zurückgehenden Förderung dieser Infrastruktur, zum anderen fiel der Cyberangriff auf diese wichtige Institution für die Erziehungswissenschaft und seine dramatischen Auswirkungen in die Zeit, über die der Datenreport berichtet.

Unterrichtsforschung, Arbeiten zur Inklusion und bildungssoziologische Fragestellungen Konjunktur zu haben. Gleichzeitig spiegeln sich in den Promotionsthemen auch die unterschiedlichen subdisziplinären Schwerpunkte an den jeweiligen Hochschulen.

Einen deutlichen Einbruch dokumentiert Renate Martini bei den erziehungswissenschaftlichen Habilitationen und der Rückgang geht deutlich über den in anderen Fächern zu verzeichnenden hinaus. Trotz alternativer Wege zur Professur – z.B. über Juniorprofessuren – wirft dieser starke Rückgang von Habilitationen die Frage auf, wie die Arbeitsbedingungen in der Postdoc-Phase die weitere Qualifikation erschweren und warum sich viele Erziehungswissenschaftler*innen nach der Promotion gegen eine universitäre Laufbahn entscheiden.

Insgesamt sind Qualifikationsarbeiten nicht nur ein wichtiger Indikator für die inhaltliche Entwicklung des Fachs, da sie einen wesentlichen Teil der Forschungslandschaft repräsentieren, sondern auch im Hinblick auf die Quantität nachkommender Generationen von Professorinnen und Professoren. Entsprechend ist auch hier eine systematische zentrale Erfassung der Arbeiten und Themen für das Fach insgesamt wesentlich.

Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsfeld

Die Wissenschaftliche Weiterbildung leistet für pädagogische Professionen einen wesentlichen Beitrag zur Spezialisierung, Vertiefung und Aktualisierung des fachspezifischen Wissens. Madeline Lockstedt, Wolfgang Seitter und Franziska Sweers verweisen darauf, dass erziehungswissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen gerade für Quereinsteiger*innen pädagogischer Berufe hochrelevant ist und ein zentrales Element ihrer Professionalisierung bildet. Die organisatorisch klare Trennung von grundbildendem und weiterbildendem Bereich an Universitäten und anderen Hochschulen sei aber vor allem haushaltsrechtlich bedingt und weniger didaktisch begründet. Allerdings spielen Nachfrage- und Serviceorientierung oder Vernetzung in weiterbildenden Studienangeboten wohl eine bedeutendere Rolle als in der grundständigen Lehre. Ein Ausbau des weiterbildenden Bereichs könnte allerdings eine grundsätzliche Stärkung des Bezugs von Hochschulen zu den Berufsfeldern, für die sie qualifizieren, mit sich bringen.

Deutlich wird auch hier, dass die verfügbaren Daten zu diesem expandierenden Feld unzureichend sind, um eine systematische Beobachtung der Entwicklung zu ermöglichen. Insbesondere die organisatorische Verankerung der Wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen und Fakultäten, die damit verbundenen Finanzierungsmodelle sowie die Entwicklung von Angebotsformaten und Zertifikaten wären wichtige Aspekte für ein kontinuierliches Monitoring. Die in diesem Band präsentierten Ergebnisse einer querschnittli-

chen Erfassung erziehungswissenschaftlicher Angebote der Wissenschaftlichen Weiterbildung zeigen, dass die unklar definierte Form der Hochschulzertifikatskurse zwar fast die Hälfte aller Angebote ausmacht, aber auch klarer umrissene Formate wie das *Certificate of Advanced Studies* (CAS) und das *Diploma of Advanced Studies* (DAS), die ebenso wie weiterbildende Masterprogramme fast ein Viertel der Angebote bestreiten.

Konsolidierung oder Rückbau?

Insgesamt zeigt der Datenreport 2024, dass sich die Disziplin Erziehungswissenschaft in einer Situation befindet, auf der sie sich nicht ausruhen kann. Bei auf hohem Niveau relativ stabilen Forschungsmitteln und gewachsenen personellen Ressourcen zeichnet sich ein markanter Rückgang von Studierenden und Promovierenden ab. Diese Entwicklung kann nur zum Teil durch externe Faktoren wie die Pandemie oder den demografischen Wandel erklärt werden, da sie in weiten Teilen auch spezifisch für das Fach zu sein scheint. Eine genaue Ursachenanalyse ist dringend geboten, wobei Faktoren wie der Aufwuchs an Studienplätzen an privaten Fachhochschulen und die nach wie vor an für viele Absolvent*innen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge nicht vergebene staatliche Anerkennung gewiss eine Rolle spielen, vermutlich aber nicht die alleinigen Ursachen sind. Die Attraktivität der Erziehungswissenschaft als Studienfach und Fachdisziplin zu stärken, dürfte für die einschlägigen Fachbereiche und Fakultäten, aber auch die fast 4.500 Mitglieder der DGfE eine wesentliche Aufgabe für die nächsten Jahre darstellen.

Literatur

DGfE = Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2022). *Eingabe des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) an die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) zur Erteilung der staatlichen Anerkennung für erziehungswissenschaftliche B.A.- und M.A.-Studiengänge mit Schwerpunkt Sozialpädagogik bzw. Soziale Arbeit*. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2022.02_Eingabe_Staatliche_Anerkennung_Sozialp%C3%A4dagogik_Sozialarbeit.pdf [Abgerufen: 16.11.2023]

1 Erziehungswissenschaftliche Hauptfachstudiengänge – Standorte und Profile

Cathleen Grunert, Katja Ludwig & Kilian Hüfner

Mit dem Datenreport 2024 liegen nun zum siebten Mal Daten zu Studiengängen und Standorten im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge an deutschen Hochschulen und Universitäten vor. Die aktuelle Bestandsaufnahme verweist darauf, dass mittlerweile zwar flächendeckend erziehungswissenschaftlich verantwortete Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten werden, dass die einzelnen Hochschulstandorte dies jedoch weiterhin sowohl strukturell als auch inhaltlich sowie bezogen auf den Umfang einzelner Studienelemente auf sehr unterschiedliche Weise tun. Die Längsschnittperspektive zeigt zudem eine große Fluktuation: Studiengänge werden wieder eingestellt, weiterhin neu eingerichtet oder auch inhaltlich entscheidend modifiziert. Das Feld erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge ist ständig in Bewegung, was sowohl mit Entwicklungen in Wissenschaftsdisziplin und Arbeitsmarkt, aber nicht zuletzt auch mit der Praxis der (Re-)Akkreditierung in Verbindung steht.

Der Beitrag nimmt zum einen den Stand und die Veränderungen in der Struktur der Studiengänge etwa hinsichtlich der Studiendauer und der Umfänge in den Blick und fokussiert zum anderen auf die Profilbildungen der Studienprogramme sowie die damit verbundenen (teil-)disziplinären Schwerpunktsetzungen. Schließlich wird mit Blick auf Fachbezeichnungen und verschiedene inhaltliche Studienprofile die Frage aufgeworfen, wie erziehungswissenschaftliche Studiengänge Grundlagen-, Forschungs- und Handlungsfeldbezüge zueinander relationieren und (symbolische) Grenzziehungen vornehmen, die auf eine deutliche Ausdifferenzierung des Faches verweisen.

Dafür werden die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge auf Bachelor- und Masterebene an allen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen hinsichtlich ihrer Studienstruktur, ihrer inhaltlichen Ausgestaltung sowie ihrer Studienprofile vorgestellt und analysiert. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Frage, inwiefern sich die Studiengangsgestaltung an den Empfehlungen des Kerncurriculums Erziehungswissenschaft der DGfE (2010) orientiert, welche unterschiedlichen Typen von Studiengängen sich daraufhin nachzeichnen lassen und inwiefern sich diese mit Blick auf die letzten Erhebungen verändert haben (Grunert et al. 2020; Grunert et al. 2016; Stisser et al. 2012). Der Beitrag schließt mit einem Fazit, in dem abschließend Trends benannt und mögliche Entwicklungen aufgezeigt werden.

1.1 Studiengänge und Standorte im Überblick

Zum Wintersemester 2022/23 finden sich an insgesamt 64 Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Deutschland BA- und MA-Studiengänge, die hauptverantwortlich von erziehungswissenschaftlichen Fakultäten bzw. Instituten getragen werden.¹ Damit hat sich die Zahl der Standorte im Vergleich zu 2018/19 um einen erhöht.² Diese hohe Zahl an Studiengängen kommt vor allem durch die Zweiteilung in BA- und MA-Studiengänge und durch das teilweise parallele Angebot an Ein- und Zwei-Fach-Studiengängen zustande.³ Unter den Studiengängen finden sich 90 BA- und 103 MA-Studiengänge. Während sich die Anzahl der BA-Studiengänge im Vergleich zum Wintersemester 2018/19 um vier Studiengänge erhöht hat, finden sich bezogen auf den MA nun drei Studiengänge weniger – damit wächst der Masterbereich erstmals nicht wie in den vorigen Erhebungen weiter an (Grunert et al. 2016: 23, 2020: 22).

Mit Blick auf die Standorte zeigt sich, dass aktuell 59 Standorte BA- und 61 Standorte MA-Studiengänge anbieten. An 56 Standorten werden sowohl BA- als auch MA-Studiengänge angeboten und 8 Standorte halten entweder nur BA- oder nur MA-Studiengänge vor (3:5). Im Vergleich zur Situation vor der Studienreform ist es damit nach wie vor an 10 Standorten nicht mehr möglich, eine zumindest in zeitlicher Hinsicht vergleichbare Langzeitausbildung im

- 1 Die nachfolgenden Darstellungen basieren in ihrer Grundstruktur auf Erhebungen im Rahmen des von der DFG geförderten Projekts »Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess« (z.B. Grunert und Ludwig 2016a). Hier wurde u.a. eine Bestandsaufnahme aller in erziehungswissenschaftlicher Verantwortung liegender Hauptfachstudiengänge an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen vorgenommen. Aufgenommen wurden damals Studiengänge, die von erziehungswissenschaftlichen Organisationseinheiten hauptverantwortlich (mit-)getragen wurden und in die zum Wintersemester 2013/14 eine Immatrikulation in das erste Fachsemester möglich war. Als Hauptfach wurde ein Studiengang eingeordnet, wenn es möglich war, die Abschlussarbeit in diesem anzufertigen. Im Falle starker Spezialisierungen wurden alle Studiengänge aufgenommen, die sich an den etablierten Studienrichtungen der Diplomstudiengänge und/oder Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft orientieren (vgl. auch schon Stisser et al. 2012). Dieses Vorgehen wurde für den Datenreport 2016 sowie 2020 wiederholt und bestimmt nun auch die hier dargestellte aktuelle Datenbasis von Studiengängen zum Wintersemester 2022/23.
- 2 Korrektur zum Datenreport 2020 (Grunert et al. 2020): Im Unterschied zu den veröffentlichten Daten war die KU Eichstätt-Ingolstadt 2018/19 kein Standort, der Hauptfachstudiengänge angeboten hat. Dennoch wurden hier zwei Masterstudiengänge (MA »Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen« sowie MA »Soziale Arbeit«) berücksichtigt, die jedoch zu einem FH-Abschluss führen. Diese Studiengänge wurden hier nicht mehr berücksichtigt (ersterer ist mittlerweile zudem eingestellt). Für 2018/19 sind korrigiert also 63 Standorte mit 192 Studiengängen zu beobachten gewesen. Wird im Weiteren auf Veränderungen im Vergleich zu 2018/19 Bezug genommen, werden die korrigierten Daten für diesen Zeitpunkt genutzt.
- 3 Zudem bieten manche Standorte Zwei-Fach-Studiengänge in unterschiedlichen Umfängen an, die hier auch entsprechend mehrfach gezählt wurden. An einigen Standorten werden, der Eigendefinition nach, auch Ein-Fach- bzw. Zwei-Fach-Studiengänge angeboten, die jedoch unterschiedliche Strukturvarianten ermöglichen, sodass auch in diesen Fällen die Studiengänge mehrfach gezählt wurden (vgl. Anhang Tabelle A1 und A2).

Feld der Erziehungswissenschaft zu absolvieren. Von den ehemals 66 Standorten (vgl. Grunert 2012; HRK 1998) bieten nur noch 56 einen erziehungswissenschaftlichen Studiengang als BA- und Mastervariante im Hauptfach an. Gleichzeitig werden jedoch von 7 Standorten BA- und/oder MA-Studiengänge im Hauptfach bereitgehalten, die vormals keinen Diplom- oder Magisterhauptfachstudiengang im Studienangebot hatten, sodass der Abbau dadurch auch wieder kompensiert werden konnte.

Tabelle 1.1: Anzahl der BA- und MA-Studiengangskombinationen an den Standorten (n=64; in absoluten Häufigkeiten)

		Anzahl MA am Standort						gesamt
		0	1	2	3	4	5	
Anzahl BA am Standort	0		5		1			6
	1	2	24	11	1			38
	2		5	4	2	1	1	13
	3		1	1		1	1	4
	4			2				2
	5			1				1
Gesamt		2	35	19	4	2	2	64

Im Durchschnitt haben die erziehungswissenschaftlichen Studienstandorte drei Studiengänge im Angebot, wobei die standortbezogene Anzahl von einem bis acht Studiengängen reicht (vgl. Tabelle 1.1). Am häufigsten finden sich weiterhin Standorte, die einen BA- mit einem MA-Studiengang verbinden (n=24, 38 %), gefolgt von der Kombination eines BA-Studiengangs mit zwei Masterangeboten (n=11, 17 %). Fünf Standorte (8 %) bieten zwei BA- und einen MA-Studiengang an. Während an der Uni Tübingen und der PH Ludwigsburg mit je sieben Studiengängen die meisten Ein-Fach-Studiengänge vorgehalten werden (Tübingen: zwei BA, fünf MA; Ludwigsburg: drei BA, vier MA), ist bei einer Reihe von Standorten die hohe Anzahl an Studiengängen vor dem Hintergrund von Ein- und Zwei-Fach-Varianten im Bachelorbereich einzuordnen.

1.1.1 Struktur der Studiengänge

Auf der Masterebene hat sich das Modell der Ein-Fach-Studiengänge durchgesetzt (97:6), während sich im Bachelorbereich weiterhin nahezu ähnlich häufig Ein-Fach- und Zwei-Fach-Studiengänge (48:42) finden. An Standorten mit BA- und MA-Angeboten gibt es am häufigsten die Kombination von mindestens einem Ein-Fach-BA und einem Ein-Fach-MA (n=34). Diese Variante ist mehrheitlich an ehemaligen Diplomstandorten (n=21) zu finden. Ebenfalls

häufig ist die Kombination mindestens eines Zwei-Fach-BAs mit einem Ein-Fach-MA ($n=21$). Demgegenüber ist es eher unüblich, ausschließlich Zwei-Fach-Varianten im BA und MA anzubieten, sodass sich dieses Modell auch nur an einem Standort findet. Bei Standorten, die nur BA- oder MA-Studiengänge anbieten ($n=8$), dominiert das Ein-Fach-Modell. Jedoch bieten zwei Standorte ihren BA ausschließlich in der Zwei-Fach-Variante an.

Die Gesamtumfänge der erhobenen Studiengänge liegen im BA zwischen 78 und 210 sowie im MA zwischen 69 und 120 Leistungspunkten.⁴ Vor allem auf der Bachelorebene, auf der Ein-Fach- und Zwei-Fach-Studiengänge fast paritätisch verteilt sind, lassen sich entsprechend große Differenzen in den Umfängen ausmachen, sodass insgesamt 14 verschiedene Werte dokumentiert werden können, die sich bei 90 (ca. 10 %) und 120 (ca. 13 %) ansatzweise und bei 180 (ca. 58 %) Leistungspunkten deutlich konzentrieren. Im Bereich der Ein-Fach-Struktur finden sich nach wie vor zwei Studiengänge, die vom sechssemestrigen 180 LP-Modell abweichen, indem sie längere Praktikumszeiten in ihre Programme integrieren und diese als siebensemestriges BA-Studiengänge mit 210 LP auslegen.

Im Master, der auch vorwiegend als Ein-Fach-Studiengang angeboten wird, dienen die 120 Leistungspunkte hingegen als übergreifende Richtgröße und werden nur von etwa 8 % der Studiengänge unterboten, wobei sich hier drei Studiengänge finden, die als Ein-Fach-Studiengänge mit 90 LP (3 Semester) ausgelegt sind und entsprechend ein BA-Studium mit 210 LP (7 Semester) voraussetzen.

1.1.2 Veränderungen im Vergleich zum Wintersemester 2018/19

Schaut man sich die Veränderungen im Vergleich zu den letzten Erhebungen an, dann ist weiterhin Bewegung in der erziehungswissenschaftlichen Studienlandschaft. Insgesamt hat sich die Anzahl der Studiengänge im Vergleich zum Wintersemester 2018/19 auf nunmehr 193 Studiengänge zwar nur um einen Studiengang erhöht und damit zunächst mit Blick auf die Gesamtanzahl weitestgehend konsolidiert, gleichzeitig wurden jedoch einige Studiengänge neu eingeführt, andere ganz eingestellt oder inhaltlich deutlich verändert. Waren es zwischen dem Wintersemester 2014/15 (Grunert et al. 2016) und 2018/19 (Grunert et al. 2020) noch sieben neu eingeführte MA-Studiengänge⁵ sowie zwei BA- und vier MA-Studiengänge, die eingestellt wurden, so sind

4 Im Fall von Zwei-Fach-Studiengängen, bei denen die Abschlussarbeit optional in einem der beiden Fächer angefertigt werden kann ($n_{BA}=16$; $n_{MA}=4$), wurden die Umfänge für die Abschlussarbeit in den Gesamtumfang eingerechnet, und auch verpflichtende Praktika, die außerhalb der jeweiligen Fächer in einem Optionalsbereich aufgehoben sind, wurden in diesen einbezogen ($n_{BA}=11$).

5 Korrigierte Zahlen für 2018/19 aufgrund der damaligen Mitberücksichtigung zweier MA-Studiengänge.

die Bewegungen zwischen dem Wintersemester 2018/19 und 2022/23 durchaus deutlicher. Hier kommen acht BA- und sieben MA-Studiengänge neu auf das Tableau und zugleich wurden zwischen 2018/19 und 2022/23 vier BA- und zehn MA-Studiengänge eingestellt.⁶ An drei Standorten gab es 2018/19 keinen BA-Studiengang, sodass für diese nun gilt, dass überhaupt (wieder) ein BA-Studiengang eingerichtet werden konnte. Die anderen fünf neu eingeführten BA-Studiengänge ersetzen einen eingestellten Studiengang oder ergänzen das bisherige BA-Angebot an den Standorten. Auf der Masterebene findet sich nun ein Standort mehr, der nun erstmals einen Studiengang anbietet, und zugleich ein Standort, der nun keinen Master-Studiengang mehr vorhält. Fünf weitere Studiengänge wurden ersatzlos eingestellt. In sieben weiteren Fällen ersetzen oder ergänzen die neu eingeführten Studiengänge an den jeweiligen Standorten das bisherige Angebot im MA.

Auch wenn sich die Gesamtzahl der BA- und MA-Studiengänge in der Erziehungswissenschaft über die Jahre relativ stabil zeigt, verweisen nicht nur die Einstellungen und Neueinführungen von Studiengängen auf deutliche Bewegungen. Dynamiken werden im Vergleich zur letzten Erhebung auch weiterhin innerhalb der Studiengänge bezogen auf ihre inhaltliche und strukturelle Ausrichtung sichtbar. So wurden zwar bei etwa 53 % der Studiengänge keine oder nur sehr leichte Veränderungen vorgenommen (n=95). Allerdings konnten immerhin an 47 % der Studiengänge (n=83) relevante Änderungen an den Studienstrukturen und/oder Inhalten ausgemacht werden. Darunter finden sich in 11 Fällen u.a. auch Veränderungen der Studienfachbezeichnung.

1.2 Studienfachbezeichnungen

Auf der Ebene der Konzeption als Ein-Fach- oder Zwei-Fach-Varianten und auch hinsichtlich ihrer Umfänge sind die BA-Studiengänge weiterhin deutlich heterogener als die MA-Studiengänge. Allerdings sind anhand der Strukturmerkmale noch keine Aussagen über inhaltliche Aspekte der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge möglich. Um sich diesen anzunähern, wird im Folgenden zunächst ein Blick auf die Studienfachbezeichnungen geworfen, die einen ersten Hinweis auf mögliche Profilbildungen in den einzelnen Studien-

6 Die eingestellten Studiengänge sind: Uni Bamberg: MA »Bildungsmanagement und Schulführung«; TU Darmstadt: »Bildungswissenschaften: Bildung in globalen Technisierungsprozessen«; Uni Erfurt: BA »Erziehungswissenschaft« (aber wieder neu eingerichtet), BA »Primare und elementare Bildung (Variante Vor- und Außerschulische Bildung)«, BA »Förderpädagogik«, MA »Erziehungswissenschaft – Innovation und Management im Bildungswesen«; PH Karlsruhe: MA »Bildungswissenschaft«, MA »Sonderpädagogik«, MA »Bildungsforschung«; Uni Lüneburg: MA »Bildungswissenschaft – Educational Sciences«; Uni Magdeburg: MSc »International Vocational Education«; Uni Potsdam: MA »Erziehungswissenschaft«; PH Schwäbisch Gmünd: MA »Bildungswissenschaften«; PH Weingarten: BA »Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung «.

programmen geben können. Dabei bleibt – trotz einiger Änderungen – die bereits in den letzten Erhebungen festgestellte Heterogenität der Studienfachbezeichnungen erhalten, die über die strukturelle auch auf eine inhaltliche Pluralität der Studienganglandschaft im Feld der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge verweist. Wenngleich sich die Vielfalt im Vergleich zur letzten Erhebung (Grunert et al. 2020: 26) leicht verringert hat, finden sich im Wintersemester 2022/23 bei nun 193 Studiengängen ganze 85 unterschiedliche Studienfachbezeichnungen.⁷ Dabei sind es erneut die Zwei-Fach-Studiengänge, die mehrheitlich generalisierte Fachbezeichnungen tragen.

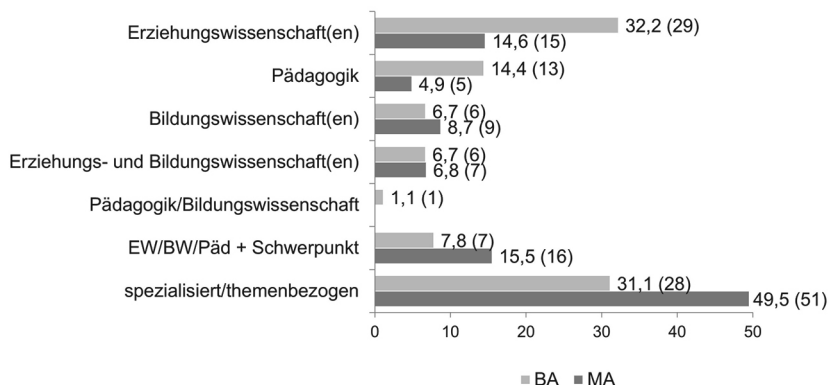
1.2.1 Generalisierte Studienfachbezeichnungen

Etwas weniger als die Hälfte (47 %) bzw. 91 der Studiengänge ($n_{BA}=55$; $n_{MA}=36$) tragen die Bezeichnung »Erziehungswissenschaft(en)«, »Pädagogik« »Bildungswissenschaft(en)«, teilweise in Ergänzung von »Educational Science(s)« bzw. Kombinationen aus diesen Begriffen und werden im Folgenden als generalisierte Studiengänge bezeichnet, wohlwissend, dass eine solche Zuordnung zunächst nur auf dem Labeling und nicht auf den tatsächlich integrierten Studieninhalten beruht (vgl. Abbildung 1.1).

Zwar findet sich in dieser Gruppe der Disziplinbegriff »Erziehungswissenschaft« als alleiniger und im Singular, wie ihn auch die Fachgesellschaft DGfE verwendet, am häufigsten ($n_{BA}=24$; $n_{MA}=14$) und wird an manchen Standorten auch im Plural ($n_{BA}=4$; $n_{MA}=1$) gebraucht. Zum anderen finden als generalisierte Studienfachbezeichnungen auch die Begriffe »Pädagogik« ($n_{BA}=13$; $n_{MA}=5$) oder »Bildungswissenschaft(en)« ($n_{BA}=6$; $n_{MA}=9$) Anwendung. Insgesamt lassen sich in der Gruppe der generalisierten Studienfachbezeichnungen allein aus Singular- und Pluralvarianten sowie Kombinationen der verwendeten Begriffe elf verschiedene Fachbezeichnungen ausmachen.

Im Vergleich zur letzten Erhebung im Wintersemester 2018/19 (Grunert et al. 2020: 27) lassen sich nur einige wenige Veränderungen nachzeichnen. Während »Pädagogik« als Studienfachbezeichnung im MA weiterhin deutlich seltener vorkommt, ist im BA ein Studiengang mit dieser Bezeichnung hinzugekommen (Uni Würzburg). Der Begriff »Erziehungswissenschaft(en)« wurde einmal durch »Bildungswissenschaft(en)« im Master ersetzt (Uni Potsdam), gleichzeitig kommt jeweils ein Studiengang »Erziehungswissenschaft(en)« im BA (Uni Vechta) und MA hinzu (Uni Halle, ersetzt das Label Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt). Studienfachbezeichnungen im Bereich von »Bildungswissenschaft(en)« bleiben konstant. Hier kommen im MA durch Neueinführungen zwar drei Studiengänge hinzu (Uni Potsdam, TU Darmstadt, Uni Gießen), allerdings wurden auch drei Studiengänge mit der Studienfachbezeichnung eingestellt (PH Karlsruhe, Uni Lüneburg, PH Schwäbisch Gmünd).

7 Vgl. Anhang Tabelle A1 für BA- und Tabelle A2 für MA-Studiengänge.

Abbildung 1.1: Studienfachbezeichnungen ($n_{BA}=90$; $n_{MA}=103$; in % und (n))

Insgesamt 12 % bzw. 23 weitere Studiengänge ergänzen zudem diese generalisierten Bezeichnungen durch spezifische Schwerpunkte, wobei sich diese Art des Labelings deutlich häufiger im Master- als im Bachelorbereich findet ($n_{BA}=7$; $n_{MA}=16$). Auch hier wird am häufigsten »Erziehungswissenschaft« ($n_{BA}=4$; $n_{MA}=11$), gefolgt von »Bildungswissenschaft« ($n_{BA}=2$; $n_{MA}=4$) und »Pädagogik« ($n_{BA}=1$; $n_{MA}=1$) als übergreifende Bezeichnung verwendet und durch Schwerpunktthemen ergänzt. Drei der Schwerpunkte verweisen dabei eher auf allgemeine, querliegende Themen (z.B. »Erziehung und Bildung in gesellschaftlicher Heterogenität« oder »Bildungstheorie und Gesellschaftsanalyse«) und können damit in die Gruppe der generalisierten Studienfachbezeichnungen eingeordnet werden ($n_{BA}=1$; $n_{MA}=2$). Die überwiegende Mehrheit der Studiengänge ($n_{BA}=7$; $n_{MA}=14$) verweist hier jedoch entweder auf spezifische Themenbereiche (z.B. »Organisationsentwicklung«, »Forschung und Entwicklung in Organisationen«) oder teildisziplinäre Schwerpunktsetzungen (z.B. »Sozialpädagogik«, »Kindheitspädagogik/Diversität«).⁸ Im Vergleich zur letzten Erhebung (vgl. Grunert et al. 2020: 197–206) ist in der Gruppe der Studiengänge, die einen generalisierten Begriff mit einem Schwerpunktzusatz verbinden, im BA-Bereich ein Studiengang dazugekommen, bei dem nun der Begriff Erziehungswissenschaft durch einen Schwerpunkt ergänzt wurde (PH Freiburg).

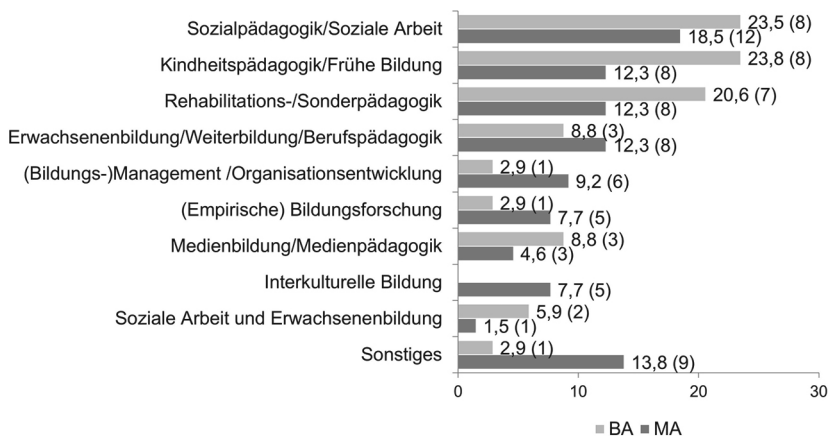
Von den 15 im Vergleich zum letzten Datenreport 2020 neu eingeführten Studiengängen, können acht der Gruppe der generalisierten Studienfachbezeichnungen zugeordnet werden ($n_{BA}=5$; $n_{MA}=3$), die anderen sieben fallen unter die Kategorie »spezialisiert/themenbezogen« ($n_{BA}=3$; $n_{MA}=4$), die im Folgenden näher beleuchtet werden sollen.

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

1.2.2 Spezialisierte Studienfachbezeichnungen

Sowohl im BA- als auch im MA-Bereich finden sich solche Studiengänge, die in ihrem Labeling keinen Bezug auf einen der drei generalisierten Begriffe nehmen, sondern auf teildisziplinäre oder themenbezogene Profile verweisen (vgl. Abbildung 1.2). Sieben Studiengänge aus dieser Gruppe wurden im Vergleich zum Wintersemester 2018/19 eingestellt und sechs Studiengänge sind neu hinzugekommen, die sich in unterschiedlichen Themen- und pädagogischen Handlungsfeldern bewegen. Rechnet man zu dieser Gruppe diejenigen Studiengänge hinzu, die einen generalisierten Begriff mit einer spezifischen Schwerpunktsetzung verbinden, dann ergeben sich insgesamt 99 Studiengänge mit spezialisierten Studienfachbezeichnungen. Dieses Feld ist im Hinblick auf die verwendeten Fachbezeichnungen zugleich so heterogen, dass sich immerhin 71 der insgesamt 85 unterschiedlichen Studienfachbezeichnungen in dieser Gruppe finden, wobei gleiche Fachbezeichnungen oft nur aufgrund der BA- und MA-Variante am jeweiligen Standort zustande kommen. Dies ist sechsmal der Fall, sodass fast jeder Standort seine spezialisierten Studiengänge mit einem unikaten Label versieht (!) – womit hier auch eher die Frage nach Alleinstellungsmerkmalen und Profilbildungen im Vordergrund zu stehen scheint als die Frage nach teildisziplinärer Vernetzung.

Abbildung 1.2: spezialisierte Studienfachbezeichnungen ($n_{BA}=34$; $n_{MA}=65$; in % und (n))



Etwa die Hälfte der Studiengänge lassen sich dabei der Sozialpädagogik, Rehabilitationspädagogik und Erwachsenenbildung zuordnen (vgl. Abbildung 1.2), die auch schon vor der Bologna-Reform die zentralen Studienrichtungen waren und sich in eigenen Studiengängen institutionalisiert haben.

Gleichzeitig findet sich auch weiterhin innerhalb dieser etablierten Teildisziplinen eine ausgeprägte Pluralität im Studienfach-Labeling, die durch die vorgenommene Gruppierung verdeckt wird. So finden sich bei 20 Studiengängen im Bereich Sozialpädagogik/Soziale Arbeit allein 13, bei den 11 Studiengängen im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung 7 sowie bei den 15 Studiengängen im Bereich der Rehabilitations-/Sonderpädagogik ebenfalls 7 unterschiedliche Fachbezeichnungen. Damit ist der Bereich der Rehabilitations-/Sonderpädagogik noch die am konstantesten bezeichnete Gruppe dieses Feldes.

Insbesondere das Feld der Kindheitspädagogik bzw. frühen Bildung hat sich mit 8 BA- und 8 MA-Studiengängen weiter konsolidiert und macht mit 24 % anteilig genauso viele spezialisierte BA-Studiengänge aus wie der Bereich Sozialpädagogik. Während auf Bachelorebene im Vergleich zu 2018/19 ein Studiengang weniger zu beobachten ist, konnte dieser Schwerpunkt im MA weitere 2 Studiengänge hinzugewinnen, sodass es nun auch für die zweite Studienphase ein breiteres Angebot an entsprechend ausgerichteten Studiengängen gibt. Angeboten werden diese Studiengänge verdichtet an den PHen ($n=9$) vorrangig im Bachelorbereich ($n_{BA}=6$; $n_{MA}=3$). Aber auch an den Universitäten finden sich 7 kindheitspädagogische Studiengänge primär im MA ($n_{BA}=2$; $n_{MA}=5$). Die Fachbezeichnungen sind mit 13 verschiedenen Varianten auch in diesem Feld different. Allerdings setzt sich der Begriff ›Kindheitspädagogik‹ zunehmend durch, da er sowohl alleinstehend als Begriff genutzt wird, als auch, vorwiegend an den PHen, die bisherigen Studienfachbezeichnungen ergänzt.

Im Feld der Medienpädagogik oder Medienbildung lassen sich trotz der sich verstärkenden Debatte um die Digitalisierung des gesellschaftlichen Lebens in den letzten Jahren keine – nach außen hin sichtbaren – Zuwächse in separaten Studiengängen beobachten. Allerdings scheint es sich als relevantes Querschnittsthema innerhalb erziehungswissenschaftlicher Studiengänge etablieren zu können, legt man die Anteile von medienpädagogischen Professuren an allen ausgeschriebenen Professuren der letzten Jahre zugrunde (vgl. der Beitrag von Krüger et al. in diesem Band).

Unverändert bleibt der Befund, dass die spezialisierten Fachbezeichnungen im MA gegenüber dem BA ein größeres Themenspektrum aufweisen (vgl. Grunert et al. 2016: 26). Hier führen zwar die klassischen Teildisziplinen Sozialpädagogik/Soziale Arbeit, Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Rehabilitations-/Sonderpädagogik die Rangliste an, gleichauf mit den letzten beiden liegt jedoch schon die Kindheitspädagogik, gefolgt von dem Bereich (Bildungs-)Management und Organisationsentwicklung, der Interkulturellen Bildung und der (Empirischen) Bildungsforschung, die nun auch im Bachelorbereich einen Studiengang zu verzeichnen hat. Spezialisierungen im MA sind damit nicht nur an etablierte Teildisziplinen gebunden, sondern fokussieren teilweise auf spezifische Handlungsformen (z.B. Organisation, Beratung, Forschung). Und auch Studienfachbezeichnungen, die sich keiner Studienrichtung

zuordnen lassen und eher auf bestimmte Themen setzen (z.B. »Bildung in Europa«) oder auf sehr spezielle Handlungsfelder abzielen (z.B. »Abenteuer- und Erlebnispädagogik«), sind deutlich häufiger bei den MA-Studiengängen zu beobachten.

1.2.3 Standorte und Studienfachbezeichnungen

Schaut man schließlich nochmals auf die Standortebene und die dort vorhandenen Kombinationen generalisierter und spezialisierter Studiengänge, zeigt sich, dass an nur knapp der Hälfte der Standorte mindestens ein generalisierter BA- und ein generalisierter MA-Studiengang angeboten wird (n=29), wovon 17 Standorte ausschließlich diese Kombination anbieten, während die anderen 12 zusätzlich noch spezialisierte BA- und/oder MA-Studiengänge vorhalten. An 7 weiteren Standorten wird ein generalisierter BA mit einem spezialisierten MA verbunden. Dass nur der MA-Studiengang generalisiert ist und die BA-Studiengänge spezialisiert, kommt an vier Standorten vor. An 6 Standorten wird ein generalisierter BA durch spezialisierte BA- und MA-Studiengänge ergänzt. Weitere 4 Standorte bieten nur einen generalisierten BA- oder MA-Studiengang an. Immerhin 10 Standorte verzichten mittlerweile gänzlich auf einen Studiengang mit generalisiertem Labeling und bieten damit ausschließlich spezialisierte BA- und MA-Studiengänge an und weitere 4 Standorte halten nur einen spezialisierten BA- oder MA-Studiengang vor.

Im Vergleich zum Wintersemester 2018/19 lässt sich festhalten, dass das hohe Maß der Ausdifferenzierung auf der Labelebene konstant erhalten bleibt und zumindest keine neuen thematischen Bezüge hinzukommen. Es zeigt sich nun zum zweiten Mal seit 2014/2015, wenn auch erneut nur marginal, dass generalisierte Fachbezeichnungen bzw. Verweise auf die Bezugsdisziplin an Bedeutung zu gewinnen scheinen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass aktuell 47 % der angebotenen Studiengänge ausschließlich generalisierte und 41 % ausschließlich spezialisierte Fachbezeichnungen tragen. 12 % ergänzen generalisierte Begriffe mit spezifischen Schwerpunkten. Dabei finden sich spezialisierte Studiengänge deutlich häufiger auf der Masterebene (37 zu 63 %), während sich das Verhältnis bei den BA-Studiengängen mit 62 zu 38 % nahezu umgekehrt darstellt. In struktureller Hinsicht (vgl. Kapitel 1.1) sind es hingegen eher die BA- als die MA-Studiengänge, die sich deutlich heterogener darstellen. Zumindest dem Verhältnis von generalisierten bzw. spezialisierten BA- und MA-Studiengängen nach könnte auch vermutet werden, dass im Bachelorbereich tendenziell breiter in die Disziplin eingeführt wird und darauf aufbauend eine stärkere Schwerpunktsetzung im MA erfolgt. Inwieweit sich dies jedoch auch an inhaltlichen Kriterien widerspiegelt, wird nachfolgend im Zentrum der Betrachtung stehen.

1.3 Studieninhalte

Für die nachfolgenden Darstellungen wurde in Anlehnung an das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (KCE)⁹ (vgl. DGfE 2010) und auf der Basis einer quantitativen Inhaltsanalyse eine Erhebung der fachbezogenen und berufspraktischen Anteile (Praktika) der Studienprogramme vorgenommen.¹⁰ Dafür wurden zum einen die Anteile an *Grundlagen* (bezogen auf die Studieneinheit 1 im KCE für BA-Studiengänge: Grundbegriffe, Theorien, Geschichte und wissenschaftstheoretische Ansätze) sowie die Anteile an *Forschungsmethoden* und Lehrforschungsprojekte (für den MA empfohlen) erhoben. Mit Blick auf strukturelle Empfehlungen für einen möglichen Umfang der Anteile bleibt das KCE jedoch sehr vage, da diese nur integriert neben anderen Studieneinheiten¹¹ aus einem Pflicht- und einem Wahlbereich mit jeweils 26 Leistungspunkten (LP) ausgewiesen werden. Geht man jedoch hypothetisch von einer symmetrischen Verteilung der LP im Pflichtbereich für jeden Unterpunkt der drei Studieneinheiten aus, dann sollten für den Bereich der Grundlagen wenigstens 9 LP und für den Bereich der Forschungsmethoden mindestens 3 LP im BA und im MA zusätzlich 1 bis 2 LP für Lehrforschungsprojekte vorgesehen werden.

Zum anderen wurden die (wahl-)verpflichtenden *studienrichtungsbezogenen Bestandteile* erhoben, die handlungsfeldbezogen sind (z.B. Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Rehabilitationspädagogik) oder sich auf Handlungsformen beziehen (z.B. Didaktik, Organisation, Beratung).

Ein vierter Bereich von Studieninhalten sind die *Praktika*, die im Zuge der Bologna-Reform zur Sicherung der ›Employability‹ von Studierenden auch in nicht zwangsläufig auf unmittelbare Verwertbarkeit ausgelegten universitären Studiengängen beitragen sollen (vgl. Schubarth et al. 2012; Schubarth und Speck 2014). Dieser Aspekt wurde in Anbetracht der steigenden Studierendenzahlen auch vor der Bologna-Reform immer wieder diskutiert und schlug sich schon in der Rahmenordnung für die Diplomstudiengänge in Form einer Forderung nach breiteren Berufspraktika nieder (vgl. Rauschenbach 1994). Im KCE werden für BA-Studiengänge Praktika im Umfang von 30 LP (hiervon allerdings nur 15 LP für ein erziehungswissenschaftliches Praktikum) und auf der Masterebene im Umfang von 14 LP empfohlen. In diese Umfänge werden

- 9 Wengleich die Vorschläge des Kerncurriculums (KCE) nicht als verbindliche Bezugsgröße für die Einrichtung von Studienprogrammen verstanden werden können, stehen sie als Substrate disziplinärer Kommunikation über die Gestaltung von Studiengängen und als von der Fachgesellschaft autorisierte Orientierungsinstrumente zur Verfügung.
- 10 Als Basis dienen die Modulhandbücher und ggf. die Prüfungs- und Studienordnungen sowie Studienverlaufspläne. Um die Reliabilität der erhobenen Daten sicherzustellen, wurde die Durchsicht der Dokumente parallel von zwei Personen durchgeführt und die jeweiligen Zuordnungen miteinander verglichen.
- 11 Studieneinheit 2 = »Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung in schulischen und nicht-schulischen Einrichtungen unter Einschluss internationaler Aspekte« und Studieneinheit 3 = »Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen« (vgl. DGfE 2010).

neben den reinen Praktika auch vor- und nachbereitende bzw. begleitende Lehrveranstaltungen sowie Praktikumsberichte als »integrale Bestandteile des Praktikums« (DGfE 2010: 39) einbezogen.

Tabelle 1.2: Verpflichtende Studienanteile nach Inhaltsbereichen und Leistungspunkten (n=193; in %, in Klammern: Wintersemester 2018/19)

	BA generalisiert (n=56)		BA spezialisiert (n=34)		MA generalisiert (n=38)		MA spezialisiert (n=65)	
Grundlagen								
0 LP	–	(–)	20,6	(24,2)	23,7	(17,5)	55,4	(54,5)
1–6 LP	10,7	(11,3)	35,3	(36,4)	15,8	(22,5)	23,1	(22,7)
7–12 LP	8,9	(15,1)	26,5	(21,2)	34,2	(37,5)	10,8	(12,1)
13–18 LP	28,6	(30,2)	2,9	(3,0)	10,5	(12,5)	9,2	(9,1)
≥ 19 LP	51,8	(43,4)	14,7	(15,2)	15,8	(10,0)	1,5	(1,5)
Forschungsmethoden								
0 LP	–	(–)	11,8	(15,2)	8,1	(12,8)	23,1	(28,8)
1–6 LP	8,9	(7,5)	17,6	(21,2)	10,8	(10,3)	21,5	(18,2)
7–12 LP	44,6	(50,9)	47,1	(42,4)	37,8	(30,8)	30,8	(28,8)
13–18 LP	23,2	(22,6)	20,6	(18,2)	24,3	(25,6)	12,3	(9,1)
≥ 19 LP	23,2	(18,9)	2,9	(3,0)	18,9	(20,5)	12,3	(15,2)
Lehrforschung								
0 LP	64,3	(69,8)	76,5	(78,8)	42,1	(40,0)	36,9	(42,4)
1–6 LP	10,7	(13,2)	5,9	(9,1)	15,8	(15,0)	4,6	(3,0)
7–12 LP	14,3	(11,3)	8,8	(3,0)	21,1	(22,5)	24,6	(21,2)
13–18 LP	7,1	(1,9)	2,9	(3,0)	5,3	(5,0)	26,2	(24,2)
≥ 19 LP	3,6	(3,8)	5,9	(6,1)	15,8	(17,5)	7,7	(9,1)
Studienrichtungen: Pflicht und Wahlpflicht								
≤ 15 LP	10,7	(13,1)	–	(–)	21,1	(20,0)	3,1	(6,1)
16–30 LP	30,4	(37,7)	–	(–)	34,2	(35,0)	12,3	(9,1)
31–45 LP	26,8	(22,6)	8,8	(9,1)	31,6	(32,5)	26,2	(28,8)
46–60 LP	25,0	(20,8)	20,6	(18,2)	13,2	(7,5)	38,5	(33,3)
≥ 61 LP	7,1	(5,7)	70,6	(72,8)	–	(5,0)	20,0	(22,7)
Praktika								
0 LP	5,4	(5,7)	2,9	(6,1)	44,7	(60,0)	43,1	(45,5)
1–6 LP	8,9	(9,4)	–	(6,1)	2,6	(–)	3,1	(–)
7–12 LP	28,6	(30,2)	17,6	(12,1)	21,1	(22,5)	27,7	(28,8)
13–18 LP	42,9	(32,1)	29,4	(27,3)	21,1	(22,5)	18,5	(16,7)
19–29 LP	12,5	(18,9)	26,5	(30,3)	10,5	(5,0)	4,6	(6,1)
≥ 30 LP	1,8	(3,8)	23,5	(18,2)	–	(–)	3,1	(3,0)

Von allen Studiengängen wurden die Anteile dieser vier inhaltlichen Studienbereiche in LP erhoben (vgl. Tabelle 1.2). Die uni- und bivariaten Auswertungen dieser Daten wurden durch eine hierarchische Clusteranalyse mittels Ward-Methode ergänzt, um die Studiengänge bezogen auf die Frage, wie sie die verpflichtenden Anteile in Grundlagen, Forschungsmethoden, Studienrichtungen und Praktika miteinander kombinieren, in möglichst homogene Gruppen aufzuteilen, die sich weitestgehend voneinander unterscheiden. Möglich ist es damit, unterschiedliche Muster der inhaltlichen Ausgestaltung von Studiengängen herauszuarbeiten (vgl. Kapitel 1.4).

1.3.1 Grundlagenbezogene Studieninhalte

Für die *grundlagenbezogenen Anteile* gilt zunächst, dass insgesamt gut ein Viertel (26 %) der Studiengänge den Empfehlungen des KCE nicht folgt und keine dieser Inhalte vorsieht. Erwartbar häufiger ist dies in MA- als in BA-Studiengängen (43 zu 8 %) zu beobachten, womit die MA-Studiengänge noch etwas häufiger als in der letzten Erhebung von diesen Inhalten absehen (Grunert et al. 2020: 32). Generalisierte Studiengänge bieten im BA alle und im MA zu 76 % Grundlagenanteile an, während spezialisierte Studiengänge im BA zu 21 % und im MA zu 54 % keine verpflichtenden Grundlagenanteile enthalten. (vgl. Tabelle 1.2). Auch wenn im Vergleich zum Wintersemester 2018/19 ein leichter Rückgang an spezialisierten Studiengängen ohne verpflichtenden Grundlagenbezug zu beobachten ist, stellt ein Teil der spezialisierten Studiengänge auch im Wintersemester 2022/23 weder einen namentlichen Bezug zur Erziehungswissenschaft noch in inhaltlicher Hinsicht zu disziplinären Grundlagen her. Im Spiegel dieser Fälle, insbesondere im Bachelorbereich, drängt sich daher auch weiterhin die Frage auf, inwieweit die Erziehungswissenschaft als Disziplin überhaupt noch als Referenzpunkt zur Ausgestaltung dieser Studienprogramme dient und inwiefern sie sich als erziehungswissenschaftliche Studiengänge verstehen.

Bei den Studiengängen, die Grundlagen im Studienprogramm vorsehen, schwanken die Umfänge beträchtlich. Größere Umfänge finden sich erwartbar am häufigsten in generalisierten BA-Studiengängen, von denen 52 % 19 LP und mehr verpflichtend vorsehen, wobei dies zugleich 10 % mehr sind als zum Wintersemester 2018/19. Demgegenüber finden sich in diesem zeitlichen Vergleich nun etwas seltener Studiengänge, die Grundlagen im Umfang von 13 bis 18 LP integrieren (vgl. Tabelle 1.2; Grunert et al. 2020: 34). Die spezialisierten BA-Studiengänge unterschreiten, wenn sie überhaupt Grundlagen vorsehen, die empfohlenen Umfänge des KCE zu 35 %, während dies nur für 11 % der generalisierten BA-Studiengänge zutrifft.

Im Gegensatz zum BA liegen die Leistungspunkte für die Grundlagen im MA erwartbar häufiger im unteren Bereich von 1 bis 6 LP (generalisierte: 16 %; spezialisierte: 23 %) bzw. 7 bis 12 LP (generalisierte: 34 %; spezialisierte: 11 %),

während Umfänge von 19 LP und mehr sich mit einer Ausnahme nur bei generalisierten MA-Studiengängen finden (16 %).

Bei der Betrachtung der Leistungspunktedifferenzen müssen natürlich auch die unterschiedlichen Gesamtumfänge der Studiengänge berücksichtigt werden (vgl. Kapitel. 1.1). Aber auch dann, wenn man sich die prozentualen Anteile am Gesamtumfang der Studiengänge anschaut, bleiben die beschriebenen Tendenzen bestehen. Interessant erscheint dabei, dass insbesondere in generalisiert gelabelten Zwei-Fach-Studiengängen Grundlagen anteilig einen hohen Stellwert einnehmen, da hier ähnlich hohe Leistungspunkte vorgesehen sind wie in generalisierten Ein-Fach-Studiengängen.

Insgesamt haben sich damit im Vergleich zur letzten Erhebung im BA die Anteile an Grundlagen v.a. in den generalisierten BA-Studiengängen erhöht, aber auch in den spezialisierten BA-Studiengängen ist ein leichter Trend in diese Richtung zu beobachten. Im MA zeigt sich dies nur für die generalisierten Studiengänge.

1.3.2 Forschungsmethodenbezogene Studieninhalte

Ausbildungsanteile in qualitativen und quantitativen *Forschungsmethoden* sind weiterhin in nahezu allen BA-Studiengängen (97 %) und im MA-Bereich zu 82 % verpflichtend vorgesehen. Auch hier schwanken die Umfänge sehr, wenngleich sie sich im BA wie im MA bei 10 bis 15 LP konzentrieren und damit deutlich über den Empfehlungen des KCE liegen (vgl. Tabelle 1.2). Im Vergleich mit der letzten Erhebung hat sich nicht nur die verpflichtende Integration forschungsmethodenbezogener Inhalte im Studium leicht erhöht, sondern es lassen sich auch höhere Anteile über alle Studienprogramme hinweg beobachten (vgl. Grunert et al. 2020: 33). Gleichwohl sind im MA erneut vor allem in den generalisierten Studiengängen höhere Umfänge zu verzeichnen, was auf eine stärkere Forschungsorientierung in diesen Studiengängen verweist. Spezialisierte Studiengänge enthalten erwartbar vor allem dann einen hohen Anteil an Forschungsmethoden, wenn auch ihre Studienfachbezeichnung einen Forschungsbezug beinhaltet (z.B. »Empirische Bildungsforschung«).

In etwa 40 % der Studiengänge ist eine gleichwertige Ausbildung sowohl in quantitativen als auch qualitativen Methoden vorgesehen. Eine ausschließlich qualitative Ausrichtung findet sich lediglich in zwei BA- und vier MA-Studiengängen, eine ausschließlich quantitative Ausrichtung in fünf BA- und sieben MA-Studiengängen. Studiengänge, die die quantitativen Methoden stärker gewichten als die qualitativen, finden sich zu 24 % im BA- und zu 10 % im MA-Bereich, während nur vier MA-Studiengänge die qualitativen Methoden zu höheren Anteilen integrieren. 8 % der BA- und 14 % der MA-Studiengänge überlassen schließlich den Studierenden die Schwerpunktsetzung.

Lehrforschungsprojekte, verstanden als weitestgehend eigenständige Forschungsprojekte, die von Lehrenden begleitet und unterstützt werden, finden

sich erwartungsgemäß eher in MA-Studiengängen und dabei zu höheren Anteilen vor allem in den spezialisierten (vgl. Tabelle 1.2). Im Vergleich zum Wintersemester 2018/19 zeigt sich erneut, dass generalisierte Studiengänge sowohl im BA als auch im MA zunehmend Lehrforschungsprojekte verpflichtend im Studienprogramm verankern. Wenngleich das KCE Lehrforschungsprojekte nur im MA empfiehlt, wird hier einerseits sichtbar, dass gut 40 % der MA-Studiengänge dieser Empfehlung nicht folgen und keine entsprechenden Formate verpflichtend integrieren. Andererseits verankert ein gutes Drittel der BA-Studiengänge Lehrforschungsprojekte in den Curricula, worin sich auch eine im Unterschied zu den fachgesellschaftlichen Empfehlungen etwas deutlichere Forschungsorientierung ausdrückt. Dies gilt in stärkerem Maße für generalisierte als für spezialisierte BA-Studiengänge.

Betrachtet man auch hier noch einmal die *prozentualen Anteile am Gesamtumfang* der Studiengänge und addiert dafür die Anteile für Lehrforschungsprojekte und Forschungsmethoden, dann enthalten die Studiengänge verpflichtend durchschnittlich etwa 14 % forschungsbezogene Anteile. In dieser Gesamtschau finden sich dann immerhin elf Studiengänge ($n_{BA}=4$; $n_{MA}=7$), die keinerlei verpflichtende forschungsbezogene Anteile integrieren, und es sind nach wie vor die MA-Studiengänge, die hier höhere Anteile als BA-Studiengänge aufweisen.

1.3.3 Studienrichtungsbezogene Studieninhalte

Nimmt man grundlagen- und forschungsbezogene Anteile zusammen, dann zeigt sich auch in der aktuellen Erhebung, dass vorwiegend spezialisierte Studiengänge gänzlich auf solche Studienbestandteile verzichten oder diese gegenüber generalisierten Studiengängen in deutlich geringerem Umfang integrieren und sich stärker auf die *studienrichtungsbezogenen Studieninhalte* konzentrieren. Insgesamt enthalten aber alle aktuellen Studiengänge solche studienrichtungsbezogenen Anteile. Knapp die Hälfte der Studiengänge (47 %) sieht diese sowohl verpflichtend als auch wahlverpflichtend vor (d.h. mit der Möglichkeit einer individuellen inhaltlichen Schwerpunktsetzung), knapp 40 % ausschließlich verpflichtend und schließlich 13 % (vorwiegend im MA) nur wahlverpflichtend. Im Vergleich zum Wintersemester 2018/19 sind diese Verhältnisse von verpflichtenden und wahlverpflichtenden Inhalten recht stabil, allerdings zeigt sich ein Trend dahingehend, dass für die Pflichtanteile nunmehr häufiger höhere Umfänge an Leistungspunkten vorgesehen sind, während dies für die Wahlpflichtanteile seltener der Fall ist. Gleichwohl enthalten spezialisierte Studiengänge sowohl im BA als auch im MA erwartbar häufiger höhere Leistungspunktumfänge insbesondere in den verpflichtenden studienrichtungsbezogenen Anteilen und entsprechend weniger Wahlpflichtangebote (vgl. Tabelle 1.3).

Tabelle 1.3: Verpflichtende Studienanteile nach Leistungspunkten: Studienrichtung Pflicht und Wahlpflicht (n=193; in %)

	BA generalisiert (n=56)		BA spezialisiert (n=34)		MA generalisiert (n=38)		MA spezialisiert (n=65)	
	Pflicht	Wahl- pflicht	Pflicht	Wahl- pflicht	Pflicht	Wahl- pflicht	Pflicht	Wahl- pflicht
0 LP	5,4	39,3	–	38,2	50,0	26,3	6,2	49,2
1–9 LP	16,1	14,3	–	11,8	5,3	5,3	4,6	3,1
10–15 LP	17,9	19,6	–	11,8	18,4	10,5	12,3	7,7
16–30 LP	25,0	23,2	11,8	20,6	23,7	28,9	18,5	27,7
31–45 LP	17,9	3,6	17,6	8,8	2,6	21,1	29,2	9,2
46–60 LP	14,3	–	23,5	2,9	–	7,9	18,5	3,1
61–90 LP	3,6	–	26,5	5,9	–	–	10,8	–
≥ 91 LP	–	–	20,6	–	–	–	–	–

Dieser Befund ist jedoch kaum überraschend, verweisen diese Studiengänge doch mehrheitlich bereits im Label auf ihre jeweiligen Schwerpunktsetzungen. Jedoch unterscheiden sich dabei wie in den letzten Erhebungen (vgl. Grunert et al. 2016: 33; Grunert et al. 2020: 35) etwa rehabilitationspädagogische Studienprogramme, von denen 73 % auch individuelle Schwerpunktsetzungen vorsehen, von sozialpädagogischen, die dies nur zu 35 % tun. Möglicherweise ist dies ein Hinweis auf bereits in sich stark ausdifferenzierte Teildisziplinen und/oder größere personelle Ressourcen, die eine breitere Palette an Schwerpunktsetzungen überhaupt erst ermöglichen.

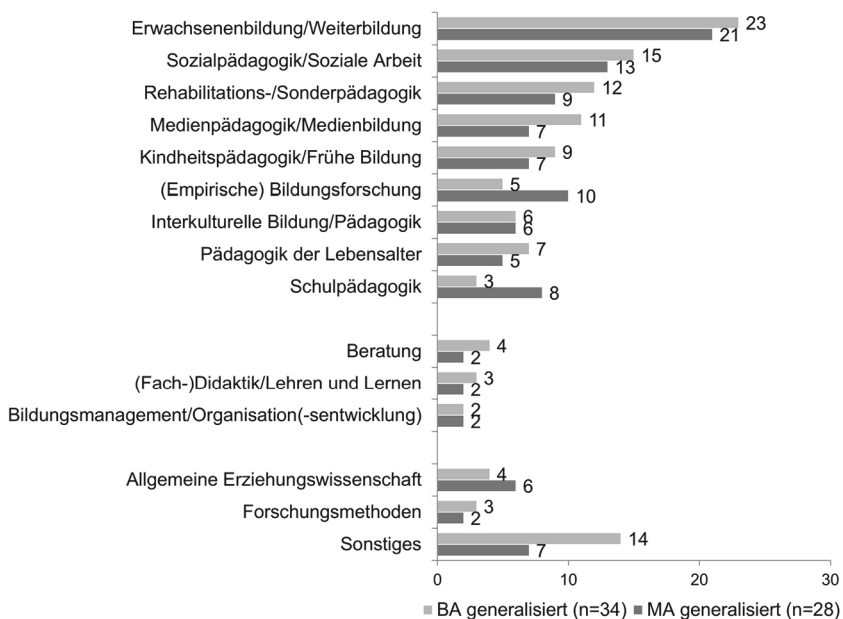
Auch in diesem Bereich schwanken die vorgesehenen Umfänge weiterhin erheblich und liegen zwischen 6 und 120 LP im BA und zwischen 9 und 84 LP im MA. Verglichen mit den Empfehlungen des KCE, die im BA 42 und im MA 24 LP vorsehen,¹² entsprechen die spezialisierten Studiengänge alle bis auf einen Studiengang dieser vorgeschlagenen Norm bzw. überschreiten diese, während generalisierte BA-Studiengänge dem nur zu einem Drittel entsprechen (vgl. Tabelle 1.2). Auch im MA erreichen nahezu alle spezialisierten Studiengänge die mindestens empfohlenen 24 LP, während gut ein Fünftel der generalisierten MA-Studiengänge diese Empfehlung unterschreitet. Insgesamt sind neben den übergreifenden Differenzen zwischen generalisierten und spezialisierten Studiengängen auch deutliche Unterschiede zwischen Ein- und Zwei-Fach-Studiengängen zu beobachten, da Letztere nachvollziehbar deutlich geringere Anteile an studienrichtungsbezogenen Anteilen in die Studienprogramme integrieren. Allerdings ist hier auch zu berücksichtigen, dass Zwei-Fach-Studien-

12 Für Zwei-Fach-Studiengänge sind es etwa 28 LP im BA und im MA 22 LP (vgl. DGfE 2010). Allerdings geht das Kerncurriculum dabei auch von einheitlichen Gesamtumfängen im Bereich der Zwei-Fach-Studiengänge aus, was mit Blick auf die aktuellen Studiengänge kaum zutrifft (vgl. Kapitel 1.1).

gänge mehrheitlich generalisierte Studienfachbezeichnungen tragen und sich stärker auf Grundlagen und Forschungsmethoden konzentrieren.

Grundsätzlich setzen sich in inhaltlicher Perspektive bei den wählbaren Studienrichtungen in generalisierten BA- und MA-Studiengängen die bereits in den letzten Datenreporten (vgl. Stisser et al. 2012; Grunert et al. 2016; Grunert et al. 2020) beschriebenen Trends weiterhin fort: Studienrichtungen mit eigenen Empfehlungen im KCE (Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit) finden sich auch am ehesten in den Studiengängen wieder (vgl. Abbildung 1.3).

Abbildung 1.3: Wählbare Studienrichtungen in generalisierten Studiengängen (n=62; in absoluten Häufigkeiten)



In der aktuellen Erhebung zeigen sich wiederum einige Veränderungen im Vergleich zum Wintersemester 2018/19 (vgl. Grunert et al. 2020: 37). So kann die mit Abstand am häufigsten wählbare Studienrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, die zugleich am seltensten auch eigene Studiengängen ausbildet (vgl. Kapitel 1.2.2), nun noch etwas häufiger ausgewählt werden. Dies trifft auch für die Sozialpädagogik und die Rehabilitationspädagogik zu. In der Kindheitspädagogik zeigt sich nur in MA-Studiengängen eine leichte Zunahme. Im Wintersemester 2022/23 fällt eine Zunahme vor allem im Bereich der

Medienpädagogik/Medienbildung auf, die nun auf dem vierten Platz der am häufigsten wählbaren Studienrichtung in generalisierten Studiengängen liegt und sowohl im BA als auch im MA deutlich öfter gewählt werden kann. Die Wählbarkeit der Studienrichtung Empirische Bildungsforschung ist im BA leicht gestiegen. Pädagogik der Lebensalter ist im MA ebenfalls etwas häufiger wählbar, während Interkulturelle Bildung hier nun seltener angeboten wird. Und auch die Schulpädagogik kann sowohl im BA als auch im MA in etwas geringerem Maße angewählt werden.

Bezogen auf die *Wahlkombinationen* an den einzelnen Standorten führt die Möglichkeit, sich in einem Studiengang mindestens für Erwachsenenbildung oder Sozialpädagogik entscheiden zu können, die Auswahlliste an (17 Studiengänge). Gefolgt wird dies von der Option mindestens zwischen Erwachsenenbildung oder Kindheitspädagogik (14 Studiengänge) sowie zwischen Erwachsenenbildung oder Rehabilitationspädagogik (13 Studiengänge) wählen zu können. Ebenfalls recht häufig findet sich Kombination von mindestens Sozialpädagogik und Medienbildung (10 Studiengänge) sowie Sozialpädagogik und Kindheitspädagogik (8 Studiengänge). In fünf Studiengängen werden die klassischen Studienrichtungen Sozialpädagogik, Rehabilitationspädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung gleichzeitig zur Wahl gestellt. Alle weiteren denkbaren Varianten von Auswahlmöglichkeiten treten demgegenüber eher vereinzelt auf und folgen keinem erkennbaren Muster. Auch in der Frage, wie viele Studienrichtungen überhaupt zur Auswahl stehen, ist keine Tendenz auszumachen. Dies kann je nach Studiengang und Standort zwischen 2 und 16 (!) variieren, wobei mehr als 5 zur Auswahl stehende Studienrichtungen nur vereinzelt vorkommen.

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

1.3.4 Praktikumsbezogene Studieninhalte

Vergleichsweise homogen erscheinen die Studiengänge jedoch in der Frage der Praktika, die insgesamt 95 % der BA- und etwa 56 % der MA-Studiengänge verpflichtend vorsehen und die im Vergleich zur letzten Erhebung gerade in MA-Studiengängen etwas stärker an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Grunert et al. 2020: 38). Die Umfänge der Praktika schwanken zwischen 2 und 28 Wochen im BA und zwischen 3 und 22 Wochen im MA. Nicht immer sind in diese Praktika, wie im KCE empfohlen, begleitende Lehrveranstaltungen integriert, wobei dies wiederum sehr viel häufiger im MA als im BA zu beobachten ist (39 bzw. 23 %). Differenzen in den vorgesehenen Praktika zwischen generalisierten und spezia-

lisierten Studiengängen zeigen sich weiterhin vorrangig im BA, da v.a. spezialisierte Studienprogramme häufiger größere Umfänge integrieren und damit auch ihren Handlungsfeldbezug schärfer konturieren (vgl. Tabelle 1.2). Kindheitspädagogische Studienprogramme sehen dabei mehrheitlich Praktika von über zwölf Wochen vor (73 %). Ähnlich lange Praktika finden sich, wenn auch deutlich seltener (50 %), nur noch in sozialpädagogischen Studiengängen. Alle generalisierten Studiengänge im Bachelorbereich zusammengenommen sehen dies dagegen nur zu 7 % vor – 70 % der Studiengänge integrieren hier Praktika zwischen 4 und 12 Wochen. Einmal mehr verweist dies darauf, dass der Ausbau von Studiengängen im Bereich der Kindheitspädagogik in engem Zusammenhang mit handlungsfeldbezogenen Anforderungen steht (vgl. Stisser et al. 2012; Züchner 2012). Blickt man noch einmal auf den *Masterbereich*, sind die Praktika hingegen anders als im BA häufiger als Forschungspraktikum ausgelegt (verpflichtend 19 %; im BA: nur ein Studiengang; freie Wahl zwischen Forschungspraktikum und Praktikum im Handlungsfeld: MA=28 %, BA=8 %).

Insgesamt verweisen die bisherigen Befunde auf eine sehr unterschiedliche Verteilung inhaltlicher Studienbestandteile und Schwerpunktsetzungen und nur geringfügige Veränderungen der Studienprogramme, die sich vor allem im Grundlagen- und forschungsmethodischen Bereich bemerkbar machen. Wie diese verschiedenen Inhalte zueinander im Verhältnis stehen und welche Gewichtungen in den Studienprogrammen vorgenommen werden, dem soll im Folgenden nachgegangen werden. Vor dem Hintergrund der dargestellten unterschiedlichen Gesamtumfänge sowie der Unterschiede zwischen Ein-Fach- und Zwei-Fach-Studiengängen, halten wir am Vorgehen aus den letzten Erhebungen fest und legen dafür die prozentualen Anteile am Gesamtumfang der Studiengänge zugrunde (vgl. Grunert et al. 2016: 35; Grunert et al. 2020: 39).

1.4 Studiengangsmuster

1.4.1 BA-Studiengänge

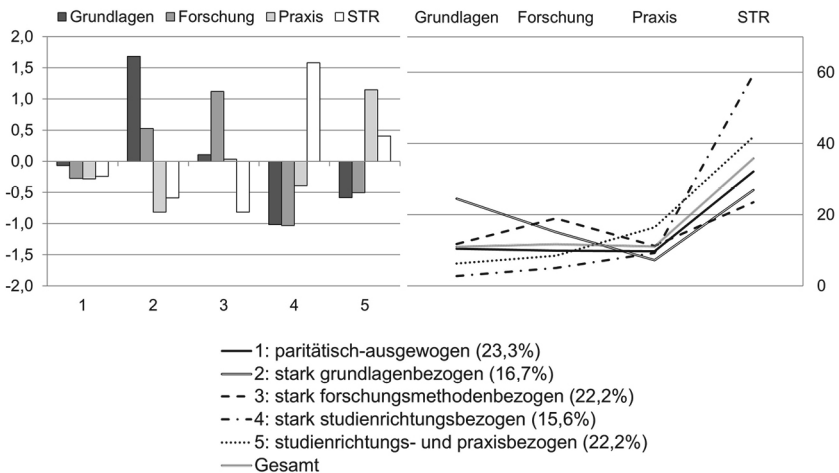
Sowohl im BA als auch im MA kristallisierten sich auf der Basis einer Clusteranalyse wieder jeweils fünf verschiedene Muster von Studiengängen heraus, die daraufhin unterschieden werden, wie sie die Anteile an erziehungswissenschaftlichen Grundlagen, Forschungsmethoden und Studienrichtungen sowie Praktika in ihren Studienprogrammen relationieren.¹³ Trotz leichter Veränderungen gleichen die herausgearbeiteten Muster denen aus der letzten Erhebung (vgl. Grunert et al. 2020: 39–44).

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

Im BA findet sich dabei zunächst eine Gruppe von Studiengängen mit durchschnittlich ähnlichen Anteilen im Bereich der Grundlagen, Forschungsmethoden sowie Praktika (jeweils etwa 10 %). Wengleich studienrichtungsbezogene Inhalte mit 32 % in geringfügig unterdurchschnittlichem Maße integriert werden, kann dieses Muster als »paritätisch-ausgewogen« bezeichnet werden (vgl. Abbildung 1.4). Diese Studiengänge entsprechen damit annähernd auch den Strukturempfehlungen des KCE, obwohl hier grundlagen- und forschungsmethodische Bezüge stärker als vorgeschlagen berücksichtigt werden. Dieses Muster findet sich insgesamt in etwa einem Viertel der Studienprogramme und speist sich zu 86 % aus generalisierten Studiengängen, sowohl in der Ein-Fach- als auch in der Zwei-Fach-Struktur (vgl. Abbildung 1.5).

Das zweite Muster »stark grundlagenbezogener« Studienprogramme findet sich ausschließlich in generalisierten Studiengängen und bis auf zwei Ausnahmen auch nur innerhalb der Zwei-Fach-Studiengänge. Diese Gruppe zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass hier besonders stark auf die Grundlagen abgestellt wird, die durchschnittlich ein Viertel des Studienprogramms ausmachen. Während hier die Praxisanteile den geringsten Stellenwert einnehmen, sind die Studienrichtungsanteile unterdurchschnittlich integriert. Forschungsmethodische Bezüge sind hingegen leicht überdurchschnittlich vertreten.

Abbildung 1.4: BA-Studiengangsmuster (n=90; links z-standardisierte Abweichungen vom Mittelwert der prozentualen Pflichtanteile am Gesamtumfang, rechts durchschnittliche prozentuale Anteile am Gesamtumfang)



Ein Pendant dazu findet sich im dritten Muster von BA-Studiengängen. Bei diesen »*stark forschungsmethodenbezogenen*« Studienprogrammen dreht sich die Gewichtung von Grundlagen und Forschungsmethoden nahezu um. Hier kombiniert sich ein konturgebender hoher Anteil an Forschungsmethoden mit einem etwas überdurchschnittlichen Anteil an Grundlagen. Während auch Praktika leicht überdurchschnittlich berücksichtigt werden, nehmen Studienrichtungen hier den geringsten Stellenwert ein. Letztlich konstituiert sich auch diese Gruppe fast ausschließlich durch generalisierte Studiengänge (90 %), wobei hier ähnlich viele Ein-Fach- wie Zwei-Fach-Studiengänge vertreten sind.

Schließlich finden sich zwei Muster mit vorwiegend spezialisierten und mit einem Verhältnis von etwa zwei Dritteln zu einem Drittel etwas mehr Ein-Fach- als Zwei-Fach-Studiengänge. In beiden Gruppen sind Grundlagen und Forschungsmethoden deutlich unterdurchschnittliche und allenfalls marginale Bestandteile des Studienprogramms (vgl. Abbildung 1.4). Demgegenüber legen diese Studiengänge ihren Fokus auf die studienrichtungsbezogenen Anteile, wobei die »*stark studienrichtungsbezogenen*« Studienprogramme, wie auch die meisten grundlagenbezogenen Studiengänge, Praktika mit durchschnittlich 9 % in eher moderatem Umfang vorsehen. Bei den »*studienrichtungs- und praxisbezogenen*« Studiengängen bilden Praktika hingegen einen Schwerpunkt innerhalb der Studienprogramme und verweisen damit auf einen deutlich anwendungsorientierten Handlungsfeldbezug.

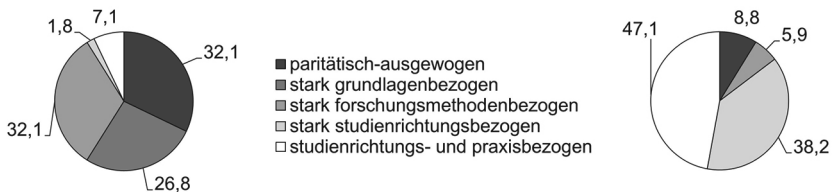
Wenngleich sich die Studiengangsmuster im BA überwiegend entlang der Linie generalisierter und spezialisierter Studienfachbezeichnungen verteilen, lassen sich dennoch sehr unterschiedliche Muster beobachten, die darauf aufmerksam machen, dass die (strukturellen) Empfehlungen des KCE kaum als verbindliche Bezugsgröße für die Ausgestaltung der Studiengänge herangezogen wurden (vgl. auch Ludwig und Grunert 2020). BA-Studiengänge in der Erziehungswissenschaft sind damit weiterhin strukturell wie auch inhaltlich in hohem Maße heterogen ausgestaltet und auch die jeweilige Studienfachbezeichnung bietet allenfalls eine grobe Orientierungshilfe und lässt nicht zwangsläufig auf integrierte Inhalte und deren Gewichtungen schließen.

Im Vergleich zur letzten Erhebung sind die beschriebenen Muster relativ ähnlich geblieben, allerdings hat sich verändert, wie viele Studiengänge ein jeweiliges Muster repräsentieren. So ist die Gruppe der Studiengänge, die dem »*paritätisch-ausgewogenen*« Muster zugeordnet werden können, deutlich kleiner geworden (23 % zu 34 % im Wintersemester 2018/19, vgl. Grunert et al. 2020: 40), während die anderen Muster eher gleichmäßig häufiger besetzt sind.

Dieser Wandel scheint insbesondere über die generalisierten Studiengänge induziert zu sein, die sich nun nicht mehr im »*paritätisch-ausgewogenen*« Muster konzentrieren (vgl. Abbildung 1.5), sondern zu jeweils einem Drittel über dieses Muster sowie das stark grundlagenbezogene und das stark forschungsbezogene Muster verteilt sind. Nur noch 9 % dieser Studiengänge sind in den studienrichtungs- und praxisbezogenen Mustern zu finden. Hier deutet sich eine stär-

kere Schwerpunktsetzung dieser Studiengänge entlang grundlagentheoretischer und/oder forschungsmethodischer Zugänge an. Demgegenüber schärft sich die studienrichtungs- und praxisbezogene Ausrichtung der spezialisierten Studiengänge weiter aus, da diese nun noch etwas häufiger in diesen beiden Mustern vertreten sind und nur noch 15 % dieser Studiengänge dem ausgewogenen oder grundlagenbezogenen Muster zugeordnet werden können.

Abbildung 1.5: Häufigkeit von BA-Studiengangsmustern nach generalisierten und spezialisierten Studiengängen (links generalisierte (n=56), rechts spezialisierte (n=34), in %)



1.4.2 MA-Studiengänge

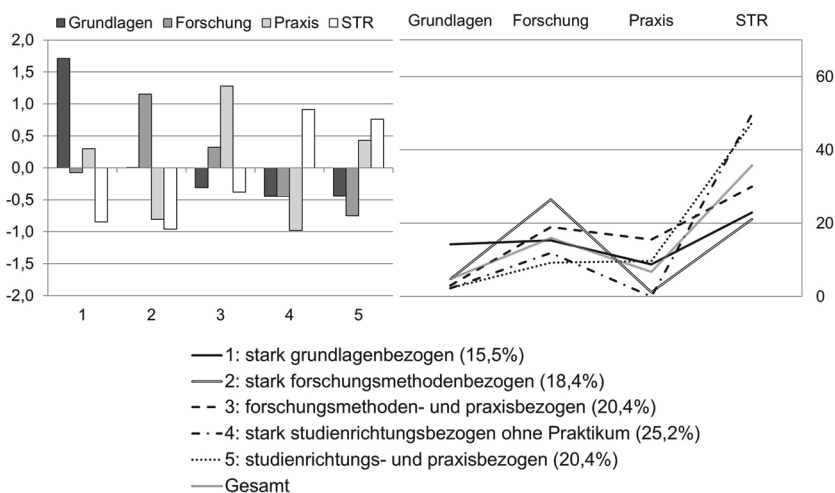
Im MA lassen sich ebenfalls erneut fünf Muster an Studiengangsprofilen unterscheiden, die auf verschiedene inhaltliche Schwerpunktsetzungen in Bezug auf die untersuchten Kriterien verweisen. Dabei fällt zunächst auf, dass in drei von fünf Mustern die inhaltlichen Anteile ähnlich relationiert sind, sodass höhere Forschungs- und Studienrichtungsanteile mit geringeren Grundlagen- und Praxisanteilen einhergehen. Unterschieden werden können diese Studiengangsmuster jedoch durch die differentiellen prozentualen Anteile dieser Inhalte an den jeweiligen Studienprogrammen (vgl. Abbildung 1.6).

Ein erstes Muster an Studiengängen legt auch im MA den Schwerpunkt auf allgemein-erziehungswissenschaftliche Inhalte und kombiniert dies mit einem eher durchschnittlichen Forschungs- und Praxisbezug. Studienrichtungsbezogene Anteile sind hier klar unterdurchschnittlich vertreten. In diesem »stark grundlagenbezogenen« Muster finden sich deutlich mehr generalisierte als spezialisierte Studiengänge (75 zu 25 %), wobei Letztere in der Bezeichnung mehrheitlich auf »Erziehungswissenschaft« verweisen.

Das zweite Muster, die »stark forschungsmethodenbezogenen« Studienprogramme, zeichnet sich durch sehr hohe forschungsmethodische Anteile aus, die von durchschnittlichen Grundlagen- und deutlich unterdurchschnittlichen Studienrichtungsanteilen begleitet werden. Auf Praktika wird fast gänzlich verzichtet. In diesem Muster finden sich ähnlich häufig generalisierte und spezialisierte Studiengänge. Spezialisierte Studiengänge dieses Clusters verweisen im

Label auf einen Forschungsschwerpunkt, mehrheitlich auch in Kombination zum Begriff »Erziehungswissenschaft«. Gleichzeitig finden sich aber auch Studiengänge, die der Bezeichnung nach auf Empirische Bildungsforschung oder Handlungsfelder wie Sozialpädagogik oder auch Kindheitspädagogik verweisen. Im Vergleich zur letzten Erhebung (vgl. Grunert et al. 2020: 42) kommt dieses Muster insgesamt in etwas geringerem Maße vor (18 zu 21 %).

Abbildung 1.6: MA-Studiengangmuster (n=103; links z-standardisierte Abweichungen vom Mittelwert der prozentualen Pflichtanteile am Gesamtumfang, rechts durchschnittliche prozentuale Anteile am Gesamtumfang)

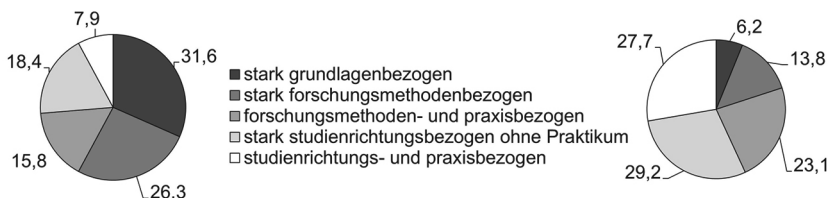


Eine dritte Gruppe zeichnet sich dadurch aus, dass sie etwas überdurchschnittliche Anteile in Forschungsmethoden mit deutlich überdurchschnittlichen Praxisanteilen kombiniert. Hier finden sich anteilig häufiger spezialisierte als generalisierte Studiengänge (71 zu 29 %). In diesem Muster konzentrieren sich erneut Studiengänge, die ihre Praktika vornehmlich als Forschungspraktikum ausrichten, wobei dies vorrangig spezialisierte Studiengänge betrifft. Dieses Muster ist im Vergleich der aktuellen Erhebung mit der zum Wintersemester 2018/19 insgesamt etwas häufiger vertreten (20 zu 16 %).

Und schließlich finden sich auch hier, wie im Bachelorbereich, zwei Gruppen, die vorrangig auf Studienrichtungen fokussieren. Auf der Masterebene geht dies jedoch weitestgehend mit dem Verzicht auf bzw. einer nur marginalen Implementation allgemein-erziehungswissenschaftlicher Inhalte einher. Beide Muster unterscheiden sich letztlich darüber, dass in einem Cluster Praktika gänzlich fehlen, während sie im anderen integraler Bestandteil der Studienpro-

gramme und primär auf Handlungsfelder bezogen sind. Während im Muster ohne Praktikum insgesamt noch 27 % generalisierte Studiengänge zu finden sind, reduziert sich ihr Anteil im studienrichtungsbezogenen Muster mit Praktikum auf 14 %, sodass sich dieses Muster mehrheitlich aus spezialisierten Studiengängen speist. Allerdings finden sich im Vergleich zur letzten Erhebung auch etwas häufiger generalisierte Studiengänge in diesen beiden Mustern.

Abbildung 1.7: Häufigkeit von MA-Studiengangsmustern nach generalisierten und spezialisierten Studiengängen (links generalisierte (n=38), rechts spezialisierte (n=65), in %)



Insgesamt betrachtet werden auf der Masterebene die Strukturempfehlungen des KCE, abgesehen von Praktika, auch weiterhin eher überboten. Anders als im BA bewegen sich Fachbezeichnungen und Studienprogramme im MA im Zeitvergleich nicht aufeinander zu. Spezialisierte Studiengänge etwa, die dem Label nach der Sozialpädagogik, der Erwachsenenbildung, der Kindheitspädagogik oder dem Bildungsmanagement/Organisationsentwicklung zugeordnet werden können, und auch generalisierte Studiengänge mit den Bezeichnungen »Erziehungswissenschaft(en)« oder »Bildungswissenschaft(en)«, finden sich erneut in allen Mustern wieder, sodass sich auch die Trennlinie zwischen generalisierten und spezialisierten Studiengängen, die im BA noch klarer zu finden ist als in den letzten Jahren, hier wieder aufweicht (vgl. Abbildung 1.7). Zwar konzentrieren sich die generalisierten Studiengänge im stark grundlagen- bzw. stark forschungsbezogenen Cluster (32 bzw. 27 %), sie finden sich aber durchaus auch häufiger im stark praxisbezogenen bzw. stark studienrichtungsbezogenen Cluster ohne Praktikum (16 bzw. 18 %, vgl. Abbildung 1.6). Im Vergleich mit der letzten Erhebung konturiert sich noch einmal deutlicher, dass sich generalisierte MA-Studiengänge auf alle Studiengangsmuster verteilen, was im Vergleich zum BA auf eine noch geringere Aussagekraft der Studienfachbezeichnung mit Blick auf erwartbare Studieninhalte verweist.

1.4.3 Inhaltliche Muster an Standorten?

Betrachtet man die herausgearbeiteten Cluster im BA und MA bezogen auf ihre Kombination an den einzelnen Standorten, dann sieht man erneut ein he-

terogenes Feld und kaum übergreifende Konturen. Bezieht man jedoch ausschließlich die Anteile an grundlagenbezogenen Inhalten ein, die insgesamt an den jeweiligen Standorten angeboten werden, dann lassen sich auch mit Blick auf die Studiengangslandschaft im Wintersemester 2022/23 vier zentrale Tendenzen erkennen.

Am häufigsten findet sich eine *erste Gruppe* von Standorten (n=24), die sowohl im BA als auch im MA auf eine grundlagenbezogene Ausbildung setzen. Mit einem Standort mehr als im Wintersemester 2018/19 sind dies weiterhin mehrheitlich Standorte, die mindestens einen generalisierten BA- und einen generalisierten MA-Studiengang anbieten (n=20). Allerdings waren nur 21 der insgesamt 24 Standorte bereits in der letzten Erhebung vertreten. Zwei Standorte sind herausgefallen, da sie ihre Grundlagenanteile im MA reduziert haben, während einer diese erhöht hat. Zwei weitere Standorte sind mit deutlich gesteigerten Grundlagenanteilen im BA und MA hinzugekommen. Im Zeitvergleich werden so – wie auch in den anderen Gruppen – Bewegungen in unterschiedliche Richtungen deutlich.

Eine *zweite Gruppe* von Standorten (n=19) verankert zwar im BA erziehungswissenschaftliche Grundlagen, misst diesen jedoch im MA weniger Bedeutung zu oder verzichtet auf sie gänzlich. Angesichts der höheren Anteile im BA ist dies durchaus nachvollziehbar und erinnert an das Modell des Diplomstudiums mit zunehmender Spezialisierung erst im Hauptstudium. Dem entspricht auch, dass hier mehrheitlich Standorte zu finden sind, die den Studienfachbezeichnungen nach mindestens einen generalisierten BA und einen spezialisierten MA anbieten (n=11). Im Vergleich zum Wintersemester 2018/19 waren 15 Standorte bereits in der letzten Erhebung in dieser Gruppe vertreten. Zwei weitere kommen hinzu, die ihre Grundlagenanteile im MA reduziert haben. An einem weiteren Standort, der in der letzten Erhebung sowohl im BA als auch im MA allenfalls marginale Grundlagenanteile vorgelesen hat, wurden nun im MA die Grundlagenanteile erhöht. Hinzu kommt ein weiterer Standort, der in der letzten Erhebung ausschließlich einen MA angeboten, nun aber einen BA mit höheren Grundlagenanteilen eingerichtet hat. Auch hier setzt sich also das Bild gegenläufiger Bewegungen fort. Zusammengekommen machen diese ersten beiden Kombinationslinien gut 77 % der Standorte aus.

Eine *dritte Gruppe* von Standorten integriert erst im MA stärker erziehungswissenschaftliche Grundlagen. Fanden sich in der letzten Erhebung hier noch vier Standorte, so lässt sich nun eigentlich nicht mehr von einer Gruppe sprechen, da sich dieses Muster nun nur noch an einem Standort findet. Hier werden zwar generalisierte Studiengänge im BA und MA vorgehalten und auch im BA eine starke Ausrichtung auf Grundlagen ermöglicht, allerdings nicht verpflichtend, sondern integriert in den Wahlpflichtbereich. Gegenüber dem Wintersemester 2018/19 haben die anderen drei Standorte ihre grundlagenbezogenen Anteile im MA reduziert und fallen damit in die vierte Gruppe.

In der *vierten Gruppe* finden sich schließlich zwölf Standorte und damit im Vergleich zum Wintersemester 2018/19 ein Standort mehr, die sowohl im BA als auch auf im MA allenfalls marginale Grundlagenanteile vorsehen und entsprechend die Frage aufwerfen, ob Erziehungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin in dieser *Gruppe* einen Referenzpunkt darstellt. Acht der Standorte waren bereits im Wintersemester 2018/19 in dieser Gruppe. Drei sind mit reduzierten Grundlagenanteilen bzw. durch die Einstellung eines generalisierten MA-Studiengangs hinzugekommen sowie ein weiterer Standort, der in der letzten Erhebung ausschließlich einen (spezialisierten) MA angeboten hatte und nun auch einen (spezialisierten) BA eingeführt hat – beide enthalten keine Grundlagenanteile. Insgesamt bieten zehn der zwölf Standorte im BA und MA spezialisierte Studiengänge an. Damit zeichnet sich in zeitlicher Perspektive erneut eine Zunahme an Standorten ab, in denen die Vermittlung von Grundbegriffen, Theorien und Geschichte der Erziehungswissenschaft kaum noch eine Rolle spielt, auch wenn es an zwei Standorten zumindest über Wahlpflichtbereiche die Möglichkeit gibt, die eher marginalen Grundlagenanteile nennenswert zu erhöhen. Mit drei Standorten, die im Vergleich zum Wintersemester 2018/19 nun in die erste bzw. zweite Gruppe und vier Standorten, die aufgrund reduzierter Grundlagenanteile nun in diese Gruppe fallen, zeichnen sich also deutlich gegenläufige Bewegungen ab.

1.5 Fazit

In der Zusammenschau machen die Daten deutlich, dass der Dauerbefund der disziplinären Selbstbeobachtung der letzten Jahre nach wie vor seine Gültigkeit besitzt: Erziehungswissenschaftliche Studiengänge können auch weiterhin als vielfältig, ausdifferenziert, heterogen oder auch diversifiziert beschrieben werden und bewegen sich in einem breiten Spektrum an strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltungsvarianten (vgl. etwa Rauschenbach 1994; Grunert und Rasch 2006; Horn et al. 2008; Grunert 2012; Stisser et al. 2012; Vogel 1994; Grunert et al. 2016; Grunert et al. 2020).

Im Bereich der BA- und MA-Studiengänge zeichnen sich dabei folgende zentrale Trends ab:

(1) Fast alle Studienstandorte bieten sowohl BA- als auch MA-Studiengänge an, wenngleich das Masterangebot deutlich größer und bezogen auf die Fachbezeichnungen der Studiengänge inhaltlich ausdifferenzierter ist. Allerdings setzt sich der in den letzten Jahren noch zu beobachtende Trend zum weiteren Ausbau der MA-Studiengänge nicht fort, sondern verlagert sich scheinbar auf die Bachelorebene. Mit der Einstellung einiger MA-Studiengänge deutet sich vielmehr ein Rückbau im Masterbereich an. Allerdings gilt es, dies weiter zu beobachten, um von einem stabilen Trend sprechen zu können.

(2) Auch wenn sich rein äußerlich die Zahl der Studiengänge insgesamt kaum verändert hat, finden sich dennoch deutliche Bewegungen im Feld, die auf immerhin 15 Neueinführungen und 14 Einstellungen von BA- bzw. MA-Studiengängen sowie auf inhaltliche und strukturelle Veränderungen in den bestehenden Studienprogrammen zurückzuführen sind. Dies markiert eine anhaltende, hohe Dynamik in der erziehungswissenschaftlichen Studiengangslandschaft. Zurückzuführen ist dies neben vielen anderen Faktoren auch auf die fortlaufenden und fest verankerten Reakkreditierungsprozesse im BA-MA-System. Allerdings wirft der Befund, dass in den damit einhergehenden Modifikationen kein gemeinsamer Trend zu erkennen ist, sondern vielmehr auch gegenläufige Prozesse zum Ausdruck kommen, Fragen nach den Orientierungsfolien für solche Verfahren auf. Das von der Fachgesellschaft 2010 verabschiedete KCE scheint zumindest diese Funktion sowohl inhaltlich als auch strukturell bislang kaum zu erfüllen (vgl. Grunert und Ludwig 2019; Grunert 2022; Ludwig und Grunert 2020).

(3) Die Fachbezeichnungen der Studiengänge weisen nach wie vor ein breites Spektrum auf. Heterogenität drückt sich dabei zum einen über eine differente Begriffsverwendung bereits auf der Ebene der generalisierten disziplinbezogenen Fachbezeichnungen aus und potenziert sich durch die Studiengänge, die sich in ihrem Label eher an Handlungsfeldern bzw. Spezialthemen orientieren. Auch im Vergleich mit anderen Fächern, insbesondere der Soziologie (vgl. Grunert und Ludwig 2016a), wird darüber die Erziehungswissenschaft in besonderem Maße über ihre symbolischen Grenzziehungen in Form von Studienfachbezeichnungen auch nach außen hin als plurale Disziplin erzeugt, in der ein gemeinsam verbürgter Korpus des für die disziplinäre Selbstreproduktion in Form von Studiengängen relevanten Wissens kaum zu ermöglichen ist. Damit stehen zwar standortübergreifende Curricula in Frage, andererseits ist die Disziplin darüber aber auch in der Lage, flexibel auf neue Anforderungen zu reagieren, Themen zu setzen und multiperspektivisch zu bearbeiten. Gleichzeitig ist Studiengangsentwicklung als soziale Praxis und Ausdruck disziplinärer Grenzziehungsarbeit (Gieryn 1994) so auch stärker von den je spezifischen Akteurskonstellationen abhängig, über die sich sowohl Anforderungen von außen, etwa der Berufsfelder oder der Hochschule als Organisation, als auch individuelle und kollektive Interessen der Durchsetzung von Positionen und Deutungshoheiten transportieren (Grunert und Ludwig 2016a, b; Ludwig 2019; Ludwig und Grunert 2018; Grunert 2022). Allerdings scheint es sich insbesondere bei den spezialisierten Studiengängen auch weiterhin weniger um kollektive strategische teildisziplinäre Verselbständigungsschritte zu handeln. Zumindest deuten dies die beständig uneinheitlichen Fachbezeichnungen etwa im Kontext der Studiengänge aus der Gruppe der Sozialpädagogik an. Im Feld der Kindheitspädagogik sind zwar erste Vereinheitlichungstendenzen in Richtung des Labels Kindheitspädagogik zu beobachten, diese werden aber weiterhin von einer Verwendung alternativer Fach-

bezeichnungen begleitet. Auch Jahreis (2022) stellt dies anhand einer Analyse von Denominationen für Professuren in diesem Bereich fest und leitet daraus eine langsam voranschreitende Konsolidierung dieses Handlungsfeldes im akademischen Kontext ab.

(4) Dass die Curriculumgestaltung seit Einführung des Diplomstudiengangs ein vielfältig umkämpftes Gebiet ist, bei dem immer auch die Platzierung und Gewichtung (teil-)disziplinärer Anteile auf dem Spiel stehen (Rieger-Ladich 2009; Grunert 2022; Ludwig 2019), darauf verweisen auch die herausgearbeiteten Studiengangprofile entlang der Relationierung von Anteilen an Grundlagen, Forschungsmethoden, Studienrichtungen und Praktika. Die darüber vollzogenen höchst unterschiedlichen Ausrichtungen der Studiengänge markieren dann nicht nur aushandlungsabhängige inhaltliche Schwerpunktsetzungen, sondern auch ein Fehlen gemeinsam verbürgter struktureller Orientierungsfolien der Relationierung unterschiedlicher Studienanteile. Insbesondere der Verzicht auf grundlagenbezogene Anteile in einigen Studiengängen lässt auch weiterhin die Frage relevant werden, inwiefern die Erziehungswissenschaft hier den disziplinären Referenzpunkt bildet. Betrachtet man akademische Studiengänge zudem als Medien der disziplinären Selbstreproduktion (Stichweh 1994), die über die reine Wissensvermittlung hinausgeht, indem immer auch disziplinbezogene Normen und Werte vermittelt werden, dann stellt sich ebenso die Frage nach dem gemeinsamen Bezugshorizont in einer heterogenen Studiengangslandschaft, die allerdings nicht im Rahmen des hier vorliegenden Forschungszugangs beantwortet werden kann.

(5) Die Fachbezeichnungen der Studiengänge weisen zumindest auf der Ebene der BA-Studiengänge nunmehr stärker auf die schwerpunktmäßige Ausrichtung an gesamt- oder teildisziplinären Inhalten hin, während dies im Masterbereich noch weniger als in den letzten Jahren der Fall ist. Gleichzeitig bleibt sowohl auf BA- als auch auf MA-Ebene in der Gruppe der generalisierten Studiengänge das Labeling weiterhin in sich different. Auch wenn hier die Fachbezeichnung »Erziehungswissenschaft(en)« dominiert, sind auch »Pädagogik« oder »Bildungswissenschaft(en)« gewählte Fachbezeichnungen, ohne dass dies mit deutlich differenten inhaltlichen Ausrichtungen einherginge.

(6) Nach wie vor können die aufgemachten Differenzen zwischen den Studiengängen auch Anschlussproblematiken im Übergang vom BA in den MA erzeugen (schon Stisser et al. 2012; Grunert 2012; Grunert et al. 2016; Grunert et al. 2020). Ist dies an ein und demselben Standort zumeist unproblematisch, wirft der Blick auf das Feld der Kombinationsmöglichkeiten im bundesdeutschen Studienspektrum doch Fragen nach erschwerten Übergängen in MA-Studiengänge auf, die sich nicht nur für Studierende, sondern auch für Lehrende (Grunert und Ludwig 2019: 76) und möglicherweise auch für die Disziplin insgesamt als problematisch erweisen und sich nicht zuletzt über intransparente Zulassungsordnungen potenzieren können. Auch hier

stellt sich die Frage, inwieweit eine fachgesellschaftliche Thematisierung und Diskussion möglicher Übergangsregelungen künftige Gestaltungsprozesse begleiten kann.

Literatur

- Ambrose, D., VanTassel-Baska, J., Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2010). Unified, insular, firmly policed, or fractured, porous, contested, gifted education? *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 453–478.
- DGfE = Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2010). *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (2. erw. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Gieryn, T. F. (1994). Boundaries of science. In S. Jasanoff, G. Markle, J. C. Petersen, & T. Pinch (Hrsg.), *Handbook of Science, Technology and Society* (S. 393–443). Thousand Oaks: Sage.
- Grunert, C. (2012). Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge. Die Studienreform und ihre Folgen für die Disziplin. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 573–596.
- Grunert, C., & Ludwig, K. (2016a). Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 886–908.
- Grunert, C., & Ludwig, K. (2016b). Labels matter!? Erziehungswissenschaftliche Studiengänge in der Bologna-Reform. *Bildung und Erziehung*, 69(4), 449–466.
- Grunert, C., & Ludwig, K. (2019). »Was sind eigentlich die Ansprüche der Fachcommunity?« Anforderungen an die Fachgesellschaft DGfE in der Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. *Erziehungswissenschaft*, 30(58), 73–79.
- Grunert, C., & Ludwig, K. (2022). Academic Reform in Fractured Disciplines – On the Interaction of Bologna, New Public Management and the Dynamics of Disciplinary Development. *Minerva*, 60(1), 57–80.
- Grunert, C., & Rasch, S. (2006). Gestufte erziehungswissenschaftliche Hochschulausbildung im internationalen Vergleich. In M. Kraul, H. Merckens, & R. Tippelt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2006* (S. 15–40). Wiesbaden: VS Verlag.
- Grunert, C., Ludwig, K., & Hüfner, K. (2020). Studiengänge und Standorte im Hauptfach. In H. J. Abs, H. Kuper, & R. Martini (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020* (S. 21–50). Opladen: Barbara Budrich.
- Grunert, C., Ludwig, K., Radhoff, M., & Ruberg, C. (2016). Studiengänge und Standorte. In H.-C. Koller, H. Faulstich-Wieland, H. Weishaupt, & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016* (S. 19–69). Opladen: Barbara Budrich.
- Horn, K.-P., Wigger, L., & I. Züchner (2008). Standorte und Studiengänge. In K.-J. Tillmann, T. Rauschenbach, R. Tippelt, & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2008* (S. 19–40). Opladen: Barbara Budrich.

- HRK = Hochschulrektorenkonferenz (1998). *Studienangebote deutscher Hochschulen WS 98/99*. Bad Honnef: Verlag Karl Heinrich Bock.
- Jahreiß, S. (2022). Hat sich die Denomination »Kindheitspädagogik« an deutschen Hochschulen etabliert? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17(2), 242–248.
- Ludwig, K. (2019). »Es war ein Ringen« – Zum Umgang mit disziplinärer Heterogenität im Kontext der Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 461–479.
- Ludwig, K., & Grunert, C. (2018). »Über die Früchte [...]« der Bologna-Reform. Rekonstruktionen zur Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge zwischen Disziplin und Hochschule. In K. Vogel, C. Bers, J. Brauns, A. Hild, A. Stisser, & K.-P. Horn (Hrsg.), *Wendungen und Windungen in der Erziehungswissenschaft. Empirische Studien* (S. 83–105). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ludwig, K., & Grunert, C. (2020). Studiengangsentwicklung als Ausdruck disziplinärer Wandlungsprozesse? Erziehungswissenschaft zwischen fachgesellschaftlichen Empfehlungen und ausdifferenzierter Studiengangslandschaft. In U. Binder, & W. Meseth (Hrsg.), *Strukturwandel der Erziehungswissenschaft und der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion* (S. 109–124). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rauschenbach, T. (1994). Ausbildung und Arbeitsmarkt für ErziehungswissenschaftlerInnen. In H.-H. Krüger, & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 275–294). Weinheim: Juventa.
- Rieger-Ladich, M. (2009). Konturen einer machtkritischen Disziplingeschichte. In E. Glaser, & S. Andresen (Hrsg.), *Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte* (S. 15–27). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Schubarth, W., & Speck, K. (2014). *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK-Fachgutachten*. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxis-bezuge.pdf [Abgerufen: 03.08.2023].
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., & Krohn, M. (Hrsg.). (2012). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stisser, A., Horn, K.-P., Züchner, I., Ruberg, C., & Wigger, L. (2012). Studiengänge und Standorte. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt, & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 19–69). Opladen: Barbara Budrich.
- Vogel, P. (1994). Klassifikationsprobleme als Ausdruck des defizitären Charakters der Erziehungswissenschaft? In K.-P. Horn, & L. Wigger (Hrsg.), *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft* (S. 371–387). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Züchner, I. (2012). Erziehungswissenschaftliche Studiengänge der Frühpädagogik an Fachhochschulen und Universitäten. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt, & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 49–53). Opladen: Barbara Budrich.

2 Studiengänge und Standorte der Lehrer*innenbildung

Christiane Ruberg & Falko Schumpich

Auch wenn im Zuge der Bologna-Reform mit der Formulierung von »Standards für die Lehrerbildung« (KMK 2019) der Versuch unternommen wurde, einen einheitlichen Rahmen in den 16 Bundesländern zu entwickeln, differenziert sich das Lehramtsstudium zunehmend weiter aus (vgl. Terhart 2018). Vor allem das Inklusionsgebot hat in den letzten Jahren in Schule und Hochschule zahlreiche Veränderungsprozesse angestoßen und das Anliegen eines grundsätzlichen Wandels der Strukturen und Angebote im Bildungssystem hervorgebracht. Auch wenn eine grundlegende Neustrukturierung bisher ausgeblieben ist (vgl. Trautmann 2017), lassen sich inklusionsorientierte Weiterentwicklungen sowohl anhand einzelner neuer sonder- bzw. inklusionspädagogischer¹ Studiengänge als auch mit Blick auf modulare und inhaltliche Erweiterungen insbesondere im Kompetenzbereich Diagnostik und Förderung dokumentieren (vgl. Frohn und Moser 2021). Darüber hinaus sorgt der aktuelle Lehrer*innenmangel für Veränderungen in den Ausbildungswegen. Im Zusammenhang mit Bemühungen, Wege ins Lehramt und den Lehrberuf attraktiver zu gestalten, steht vor allem die Einrichtung lehramtsbezogener polyvalenter Studiengänge, die auch auf außerschulische Berufsmöglichkeiten vorbereiten. Darüber hinaus etablieren sich in allen Bundesländern parallel zu den grundständigen Studiengängen zahlreiche Möglichkeiten, die den Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrberuf erleichtern.

Der vorliegende Beitrag erfasst basierend auf einer Recherche an allen wissenschaftlichen Hochschulen in Deutschland die Lehramtsstudiengänge und dokumentiert aktuelle Strukturvarianten, Ausbildungsangebot und -dauer, schulpraktische Phasen sowie die bildungswissenschaftlichen² Anteile. Datenquellen sind die Homepages, Modulübersichten sowie Prüfungs- und Ausbildungsordnungen der einzelnen Standorte; in Einzelfällen wurden Informationen telefonisch oder per E-Mail-Anfrage eingeholt (Recherchezeitraum 8/2022–06/2023). Angesichts des akuten Lehrkräftemangels und zurückgehen-

- 1 Die Bezeichnungen variieren an den Hochschulen und werden z.T. eng verzahnt miteinander benutzt.
- 2 An den verschiedenen Standorten variiert die Benennung der überfachlichen Studienanteile z.T. stark (z.B. Bildungswissenschaft/en, erziehungswissenschaftliche Studienanteile, Grundwissenschaften, erziehungs-/bildungswissenschaftliches Studium usw.). Da diese begriffliche Vielfalt im vorliegenden Text nicht abgebildet werden kann, wird im kritischen Bewusstsein, dass »mit der Kennzeichnung auch theoretische und metatheoretische, methodische und methodologische Ansprüche und Selbstverständnisse, wissenschaftliche Praxen und soziale Netzwerke« (Glaser und Keiner 2015: 9) verbunden sein können, auf »bildungswissenschaftliche Anteile« als »curricularen Ordnungsterminus« (vgl. Kunter et al. 2017: 40) zurückgegriffen.

der Zahlen von Lehramtsabsolvent*innen (Destatis 2022) wurde bei der Recherche deutlich, dass sich die Mehrheit der lehrkräftebildenden Hochschulen um eine bewerbenden- und studierendenorientierte Ansprache – u.a. von Studierenden zu Studierenden – bemüht, die eine leichte Orientierung und einen barrierearmen Zugang zu Informationen zu den Studiengängen und zum Berufsfeld ermöglicht. Der Fokus in der Selbstdarstellung der Lehramtsstudiengänge liegt dabei oft nicht mehr allein auf der Darstellung des Studienangebots, sondern auf der späteren beruflichen Praxis und damit auf einer anwendungslogischen Hervorhebung praxisbezogener Studienanteile. Inwieweit sich eine zunehmende Berufs- und Handlungsorientierung auch in den Curricula wiederfindet und vor allem kritisch-reflexive und historisch-systematische Inhaltsbereiche verdrängt (hat) (vgl. Casale et al. 2010), wäre perspektivisch anhand des tatsächlichen Lehrangebots und dessen konkreter Ausgestaltung vertiefend zu hinterfragen.³

2.1 Strukturvarianten in der Lehrer*innenbildung

Die im letzten Datenreport dokumentierten Strukturvarianten (Radhoff und Ruberg 2020) zeichnen sich in der aktuellen Recherche für die grundständigen Lehramtsstudiengänge erneut ab. So dominiert in der Mehrheit der Bundesländer das Bachelor-Master-Studienmodell. In Sachsen-Anhalt und Thüringen ist es standortabhängig, ob das Studium mit einem Staatsexamen (U Halle-Wittenberg, U Jena) oder Masterabschluss (U Magdeburg, U Erfurt) beendet wird. Ebenso gibt es eine schulformabhängige Parallelstruktur der Abschlüsse in Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und im Saarland, da hier die Studiengänge für das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen und für das sonderpädagogische Lehramt mit dem Staatsexamen abschließen, während das Lehramt an beruflichen Schulen im Bachelor-Master-Studienmodell absolviert wird. In Augsburg (Bayern) sind seit dem Wintersemester 2019/20 auch lehramtsbezogene Bachelorstudiengänge für die Grund-, Mittel- und Realschule sowie das Gymnasium möglich. Sachsen ist aktuell das einzige Bundesland, in dem alle Lehramtsstudiengänge mit der ersten Staatsprüfung abschließen.

Während die Strukturvarianten im Rahmen der traditionellen Ausbildung in den letzten Jahren weitgehend stabil sind, verändert der Lehrer*innenmangel die Ausbildungs- und Professionalisierungskontexte von angehenden Lehrer*innen in allen Bundesländern aktuell sehr dynamisch, denn parallel zum grundständigen Lehramtsstudium und dem regelkonformen Durchlaufen der ersten und zweiten Phase differenzieren sich die Zugänge zum Lehrberuf

3 Da die durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung angestoßenen Veränderungen zum Zeitpunkt der Recherche noch nicht abschließend dokumentiert sind, werden sie in diesem Kapitel noch nicht berücksichtigt.

zunehmend aus. Exemplarisch ist hier das »Handlungskonzept Unterrichtsversorgung« des Schulministeriums in NRW, das Absolvent*innen aus Drittstaaten sowie anderen Berufsgruppen einen erleichterten Seiten- und Quereinstieg ins Lehramt gestattet und Lehramtsanwärter*innen ermöglicht, über die Ausbildung hinausgehend selbstständig zu unterrichten (Schulministerium NRW 2022). Gesetzesänderungen wie in Brandenburg (Januar 2023), die es Hochschulabsolvent*innen mit einem Bachelorabschluss erlauben, anstelle eines Masterstudiums eine berufsbegleitende Qualifizierung zu absolvieren und anschließend auch als Seiteneinsteiger*innen verbeamtet zu werden, scheinen im Moment noch Einzelfälle zu sein. Sie zeigen jedoch, dass sich unter dem aktuellen Druck, die Unterrichtsversorgung zu sichern, neben dem tradierten Ausbildungssystem alternative Wege ins Lehramt eröffnen.

Tabelle 2.1: Strukturvarianten

Bundesland	BA/MA-Abschluss	BA/MA-Abschluss & Staatsexamen	Staatsexamen & Lehramt für berufliche Schulen	
			BA/MA-Abschluss/ einzelne Lehramt	nur Staatsexamen
BW	×			
BY			×	
BE	×			
BB	×			
HB	×			
HH	×			
HE			×	
MV			×	
NI	×			
NW	×			
RP	×			
SL			×	
SN				×
ST		×		
SH	×			
TH		×		

BA = Bachelor, MA = Master

Quelle: eigene Recherchen

2.1.1 Ausbildungsdauer der Lehramtsstudiengänge

Studierende mit dem Berufswunsch Lehrer*in können nahezu in allen Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen) ein Studium für die Primarstufe, Schularten der Sekundarstufe I und II (allgemeinbildende Fächer/Gymnasium oder berufliche Schulen) sowie sonderpädagogische Lehrämter aufnehmen (s. Tabelle 2.2: Gesamtausbildungsdauer der Lehramtsstudiengänge in Semestern/Regelstudienzeit). Ausnahmen sind Berlin, wo ein grundständiges Studium für das sonderpädagogische Lehramt nicht möglich ist, und Brandenburg, wo es keinen Studiengang für das Lehramt an beruflichen Schulen gibt. In beiden Bundesländern gibt es integrierte Studiengänge für Sekundarschulen und Gymnasien. In Brandenburg ist es möglich, das Grundschullehramtsstudium sowohl mit als auch ohne inklusionspädagogischen Schwerpunkt zu studieren, das sonderpädagogische Studium legt den Schwerpunkt auf die Sekundarstufe I.

Weiterhin dominiert die Ausdifferenzierung in die sechs Lehramtstypen der KMK⁴, wobei integrative, schulstufen- sowie schulformübergreifende Ausbildungsangebote Ausnahmen sind (Berlin, Brandenburg, Hamburg). In einigen Bundesländern erhalten Lehramtsstudierende mit ihrem Abschluss eine schulstufenbezogene Ausbildung (z.B. in NRW), während die Ausbildung in Bayern und Hessen schulformbezogen ausgerichtet und eine Beschäftigung nur an der jeweils studierten Schulform vorgesehen ist (vgl. KM Bayern).

Im Bachelor-Master-Studienmodell sind mehrheitlich sechssemestrige Bachelor- und viersemestrige Masterphasen vorgesehen, sodass die Studiendauer schulformunabhängig gleich ist. Ausnahmen gibt es für das Grundschullehramt in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz mit einem nur zweisemestrigen Master sowie für das gymnasiale Lehramt mit den Fächern Kunst oder Musik, bei dem in Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein ein achtsemestriger Bachelor vorgesehen ist, sodass die Dauer der ersten Phase zwischen acht und zwölf Semestern je nach Schulform und Fächerkombination variiert. Das Staatsexamen absolvieren Studierende des Grundschullehramts und für die Sekundarstufe I in Bayern und Hessen bereits nach sieben Semestern, während ihre Kommiliton*innen das gymnasiale Lehramtsstudium erst nach neun Semestern abschließen. Eine längere Studiendauer sowohl im BA/MA als auch im Staatsexamen haben damit Studierende des Lehramts für das Gymnasium, für berufliche Schulen und für das sonderpädagogische Lehramt. Mit Blick auf die weiterhin zwischen 12

4 Typ 1 = Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe; Typ 2 = Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I; Typ 3 = Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I; Typ 4 = Lehrämter der Sekundarstufe II [allgemeinbildende Fächer] oder für das Gymnasium; Typ 5 = Lehrämter der Sekundarstufe II [berufliche Fächer] oder für die beruflichen Schulen; Typ 6 = Sonderpädagogische Lehrämter (KMK 2013).

und 24 Monaten variierenden Referendariatszeiten ist Brandenburg aktuell das einzige Bundesland, das einen zwölfmonatigen Vorbereitungsdienst vorsieht, während Sachsen das auf 12 Monate verkürzte Referendariat nun wieder auf 18 Monate angehoben hat.

Tabelle 2.2: Gesamtausbildungsdauer der Lehramtsstudiengänge in Semestern/ Regelstudienzeit

Bundesland	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	Referendariat
BW	8 (BA-6; MA-2) Profilierung Europalehr- amt möglich (PH Frei- burg, PH Karlsruhe)		10 (BA-6; MA-4) Profilierung Europa- lehramt möglich (PH Freiburg, PH Karlsruhe, PH Ludwigs- burg)	10/12 (BA-6; MA-4)/ (BA-8) Musik o. Kunst	10 (BA-6; MA- 4)/ (BA-7; MA-3) Kooperative Studien- gänge	10 (BA-6; MA-4) grundstän- dig/ (MA-4) Aufbau- studium (Vorausset- zung: 1. o. 2. Staatsexam- en o. Lehramts- master)	18 bzw. 30 Monate (Teilzeit) Seiten- einstieg in das Referen- dariat bei Typ 1 & 3 möglich
BY	7 9 Schulpsy- chologie Lehramt ^{plus1} (Eichstätt- Ingolstadt KU) (BA-6) Dop- pelstudium U Augsburg)		7 9 Schulpsy- chologie Lehramt ^{plus} (Eichstätt- Ingolstadt KU) (BA-6) Dop- pelstudium U Augsburg)	9 10 Schulpsy- chologie Lehramt ^{plus} (Eichstätt-In- golstadt KU) 9 bzw. 10 (BA-6; MA-3/4) an der Uni Bayreuth/ Würzburg 10 (BA-6; MA- 4) an der TU München (BA-6) Dop- pelstudium U Augsburg)	10 (BA-6; MA-4)/ (BA-7 Ingenieur- pädagogik HS Landshut, Amberg- Weiden, Rosenheim) (MA-6 Beruf- liche Bildung Integriert – für Inge- nieure TU München)	9	24 Monate (Teilzeit- regelung ab 2019)
BE	10 (BA-6; MA-4)		10 (BA-6; MA-4) Lehramt an Integrierten Sekun- darschulen und Gymnasien		10 (BA-6; MA-4) Lehramt an Integrierten Sekundar- schulen und Gymnasien		18 bzw. 24 Monate (Teilzeit)
BB	10 (BA-6; MA-4) Inklusi- onspäd. Schwerpunkt möglich		10 (BA-6; MA-4) Sekundarstufen I und II		10 (BA-6; MA-4) Sekundarstu- fen I und II	10 (BA-6; MA-4) Schwer- punktbildung auf SEK I	12 bzw. 18 oder 24 Monate (Teilzeit)

Bundesland	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	Referendarat
HB	10 (BA-6; MA-4)			10 (BA-6; MA-4)	10 (BA-6; MA-4)	10 (BA-6; MA-4) Inklusive Pädagogik/ Sonderpädagogik	18 Monate (individuelle Teilzeitverlängerung möglich)
HH	10 (BA-6; MA-4)			10 (BA-6; MA-4) (BA-8) Kunst, Musik	10 (BA-6; MA-4)	10 (BA-6; MA-4)/ (BA-8) Kunst, Musik	18 bzw. 24 Monate (Teilzeit)
HE	7		7	9	10 (BA-6; MA-4)	9	21 bzw. 27 oder 33 Monate (Teilzeit)
MV	9		10	10	10 (BA-6; MA-4) (HS Neu- brandenburg BA-6)	9	18 bzw. 24 Monate bei Doppel- qualifikation ² 24 bzw. 36 Monate (Teilzeit)
NI	10 (BA-6; MA-4)		10 (BA-6; MA-4)	10 (BA-6; MA-4)/ (BA-8) Kunst- pädagogik	10 (BA-6; MA-4)	10 (BA-6; MA-4)	18 Monate
NW	10 (BA-6; MA-4)		10 (BA-6; MA-4)	10 (BA-6; MA-4)	10 (BA-6; MA-4)	10 (BA-6; MA-4)	18 bzw. 24 Monate (Teilzeit)
RP	8 (BA-6; MA-2)		9 (BA-6; MA-3)/ MA-4 Trier U Fach Philoso- phie/ Ethik	10 (BA-6; MA-4)	10 (BA-6; MA-4)	9 (BA-6; MA-3)	18 Monate
SL	8		8	10	10 Wirtschafts- pädagogik (BA-6; MA-4)		18 Monate
SN	8		9	10	10 12 (in Kom- bination mit beruflicher Ausbildung)	10	18 bzw. 24 Monate (Teilzeit)

Bundesland	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	Referendarat
ST	8 Halle		8 9 Musik o. Kunsterziehung (Halle) 10 (BA-6; MA-4) (Magdeburg)	9 10 Musik o. Kunsterziehung (Halle) 10 (BA-6; MA-4) (Magdeburg)	10 (BA-6; MA-4) (Magdeburg, HS Merse- burg)	9 (Halle)	16 Monate (keine Teilzeitre- gelung)
SH	10 (BA-6; MA-4)		10 (BA-6; MA-4)	10 (BA-6; MA-4)/ (BA-8 Musik in Kooperation mit der Mu- sikhochschule Lübeck)	10 (BA-6; MA-4)/ (BA-4 Kiel U Mathe)	10 (BA-6; MA-4)/ (MA-6 dual)	18 bzw. 24, 30 oder 36 Monate (Teilzeit)
TH	10 (BA-6; MA-4) (Erfurt)		10 (BA-6; MA-4) (Erfurt) 9 (Jena)	10 (Jena) 10 (BA-6; MA-4) Musik in Kooperation mit der HfM Weimar	10 (BA-6; MA-4) (Erfurt, Wei- mar, Ilmenau, Jena)	10 (BA-6; MA-4) (Erfurt)	24 Monate alle Schulfor- men außer Grund- schulen (18 Monate) bzw. jeweils die Hälfte, zwei oder drei Viertel der regel- mäßigen Arbeitszeit (Teilzeit)

BA = Bachelor, MA = Master

- 1 Im Lehramtplus kann zusätzlich zur Vorbereitung auf das Staatsexamen ein Bachelorabschluss erworben werden, der für außerschulische Tätigkeiten qualifiziert.
- 2 Doppelqualifikation = bundesweit anerkannte zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Regionalen Schulen und die in Mecklenburg-Vorpommern gültige Unterrichtserlaubnis für die Tätigkeit an Grundschulen bzw. die bundesweit anerkannte Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien und die in Mecklenburg-Vorpommern gültige Unterrichtserlaubnis für die Tätigkeit an Grundschulen oder Regionalen Schulen, s. auch: https://www.lehrer-in-mv.de/fileadmin/Bilder_und_Dokumente_AG/Dokumente/Dokumente_Referendare/Merkblatt_01082018.pdf

Quelle: eigene Recherchen

2.2 Standorte und Ausbildungsangebot

Seit den 1970er und 1980er Jahren gilt die Universität als der »richtige Ort für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung« (Böttcher und Blasberg 2015: 364) und auch die Expertenkommission (2007) hat die ausschließliche Verantwortung der Universitäten und pädagogischen Hochschulen für die Lehrer*innenbildung bestätigt (s. Tabelle A3: Standorte und Ausbildungsangebot im Anhang).

Traditionell werden angehende Grundschullehrer*innen sowie Lehrkräfte für Schulen der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg allerdings auch an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Zudem finden sich seit einigen Jahren an zahlreichen Fachhochschulen⁵ in Baden-Württemberg (StudiumPlus), Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt lehramtsbezogene Bachelor-Angebote für das Lehramt an beruflichen Schulen. Das anschließende Masterstudium wird in der Regel an einer kooperierenden Universität absolviert (s. Tabelle A.3: Standorte und Ausbildungsangebot, Typ 5 Kooperationen mit HS im Anhang).

Aktuell bieten 27 Standorte ein grundständiges Lehramtsstudium für sonderpädagogische Förderung an, neu hinzugekommen sind in den letzten Jahren Studiengänge an der Universität Regensburg (seit 2020/21) sowie der Universität Duisburg-Essen (seit 2022/23). Mit Greifswald und Trier gibt es zwei neue Standorte, an denen Grundschullehrkräfte ausgebildet werden und in Berlin (HU) gibt es den zusätzlichen »Quereinstiegsmaster für Grundschullehramt«, der Absolvent*innen bestimmter berufsqualifizierender Studienabschlüsse den Weg in die Grundschulen eröffnet.

Darüber hinaus gibt es zunehmend Angebote, die darauf zielen, die ein-dimensionale Berufsperspektive für den staatlichen Schuldienst zu erweitern. Beispielsweise in Bayern gibt es neben den grundständigen Lehramtsstudiengängen zusätzliche Modellstudiengänge, in denen lehramtsgeeignete BA/MA-Abschlüsse erworben werden, die nach dem Abschluss Tätigkeiten sowohl innerhalb als auch außerhalb des staatlichen Schuldienstes ermöglichen. Für besonders leistungsstarke Studierende der MINT-Fächer für das Lehramt an Gymnasien gibt es vertiefende Angebote, die über die regulären Lehramtsstudiengänge hinausgehen, um neben dem Schuldienst auch für eine »wissenschaftliche Laufbahn bzw. zur Übernahme von Verantwortung und Führungsaufgaben in herausgehobenen Positionen des Bildungs- und Wissenschaftsbereichs« vorbereitet zu werden (MINT-Lehramt PLUS o.J.). Im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurde in Bremen die »Duale Promotion« eingeführt, die es engagierten Student*innen ermöglicht, ein vierjähriges Referendariat mit einer fachdidaktischen Promotion zu verknüpfen (vgl. Universität Bremen o.J.).

5 In Anlehnung an die amtliche Statistik wird die Bezeichnung Fachhochschule (FH) verwendet.

2.2.1 Zentren für Lehrkräftebildung und Professional Schools of Education

Vor dem Hintergrund des sich immer weiter ausdifferenzierenden Studienangebots kommt den Zentren für Lehrkräftebildung und Professional Schools of Education, die im Zuge der Bologna-Reform als koordinierende Stellen an allen lehrer*innenbildenden Standorten – z.T. in Kooperationsverbänden einzelner Hochschulen – eingerichtet wurden, weiterhin eine große Bedeutung zu. Mit ihrer Konzeption als Querschnittsstruktur zu den an der Lehrer*innenbildung beteiligten Fakultäten (vgl. Frohn und Moser 2021) wurde vor allem intendiert, Probleme innerhalb der Lehrer*innenbildung zu lösen, die durch ihre »Zersplitterung und Randstellung in den Fakultäten zu Tage traten« (Röhner 2021: 204). Ein Kernanliegen ist es, »den Lehramtsstudierenden, die gewissermaßen heimatlos zwischen mehreren Fakultäten vagabundieren, ein Zuhause zu geben und den Stellenwert der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu erhöhen« (Böttcher und Blasberg 2015: 357). Neben den Zentren für Lehrkräftebildung etablieren sich ab 2010 Professional Schools of Education (PSE) als problem- und anwendungsbezogene, disziplinübergreifende Lehr-, Forschungs- und Organisationseinheiten (vgl. Weiler 2005). Die insgesamt zwölf PSE lassen sich in zwei Organisationsmodelle unterscheiden (vgl. Röhner 2021). Während der Mehrheit der PSE weitreichende Verantwortung für Querschnittsaufgaben der Lehrer*innenbildung wie Planung und Koordinierung der Studiengänge, insbesondere der schulpraktischen Phasen, sowie Aufgaben in Forschung und Lehre zukommt, gibt es einzelne Einrichtungen mit Fakultätsstatus und Dekan*in, bildungswissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Lehrstühlen mit empirischer Forschungsausrichtung sowie eigenem Promotions- und Habilitationsrecht. An weiteren Standorten positionieren sich die PSE mit eigenen Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten, wie beispielsweise Inklusion, Internationalisierung oder Digitalisierung.

2.2.2 Die universitären Praxisphasen

Der Forderung nach stärkerer Praxisorientierung und Berufsbezogenheit innerhalb der ersten Phase wurde durch die Ausdehnung der Praxisphasen und die Einführung des Praxissemesters in vielen Bundesländern in den letzten Jahren entsprochen und die Praxisanteile innerhalb des Lehramtsstudiums wurden erheblich ausgedehnt. Die schulpraktischen Studien variieren hinsichtlich ihrer Dauer, des Umfangs der ECTS Credits⁶, ihrer Verortung in der Studienphase sowie ihrer inhaltlichen Ausrichtung in den Bundesländern zum Teil erheblich. Während alle Bundesländer zu Beginn des Studiums ein Orientierungs- oder Beobachtungspraktikum (Sachsen-Anhalt) vorsehen, gibt es ein

6 Mit ›ECTS Credits‹ sind ›European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) Credits‹ gemeint. Im weiteren Verlauf wird dafür die Kurzform ›ECTS‹ verwendet.

längeres Praxissemester in Berlin, Brandenburg, Hamburg (hier semesterbegleitendes Kernpraktikum), Hessen (hier nur U Kassel), Niedersachsen, NRW und Schleswig-Holstein. Ein besonderer Fokus liegt auf der universitären Vorbereitung und Begleitung der Praktika, sodass die semesterbegleitenden Praxisphasen oder Praxisblöcke in der vorlesungsfreien Zeit (hier am Beispiel des Lehramts für Grundschule und Gymnasium, s. Tabelle 2.3: Praxisphasen im Lehramt Typ 1 und Tabelle 2.4: Praxisphasen im Lehramt Typ 4) von bildungs- sowie fachwissenschaftlichen Veranstaltungen flankiert werden. Ausnahmen gibt es in Bayern und Hessen, wo Studierende in der Regel vor Studienbeginn ein drei- bis vierwöchiges Orientierungspraktikum absolvieren.

Tabelle 2.3: Praxisphasen im Lehramt Typ 1 (Hinweis: Angabe »Typ 2« entfällt, da in HH seit WiSe 2020/21 kein KMK Lehramtstyp 2 mehr angeboten wird, nur noch für den MA auslaufend)⁷

Bundesland	Typ 1
BW	BA: Begleitetes Orientierungspraktikum: 3 Wochen (5–9 ECTS, bis 3. SE), Integriertes Semesterpraktikum: mind. 12 Wochen (15–30 ECTS, ab 3. SE), ggf. weitere Praktika (fachabhängig) MA: Professionalisierungspraktikum: mind. 3 Wochen (3–6 ECTS)
BY	Orientierungspraktikum: 3–4 Wochen (i.d.R. vor Studienbeginn), Betriebspraktikum: 8 Wochen (i.d.R. vor Studienbeginn), pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum: 5 Wochen (6 ECTS, studienbegl.), einsemestriges fachdidaktisches Praktikum: 1 Tag/Woche (5 ECTS, studienbegl.), einsemestriges grundschuldidaktisches Praktikum: 1 Tag/Woche
BE	BA: Berufsfelderschließendes Praktikum/Orientierungspraktikum: 6 Wochen MA: Praxissemester (30 ECTS, Unterrichtspraktika in drei Fächern und ein Lernforschungsprojekt)
BB	BA: Integriertes Eignungspraktikum/Orientierungspraktikum: Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern außerhalb der Schule: 30 Std., zwei fachdidaktische Tagespraktika: je 30 Std. MA: Praxissemester: mind. 16 Wochen, parallel dazu findet das Psychodiagnostische Praktikum statt
HB	BA: Orientierungspraktikum: 6 Wochen (6 ECTS), zwei Praxisorientierte Elemente: je 2–3 Wochen (3 ECTS) MA: Praxissemester: ein Schulhalbjahr (27 ECTS)
HH	BA: Integriertes Schulpraktikum: 4 Wochen (8 ECTS) MA: Kernpraktikum I (Mittelstufe) und Kernpraktikum II (Primarstufe): je 10–15 semesterbegleitende Praxistage und 20 bzw. 25 Tage Blockpraktikum (je 15 ECTS)

⁷ Die Bezeichnungen und Schreibweisen für die Praxisphasen wurden in den Tabellen 2.3 und 2.4 von den Universitäten übernommen.

Bundesland	Typ 1
HE	Orientierungspraktikum: 4 Wochen (i.d.R. vor Studienbeginn, Voraussetzung für SPS I), Betriebspraktikum: 8 Wochen ODER Praxissemester im 3./4. SE, Schulpraktische Studien I&II: je 5 Wochen Blockpraktikum inkl. Unterrichtsversuche (14 ECTS, studienbegl.), Praxissemester: 250 Std. in 4 Wochen Blockphase und 11–12 Wochen Langphase (nur an der Universität Kassel 30 ECTS, studienbegl.)
MV	Sozialpraktikum: 85 Std. in 3 Wochen (3 ECTS, außerschulisch), Orientierungspraktikum I (Hospitationspraktikum an Grundschulen): 3 Wochen (3 ECTS, 3.–5. SE), Orientierungspraktikum II (Profillinienpraktikum in Kita oder 5./6. Klasse): 3 Wochen (3 ECTS, 5.–8. SE), Hauptpraktikum (schulisch): 6 Wochen (6 ECTS, 6.–8. SE)
NI	BA: Vorbereitende Studien I: 1 Tag/Woche (semesterbegleitend), Vorbereitende Studien II: 3 Wochen, Allgemeines Schulpraktikum: 6 Wochen (Braunschweig) ODER Schulpraktische Studien I&II: (7 ECTS), Allgemeines Schulpraktikum: 4 Wochen (4 ECTS), Außerschulisches Praktikum: 4 Wochen (Hildesheim 4 ECTS) ODER Sozial- und Betriebspraktikum, Schulpraktische Studien I: mind. 3 Wochen (5 ECTS), Schulpraktische Studien II: mind. 4 Wochen (Lüneburg 5 ECTS) ODER Orientierungspraktikum: 4 Wochen (6 ECTS), Allgemeines Schulpraktikum: 6 Wochen (Oldenburg, Vechta 9 ECTS) ODER Betriebs- oder Sozialpraktikum: 4 Wochen, Allgemeines Schulpraktikum: 5 Wochen (Osnabrück) MA: Praxisblock (GHR 300): 18 Wochen an 3 Tagen/Woche
NW	BA: Eignungs- und Orientierungspraktikum: 1./2. SE, 25 Unterrichtstage, 3–12 ECTS (12 ECTS im Modul inkl. EOP insg. Paderborn U, 10 ECTS im Modul inkl. EOP insg. Bielefeld U, 7 ECTS Münster U, 6 ECTS Köln U & Siegen U, 5 ECTS Dortmund TU & Wuppertal U, 3 ECTS Duisburg-Essen) Berufsfeldpraktikum: 4./5. SE, vierwöchig, 5–12 ECTS (12 ECTS im Modul inkl. EOP insg. Paderborn U, 6 ECTS Duisburg-Essen U, Köln U, Münster U & Siegen U, 5 ECTS Bielefeld U, Dortmund TU, Wuppertal U) MA: Praxissemester: 2./3. SE, 5 Monate in der Schule, 25 ECTS
RP	BA: Orientierendes Praktikum 1: (vorlesungsfreie Zeit nach/im) 1. FS, 15 Unterrichtstage, 3 ECTS, Orientierendes Praktikum 2: (i.d.R. vor der Wahl des lehramtsspezifischen Schwerpunktes für 5. und 6. FS vor dem 5. FS), 15 Unterrichtstage, 3 ECTS, Vertiefendes Praktikum 1: i.d.R. nach den beiden Orientierenden Praktika, 15 Unterrichtstage, 4 ECTS MA: Vertiefendes Praktikum 2: i.d.R. in der vorlesungsfreien Zeit im Masterstudium, 15 bis 20 (FöS) Unterrichtstage, 4 ECTS
SL	Orientierungspraktikum: zwischen dem 1. und 3. FS, fünfwöchiges Blockpraktikum (mind. 2 eigenständige Unterrichtsstunden), insg. 45 ECTS, zwei semesterbegleitende fachdidaktische Schulpraktika (in der Didaktik des Sachunterrichts & im Profildfach): zwischen dem 3. und 5. FS, festgelegter Wochentag (1–3 eigenständige Unterrichtsstunden, ggf. im Teamteaching), insg. je 40 ECTS, zwei fachdidaktische Schulpraktika (in der Fachdidaktik Deutsch & Mathematik): zwischen dem 5. und 7. SE vierwöchige Blockpraktika, insg. je 40 ECTS, vierwöchiges Betriebspraktikum: vor oder während des Studiums

Bundesland	Typ 1
SN	Schulpraktische Studien I: 3 Std./Woche semesterbegleitendes, bildungswissenschaftliches Orientierungspraktikum und 2 Wochen Kita-Blockpraktikum, 1–2 FS, 5 ECTS, Schulpraktische Studien II (Schulpraktische Übung): 3 Std./Woche (semesterbegleitend), 5. FS, Schulpraktische Studien III (schulpraktische Übung): 3 Std./Woche (semesterbegleitend), insg. 5 ECTS, 6. FS, Schulpraktische Studien IV (Grundschulpädagogisches Blockpraktikum): 4 Wochen, 3 Std./Woche (SPS II & IV insg. 10 ECTS), 5. FS, Schulpraktische Studien V (Fachdidaktisches Blockpraktikum): 4 Wochen, 3. Std./Tag, insg. 5 ECTS, 6. FS (Chemnitz U) ODER: Grundpraktikum: 1./2. FS, block- oder tagespraktische Form (30 Std. Praktikum), 2 ECTS, Blockpraktikum A: 3./4. FS, 3. FS, vierwöchiges Praktikum (100 Std. Praktikum), 5 ECTS, Blockpraktika B (zweimal): 6./7. FS, 15–20 Unterrichtsstunden (je nach Fach) & 30 Std. Hospitation, je 5 ECTS, Schulpraktische Übungen (zweimal): zwischen dem 3. und 7. FS, semesterbegleitendes Gruppenpraktikum (2 Unterrichtsversuche mit anschließender Auswertung), je 4 ECTS (Dresden TU) ODER: Schulpraktische Studien I: 2./3. FS, vierwöchiges Blockpraktikum (75 Std. Präsenz, mind. 1 selbst gehaltene Unterrichtsstunde), 10 ECTS, Schulpraktische Studien II: 5. FS, 60 Std. Praktikum (4h je Praktikumstag, inkl. Unterrichtsversuche in Kleingruppen, mind. 6 begleitete Unterrichtsstunden), 5 ECTS, Schulpraktische Studien III: zwischen dem 3. und 6. FS, wöchentliche Besuche der Tagespraktikumsschule in Gruppen (mind. 2 Stunden bzw. 1 Block Unterricht), 5 ECTS, Schulpraktische Studien IV: zwischen dem 6. und 8. FS, vierwöchiges Blockpraktikum (80 Std. Praktikum, Empfehlung von 12–18 begleiteten Unterrichtseinheiten), 5 ECTS, Schulpraktische Studien V: (vorlesungsfreie Zeit vor dem) 7. FS, vierwöchiges Blockpraktikum (80 Std. Praktikum), 5 ECTS (Leipzig U)
ST	Beobachtungspraktikum (Ende des 1. FS, insg. 10 ECTS, 2 Wochen), Schulpraktikum I (ab dem 3. SE, schulpraktische Übungen im Umfang von 10 ECTS, 4 Wochen), Schulpraktikum II (ab dem 5. SE, schulpraktische Studien im Umfang von 5 ECTS, 4 Wochen), Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum (ab dem 4. SE, 5 ECTS, 2 Wochen)
SH	BA: 2 Orientierungspraktika (im 1. & 2. FS, insg. 60 ECTS, je 3 Wochen), Fachdidaktisches Praktikum (3. oder 5. FS, insg. 55 ECTS, 3 Wochen) MA: Praxissemester (3. FS, 15 ECTS, 10 Wochen)
TH	BA: Schulpraktische Studien (BOS & VOS, 3. oder 4. FS, 6 ECTS), Interdisziplinäres bildungswissenschaftliches Grundlagenpraktikum (IBG, 5. FS, 3 ECTS Begleitveranstaltung & 30 Std. Praktikum) MA: Fachdidaktische Praktika (FD, 3 ECTS je Fachpraktikum), Bildungswissenschaftliche Praktika (BW 01 & BW 02, 1. bzw. 2. FS, je 3 ECTS durch Begleitveranstaltung & 50 Std. Praktikum) & Komplexes Schulpraktikum (KSP, 3. oder 4. FS, 30 ECTS durch 15 Wochen Praktikum & Gruppensupervision an der Universität)

FS = Fachsemester, SE = Semester

Quelle: eigene Recherchen

Tabelle 2.4: Praxisphasen im Lehramt Typ 4

Bundesland	Typ 4
BW	BA: Begleitetes Orientierungspraktikum: 3 Wochen (3–6 ECTS) MA: Schulpraxissemester: i.d.R. 12 Wochen (16 ECTS)
BY	Orientierungspraktikum 3–4 Wochen (i.d.R. vor Studienbeginn), Betriebspraktikum: 8 Wochen, Pädagogisch-didaktisches Praktikum: 150–160 Unterrichtsstunden (6 ECTS), Studienbegleitendes fachdidaktisches Schulpraktikum: 1 Tag/Woche (5 ECTS)
BE	BA: Berufsfelderschließendes Praktikum/Orientierungspraktikum: 6 Wochen MA: Praxissemester (30 ECTS, Unterrichtspraktika in drei Fächern und ein Lernforschungsprojekt)
BB	BA: Orientierungspraktikum: 3 Wochen/ 2 Wochen Hospitation an der Schule, 1 Woche Auswertung (5 ECTS), Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern: als Blockpraktikum o. semesterbegleitend möglich (3 ECTS), fachdidaktisches Tagespraktikum MA: Psychodiagnostisches Praktikum: Parallel zum Schulpraktikum an derselben Schule, Schulpraktikum/Praxissemester 17 Wochen (davon 15 Wochen an der Schule) (24 ECTS)
HB	BA: Orientierungspraktikum: 6 Wochen (6 ECTS), zwei Praxisorientierte Elemente: je 2–3 Wochen (3 ECTS) MA: Praxissemester: ein Schulhalbjahr (27 ECTS)
HH	BA: Orientierungspraktikum: 4 Wochen (8 ECTS) MA: Kernpraktikum: 30–35 Praxistage im Kernpraktikum I und 30–32 Tage im Kernpraktikum II (15 ECTS)
HE	Goethe-Universität Frankfurt: Praxissemester: (ab dem 3. SE): 15 Wochen (30 ECTS) Orientierungs- und Betriebspraktikum entfallen, Orientierungspraktikum: 4 Wochen, Schulpraktische Studien mit Blockpraktikum I (SPS I): 5 Wochen, Schulpraktische Studien II (semesterbegleitend), Betriebspraktikum: 8 Wochen, Schulpraktikum II: 8 Wochen
MV	Sozialpraktikum 60 Std. in 3 Wochen (3 ECTS), Schulpraktikum I: 4 Wochen (4 ECTS), Schulpraktikum II: 8 Wochen (8 ECTS)
NI	BA: Betriebs- und Sozialpraktikum: 2–4 Wochen (Braunschweig, Hannover, Osnabrück), Orientierungspraktikum: 4 Wochen (Braunschweig, Göttingen), Vertiefungspraktikum: 5–6 Wochen (Braunschweig, Göttingen), Allgemeines Schulpraktikum: 4–6 Wochen (Göttingen, Hannover, Osnabrück, Oldenburg) MA: Basisfachpraktikum: 5 Wochen (Osnabrück), Erweiterungspraktikum 4 Wochen (Osnabrück), Praxisblock ca. 5 Monate (Braunschweig), Fachpraktikum: 5 Wochen (9 ECTS Oldenburg, Göttingen, Hannover), Forschungs- und Entwicklungspraktikum: 2 Wochen (6 ECTS) (Oldenburg)/4 Wochen (Göttingen)
NW	BA: Eignungs- und Orientierungspraktikum: 1./2. SE, 25 Unterrichtstage, 3–18 ECTS (18 ECTS im Modul inkl. EOP & BFP insg. Paderborn U, 10 ECTS im Modul inkl. EOP insg. Bielefeld U, 9 ECTS im Modul inkl. EOP insg. Bochum U, 7 ECTS Münster U, 6 ECTS Aachen U, Köln U & Siegen U, 5 ECTS Bonn U, Dortmund TU & Wuppertal U, 3 ECTS Duisburg-Essen) Berufsfeldpraktikum: 4./5. SE, vierwöchig, 4–18 ECTS (18 ECTS im Modul inkl. EOP & BFP insg. Paderborn U, 6 ECTS Köln U, Münster U & Siegen U, 5 ECTS Bochum U, Bielefeld U, Dortmund TU, Duisburg-Essen U & Wuppertal U, 4 ECTS Aachen U & Bonn U MA: Praxissemester: 2./3. SE, 5 Monate in der Schule, 25 ECTS

Bundesland	Typ 4
RP	<p>BA: Orientierendes Praktikum 1: (Vorlesungsfreie Zeit nach/im) 1. FS, 15 Unterrichtstage, 3 ECTS, Orientierendes Praktikum 2: (i.d.R. vor der Wahl des lehramtsspezifischen Schwerpunktes für 5. und 6. FS vor dem 5. FS), 15 Unterrichtstage, 3 ECTS, Vertiefendes Praktikum 1: i.d.R. nach den beiden Orientierenden Praktika, 15 Unterrichtstage, 4 ECTS</p> <p>MA: Vertiefendes Praktikum 2: i.d.R. in der vorlesungsfreien Zeit im Masterstudium, 15 bis 20 (FoS) Unterrichtstage, 4 ECTS</p>
SL	<p>Orientierungspraktikum: zwischen dem 1. und 3. FS, fünfwöchiges Blockpraktikum (mind. 2 eigenständige Unterrichtsstunden), insg. 48 ECTS, Zwei semesterbegleitende fachdidaktische Schulpraktika (in der Didaktik des Sachunterrichts & im Profiffach): zwischen dem 3. und 5. FS, festgelegter Wochentag (1–3 eigenständige Unterrichtsstunden, ggf. im Teamteaching), je 16 ECTS, Zwei fachdidaktische Schulpraktika (in der Fachdidaktik Deutsch & Mathematik): zwischen dem 5. und 7. FS, vierwöchige Blockpraktika, je 16 ECTS, Vierwöchiges Betriebspraktikum: vor oder während des Studiums</p>
SN	<p>Grundpraktikum: 1./2. FS, block- oder tagespraktische Form (30 Std. Praktikum), 2 ECTS, Blockpraktikum A: 3./4. FS, 3. FS, vierwöchiges Praktikum (100 Std. Praktikum), 5 ECTS, Blockpraktika B (zweimal): 6./7. FS, 15–20 Unterrichtsstunden (je nach Fach) & 30h Hospitation, je 5 ECTS, Schulpraktische Übungen (zweimal): zwischen dem 3. und 7. FS, semesterbegleitendes Gruppenpraktikum (2 Unterrichtsversuche mit anschließender Auswertung), je 4 ECTS (Dresden TU); insg. 25 ECTS SPS ODER SPS I: 2./3. FS, vierwöchiges Blockpraktikum (75 Std. Präsenz, mind. 1 selbst gehaltene Unterrichtsstunde), 10 ECTS; SPII/III: inhaltlich in den Fachdidaktiken verankert, SPS II & III werden von diesen jeweils gemeinsam behandelt, SPS IV/V: werden in der vorlesungsfreien Zeit absolviert (keine genaueren Angaben zu FS), zwei vierwöchige fachdidaktische Blockpraktika, je 5 ECTS (U Leipzig)</p>
ST	<p>Beobachtungspraktikum: (10 ECTS), schulpraktische Übungen Dauer: 1 SE, zwei Schulpraktika: 4 Wochen (15 ECTS insg. 5 ECTS SP I, ab dem 4. SE 10 ECTS, SP II) & 30h Hospitation, außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum: 2 Wochen) (5 ECTS) (Halle)</p> <p>BA: Professionspraktische Studien: Schulisches Praktikum, Pädagogisches Orientierungspraktikum oder Betriebspraktikum (10 ECTS)</p> <p>MA: Schulpraktikum: 4 Wochen (5 ECTS), Schulpraxissemester (8 ECTS) (Magdeburg)</p>
SH	<p>BA: 2 Orientierungspraktika (im 1. & 2. FS, insg. 50 ECTS, je 3 Wochen), Fachdidaktisches Praktikum (3. oder 5. FS, insg. 60 ECTS, 3 Wochen) (Flensburg U), 2 Pädagogische Praktika (2. & 4. FS, 5 ECTS & 10 ECTS, je 3 Wochen) (Kiel U)</p> <p>MA: Praxissemester (15 ECTS, 3. SE, 10 Wochen) (Flensburg U), Praxissemester (17 ECTS, 3. SE, 8 Wochen) (Kiel U)</p>
TH	<p>Eingangspraktikum: 240 Stdt., Praxissemester (30 ECTS), Praxissemester (30 ECTS)</p>

FS = Fachsemester, SE = Semester

Quelle: eigene Recherchen

Um die Praxisanteile in der Ausbildung darüber hinausgehend zu erweitern, gibt es aktuell insbesondere unter Politiker*innen und einzelnen Wissenschaftlicher*innen Befürworter*innen eines dualen Lehramtsstudiums (vgl. Baumann 2023; DBT 2021; Peter 2021). Als Modellprojekt sind in Baden-Württemberg zum WS 2024/25 für die Lehrämter für die Sekundarstufe I, das Gymnasium sowie für berufliche Schulen duale lehramtsbezogene Masterstu-

diengänge geplant. Insbesondere Absolvent*innen von Fachbachelorstudiengängen sollen durch eine hohe Praxisorientierung, Vergütung im Studium sowie eine auf insgesamt drei Jahre verkürzte Ausbildungsdauer zu einem Lehramtsstudium motiviert werden (vgl. MWK BW 2023; dpa 2023; Saint-Cast 2023). Für das Lehramt an beruflichen Schulen gibt es bereits duale Master-Studiengänge für FH-Absolvent*innen bestimmter technischer Fächer (z.B. in NRW). Ob derartige duale Studiengänge zukünftig in größerem Umfang angeboten werden, wird sich in den nächsten Jahren zeigen.

Dort, wo der Lehrer*innenmangel besonders hoch ist (z.B. in NRW), etabliert es sich darüber hinaus, dass Studierende zum Teil schon während des Bachelorstudiums als Vertretungslehrer*innen eigenverantwortlich in der Schule unterrichten.⁸ Anders als in den studienbegleitenden Praxisphasen bleiben diese Erfahrungen nicht selten unreflektiert (vgl. Baumann 2023) und es stellt sich die Frage, wie dies die Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte mittelfristig beeinflusst und zu veränderten Herausforderungen insbesondere für die universitäre Begleitung der Schulpraktika innerhalb der ersten Phase führt.

2.3 Bildungswissenschaftliche Studienanteile

Die starke Ausdifferenzierung der Studiengänge zeigt sich auch in den bildungswissenschaftlichen Anteilen, die seit Jahren für eine gewisse Beliebigkeit (Lüders 2018), Zufälligkeit (Lohmann et al. 2011) und das Fehlen eines verbindlichen Kerncurriculums kritisiert werden (Schreiber und Cramer 2023). Im Vergleich der einzelnen Hochschulen gibt es zudem keine einheitliche Bezeichnung für diese fachübergreifenden Studienanteile. Auch wenn sie an den meisten Standorten aktuell als *Bildungswissenschaften*, *Bildungswissenschaftliches Begleitstudium* bzw. *Bildungswissenschaftliche Grundlagen* ausgewiesen werden, finden sich auch die Bezeichnungen *Erziehungswissenschaft* oder *Erziehungswissenschaftliches Studium*, *Grundwissenschaften*, *Lehramtsbezogene Berufswissenschaft*, *Professionalisierungsprogramm*, *Kerncurriculum Lehrerbildung*, *Combined Studies/Profilierungsbereich* oder *Optionalbereich*. Unklar ist, inwieweit die unterschiedlichen Bezeichnungen auch Unterschiede und Abweichungen im Blick auf das Verständnis, die disziplinäre Kontextualisierung sowie inhaltliche und methodische Schwerpunktsetzungen anzeigen.

Die Lehramtsstudiengänge umfassen in der Regel maximal 300 ECTS, für das Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Musik und Kunst bis zu 360 ECTS, die sich auf bildungswissenschaftliche Anteile, schulpraktische Studien und zwei Fächer aufteilen. Die bildungswissenschaftlichen Anteile schließen diszi-

8 Zum aktuellen Zeitpunkt konnten hierzu keine offiziellen Zahlen recherchiert werden.

plinär Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie ein (vgl. Schreiber und Cramer 2023). An einigen Hochschulen sind darüber hinaus beispielsweise Module für Theologie, Philosophie, Politikwissenschaft oder Sprech- und Sprachbildung verbindlich.

In der Regel ist der Umfang der bildungswissenschaftlichen Anteile im Bachelor- höher als im Masterstudium. Erwartungsgemäß fallen die bildungswissenschaftlichen Anteile in den gymnasialen Studiengängen geringer aus als in denen für die Primarstufe und die Sekundarstufe I.

Angesichts der starken »Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlichen Wissens und seiner vielseitigen und starken beruflichen Bezüge« wird die »Vermittlung von Kernbeständen erziehungswissenschaftlichen Wissens und erziehungswissenschaftlicher Methodologie« aus Perspektive der Disziplin als grundlegend erachtet (Tippelt 2010: 10). Aus diesem Grund hat die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft bereits im Jahr 2001 Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft ausgearbeitet, das für die Lehrer*innenbildung weiterentwickelt und in seiner aktuellen Fassung als »Strukturmodell mit Kerncurriculum Erziehungswissenschaft für Bachelor-/ Masterstudiengänge in der Lehrerbildung« vorliegt und aktuell einer erneuten Revision unterzogen wird (DGfE 2010). Ein Anliegen ist es, durch gemeinsame inhaltliche Kernbereiche in den BA/MA-Studiengängen Erziehungswissenschaft sowie den Lehramtsstudiengängen »ihre Identität als pädagogische Studiengänge« herauszustellen (DGfE 2010: 24).

Auch wenn alle Lehramtsstudiengänge Studienanteile aufweisen, die sich thematisch den Studieneinheiten »Grundlagen der Erziehungswissenschaft«, »Gesellschaftliche, politische und rechtliche Rahmenbedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung in schulischen und nichtschulischen Einrichtungen unter Einschluss internationaler Aspekte«, »Tätigkeitsfeld Schule einschließlich Fachdidaktik«, »Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens« sowie »Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen« und »Professionsspezifische Vertiefung: Handlungskompetenzen und Arbeitsfelder in der Pädagogik« (DGfE 2010: 24) zuordnen lassen, sind inhaltliche Ausgestaltungen, Schwerpunktsetzungen und Kreditierung durchaus sehr unterschiedlich. Aufgrund dieses Eindrucks großer Beliebigkeit und curricularer Unstrukturiertheit (Lohmann et al. 2011: 276) müssen die nachfolgend dokumentierten Aspekte hier eher als Trend und nicht als Ergebnis eines empirisch abgesicherten Vergleichs verstanden werden.

Mit Blick auf die erste Studieneinheit »Grundlagen der Erziehungswissenschaft« zeigt sich, dass inhaltlich hier zu verortende Veranstaltungen mit einem durchschnittlichen Umfang von 5 bis 15 ECTS in allen Lehramtsstudiengängen für die Lehrämter an allgemeinbildenden Schulen vorgesehen sind. Das Angebot ist dabei mehrheitlich schulstufenspezifisch ausgerichtet und insbesondere für das Lehramt in der Primarstufe disziplinär stark durch die Grundschulpädagogik geprägt. Bemerkenswert ist, dass die Hauptverantwortung für die

bildungswissenschaftlichen Studienanteile an einzelnen Standorten nicht nur bei den bildungswissenschaftlichen Fakultäten, sondern auch bei den Zentren für Lehrer*innenbildung liegt.

Am Beispiel der Studieneinheit »Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen« lässt sich zeigen, dass es nur an einzelnen Standorten – und hier auch nicht für alle Lehramtsstudiengänge – ausgewiesene Module zu Forschungsmethoden gibt. Die Modulbezeichnungen verweisen sowohl auf quantitative als auch auf qualitative Forschungsmethoden und da die Modulbeschreibungen oft sehr allgemein formuliert sind und die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen von den einzelnen Lehrenden abhängen, sind eindeutige Aussagen zu den konkret vermittelten Methoden kaum möglich. Die Vermittlung und Einübung von Forschungsmethoden ist an zahlreichen Standorten zudem in allgemeine Module integriert. Hier sind vor allem die Lernforschungsprojekte innerhalb des Praxissemesters hervorzuheben, in denen der Ansatz des Forschenden Lernens aufgegriffen wird (z.B. in Berlin, Niedersachsen, NRW) (vgl. Bloh et al. 2019; Paseka und Schrittmesser 2019). Insgesamt verdichtet sich im Rahmen dieser Recherche der Eindruck, dass die Vermittlung von qualitativen sowie quantitativen Forschungsmethoden in den Lehramtsstudiengängen aktuell eher vernachlässigt wird (vgl. Stelter und Miethe 2019).

Der seit längerer Zeit aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive kritisch beschriebene Trend zunehmend psychologisch-empirisch ausgerichteter Bildungswissenschaften (vgl. Casale et al. 2010) verstärkt sich durch die im Zuge der Inklusionsbewegung nahezu flächendeckend vorzufindenden Module zu »Diagnostik und Förderung bzw. Beratung« sowie zum Themenfeld »Lernen«, da diese vielfach in psychologischer oder sonderpädagogischer Anbindung vorzufinden sind. Verbindlich innerhalb der bildungswissenschaftlichen Anteile sind mindestens 5 bis 9 ECTS im Bereich Psychologie, die an einzelnen Standorten auch bis zu 24 ECTS umfassen können. Die Tabelle 2.5 enthält eine Übersicht über den jeweiligen Mindest- und Maximalumfang der bildungswissenschaftlichen Anteile in den Lehramtsstudiengängen für die Primarstufe, Sekundarstufe I sowie das Lehramt am Gymnasium.⁹ Zudem ist für die einzelnen Standorte aufgeführt, ob in den Angaben zu den bildungswissenschaftlichen Anteilen bereits praktische oder fachdidaktische (Hamburg) Studienanteile enthalten sind.

9 Da im Lehramt für berufliche Bildung und im sonderpädagogischen Lehramt vor allem schulformspezifische pädagogisch-didaktische Studienanteile vorgesehen sind, wurden diese hier nicht berücksichtigt.

Tabelle 2.5: Bildungswissenschaftliche Anteile in den Lehramtsstudiengängen¹⁰

Bundesland	Typ 1	Typ 3	Typ 4
Baden-Württemberg	BA 41–57 ECTS/ MA 10–33 ECTS insgesamt 63 ECTS zzgl. Praktika	BA 23–48 ECTS/ MA 18–23 ECTS insgesamt 63 ECTS zzgl. Praktika	BA 10–19 ECTS/ MA 26–33 ECTS insgesamt 45 ECTS zzgl. Praktika
Bayern	BA 24 ECTS (Augsburg) Staatsexamen 35–43 ECTS zzgl. Praktika	Mittelschule BA 24 ECTS (Augsburg) Staatsexamen 35–43 ECTS zzgl. Praktika Realschule BA 16 ECTS (Augsburg) Staatsexamen 32–43 ECTS zzgl. Praktika	BA 16 ECTS (Augsburg) BA 24 ECTS/ MA 18 ECTS (TU München) Staatsexamen 35–42 ECTS zzgl. Praktika
Berlin	BA 11–30 ECTS zzgl. Praktika/ MA 21 ECTS zzgl. Praxis- semester	BA 11 ECTS zzgl. Praktika/ MA 21 ECTS zzgl. Praxis- semester	BA 11 ECTS zzgl. Praktika/ MA 21 ECTS zzgl. Praxis- semester
Brandenburg	BA 18 ECTS inkl. Praktika/ MA 18 ECTS zzgl. Praxis- semester	BA 30 ECTS inkl. Praktika/ MA 36 ECTS zzgl. Praxis- semester	BA 30 ECTS inkl. Praktika/ MA 18 ECTS zzgl. Praxis- semester
Bremen	BA 42 ECTS inkl. Praktika/ MA 18 ECTS zzgl. Praxis- semester	BA 24 ECTS inkl. Praktika/ MA 36 ECTS zzgl. Praxis- semester	
Hamburg	BA 80 ECTS inkl. Fachdi- daktik & Praktika/ MA 75 ECTS inkl. Fachdi- daktik & Kernpraktikum	BA 41 ECTS inkl. Fachdi- daktik & Praktika/ MA 61 ECTS inkl. Fachdi- daktik & Kernpraktikum	BA 41 ECTS inkl. Fachdi- daktik & Praktika/ MA 61 ECTS inkl. Fachdi- daktik & Kernpraktikum
Hessen	34–39 ECTS zzgl. Praktika/ 74 ECTS inkl. Praxissemes- ter (Kassel)	46–60 ECTS zzgl. Praktika	36–60 ECTS zzgl. Praxisse- mester (Frankfurt)
Mecklenburg-Vor- pommern	60 ECTS zzgl. Praktika	60 ECTS zzgl. Praktika	30 ECTS zzgl. Praktika
Niedersachsen	BA 30–60 ECTS zzgl. Praktika/ MA 18–30 ECTS zzgl. Praxissemester	BA 34–52 ECTS zzgl. Praktika/ MA 18–36 ECTS zzgl. Praxissemester	BA 20–50 ECTS/ MA 20–33 ECTS zzgl. Praktika
Nordrhein- Westfalen	BA 27–45 ECTS inkl. Praktika/ MA 18–34 zzgl. Praxisse- mester	BA 30–63 ECTS inkl. Praktika/ MA 18–46 ECTS zzgl. Praxissemester	BA 14–30 ECTS inkl. Praktika/ MA 8–34 ECTS zzgl. Praxis- semester
Rheinland-Pfalz	BA 34 ECTS/ MA 40 ECTS zzgl. Praktika	BA 30 ECTS/ MA 24 ECTS zzgl. Praktika	BA 30 ECTS/ MA 12 ECTS zzgl. Praktika

10 Aktuell gibt es keine Studiengänge des Typs 2. Integrierte Studiengänge für Sek I und Sek II gibt es in Berlin, Brandenburg und Hamburg.

Saarland	48 ECTS zzgl. Praktika	48 ECTS zzgl. Praktika	48 ECTS zzgl. Praktika
Sachsen	40–44 ECTS zzgl. Praktika	35 ECTS zzgl. Praktika	35 ECTS zzgl. Praktika
Sachsen-Anhalt	Staatsexamen 35 ECTS zzgl. Praktika	BA 25 ECTS/ MA 29 ECTS zzgl. Praktika	BA 25 ECTS/ MA 34 ECTS zzgl. Praktika
Schleswig-Holstein	BA 60 ECTS inkl. Praktika/ MA 25 ECTS zzgl. Praxis- semester	BA 50 ECTS inkl. Praktika/ MA 25 ECTS zzgl. Praxis- semester	BA 30–50 ECTS inkl. Praktika/ MA 25–36 ECTS inkl. Praxissemester
Thüringen	BA 33–42 ECTS inkl. Praktika/ MA 36 ECTS inkl. Praktika zzgl. Praxissemester	Staatsexamen 40 ECTS inkl. Praxisse- mester	Staatsexamen 40 ECTS inkl. Praxisse- mester

Quelle: eigene Recherchen

Insgesamt bleibt damit auch im Standortvergleich der bildungswissenschaftlichen Anteile das Bild »babylonischer Sprachverwirrung« bestehen (Lüders 2018: 58), denn bundesweit gibt es keine einheitliche Bezeichnung für diesen Studienanteil und auch die Ausgestaltung variiert nach wie vor umfänglich und inhaltlich standort- sowie lehramtsspezifisch stark. Der oft sehr geringe Anteil von bildungswissenschaftlichen Studienelementen, die unterschiedliche inhaltliche Ausgestaltung, Abstimmungsschwierigkeiten unter den Akteur*innen sowie die individuell stark abweichende Nutzung des Studienangebots führen dazu, dass die aktuellen Standards für Lehrer*innenbildung allenfalls als Orientierung, aber nicht als verbindlicher Rahmen gedeutet werden können (vgl. Spinath 2019).

2.3.1 Digitalisierungs- und inklusionsspezifische Angebote innerhalb der bildungswissenschaftlichen Anteile

Die KMK-Standards für die Bildungswissenschaften wurden in den letzten Jahren sowohl im Zuge der Inklusionsbewegung als auch der Digitalisierung aktualisiert und um jeweils entsprechende Kompetenzerwartungen erweitert (KMK 2019: 2). Verbindlich vorgesehene, modular verankerte digitalisierungsbezogene Angebote im Umfang von 3 bis 9 ECTS gibt es bisher vereinzelt an Standorten in Baden-Württemberg, Bayern, Bremen und Niedersachsen und so ist es für Lehramtsstudierende aktuell vor allem wahlweise oder durch freiwillige Zusatzqualifikationen möglich, die digitalisierungsbezogenen Kompetenzen zu erweitern. Auch wenn anzunehmen ist, dass die schulische Digitalisierung implizit in zahlreichen Veranstaltungen bearbeitet wird, bestätigen zahlreiche Studien, dass die Medienkompetenzen sowie die mediendidaktischen Kompetenzen angeheher Lehrkräfte aktuell noch unzureichend sind und eine flächendeckende und prüfungsrelevante Verankerung insbesondere mediendidaktischer Inhalte als wünschenswert erachtet wird (vgl. Senkbeil et al. 2021).

Auch wenn inklusionsbezogene Kompetenzen und Einstellungen aktuell intensiv erforscht werden, resultiert daraus noch kein konkretes und konsensfähiges Kompetenzmodell, das der Ausbildung flächendeckend zugrunde liegt (vgl. Moser 2019). Grundsätzlich wird die Umsetzung von Inklusion an den Hochschulen durch Lehrer*innenbildungsgesetze, Lehramtszugangsverordnungen sowie Studien- und Prüfungsordnungen der jeweiligen Bundesländer rechtlich gerahmt und gesteuert, zudem soll Inklusion in allen Bundesländern als Querschnittsthema in bestehende Module der Lehrer*innenbildung integriert werden. Eine einheitliche Umsetzungsstrategie leitet sich aus dem Vergleich der gesetzlichen Bestimmungen nicht ab, denn allein der verbindliche inklusionsorientierte ECTS-Umfang variiert in den Bildungswissenschaften stark; z.B. im Grundschullehramt zwischen 4 ECTS (NRW) und 21 ECTS (Mecklenburg-Vorpommern). Neben dem unterschiedlichen quantitativen Umfang der ECTS zeigen sich im Rahmen der Recherche Unterschiede in der inhaltlichen Ausgestaltung (vgl. Lüders 2018). So erweisen sich die disziplinäre Anbindung an die Sonderpädagogik sowie die theoretischen und systematischen Bezüge inklusionsbezogener Inhalte als breit gefächert, wie die nachfolgenden Modultitel beispielhaft zeigen: »Erziehungswissenschaftliche Vertiefung unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion«, »Evaluation, Diagnostik und Inklusion«, »Einführung in die inklusionsorientierte Sonderpädagogik« oder »Heterogenität – Diversität – Inklusion«. Der am häufigsten genannte Bezugs- und auch Alternativbegriff ist auf der Ebene der Modulbezeichnungen »Heterogenität«. Insgesamt zeigt die Recherche, dass Inklusion im aktuellen Studienangebot sowohl in einem weiten Verständnis als Herausforderung im Umgang mit Vielfalt gedeutet, als auch in enger Verzahnung mit der Sonderpädagogik aufgenommen wird (z.B. Bremen, Mecklenburg-Vorpommern). Eine systematische Trennung zwischen Inklusions- und Sonderpädagogik lässt sich weiterhin nicht aus dem Studienangebot abbilden. So gibt es an einzelnen Standorten auch explizit sonderpädagogische Studienanteile in den Studiengängen für allgemeinbildende Schulen.

Standortabhängig bearbeiten Lehramtsstudierende den Themenbereich Inklusion somit aus sehr unterschiedlichen Perspektiven heraus, was wiederum Einfluss auf das Inklusionsverständnis und infolgedessen auf das »inklusive praktische Handeln« und eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung haben kann (Schaumburg et al. 2019).

2.4 Ausblick

Innerhalb und über die tradierten Studienstrukturen hinaus verändert sich das ohnehin stark ausdifferenzierte Feld der Lehrer*innenbildung zunehmend weiter. Angesichts der starken Ausdifferenzierung des Angebots sowie der vielfältigen Bezeichnungen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen ist eine stärkere

Verständigung über grundlegende Bereiche der Lehrer*innenbildung inklusive aktueller Herausforderungen und Entwicklungen wie Inklusion und Digitalisierung durchaus wünschenswert (vgl. DGfE 2010; Schneider und Ruberg 2023). Angesichts des akuten Lehrkräftemangels etablieren sich parallel zu den traditionellen Professionalisierungskontexten zahlreiche alternative Wege in die Lehrpraxis sowie in den Lehrberuf, die sich vor allem durch eine Betonung der Berufs- und Praxisnähe auszeichnen. Hier stellt sich die Frage, inwieweit diese Maßnahmen zur kurzfristigen Bedarfsabdeckung die Professionalisierungswege und das damit einhergehende Professionsverständnis von Lehrkräften langfristig verändern. Ob und inwieweit sich dadurch verschiedene Statusgruppen mit Lehrkräften, die einerseits ein grundständiges Studium und ein als herausfordernd wahrgenommenes Referendariat durchlaufen haben, und Lehrkräften, die auf alternativen Wegen ins Lehramt finden, innerhalb des Lehrberufs etablieren, bleibt abzuwarten. Zu hinterfragen wird vor allem sein, in welchen Kontexten eine reflexive Haltung, die als Merkmal von Professionalität gilt, bestmöglich ausgebildet werden kann. Gerade im Hinblick auf die Ausdifferenzierung sowie die damit einhergehenden komplexen Herausforderungen und Praxisanforderungen (wie z.B. im Kontext von Digitalisierung und Inklusion) scheint einerseits die Verständigung über grundlegende Kernbereiche (vgl. DGfE 2010) unumgänglich sowie andererseits ein universitäres Studium, das den Schwerpunkt auf die fortlaufende »Geltungshinterfragung bestehender Wissensbestände und [...] Generierung neuer Erkenntnisse im Modus der Kritik« (Dzengel 2016: 79f.) legt, alternativlos.

Literatur

- Baumann, C. (2023, 4. Januar). *Lehramtsstudium besser dual?* Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung. <https://deutsches-schulportal.de/kolumnen/kreidestaub-lehramtsstudium-besser-dual/> [Abgerufen: 09.03.2023].
- Bloh, B., Behrmann, L., Homt, M., & van Ophuysen, S. (2019). Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung. Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus, & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 135–148). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:17270>
- Böttcher, W., & Blasberg, S. (2015). Wie professionell und reformfähig ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 356–365. <https://doi.org/10.36950/bzl.33.2015.9558>
- Casale, R., Röhner, C., Schaarschuch, A., & Sünker, H. (2010). Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 21(41), 43–66. <https://doi.org/10.25656/01:4028>

- DBT = Deutscher Bundestag (2021). *Corona zeigt Handlungsbedarf – Innovative Ausbildungswege und Wertschätzung engagierter Lehrkräfte*. Drucksache 19/31173. <https://dsriver.bundestag.de/btd/19/311/1931173.pdf> [Abgerufen: 12.09.2023].
- Destatis = Statistisches Bundesamt (2022). Zahl der Woche Nr. 40. Pressemitteilung: Pressestelle des Statistischen Bundesamtes. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2022/PD22_40_p002.html [Abgerufen: 06.08.2023].
- DGfE = Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2010). *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (2., erw. Aufl., Erziehungswissenschaft: Sonderbd. 21). Opladen: Barbara Budrich.
- dpa = Deutsche Presse-Agentur (2023, 4. Februar). Bildungsforscherin plädiert für duales Lehramtsstudium. *ZEIT ONLINE*. <https://www.zeit.de/news/2023-02/04/bildungsforscherin-plaediert-fuer-duales-lehramtsstudium?utm> [Abgerufen: 07.08.2023].
- Dzengel, J. (2016). *Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13179-1>
- Expertenkommission = Expertenkommission »Reform der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen« (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Unt. Leit. v. J. Baumert. https://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf [Abgerufen: 01.08.2023].
- Frohn, J., & Moser, V. (2021). Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung: zum Stand der Umsetzung anhand bildungspolitischer Entwicklungen und einer Befragung unter den Lehrkräftebildungszentren in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586> [Abgerufen: 20.02.2023].
- Glaser, E., & Keiner, E. (2015). Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – zur Einleitung. In E. Glaser, & E. Keiner (Hrsg.), *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung* (S. 7–11). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- KMK = Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013). *Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften. Ländergemeinsame Umsetzungsrichtlinien für die Anpassung von Regelungen und Verfahren bei der Einstellung in Vorbereitungs- und Schuldienst sowie für die Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen in Studiengängen der Lehramtsausbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013 i.d.F.v. 27.12.2013)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_03_07-Lehrermobilitaet.pdf [Abgerufen: 04.08.2023].
- KMK = Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F.v. 16.05.2019)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [Abgerufen: 04.08.2023].

- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H., Leutner, D., Schulze-Stocker, F., & Terhart, E. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des Projekts BilWiss. In C. Gräsel, & K. Tremper (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 37–54). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_3
- Lohmann, V., Seidel, V., & Terhart, E. (2011). Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung. Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 271–302. <https://doi.org/10.25656/01:14724>
- Lüders, M. (2018). Bildungswissenschaftliches Wissen – das Babylon der Lehrerbildung. In M. Rothland, & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart* (S. 43–60). Münster: Waxmann.
- MINT-Lehramt PLUS (o.J.). Elite-Programm. Elitenetzwerk Bayern. <https://www.mint-lehramt-plus.bayern/?Elite-Programm> [Abgerufen: 14.06.2023].
- Moser, V. (2019). Lehrkraftkompetenzen im Kontext inklusiver Lernsettings. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkraft Handeln* (Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung: Bd. 4, S. 87–103). Münster: Waxmann.
- MWK BW = Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (2023). Duales Lehramtsstudium kommt als Modellversuch. Pressemitteilung: Pressestelle der Landesregierung Baden-Württemberg. <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/duales-lehramtsstudium-kommt-als-modellversuch> [Abgerufen: 07.08.2023].
- Paseka, A., & Schrittmesser, I. (2019). Forschungsmethoden in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(4), 114–123. <https://doi.org/10.25656/01:1844>
- Peter, T. (2021, 11. Januar). PISA-Chef Schleicher: Das ist die Schule der Zukunft. [Podcastfolge]. In *Die Schulstunde – der Schul-Podcast. RedaktionsNetzwerk Deutschland*. <https://www.rnd.de/politik/die-schulstunde-pisa-chef-schleicher-das-ist-die-schule-der-zukunft-WDTNJYUCFJAGDCXBIJIYFGDWUQ.html> [Abgerufen: 09.03.2023].
- Radhoff, M., & Ruberg, C. (2020). Studiengänge und Standorte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H. J. Abs, H. Kuper, & R. Martini (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020* (S. 51–78). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:18989>
- Röhner, C. (2021). Die Lehrerausbildung in der BRD seit 1990: die Gründung der Schools of Education. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari, & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland. Nationale Formate und ›cross culture‹* (S. 201–211). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:22588>
- Saint-Cast, N. (2023, 27. Juli). *Lehramt dual studieren*. Fraktion Grüne im Landtag Baden-Württemberg. <https://www.gruene-landtag-bw.de/themen/bildung/lehramt-dual-studieren/> [Abgerufen: 07.08.2023].
- Schneider, E., & Ruberg, C. (i.E.). Bestandsaufnahmen aus den DGfE-Datenreports und Forschungsperspektiven zu Inklusion in der Erziehungswissenschaft. In L. Rosen,

- P. Bastian, J. Friedrich, E. Gericke, B. Hopmann, S.-M. Köhler, & A. Köpfer (Hrsg.), *Crossing Boundaries: Methodische und methodologische Reflexionen zur Praxis der Inklusionsforschung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Schreiber, F., & Cramer, C. (2023). Was sind Bildungswissenschaften? Systematik vielfältiger Auffassungen in der wissenschaftlichen Literatur. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(1), 185–210. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01140-4>
- Schulministerium NRW = Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2022). *Handlungskonzept Unterrichtsversorgung*. <https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/handlungskonzept-unterrichtsversorgung-14-12-2022.pdf> [Abgerufen: 12.02.2023].
- Senkbeil, M., Ihme, J. M., & Schöber, C. (2021). Schulische Medienkompetenzförderung in einer digitalen Welt: Über welche digitalen Kompetenzen verfügen angehende Lehrkräfte? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68(1), 4–22. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2020.art12d>
- Spinath, B. (2019). Anforderungen an die Lehrerbildung aus psychologischer Perspektive. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkraft Handeln* (Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung: Bd. 4, S. 9–28). Münster: Waxmann.
- Stelter, A., & Miethe, I. (2019). Forschungsmethoden im Lehramtsstudium – aktueller Stand und Konsequenzen. *Erziehungswissenschaft*, 30(58), 25–33. <https://doi.org/10.25656/01:17959>
- Terhart, E. (2018). Die Lehrerbildung und ihre Reform: Stand, Probleme, Perspektiven. In G. Bellenberg, H. Feldmann, C. Mattiesson, & M. Vanderbeeke (Hrsg.), *Plan-Do-Check-Act: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 19–25). Bochum: Projektverlag.
- Tippelt, R. (2010). Zur Einführung in die Empfehlungen. In Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (Hrsg.), *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (2., erw. Aufl., Erziehungswissenschaft: Sonderbd. 21, S. 9–14). Opladen: Barbara Budrich.
- Trautmann, M. (2017). Lehrerbildung für die inklusive Schule. Eine Einschätzung zum Stand der Diskussion. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn, & M. Königer (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung: Bd. 3, S. 37–47). Münster: Waxmann.
- Universität Bremen (o.J.). Zentrum für Lehrerinnen-/Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZfLB). Bildungsforschung. *Die Duale Promotion in der Lehrerbildung: Wissenschaft macht Schule*. <https://www.uni-bremen.de/zflb/duale-promotion> [Abgerufen: 20.06.2023].
- Weiler, H. N. (2005). Schools – Kollegs – Zentren. Alternative Organisationsstrukturen für deutsche Hochschulen. In C. Cremer-Renz, & H. Donner (Hrsg.), *Die innovative Hochschule: Aspekte und Standpunkte. Beiträge zu einer Vortragsreihe anlässlich der Fusion von Fachhochschule Nordostniedersachsen und Universität Lüneburg* (S. 123–140). Bielefeld: UVW.

3 Studierende

Ivo Züchner

Die Entwicklung der Studierendenzahlen wird – neben ihrer Funktion in der Hochschulfinanzierung – gerne als ein Indikator für die Popularität des Fachs herangezogen. Die Studierendenzahlen – insbesondere die Studierenden in Regelstudienzeiten – sind für die Erziehungswissenschaft aber auch aufgrund der Finanzsteuerung der Universitäten bedeutsam, zumal die Erziehungswissenschaft im Fächervergleich insbesondere zu den naturwissenschaftlichen Fächern strukturell weniger Drittmittel erbringt. Gleichzeitig war sie für viele Universitätsleitungen als stark nachgefragtes Fach bislang immer ein wesentlicher Bestandteil der jeweiligen Gesamtstudierendenzahlen. Dabei sind für die Erziehungswissenschaft sowohl die entsprechenden Hauptfachstudiengänge als auch die Lehramtsstudiengänge von Bedeutung. Der Beitrag untersucht vor dem Hintergrund in der Tradition der bisherigen Datenreporte, wie sich die Studierendenzahlen im Hauptfach Erziehungswissenschaft und in den Lehramtsstudiengängen – auch in Lehramtsstudiengängen mit pädagogischen Schwerpunkten¹ – entwickelt haben, und stellt diese Entwicklung ins Verhältnis zu der Entwicklung der Studierendenzahlen insgesamt und in den angrenzenden sozialwissenschaftlichen Disziplinen.

3.1 Entwicklung der Studierendenzahlen in Deutschland

Zur Einordnung der im Folgenden präsentierten Befunde hilft ein Blick auf die generelle Entwicklung der Studierendenzahlen. Als eine zentrale Tendenz lässt sich aus den Zahlen des Statistischen Bundesamts ablesen, dass die Studierendenzahlen auch in den letzten zwei Jahrzehnten insgesamt weiter gestiegen sind – wobei die Entwicklungen der Jahre 2020–2022 wegen den pandemiebedingten Einschränkungen im Studium und auch entsprechend veränderten Regelungen (z.B. zur Regelstudienzeit, zum BAföG) vielleicht erst mit mehr zeitlichem Abstand gut zu interpretieren sind (vgl. Tabelle 3.1).

1 Innerhalb der Lehramtsstudiengänge finden sich Studiengänge mit erziehungswissenschaftlichem oder pädagogischem Schwerpunkt (wie z.B. Lehramt Pädagogik Sek II, Lehramt Förderschulen bzw. Sonderpädagogik, Lehramt für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik) (vgl. dazu Abschnitt 3.3).

Tabelle 3. 1: Studierende in Deutschland²

	insgesamt	davon		
		an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen absolut	in %	an FH (ohne Verwaltungs-FH)
2010	2.187.476	1.503.839	69	662.638
2015	2.721.229	1.791.988	66	881.728
2020	2.888.030	1.818.035	63	1.013.128
2021	2.831.483	1.791.332	63	1.029.214
2022	2.920.263	1.777.603	61	1.095.425

Quelle: Statistisches Bundesamt 2002; zudem Statistisches Bundesamt, Fachserie II, Reihe 4.1, verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

Tabelle 3.1 zeigt aber auch, dass die absolute Zahl der Studierenden an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen 2020–2022 rückläufig war, während sie an den Fachhochschulen weiter angestiegen ist. Auch wird sichtbar, dass der Anteil der Studierenden an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen an allen Studierenden seit 2010 rückläufig ist. Betrachtet man nur die Studierenden in der großen Fächergruppe Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, in dem auch das Studienggebiet Erziehungswissenschaften verortet ist, so lässt sich eine in etwa vergleichbare Entwicklung beobachten: In dieser Fächergruppe ist zwischen 2015 und 2022 die Zahl der Studierenden von 970.000 auf 1.132.000 angestiegen. Dabei zeigt sich aber auch hier ein deutlicher Unterschied zwischen den Hochschulformen: Im Vergleich 2015–2022 hat die Studierendenzahl in dieser Fächergruppe an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen um 12.000 Studierende abgenommen und ist im selben Zeitraum an den Fachhochschulen um 173.000 angestiegen. Im Hochschulsystem lässt sich damit eine deutliche Verschiebung in Richtung der Hochschulen für angewandte Wissenschaft beobachten.

Schaut man zudem – ohne Differenzierung in Hochschulformen – auf die Zahl der Studienanfänger*innen, zeigt sich schon seit Mitte der 2010er Jahre ein stetiger Rückgang, der erst von 2021 auf 2022 gestoppt wurde (vgl. Tabelle 3.2).

Nach einem »Allzeithoch« von 512.000 Anfänger*innen im Jahr 2017 sind die Zahlen in den folgenden fünf Jahren deutlich zurückgegangen. Gleichzeitig sinkt seit 2015 auch die Studienanfänger*innenquote – also der rechnerische Anteil derer, die aus dem entsprechenden Geburtsjahrgang ein Studium aufnehmen. Mag letztere Quote über die Jahre nur bedingt zu vergleichen sein, da heute möglicherweise deutlich mehr Menschen höheren Alters das erste Mal ein Studium

2 Hier und im Folgenden wird die Abkürzung »FH« bzw. der Begriff Fachhochschulen verwendet, weil die amtliche Statistik mit dieser Begrifflichkeit arbeitet. Das der Hochschultyp bspw. auch als Hochschule für angewandte Wissenschaft (HAW) oder *University of applied Science* bezeichnet wird, ist dem Autor bewusst, die Wahl des Begriffs FH ist der generellen Linie der Verwendung der Kategorien der amtlichen Statistik geschuldet und soll keine Wertung ausdrücken.

aufnehmen, so lässt sich aus dem absoluten Rückgang der Anfänger*innenzahlen auch ein weiterer Rückgang der Studierendenzahlen in den nächsten Jahren prognostizieren und so ist für die Studierendenzahlen an Universitäten vermutlich mehr als eine pandemiebedingte Schwankung zu erwarten.

Tabelle 3.2: Studienanfänger*innen¹ und Studienanfängerquoten von 2000 bis 2022 (1. Hochschulsemester im Winter- und folg. Sommersemester)

	Studienanfänger*innen		Studienanfänger*innenquote	
	insgesamt	davon weiblich	insgesamt	davon weiblich
2000	314.539	49 %	33,3	33,5
2005	355.961	49 %	37,1	37,0
2010	444.608	50 %	46,0	46,8
2015	506.580	50 %	58,2	60,5
2020	490.204	52 %	56,6	62,2
2021	471.964	52 %	55,5	60,6
2022	473.665	52 %	54,7	/

1 Studierende im 1. Hochschulsemester, eingerechnet sind jeweils das WiSe und das folgende SoSe

Quelle: Statistisches Bundesamt 2022, S. 121; Statistisches Bundesamt 2023a

Sichtbar wird mit Blick auf die Geschlechterverteilung in Tabelle 3.2 auch, dass der Anteil weiblicher Studierender insgesamt weiter gestiegen ist und dass weiterhin deutlich mehr Frauen als Männer ein Studium aufnehmen. Auch wenn hier die Anteile nach Fächergruppen und Studiengebieten deutlich variieren, ist dies ein Trend über alle Bereiche des Hochschulsystems.

Zusammenfassend ist die Entwicklung der Erziehungswissenschaftler*innen davon, dass Studienanfänger*innen und Studierendenzahlen insgesamt in den letzten Jahren wieder zurückgegangen sind, dass es zumindest eine rechnerische Verschiebung der Studierendenzahlen – auch in den sozialwissenschaftlichen Fächern – in Richtung Fachhochschulen gibt und dass die Zahl weiblicher Studierender weiter zunimmt.

3.2 Studierende in erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen

Diesen Linien folgend beginnt der fachspezifische Blick auf die Erziehungswissenschaft mit den Studienanfänger*innen und Studierenden erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge. Da die Umstellung auf die duale Studienstruktur mehr oder weniger abgeschlossen angesehen werden kann

und auch die Studierendenstatistik nur vereinzelte Diplomstudierende ausweist, konzentriert sich der Blick auf Hauptfachstudierende in Bachelor- und Masterstudiengängen (ohne Studiengänge mit Lehramtsoption).

Die amtliche Statistik erfasst den *Studienbereich* Erziehungswissenschaften, der in der Klassifikation des Statistischen Bundesamts wiederum verschiedene *Studienfächer* (wie z.B. Erziehungswissenschaft [Pädagogik], Schulpädagogik, Sonderpädagogik [Reintegration seit 2015] sowie die Pädagogik der frühen Kindheit) umfasst.³ Dabei ist diese Unterteilung historisch gewachsen, in ihrer Bezeichnung teilweise für die Fachdiskussion in der Disziplin nur noch schwer nachvollziehbar – und entsprechend dürften Meldungen gerade auf der Ebene der Studienfächer etwas unscharf sein.

Bedeutsam für die Erziehungswissenschaft war allerdings die Neuaufnahme des Studienfachs Pädagogik der frühen Kindheit innerhalb des Studiengebiets Erziehungswissenschaften für die Meldung von Studierenden in kindheitspädagogischen Studiengängen. Die Etablierung dieser Bachelorstudiengänge sowie von spezielleren Bachelorstudiengängen im Bereich der Heilpädagogik, Kulturpädagogik/kulturelle Bildung und Medienpädagogik bedingen, dass im Studiengbiet Erziehungswissenschaft auch Studierende an Fachhochschulen erfasst werden. An einer Fachhochschule findet sich auch explizit ein BA-Studiengang Pädagogik (s.u.).

Auf der anderen Seite werden erziehungswissenschaftliche BA- und MA-Studiengänge mit Schwerpunkt Sozialpädagogik an Universitäten (wie bspw. an der TU Dresden, der U Hildesheim oder der U Lüneburg) zusammen mit BA-Studiengängen der Sozialen Arbeit (wie bspw. an der U Duisburg-Essen oder der U Kassel) im Studienbereich Sozialwesen (der sich aus den drei Studienfächern Soziale Arbeit, Sozialpädagogik und Sozialwesen zusammensetzt) erfasst, sodass das Studiengbiet Erziehungswissenschaften die erziehungswissenschaftlich Studierenden an Universitäten nicht vollständig abbildet. Zusammenfassungen mit den Erziehungswissenschaften für den Datenreport wären nur durch fortlaufende standortspezifische Sonderauswertungen möglich. Daher beschränkt sich der Blick in den folgenden zwei Tabellen auf die Erziehungswissenschaft. In Abschnitt 3.2 werden dann aber auch Daten für das Studiengbiet Sozialwesen ausgewiesen.

*Entwicklung der Zahl der Studienanfänger*innen*

Betrachtet man zunächst die Entwicklung der Studienanfänger*innenzahlen in den letzten Jahren, zeigt sich auch für die universitäre Erziehungswissenschaft ein deutlicher Rückgang seit Mitte der 2010er Jahre (vgl. Tabelle 3.3).

3 Das Studienfach Sozialpädagogik wird in der amtlichen Statistik im Studienbereich Sozialwesen erfasst.

Tabelle 3.3: Entwicklung der Studienanfänger*innen (nur 1. Fachsemester) in BA- und MA- Hauptfachstudiengängen im Studiengbiet Erziehungswissenschaften

WiSe	insgesamt		Frauenanteil		insgesamt	
	BA (Uni)	MA (U)	BA in Uni	MA in Uni	BA in FH	MA (FH)
2010	7.094	2.303	84 %	82 %	1.011	75
2015	8.341	3.647	84 %	82 %	1.932	71
2018	8.311	3.693	82 %	83 %	2.017	72
2019	8.253	3.564	81 %	83 %	2.051	215
2020	7.411	3.505	83 %	82 %	2.501	221
2021	6.391	3.124	81 %	82 %	2.595	316
2022	6.081	2.873	82 %	82 %	2.532	372

- 1 Die Darstellung wurde wegen geänderter Veröffentlichungen der Daten durch das Statistische Bundesamt gegenüber den vorherigen Datenreports verändert. Als Studienanfänger*innen sind hier nur die Studierenden im 1. Fachsemester (jeweils WiSe) dargestellt. Zuvor waren es die Studierenden im 1. und 2. Fachsemester. So werden die Studierenden, die zum SoSe ein Studium aufnehmen, nicht berücksichtigt.
- 2 BA in U umfasst sowohl »Monostudiengänge« als auch Bachelorstudiengänge, die eine Kombination mehrere Fächer umfassen, Entsprechendes gilt für die MA-Studiengänge (siehe auch Kapitel 4).

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 1, Reihe 4.1; Sonderauswertung des Statistischen Bundesamts für 2022

Seit 2018 ist die Zahl der Studienanfänger*innen in Bachelorstudiengängen um mehr als 2.000 und in Masterstudiengängen um etwa 800 zurückgegangen, was sich entsprechend auf die Auslastung der erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche auswirken dürfte. In dieser Entwicklung ist der Frauenanteil unter den Hauptfachstudierenden bei etwa 82 % über die Zeit doch sehr konstant geblieben und auch über die Jahre in Bachelor- und Masterstudiengängen vergleichbar. Dies bedeutet für die universitären Bachelorstudiengänge einen Rückgang in fünf Jahren von mehr als einem Viertel der Studienanfänger*innen, bei den Masterstudiengängen von etwas weniger als einem Viertel. Die Daten lassen vermuten, dass es sich hier um eine Entwicklung handelt, die mehr als nur eine »Corona-Delle« darstellt.

Denn gegenüber den Universitäten haben sich – wie in der übergeordneten Fächergruppe insgesamt – die Anfänger*innenzahlen in pädagogischen Studiengängen an *Fachhochschulen* (darunter sind vor allem kindheitspädagogischen BA-Studiengänge erfasst, aber auch BA-Studiengänge für kulturelle Bildung oder Medienpädagogik) in den letzten fünf Jahren nach oben entwickelt. Einem Rückgang von über 3.000 Anfänger*innen an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen (hier vor allem: Pädagogischen Hochschulen) steht

ein Aufwuchs von 500 Studienanfänger*innen an Fachhochschulen in diesem Fünf-Jahres-Zeitraum gegenüber.

Eine besondere Rolle spielt dabei die derzeit größte private Hochschule, die IU – Internationale Hochschule – mit Hauptsitz in Erfurt, die neben Bachelorstudiengängen in Heilpädagogik und Kindheitspädagogik auch einen breiter angelegten Bachelorstudiengang Pädagogik anbietet – und damit unmittelbar in Konkurrenz zu den allgemeinen Bachelorstudiengängen in Erziehungswissenschaft tritt. Eine Sonderauswertung des Statistischen Bundesamts zeigt, dass das Angebot von Studierenden auch breit angenommen wird und im WiSe 2022 über 800 Studienanfänger*innen in der Kategorie »Erziehungswissenschaften« (davon nur 35 im Studiengang Kindheitspädagogik) den größten Standort im Studiengebiet darstellt. Diese »Neuaufnahme« ist bemerkenswert, gerade weil der Trend an Universitäten rückläufig ist.

Entwicklung der Zahl der Hauptfachstudierenden

Die Entwicklung der Anfänger*innenzahlen drückt sich auch in der Entwicklung der Gesamtzahl der Hauptfachstudierenden aus: So studierten im WiSe 2022/23 in erziehungswissenschaftlichen Hauptfach-Bachelorstudiengängen mit 28.078 Studierenden 10 % weniger Studierende als noch 2010 (vgl. Tabelle 3.4).

Tabelle 3.4: Entwicklung der Studierenden mit Hauptfach Erziehungswissenschaft (und Sozialwesen)

WiSe	insgesamt an Universitäten		Frauenanteil an Uni.		insgesamt an FH	
	BA an Uni	MA an Uni	BA an Uni	MA an Uni	BA an FH	MA an FH
2010	22.215	4.973	82 %	75 %	3.394	163
2015	32.734	12.659	83 %	82 %	8.702	313
2018	32.900	13.804	82 %	82 %	9.138	356
2019	32.389	13.583	81 %	82 %	9.944	437
2020	31.538	13.953	81 %	82 %	11.191	706
2021	29.951	13.364	81 %	82 %	12.083	1.148
2022	28.078	12.769	81 %	82 %	12.479	1.570

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.1, verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen, Sonderauswertung Statistischen Bundesamt für 2022

So zeigt sich über die Zeit ein Anstieg der Studierendenzahlen auf einen Höchststand von fast 33.000 Studierenden in BA-Studiengängen bis 2018 an Universitäten und PHs und in MA-Studiengängen bis 2020 auf fast 14.000 Stu-

dierende. Der Rückgang der Studierendenzahlen begann entsprechend zeitlich »verschoben« und dürfte aufgrund der niedrigen Anfänger*innenzahlen in den nächsten Jahren noch stärker werden. Dabei ist über die Zeit wie bei den Anfänger*innen der Frauenanteil sehr konstant geblieben.

Wiederum ergibt sich eine gegenläufige Entwicklung an den Fachhochschulen, bei denen die Zahl der dem Studiengbiet zugeordneten Studierenden deutlich angestiegen ist: Wie schon bei den Anfänger*innenzahlen zeigt sich, dass pädagogische Studiengänge an Fachhochschulen quantitativ deutlich an Bedeutung gewonnen haben. In der Statistik wird dabei ein stetiger Studierendenzuwachs in den letzten sieben Jahren von etwas unter 9.000 (2015) auf zuletzt 12.500 Bachelorstudierende an FHs sichtbar, während im selben Zeitraum die Zahl der BA-Studierenden an Universitäten um 2.000 abnahm. Allerdings ist allein über diese Daten keine Schlussfolgerung möglich, inwieweit es hier gegenseitige Verschiebungen gegeben hat oder ob die Fachhochschulen neue und andere Adressat*innen für entsprechende Studiengänge erschließen konnten.

3.2.1 Hauptfachstudierende im Fächervergleich

Eine gewisse Möglichkeit der Einordnung dieser Entwicklung bietet der Fächervergleich zu benachbarten Disziplinen, der in der Tradition des Datenreports Erziehungswissenschaft zu den Fächern Psychologie, Soziologie sowie zur Politikwissenschaft erfolgt. Dargestellt ist im Folgenden die Entwicklung der Studierendenzahlen in jeweiligen BA- und MA- Hauptfachstudiengängen (ohne Lehramtsstudiengänge) über die Zeitspanne von zehn Jahren (vgl. Tabelle 3.5).

Dabei wird mit Blick auf die universitären Studiengänge *erstens* deutlich, dass insbesondere in den Bachelorstudiengängen Erziehungswissenschaft und in der Tendenz auch in den Sozialwissenschaften/Soziologie ein Rückgang der Studierenden zu verzeichnen ist, in den Masterstudiengängen nur in der Erziehungswissenschaft (vgl. Tabelle 3.5). So hat sich die Psychologie mit fast 60.000 Hauptfachstudierenden in BA- und MA-Studiengängen bis ins Jahr 2022 zum Studiengbiet mit den im Vergleich größten Studierendenzahlen entwickelt (Erziehungswissenschaften 40.100, Sozialwissenschaften 34.900 und Politikwissenschaften 29.000 Hauptfachstudierende). Dies ist besonders auffällig, weil 2012 die Psychologie und die Erziehungswissenschaften noch vergleichbare Studienzahlen aufwiesen.

Schaut man im Fächervergleich *zweitens* auf den Anteil von Frauen in den Studiengängen, so erweisen sich die erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge auch weiterhin als die Studiengänge mit dem höchsten Frauenanteil, gefolgt von dem ebenfalls über die Zeit stabilen Anteil in der Psychologie. Auffällig größer geworden ist der Anteil der weiblichen Studierenden im Bereich der universitären sozialwissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge. Zudem ist ein interessanter Befund im Fächergleich, dass der Frauenanteil in den hier herangezogenen Vergleichsfächern im Unterschied zu der Erziehungswis-

senschaft im Masterstudiengang stets höher ist als im Bachelorstudiengang, und entsprechend Frauen in den Bereichen vermehrt höhere Abschlüsse machen.

Tabelle 3.5: Hauptfachstudierende in BA- und MA Studiengängen im Vergleich der Studienbereiche⁴ 2012–2022 (ohne Lehramtsstudiengänge)

Studierende	universitäre Studiengänge				Studiengänge an FHs	
	Bachelor an U (inkl. Mehrfach-BA)	Master an U (inkl. Mehrfach-MA)	BA Frauenanteil	MA Frauenanteil	Bachelor an FH	Master an FH
Erziehungswissenschaften						
2012	30.174	9.294	82 %	80 %	6.008	209
2017	33.612	13.264	82 %	81 %	8.963	366
2022	28.078	12.769	81 %	82 %	12.479	1.540
Sozialwesen ²						
2012	3.979	974	75 %	79 %	51.358	4.751
2017	6.119	1.366	75 %	78 %	69.217	7.782
2022	5.817	1.457	75 %	78 %	101.147	10.545
Psychologie						
2012	30.683	6.477	75 %	82 %	5.474	875
2017	34.546	14.965	75 %	81 %	21.094	5.225
2022	39.396	18.935	76 %	80 %	39.865	8.457
Sozialwissenschaften/Soziologie						
2012	23.205	6.044	55 %	66 %	65	190
2017	27.103	9.661	60 %	64 %	771	478
2022	24.241	10.623	62 %	65 %	1.414	938
Politikwissenschaften						
2012	16.354	6.075	40 %	45 %	231	16
2017	19.692	8.391	41 %	49 %	712	29
2022	19.557	9.412	44 %	52 %	514	3

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen; Sonderauswertung des Statistischen Bundesamts für 2022

- 4 Der Studienbereich Sozialwesen umfasst mit den Studienfächern Soziale Arbeit, Sozialpädagogik, Sozialwesen wie erwähnt auch universitäre sozialpädagogische Studiengänge. Standortsspezifische Sonderauswertungen zeigen, dass die Zuordnungen an den Hochschulen nicht unbedingt einer einheitlichen Logik folgen. So verteilen sich im WiSe 2022/23 der amtlichen Statistik zufolge die 5.817 universitären Bachelorstudierenden im Studiengebiet Sozialwesen auf 4.050 Studierende im Studienfach Soziale Arbeit, 681 Studierende im Studienfach Sozialpädagogik und 1.086 Studierende im Studienfach Sozialwesen; in Bachelorstudiengängen an Fachhochschulen setzen sich laut Statistik die 101.147 Studierenden aus 73.361 Studierenden im Studienfach Soziale Arbeit, 8.883 Studierenden im Studienfach Sozialpädagogik und 18.903 Studierenden im Studienfach Sozialwesen zusammen (vgl. zur Problematik der Kategorisierung auch Meyer 2018).

Drittens lassen sich die universitären Bachelorstudierenden ins Verhältnis zu den universitären Masterstudierenden setzen. Hier zeigt sich im Fächervergleich über die zehn Jahre eine gewisse Angleichung der Relationen: Lag das Verhältnis Master- zu Bachelorstudierenden in der Erziehungswissenschaft, der Psychologie und den Sozialwissenschaften 2012 noch zum Teil deutlich über 1:3, so sind die Relationen kleiner geworden und haben sich zwischen den Fächern angeglichen. Auf eine bzw. einen Masterstudierende/n kommen an Universitäten rechnerisch in der Psychologie und den Politikwissenschaften 2,1, in den Sozialwissenschaften 2,3 in der Erziehungswissenschaft 2,2 BA-Studierende.

Viertens kann im Fächervergleich das Verhältnis von Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen betrachtet werden, die in den Hochschulstatistiken getrennt ausgewiesen werden. Die Studierenden an *Fachhochschulen* (insbesondere Bachelorstudierende) haben nicht nur in der Erziehungswissenschaft (s.o.), sondern gerade auch in der Psychologie eine neue Bedeutung gewonnen, was sich an der über die Zeit veränderten Relation ablesen lässt. So hat die Zahl der Psychologiestudierenden an Fachhochschulen innerhalb weniger Jahre die Zahl der Studierenden an Universitäten überschritten. Dabei muss allerdings zwischen allgemeinen Psychologiestudiengängen und spezialisierten Studiengängen im Bereich Psychologie, insbesondere der Wirtschaftspsychologie, unterschieden werden, die im Studienbereich Psychologie statistisch jedoch gemeinsam erfasst werden.⁵ Dennoch kann und muss auch für die Psychologie wie früher für die Sozialpädagogik von Wissenschaft an zwei Orten (vgl. Thole 1994) gesprochen werden.⁶

Im Studienbereich Sozialwesen, der die Sozialpädagogik einschließt, spielen die Fachhochschulen von je her eine dominierende Rolle. Im Fächervergleich zeigt sich hier der besondere Befund, dass die Studierendenzahlen insgesamt spürbar gestiegen sind und insbesondere an den Fachhochschulen einen enormen Zuwachs erfahren haben. So stieg die Studierendenzahl an universitären Bachelorstudien im Sozialwesen (also sowohl BA-Studiengänge in Sozialpädagogik als auch in Sozialer Arbeit) im betrachteten Zehn-Jahres-Zeitraum deutlich um 2.000 Personen, während sich die Studierendenzahlen an Fachhochschu-

5 Der Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP) veröffentlicht dazu eine Liste »anerkannter« Studiengänge, die in der Mehrheit universitäre Studiengänge, aber eben auch Studiengänge an Fachhochschulen umfasst.

6 Die standortbezogene Sonderauswertung des Statistischen Bundesamts für den Datenreport zeigt, dass gerade in den Studiengebieten Psychologie und Soziale Arbeit der Anstieg der Zahlen auf einzelne, vorwiegend privat-gewerblich finanzierte Hochschulen zurückzuführen ist, die auch stark auf online-gestützte Studienangebote setzen. Eine besondere Rolle spielt hier wiederum die IU. Der BA-Studiengang der Psychologie der IU gehört nach der BDP-Liste zu den von ihm anerkannten Studiengängen. Und während an allen Universitäten etwas über 9.000 BA-Studierende in Psychologie aufgenommen wurden, ließ parallel dazu allein die IU (die als Fachhochschule kategorisiert wird) zuletzt über 3.800 BA-Studierende zu. Im Sozialwesen waren zuletzt 18 % aller BA-Studierenden der Sozialen Arbeit an Fachhochschulen Studierende der IU. Der enorme Zuwachs wird hier also zu großen Teilen von einer Hochschule mit vorwiegend virtuellen Angeboten getragen.

len in zehn Jahren von etwas über 50.000 auf 100.000 sogar fast verdoppelten, ein auch für das Hochschulsystem insgesamt auf diesem quantitativen Niveau sehr besondere Entwicklung. Betrachtet man zunächst nur die universitären Studiengänge, bleibt die Frage offen, ob der Zuwachs von 2.000 Personen in Bachelorstudiengängen des Sozialwesens mit dem »Verlust« von 2.000 Bachelorstudierenden in Erziehungswissenschaften zusammenhängt, hier eine Verschiebung zugunsten der Fachhochschulen und der Sozialen Arbeit eingesetzt hat oder diese Entwicklungen relativ unabhängig voneinander sind.

3.2.2 *Übergänge vom Hauptfach-Bachelor Erziehungswissenschaft in fachlich einschlägige Masterstudiengänge*

Eine für die Erziehungswissenschaft an Universitäten zentrale Frage stellt sich mit dem Übergang in ein Masterstudium, also inwieweit die Absolvent*innen erziehungswissenschaftlicher Bachelorstudiengänge ein Masterstudium anschließen, und wenn, inwiefern dieses dann auch ein erziehungswissenschaftliches Studium ist. Die amtliche Statistik ermöglicht hier einen rechnerischen sowie seit 2017 auch einen direkten Zugang:

- A) Rechnerisch, in dem die BA-Absolvent*innen ins Verhältnis zu den Studienanfänger*innen in MA-Studiengängen gesetzt werden (aber entsprechend nur näherungsweise Übergangsquoten bestimmt werden können).
- B) Direkt über die neue Studienverlaufsstatisik, die 2016 eingeführt wurde und in der die Absolvent*innen individuell nachverfolgt werden und die nach und nach eine immer bessere Datenlage erbringt (vgl. Neumann und Brings 2021).

*A) Rechnerisches Verhältnis BA-Absolvent*innen zu MA-Anfänger*innen*

Rechnerisch lassen sich die BA-Absolvent*innen eines Prüfungsjahrs (bspw. PJ 2021 = Wintersemester 2020/2021 und Sommersemester 2021) den Studierenden im 1. Fachsemester im jeweiligen WiSe (bspw. WiSe 2020/2021) gegenüberstellen. Auch wenn dies nicht reale Übergangsquoten wiedergibt – gerade weil als Studienanfänger*innen im Master an Universitäten natürlich auch Absolvent*innen von pädagogischen Studiengängen an FHs und von Bachelorstudiengängen anderer Fächer aufgenommen werden –, kann die Zeitreihe doch etwas über die Konstanz des Verhältnisses aussagen und indirekt Hinweise auf den Übergang geben (vgl. Tabelle 3.6).

Entsprechend kann der abgetragene Prozentwert nicht als faktische Zahl des Übergangs verstanden werden: Der rechnerische Wert von etwa zwei Dritteln zeigt zunächst an, dass das Verhältnis über die Jahre in etwa konstant blieb,

ohne faktisch die »Herkunft« der Masterstudierenden beschreiben zu können oder behaupten zu wollen, dass zwei Drittel der BA-Studierenden konsekutiv weiterstudieren.

Tabelle 3.6: Entwicklung des Verhältnisses von BA-Absolvent*innen zu MA-Studienanfänger*innen in erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen an Universitäten und pädagogischen Hochschulen

Prüfungsjahr	Bachelor EW		Master EW	Relation
	bestandene Prüfungen	WiSe	Studierende 1. FS	
2015	5.002	2015/16	3.647	73 %
2016	5.444	2016/17	3.642	67 %
2017	5.506	2017/18	3.660	66 %
2018	5.733	2018/19	3.693	64 %
2019	5.642	2019/20	3.564	63 %
2020	4.910	2020/21	3.505	71 %
2021	5.392	2021/22	3.124	58 %
2022	4.796	2022/23	2.873	60 %

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1 und 2, verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen; Sonderauswertung des Statistischen Bundesamts für 2022

Stellt man analoge Rechnungen im Fächervergleich auch für die Fächer Psychologie und Sozialwissenschaft/Soziologie an (vgl. zu den Zahlen die Tabelle 3.5 und die Tabelle 4.3 im Kapitel 4), dann zeigt sich, dass das rechnerische Verhältnis in den anderen Studienbereichen ausgeglichener ist. Im Zeitraum 2015 bis 2022 lag der Prozentwert bei der Psychologie an Universitäten stets bei 93 % und mehr, sprich: Es studieren fast so viele einen Masterstudiengang wie zu dem entsprechenden Zeitpunkt einen Bachelorstudiengang abschließen. Auch in der Politikwissenschaft lag das Anteilsverhältnis in dem Zeitraum immer über 90 %, während in den Sozialwissenschaften/der Soziologie der Wert um 70 % schwankte und damit nur etwas über dem der Erziehungswissenschaft lag. Damit könnte es – falls nicht sehr viele fachfremde Bachelorabsolvent*innen in einschlägige Masterstudiengänge integriert werden – den anderen Fächern deutlich stärker gelingen, eine konsekutive Studienidee umzusetzen und erscheint das Potenzial für einen eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs in diesen Disziplinen möglicherweise größer. Hingegen liegt das rechnerische Verhältnis von BA-Studierenden und MA-Studierenden im Sozialwesen auch an Universitäten bei fast 3:1 (Verhältniswert Master- zu Bachelorstudieren stets bei etwa 37 %), hier zeichnet sich eine vermehrte Praxisorientierung der Studierenden eines Bachelorstudiengangs Soziale Arbeit ab, der auch in Tarifsystemen wie bspw. den TVÖD Sozial- und Erziehungsdienst mit dem klassischen FH-Diplom gleichgesetzt ist.

B) Tatsächlicher Übergang in ein Masterstudium/Hinweise der Studierendenverlaufsstatistik

Die 2017 neu eingeführte Studierendenverlaufsstatistik bietet die Möglichkeit, individuelle Studierende in ihrem Studienverlauf zu verfolgen. Auch wenn mit der Zeit hier mehr Zeitreihen vorliegen werden und gerade der Blick auf einen Jahrgang – und dazu noch in einem Zeitraum mitten in der Corona-Pandemie – erst mal nur eingeschränkte Aussagekraft hat. Als Referenzgröße lässt sich die Übergangsquote aller universitärer Bachelorabsolvent*innen in Masterstudiengänge heranziehen, die für die Absolvent*innen des Prüfungsjahres 2020 (SoSe 20 und WiSe 20/21) 68,7 % umfasste (vgl. Statistisches Bundesamt 2023b). Deutlich wird, dass der Anteil der in diesem Zeitraum in einen Masterstudiengang übergehenden universitären Absolvent*innen in den Studienbereichen Erziehungswissenschaft und Sozialwesen deutlich darunter liegt (vgl. Tabelle 3.7).

Tabelle 3.7: Übergang von Bachelorabschlusskohorten im Studienbereich Erziehungswissenschaft (Universitäten/PH) des Prüfungsjahres 2020 in Masterstudiengänge bis WiSe 21/22

		Studienbereich Erziehungswissenschaften	Studienbereich Sozialwesen
Anzahl		4.872	974
<i>insgesamt</i>		35,6 %	16,6 %
<i>Summe in gleichen Studienbereich</i>		29,6 %	12,9 %
<i>Summe in anderen Studienbereich</i>		5,9 %	3,7 %
nach Semester			
SoSe & WiSe 2019	gleicher Studienbereich	8,4 %	3,8 %
	anderer Studienbereich	1,0 %	0,4 %
SoSe 2020	gleicher Studienbereich	3,8 %	0,1 %
	anderer Studienbereich	0,6 %	0,4 %
WiSe 2020	gleicher Studienbereich	15,6 %	8,1 %
	anderer Studienbereich	3,7 %	2,1 %
SoSe 2021	gleicher Studienbereich	0,7 %	0,2 %
	anderer Studienbereich	0,0 %	0,4 %
WiSe 2021	gleicher Studienbereich	1,1 %	0,7 %
	anderer Studienbereich	0,6 %	0,4 %

Quelle: Studienverlaufsstatistik 2020; Sonderauswertung des Statistischen Bundesamts

In der Summe wechselten in dem beobachteten Zeitraum von den universitären Absolvent*innen des Prüfungsjahrgangs 2020 im Studienbereich Erziehungswissenschaften 35,6 % und im Sozialwesen 16,6 % in einen Masterstudiengang über. Dabei war in der Erziehungswissenschaft das Verhältnis der gewählten

studienbereichsgleichen zu studienbereichsfremden Masterstudiengängen 2,3: 1, im Sozialwesen 1,6:1.

Hinzuweisen ist darauf, dass damit nur mehr oder weniger unmittelbare Anschlüsse in den Blick kommen und keine Aussage getroffen ist, ob und wie viele Studierende insgesamt auch später noch in einen Masterstudiengang wechseln. Somit können hier nur für diesen einen Jahrgang gegenüber anderen Studienbereichen deutlich geringere Übergangsquoten festgestellt werden, die mit Blick auf die Fragen des wissenschaftlichen Nachwuchses bzw. einer schnellen Berufsintegration in den nächsten Jahren weiter beobachtet werden sollten.

3.3 Entwicklung der Lehramtsstudierenden

Die zweite Säule erziehungswissenschaftlicher Lehre ist ihr Beitrag im Kontext der Lehrkräfteausbildung (vgl. Ruhberg und Schumpig, in diesem Band). Auch wenn das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium nicht allein durch erziehungswissenschaftliche Fachbereiche oder Lehrende versorgt wird und eine gewisse Bewegung auch in Richtung eigenständiger *Schools of Education* zu beobachten ist (vgl. Röhner 2021), begründete das Lehramtsstudium historisch doch die flächendeckende Verankerung der Erziehungswissenschaft an Universitäten. Auch wenn die erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche die Nachfrage bzw. Aufnahme von Lehramtsstudierenden nur sehr bedingt beeinflussen können, stellt diese doch ebenfalls einen bedeutsamen Faktor für die Auslastung und damit die Lehrbedingungen in der Erziehungswissenschaft dar. Gleichzeitig ist die Nachfrage in den Lehramtsstudiengängen auch ein politisches Thema, ist doch der Lehrkräftemangel bzw. -bedarf ein öffentlich sehr zugespitztes wiederkehrendes Streitthema in der Politik und beginnen die Analysen der Entwicklung und die Prognosen alle mit dem Blick auf die Studierendenzahlen im Lehramt (vgl. Tabelle 3.8).

Tabelle 3.8: Studierende und Studienanfänger*innen in Lehramtsstudiengängen

	Lehramtsstudienanfäng. (1. FS)			Lehramtsstudierende		
	insgesamt	davon weiblich		insgesamt	davon weiblich	
2005	33.799	23.593	70 %	204.342	139.117	68 %
2010	47.788	32.815	69 %	216.192	144.266	67 %
2015	49.869	33.778	68 %	234.063	154.651	66 %
2019	62.395	42.742	69 %	253.978	169.581	67 %
2020	64.628	44.909	69 %	265.600	178.394	67 %
2021	57.863	40.028	69 %	265.170	178.596	67 %
2022	56.316	38.695	69 %	264.101	177.928	67 %

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, verschiedene Jahrgänge; Statistisches Bundesamt 2023

Die Entwicklung der letzten 15 Jahre weist eine erhebliche Dynamik auf, die nicht untypisch für die Entwicklung der Lehramtsstudierenden seit dem letzten Viertel des 20. Jahrhunderts ist (vgl. Rauschenbach und Züchner 2000). Einem starken Anstieg im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts folgte ein weiterer starker Anstieg Ende der 2010er Jahre und darauf – in den Corona-Jahren ein wiederum starker Rückgang auf 56.000 Studienanfänger*innen. Dabei blieb über diese Zeit der Frauenanteil unter den Studienanfänger*innen konstant. Allerdings zeigt der Blick auf die Zahlen der gesamten Lehramtsstudierenden (noch) keinen entsprechenden Rückgang der Studierendenzahlen, Anfang der 2020er Jahre belegten mehr Studierende ein Lehramtsstudium als je zuvor.

Sollte sich der Rückgang der Anfänger*innenzahlen in Zukunft in einen deutlichen Rückgang der Zahl der Studierenden niederschlagen, die ja nicht alle unbedingt ein Studium abschließen und selbst dann nicht in jedem Fall eine klassische Lehramtslaufbahn wählen, zeichnet sich bei dem schon jetzt erheblichen Lehrkräfteersatzbedarf bzw. Lehrkräftemangel das Anhalten der politischen Herausforderung in den nächsten Jahren ab. Die Statistik zum Vorbereitungsdienst zeigt, dass etwa 4 % der Neueinstellungen in den Vorbereitungsdienst ohne klassisches Lehramtsstudium erfolgt und Lehrkräfte auch ohne Staatsexamen in Schulen eingestellt werden (vgl. auch Kapitel 4). Aber inwieweit hier ein für den Lehrbedarf hinreichendes Potenzial an Arbeitskräften ausgebildet wird bzw. werden kann, ist derzeit umstritten (vgl. Klemm 2022).

Schaut man im Zeitvergleich auf die Studierenden nach Fächergruppen im Lehramt, so zeigt sich über die Zeit der beschriebene Gesamtanstieg der Studierendenzahlen in ähnlicher Form auf der Ebene der Fächergruppen. Unterschiede finden sich aber durchaus zwischen den Fächern. Während die »großen« Schulfächer relativ konstante Studierendenzahlen ausweisen (mit einem deutlichen Anstieg in der Anglistik und der Biologie und einer Abnahme in der Romanistik), zeigt sich ein Anstieg gerade in den Fächern der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (vgl. Tabelle 3.9).

Interessant sind die Veränderungen bei den Studierenden, die ein pädagogisches Hauptfach als Lehramtsstudienfach studieren. Bei zu berücksichtigender Unschärfe der Meldungen in den Erziehungswissenschaften hat sich die Zahl der Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik in den letzten fünf Jahren auf 14.000 Studierende (+38 %) deutlich erhöht. Auch das Lehramtsfach (Berufliche Fachrichtung) Sozialpädagogik verzeichnet – auf niedrigerem Niveau – sehr vergleichbare Zugewinne von 1.000 auf fast 1.500 Studierende. Bei aller Unschärfe der Erfassungen kann damit darauf hingewiesen werden, dass zu den Studierenden in nicht lehramtsbezogenen Hauptfachstudiengängen mindestens 16.000 weitere Studierende hinzukommen, die über das erziehungs-/bildungswissenschaftliche Begleitstudium wesentliche Inhalte ihres Studiums im Kontext der Erziehungswissenschaft (Rehabilitationspädagogik und Sozialpädagogik einschließend) studieren.

Tabelle 3.9: Studierende im Lehramt nach Fächergruppen und ausgewählten Studienbereichen⁷

	WiSe 2012/13	WiSe 2017/18	WiSe 22/23
Insgesamt	232.955	241.828	264.101
Geisteswissenschaften		112.853	117.948
Geschichte	12.799	13.230	13.290
Germanistik	46.019	45.629	46.322
Anglistik	28.063	27.271	31.424
Romanistik	9.896	8.609	6.676
Sport	11.931	11.258	12.159
Rechts-, Wirtschaft-, Sozialwissenschaften		44.747	55.712
Sozialwissenschaften/Soziologie	4.371	4.558	5.454
Sozialwesen	1.055	1.133	1.494
<i>dar. Sozialpädagogik</i>	916	1.021	1.477
Erziehungswissenschaften (inkl Sonderpäd)¹	29.530	31.846	42.102
<i>dar. Grundschul-/Primarstufenpäd.</i>	2.376	6.187	8.866
<i>Sonderpädagogik²</i>	10.342	10.265	14.212
Mathe/Naturwissenschaften		52.972	57.047
Mathematik	26.879	25.168	25.821
Physik, Astronomie	2.724	2.810	2.658
Chemie	4.596	5.088	5.248
Biologie	10.593	11.741	13.041
Ingenieurwissenschaften	3.538	5.449	5.249
Kunst, Kunstwissenschaft	10.310	9.222	9.949
Kunst, Kunstwissenschaft	3.871	3.523	4.117
Musik, Musikwissenschaft	5.440	5.256	5.054
Humanmedizin/Gesundheitswissenschaft	1.122	1.441	2.298
Agrar-, Forst- Ernährungswissenschaften	1.048	2.138	1.891

- 1 Im Studienfach Erziehungswissenschaften werden über das Lehramt an Förderschulen hinaus an einzelnen Universitäten die Lehramtsstudierenden generell unter »Erziehungswissenschaft« gemeldet. Auch die Meldung der Studierenden im Lehramt Primarstufe erfolgt nicht einheitlich.
- 2 Auch die Verwendung des Begriffs Sonderpädagogik ist den statistischen Kategorien geschuldet. Heute tragen die entsprechenden Lehramtsstudiengänge auch andere Titel und wählen dabei eher Begriffe wie Förderschule oder Förderschwerpunkt.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2023

- 7 2015 wurden die Studienbereiche Psychologie und Erziehungswissenschaften (inkl. Sonderpädagogik) aus der Fächergruppe Geisteswissenschaften (damals: Sprach- und Kulturwissenschaften) in die Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften verschoben. Entsprechend sind auf dieser Ebene für 2012/13 keine Daten ausgewiesen.

3.4 Fazit

Bei der Interpretation der Daten gerade der letzten vier Jahre muss zunächst auf eine durchaus sichtbare »Corona-Delle« hingewiesen werden, deren Einordnung vermutlich erst mit einem Abstand von ein paar Jahren möglich wird und deren Daten von zwei Jahren nicht als Trend interpretiert werden sollten. Allerdings zeigt sich auch über die zwei Jahre ein deutlicher Trend eines Rückgangs von Anfänger*innen und Studierendenzahlen in der Erziehungswissenschaft, der angesichts der Bedeutung der Studierendenzahlen in der Hochschulfinanzierung eine Herausforderung bedeutet. Über die Standorte hinweg war das »Massenfach« Erziehungswissenschaft für Universitätsleitungen zumindest immer eine verlässliche Größe in der Planung von Studierendenzahlen.

Auch wenn in der Gesamtschau ein Rückgang der Studierendenzahlen insgesamt sichtbar wird, kann im Fächervergleich gezeigt werden, dass andere sozialwissenschaftliche Fächer nicht in dem Maße wie die Erziehungswissenschaft von einem Rückgang der Studierendenzahlen betroffen sind. Im Gegensatz dazu haben bspw. die Studiengänge in der Psychologie und insbesondere im Sozialwesen auch an Universitäten ihre Studierendenzahlen sogar noch deutlich ausbauen können. Damit stellt sich die Frage nach einer möglicherweise veränderten Konkurrenzsituation und einer hinreichenden Attraktivität der erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengänge. Die Ursachen des Rückgangs der Studiennachfrage in den erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen an Universitäten ist derzeit noch unklar, entsprechend soll nur vorsichtig auf möglicherweise konkurrenzerzeugende Entwicklungen hingewiesen werden: Zum einen wird in den Daten die neue Konkurrenz durch fast ausschließlich onlinegestützte Studienangebote an ausgewählten Hochschulstandorten deutlich, die durch den Digitalisierungsschub in der Coronaphase einen Aufschwung erhalten haben. Zum anderen schwebt bei der Studiennachfrage immer auch das Thema »staatliche Anerkennung« im Raum, die nur an ausgewählten Universitätsstandorten über erziehungswissenschaftliche Bachelorstudiengänge erreicht werden kann – was möglicherweise auch zu einer Orientierung von Studierenden zu entsprechenden Studiengängen der Sozialen Arbeit führt. Die skizzierte Entwicklung, die nach dem Sozialwesen jetzt auch die Erziehungswissenschaft erreicht, ist diesbezüglich die Expansion einzelner privater Fachhochschulen, die insbesondere über Onlinestudiengängen gerade in den letzten fünf Jahren, und nochmal verstärkt nach 2020, einen enormen Zulauf an Studierenden verzeichnen. Über BA-Studiengangangebote in »Pädagogik« oder in »Heilpädagogik« treten diese offensichtlich erfolgreich in das »Segment« der Erziehungswissenschaft ein – wobei bislang ungeklärt ist, ob diese Studienangebote von den klassischen Studierenden nach Abschluss der Hochschulreife im Alter von Anfang zwanzig genutzt werden und damit eine Konkurrenz um Studierende entbrannt ist oder ob diese Studienangebote doch eher Personen, die schon eine erste berufliche

Qualifikation abgeschlossen haben und mehr oder weniger berufsbegleitend studieren, genutzt werden – und damit neue Studierendengruppen erschlossen werden. Gezeigt werden konnte aber auch, dass bspw. die Psychologie sich mit ähnlichen Fragen beschäftigen muss.

Auch das Lehramtsstudium weist nach jahrelangem Wachstum der Studierendenzahlen in den letzten Jahren gerade bei den Anfänger*innen einen deutlichen Rückgang auf, der nicht nur hochschulpolitisch, sondern für den Lehrkräfteersatzbedarf insgesamt als problematisch gewertet werden muss, aber auch die Lehrnachfrage in der Erziehungswissenschaft senkt. Inwieweit hier allerdings ein neuer »Schweinezyklus« im Lehramt (analog zu den 1980er- und 1990er-Jahren) beginnt, ist derzeit noch nicht abzusehen. Gerade die Nachfrage in den Lehramtsstudiengängen wird auch durch politische Entscheidungen in den Ländern beeinflusst, wobei die demografischen Prognosen auch in den nächsten Jahren geringere Studierendenzahlen wahrscheinlich machen.

Ein deutlicher Anstieg der Studierendenzahlen zeigt sich innerhalb des Lehramts jedoch für die Bereiche Sonderpädagogik und Sozialpädagogik, für die auch politisch ein entsprechender Bedarf reklamiert wird, entsprechend wächst hier auch der Bedarf entsprechender Expertise für die Lehramtsausbildung. Aber auch hier wäre ein weiterer Ausbau der Kapazitäten vor allem abhängig von politischen Entscheidungen.

Literatur

- Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise im Auftrag des VBE*. Essen: VBE.
- Meyer, N. (2018). Trendstudiengang Soziale Arbeit?! Statistische Daten und ihre professionstheoretische Relevanz. *Soziale Passagen*, 10, 299–308.
- Neumann, M., & Brings, S. (2021). Die neue Studienverlaufsstatistik: Hintergründe, Aufbau, Methodik und erste Ergebnisse. *Wirtschaft & Statistik*, 1, 67–84.
- Rauschenbach, Th., & Züchner, I. (2000). Studierende. In H.-U. Otto et al. (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft* (S. 33–46). Opladen: Leske & Budrich.
- Röhner, C. (2021). Die Lehrerausbildung in der BRD seit 1990: die Gründung der Schools of Education. In R. Casale, J. Windheuser, M. Ferrari, & M. Morandi (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung in der Sekundarstufe in Italien und Deutschland* (S. 201–211). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Statistisches Bundesamt (2022). *Nicht-monetäre Kennzahlen*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2023a). *Statistischer Bericht: Statistik der Studierenden. Wintersemester 2022/2023*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/_inhalt.html#_niip0zws0 [Abgerufen: 25.10.2023]

- Statistisches Bundesamt (2023b). *Studierende an Hochschulen – Vorbericht – WS 22/23*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/_inhalt.html#_a609vs-wmv [Abgerufen: 15.10.2023]
- Statistisches Bundesamt (2023c). *Studienverlaufsstatistik 2022*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Thole, W. (1994). Sozialpädagogik an zwei Orten. Professionelle und disziplinäre Ambivalenzen eines noch unentschiedenen Projektes. In H.-H. Krüger, & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft* (S. 253–274). Weinheim: Juventa.
- Viehhauser, M., & Lehmann, L. (2022). Geschichte des Lehrerinnen- und Lehrerberufs. In T. Hascher et al. (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 263–280). Wiesbaden: Springer.

4 Absolvent*innen und Arbeitsmarkt

Ivo Züchner

Der primäre Sinn von Studiengängen ist, Studierende zu qualifizieren, im Sinne der u.a. im Nationalen Bildungsbericht formulierten Bildungsziele einer individuellen Qualifikation (inhaltlich und über Vergabe von Bildungszertifikaten) einerseits sowie im Sinne der Sicherung des Humankapitals einer Gesellschaft andererseits. Entsprechend wird mit diesem Beitrag sowohl ein Blick auf die Abschlüsse in der Erziehungswissenschaft geworfen als auch ein Blick auf die Entwicklung der einschlägigen Arbeitsmarktsegmente. Dies steht unter den Vorzeichen eines aktuellen und zukünftigen Fachkräftebedarfs, der auch politisch im Vergleich aller Wirtschaftsbereiche als besonders hoch für das Sozial-, das Bildungs- und das Gesundheitswesen beschrieben wird (vgl. BMAS 2023: 23).

So ist die Entwicklung der Absolvent*innenzahlen nicht nur als hochschulpolitisch relevante Kennzahl von Bedeutung, sondern auch für den Fachkräfte(ersatz)bedarf im Arbeitsmarkt von besonderer Relevanz. Dabei wird wie im vorangegangenen Kapitel 3 im Folgenden unterschieden zwischen den Absolvent*innen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge und den Absolvent*innen der Lehramtsstudiengänge.

In der Frage, wie viele einschlägige Studienanfänger*innen tatsächlich ihr Studium abschließen, liegen dabei für die Erziehungswissenschaft keine belastbaren Zahlen vor. Heublein et al. (2022: 5f.) gehen derzeit von etwa 30 % Abbrecher*innen in allen Bachelorstudiengängen an *Universitäten*, aber nur etwa 25 % Abbrecher*innen in Bachelorstudiengängen der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an *Universitäten* aus. In Masterstudiengängen liegen diese Quoten 5 bis 10 % niedriger. In Lehramtsstudiengängen mit dem Abschluss Staatsexamen brechen den Autoren zufolge nur 10 % der Studierenden vorzeitig ab (vgl. Heublein et al. 2022: 11). Die in Kapitel 3 vorgestellte amtliche Studienverlaufsstatistik wird hierzu in den nächsten Jahren sowohl für die Studierenden insgesamt als auch für die Erziehungswissenschaft im Speziellen präzisere Angaben liefern können.

4.1 Absolvent*innen von Hauptfachstudiengängen

Für das Feld Erziehung, Sozialarbeit und Heilerziehungspflege wird in den letzten Jahren immer wieder ein deutlicher Personalbedarf beschrieben (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2023; Hickmann und Koneberg 2022). Auch wenn

hier Personen aller Qualifikationen und nicht nur Hochschulabsolvent*innen gesucht werden, bedeutet die hohe Arbeitsnachfrage auf den verschiedenen Niveaus gute Arbeitsmarktchancen auch für die Absolvent*innen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge – und dabei sowohl für Absolvent*innen mit Bachelor- und auch mit Masterabschlüssen.

4.1.1 *Absolvent*innen der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge*

In der amtlichen Statistik werden unter der Studienfachrichtung Erziehungswissenschaften die verschiedenen Bachelor- und Masterprüfungen in Studiengängen mit Schwerpunkt Erziehungswissenschaft, aber auch mit Spezialisierungen in der Kindheitspädagogik, der Rehabilitationspädagogik etc. erfasst (vgl. den Beitrag von Grunert et al., in diesem Band; vgl. auch die Ausführungen zur Studienbereichssystematik in Kapitel 3). Nach dem Umbau der Studienlandschaft auf die konsekutive Studienstruktur konzentriert sich der Blick im Folgenden auf die erziehungswissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudiengänge.

Abschlussprüfungen in erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengängen

Die in Kapitel 3 beschriebene Entwicklungen der Studierendenzahlen drückt sich mit entsprechendem Zeitverzug auch in der Zahl der Bachelorabsolvent*innen aus (Tabelle 4.1). So schlossen Ende der 2010er Jahre über 5.500 Studierende einen erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudiengang an Universitäten und pädagogischen Hochschulen ab, bei zuletzt leichtem Rückgang der Absolvent*innenzahlen. Sichtbar wird die relativ konstante Zahl an Bachelorabschlüssen Ende der 2010er Jahre, die dann 2020 vermutlich pandemiebedingt stark abnimmt, aber auch danach – bei einem vermutlich gewissen Aufschubeffekt 2021 – weiter gesunken ist. Die *Relation* zwischen den getrennt ausgewiesenen Studiengangstypen – Monostudiengänge vs. Mehrfachstudiengänge – ist dabei über die Zeit relativ stabil geblieben: Einen Ein-Fach-Studiengang schließen etwa zwei Drittel der Absolvent*innen ab.

Ein sichtbarer Anstieg zeigt sich allerdings für die Abschlussprüfungen in erziehungswissenschaftlich orientierten Studiengängen an Fachhochschulen (insbesondere sind hier die kindheitspädagogischen Studiengänge zu nennen), hier wurde 2021 ein Höchststand mit über 1900 Absolvent*innen erreicht.¹

1 Wie in Kapitel 3 schon erwähnt, studieren zunehmend Studierende aus den Studienbereichen Erziehungswissenschaften auch an privaten (Fach-)Hochschulen, wobei die Internationale Hochschule (IU) mit mehreren Standorten derzeit quantitativ eine Ausnahmestellung einnimmt. Da die Studienangebote im Kontext der Erziehungswissenschaft erst in den letzten Jahren ausgebaut werden, waren die Absolvent*innenzahlen bis 2022 laut der Sonderauswer-

Tabelle 4.1: Bachelorabsolvent*innen in erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen

	Summe Bachelorabschlüsse an Uni- versitäten (ohne Lehramt)	BA (U)	Mehrfach-BA ohne Lehr- amtsoption an Universitäten	BA (FH)
2015	5.002	3.265	1.737	1.334
2016	5.444	3.576	1.868	1.748
2017	5.506	3.849	1.657	1.574
2018	5.733	3.954	1.779	1.660
2019	5.642	3.888	1.754	1.607
2020	4.910	3.370	1.540	1.732
2021	5.392	3.683	1.709	1.905
2022	4.796	3.230	1.566	1.815

Erläuterung: Die amtliche Statistik unterteilt die Bachelorabschlüsse zum einen in »BA (Uni)« (oder auch »BA (FH)«) und bezieht sich damit auf »Ein-Fach-Studiengänge«, in »Mehrfach-BA ohne Lehramtsoption«, also Bachelorstudiengänge mit zumindest 2 Fächern und in »Mehrfach-BA mit Lehramtsoption«. Letztere werden hier unter den Hauptfachstudiengängen nicht aufgenommen.

Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2; Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung für 2022

Stellt man die Absolvent*innenzahlen mit den Anfänger*innenzahlen jeweils vor drei Jahren gegenüber, so haben *rechnerisch* in den letzten Jahren etwa zwei Drittel der Anfänger*innen eines Jahrgangs nach dem 6. oder 7. Semester einen Abschluss gemacht. Schaut man darauf, *wann* die Abschlussprüfung tatsächlich erfolgte, so zeigt die Hochschulstatistik, dass bspw. die Absolvent*innen des Prüfungsjahrs 2018 zu 35 % ihr Studium bis Ende des 6. Fachsemesters, zu 61 % bis Ende des 7. Fachsemesters und zu 79 % bis zum Ende des 8. Fachsemesters abgeschlossen hatten. Weil die meisten der BA-Studiengänge eine Studienzeit von 6 Fachsemestern vorsehen, zeigt sich in der Bilanz, dass etwa Zweidrittel der Absolvent*innen länger als diese Zeit studiert haben. Ein Vergleich mit den letzten Prüfungsjahren lässt coronabedingt eine längere Studienzeit vermuten, aber im Prüfungsjahr 2021 hatten sich mit 36 % der Absolvent*innen bis Ende des 6. Fachsemesters, 59 % bis zum Ende des 7. Fachsemesters und 78 % bis zum Ende des 8. Fachsemesters die Studienzeiten nicht deutlich verlängert.

tion des Statistischen Bundesamts noch gering, was sich bei den steigenden Studierendenzahlen in den nächsten Jahren aber ändern dürfte.

Abschlussprüfungen in erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengängen

Eine zu den Bachelorabschlussprüfungen vergleichbare Entwicklung zeigt sich auch bei den erziehungswissenschaftlichen Masterprüfungen (vgl. Tabelle 4.2).

Tabelle 4.2: Masterabsolvent*innen in erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen

Prüfungs-jahr	Summe MA + Mehr-Fächer-MA an Universitäten + Diplom	MA (U)	Mehr-Fächer-MA an Universitäten	MA (FH)
2015	2.639	2.583	56	60
2016	3.098	3.038	60	84
2017	3.242	3.158	84	66
2018	3.047	2.944	103	75
2019	3.289	3.176	113	69
2020	2.746	2.670	76	73
2021	3.030	2.932	98	88
2022	2.830	2.750	80	93

Erläuterung: In der Beschriftung sind die Bezeichnungen des Statistischen Bundesamts übernommen: Unterschieden wird zwischen Master an Universitäten MA (U) und MA (FH), und Masterstudiengängen, in denen neben der Erziehungswissenschaft ein zweites Fach gewählt werden muss.

Quellen: Fachserie 11, Reihe 4.2; Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung für 2022

Zuletzt haben jährlich etwa 3.000 Studierende einen erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengang abgeschlossen, wobei hier das Modell »Mehrfach-Master« insgesamt kaum eine Rolle spielt. Auch die Zahl erziehungswissenschaftlicher Masterprüfungen im Studiengebiet Erziehungswissenschaften bewegt sich – gerade im Verhältnis zu den Abschlüssen in den Bachelorstudiengängen – auf niedrigem Niveau. Die etwa 3.000 jährlichen Absolvent*innen bedeuten aber auch, dass die universitäre Erziehungswissenschaft damit in den letzten Jahren deutlich *weniger* »wissenschaftliche« Abschlussprüfungen verzeichnet als vor der Bologna-Reform, als es mit den Diplom- und Magisterabschlüssen nur »wissenschaftliche« Regelabschlüsse gab (vgl. dazu ausführlich Tabelle 4.3 im folgenden Abschnitt).

Schaut man auf die Studiendauer in den Masterstudiengängen, so hatten die Masterabsolvent*innen von 2018 – um einen Wert von vor der Coronapandemie heranzuziehen – ihr Studium zu 27 % bis zum Ende des 4. Fachsemesters, zu 54 % bis zum Ende des 5. Fachsemesters und 77 % bis Ende des 6. Fachsemesters abgeschlossen. Geht man von einer vorgesehenen Studienzeit von in der Regel 4 Fachsemestern aus, liegt die reale Studienzeit von drei Viertel der Absolvent*innen doch darüber.

4.1.2 Hauptfachabschlussprüfungen im Fächervergleich

Vergleicht man die Entwicklung der Hauptfachabschlüsse im Studiengbiet Erziehungswissenschaften mit denen der im Datenreport regelmäßig berichteten Studiengbiete Psychologie, Sozialwissenschaften/Soziologie, Politikwissenschaften und Sozialwesen, so zeigt sich für alle diese Fächer (bezogen nur auf die Universitäten und gleichgestellten Hochschulen) eine bis Ende der 2010er Jahre anhaltend steigende Zahl von Absolvent*innen. Dabei hat sich diesbezüglich die Psychologie zum größten der Fächer sowohl bezogen auf die Bachelor- als auch auf die Masterabschlüsse entwickelt (vgl. Tabelle 4.3).

Schaut man auf das Verhältnis zwischen Bachelor- und Masterabschlussprüfungen in den jeweiligen Fächern, so wird deutlich, dass vor allem in der Psychologie und – mit kleinen Abstrichen – in den Politikwissenschaften das Verhältnis relativ ausgeglichen ist, während es in den Erziehungswissenschaften und den Sozialwissenschaften zuletzt zwischen 1,5 und 1,7 zu 1 lag. Im Sozialwesen (an Universitäten) lag das Verhältnis zuletzt sogar bei 3,8:1. Dabei weist die Relation zunächst einmal darauf hin, welche Bedeutung die jeweiligen Bachelor- und Masterstudierenden im Studienfach an den Universitäten haben (siehe Kapitel 3), kann aber zumindest als ein Indiz des Übergangs interpretiert werden: Eine ausgeglichene Relation weist – bei aller Ungleichzeitigkeit – durchaus auf einen hohen Übergang in einen einschlägigen Masterstudiengang hin, während eine größer werdende Relation als Indikator dafür gelesen werden kann, dass eben nur ein Teil der Absolvent*innen der Bachelorstudiengänge in diesem Bereich auch einen Masterstudiengang aufnimmt.

Erkennbar wird anhand der Abschlussprüfungen auch, dass, wie erwähnt, die Ära der Diplom- und Magisterabschlussprüfungen endgültig zu Ende geht bzw. gegangen ist und sich nur noch vereinzelt »Nachläufer*innen« im System befinden, von denen die eine oder der andere noch den Abschluss macht. Interessant ist aus einer disziplinären Sicht die Entwicklung der Summe der »wissenschaftlichen Abschlüsse«, u. a. weil sich hierüber ein eigener disziplinärer wissenschaftlicher »Nachwuchs« rekrutiert. Hier zeigt sich für die Psychologie nach Umbau auf die konsekutive Studienstruktur eine Zunahme der entsprechenden Abschlüsse, während bis auf das Studiengbiet Erziehungswissenschaft in allen anderen die Zahlen auch mit Abbau des Diploms relativ konstant bleiben. Nur in den Erziehungswissenschaften ist ein deutlicher Rückgang zu verzeichnen. Dieser Trend zeichnete sich in den Studierendenzahlen des Fachs (s. Kapitel 3) ab, es zeigt sich aber bei den tatsächlich bestandenen Prüfungen deutlich, dass mit Blick auf Promotionen und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen deutlich weniger Personen die Möglichkeit hatten, einen entsprechenden Karriereweg zu verfolgen bzw. für einen solchen wissenschaftlichen Karriereweg gewonnen zu werden.

Tabelle 4.3: Abschlussprüfungen im Hauptfach im Vergleich der Studiengänge (nur Universitäten und gleichgestellte Hochschulen)

	Summe BA-Abschlüsse	Summe MA-Abschlüsse	Diplom- und Magisterabschlüsse	Summe wiss. Abschlüsse an U	Verhältnis BA zu MA
Erziehungswissenschaften					
2005	179	648	5.343	5.991	
2010	2.473	657	4.562	5.219	3,8:1
2015	5.383	2.873	717	3.590	1,9:1
2019	5.642	3.289	26	3.315	1,7:1
2020	4.910	2.746	5	2.751	1,8:1
2021	5.392	3.030	1	3.031	1,8:1
2022	4.796	2.830	3	2.833	1,7:1
Psychologie					
2005	136	21	3.414	3.435	
2010	1.520	171	3.229	3.400	8,9:1
2015	4.697	2.999	743	3.742	1,6:1
2019	5.614	4.496	188	4.684	1,2:1
2020	5.558	4.621	120	4.741	1,2:1
2021	5.933	5.118	63	5.181	1,2:1
2022	5.788	5.199	22	5.221	1,1:1
Sozialwissenschaften/Soziologie					
2005	348	63	2.063	2.126	
2010	2.005	384	2.648	3.032	5,2:1
2015	3.557	1.766	371	2.137	2,0:1
2019	3.727	2.025	12	2.037	1,8:1
2020	3.215	1.789	14	1.803	1,8:1
2021	3.472	2.072	13	2.085	1,7:1
2022	3.126	2.098	8	2.106	1,5:1
Politikwissenschaften					
2005	70	36	2.168	2.204	
2010	1.280	405	2.229	2.634	3,2:1
2015	2.437	1.497	329	1.826	1,6:1
2019	2.627	1.974	12	1.986	1,3:1
2020	2.476	1.852	4	1.856	1,3:1
2021	2.697	1.953	4	1.957	1,4:1
2022	2.588	1.924	1	1.925	1,3:1

	Summe BA-Abschlüsse	Summe MA-Abschlüsse	Diplom- und Magisterabschlüsse	Summe wiss. Abschlüsse an U	Verhältnis BA zu MA
Sozialwesen					
2005			516	516	
2010	992	108	224	332	9,2:1
2015	973	262	45	307	3,7:1
2019	1.101	266	16	282	4,1:1
2020	1.000	246	0	246	4,1:1
2021	1.149	331	0	331	3,5:1
2022	1.137	299	3	302	3,8:1

1 Für die Analysen wurde unter Summe BA und Summe MA jeweils Ein-Fach- und Zwei-Fach-Studiengänge addiert.

Quellen: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2, verschiedene Jahrgänge; Sonderauswertung des Statistischen Bundesamts für 2022

4.2 Absolvent*innen im Lehramt

Die Kultusministerkonferenz hat zuletzt 2022 ihre aktuelle Lehrkräfteprognose bis 2035 vorgelegt (vgl. KMK 2022). Dabei geht die KMK von je nach Schulform unterschiedlichen Bedarfslagen in den nächsten zwölf Jahren aus. So zeigen die Prognosen einen Bedarf im Lehramt für Grundschulen und für »sonderpädagogische Lehrämter« bis Mitte der 2020er Jahre und für die Sekundarstufe I bis Ende der 2020er Jahre, ab dann gehen die Prognosen jeweils von einer Deckung des Bedarfs oder sogar einem Überangebot aus. Einen bis 2035 dauerhaften und deutlichen Bedarf konstatiert die KMK für die Lehrämter Sekundarstufe II an beruflichen Schulen, während für die Sekundarstufe II für allgemeinbildende Schulen schon jetzt von einem deutlichen Überangebot an Lehrkräften ausgegangen wird (vgl. KMK 2022). Klaus Klemm hingegen geht mit einem anderen Ansatz in seinen Analysen von einem deutlich stärkeren Lehrkräftebedarf bis 2030 aus (vgl. VBE 2022), wobei er u.a. auch einen Mehrbedarf im Kontext von Inklusion und Ganztagschulenausbau mitberechnet. Mit Blick auf Schulformen und -fächer berechnet Klemm im Lehramt für berufliche Schulen in allen Fächern einen hohen Bedarf, für die allgemeinbildenden Schulen in den MINT-Fächern, im Fach Englisch und in den künstlerischen Fächern (vgl. VBE 2022: 25f.). Ohne die Annahmen der Modellierung hier vergleichen zu wollen, beide gehen für das zukünftige Angebot an Lehrkräften natürlich auch von der Entwicklung in der ersten sowie in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung aus.

4.2.1 Abschlussprüfungen und Absolvent*innen in Lehramtsstudiengängen

Schaut man vor diesem Hintergrund auf die Entwicklung der Abschlussprüfungen in Lehramtsstudiengängen, also das Ende der ersten Phase, so haben die früheren Datenreporte Erziehungswissenschaft einen seit den 1990er Jahren anhaltenden Anstieg der Zahl der bestandenen Abschlussprüfungen in Lehramtsstudiengängen (Bachelor, Master und Staatsexamen) bis Mitte der 2010er Jahre gezeigt (vgl. Kerst et al. 2016: 105), der sich – mit coronabedingter Schwankung in 2020 – bis 2021 fortgesetzt hat (vgl. Tabelle 4.4).

Tabelle 4.4: Entwicklung der Lehramtsabschlussprüfungen 2000–2022 (inkl. LA Bachelor)

	insgesamt	davon weiblich	weiblich in %
2000	26.938	19.157	71
2005	24.286	18.498	76
2010	37.577	27.707	74
2015	43.989	32.108	73
2018	45.460	32.891	72
2019	46.090	33.653	73
2020	43.248	31.585	73
2021	48.415	35.669	74
2022	47.107	34.821	74

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2, verschiedene Jahrgänge; Sonderauswertung des Statistischen Bundesamts für 2022

Auch hier spiegelt die Zahl der bestandenen Prüfungen die in Kapitel 3 berichteten Studierendenzahlen, auch im Trend weniger werdender Abschlussprüfungen der letzten zwei Jahre wider, der aber aufgrund der aktuellen Studierendenzahlen anhalten könnte.

Die Zahl der Lehramtsprüfungen in der amtlichen Statistik ist allerdings *nicht* mit der Zahl der »fertigen« Lehramtsabsolvent*innen gleichzusetzen. In der amtlichen Statistik werden in die Zahl der Prüfungen doch auch die Bachelorprüfungen in konsekutiven Lehramtsstudiengängen eingerechnet. So wurden unter den 47.107 Lehramtsabschlussprüfungen im Jahr 2022 18.400 Bachelorprüfungen erfasst (vgl. Tabelle 4.5).

Die 28.711 Master- oder Staatsexamensprüfungen kommen dann den Absolvent*innenzahlen von 2005 doch recht nahe. Entsprechend ist – alle Sonderregeln und Quereinstiegsmöglichkeiten außer Acht lassend – zu konstatieren, dass die hohen Studierendenzahlen nicht zu einer großen Expansion

der Personen geführt haben, die kurzfristig für die zweite Phase der Lehramtsausbildung zur Verfügung stehen. Sichtbar wird in Tabelle 4.5 auch, wie sich die Prüfungen auf die Schulformen verteilen: Im Lehramt für Gymnasien/Sek II der allgemeinbildenden Schulen (10.600) und im Lehramt für Primarstufe/Grundschule (8.400) werden bei Weitem die meisten Abschlüsse abgelegt.

Tabelle 4.5: Abschlussprüfungen im Lehramtsstudium im Prüfungsjahr 2022

Lehramt	Abschlussprüfungen insgesamt	Abschlussprüfungen ohne Bachelorprüfungen
Lehramts-, Bachelor- und Masterprüfungen an Grund- und Hauptschulen/Primarstufe	12.300	8.412
Lehramts-, Bachelor- und Masterprüfungen: stufenüberg. Prüfung Sek I/Grundschule, Primarstufe	2.614	916
Lehramts-, Bachelor- und Masterprüfungen an Realschulen/ Sekundarstufe I	4.539	3.301
Lehramts-, Bachelor- und Masterprüfungen: stufenüberg. Prüfung Sek II/Sek I	1.911	824
Lehramts-, Bachelor- und Masterprüfungen an Gymnasien/ Sek II, allgemeinbildende Schulen	16.342	10.631
Lehramts-, Bachelor- und Masterprüfungen an Sonderschulen/ Förderschulen	4.483	2.959
Lehramts-, Bachelor- und Masterprüfungen an Beruflichen Schulen/Sek II, berufl. Schulen	2.963	1.639
LA Bachelor (keine Differenzierung möglich)	1.926	
LA Master (so weit keine Differenzierung möglich)	29	29
	47.107	28.711

Quelle: Statistisches Bundesamt (2023)

Schaut man noch auf die Angaben zur Wahl des ersten Studienfachs (die nur begrenzt etwas über die studierten Fächer insgesamt aussagt), so sieht man neben gestiegenen Prüfungszahlen in den Geisteswissenschaften (insbesondere Germanistik) und in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften (hier zuletzt insbesondere in der Mathematik und der Biologie) ein leichtes Absinken der Lehramtsprüfungen (erstes Fach) in den sozialwissenschaftlichen Fächern. In diese Kategorie fallen auch die Meldungen zu fachspezifischen Lehramtsabschlussprüfungen mit erziehungswissenschaftlicher Ausrichtung (vgl. Tabelle 4.6) – womit bei aller Unschärfe der Prüfungsmeldungen zumindest ein Näherungs- und Vergleichswert für Lehramtsstudiengänge mit pädagogischem Schwerpunkt vorliegt.

Tabelle 4.6: Bestandene Lehramtsprüfungen nach ausgewählten Fächergruppen (1. Studienfach)

Lehramtsprüfungen (inkl. BA)	2015	2018	2022
Insgesamt	43.989	45.460	47.107
Geisteswissenschaften ¹		21.076	28.163
darunter u.a.			
Geschichte	1.809	2.088	2.066
Germanistik	8.515	8.967	9.987
Anglistik	4.678	4.497	4.414
Romanistik	1.644	1.667	1.279
Sport	1.860	1.657	1.857
Rechts-, Wirtschafts- & Sozialwissenschaften ¹		10.957	9.750
darunter u.a.			
Erziehungswissenschaften ²	7.632	8.491	7.150
Erziehungswiss. (Päd)	3.258	5.087	2.706
Grundschul-/Primarstufenpäd.	2.383	1.243	1.689
Sonderpädagogik	1.734	1.810	2.329
Sozialwesen	255	265	307
Sozialpädagogik	242	258	299
Sozialwissenschaften	778	847	905
Mathe/Naturwissenschaften ¹		8.886	10.348
darunter u.a.			
Mathe/Naturwiss allg.	221	934	885
Mathe	4.027	3.703	4.612
Physik	382	340	400
Chemie	651	761	821
Biologie	2.298	2.218	2.605
Geografie	949	930	1.025
Ingenieurwissenschaften ¹		660	766
darunter u.a.			
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	201	247	229
Informatik*	158	159	229
Kunst/Kunstwissenschaft		1.605	1.709
darunter			
Kunst/Kunstwissenschaft	669	634	753
Musik	956	837	843

- 1 Aufgrund der Verschiebungen in der Fächerzuordnung bei der Neuordnung von Studiengebieten werden die Gesamtzahlen für 2015 nicht ausgewiesen.
- 2 Wie auch in Kapitel 2 erwähnt, dürften durch heterogene Einzelmeldungen an Hochschulstandorten die Angaben zum Studiengebiet Erziehungswissenschaften etwas ungenau sein.

Quelle: Statistisches Bundesamt

Folgt man den statistisch erfassten Angaben, so haben im Jahr 2022 2.329 Studierende ein Lehramtsstudium Sonderpädagogik, 1.980 Studierende ein Lehramtsstudium für Primarstufe/Grundschule und 266 Personen einen Lehramtsstudiengang mit 1. Fach Sozialpädagogik abgeschlossen. Dabei hat insbesondere die Zahl der Abschlussprüfungen im Bereich Förderschule/Sonderschule seit 2018 deutlich zugenommen. Die hohe und schwankende Zahl mit Erstfach Pädagogik ist eher nur bedingt als erziehungswissenschaftlicher Schwerpunkt im Lehramt zu interpretieren, zeigen doch die Sonderauswertungen des Statistischen Bundesamts, dass an einzelnen Universitäten alle Lehramtsabsolvent*innen mit Erstfach Pädagogik gemeldet werden.

4.2.2 Übergänge in der Lehramtsausbildung

Um die Entwicklung des Arbeitskräftepotenzials »klassisch« qualifizierter Lehrkräfte abzuschätzen, spielen nach Abschluss eines Lehramtsstudiums im Weiteren a) der Übergang in den Vorbereitungsdienst und b) die Einstellung in den Schuldienst eine zentrale Rolle. Dabei ist der Übergang in den Vorbereitungsdienst durch die Ausbildungskapazitäten der Länder begrenzt und entsprechend konnten in den letzten Jahren nicht alle interessierten Absolvent*innen eines Lehramtsstudiums auch in die zweite Phase der Ausbildung überwechseln (vgl. KMK 2022: 14). Schaut man auf die von der KMK ausgewiesenen Daten zum Vorbereitungsdienst, zeigt sich, dass – trotz gestiegener Absolvent*innenzahlen – die Zahl der in den Vorbereitungsdienst eingestellten Personen seit 2015 relativ konstant bei 30.000 lag, und zuletzt sogar etwas zurückging (vgl. Tabelle 4.7).

Tabelle 4.7: Übergang in und aus der zweiten Phase der Lehrkräftebildung

	Einstellung in den Vorbereitungsdienst	rechnerischer Übergang Neuabsolvent*innen in Vorbereitungsdienst in %		Einstellung in den öffentlichen Schuldienst (Neuabsolvent*innen des Vorbereitungsdienstes)	
2010	31.562	97,8	→	2011	30.601 116,4 %
2015	30.814	94,5	→	2016	36.104 123,3 %
2016	29.754	95,8	→	2017	34.359 123,0 %
2017	31.355	111,2	→	2018	35.848 128,5 %
2018	30.765	123,7	→	2019	35.234 125,7 %
2019	31.211	132,8	→	2020	34.511 120,7 %
2020	30.430	104,5	→	2021	33.222 114,8 %
2021	29.487	104,8	→	2022	33.566 122,7 %
2022	27.742	92,2	→	2023	Daten liegen nicht vor

Quelle: KMK 2022: 11

Die von der KMK publizierte Zahl zum rechnerischen Übergang, also wie viele Neu-Absolvent*innen tatsächlich in den Vorbereitungsdienst übergangen, ist in den letzten Jahren kurzfristig auf 133 % angestiegen und dann zuletzt wieder auf unter 100 % zurückgegangen. Die Zahlen über 100 % weisen darauf hin, dass in einem Jahr mehr Personen als die, die ein Lehramtsstudium erfolgreich absolviert haben, in den Vorbereitungsdienst eingetreten sind. Dabei ist zu erwähnen, dass in einigen Bundesländern gerade im Bereich der beruflichen Schulen eine systematische Einstellung in den Vorbereitungsdienst auch aus nicht explizit lehramtsbezogenen Studiengängen erfolgt (vgl. Ruberg und Schumpich in diesem Band).

Die Zahl der Neueinstellungen in den öffentlichen Schuldienst (zu dem auch noch die Einstellungen an Schulen in freier Trägerschaft hinzukommen) lag in den letzten Jahren konstant über den Einstellungen in den Vorbereitungsdienst, und auch hier zeigen die recht konstanten Aufnahmezahlen, dass wiederum pro Jahr mehr Personen in den öffentlichen Schuldienst eingestellt werden als die jährlichen Absolvent*innen des Vorbereitungsdienstes.

Bei der relativen Stabilität der Einstellungen in Vorbereitungsdienst und Schuldienst zeigt sich, dass wenn der Einstieg ins Referendariat vollzogen ist, und erst recht, wenn dieses auch abgeschlossen wird, der Übertritt in den Lehrer*innenberuf sehr wahrscheinlich ist. Auch wenn die Chancen nach Fächerwahlkombinationen in den Bedarfsprognosen unterschiedlich bewertet werden, dürfte die Einstellung in den Schuldienst für die Absolvent*innen in den nächsten Jahren in der Regel gut möglich sein. Offen bleibt, inwieweit die Absolvent*innen der Lehramtsstudiengänge angesichts eines chancenreichen Arbeitsmarkts zum einen überhaupt in Richtung Lehrer*innenberuf tendieren und inwieweit der Vorbereitungsdienst weiterhin ein Nadelöhr der Lehramtsausbildung bleibt.

4.3 Erwerbstätigkeit

4.3.1 *Erwerbstätigkeit im Bildungs- und Sozialwesen*

Thomas Rauschenbach hat Anfang der 1990er Jahre mit seinem Beitrag »Sind nur Lehrer Pädagogen?« anhand der amtlichen Statistik auf das große Feld erwerbstätiger Pädagoginnen und Pädagogen unterschiedlicher Provenienz hingewiesen (vgl. Rauschenbach 1992). Diese Bilanz fortschreibend finden sich in den Daten des Mikrozensus, der jährlichen Bevölkerungsstichprobenerhebung des Statistischen Bundesamts, welche u.a. die Erwerbstätigkeit der Bevölkerung erfasst, sowohl im Jahr 2012 als auch im Jahr 2022 deutlich mehr erwerbstätige Personen mit pädagogischen Tätigkeiten außerhalb der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen (vgl. Tabelle 4.8).

Tabelle 4.8: Entwicklung der Erwerbstätigkeit in ausgewählten Berufsgruppen mit pädagogischem Bezug (Tätigkeitskonzept) (Daten des Mikrozensus 2012–2022)

Berufskennziffer	Berufsgruppe	2012	2022
831	Erziehung, Sozialarbeit, Heilerziehungspflege	1.332.000	1.911.000
	Index	100	143
841	Lehrtätigkeit an allgemeinbildenden Schulen ¹	812.000	986.000
	Index	100	121
842	Lehrtätigkeit berufsbild. Fächer, betriebliche Ausbildung, Betriebspädagogik ¹	200.000	144.000
	Index	100	72
843	Lehr-, Forschungstätigkeit an Hochschulen	282.000	384.000
	Index	100	136
844	Lehrtätigkeit an außerschul. Bildungseinrichtungen ²	195.000	209.000
	Index	100	107
913	Gesellschaftswissenschaften (inkl. Erziehungsw.) ³	83.000	130.000
	Index	100	157

- 1 Durch die Überarbeitung der Klassifikation der Berufe 2010 kam es zu Sprüngen in der Statistik, mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer gewissen Verschiebung zwischen den BKZ 841 und 842. Insgesamt ist in der Summe ein deutliches Wachstum der Erwerbstätigkeit in den Lehrberufen an Schulen über den Zehn-Jahres-Zeitraum zu verzeichnen.
- 2 Erfasst werden hier Erwerbstätige mit der Kategorisierung »Berufe in der Erwachsenenbildung; Berufe in der Musikpädagogik; Berufe in der Religionspädagogik; Berufe in der Kunst-, Theaterpädagogik; Berufe im IT-Anwendungstraining; (Fremd-)Sprachenlehrer/innen; Lehrkräfte an außerschulischen Bildungseinrichtungen; Führungskräfte – außerschulische Bildungseinrichtungen« (Bundesagentur für Arbeit 2021: 200).
- 3 2022 wurden innerhalb dieser Kategorie in der Berufsuntergruppe 9133 »Berufe in der Erziehungswissenschaft« (Bildungsforscher/in; Kindheitspädagoge/-pädagogin; Kulturpädagoge/-pädagogin; Medienpädagoge/-pädagogin; Museumspädagoge/-pädagogin; Pädagoge/Pädagogin) (Bundesagentur für Arbeit 2021: 203) 66.000 Erwerbstätige erfasst.

Quelle: Statistisches Bundesamt (2013), Statistisches Bundesamt (2023a)

Sichtbar wird im Zehn-Jahres-Vergleich, dass insbesondere die Zahl der Erwerbstätigen im Bereich der Erziehung, Sozialarbeit und Heilerziehung absolut und relativ sehr deutlich gewachsen ist (ohne hier etwas über das Verhältnis Teilzeit/Vollzeit auszusagen), dass aber auch in den Bereichen der Tätigkeit an Hochschulen sowie in der offenen Kategorie »Gesellschaftswissenschaften« die Zahl der Erwerbstätigen deutlich zugenommen hat. Und auch wenn die Berufsuntergruppe 9133 »Berufe in der Erziehungswissenschaft« (siehe Tabellenfußnote 3) vermutlich eher eine Kategorie für die erziehungswissenschaftlich Qualifizierten darstellt, die andernorts nicht zugeordnet werden konnten, ist der – in der *Statistik der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten* zwischen 2012

und 2022 verzeichnete – Anstieg von 28.000 auf 67.000 so klassifizierte Personen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2012, 2022) bemerkenswert. Die enorme Dynamik des Feldes zusammen mit dem weiter bestehenden Fachkräftebedarf schafft entsprechend günstige Voraussetzungen für die Absolvent*innen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge – und dürfte ein wesentlicher Grund dafür sein, dass nach einem Bachelorstudium ein Weiterstudieren in einem Masterstudiengang eben nur eine Option neben anderen ist.

Die Entwicklung der *Lehrpersonen an Schulen* zeigt in diesen Kategorien des Mikrozensus ein divergentes Bild: Einem deutlichen Anstieg an Personen, die einer Lehrtätigkeit an allgemeinbildenden Schulen nachgehen, steht ein deutlicher Rückgang derer an beruflichen Schulen gegenüber. Da sich hier über die Zeit möglicherweise auch erst eine Berufsklassifikation etablieren musste, scheint ein vertiefender Blick auf die Lehrkräftebeschäftigung über die Schulstatistik lohnenswert.

4.3.2 Lehrkräfte an Schulen

Die Kultusministerkonferenz verantwortet mit dem Statistischen Bundesamt eine eigene Schulstatistik, die die in den Schulen tätigen Lehrkräfte verzeichnet. Dabei wird unterschieden nach allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, wobei sowohl öffentliche als auch private Schulen erfasst werden (vgl. Statistisches Bundesamt 2022, 2023b).

a) Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen

Tabelle 4.9: Entwicklung der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen nach Arbeitszeit (1995–2022)

	Summe der in Vollzeit und Teilzeit beschäftigten Lehrkräfte			Vollzeit-äquivalente	stundenweise beschäftigte Lehrkräfte	
	insgesamt	Anteil weiblich	Anteil Teilzeit		insgesamt	Anteil weiblich
2000	671.569	66 %	39 %	540.272	70.456	62 %
2005	667.591	68 %	42 %	528.879	71.580	66 %
2010	672.989	71 %	40 %	536.799	90.999	69 %
2015	667.565	72 %	38 %	542.070	87.274	74 %
2020	701.988	73 %	40 %	562.526	88.620	76 %
2021	708.962	73 %	41 %	564.889	90.352	77 %
2022	724.791	73 %	42 %	571.488	95.562	64 %

Erläuterung: Für die Berechnung der Vollzeitäquivalente wurden die Teilzeittätigen recht »konservativ« mit 50 % einer Stelle einkalkuliert.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, verschiedene Jahrgänge; Statistisches Bundesamt 2023b

Die Schulstatistik zeigt für die allgemeinbildenden Schulen, dass nach gewissen Schwankungen in den 1990er Jahren die Beschäftigung und auch die Vollzeitäquivalente an den allgemeinbildenden Schulen in den letzten Jahren 15 bis 20 Jahren wieder deutlich angestiegen sind.

So erfasst die Schulstatistik für 2022 725.000 vollzeit- und teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte, die um fast 100.000 stundenweise/nebenberuflich beschäftigte Lehrkräfte ergänzt werden. Und wenn man modellhaft recht konservativ Teilzeitarbeit mit nur einer halben Stelle ansetzt, wird doch deutlich, dass mehr Lehrkraftstellenvolumen denn je an Schulen erbracht wird.

Dabei lag der Frauenanteil unter den Lehrkräften in den letzten Jahren recht konstant bei 73 %, wobei sich unter den vollzeitbeschäftigten Lehrkräften 64 % Frauen und den teilzeitbeschäftigten Lehrkräften 86 % Frauen befinden.

Diese Lehrkräfte verteilen sich auf die verschiedenen Schulformen, wobei die Grundschulen 2021 mit etwa 210.000 Lehrer*innen und die Gymnasien mit etwa 180.000 Lehrer*innen die Schulen mit den meisten Lehrkräften stellen. Nach den Grundschulen sind dann die Gesamtschulen und die Förderschulen die Schulformen, in denen die meisten Lehrpersonen arbeiten.

Tabelle 4.10: Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen nach Schulform und Arbeitszeit im Schuljahr 2021/22

	Voll- und Teilzeitbeschäftigte		Anteil Teilzeitbeschäftigte
	absolut	weiblich in %	in %
insgesamt	708.962	73	41
Vorklassen	733	86	60
Schulkindergärten	2.302	94	51
Grundschulen	210.459	89	48
schulartunabhängige Orientierungsstufe	8.815	80	34
Hauptschulen	26.851	65	30
Schularten mit mehreren Bildungsgängen	45.791	68	30
Realschulen	55.200	66	37
Gymnasien	176.906	61	41
Gymnasien (G8)	2.742	65	46
<i>Summe Gymnasien</i>	<i>179.648</i>	<i>61</i>	<i>41</i>
Integrierte Gesamtschulen	98.274	66	34
Freie Waldorfschulen	7.745	65	63
Förderschulen	69.715	78	38
Abendhauptschulen	34	59	41
Abendrealschulen	733	58	34
Abendgymnasien	823	56	34
Kollegs	1.273	59	33
keine Zuordnung zu einer Schulart möglich	566	86	52

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2022

Dabei stellen Frauen in allen Schulformen die Mehrheit, und gerade im Bereich der Schulkindergärten und im Grundschulbereich liegt der Frauenanteil bei bzw. über 90 %. Am »geringsten« mit 60 % und etwas weniger ist der Frauenanteil bei den Lehrkräften in den Gymnasien und den allgemeinbildenden Schulen des zweiten Bildungswegs.

b) Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen

Im Unterschied zu den allgemeinbildenden Schulen ist das Personal- und das Vollzeitstundenvolumen der Lehrkräfte an beruflichen Schulen in den letzten Jahren relativ konstant geblieben (vgl. Tabelle 4.11).

Tabelle 4.11: Entwicklung der Lehrkräfte an beruflichen Schulen nach Arbeitszeit (2000–2022)

	Summe der in Vollzeit und Teilzeit beschäftigten Lehrkräfte			Vollzeit-äquivalente	stundenweise beschäftigte Lehrkräfte	
	insgesamt	Anteil weibl.	Anteil Teilzeit		insgesamt	Anteil weibl.
2000	113.481	39 %	23 %	126.639	28.104	47 %
2005	122.483	43 %	29 %	140.065	29.831	50 %
2010	124.712	47 %	32 %	144.710	30.813	53 %
2015	122.500	51 %	30 %	141.181	28.803	55 %
2020	124.602	54 %	33 %	145.398	25.350	58 %
2021	124.036	54 %	34 %	145.161	24.013	58 %

Erläuterung: Für die Berechnung der Vollzeitäquivalente wurden die Teilzeittätigen recht »konservativ« mit 50 % einer Stelle einkalkuliert.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 1 Reihe 2, verschiedene Jahrgänge

Insgesamt war der Teilzeit- und Frauenanteil in den beruflichen Schulen trotz jeweils kontinuierlichem Anstieg deutlich geringer als an allgemeinbildenden Schulen: So arbeiteten 2021 »nur« 34 % der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Teilzeit und auch der Frauenanteil lag in den letzten Jahren insgesamt »nur« bei 54 % (wobei dieser sich unter den Vollzeitlehrkräften in den letzten Jahren bei 43 % und bei Teilzeitlehrkräften bei 76 % bewegte).

Schaut man noch auf die Verteilung auf die Schultypen bzw. Ausbildungsgänge, so arbeitet der größte Teil der Lehrkräfte an den Teilzeit-Berufsschulen (des dualen Bildungssystems), gefolgt von den Berufsfachschulen und Fachgymnasien.

Tabelle 4.12: Lehrkräfte an beruflichen Schulen nach Schulform im Schuljahr 2021/22

	Voll- und Teilzeit		Anteil Teilzeit
	absolut	weibl. in %	in %
insgesamt	124.036	54	34
Teilzeit-Berufsschulen	46.157	47	29
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)	7.053	56	31
Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) in Vollzeit	147	37	29
Berufsaufbauschulen	3	67	33
Berufsfachschulen	34.078	59	38
Berufsoberschulen/Technische Oberschulen	753	54	35
Fachgymnasien	15.449	55	35
Fachoberschulen	7.842	56	34
Fachschulen	11.165	60	41
Fachakademien	1.387	75	60
<i>nachrichtlich: Lehrkräfte an Schulen des Gesundheitswesens</i>	11.847	75	39

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 1 Reihe 2, 2022

Im Vergleich zur Verteilung früherer Jahre fällt dabei ein deutliches Wachstum der Beschäftigung an Fachschulen und Berufsfachschulen auf (vgl. Kerst et al. 2016: 107).

4.4 Fazit

Die Entwicklung der Absolvent*innenzahlen und die Entwicklung des Arbeitsmarktes lassen für die Erziehungswissenschaft und ihre Absolvent*innen Potenziale, aber auch deutliche Herausforderungen erkennen. Zum Ersten findet sich eine sowohl im Hauptfach als auch im Lehramt stagnierende bzw. zurückgehende Zahl der Absolvent*innen. Dieser Rückgang verläuft nicht gleichmäßig in allen Fächern und weist im Hauptfach auf eine geringere Nachfrage in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen, im Lehramt neben dem konkreten Nachfragemangel in den Studiengängen auch auf möglichen zukünftigen Lehrkräftemangel hin, gerade wenn man berücksichtigt, dass sich die Kapazitäten der Ausbildung im Referendariat in den letzten Jahren offensichtlich nicht deutlich verändert haben.

Zum Zweiten ist der im Vergleich der Zeit von Diplom- und Magisterstudiengängen zur heutigen konsekutiven Studienstruktur stark gesunkene Anteil

an wissenschaftlichen Abschlüssen gerade auch im Verhältnis zu anderen universitären Fächern ein Hinweis darauf, dass die konsekutive Studienstruktur (in Verbindung mit einem sehr aufnahmefähigen Arbeitsmarkt) in der Erziehungswissenschaft zu einem niedrigeren Anteil wissenschaftlich Qualifizierter und damit auch geringeren Potenzial für einen eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs führt.

Zum Dritten stabilisiert oder steigert sich auf allen Ebenen (in den Abschlussprüfungen, aber auch bei der Beschäftigung in pädagogischen Berufen) der hohe Frauenanteil sogar noch und gerade der Lehrer*innenberuf ist über die Jahre noch »weiblicher« geworden.

Zum Vierten ist mit der reinen Arbeitsmarktplatzierung noch wenig über die Beschäftigungsverhältnisse gesagt. Gerade die Bachelorabsolvent*innen der Erziehungswissenschaft sind gegenüber den im Arbeitsmarkt etablierten Diplom-Pädagog*innen formal geringer und auf einem Niveau mit den Bachelorabsolvent*innen der Sozialen Arbeit qualifiziert. Letztere verfügen aber in der Regel, wie auch die Kindheitspädagog*innen, mit der staatlichen Anerkennung über ein Zertifikat, das nur einige wenige erziehungswissenschaftliche Standorte ermöglichen können. Hier könnte am ehesten eine Verbleibsforschung, die auch den spezifischen Arbeitsmarkt im Bildungs- und Sozialwesen erfasst, Licht ins Dunkel bringen und bleibt so ein Desiderat der Selbstvergewisserung um die eigenen Absolvent*innen in der Erziehungswissenschaft.

Literatur

- Bundesagentur für Arbeit (2012). *Beschäftigte nach Berufen (Klassifikation der Berufe 2010)*. Nürnberg: BA.
- Bundesagentur für Arbeit (2021). *Klassifikation der Berufe 2010 – überarbeitete Fassung 2020. Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen*. Nürnberg: BA.
- Bundesagentur für Arbeit (2022). *Beschäftigte nach Berufen (Klassifikation der Berufe 2010)*. Nürnberg: BA.
- Bundesagentur für Arbeit (2023). *Fachkräfteengpassanalyse 2022*. Nürnberg: BA.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2023). *Langfristprojektion des Fachkräftebedarfs in Deutschland 2021–2040*. Berlin: BMAS.
- Heublein, U., Hutzsch, C., & Schmelzer, R. (2022). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland*. (DZHW Brief 05/2022), 1-16. Hannover: DZHW.
- Hickmann, H., & Koneberg, F. (2022). Die Berufe mit den aktuell größten Fachkräftelücken. *IW-Kurzbericht*, 67, 1–3.
- Kerst, C., Wolter, A., & Züchner, I. (2016). Studienabschlüsse und Arbeitsmarkt. In H.-C. Koller, H. Faulstich-Wieland, H. Weishaupt, & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016* (S. 99–134). Opladen: Barbara Budrich.

- KMK = Konferenz der Kultusminister der Länder (2022). *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. Berlin: KMK.
- KMK = Konferenz der Kultusminister der Länder (2023). *Einstellung von Lehrkräften 2022*. Dokumentation Nr. 236, Mai 2023. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_236_EvL_2022.pdf [Abgerufen: 23.10.2023]
- Rauschenbach, Th. (1992). Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38 (3), 385–417.
- Statistisches Bundesamt (2013). *Fachserie 1 Reihe 4.1.2, Mikrozensus: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2022). *Statistischer Bericht – Berufliche Schulen und Schulen des Gesundheitswesens – Berufsbezeichnungen – Schuljahr 2021/2022*. Wiesbaden: Destatis.
- Statistisches Bundesamt (2023). *Statistischer Bericht – Prüfungen an Hochschulen*. Wiesbaden: Destatis.
- Statistisches Bundesamt (2023a). *Statistischer Bericht, Mikrozensus Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Destatis.
- Statistisches Bundesamt (2023b). *Statistischer Bericht – Allgemeinbildende Schulen 2022/2023*. Wiesbaden: Destatis.
- VBE = Verband Bildung und Erziehung (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise von Klaus Klemm*. Berlin: VBE.

5 Promovierende und Promovieren in der Erziehungswissenschaft

Christian Kerst & Andrä Wolter

In diesem Kapitel werden erstmals im Datenreport Erziehungswissenschaft die Promovierenden im Fach und die Bedingungen des Promovierens untersucht. Diese Phase der akademischen Qualifizierung war bisher eine Leerstelle im Datenreport, in dem ausschließlich über die Zahl der abgeschlossenen Promotionen berichtet wurde. Sie ist jedoch von großer Bedeutung, weil der wissenschaftliche Nachwuchs qualifiziert wird, der in der Zukunft Forschung und Lehre in der Disziplin tragen soll. Das Thema Promotion steht an der Schnittstelle zwischen der Ausbildungs- und der Forschungsfunktion des Hochschulsystems. Ein nicht unerheblicher Teil der Forschungsleistungen von Hochschulen erfolgt über Promotionen. Allerdings werden nicht alle Promovierenden langfristig an Hochschulen und Forschungseinrichtungen verbleiben (können).

Grundsätzlich erfüllt die Promotion in den Erziehungswissenschaften ebenso wie in anderen Fächern eine mehrfache Funktion. Sie ist eine unumgängliche Hürde auf dem Weg zu einer Professur. Zugleich ist sie eine Qualifikationsstufe an Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen auch für diejenigen Wissenschaftler*innen, die keine Professur innehaben. Promotionen sind aber nicht nur für den Eigenbedarf des Wissenschaftssystems notwendig, eine Nachfrage geht auch von anderen Arbeitsmarktsektoren aus. So spielt die Promotion eine wichtige Rolle für gehobene berufliche Positionen auf dem Arbeitsmarkt außerhalb des Wissenschaftssektors, sei es für die berufliche Reputation, für Leitungspositionen oder als Nachweis einer speziellen Expertise. Ob über die wissenschaftliche Laufbahn hinaus eine Promotion in anderen Bereichen des Arbeitsmarkts besondere Erträge verspricht, wie sie etwa für die Rechts-, Wirtschafts- oder Ingenieurwissenschaften festgestellt wurden (BuWiN 2021), kann für die Erziehungswissenschaften mit den vorliegenden Daten nicht untersucht werden.

Die Absolventenkapitel in früheren Berichten (zuletzt Kerst und Wolter 2020) zeigten eine relativ geringe Promotionsintensität in den Erziehungswissenschaften. Bereits am Übergang in das Masterstudium zeichnet sich in den Erziehungswissenschaften ein eher geringes Interesse an wissenschaftlicher Weiterqualifizierung ab (vgl. Kapitel 3 in diesem Band). Der Anteil der Masterstudierenden an den Bachelorabsolvent*innen lag in den letzten Jahren (mit Ausnahme der FH-Studiengänge) unter dem in den Sozialwissenschaf-

ten, der Politikwissenschaft und der Psychologie und weit unter dem Durchschnitt aller Universit tsbachelors (Kerst und Wolter 2020: 86). Dies setzt sich am Übergang zur Promotion fort, wie im Abschnitt 1 dieses Kapitels erneut dargestellt werden kann, wenn die sogenannte Promotionsintensität des Fachs betrachtet wird.

Die oft schwierige Situation von Promovierenden und des wissenschaftlichen Nachwuchses in den Erziehungswissenschaften ist auch schon in der Vergangenheit thematisiert worden (so von Kuckartz und Lenzen 1988; Blasse und Wittek 2014). Sie ist auch überhaupt kein Spezifikum der Erziehungswissenschaften, sondern manifestiert sich in praktisch allen Fächern und charakterisiert die Beschäftigungsbedingungen und -perspektiven des wissenschaftlichen Nachwuchses generell. Es handelt sich um kein neues Phänomen, auch wenn es gerade in den letzten Jahren unter dem Topos »#IchBinHanna« eine größere öffentliche Resonanz fand (Berroth et al. 2022). Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses wird dabei durchaus kontrovers diskutiert. Während vor allem von den Betroffenen Kritik an den »prekären« Bedingungen, insbesondere den Befristungen, der Teilzeitbeschäftigung und den unsicheren Perspektiven geübt wird, warnen andere, insbesondere auf der Professor*innenseite, vor einer Abschließung (»Verstopfung«) der Nachwuchsrekrutierung.

Der folgende Beitrag konzentriert sich auf das Fach Erziehungswissenschaften im Vergleich mit ausgewählten Nachbarfächern. Er nutzt ebenso wie der Artikel von Franz et al. (2023) die Daten der »National Academic Panel Study« (im Folgenden Nacaps), ein 2018 aufgelegter Survey, der Daten über Promovierende aller Fachrichtungen in jährlichen Befragungen erhebt (Briedis et al. 2020), sowie die neue Promovierendenstatistik des Statistischen Bundesamts. Franz et al. (2023: 34) weisen u.a. auf die mit 42 % auffällig hohe Abbruchquote von Promovierenden in den Erziehungswissenschaften hin. Hauptgründe sind eine hohe Arbeitsbelastung, die fehlende Vereinbarkeit von Promotion und Familie sowie Zweifel an der eigenen Eignung (ebd.: 33). Die hohe Abbruchquote ist neben der ohnehin geringen Zahl der begonnenen Promotionen einer der Gründe für die niedrige Promotionsintensität der Erziehungswissenschaften (siehe dazu den nächsten Abschnitt). Im Unterschied zu dem Beitrag von Franz et al. werden in der vorliegenden Analyse zusätzlich zu den Erziehungswissenschaften die Vergleichsfächer Psychologie, Sozialwissenschaften und Politikwissenschaften betrachtet. Außerdem liegen die thematischen Schwerpunkte teilweise etwas anders. So bleibt das Thema Abbruchintention und Abbruch hier außen vor. Demgegenüber wird auf die Promotionsbedingungen und die Merkmale und Kontexte des Promovierens in den Erziehungswissenschaften auch mit Blick auf die drei Vergleichsfächer ausführlicher eingegangen.

Nach einem kurzen Blick auf den Übergang in die Promotion und die Promotionsintensität in den Erziehungswissenschaften (Abschnitt 5.1) liegt

der Schwerpunkt des Kapitels auf den Promovierenden (Abschnitt 5.2) und den Merkmalen des Promovierens (Abschnitt 5.3) in den Erziehungswissenschaften.¹

5.1 Übergang in Promotion und Promotionsintensität

Im Datenreport 2020 wurde für die Absolventenkohorten 2009 und 2013² festgehalten, dass nur ein kleiner Teil der Absolvent*innen der Erziehungswissenschaften eine Promotion aufnimmt (Kerst und Wolter 2020: 94). Dies bestätigte sich erneut für die Absolventenkohorte 2017. Von den Absolvent*innen mit einem promotionsqualifizierenden Abschluss, also ohne Bachelor, gaben 6 % nach einem Jahr an, eine Promotion aufgenommen zu haben (Flöther 2021: 121). Unter den dort ausgewiesenen Studienbereichen ist das die niedrigste Quote. Der relativ geringe Anteil Promovierender setzt sich in einer geringen Promotionsintensität des Faches fort (Tabelle 5.1). Die Promotionsintensität bezieht sich nicht auf begonnene, sondern auf abgeschlossene Promotionen. Da exakte Promotionsquoten bis zum Vorliegen einer Studienverlaufsstatistik nicht verfügbar sind, wird zur Berechnung dieser Quote ein vereinfachtes Verfahren genutzt, bei dem die Zahl der Promotionen zeitversetzt mit der Anzahl der promotionsqualifizierenden Abschlüsse in Bezug gesetzt werden. Als Promotionszeitraum werden hier vier Jahre angenommen. Um die Bandbreite der individuellen Promotionsdauern zu berücksichtigen, werden mehrere Abschlussjahre kumuliert. Dieses auch für den Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) verwendete Verfahren wird hier für die Erziehungswissenschaften und die Vergleichsfächer genutzt. Über die Entwicklung der Zahl der Promotionen in den Erziehungswissenschaften gibt Kapitel 8 in diesem Band detailliert Auskunft.

Ohne Promotionen in der Medizin liegt die durchschnittliche Promotionsintensität der Abschlussjahrgänge 2008 bis 2017 bei 15 %, wobei Fächer mit deutlich höheren Promotionsquoten (z.B. Chemie) herausstechen. Jede*r siebte Absolvent*in mit einem promotionsqualifizierenden Abschluss in diesen Jahrgängen schließt demnach einige Jahre später eine Promotion ab. Zwischen den Erziehungswissenschaften und den Vergleichsfächern gibt es große Unterschiede. In den Erziehungswissenschaften liegt die durchschnittliche Promotionsintensität bei unter 5 %, in den Vergleichsfächern ist sie mehr als doppelt so

- 1 Begrifflich folgt dieser Beitrag der Fächersystematik der amtlichen Statistik. Diese unterscheidet übergeordnete Studienbereiche von Studienfächern. Erziehungswissenschaften (im Plural) ist ein Studienbereich, der mehrere Studienfächer (darunter Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik u.a.) umfasst. Die Analysen in diesem Beitrag beziehen sich in der Regel auf den Studienbereich Erziehungswissenschaften.
- 2 Mit Absolventenkohorten werden die im vierjährigen Abstand befragten Stichproben aus dem DZHW-Absolventenpanel bezeichnet.

hoch. Im Zeitverlauf zeigt sich eine leicht abnehmende Promotionsintensität in den Erziehungswissenschaften, aber auch in den Vergleichsfächern. Für die Jahre 2020 und 2021 ist zu vermuten, dass die Corona-Pandemie zur Verzögerung in der Fertigstellung von Promotionen geführt hat und die Quote auch deshalb zurückgeht.

Table 5.1: Promotionsintensität¹⁾ insgesamt und in den Vergleichsfächern 2000 bis 2021 (in Prozent)

	2000	2005	2010	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	kumulierte Intensität 2021 ²⁾
insgesamt über alle Fächer	19,9	24,0	19,8	20,2	20,5	19,8	19,1	19,4	17,7	18,2	19,1
insgesamt ohne Human- und Zahnmedizin	14,7	18,2	15,4	16,5	16,8	16,2	15,4	15,4	14,0	13,7	15,3
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	8,8	12,0	9,5	10,2	10,7	9,9	9,4	9,1	8,0	7,6	9,2
Erziehungswissenschaften³⁾	4,5	4,5	5,0	5,3	5,1	4,8	4,6	4,5	3,5	3,3	4,5
Psychologie	12,9	19,0	15,2	16,3	18,2	16,3	14,7	12,7	12,6	11,5	15,1
Sozialwissenschaften	18,5	17,8	9,4	11,0	13,2	16,0	12,4	12,7	12,0	12,8	11,7
Politikwissenschaft	16,9	21,5	12,3	11,4	12,3	12,9	12,5	11,5	11,3	9,6	11,1
Nachrichtlich: Zahl der Promovierten in den Erziehungswissenschaften ³⁾	288	341	439	439	438	412	389	391	340	374	

- 1 Die Promotionsintensität wird errechnet als Anteil der Promovierten eines Jahres an der Zahl der sog. Bezugsabsolvent*innen vier Jahre zuvor (etwa vier Jahre werden als durchschnittliche Promotionsdauer veranschlagt), vgl. BuWiN 2021: 143. Bezugsabsolvent*innen sind (die Möglichkeit, direkt nach dem Bachelorabschluss in eine Promotion überzugehen, bleibt hier außer Acht) universitäre Erstabsolvent*innen mit traditionellen Abschlüssen (Diplom, Magister, künstlerische Abschlüsse, Staatsexamen) oder mit Masterabschluss (einschl. Lehramt).
- 2 Bezugsabsolvent*innen 2008 bis 2017, Promovierte 2012 bis 2021.
- 3 Einschließlich Sonderpädagogik.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik, Berechnung der hier nicht ausgewiesenen Bezugsabsolventen durch Recherche in HIS/ICE, eigene Berechnungen

Unter den Promovierenden in den Erziehungswissenschaften befinden sich auch Personen, die ein Lehramtsstudium abgeschlossen haben und entweder direkt nach dem Abschluss oder später berufsbegleitend promovieren. Da

auch diese zu den promotionsberechtigten Abschlüssen gezählt werden, wird die fachspezifische Promotionsintensität unterschätzt.³

5.2 Promovierende nach sozialstrukturellen Merkmalen

Bisher war die Zahl der Promovierenden in den Erziehungswissenschaften nicht bekannt. Das änderte sich ab 2017, als im Zuge der Novellierung der Hochschulstatistik eine Statistik der Promovierenden neu in die amtliche Hochschulstatistik aufgenommen wurde. Damit werden auch Promovierende statistisch sichtbar, die (noch) nicht als Promotionsstudierende eingeschrieben sind. Wie viele neu eingeführte Statistiken benötigte auch die Promovierendenstatistik eine Anlaufzeit, bis belastbare Ergebnisse vorlagen (Vollmar 2019). Nach Einschätzung des Statistischen Bundesamts ist dies seit 2020 der Fall (Statistisches Bundesamt 2022), auch wenn es noch eine kleine Dunkelziffer gibt. Hier werden die Ergebnisse für das Jahr 2021 verwendet.

In Deutschland gab es 2021 etwa 200.000 Promovierende an den Hochschulen, von denen gut 60 % immatrikuliert waren. Auf die Erziehungswissenschaften entfallen knapp 3.900 Promovierende (Tabelle 5.2), das entspricht 1,9 % aller Promovierenden. Dieser Anteil ist deutlich geringer als der Anteil der Erziehungswissenschaften an allen Studierenden (3,4 %). Ähnlich stellt sich der Vergleich der Anteile in der Psychologie dar (1,9 vs. 3,6 %)⁴, während in den Sozial- und Politikwissenschaften der Anteil der Promovierenden etwa gleich hoch ist wie an den Studierenden.

Die Statistik berichtet die Zahl der Promovierenden auch nach den Studienfächern auf der Grundlage der Systematik der amtlichen Statistik (Tabelle 5.2); mit 3.151 entfallen die meisten auf das Fach Erziehungswissenschaft, weitere 452 auf die Sonderpädagogik und 132 auf die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der Rest auf weitere pädagogische Fächer in der Fächergliederung des Statistischen Bundesamts. Von den 3.895 Promovierenden in den Erziehungswissenschaften sind 535 (13,7 %) im Jahr 2021 neu hinzugekommen. Das ist ein geringerer Anteil an Erstregistrierungen als insgesamt (18,1 %).

Wie bei den Studierenden zeigt sich im Studienbereich Erziehungswissenschaften auch bei den Promovierenden ein deutlich überdurchschnittlicher Anteil an Frauen, allerdings mit einigen Unterschieden zwischen den Studienfächern in den Erziehungswissenschaften (Tabelle 5.2). Dies trifft auch auf die meisten Vergleichsfächer zu. Lediglich in der Politikwissenschaft liegt der Anteil der weiblichen Promovierenden mit 44,3 % unter dem Durchschnitt. Insgesamt, aber auch in den Erziehungswissenschaften liegt der Frauenanteil bei den

- 3 Nimmt man alle Lehramts-Masterabschlüsse aus der Berechnung der Promotionsintensität heraus, errechnet sich eine immer noch vergleichsweise geringe Promotionsintensität von 5,7 %.
- 4 Die Studierenden in der Psychologie sind inzwischen zu 44 % an einer (privaten) Fachhochschule eingeschrieben.

Promovierenden unter dem bei Studierenden. So sind 80 % der Studierenden in den Erziehungswissenschaften Frauen, aber nur 70 % der Promovierenden. Der im Verlauf der wissenschaftlichen Laufbahn abnehmende Anteil der Frauen (GWK 2023), häufig als »gläserne Decke« bezeichnet, zeigt sich also schon bei den Promovierenden der Erziehungswissenschaften.

Tabelle 5.2: Promovierende und Studierende 2021 (Anzahl, Anteile weiblich und mit ausländischer Staatsangehörigkeit in Prozent)

Studienbereiche/ ausgewählte Promotions- fächer	Promovierende			Studierende		
	Anzahl	Anteil weiblich	Anteil Ausländer:-innen	Anzahl	Anteil weiblich	Anteil Ausländer:-innen
insgesamt	200.307	47,5	22,8	2.941.915	50,2	15,0
Erziehungswissenschaften	3.895	69,3	11,1	100.529	79,8	5,9
darunter:						
Erziehungswissenschaft	3.151	69,2	11,7	61.591	79,8	7,3
Sonderpädagogik	452	75,2	7,1	18.325	83,1	2,1
Berufs- und Wirtschaftspädagogik	132	53,0	14,4	1.978	60,4	6,4
Grundschul- und Primarpädagogik	69	78,3	5,8	9.903	84,0	2,3
Schulpädagogik	53	54,7	9,4	591	64,0	15,9
Sachunterricht	22	77,3	9,1	1.252	84,4	5,8
Päd. der frühen Kindheit	8	87,5	0	3.956	88,7	7,1
Erwachsenenbildung, außerschulische Jugendarbeit, Ausländerpädagogik	8	50,0	12,5	2.933	77,6	8,7
Sozialwesen	269	68,4	10,8	117.724	77,3	5,9
Sozialwissenschaften	3.029	55,8	21,8	45.830	61,4	11,1
Politikwissenschaft	2.088	44,3	27,3	32.965	46,7	14,8
Psychologie	3.754	71,3	7,9	105.091	75,2	13,4

Quelle: Statistisches Bundesamt, Promovierendenstatistik

Ausländische Studierende sind auch unter den Promovierenden in den Erziehungswissenschaften mit 11 % nur etwa halb so häufig vertreten wie insgesamt oder in den Sozial- bzw. Politikwissenschaften. Aber wie auch in den Vergleichsfächern, mit Ausnahme der Psychologie, ist der Anteil ausländischer Promovierender höher als der ausländischer Studierender. Hier dürfte sich auch für die Erziehungswissenschaften niederschlagen, dass der Anteil inter-

nationaler Studierender im Master- und Promotionsstudium höher ist als im grundständigen Studium (vgl. Kerst et al. 2023).

Die Promovierenden in den Erziehungswissenschaften sind durchschnittlich 34,9 Jahre alt (Tabelle 5.3) und gehören damit zu den ältesten Promovierenden; die Unterschiede im durchschnittlichen Promotionsalter folgen in etwa dem Durchschnittsalter beim Masterabschluss, das in den Erziehungswissenschaften mit 30 Jahren gut 2 Jahre über dem Gesamtdurchschnitt von 28 Jahren liegt. Noch etwas älter sind Promovierende in der Kunstwissenschaft (35,4 Jahre, in Tabelle 5.3 nicht ausgewiesen). Insbesondere fällt der hohe Anteil von Promovierenden auf, die 40 Jahre und älter sind. Ein Drittel der Promovierenden in den Erziehungswissenschaften gehört zu dieser Gruppe. Hier kann eine Rolle spielen, dass in den Erziehungswissenschaften die »freien Promotionen« (s.u.), an denen Promovierende oft nebenberuflich über viele Jahre arbeiten, eine überdurchschnittlich große Rolle spielen. In den Vergleichsfächern hat diese Altersgruppe einen deutlich geringeren Anteil. Bezogen auf alle Studierenden gehören nur 12 % dazu. Der Gesamtwert wird allerdings durch die vielen relativ jungen Promovierenden in den Natur- und Ingenieurwissenschaften beeinflusst.

Tabelle 5.3: Promovierende nach Altersgruppen 2021

	insgesamt (Anzahl) ¹⁾	davon mit einem Alter in Jahren (in Prozent)						Alters- durch- schnitt (Median) ¹⁾
		unter 24	24 bis unter 28	28 bis unter 32	32 bis unter 36	36 bis unter 40	40 und mehr	
insgesamt	199.784	1,9	21,7	32,6	21,4	10,6	11,9	30,2
Erziehungs- wissenschaften	3.894	0,1	5,8	21,3	23,3	16,6	32,9	34,9
Sozialwissen- schaften	3.027	0,0	6,2	24,5	28,4	18,1	22,8	33,6
Politikwissen- schaft	2.082	-	8,1	28,4	26,6	18,9	18,0	32,8
Psychologie	3.754	0,5	18,6	34,4	21,9	10,8	13,8	30,5
Sozialwesen	269	-	4,8	19,0	25,3	15,6	35,3	35,3

1 Ohne Promovierende, für die keine Angabe zum Alter vorliegt

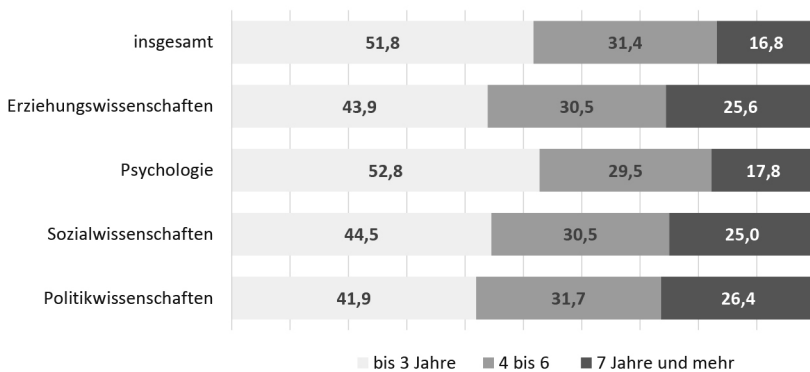
Quelle: Statistisches Bundesamt, Promovierendenstatistik 2021, Sonderauswertung

Die Altersunterschiede bei den Promovierenden zeigen sich erwartungsgemäß auch beim Promotionsabschluss. Promovierte aus den Erziehungswissenschaften sind seit 2010 beim Abschluss etwa 38 Jahre alt. In den Sozialwissenschaften beträgt das Durchschnittsalter zuletzt etwa 36 Jahre, in der Politikwissenschaft ist es mit unter 35 Jahren noch etwas niedriger, während

in der Psychologie das Alter bei der Promotion etwa dem Gesamtdurchschnitt knapp über 32 Jahre entspricht.⁵

Der hohe Anteil älterer Promovierender in den Erziehungswissenschaften spiegelt sich auch in der höheren Promotionsdauer. Insgesamt hat mehr als die Hälfte aller Promovierenden vor ein bis drei Jahren mit der Promotion begonnen (Abbildung 5.1). In den Erziehungswissenschaften, aber auch den Sozial- und Politikwissenschaften ist dieser Anteil mit 42 bis 45 % deutlich kleiner. In diesen Fächern hat mehr als ein Viertel der Promovierenden bereits vor sieben Jahren und mehr mit der Promotion begonnen. Insgesamt liegt dieser Anteil nur bei 17 %. Die Verteilung in der Psychologie ähnelt dem Gesamtwert. Beim Anteil der seit vier bis sechs Jahren Promovierenden, der bei etwa 31 % liegt, unterscheiden sich die Vergleichsgruppen kaum.

Abbildung 5.1: Promovierende nach Dauer der Promotion seit Beginn, 2021 (in Jahren)



Quelle: Statistisches Bundesamt, Promovierendenstatistik 2021, Sonderauswertung

5.3 Formen und Merkmale des Promovierens

Die Formen und Kontexte des Promovierens waren in den letzten Jahren Gegenstand intensiver hochschulpolitischer Diskussionen und Veränderungen (BuWiN 2017, 2021; Wissenschaftsrat 2002, 2023). Stichwörter hier sind etwa prekäre Beschäftigungsbedingungen wie kurze Vertragslaufzeiten, ungünstige Karriereaussichten in der Wissenschaft, aber auch die Betreuung und die wachsende Bedeutung von strukturierten Promotionen, z.B. im Rahmen von Gradu-

5 Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik, Recherche in DZHW-ICELand.

iertenkollegs oder -schulen. Zu diesen Themen liegen mit neuen Datenbeständen nunmehr auch auf der Fächerebene belastbare Informationen vor.

Der Beitrag stützt sich im Folgenden auf die Daten der »National Academics Panel Study« (Nacaps). Für diese Studie, die als Dauerbeobachtungsstudie angelegt ist, werden seit 2019 regelmäßig große Stichproben von Promovierenden in Deutschland mit einem Online-Instrument wiederholt befragt (Briedis et al. 2020). Genutzt wird hier überwiegend die erste Welle des Nacaps, die zwischen Februar und Mai 2019 durchgeführt wurde. Für diese erste Erhebung wurden an den teilnehmenden Hochschulen alle zu diesem Zeitpunkt Promovierenden befragt (soweit erfasst). In der Folgekohorte, erhoben im Frühjahr 2021, wurden an den Hochschulen, die bereits an der ersten Kohorte teilgenommen hatten, nur noch diejenigen Promovierenden befragt, die in den beiden Jahren seit der vorherigen Erhebung neu hinzugekommen sind. Nacaps 2021 wird für die kürzer laufenden Promotionen teilweise zu Vergleichszwecken herangezogen.

In den Analysen werden nur aktuell Promovierende berücksichtigt. In den Gesamtwerten bleiben Promovierende in der Medizin, die nicht in einem strukturierten Programm promovieren, ausgeschlossen. Aufgrund der besonderen Promotionsverläufe, die häufig bereits während des Studiums beginnen oder sogar abgeschlossen werden, entspricht die Qualität der medizinischen Promotionen außerhalb der strukturierten Programme oftmals nicht den Standards einer eigenständigen Forschungsarbeit (vgl. z.B. Wissenschaftsrat 2023: 28f.). Bei den Gesamtwerten ist außerdem zu berücksichtigen, dass diese durch die große Zahl und den hohen Anteil der Promovierenden in den Ingenieur- und Naturwissenschaften und die Promotionskultur in diesen Fachrichtungen, z.B. mit vielen strukturierten Promotionsprogrammen, beeinflusst sind.

Im Folgenden werden verschiedene Merkmale des Promovierens auf Basis der Nacaps-Daten dargestellt. Neben den Ergebnissen für die Erziehungswissenschaften⁶ werden Ergebnisse für die Vergleichsfächer Sozialwissenschaften, Politikwissenschaft und Psychologie berichtet, darüber hinaus Gesamtwerte.

5.3.1 Promotionsform

Im Folgenden werden vier Promotionsformen unterschieden: (1) Die Promotion auf einer Drittmittel- oder Haushaltsstelle an einer Universität oder einer außeruniversitären Forschungseinrichtung (AUF),⁷ (2) die Promotion im Rahmen eines strukturierten Promotionsprogramms, entweder auf einer Promotionsstelle oder mit einem Stipendium in einem solchen Programm, (3) die Promotion über ein Stipendium, das nicht an ein strukturiertes Programm gebunden ist, und (4) die »freie Promotion«, bei der Promovierende eine Stelle

6 Das Sozialwesen wird wegen geringer Fallzahlen nicht berücksichtigt.

7 Drittmittel- und Haushaltsstellen können sich allerdings hinsichtlich der Befristung voneinander unterscheiden.

außerhalb von Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen haben oder sich anderweitig finanzieren.⁸

Von besonderem Interesse sind die strukturierten Programme, die im Zuge der Etablierung von Graduiertenkollegs oder -schulen entwickelt wurden. Damit sollten Probleme wie überlange Promotionsdauern bei großer Abhängigkeit von der Hauptbetreuungsperson (Doktorvater/-mutter) angegangen werden, die bei freien Promotionen oder bei Individualpromotionen auf einer Mitarbeiter*innenstelle auftreten können. Auch die übermäßige Belastung durch promotionsfremde Aufgaben, die auf Promotionsstellen immer wieder anfallen, sollte durch die Teilnahme an einem strukturierten Programm vermieden werden.

Nach den Nacaps-Daten stellt in den Erziehungswissenschaften die Promotion auf einer (Promotions-)Stelle an einer Hochschule oder einer außeruniversitären Forschungseinrichtung den vorherrschenden Typ dar. Der Anteil liegt mit 66 % deutlich über dem Gesamtdurchschnitt (Tabelle 5.4). Dabei handelt es sich zur Hälfte um Haushaltsstellen oder um mischfinanzierte Stellen (14 %), während drittmittelfinanzierte Stellen mit 30 % seltener angegeben werden. Ähnlich hoch ist der Anteil der (Promotions-)Stellen in der Psychologie, während er in den Sozial- und Politikwissenschaften mit 51 bzw. 36 % niedriger liegt. In den Vergleichsfächern ist der Anteil der drittmittelfinanzierten Stellen mit etwa 40 % höher. Stellen oder Stipendien in einem strukturierten Promotionsprogramm spielen in den Erziehungswissenschaften hingegen kaum eine Rolle. In den Vergleichsfächern ist dieser Anteil zwei- bis dreimal höher.

Tabelle 5.4: Promotionsformen 2019 (in Prozent)

	Promotionsform			
	Stelle an Hochschule/AUF ¹⁾	strukt. Promotionsprogramm ²⁾	Stipendium ³⁾	freie Promotion
insgesamt	48	28	9	17
Erziehungswissenschaften	66	8	4	22
Sozialwissenschaften	51	18	13	20
Politikwissenschaft	36	23	14	27
Psychologie	61	14	7	18

- 1 Finanzierung der Promotion über eine Stelle, ohne Finanzierung im Rahmen eines strukturierten Programms
- 2 Promotionsstelle oder Stipendium in einem strukturierten Programm
- 3 Finanzierung der Promotion über ein Stipendium, ohne Finanzierung im Rahmen eines strukturierten Programms

Quelle: Nacaps 2018; Erziehungswissenschaften: n=427; Sozialwissenschaften: n=473; Politikwissenschaft: n=456; Psychologie: n=721; insgesamt: n=19.380

8 Die Bildung der Promotionsformen erfolgt nach einem Vorschlag der Nacaps-Projektgruppe. Basis für die Zuordnung ist neben der Zugehörigkeit zu einem strukturiertem Promotionsprogramm die Finanzierungsquelle, aus der die Promotion überwiegend finanziert wird. Für die Überlassung des Stata-Codes bedanken wir uns bei Dr. Gesche Brandt und Dr. Kolja Briedis.

Erwartungsgemäß variiert die Verteilung auf die Promotionsformen mit der Dauer der Promotionen. Promovierende, die bis zu drei Jahren an der Promotion arbeiten, sind zu größeren Anteilen in strukturierten Programmen zu finden als diejenigen, die vor vier oder mehr Jahren mit der Promotion begonnen haben (Tabelle 5.5). 12 % der promovierenden Erziehungswissenschaftler*innen sind in einem strukturierten Programm, wenn nur die bis zu drei Jahre laufenden Promotionen betrachtet werden, von den länger laufenden sind es nur 6 %. Der Anteil freier Promotionen ist hingegen bei den länger laufenden Promotionen höher. Dieses Muster ist insgesamt wie auch in den vier Vergleichsfächern zu finden.

Im Vergleich der beiden Befragungen ist für 2021 eine Zunahme der Zahl der Promovierenden in strukturierten Promotionsprogrammen zu erkennen. Insgesamt steigt der Anteil bei den kurz, bis zu drei Jahre laufenden Promotionen um drei Prozentpunkte; in den Erziehungswissenschaften wächst der Anteil um fünf Prozentpunkte auf 17 % bei der Befragung 2021 (Tabelle 5.5). In der Politikwissenschaft und den Sozialwissenschaften ist der Zuwachs noch etwas größer. Aber auch 2021 ist der Anteil Promovierender in einem strukturierenden Programm in den Erziehungswissenschaften deutlich unterdurchschnittlich.

Tabelle 5.5: Promotionsform nach Dauer der Promotion 2019 und 2021 (in Prozent)

	Promotionsform											
	Stelle an Hochschule/AUF ¹⁾		strukt. Promotionsprogramm ²⁾				Stipendium ³⁾		freie Promotion			
			4 J. und mehr		4 J. und mehr		4 J. und mehr		4 J. und mehr		4 J. und mehr	
	bis 3 Jahre	2019	2021	2019	2021	2019	2021	2019	2021	2019	2021	2019
insgesamt	48	46	45	32	35	23	9	7	7	11	12	25
Erziehungswiss.	69	56	64	12	17	6	4	6	3	16	21	27
Sozialwiss.	51	40	50	22	30	14	11	12	12	17	18	24
Politikwiss.	39	30	33	26	37	19	15	15	13	20	17	35
Psychologie	65	60	56	18	22	8	8	8	6	9	10	30

- 1 Finanzierung der Promotion über eine Stelle, ohne Finanzierung im Rahmen eines strukturierten Programms
- 2 Promotionsstelle oder Stipendium in einem strukturierten Programm
- 3 Finanzierung der Promotion über ein Stipendium, ohne Finanzierung im Rahmen eines strukturierten Programms

Quelle: Nacaps 2018; Erziehungswissenschaften: n=427; Sozialwissenschaften: n=473; Politikwissenschaft: n=456; Psychologie: n=721; insgesamt: n=19.380

Insgesamt nimmt der Anteil der Promovierenden auf einer Stelle von 2019 auf 2021 etwas ab. Dies zeigt sich auch in den meisten Vergleichsfächern. Warum der Rückgang in den Erziehungswissenschaften mit neun Prozentpunkten besonders hoch ausfällt, lässt sich hier nicht klären.

Nur ein kleiner Teil der Promotionen wird in Kooperation mit externen Institutionen bearbeitet, am ehesten mit einer außeruniversitären Forschungseinrichtung (15 %). In den Erziehungswissenschaften spielt das weniger eine Rolle (5 %), da es nur wenige solcher Institute gibt und dort vielfach Absolvent*innen anderer Fachrichtungen beschäftigt sind. Wenn es hier Kooperationen gibt, dann mit sonstigen externen Organisationen (9 %), worunter vielfach Einrichtungen aus dem Praxisfeld (z.B. Schulen oder Kindertageseinrichtungen) oder andere Hochschulen fallen.

5.3.2 Formen der Beteiligung an strukturierten Promotionsprogrammen

Die Mitgliedschaft in einem strukturierten Promotionsprogramm soll im Folgenden näher betrachtet werden. Dabei ist daran zu erinnern, dass die Zugehörigkeit zu einem solchen Programm nicht ausschließlich an eine Stelle oder ein Stipendium in dem Programm gebunden ist. Neben einer ordentlichen Mitgliedschaft, die nicht mit einer Finanzierung verbunden ist, kann es auch assoziierte oder Gastmitgliedschaften geben. Allgemein nach der Mitgliedschaft in einem strukturierten Programm gefragt, zeigt sich, dass insgesamt mehr Promovierende an einem solchen Programm beteiligt sind als in Tabelle 5.5 ausgewiesen. Insgesamt gehören 43 % aller Promovierenden in irgendeiner Weise zu einem strukturierten Programm, wobei sich 5 % als assoziierte Mitglieder bezeichnen. In den Erziehungswissenschaften (26 %) wie auch den Vergleichsfächern (Psychologie: 27 %, Sozialwissenschaften: 39 %, Politikwissenschaft: 34 %) liegt dieser Anteil unter dem Durchschnitt. Auch hier zeigt sich ein Zusammenhang mit der Dauer der Promotion. In den frühen Phasen einer Promotion ist ein größerer Anteil der Promovierenden an einem strukturierten Programm beteiligt. Promovierende Erziehungswissenschaftler*innen, die bis zu drei Jahren an der Promotion arbeiten, ordnen sich zu 32 % einem strukturierten Programm zu, während es von den bereits länger Promovierenden nur 21 % sind.

Insgesamt geben 62 % der Promovierenden in einem strukturierten Programm an, dass das Programm ein verbindliches Kurs- und Lehrveranstaltungsangebot vorsieht. Bei den Erziehungswissenschaftler*innen ist das mit 39 % ein kleinerer Anteil, während dies in den Sozial- und Politikwissenschaften über 70 % angeben. Die Betreuung durch mehrere Lehrende eines Programms ist eher die Ausnahme; dies gilt für 28 % insgesamt und 27 % in den Erziehungswissenschaften. Ähnlich ist es mit der Auswahl über ein wettbewerbliches Verfahren (25 % insgesamt, 21 % in den Erziehungswissenschaften).

5.3.3 Kumulative Promotion

Ein anderer Aspekt im Wandel des Promovierens betrifft die Art der Promotion. Gerade in den Sozial- und Geisteswissenschaften bedeutete Promovieren traditionell das Verfassen einer Monografie. In anderen Wissenschaftskulturen, etwa den Naturwissenschaften, ist die kumulative Promotion weit stärker verbreitet. Dies zeigt sich tendenziell auch in den Nacaps-Daten. Der Anteil der kumulativen Promotionen, obgleich zwischen 2019 und 2021 in den Erziehungswissenschaften, aber auch in den Sozialwissenschaften und der Politikwissenschaft erkennbar zunehmend, liegt unter dem Gesamtwert. Allerdings nähern sich die Erziehungswissenschaften und die Sozialwissenschaften bei den kumulativen Promotionen, die noch eher am Anfang stehen, 2021 dem Gesamtwert an (Tabelle 5.6). Etwa 30 % der zuletzt begonnenen Promotionen in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften werden 2021 dem kumulativen Typ zugeordnet.⁹ Etwa 60 % sind als Monografie geplant, ein kleiner Teil ist noch unentschieden. Nur in der Psychologie ist die kumulative Promotion mit weit über 70 % inzwischen der Regelfall geworden. Kumulative Promotionen sind im Rahmen von Forschungsprojekten und bei empirischen Arbeiten besonders häufig.

Tabelle 5.6: Anteil kumulativer Promotionen 2019 und 2021 (in Prozent)

Studienbereich	Kumulative Promotion				
	Promovierendenstatistik 2021	Nacaps 2019 insgesamt	Nacaps 2019 Dauer bis 3 Jahre	Nacaps 2021 insgesamt	Nacaps 2021 Dauer bis 3 Jahre
insgesamt	12,6	26	30	33	35
Erziehungswissenschaften	8,6	18	23	24	31
Sozialwissenschaften	11,9	16	23	30	29
Politikwissenschaft	10,1	17	20	18	17
Psychologie	33,2	73	78	77	77

Quelle: Statistisches Bundesamt, Promovierendenstatistik; Nacaps 2019 und 2021

9 In der Promovierendenstatistik wird die kumulative Promotion ebenfalls erhoben. Der Anteil für die Erziehungswissenschaften liegt hier insgesamt, aber auch für alle Vergleichsfächer, etwa bei der Hälfte des in Nacaps ermittelten Anteils. Die Gründe für die Abweichung sind nicht bekannt; möglicherweise hat es damit zu tun, dass die Angabe nicht direkt von den Promovierenden stammt, sondern aus der Hochschulverwaltung.

5.3.4 *Erwerbstätigkeit der Promovierenden und Merkmale der Erwerbstätigkeit*

Unabhängig von der Form der Promotion gehen die meisten Promovierenden einer Erwerbstätigkeit nach. Von allen Promovierenden sind 69 % auf einer Stelle an einer Universität oder einer außeruniversitären Forschungseinrichtung beschäftigt, weitere 15 % sind außerhalb von Hochschulen oder Forschungseinrichtungen erwerbstätig, darunter auch als Selbständige. 16 % haben einen sonstigen Status, promovieren etwa mit einem Stipendium oder finanzieren sich aus anderen Mitteln. In den Erziehungswissenschaften liegt der Anteil Erwerbstätiger deutlich höher. Hier sind 72 % an einer Hochschule oder Forschungseinrichtung angestellt, weitere 21 % außerhalb des Forschungsbereichs. Insgesamt sind damit 93 % während der Promotion erwerbstätig, in der Psychologie sind es 88 %, in den Sozial- und Politikwissenschaften, wo Stipendien eine größere Rolle spielen als in den Erziehungswissenschaften, liegt die Erwerbstätigenquote mit 80 bzw. 73 % deutlich niedriger.

Bei einer *Beschäftigung an einer Hochschule oder Forschungseinrichtung* ist die Befristungsquote erwartungsgemäß sehr hoch. Befristung und Teilzeitarbeit sind bei Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen insbesondere bei noch nicht Promovierten ein typisches Beschäftigungsverhältnis. Insgesamt sind 97 % der Promovierenden auf einer Hochschulstelle befristet beschäftigt. In den Erziehungswissenschaften ist der Anteil mit 91 % etwas geringer, hier sind 9 % unbefristet angestellt. Die Vergleichsfächer Psychologie und Politikwissenschaft haben durchschnittliche Befristungsquoten, nur in den Sozialwissenschaften sind unbefristete Anstellungen mit 6 % etwas häufiger. Auch die Teilzeitquote ist mit 70 % in den Erziehungswissenschaften hoch, wobei die meisten der Teilzeitbeschäftigten mit einem Stellenumfang von einer halben bis einer dreiviertel Stelle beschäftigt sind (86 %). Einen geringeren oder höheren Stellenumfang gaben jeweils 7 % an. Die befristeten Verträge laufen in den Erziehungswissenschaften durchschnittlich 31 Monate; 25 % der befristeten Verträge haben eine Laufzeit von bis zu zwei Jahren, fast zwei Drittel (63 %) der Verträge eine von drei bis vier Jahren. 12 % der Verträge laufen länger als vier Jahre.¹⁰ In den Vergleichsfächern und insgesamt ist die Vertragslaufzeit mit durchschnittlich ca. 28 Monaten nur wenig kürzer. In den Sozialwissenschaften und der Politikwissenschaft ist der Anteil der Verträge mit kurzer Laufzeit mit 28 bzw. 34 % etwas höher.

Nur in zwei Drittel der Verträge in den Erziehungswissenschaften (in den Vergleichsfächern sind es mit ca. 60 % noch weniger) ist ein Qualifizierungsziel festgelegt, in der Regel ist das die Promotion. Einen für die Arbeit an der Promotion festgelegten Anteil der Arbeitszeit enthalten 36 % der Verträge. In diesen Fällen steht durchschnittlich ein Drittel der Arbeitszeit für die Promotion zur Verfügung. Einen starken thematischen Bezug der Beschäftigung zur

10 Diese Laufzeiten beinhalten auch bereits abgeschlossene Folgeverträge.

Promotion geben knapp 60 % der auf einer Hochschulstelle promovierenden Erziehungswissenschaftler*innen an; ein Fünftel sieht keinen oder nur einen schwachen Bezug.

21 % der Promovierenden in den Erziehungswissenschaften sind *außerhalb von Hochschulen oder Forschungseinrichtungen erwerbstätig*. Bei ihnen liegt der Anteil unbefristeter Beschäftigungsverhältnisse höher (80 %). Aber auch in dieser Gruppe ist weniger als die Hälfte vollzeitbeschäftigt (45 %). Qualifizierungsziele sind in diesen Fällen in den Verträgen nicht enthalten und vertragliche Regelungen über Arbeitszeitanteile zum Promovieren gibt es nicht. Ein thematischer Bezug zwischen der Erwerbstätigkeit und der Promotion ist seltener gegeben, wird aber immer noch von ca. 40 % als hoch eingeschätzt. Aufgrund der relativ geringen Fallzahl in dieser Teilgruppe¹¹ sollten diese Angaben nur als Tendenzaussagen gewertet werden.

Zusammengefasst deuten diese Daten zu den Beschäftigungsverhältnissen promovierender Erziehungswissenschaftler*innen darauf hin, dass die meisten Promovierenden in den Erziehungswissenschaften auf einer befristeten Teilzeitstelle an ihrer Dissertation arbeiten und dies nur zum kleineren Teil während der vergüteten Arbeitszeit. Daneben gibt es eine kleinere Gruppe berufsbegleitend Promovierender, die auf unbefristeten Stellen an Hochschulen oder Forschungseinrichtungen tätig sind, möglicherweise in Stabsfunktionen, formal ihre Arbeitszeit nicht für die Promotion verwenden können und nur wenige thematisch-inhaltliche Bezüge zwischen ihrer Erwerbstätigkeit und der Promotion sehen. Dies lässt sich ähnlich in den Vergleichsfächern Sozial- und Politikwissenschaften beobachten; in der Psychologie scheint diese Gruppe tendenziell etwas kleiner zu sein.

5.3.5 Promotionsvereinbarung und Betreuung

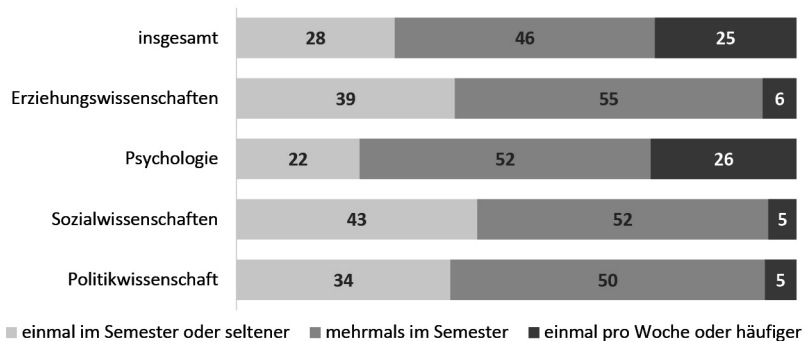
Eine Promotions- oder Betreuungsvereinbarung abzuschließen ist nach Einschätzung des Wissenschaftsrats inzwischen in Deutschland »die Regel«, und auch Betreuungsteams, also die Betreuung durch mehr als zwei Betreuungspersonen, sind mittlerweile »verbreitet« (Wissenschaftsrat 2023: 7). Zumindest bezüglich der Promotionsvereinbarungen gilt dies auch für die Erziehungswissenschaften. Zwei Drittel der Promovierenden in den Erziehungswissenschaften haben eine Promotions- oder Betreuungsvereinbarung getroffen. In den Vergleichsfächern ist dieser Anteil etwas höher, in den Sozial- und der Politikwissenschaft um etwa zehn Prozentpunkte. In den vier Vergleichsfächern zeigt sich die Tendenz, dass Betreuungsvereinbarungen in strukturierten Programmen und bei Stipendien etwas häufiger vorkommen. In den Erziehungswissen-

11 Für die Erziehungswissenschaften und die Vergleichsfächer variieren die Fallzahlen im Datensatz zwischen 90 (Erziehungs- und Sozialwissenschaften) und 120 Fällen (Politikwissenschaft).

schaften ist dies wegen der geringen Teilnahme an beiden Promotionsformen jedoch allenfalls als Tendenzaussage möglich. Frei oder auf einer Stelle Promovierende in den Erziehungswissenschaften geben jeweils zu etwa zwei Dritteln an, eine Betreuungsvereinbarung abgeschlossen zu haben.

In fast allen Vereinbarungen sind die Betreuer*innen sowie ein Arbeitstitel festgelegt (99 bzw. 95 %); die Fächer unterscheiden sich hier kaum. Die Vereinbarungen sind überwiegend schriftlich fixiert, nur als Ausnahme wird eine mündliche Verabredung angegeben. Ein Zeitplan für die Erstellung der Dissertation ist für die promovierenden Erziehungswissenschaftler*innen in der Hälfte der Fälle schriftlich vereinbart, in einem weiteren Fünftel als mündliche Absprache. Für einen ebenso großen Anteil der Promovierenden in den Erziehungswissenschaften sind regelmäßige Berichtspflichten schriftlich (23 %) oder mündlich (30 %) verabredet. In den Erziehungswissenschaften sind, wie in den Vergleichsfächern, nur für gut die Hälfte der Fälle die Regeln guter wissenschaftlicher Praxis Bestandteil schriftlicher oder mündlicher Vereinbarungen. Andere Aspekte, etwa die Bereitstellung von Ressourcen für die Arbeit an der Promotion oder für Publikationen bzw. Konferenzteilnahmen, sind seltener vereinbart, und wenn, dann zumeist mündlich. Die Betreuungsvereinbarungen tragen also nur teilweise dazu bei, die »Erwartungen an Dissertationen klar [zu] kommunizieren und Zielpunkte [zu] definieren, an denen sich Promovierende orientieren können« (ebd.: 8).

Abbildung 5.2: Austausch mit der Hauptbetreuungsperson (in Prozent)



Quelle: Nacaps 2019; Erziehungswissenschaften: n=419; Sozialwissenschaften: n=469; Politikwissenschaft: n=451; Psychologie: n=718; insgesamt (ohne Medizin): n=20.227

Die Betreuung in den Erziehungswissenschaften erfolgt in 46 % der Fälle durch eine Person, 40 % geben zwei Betreuer*innen an. Nur eine Minder-

heit von 12 % wird von drei oder mehr Personen betreut; etwas mehr (21 %) sind es bei Promovierenden in einem strukturierten Programm. Im Vergleich mit den anderen Fächern zeigt sich, dass in den Erziehungswissenschaften in allen Promotionsformen die Einzelbetreuung am häufigsten vertreten ist. Die Intensität der Betreuung variiert beträchtlich. Die meisten Promovierenden tauschen sich mehrmals im Semester mit ihrer Hauptbetreuungsperson aus, etwa jeweils ein Viertel häufiger oder seltener (Abbildung 5.2). In den Erziehungswissenschaften, aber auch in den Sozialwissenschaften und der Politikwissenschaft geben insgesamt etwa 40 % an, nur einmal im Semester oder noch seltener mit der Hauptbetreuungsperson in Austausch zu treten, während in der Psychologie deutlich öfter ein Austausch stattfindet. Erwartungsgemäß ist die Austauschhäufigkeit in den Erziehungswissenschaften in strukturierten Programmen und bei Stipendien höher als bei Promotionen auf Hochschulstellen oder freien Promotionen; ähnlich ist es in den Sozial- und Politikwissenschaften.

Insgesamt ist die Zufriedenheit mit der Betreuung hoch. Zwei Drittel in den Erziehungswissenschaften sind mit der Betreuung durch die Hauptbetreuungsperson (sehr) zufrieden. Ähnlich fällt die Einschätzung insgesamt und auch in den Vergleichsfächern aus. Mit den Angeboten der Hochschule für Promovierende ist die Zufriedenheit etwas geringer, insgesamt und in den Vergleichsfächern sind ca. 45 % (sehr) zufrieden. Die Gesamtzufriedenheit mit der Betreuung liegt in den Erziehungswissenschaften mit 55 % im Durchschnitt, in den Sozial- und Politikwissenschaften ist sie mit knapp 50 % etwas geringer.

5.3.6 Promotionsmotivation

In der Nacaps-Studie wird auch nach Promotionsmotiven gefragt, die im Wesentlichen in drei Motivbündel zusammengefasst werden können. Neben intrinsischen und extrinsischen Motiven werden auch Aspekte der Persönlichkeit und Identität erfragt. Eine Demotivation, die möglicherweise zu einem Promotionsabbruch beitragen kann, lässt nur eine kleine Minderheit der Promovierenden erkennen. In den Erziehungswissenschaften gehören dazu lediglich 3 %, halb so viele wie insgesamt (Tabelle 5.7, Item 11). Nicht überraschend bei einer Qualifikationsarbeit, die nicht verpflichtend ist und deren Thema zumindest in den hier betrachteten Vergleichsfächern oft selbstgewählt ist, werden intrinsische Motive (Items 1, 2) zu über 80 % am häufigsten genannt. In den Erziehungswissenschaften sowie der Sozial- und Politikwissenschaft werden diese Motive überdurchschnittlich häufig genannt, in der Psychologie etwas seltener. Extrinsische Motive (Items 8, 9 und 10) spielen demgegenüber eine geringere Rolle. Am ehesten noch sind es, auch in den Erziehungswissenschaften, Ausichten auf bessere Berufschancen, die hier motivieren. Persönlichkeits- und identitätsbezogene Motive (Items 4 bis 7) sind im Vergleich noch etwas schwä-

cher ausgeprägt. In den Erziehungswissenschaften werden diese Aspekte jeweils am seltensten genannt. Offensichtlich sind Erziehungswissenschaftler*innen weniger als die Befragten in den Vergleichsfächern davon überzeugt, dass der Dokortitel für ihre personale oder soziale Identitätskonstruktion erforderlich oder hilfreich ist. Insgesamt jedoch sind zwischen den Vergleichsfächern, aber auch zu den Gesamtwerten, eher geringe Unterschiede festzustellen. Die Motivlagen scheinen sich fächerübergreifend zu ähneln.

Tabelle 5.7: Promotionsmotivation (in Prozent)¹⁾

Ich bin motiviert, an meiner Promotion zu arbeiten, weil ...	Erziehungswiss.	Psychologie	Sozialwissenschaften	Politikwissenschaft	insgesamt
(1) ich die Inhalte meiner Promotion spannend finde.	86	77	84	84	80
(2) es mir Spaß macht zu forschen.	80	75	86	81	78
(3) es mir persönlich viel bedeutet zu promovieren.	66	67	70	77	71
(4) es meinem Selbstbild entspricht.	31	47	45	45	39
(5) ich mir beweisen muss, dass ich das schaffe.	42	46	51	56	48
(6) ich ein schlechtes Gewissen hätte, wenn ich es nicht täte.	26	30	34	36	28
(7) mir die Promotion Anerkennung von anderen verschafft.	28	32	30	36	31
(8) die Promotion für meine geplante Karriere notwendig ist.	43	39	48	50	50
(9) es mir später bessere Berufschancen eröffnet.	52	44	52	56	60
(10) ich damit gegenwärtig meinen Lebensunterhalt verdiene.	32	41	38	28	40
(11) eigentlich bin ich nicht motiviert, die Promotion fortzuführen.	3	5	6	6	6

1 Anteil der Werte 4 und 5 auf einer fünfstufigen Skala von 1 = »trifft gar nicht zu« bis 5 = »trifft völlig zu«

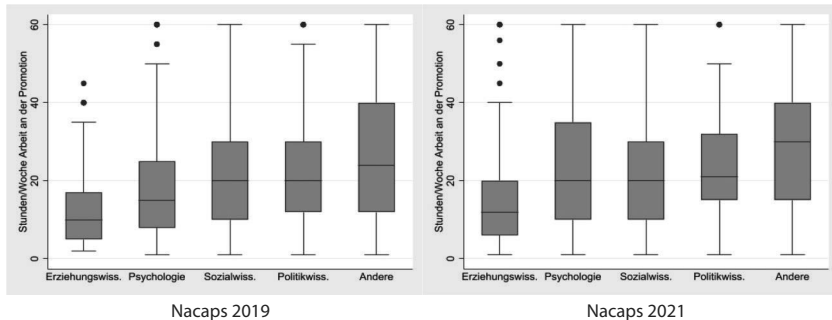
Quelle: Nacaps 2018; Erziehungswissenschaften: n=407-421; Sozialwissenschaften: n=444-459; Politikwissenschaft: n=422-433; Psychologie: n=690-706; insgesamt (ohne Medizin): n=18.462-19.021

5.3.7 Zeitaufwand für die Arbeit an der Promotion

Die für die Arbeit an der Promotion aufgewandte Zeit ist ein wichtiger Einflussfaktor auf den Promotionsverlauf und die Dauer bis zum Abschluss. Da der für die Promotion verfügbare oder in Anspruch genommene Zeitaufwand

mit der Dauer der Promotion sinkt, insbesondere bei länger als sechs Jahre laufenden Promotionen, werden im Folgenden nur Promovierende mit einer Promotionsdauer bis zu sechs Jahren betrachtet. Insgesamt variiert der von den Befragten angegebene wöchentliche Zeitaufwand zwischen null Stunden und weit mehr als 40 Stunden. Diese Bandbreite findet sich allen Vergleichsfächern. Über alle Fächer wenden die Promovierenden durchschnittlich 25 Stunden ihrer wöchentlichen Arbeitszeit für die Promotion auf; auch der Median liegt bei 25 Stunden. In den Erziehungswissenschaften scheinen die Promovierenden deutlich weniger Zeit für ihre Dissertation zu finden. Der Durchschnitt liegt hier bei 13 Stunden; 50 % geben 10 Stunden oder weniger wöchentlicher Arbeitszeit an (Abbildung 5.3). In den Vergleichsfächern sind die Werte deutlich höher. Dieses Muster zeigt sich in beiden Kohorten, wobei für 2021 etwas höhere Zeiten für die Arbeit an der Promotion angegeben werden, in den Erziehungswissenschaften sind es 15,5 Stunden im Durchschnitt (Median: 12 Stunden). Aber auch hier bleibt es bei dem deutlich niedrigeren Zeitaufwand in den Erziehungswissenschaften.

Abbildung 5.3: Wöchentlicher Zeitaufwand¹⁾ für die Promotion nach Fächern 2019 und 2021 (Stunden pro Woche; dargestellt sind Quartile)²⁾



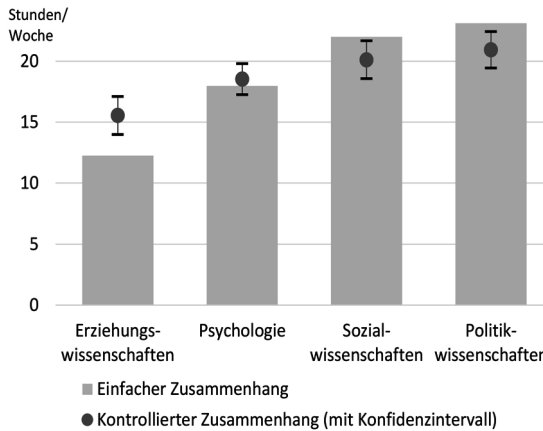
- 1 Werte von mehr als 60 Stunden pro Woche wurden auf 60 Stunden gesetzt.
- 2 Nur Promovierende mit bis zu sechs Jahren Promotionsdauer

Quelle: Nacaps 2019 (n=16.692, darunter Erziehungswissenschaften: n=341; Sozialwissenschaften: n=373; Politikwissenschaft: n=357; Psychologie: n=612) und Nacaps 2021 (n=11.718, darunter Erziehungswissenschaften: n=320; Sozialwissenschaften: n=217; Politikwissenschaft: n=161; Psychologie: n=425)

In allen Vergleichsfächern ist zu erkennen, dass das Zeitbudget mit der Promotionsform variiert. Promovierende in strukturierten Programmen und mit Stipendien können deutlich mehr Zeit für ihre Promotion aufwenden. Sie haben zwischen 30 und 35 Wochenstunden zur Verfügung, während es auf einer Stelle an der Hochschule bzw. Forschungseinrichtung nur 13 bis 19 Stunden

sind, bei einer freien Promotion im Durchschnitt noch etwas weniger. Dabei unterscheiden sich die Vergleichsfächer voneinander. In allen Promotionsformen geben die Promovierenden in den Erziehungswissenschaften das geringste Zeitbudget an.

Abbildung 5.4: Zeitaufwand für die Promotion 2019¹⁾ in den Vergleichsfächern (durchschnittlich pro Woche aufgewandte Zeit für die Promotion in Stunden, arithmetisches Mittel)²⁾



- 1 Nur Promovierende mit bis zu sechs Jahren Promotionsdauer
- 2 Kontrolliertes Modell: Vorhergesagte Werte aus einer OLS-Regression unter Kontrolle von Geschlecht, Kindern, Lehrverpflichtung in SWS, Promotionsform, Arbeitszeitanteil für die Promotion und Dauer der Promotion in Jahren

Quelle: Nacaps 2019 (Erziehungswissenschaften: n=205; Sozialwissenschaften: n=193; Politikwissenschaft: n=216; Psychologie: n=293)

Um zu prüfen, ob diese Unterschiede auch damit zusammenhängen, dass Promovierende in den Erziehungswissenschaften besonders häufig und in größerem Umfang Hochschullehre übernehmen, ihr Arbeitsvertrag ihnen keinen Arbeitszeitanteil für die Promotion einräumt oder ihr Zeitbudget durch die Betreuung von Kindern verringert ist, wurde für die Befragung 2019 ein multivariates Modell gerechnet, in dem diese sowie weitere mögliche Einflussfaktoren kontrolliert werden (Geschlecht, Dauer der Promotion). Auch dann zeigen sich Unterschiede im wöchentlichen Zeitbudget gegenüber den Vergleichsfächern, wobei sich die Unterschiede zwischen den Vergleichsfächern verringern (Abbildung 5.4). So steigt der Zeitaufwand für die Promotion in den Erziehungswissenschaften im kontrollierten Mo-

dell deutlich an und liegt dann bei 15,5 Stunden in der Woche, während die Werte für die Sozial- und Politikwissenschaften etwas sinken. Ein Teil der Unterschiede kann also dadurch erklärt werden, dass in den Erziehungswissenschaften besonders viele Promotionen auf Stellen und als freie Promotionen vorkommen, die Promovierenden im Fach häufiger Lehrtätigkeiten übernehmen und auch öfter bereits Kinder haben. Der vertraglich festgelegte Arbeitszeitanteil für die Promotion spielt hingegen keine signifikante Rolle. In den Sozial- und Politikwissenschaften kommt zum Tragen, dass in beiden Fächern häufiger in strukturierten Programmen und auf Stipendien promoviert wird. In der Psychologie ergibt sich keine signifikante Änderung. Dennoch bleibt es auch unter Kontrolle der genannten Merkmale dabei, dass in den Erziehungswissenschaften die Promovierenden wöchentlich zwischen 3 und 5 Stunden weniger Zeit für ihre Promotion aufwenden als in den Vergleichsfächern.

5.3.8 Tätigkeiten während der Promotion

Welche Tätigkeiten üben Promovierende während der Promotion aus? In Nacaps wird dazu für eine Reihe von Tätigkeiten erfragt, ob sie in den letzten zwölf Monaten ausgeübt wurden und welcher Anteil diesen Tätigkeiten an der wissenschaftlichen Arbeitszeit in der Selbsteinschätzung zugeschrieben wird (Tabelle 5.8). Das Ergebnis zeigt die große Bandbreite der Tätigkeiten während der Promotion. Dabei ähneln sich die Struktur der Tätigkeiten und die Bedeutung im Arbeitsalltag in den Erziehungswissenschaften und den Sozial- und Politikwissenschaften. Die Psychologie hebt sich etwas ab, vor allem durch die hohe Bedeutung von Datenerhebungen und -analysen sowie der Durchführung von Experimenten und der damit verbundenen Planung von Forschungsdesigns.

In den Erziehungswissenschaften geben fast 90 % an, in den vergangenen 12 Monaten an der Promotion geschrieben zu haben (Tabelle 5.8). Allerdings sagt nur ein Drittel, dass dafür ein großer Anteil der Arbeitszeit verwandt wurde. Andere promotionsnahe Tätigkeiten wie das Präsentieren eigener Forschungsergebnisse, die Erhebung von Forschungsdaten oder die Datenanalyse werden ebenfalls häufig genannt und nehmen in der subjektiven Wahrnehmung auch einen größeren Teil der Arbeitszeit ein. Relativ viel Raum nimmt in den Erziehungswissenschaften die Lehre ein; auch der wahrgenommene Aufwand für Verwaltungstätigkeiten ist hier höher als in den Vergleichsfächern. Möglicherweise liegt hier eine Erklärung für den geringeren wöchentlichen Zeitaufwand für die Promotion in den Erziehungswissenschaften.

Tabelle 5.8: Tätigkeiten während der Promotion: Anteil, die eine Tätigkeit ausgeübt haben und hoher Anteil an der wissenschaftlichen Arbeitszeit¹⁾ (in Prozent)²⁾

	Erziehungswissenschaften		Psychologie		Sozialwissenschaften		Politikwissenschaft	
	ausgeübt	hoher Anteil an wiss. Arbeit	ausgeübt	hoher Anteil an wiss. Arbeit	ausgeübt	hoher Anteil an wiss. Arbeit	ausgeübt	hoher Anteil an wiss. Arbeit
Aufbau von Forschungsinfrastruktur (Mitwirkung)	16	25	26	25	16	19	15	11
Schreiben an der Dissertation	87	33	67	35	86	48	90	52
Konzeption von Forschungs- oder Erhebungsdesigns	56	31	72	38	47	38	49	38
Begutachtung von eingereichten Manuskripten	19	10	27	6	21	8	17	13
Durchführen von Experimenten	8	(38)	51	51	3	/	3	/
Betreuung von Examensarbeiten	44	22	53	18	28	11	20	11
Präsentieren eigener Forschung	63	14	65	7	64	15	58	8
Erheben von Forschungsdaten	49	42	72	56	48	51	45	43
Anleiten anderer Forscher*innen	22	19	33	17	15	15	10	(16)
Durchführen von Lehrveranstaltungen	65	50	55	36	50	45	46	43
Schreiben sonstiger Fachtexte	58	27	47	34	54	34	53	34
Analysieren von Daten	64	53	86	56	67	58	54	46
Organisation von Tagungen und Workshops	35	18	23	11	37	20	34	23
Verfassen von Berichten	42	23	32	21	44	24	31	20
Ausüben von Verwaltungstätigkeiten	52	30	43	24	41	26	41	24

1 Anteil der Werte 4 und 5 auf einer fünfstufigen Skala von 1 = »sehr geringer Anteil« bis 5 = »sehr hoher Anteil«

2 Zeitlicher Bezug sind die letzten 12 Monate vor der Befragung.
Werte in Klammern: kleine Fallzahl unter 50; / = Fallzahl unter 30

Quelle: Nacaps 2018; Erziehungswissenschaften: n=423; Sozialwissenschaften: n=458; Politikwissenschaft: n=435; Psychologie: n=709; insgesamt (ohne Medizin): n=18.668

5.3.9 Perspektiven nach der Promotion

Zur Sicherung und Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Basis des Fachs ist von Interesse, ob die Promovierenden und Promovierten die Absicht haben, mittel- und langfristig in der Wissenschaft zu bleiben und z. B. eine Professur anzustreben. Insgesamt verbleibt nur ein kleiner Teil der Promovierten langfristig in der Wissenschaft (BuWiN 2017). Dennoch ist der Verbleibswunsch während oder kurz nach der Promotion hoch. 46 % der promovierenden Erziehungswissenschaftler*innen wollen nach der Promotion im Wissenschaftsbereich bleiben. Wenn die Promovierenden bereits jetzt eine Stelle an einer Hochschule oder Forschungseinrichtung innehaben, ist der Anteil mit 53 % noch etwas höher. Knapp ein Fünftel hat sich dagegen entschieden und ca. 35 % sind noch unentschlossen. Damit ist die Orientierung auf die Wissenschaft unter den Erziehungswissenschaftler*innen stärker ausgeprägt als unter Promovierenden insgesamt. Ob dies allerdings langfristig auf eine Professur zulaufen soll, ist zum Befragungszeitpunkt nur für ein Drittel derjenigen klar, die sich langfristig in der Wissenschaft sehen. 42 % sind noch unentschieden, ob sie eine Professur anstreben sollen. Ein Viertel, und damit so viele wie in den drei Vergleichsfächern, schließt das zum Befragungszeitpunkt für sich aus. Die Daten belegen aber deutlich, dass die Promotion aus der Sicht der Promovierenden alles andere als eine Einbahnstraße zu einer Professur ist.

Das Interesse an einer Beschäftigung in der Wissenschaft kann ein größerer Teil der promovierten Erziehungswissenschaftler*innen offenbar zunächst realisieren. Im Datenreport 2020 wurden Ergebnisse des Promoviertenpanels 2014 des DZHW vorgestellt, nach denen mehr als 50 % der Promovierten des Fachs zwei Jahre nach der Promotion in der Wissenschaft tätig sind. Fünf Jahre nach der Promotion ist dieser Anteil etwas gestiegen und liegt bei 56 %.¹² Dabei sind Promovierte, die auf einer Mitarbeiterstelle promoviert haben, deutlich häufiger in der Wissenschaft verblieben als nach einer freien Promotion (74 vs. 37 %). Allerdings ist von den in der Wissenschaft tätigen Promovierten auch fünf Jahre nach der Promotion mehr als die Hälfte befristet beschäftigt, sodass ein weiterer Verbleib nach Auslaufen der Befristung offen ist. Promovierte, die nicht (mehr) in der Wissenschaft tätig sind, haben zu fast 90 % unbefristete Verträge. Sie üben verschiedene Berufe aus, mit einem Schwerpunkt an Schulen, sind aber auch im Bereich Erziehung und in der Unternehmensführung tätig.

5.4 Fazit

Für die Selbstbeobachtung des Fachs wurden hier die Daten des neuen Nacaps-Panels verwendet. Dieses Vorhaben ist als Langzeitstudie angelegt, in der stetig neue Kohorten von Promovierenden über ihren Promotionsverlauf und auch die

12 Zu berücksichtigen ist, dass aufgrund der nach fünf Wellen gesunkenen Fallzahl (von 175 auf 88) diese Ergebnisse nur als Tendenzaussagen verstanden werden sollten.

Zeit nach dem Promotionsabschluss hinaus befragt werden.¹³ Diese Daten zeigen – ebenso wie die BuWiN-Berichte –, dass sich das Promovieren in Deutschland wandelt, was sich auch in den Erziehungswissenschaften manifestiert. Insgesamt entspricht die Promotionskultur und -praxis in den Erziehungswissenschaften in etwa der, die der Wissenschaftsrat (2023) für die Geistes- und Sozialwissenschaften als Fächergruppe skizziert hat. Viele Befunde für die Erziehungswissenschaften ähneln der Beschäftigungssituation von Promovierenden generell (vgl. Berroth et al. 2022); in einigen Aspekten gibt es z.T. deutliche Abweichungen.

Die Promotion mittels einer Monografie mit Einzelbetreuung spielt in den Erziehungswissenschaften wie in den Vergleichsfächern (Ausnahme Psychologie) immer noch eine große Rolle. Die Teilnahme an strukturierten Promotionsprogrammen ist eher selten und in den Erziehungswissenschaften noch weniger verbreitet als in den Geistes- und Sozialwissenschaften insgesamt. Der Wandel, etwa hin zu strukturierten Promotionsprogrammen, vollzieht sich langsamer als in den Vergleichsfächern. Hier könnte sich niederschlagen, dass nur 3 von 66 Graduiertenkollegs der DFG in den Geistes- und Sozialwissenschaften den Erziehungswissenschaften zugeordnet sind.¹⁴ Auch die kumulative Promotion spielt keine große Rolle im Fach. Auffällig ist in den Erziehungswissenschaften der hohe Anteil derjenigen, die auf einer Stelle an einer Hochschule oder einer außeruniversitären Forschungseinrichtung promovieren, wobei der Anteil drittmittelfinanzierter Stellen geringer ist als in den Vergleichsfächern. Zugleich fällt auch der Anteil »freier« Promotionen höher aus.

Die Übergangsquoten in die Promotion und – daraus folgend – die geringere Promotionsintensität führen zu einer im Vergleich zur Zahl der Masterabschlüsse eher geringen Zahl an Promovierenden und Promotionen. Dazu trägt auch die auffällig hohe Abbruchquote erziehungswissenschaftlicher Promotionen bei. Ob dies mittel- und langfristige zu einem Engpass und Besetzungsproblemen bei Professuren und (Projekt-)Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter*innen führt, ist noch nicht abzusehen.

Literatur

Berroth, L., Adrian, D., Briedis, K., & Wegener, A. (2022). *Beschäftigungsbedingungen für junge Forscher*innen – ein empirischer Beitrag zu #IchBinHanna*. (DZHW Brief 04/2022). Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2022.04.dzhw_brief

13 Da die Daten des Nacaps-Panels sukzessive über das Forschungsdatenzentrum des DZHW als Scientific Use Files zugänglich sein werden, steht der Datensatz perspektivisch für weitere Detailanalysen zur Verfügung.

14 Es handelt sich um die Graduiertenkollegs 2105, 2493 und 2731 (Recherche auf der Webseite der DFG <https://gepris.dfg.de/gepris/programmlisten?language=de#PROGRAMM=Graduiertenkollegs> am 26.9.2023), von denen nur das Kolleg 2105 vor 2019 begonnen hat.

- Blasse, N., & Wittek, D. (2014). Die Situation des wissenschaftlichen »Nachwuchses« im Fach Erziehungswissenschaft – 2014 revisited. *Erziehungswissenschaft*, 25(48), 59–71.
- Briedis, K., Lietz, A., Ruß, U., Schwabe, U., Weber, A., Birkelbach, R., & Hoffstädter, U. (2020). *Nacaps 2018. Daten- und Methodenbericht zur National Academics Panel Study 2018 (1. Befragungswelle – Promovierende)*. Hannover: DZHW.
- BuWiN – Konsortium Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs. (2017). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017: Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- BuWiN – Konsortium Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs (2021). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021: Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: wbv.
- Flöther, C. (2021). Promovieren mit Universitäts- und Fachhochschulabschluss: anhaltende Diskrepanzen beim Übergang in die weitere akademische Qualifizierung. In G. Fabian, C. Flöther, & D. Reifenberg (Hrsg.), *Generation Hochschulabschluss: neue und alte Differenzierungen. Ergebnisse des Absolventenpanels 2017* (S. 111–135). Münster: Waxmann.
- Franz, A., Korff, S., & Briedis, K. (2023). Bessere Daten, unveränderte Herausforderungen?! Promovieren in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 34(66), 25–38.
- GWK = Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2023). *Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung. 27. Fortschreibung des Datenmaterials (2021/2022) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen* (Materialien der GWK 85). Bonn.
- Kerst, C., & Wolter, A. (2020). Studienabschlüsse, Übergänge und beruflicher Verbleib der Absolventinnen und Absolventen. In H. J. Abs, H. Kuper, & R. Martini (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020* (S. 79–113). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Kerst, C., Meier, D., & Gehrke, B. (2023). *Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2023*. Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 1-2023, hrsg. von der Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI). Berlin: EFI.
- Kuckartz, U., & Lenzen, D. (1988). Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft (II). *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(6), 673–685.
- Statistisches Bundesamt (2022). *Statistik der Promovierenden 2021*. Wiesbaden.
- Vollmar, M. (2019). Neue Promovierendenstatistik: Analyse der ersten Erhebung 2017. *Wirtschaft und Statistik*, (1), 68–79.
- Wissenschaftsrat (2002). *Empfehlungen zur Doktorandenausbildung* (Drs. 5459-02). Köln: Wissenschaftsrat. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5459-02.html> [Abgerufen: 07.11.2023].
- Wissenschaftsrat (2023). *Ausgestaltung der Promotion im deutschen Wissenschaftssystem. Positionspapier* (Drs. 1196-23). Köln: Wissenschaftsrat. <https://doi.org/10.57674/mddg-3k77>

6 Personal

Marius Gerecht, Heinz-Hermann Krüger, Markus Sauerwein & Johanna Schultheiß

Die Betrachtung der Personalstruktur einer Disziplin über die Zeit gibt wichtige Hinweise auf ihre genomene und ihre aktuelle Entwicklung. Ein besonderes Referenzjahr für die Disziplin Erziehungswissenschaft stellt das Jahr 1995 dar, da nach diesem Zeitpunkt zunächst ein deutlicher Rückgang professoraler Stellen einsetzte. Weitere wichtige Referenzpunkte in diesem Datenreport sind die Referenzjahre 2014 und 2018 als jüngste Berichtsjahre der vergangenen beiden Berichtszeiträume im Datenreport Erziehungswissenschaft sowie der aktuelle Berichtszeitraum von 2019 bis 2022. Bei der Betrachtung der Personalstruktur ist zu berücksichtigen, dass die Erziehungswissenschaft mit der Ausbildung von Lehrkräften – neben dem Forschungsauftrag und dem Auftrag zur Ausbildung von Hauptfachstudierenden – eine zusätzliche Aufgabe erfüllt, die in benachbarten Fächern wie den Sozialwissenschaften oder den Politikwissenschaften so explizit nicht gegeben ist. Dieses Spezifikum der Erziehungswissenschaft sollte sich auch in ihrer personellen Ausstattung wiederfinden. So konnte für das Referenzjahr 2014 eine deutliche Stärkung der universitären Lehrkapazitäten berichtet werden, die vor allem durch den Aufwuchs der Lehrkräfte für besondere Aufgaben im hauptberuflichen Mittelbau getragen wurde. In den vier Folgejahren war ein Ausbau des hauptberuflichen Mittelbaus mit überwiegend forschungsnahen Aufgaben zu beobachten. Parallel zum Ausbau des universitären Mittelbaus wurde auch die professorale universitäre Lehre und Forschung gestärkt, wie die berichteten Zuwächse bei den Professuren aus den Referenzjahren 2014 und 2018 zeigen.

Die beschriebenen Trends sind ein Hinweis darauf, dass sich die Personalstruktur der Erziehungswissenschaft, trotz ihrer dritten Mission der Lehrkräfteausbildung, immer weiter an die Vergleichsfächer wie den Politikwissenschaften, der Psychologie oder den Sozialwissenschaften annähert. Welche Personalgruppen dabei quantitativ profitieren und wie sich dies auf die Chancen des wissenschaftlichen Nachwuchses auf adäquate Beschäftigungsverhältnisse auswirken, sind zwei zentrale Fragestellungen dieses Kapitels. Dazu bedarf es der Analyse von Art und Umfang der Beschäftigungsverhältnisse und deren Finanzierung, auch und besonders vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Diskussionen um das »Gesetz über befristete Arbeitsverträge in der Wissenschaft« (WissZVG). Jüngst hat der DGfE-Vorstand seine Stellungnahme zum Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Befristungsrechts für die Wissenschaft vorgelegt, in dem sich neben positiven Veränderungen wie Erstverträgen mit an-

gemessenen Mindestlaufzeiten auch kritische Anmerkungen hinsichtlich wenig realitätsnaher Ausgangsszenarien oder bspw. der Anwendung des Gesetzes bei einem Stellenvolumen von nur 25 % wiederfinden (siehe Stellungnahme zum Wissenschaftszeitgesetz des DGfE-Vorstands, Juli 2023). Des Weiteren wurde vom DGfE-Vorstand ein genereller Mangel von akademischen Dauerstellen im universitären Mittelbau als ein Grundproblem der schlechten strukturellen Bedingungen im Wissenschafts- und Lehrbetrieb identifiziert (hierzu auch *Erziehungswissenschaft*, Heft 66/2023). Daher soll insbesondere der Frage nachgegangen werden, ob sich die bisherige Situation einer Vielzahl befristeter Stellen im Mittelbau weiter manifestiert hat und wie nachhaltig Aufwüchse hinsichtlich ihrer Finanzierung einzuschätzen sind. Vor dem Kontext, dass zunehmend auch private Fachhochschulen erziehungswissenschaftliche Studiengänge anbieten, wird in diesem Beitrag auch die Situation an den Hochschulen für angewandte Wissenschaft (Fachhochschulen)¹ betrachtet.

Die vorliegende Beschreibung der Personalstruktur der Erziehungswissenschaft schließt an die Kapitel zum Personal bisheriger Datenreporte an: Krüger und Weishaupt 2000; Krüger et al. 2004; Krüger et al. 2008; Krüger et al. 2012; Gerecht et al. 2016; Gerecht et al. 2020. Im ersten Abschnitt wird zuerst die Binnenentwicklung der Personalstruktur innerhalb der Erziehungswissenschaft betrachtet (6.1.1). Im Blickpunkt stehen dabei die Situation der Professuren sowie des hauptberuflichen Mittelbaus und ihre Entwicklung seit 1995. Erstmals wird dabei auch die Entwicklung des Personals an Fachhochschulen zurückgehend bis ins Jahr 2010 berichtet. Durch die Analyse der Struktur der Beschäftigungsverhältnisse und der Finanzierungsstruktur wird die Nachhaltigkeit der herausgearbeiteten Entwicklungen und Trends eingeordnet. Der anschließende Vergleich der Personalstrukturen zu ausgewählten Nachbarfächern (vgl. Abschnitt 6.1.2) bettet die Erziehungswissenschaft in einen größeren Bezugsrahmen ein, im Zuge dessen auch Fragen der Geschlechterverhältnisse bzw. Geschlechterparität untersucht werden.

Der zweite Abschnitt behandelt die Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Professuren im Spiegel der Stellenausschreibungen seit den 1990er Jahren. Dabei werden ebenfalls Fachhochschulen mit in die Analyse einbezogen sowie Entwicklungen in den alten und neuen Bundesländern über die Zeit skizziert. Dazu wird ein Gesamtüberblick über die ausgeschriebenen Professuren der letzten drei Dekaden herangezogen (Abschnitt 6.2.1) und eine Differenzierung nach verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft an wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen vorgenommen, die sich nicht an den Begriffen der amtlichen Statistik, sondern an denen des disziplinären Diskurses orientiert (Abschnitt 6.2.2). Eine Bilanzierung zu den ausgeschriebenen Professuren und zu den Chancen des wissenschaftlichen Nachwuchses für das kommende Jahrzehnt rundet diesen Abschnitt ab (Ab-

1 Im Folgenden werden die »Hochschulen für angewandte Wissenschaft« als »Fachhochschulen« bezeichnet, was der Terminologie des Statistischen Bundesamts entspricht.

schnitt 6.2.3). Im abschließenden Fazit (6.3) erfolgt eine Einordnung der Ergebnisse und der Verweis auf etwaige Herausforderungen, die sich aus den Befunden des vorliegenden Berichts zur Personalstruktur für die zukünftige Entwicklung der Erziehungswissenschaft ableiten lassen.

6.1 Erziehungswissenschaftliches Personal im Innen- und Außenvergleich

Um mehr über die personelle Binnenstruktur der Erziehungswissenschaft zu erfahren, wird eingangs eine differenzierte Betrachtung ihrer Fachgebiete vorgenommen. Die Auswahl und die hier verwendete Terminologie folgen der Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamts (Destatis), welche die Fächergruppe »Erziehungswissenschaften« mit Fachgebieten wie z.B. »Erziehungswissenschaft (Pädagogik)« und »Sonderpädagogik« ausweist (vgl. dazu auch S. 78 in diesem Band).² Das im Sozialwesen tätige Personal wird in diesem Kontext der Sozialpädagogik zugerechnet. Die Auswertungen schließen wissenschaftliche Hochschulen (Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen und Kunsthochschulen) und Fachhochschulen (ausgenommen Verwaltungshochschulen) ein. Gegenstand sind dabei nicht Stellenpläne oder (unbesetzte) Stellen, sondern erfasste Personen basierend auf der Hochschulpersonalstatistik von Destatis. Nicht alle hier aufgeführten Daten wurden in dieser Form auch veröffentlicht. In diesen Fällen handelt es sich um Sonderauswertungen des Statistischen Bundesamts, die für den Datenreport angefordert und speziell aufbereitet wurden.³ Diese Sonderauswertungen sind in den jeweiligen Tabellen kenntlich gemacht.

Im Mittelpunkt der Auswertungen steht die Situation der Professuren und des hauptberuflichen Mittelbaus⁴ unter Berücksichtigung der Beschäftigungsverhältnisse und der Finanzierung der Stellen. Es werden aber auch globale Zahlen zum nebenberuflichen Personal berichtet. Der Innenvergleich der Erziehungswissenschaften beruht auf der Beobachtung der Entwicklung innerhalb der drei ausgewiesenen Fachgebiete. Zentrale Analyseziele betreffen die Verhältnisse von Teilzeit- und Vollzeitbeschäftigung bzw. die Beschäftigung auf Dauer oder auf Zeit. Eine weitere wichtige Zielgröße stellt die Finanzierung aus Grundstellen bzw. Drittmitteln dar, um die Nachhaltigkeit der untersuchten Entwicklungen besser einordnen zu können. Für die Außenbetrachtung werden die Psychologie, die Politikwissenschaften sowie die Sozialwissenschaften als Nachbarfächer zum Vergleich herangezogen, um die in den Erziehungswis-

- 2 Mit dieser Aufteilung werden keine Aussagen über disziplinäre Zugehörigkeiten getroffen.
- 3 Gedankt sei an dieser Stelle Brigitte Damm und Thomas Weise vom Statistischen Bundesamt für ihre stets kompetente und hilfreiche Unterstützung.
- 4 Die Benennung der Berufsgruppen des hauptberuflichen Mittelbaus in den folgenden Tabellen und Auswertungen folgt der Terminologie von Destatis und bezieht alle Geschlechtergruppen ein.

senschaften vorgefundene Personalstruktur in einen größeren Bezugsrahmen zu setzen. Ob die Expansion der Erziehungswissenschaften anhält und ob sich die personellen Strukturen weiter an die zum Vergleich herangezogenen Fächer angenähert haben, sind zwei zentrale Leitfragen der folgenden Auswertungen. Dazu wird zuerst ein Blick auf die Gesamtbelegschaft in den Erziehungswissenschaften im jüngsten Referenzjahr 2022 und ihre Entwicklung seit 1995 geworfen (siehe Tabelle 6.1).

Tabelle 6.1: Hauptberufliches und nebenberufliches wissenschaftliches Personal in den Erziehungswissenschaften (inkl. Sonder- und Sozialpädagogik) an wissenschaftlichen Hochschulen im Zeitvergleich von 1995 bis 2022

Jahr	Professuren	wissenschaftliche Mitarbeiter	Lehrkräfte für besondere Aufgaben	Mittelbau		nebenberuflich insgesamt	Personal insgesamt
				Dozenten und Assistenten	hauptberuflich insgesamt		
1995	1.091	1.573	287	320	2.180	2.642	5.913
2005	861	1.782	329	190	2.301	2.672	5.834
2014	1.011	3.434	731	44	4.209	3.829	9.049
2018	1.045	4.189	779	52	5.020	3.736	9.801
2019	1.050	4.326	835	61	5.222	3.766	10.038
2020	1.083	4.459	897	74	5.430	3.642	10.155
2021	1.101	4.490	914	62	5.466	3.936	10.503
2022	1.124	4.509	939	83	5.531	3.833	10.488

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertungen der Hochschulpersonalstatistik und eigene Berechnungen

Es zeigt sich, dass die Expansion des Personals in den Erziehungswissenschaften sich über alle Berufsgruppen hinweg weiter fortsetzt. Die Zuwächse seit 2018 über alle Personalgruppen hinweg betragen 687 neue Mitarbeitende, wobei 97 auf das nebenberufliche und 511 auf das hauptberufliche Personal im Mittelbau entfallen. Neben der weiteren Zunahme der Professuren (+79) finden sich die größten Zuwächse absolut innerhalb des hauptberuflichen Personals im Mittelbau beim überwiegend wissenschaftlich tätigen Personal (+320) wieder und moderate Zuwächse beim überwiegend in der Lehre tätigen Personal (+160). In der Relation ist jedoch insbesondere das überwiegend in der Lehre tätigen Personals aufgestockt worden (+20 %), während das überwiegend wissenschaftlich tätige Personal um 7,6 % zulegen konnte. Durch die weiteren Aufwüchse des professoralen Personals wurden zudem erziehungswissenschaftliche Lehre und Forschung zusätzlich gestärkt. Im Berichtsjahr 2021 wurde nach über 25 Jahren wieder das Stellenniveau der Professuren von 1995 erreicht und sogar

übertroffen. Parallel zu dieser Entwicklung hat sich das hauptberufliche Personal im Mittelbau seit 1995 mehr als verdoppelt, was sich insbesondere bei den Zuwächsen des eher wissenschaftsorientierteren Personals (+213 %) und des überwiegend in der Lehre tätigen Personals (+227 %) zeigt. Mit einberechnet sind dabei auch rund 1600 aus Drittmitteln finanzierte Beschäftigte im hauptberuflichen Mittelbau (vgl. Tabelle 6.4), die zeitlich befristet angestellt sind. Die Berufsgruppe Dozenten und Assistenten erlebt nach dem Tiefpunkt von 2016 (38) eine kleine Renaissance und ist mittlerweile wieder auf 83 Beschäftigte angestiegen, was aber immer noch weit vom Ausgangswert von 320 Beschäftigten im Jahr 1995 entfernt ist. Daneben haben auch nebenberufliche Beschäftigungsverhältnisse um 45 % (+1.191 Beschäftigte) zugenommen, was aber deutlich hinter den Aufwüchsen des hauptberuflichen Mittelbaus (+3.351 Beschäftigte) zurückbleibt. Über alle Berufsgruppen hinweg beträgt die Steigerung erziehungswissenschaftlicher Stellen seit 1995 bis ins Berichtsjahr 2022 rund 77 % (+4.575 Beschäftigte).

6.1.1 Professuren im Innenvergleich

Der seit nun mehr als 20 Jahren kontinuierliche Zuwachs an Personal wird bei den Professuren in den Erziehungswissenschaften nachfolgend im Detail beschrieben (s. Tabelle 6.2). Insbesondere bei den in der Regel besser ausgestatteten C4/W3-Professuren besteht ein Zuwachs um 50 Beschäftigte, während die C3/W2-Professuren die Quantität von 1995 leicht übertreffen. Die seit rund 10 Jahren verstärkter eingerichteten Juniorprofessuren scheinen sich auch mit Blick auf die vergangenen Jahre bei rund 94 Stellen einzupendeln. Die Mehrzahl dieser Stellen ist auf Zeit vergeben und folgt damit nicht einem Tenure-Track. Aufgrund einer möglichen »Sprungbrettfunktion« der Juniorprofessuren ist mit verstärkter Fluktuation und deshalb auch Schwankungen in den Daten zu rechnen. So könnte der Rückgang in den Jahren 2019/2020 und der Wiederanstieg seit 2021 erklärt werden. Eine zweite mögliche Erklärung könnte in einer Verzögerung der Berufungen durch die Corona-Pandemie liegen. Allerdings beträfe dies nur die W1-Stellen, denn bei den W2/C3- und W3/C4-Stellen sind keine Veränderungen in den Daten abzulesen.

Im Detail der drei Fachgebiete betrachtet, fällt zunächst auf, dass der »Erziehungswissenschaft« mit 844 zwar insgesamt noch die meisten Professuren zugeordnet werden, dies aber 16 Professuren unter dem Niveau von 1995 liegt (vgl. Tabelle 6.2). Dieser Rückgang betrifft insbesondere die C2-Dauerstellen. Bei den W3/C4-Stellen ist hingegen ein leichter Zuwachs zu verzeichnen, während die zeitlich befristeten Stellen (C2, W1 auf Zeit) deutlich gegenüber 1995 angestiegen sind. Im Berichtsjahr 2022 gibt es 98 befristete Professuren im Fachgebiet Erziehungswissenschaft, wobei 88 davon als Juniorprofessuren (W1 auf Zeit) ausgewiesen sind.

Tabelle 6.2: Professuren nach Besoldungsgruppe an wissenschaftlichen Hochschulen nach erziehungswissenschaftlichen Fachgebieten im Zeitvergleich von 1995 bis 2022

Jahr	insgesamt	darunter ... und entsprechende Besoldungsgruppen			
		C4, W3	C3, W2	C2 auf Dauer	C2, W1 auf Zeit ¹
Erziehungswissenschaft					
1995	860	406	301	132	19
2005	624	313	254	30	27
2014	770	386	268	16	90 (57)
2018	794	405	270	11	100 (77)
2019	790	397	265	25	85 (62)
2022	844	425	286	25	98 (88)
Sonderpädagogik					
1995	165	81	59	17	6
2005	154	75	67	5	7
2014	153	81	55	0	15 (12)
2018	158	89	55	0	13 (11)
2019	171	92	60	0	16 (13)
2022	185	103	64	0	14 (12)
Sozialpädagogik					
1995	66	13	33	18	1
2005	83	13	50	19	1
2014	88	19	43	8	15 (4)
2018	93	24	47	7	10 (5)
2019	89	24	51	5	6 (4)
2022	95	22	53	6	11 (6)
Erziehungswissenschaften insgesamt					
1995	1.091	500	393	167	26
2005	861	401	371	54	35
2014	1.011	486	366	24	120 (73)
2018	1.045	518	372	18	123 (93)
2019	1.050	513	376	30	107 (79)
2022	1.124	550	403	31	123 (94)
1995–2022	+33	+50	+10	–136	+97
2018–2022	+79	+32	+31	+13	0 (+1)

¹ In Klammern: darunter Juniorprofessuren

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertungen der Hochschulpersonalstatistik

In der Sonderpädagogik sind im Berichtsjahr 2022 insgesamt 185 Professuren besetzt. Im Vergleich zu 1995 ist dies ein Anstieg um 20 Stellen und übertrifft den bisherigen Höchststand im Jahr 2020 (177 Professuren) um 8 Professuren. Ein 2021 feststellbarer leichter Rückgang (-4) ist vermutlich auf offene, bisher nicht nachbesetzte Stellen zurückzuführen, wie aus Abschnitt 6.2 hervorgeht. Der Ausbau der Sonderpädagogik hält nach dem sprunghaften Anstieg von 2018 auf 2019 demnach weiter an, auf etwas niedrigerem Niveau. Die Zahl der Juniorprofessuren scheint sich zwischen 12 und 14 Stellen einzupendeln. Hier sind periodische Schwankungen zu berücksichtigen. Aus den Daten geht ferner hervor, dass neue C2-Professuren geschaffen wurden.

Während in der Sonderpädagogik nach einer kurzen Phase der Konsolidierung wieder ein Anstieg der Professuren beschrieben werden konnte, verzeichnet die Sozialpädagogik nach dem Höchststand von 2021 (100 Professuren) einen Rückgang um 5 Professuren. Im Vergleich zum letzten Bericht 2018 ist dies ein Anstieg um 2 Stellen. Derzeit sind 95 sozialpädagogische Professuren an Universitäten vorhanden und damit ein knappes Drittel mehr als noch 1995. Somit ist die Sozialpädagogik immer noch das kleinste der hier dargestellten erziehungswissenschaftlichen Fachgebiete gemessen an den Universitätsprofessuren. Es gibt an den Fachhochschulen weitere Stellen, siehe dazu Tabelle 6.4. In der Erziehungswissenschaft und der Sonderpädagogik sind etwa die Hälfte der Professuren in der höchsten Besoldungsstufe berufen (C4/W3), in der Sozialpädagogik jedoch nur jede fünfte Professur. Dies sind zwar mehr als 1995, aber auch weniger als die Höchstzahl von 28 W3/C4-Stellen im Berichtsjahr 2010.

6.1.2 Mittelbau im Innenvergleich

Der universitäre Mittelbau hat in den vergangenen Jahren besonders von den personellen Aufwüchsen profitiert, womit weitere Kapazitäten für erziehungswissenschaftliche Lehre und Forschung jenseits von Professuren geschaffen wurden, allerdings zumeist befristete. Die Stellen im eher forschungsorientierten universitären Mittelbau sind besonders im Rahmen von Qualifikationsphasen und der Post-Doktorandenphase sowie zur Heranführung des wissenschaftlichen Nachwuchses an eine ordentliche Professur von Bedeutung, während die Lehrkräfte für besondere Aufgaben hauptsächlich zur Abdeckung des erhöhten Bedarfs in der universitären Lehre vorgesehen sind. Durch den zeitgleichen Ausbau der Professuren wird der erhöhte Lehr- und Forschungsbedarf in den Erziehungswissenschaften nicht allein durch den Mittelbau getragen. Dennoch wird die Abdeckung des erhöhten Lehrbedarfs auch durch Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben erfüllt (s. Tabelle 6.3).

Auch im aktuellen Berichtszeitraum zeigt sich ein Trend zum weiteren Ausbau des hauptsächlich wissenschaftlich tätigen Personals (+320 Beschäftigte), wobei sowohl bei Vollzeit- (+111 Beschäftigte) als auch bei den Teilzeitbe-

schäftigten (+209) moderate Zuwächse zu verzeichnen sind. Das hauptsächlich in der Lehre tätige Personal wächst (+160 Beschäftigte), wenn auch nicht im gleichen Ausmaß wie das eher wissenschaftlich tätige Personal, weiter. Die stärksten Zuwächse hat der Teilzeitbereich zu verzeichnen, der gegenüber dem Vollzeitbereich im aktuellen Berichtszeitraum in absoluten Zahlen mehr als doppelt so stark wächst.

Table 6.3: Struktur des hauptberuflichen Mittelbaus in den Erziehungswissenschaften (einschließlich Sonder- und Sozialpädagogik) an wissenschaftlichen Hochschulen im Zeitvergleich von 2014 bis 2022

Dienst- bezeichnung	2014		2018		2022		Veränderung 2018–2022
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.
wissenschaftliche Mitarbeiter							
Vollzeit gesamt	1.281	30,4	1.680	33,5	1.791	32,4	+111
Vollzeit auf Dauer	350	8,3	399	7,9	458	8,3	+59
Vollzeit befristet	931	22,1	1.281	25,5	1.333	24,1	+52
Teilzeit gesamt	2.153	51,2	2.509	50,0	2.718	49,1	+209
Teilzeit auf Dauer	82	1,9	111	2,2	198	3,6	+87
Teilzeit befristet	2.071	49,2	2.398	47,8	2.520	45,6	+122
Lehrkräfte für besondere Aufgaben							
Vollzeit gesamt	344	8,2	374	7,5	410	7,4	+36
Vollzeit auf Dauer	136	3,2	166	3,3	243	4,4	+77
Vollzeit befristet	208	4,9	208	4,1	167	3,0	-41
Teilzeit gesamt	387	9,2	405	8,1	529	9,6	+124
Teilzeit auf Dauer	45	1,1	80	1,6	212	3,6	+132
Teilzeit befristet	342	8,1	325	6,5	317	5,7	-8
Dozenten und Assistenten							
Vollzeit gesamt	34	0,8	40	0,8	47	0,9	+7
Vollzeit auf Dauer	8	0,2	8	0,2	20	0,4	+12
Vollzeit befristet	26	0,6	32	0,6	27	0,5	-5
Teilzeit gesamt	10	0,2	12	0,2	36	0,65	+24
Teilzeit auf Dauer	7	0,2	6	0,1	12	0,2	+6
Teilzeit befristet	3	0,1	6	0,1	24	0,4	+18
insgesamt	4.209	100	5.020	100	5.531	100	+511

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertungen der Hochschulpersonalstatistik, eigene Berechnungen

Lehrkräfte für besondere Aufgaben haben neben der geringen Attraktivität ihrer Stellen auch weiterhin mit einer hohen Quote an Teilzeitbeschäftigung und insbesondere auch mit befristeten Beschäftigungsverhältnissen umzugehen. So sind weiterhin nahezu 60 % der Teilzeitbeschäftigten befristet eingestellt, auch wenn der Hauptanteil der Zuwächse in diesem Bereich auf Dauerbeschäftigungsverhältnisse zurückzuführen ist. Befristete Stellen der in Vollzeit beschäftigten Lehrkräfte für besondere Aufgaben (-41) sind rückläufig und die Dauerstellen verzeichnen Zuwächse (+74 Beschäftigte). Die Zuwächse beim wissenschaftlich tätigen Personal sind eher von befristeter Natur (+174 Beschäftigte) und liegen leicht über den Zuwächsen des auf Dauer beschäftigten Personals (+146). Forschungsstärke in der personellen Ausstattung zeigt sich in den Erziehungswissenschaften eher auf Teilzeitbasis und befristet. Dieses Beschäftigungsverhältnis hat einen Anteil von über 55 %, während rund 30 % Vollzeit auf Dauer in dieser Berufsgruppe angestellt sind. Bei den Lehrkräften für besondere Aufgaben sind die Verhältnisse ausgeglichener, auch wenn hier wiederum eine Teilzeitbeschäftigung das quantitativ häufigste Beschäftigungsverhältnis darstellt (317), was einem Anteil von ebenfalls einem Drittel entspricht. Die Zuwächse der Berufsgruppe Dozenten und Assistenten sind eher im Bereich der Teilzeitbeschäftigung angesiedelt (24 Teilzeit vs. 7 Vollzeit), wobei bei der Vollzeitbeschäftigung dieser Berufsgruppe ein Trend Richtung dauerhafter Anstellung zu verzeichnen ist.

Wie bereits einleitend in diesem Kapitel beschrieben wachsen die Erziehungswissenschaften weiterhin moderat hinsichtlich ihrer Personalstrukturen, insbesondere bei den hauptberuflichen Personalgruppen. Ob es sich dabei um eine nachhaltige Entwicklung handelt, zeigt ein Blick auf die Finanzierungsart. Seit 2014 sind dazu belastbare Zahlen von Destatis verfügbar (s. Tabelle 6.4). So betragen die Zuwächse seit 2014 bei den Professuren 110 institutionelle Stellen beim gleichzeitigen Wegfall von 5 drittmittelfinanzierten Professuren und der Angabe von zusätzlich 8 Professuren mit anderer bzw. ohne Finanzierung. Bei den wissenschaftlichen Mitarbeitern sind die Aufwüchse sowohl auf Drittmittelfinanzierung (+573) als auch auf institutionelle Aufstockungen zurückzuführen (+501), damit ist knapp jede zweite Stelle der Aufwüchse für diese Berufsgruppe nachhaltig finanziert. Für die Lehrkräfte für besondere Aufgaben gestalten sich die Aufwüchse dagegen sehr viel günstiger, nur knapp 7 % der Aufwüchse basieren auf Drittmittelfinanzierung, bei der Berufsgruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter sind es etwas mehr als die Hälfte (53 %). Insgesamt ergibt sich ein Aufwuchs von 1.435 Beschäftigten, von denen 827 Besetzungen eine nachhaltige Finanzierung (= Grundstellen) aufweisen. Wird das hauptberufliche Personal im Mittelbau betrachtet, sind für das Berichtsjahr 2022 insgesamt 3.742 institutionell abgesicherten Stellen zu verzeichnen. Somit ist beinahe jede dritte Stelle beim hauptberuflichen Mittelbau nicht dauerhaft finanziert und droht über die Zeit wegzufallen, sofern nicht neue Drittmittel eingeworben werden können. Dennoch ist ein personeller Zuwachs von knapp 24 % bei den Grundstellen zu beobachten. Das Plus von Grundstellen verteilt sich in absoluten Zahlen fast

gleichmäßig auf das hauptsächlich in der Lehre und das hauptsächlich wissenschaftlich tätige Personal, wobei letztere Berufsgruppe etwas stärker profitiert.

Tabelle 6.4: Finanzierung des hauptberuflichen Mittelbaus in den Erziehungswissenschaften (einschließlich Sonder- und Sozialpädagogik) an wissenschaftlichen Hochschulen im Zeitvergleich von 2014 bis 2022

	Professuren	wissenschaftliche Mitarbeiter	Lehrkräfte für bes. Aufgaben	Dozenten & Assistenten	hauptberufl. Mittelbau insgesamt	hauptberufl. Personal insgesamt
2014						
Grundstellen	950	2.311	677	37	3.025	3.975
Drittmittel	51	1.087	33	7	1.127	1.178
andere Mittel*	10	36	21	0	57	67
zusammen	1.011	3.434	731	44	4.209	5.220
2018						
Grundstellen	996	2.638	729	41	3.408	4.404
Drittmittel	43	1.474	31	11	1.516	1.559
andere Mittel*	6	77	19	0	96	102
zusammen	1.045	4.189	779	52	5.020	6.065
2022						
Grundstellen	1.060	2.812	868	62	3.742	4.802
Drittmittel	46	1.660	47	21	1.728	1.774
andere Mittel*	18	37	24	0	61	79
zusammen	1.124	4.509	939	83	5.531	6.655
Zuwächse 2014 bis 2022						
Grundstellen	+110	+501	+191	+25	+717	+827
Drittmittel	-5	+573	+14	+14	+601	+596
andere Mittel*	+8	+1	+3	0	+4	+12
zusammen	+113	+1.075	+208	+39	+1.322	+1.435
Zuwächse 2018 bis 2022						
Grundstellen	+64	+174	+139	+21	+334	+398
Drittmittel	+3	+186	+16	+10	+212	+215
andere Mittel*	+12	-40	+5	0	-35	-23
zusammen	+79	+320	+160	+31	+511	+590

* »andere Mittel« umfassen die beiden Kategorien »Studienbeiträge/-gebühren« und »nicht finanziert/ohne Angabe«

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertungen der Hochschulpersonalstatistik, eigene Berechnungen

Wie im folgenden Abschnitt zum Fächervergleich zu sehen ist, liegt die Drittmittelquote in den Erziehungswissenschaften sogar leicht unter den Vergleichsfächern Psychologie und Sozialwissenschaften (siehe Tabelle 6.9). Beschäftigungsmöglichkeiten sind jedoch nicht nur an Universitäten angesiedelt, sondern mittlerweile auch an Fachhochschulen, die verstärkt erziehungswissenschaftliche Studiengänge anbieten. Dies sind insbesondere Studiengänge der Kindheitspädagogik und der Sozialen Arbeit. Zudem gibt es auch vermehrt Forschungsbemühungen an Fachhochschulen und eine damit verbundene Diskussion um das Promotionsrecht für Fachhochschulen. Darüber hinaus zeigt sich eine verstärkte Ausschreibung von Professuren an privaten Hochschulen (s. Abschnitt 6.2), was den Blick auf das erziehungswissenschaftliche Personal an Fachhochschulen lenkt (s. Tabelle 6.5).

Insgesamt sind an Fachhochschulen 10.573 Personen in der Erziehungswissenschaft und im Sozialwesen beschäftigt und damit fast ebenso viele wie an den Universitäten (10.488). Im Detail betrachtet sind an den Fachhochschulen aber überwiegend nebenberuflich Beschäftigte angestellt, während an Universitäten die Mehrheit hauptberuflich beschäftigt ist. Beide Gruppen (haupt- und nebenberuflich Beschäftigte) sind seit 2010 stetig gewachsen, sowohl in dem Fach Erziehungswissenschaft als auch im Sozialwesen. Bei den hauptberuflich Beschäftigten im Mittelbau kann eine Verdreifung des Personals um 170 Beschäftigte beobachtet werden, während bei den nebenberuflich Beschäftigten gar ein Zuwachs von 574 Personen in der Erziehungswissenschaft festgestellt werden kann. Im Sozialwesen sind die Zuwächse relational gesehen kleiner, basieren allerdings auch auf einem höheren Ausgangsniveau. Beim hauptberuflichen Personal des Mittelbaus wächst die Zahl von 2010 um gut 500 Personen auf 1.037 an und beim nebenberuflichen Personal gar um 2.500 Beschäftigte auf derzeit 7.045 (s. Tabelle 6.5). Beim nebenberuflichen Personal sind die Aufwüchse fast durchgängig auf die Einstellung von Lehrbeauftragten zurückzuführen, bei den hauptberuflich Beschäftigten sind es überwiegend Mitglieder der Berufsgruppe wissenschaftliche Mitarbeiter (Erziehungswissenschaft 119, Sozialwesen 742), die die Zuwächse ausmachen. Dies darf durchaus als eine etwas stärkere Forschungsorientierung von Fachhochschulen gedeutet werden, denn der Zuwachs bei den Lehrkräften für besondere Aufgaben fällt deutlich geringer aus.

Werden die Professuren betrachtet, ist insbesondere in der hier als Fach deklarierten Erziehungswissenschaft fast eine Verdreifung auf heute 177 Professuren festzustellen. Inhaltlich gesehen ist dies höchstwahrscheinlich auf den Ausbau kindheitspädagogischer Studiengänge rückführbar. Im Sozialwesen fällt der relative Zuwachs etwas moderater aus. Seit 2010 sind hier rund 351 neue Professoren hinzugekommen, damit liegt die Zahl der Professuren im Berichtsjahr 2022 nun bei 1.387 Professuren.

Tabelle 6.5: Personal in den Fachgebieten Erziehungswissenschaft und im Sozialwesen an Fachhochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen) nach Besoldungsgruppe, Trägerschaft und im Zeitvergleich (2010–2022)

Jahr	Professuren	wissenschaftl. Mitarbeiter	Lehrkräfte für bes. Aufgaben	Mittelbau			Personal insgesamt
				Dozenten & Assistenten	hauptberufl. Mittelbau insgesamt	nebenberufl. insgesamt	
Erziehungswissenschaft							
2010	66 (8)*	22 (0)	9 (1)	20 (0)	51 (1)	183 (32)	300 (61)
2014	80 (18)	45 (2)	17 (0)	8 (8)	70 (10)	215 (78)	365 (106)
2018	139 (41)	82 (15)	33 (6)	12 (9)	107 (30)	399 (79)	655 (141)
2021	172 (77)	105 (11)	35 (1)	16 (8)	156 (20)	689 (383)	1.017 (480)
2022	177 (77)	119 (13)	35 (0)	14 (6)	170 (19)	757 (451)	1.104 (547)
Sozialwesen							
2010	1.036 (22)	275 (1)	190 (1)	12 (11)	477 (13)	4.118 (136)	5.631 (171)
2014	1.079 (28)	485 (7)	177 (1)	16 (1)	678 (9)	4.743 (97)	6.500 (153)
2018	1.198 (78)	569 (20)	209 (1)	45 (17)	823 (38)	5.703 (229)	7.724 (345)
2021	1.333 (117)	739 (31)	248 (2)	35 (13)	1022 (46)	6.769 (854)	9.124 (1.017)
2022	1.387 (157)	742 (37)	255 (2)	40 (12)	1037 (51)	7.045 (1.162)	9.469 (1.370)

* In Klammern: Werte für private Fachhochschulen

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertungen der Hochschulpersonalstatistik, eigene Berechnungen

Die Auswertung der Tabelle 6.5 erlaubt neben den bisher beschriebenen Entwicklungen auch den Vergleich zwischen privaten sowie staatlichen und kirchlichen Fachhochschulen. In der Erziehungswissenschaft sind von den seit 2010 neu hinzugewonnen 111 Professuren 69 auf Stellenbesetzungen an privaten Fachhochschulen zurückzuführen, sodass von den 177 Professuren heute 77 an privaten Fachhochschulen zu verorten sind. Im Sozialwesen sind 157 Professuren von den 1.387 an privaten Fachhochschulen angesiedelt, dabei ist ein Zuwachs um 135 Professuren an privaten Fachhochschulen festzustellen. Jenseits der Professuren sind aber vor allem Lehrbeauftragte an Fachhochschulen tätig. Ein Mittelbau mit hauptberuflichem Personal existiert bis auf wenige Ausnahmen bisher nicht. In der Erziehungswissenschaft stehen 451 nebenberuflich Beschäftigten lediglich 19 hauptberufliche Beschäftigte gegenüber, damit nimmt nebenberufliche Beschäftigung mit 95 % den Hauptanteil des Personals im Mittelbau ein. Im Sozialwesen liegt der Anteil des nebenberuflichen Personals im Mittelbau ebenfalls bei 95 % (1.162 nebenberuflich zu 51 hauptberuflich Beschäftigten). Dennoch ist hinsichtlich der dargestellten Entwicklungen feststellbar, dass private Fachhochschulen in der Erziehungswissenschaft quantitativ einen nicht mehr zu ignorierenden Anteil ausmachen und damit gerade Professuren für hauptberuflich Beschäftigte im Mittelbau (an Universitäten) eine mögliche unbefristete Anstellungsoption bieten, sofern die Voraussetzun-

gen hierfür erfüllt werden. Diese Diskussion wird in dem Abschnitt zu den Ausschreibungen für Professuren (s. Abschnitt 6.2) fortgeführt.

6.1.3 Professuren im Außenvergleich

Um die Entwicklungen in den Erziehungswissenschaften besser einschätzen zu können, lohnt der Vergleich mit ausgewählten benachbarten Fächern wie der Psychologie, den Politikwissenschaften und den Sozialwissenschaften. Im Fokus steht dabei die Entwicklung der Betrachtung des hauptberuflichen Personals, was die Berufsgruppen wissenschaftliche Mitarbeiter, Lehrkräfte für besondere Aufgaben sowie Dozenten und Assistenten sowie ihre Relation zu den eingerichteten Professuren umfasst.

Tabelle 6.6: Entwicklung des hauptberuflichen wissenschaftlichen Personals an wissenschaftlichen Hochschulen im Fächervergleich und im Zeitvergleich von 1995 bis 2022

Jahr	Erziehungswissenschaften ¹		Psychologie		Politikwissenschaften		Sozialwissenschaften	
	Professuren	Mitarbeiter ²	Professuren	Mitarbeiter ²	Professuren	Mitarbeiter ²	Professuren	Mitarbeiter ²
1995	1.091	2.180	541	1.581	284	632	507	1.070
2005	861	2.301	579	2.060	310	727	436	1.127
2014	1.011	4.209	648	3.267	353	1.083	489	1.892
2018	1.045	5.020	714	3.875	370	1.275	522	2.188
2019	1.050	5.222	717	3.987	393	1.341	529	2.193
2020	1.083	5.430	718	4.061	388	1.398	534	2.229
2021	1.101	5.466	736	4.237	426	1.599	537	2.289
2022	1.124	5.531	749	4.287	428	1.646	521	2.164
	Professuren	Mitarbeiter	Professuren	Mitarbeiter	Professuren	Mitarbeiter	Professuren	Mitarbeiter
	1995 = 100	je Prof.	1995 = 100	Je Prof.	1995 = 100	je Prof.	1995 = 100	je Prof.
1995	1	2,00	1	2,92	1	2,23	1	2,11
2005	0,79	2,67	1,07	3,56	1,09	2,35	0,86	2,58
2014	0,93	4,16	1,20	5,04	1,24	3,07	0,96	3,87
2018	0,96	4,80	1,32	5,43	1,30	3,45	1,03	4,19
2019	0,96	4,97	1,33	5,56	1,38	3,41	1,04	4,15
2020	0,99	5,01	1,33	5,66	1,37	3,60	1,05	4,17
2021	1,01	4,96	1,36	5,76	1,50	3,75	1,06	4,26
2022	1,03	4,92	1,39	5,72	1,51	3,85	1,03	4,15

1 einschließlich Sonder- und Sozialpädagogik

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

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertungen der Hochschulpersonalstatistik, eigene Berechnungen

Generell verzeichnen Professuren und das wissenschaftliche Personal an wissenschaftlichen Hochschulen seit 1995 über alle Vergleichsfächer hinweg Zuwächse. Dies gilt mit Ausnahme der Professuren auch für die Erziehungswissenschaft, die erst jetzt wieder ihr Ausgangsniveau von 1995 erreicht hat und damit Nachholbedarfe gegenüber den Vergleichsfächern aufweist, wobei sich die Ausstattung der Professuren mit Mitarbeiterstellen (vgl. Tabelle 6.6) durch den deutlichen Aufwuchs des Mittelbaus besonders in der Erziehungswissenschaft verbessert hat (von zwei Mitarbeiterstellen auf heute knapp fünf pro Professur). Eine ähnlich positive Bilanz hinsichtlich einer besseren Ausstattung der Professuren sind auch bei der Psychologie (bei einem besseren Ausgangswert) und den Sozialwissenschaften zu verzeichnen.

Tabelle 6.7: Juniorprofessuren, Zeitprofessuren und aus Drittmitteln finanzierte Professuren an wissenschaftlichen Hochschulen im Fächervergleich 2022

Professuren	Erziehungswissenschaften ¹	Psychologie	Politikwissenschaften	Sozialwissenschaften	
insgesamt	1.124	749	428	521	
Juniorprofessuren					
absolut	94	44	35	45	
	8,4 %	5,9 %	8,2 %	8,6 %	
Professuren auf Zeitstellen ²					
absolut	212	89	81	103	
	18,9 %	11,9 %	18,9 %	19,8 %	
aus Drittmitteln finanzierte Professuren					
absolut	2006	8	4	1	6
	2010	25	24	22	23
	2014	51	40	20	23
	2018	43	47	23	30
	2022	46	53	20	37
	2022	4,1 %	7,1 %	4,7 %	7,1 %

1 einschließlich Sonder- und Sozialpädagogik

2 Nicht alle Daten verfügbar, z.T. geheim, die Angaben verstehen sich als Mindestangaben
 Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertungen der Hochschulpersonalstatistik, eigene Berechnungen

Im Vergleich zu den benachbarten Fächern nehmen die Erziehungswissenschaften mit 1.124 Professuren einen Spitzenplatz gegenüber den Vergleichsfächergruppen Psychologie, Politikwissenschaften und Sozialwissenschaften

ein. Juniorprofessuren sind als Zwischenschritt auf dem Weg zur Professur mittlerweile (mit Schwankungen) etabliert. Hier liegen die Erziehungswissenschaften bei rund 8 % aller Professuren gleichauf mit den Sozialwissenschaften. Neben den Juniorprofessuren ist jede fünfte Professur eine Professur auf Zeit. Hierbei handelt es sich zumeist um W2-Stellen. Auch dieser Wert ist mit den Nachbarfächern vergleichbar, nur in der Psychologie sind es weniger. Inwiefern es sich bei den befristeten Professuren um Erstberufungen auf Probe handelt, geht aus den Daten nicht hervor. Daneben ist ein Anstieg von aus Drittmitteln finanzierten Professuren zu verzeichnen. Hier liegen die Erziehungswissenschaften hinter den anderen Fächern zurück und mit unter 4 % fallen diese Professuren kaum ins Gewicht. Zwar kann seit 2006 ein deutlicher Anstieg verzeichnet werden und der Höchststand wurde 2014 mit 51 aus Drittmitteln finanzierten Professuren erreicht, ging in den vergangenen Jahren aber auf nur 46 Professuren zurück. Im Folgenden wird ein Blick auf die Geschlechterparität innerhalb der Erziehungswissenschaften geworfen, auch im Vergleich zu anderen Fächern. Die amtlichen Statistiken weisen in den betrachteten Zeiträumen nur ein binäres Geschlechtskonzept auf, in der die Kategorie »divers« nicht abgebildet wird.

Tabelle 6.8: Anteil der durch Frauen besetzten Professuren im Fächervergleich und im Zeitvergleich von 1995 bis 2022

Jahr	Erziehungswissenschaften ¹			Psychologie	Politikwissenschaften	Sozialwissenschaften
	Professuren	davon weibl.	weibl. in %	weiblich in %	weiblich in %	weiblich in %
1995	1.091	211	19	15	11	11
2005	861	264	31	22	18	22
2014	1.011	456	46	37	30	38
2018	1.045	525	50	39	32	40
2019	1.050	549	52	40	33	40
2020	1.083	571	53	40	33	41
2021	1.101	587	53	40	35	43
2022	1.124	606	54	42	39	42

1 einschließlich Sonderpädagogik und Sozialpädagogik

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertungen der Hochschulpersonalstatistik, eigene Berechnungen

Während 1995 nur etwa jede fünfte Professur in den Erziehungswissenschaften von einer Frau besetzt wurde, sind es seit 2018 mindestens die Hälfte aller Professuren – mittlerweile sind es sogar 54 %. Diese Quote liegt nach wie vor unter der der Studierenden (derzeit 82% Studentinnen im Masterstudiengang; vergl. Kapitel 3.1) und auch der Berufsgruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter mit rund 70 % (s. Tabelle 6.8).

Im Vergleich zu den Nachbarfächern wird aber deutlich, dass die Erziehungswissenschaften in den vergangenen drei Jahrzehnten die Absicht der Geschlechterparität erfolgreich umgesetzt haben. Die Anzahl der Professorinnen in der Psychologie verharrte seit 2019 bei 40 % (s. Tabelle 6.8) und erst seit 2022 ist ein Anstieg auf 42 % beobachtbar. In den Sozialwissenschaften kann, nach einem langsamen, aber kontinuierlichen Anstieg der Zahl von Frauen besetzter Professuren ein Rückgang konstatiert werden. Ob dies eine wirkliche Trendumkehr bedeutet oder »nur« eine Schwankung in den Zahlen darstellt, muss weiter beobachtet werden. In den Politikwissenschaften kann dagegen ein Anstieg von 32 % auf 39 % im aktuellen Berichtszeitraum beobachtet werden.

6.1.4 Mittelbau im Außenvergleich

Neben den Professuren liefert die Analyse des hauptberuflichen Mittelbaus im Außenvergleich eine gute Möglichkeit zur besseren Einschätzung der aus dem Innenvergleich gewonnen Befunde. Weisen benachbarte Fächer eine ähnlich hohe Zahl an befristeten Beschäftigungsverhältnissen auf? Wie ausgeprägt ist die Drittmittelfinanzierung in den zum Vergleich herangezogenen Fächern und wie ist es dort um die Geschlechterparität bestellt?

Hinsichtlich der Entwicklung der auf Zeit bzw. auf Dauer Beschäftigten gibt es in den Erziehungswissenschaften gegenüber dem Berichtszeitraum 2015–2018 kaum substanzielle Veränderungen zu berichten. Eine Entwicklung hin zu mehr Vollzeitbeschäftigung auf Dauer gibt es bei den Lehrkräften für besondere Aufgaben, deren Anteil von 3,3 % auf 4,4 % beim hauptberuflichen Personal im Mittelbau gestiegen ist (s. Tabelle 6.9). Weiterhin arbeiten nahezu 60 % des eher wissenschaftlich orientierten Personals und der Lehrkräfte für besondere Aufgaben in Teilzeit. Dabei sind 80 % der Stellen dieser beiden Personalgruppen befristet. Offen ist die Frage, welche Quote an Befristung und Teilzeit als eine erstrebenswerte Struktur für den universitären Mittelbau angesehen wird, um auch zukünftig geeignetes Personal für die zweifellos vielfältigen Aufgaben in der Forschung und der Lehre rekrutieren zu können.

Tabelle 6.9: Struktur des hauptberuflichen Mittelbaus nach Finanzierung und Beschäftigungsverhältnis an wissenschaftlichen Hochschulen im Fächervergleich 2022¹

Dienst- bezeichnung	Erziehungswissenschaften ²		Psychologie		Politikwissenschaften		Sozialwissenschaften	
	Anteil		Anteil		Anteil		Anteil	
	Personal	Drittmittel	Personal	Drittmittel	Personal	Drittmittel	Personal	Drittmittel
	% (abs.)	% (abs.)	% (abs.)	% (abs.)	% (abs.)	% (abs.)	% (abs.)	% (abs.)
wiss. Mitarbeiter insgesamt	81,5 (4.509)	36,8 (1.660)	95,8 (4.107)	40,1 (1.648)	94,4 (1.553)	42,8 (665)	94,9 (2.053)	45,2 (928)
Vollzeit auf Dauer	8,3 (458)		7,2 (308)		5,8 (95)		7,4 (161)	
Teilzeit auf Dauer	3,6 (198)		4,9 (209)		2,0 (33)		2,8 (60)	
Vollzeit auf Zeit	24,1 (1.333)		24,8 (1.020)		32,2 (530)		32,7 (708)	
Teilzeit auf Zeit	45,6 (2.520)		60,0 (2.570)		54,4 (895)		51,9 (1.124)	
LfbA insgesamt	17,0 (939)	5,0 (47)	2,8 (120)	5,8 (7)	4,3 (70)	2,9 (2)	4,0 (87)	3,5 (3)
Vollzeit auf Dauer	4,4 (243)		0,9 (37)		1,8 (30)		1,9 (41)	
Teilzeit auf Dauer	3,8 (212)		0,8 (34)		1,0 (16)		1,0 (21)	
Vollzeit auf Zeit	3,0 (167)		0,2 (10)		0,5 (8)		0,5 (11)	
Teilzeit auf Zeit	5,7 (317)		0,9 (39)		1,0 (16)		0,7 (14)	
Dozenten & Assistenten insgesamt	1,5 (83)	25,3 (21)	1,4 (60)	0 (0)	1,4 (23)	8,7 (2)	1,1 (24)	8,3 (2)
insgesamt	100 (5.531)	31,2 (1.728)	100 (4.287)	38,6 (1.655)	100 (1.646)	40,6 (669)	100 (2.164)	43,1 (933)

- 1 Die Datenbasis erlaubt nur eine globale Auswertung der Drittmittelanteile für die jeweilige Berufsgruppe, nicht aber nach dem Beschäftigungsverhältnis.
- 2 einschließlich Sonder- und Sozialpädagogik

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertungen der Hochschulpersonalstatistik, eigene Berechnungen

In den Erziehungswissenschaften auf Vollzeit angestellt sind 40 % des überwiegend wissenschaftlich tätigen Personals, bei dem hauptsächlich in der Lehre tätigen Personal sind es ca. 5 % mehr, damit ist in beiden Berufsgruppen

zusammen nicht mal jede zweite Beschäftigung eine Vollerwerksstelle. Eine dauerhafte Anstellung ist beim wissenschaftsorientierten Personal in 15 % der Fälle gegeben, beim in der Lehre tätigen Personal sind es 45 % mit längerfristiger Perspektive. Auch im Fächervergleich zeigt sich, dass eine Daueranstellung auf Vollzeit nur sehr schwer zu erreichen ist, die Erziehungswissenschaften bewegen sich hierbei mit der Psychologie und den Sozialwissenschaften auf Augenhöhe, bei den Politikwissenschaften liegt sowohl die Anzahl als auch das Verhältnis nochmals etwas unter allen anderen Vergleichsfächern. Bei der Vollzeitbeschäftigung ist das Verhältnis in keinem Fach ausgeglichen, während bei den Erziehungswissenschaften 62 % der Beschäftigten in Vollzeit angestellt sind, sind es bei den Sozialwissenschaften 43 % und bei den Politikwissenschaften 41 % und bei der Psychologie eine noch geringere Quote der Vollzeitbeschäftigung von 33 % (gerechnet ohne Dozenten und Assistenten). Hier zeichnen sich doch deutliche Unterschiede in den Personalstrukturen im Vergleich zu den benachbarten Fächern ab. Ob sich solche Unterschiede in der Personalstruktur auch mit Blick auf die Finanzierung der Stellen wiederfindet, wird im Folgenden untersucht. Zu diesem Zweck wird erstmalig auch der Drittmittelanteil der drei Berufsgruppen des Mittelbaus berichtet. Weil Drittmittel »nur« als zusätzliche, zeitlich begrenzte Personalressourcen zu verstehen sind, verschleiern sie die »wahre« Grundausrüstung einer Disziplin. Dennoch lassen sich unter gleichzeitiger Betrachtung der vorhandenen Grundstellen wichtige Schlüsse zur wahren personellen Ausstattung eines Fachs ziehen. Zudem ist die Belohnung innovativer Forschungsvorhabens prinzipiell wünschenswert, denn Drittmittel signalisieren über ihre erfolgreiche Einwerbung zugleich auch eine gewisse Forschungsstärke bzw. die nachweisliche Qualität der eingeworbenen Forschungsvorhaben. Dies sollte aber nicht zum Fehlschluss führen, dass eine höhere Drittmittelquote mit einer höheren Qualität der Forschung oder Forschungsstärke eines Faches gleichzusetzen ist. Zu fragen bleibt, welche Quote der Drittmittelfinanzierung für ein Fach anzustreben ist und welche Faktoren für eine Quotierung herangezogen werden sollten. Die Erziehungswissenschaften ordnen sich aktuell bei 30 % Drittmittelfinanzierung ein, bei den Vergleichsdisziplinen werden an die 40 % Drittmittelfinanzierung erreicht (vgl. Tabelle 6.9). Für die einzelnen Berufsgruppen ist die Drittmittelquote erwartungsgemäß nur für die Berufsgruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter bedeutsam, wobei der Drittmittelanteil in den Erziehungswissenschaften knapp unter den Vergleichsfächern angesiedelt ist. Den höchsten Anteil an Drittmittelfinanzierung der wissenschaftlichen Mitarbeiter finden wir im Sozialwesen mit einer Drittmittelquote von 45 %.

Die Frage nach einer wünschenswerten Quote stellt sich auch für das Geschlechterverhältnis im Mittelbau. In den beiden Berufsgruppen wissenschaftliche Mitarbeiter und Lehrkräfte für besondere Aufgaben sind seit 2014 etwa zwei Drittel der Beschäftigten weiblich (s. Tabelle 6.10). Diese Quote ist leichten Schwankungen unterworfen, aber insgesamt relativ konstant, seit nun mehr

als fünf Jahren. Der bereits beschriebene Anstieg seit dem Vergleichsjahr 1995 wird für beide Berufsgruppen vermehrt von neuen weiblichen Mitarbeitenden getragen. Für das überwiegend wissenschaftlich tätige Personal kann ein Plus von rund 20 % festgestellt werden, bei dem eher in der Lehre tätigen Personal nahezu eine Verdoppelung. Gleichwohl zeigt sich, dass eher männlichen Mitarbeitern der Sprung auf eine Professur zu gelingen scheint; hier liegt die Quote der Frauen bei 54 % (vgl. Tabelle 6.8) gegenüber einem Anteil von 72 % Frauen in der Berufsgruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter.

Tabelle 6.10: Anteil der Frauen im hauptberuflichen Mittelbau in den Erziehungswissenschaften an wissenschaftlichen Hochschulen im Zeitvergleich 1995 bis 2022

Jahr	wissenschaftliche Mitarbeiter			Lehrkräfte für besondere Aufgaben			Dozenten und Assistenten		
	insgesamt	davon weibl.	weibl. in %	insgesamt	davon weibl.	weibl. in %	insgesamt	davon weibl.	weibl. in %
1995	1.573	708	45	287	100	35	320	153	49
2005	1.782	1.002	56	329	152	46	190	98	52
2014	3.434	2.312	67	731	459	63	44	22	50
2018	4.189	2.906	69	779	484	62	52	32	62
2019	4.115	2.874	70	797	497	62	52	37	71
2020	4.223	2.981	71	856	555	65	65	42	65
2021	4.243	2.976	70	875	580	66	55	39	71
2022	4.509	3.222	72	939	618	66	83	56	68

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertungen der Hochschulpersonalstatistik, eigene Berechnungen

6.2 Personalentwicklung im Fach Erziehungswissenschaft im Spiegel von Stellenausschreibungen

Wurde die Personalentwicklung im Fach Erziehungswissenschaft vorab auf der Grundlage amtlicher Daten betrachtet, so werden im folgenden Abschnitt diese Entwicklungen aus der Perspektive von Stellenausschreibungen rekonstruiert. Genauer gesagt wird eine Analyse der Stellenausschreibungen für Professuren im Bereich der Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik) einschließlich der in der amtlichen Statistik extra aufgelisteten Bereiche der Sonderpädagogik und Sozialpädagogik an wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen im Zeitraum zwischen 2019 und 2022 vorgestellt. Dabei beziehen wir uns auf eine

vollständige Auswertung aller Ausschreibungen von erziehungswissenschaftlichen Professuren an wissenschaftlichen Hochschulen in dieser Zeitspanne.

Außerdem werden die im gleichen Zeitraum an staatlichen und privaten Fachhochschulen ausgeschriebenen Professuren für Sozialpädagogik/Soziale Arbeit mitberücksichtigt, da diese Stellen in Lehre und Forschung an Fachhochschulen eine zusätzliche berufliche Perspektive für den promovierten erziehungswissenschaftlichen Nachwuchs mit einer mindestens dreijährigen Praxis außerhalb der Hochschule eröffnen (s. hierzu auch Tabelle 6.5). Gesammelt und analysiert wurden die Stellenausschreibungen jeder Ausgabe der ZEIT und der Deutschen Universitätszeitung (DUZ) im Zeitraum von Januar 2019 bis Dezember 2022. Dabei wurden Professuren, die erkennbar mehrfach ausgeschrieben worden sind, nur einmal berücksichtigt.

Da die Analysen an die Berechnungen von Rauschenbach und Christ 1994; Krüger und Weishaupt 2000; Krüger et al. 2004; Krüger et al. 2008; Krüger et al. 2012; Gerecht et al. 2016 und Gerecht et al. 2020 anschließen, die bereits die Stellenausschreibungen für die Zeit von Oktober 1990 bis Dezember 2018 untersucht haben, ist es darüber hinaus möglich die personelle und disziplinäre Entwicklung im Fach Erziehungswissenschaft aus der Perspektive von Stellenausschreibungen über einen Zeitraum von fast 32 Jahren, von Oktober 1990 bis Dezember 2022, auch unter Berücksichtigung des Neuaufbaus und aktueller Veränderungen in den neuen Bundesländern zu analysieren.

6.2.1 *Die ausgeschriebenen erziehungswissenschaftlichen Professuren im Überblick*

Wie sehen nun die personellen Veränderungen in den letzten vier Jahren aus? Insgesamt wurden im Untersuchungszeitraum von Anfang 2019 bis Ende 2022 790 Professuren (ohne Fachdidaktik und Juniorprofessuren) im Fach Erziehungswissenschaft ausgeschrieben (vgl. Tabelle 6.11). Darunter sind 673 Professuren in den alten Bundesländern, von denen 199 an wissenschaftlichen Hochschulen, 474 an Fachhochschulen sowie 117 Stellen in den neuen Bundesländern, davon 43 an wissenschaftlichen Hochschulen und 117 an Fachhochschulen ausgeschrieben werden.

Das Ausschreibungsvolumen für Professuren an wissenschaftlichen Hochschulen ist im Vergleich zum letzten Berichtszeitraum (2015–2018) leicht von 215 auf 242 angestiegen, das an Fachhochschulen ist hingegen gravierend angestiegen von 361 auf 548 Stellen. Diese Expansion ist insbesondere auf das hohe Volumen an Ausschreibungen an (nicht-kirchlichen) privaten Fachhochschulen zurückzuführen, die mit 110 Ausschreibungen circa ein Fünftel aller Ausschreibungen ausmachen, darunter mehr als die Hälfte von der europäischen und der internationalen Hochschule. Diese Entwicklung entspricht auch dem Zuwachs an Professuren an privaten Fachhochschulen, wie in Tabelle 6.5 abgebildet und beschrieben.

Table 6.11: Ausgeschriebene Professuren in Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik und ohne Juniorprofessuren) und Sozialwesen nach Art der Hochschule und alten und neuen Bundesländern (2019–2022; n=790)

	wissenschaftliche Hochschulen		Fachhochschulen		Hochschulen insgesamt	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%
alte Bundesländer	199	25,19	474	60,00	673	85,19
neue Bundesländer	43	5,44	74	9,37	117	14,81
insgesamt	242	30,63	548	69,37	790	100,00

Quelle: *Die Zeit; Deutsche Universitätszeitung*; eigene Berechnungen

Fasst man die Resultate unserer aktuellen Erhebung mit den in den oben bereits genannten Vorgängerstudien herausgearbeiteten Ergebnissen zusammen, so ergibt sich ein Gesamtvolumen von 4.917 Stellen in einem Zeitraum von fast 32 Jahren (vgl. Tabelle 6.12).

Table 6.12: Ausgeschriebene Professuren in Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik und ohne Juniorprofessuren) und Sozialwesen nach Art der Hochschule und alten und neuen Bundesländern (1990–2022; n=4.917)

	wissenschaftliche Hochschulen		Fachhochschulen		Hochschulen insgesamt	
	absolut	%	absolut	%	absolut	%
alte Bundesländer	1.976	40,19	1.977	40,21	3.953	80,39
neue Bundesländer	449	9,13	515	10,47	964	19,61
insgesamt	2.425	49,32	2.492	50,68	4.917	100,00

Quelle: *Deutsche Universitätszeitung; Die Zeit*; Rauschenbach und Christ 1994; Krüger und Weishaupt 2000; Krüger et al. 2004; Krüger et al. 2008; Krüger et al. 2012; Gerecht et al. 2016; Gerecht et al. 2020; eigene Berechnungen

Von den im Zeitraum zwischen Oktober 1990 bis Dezember 2022 ausgeschriebenen Stellen im Fach Erziehungswissenschaft wurden 2.425 Professuren an wissenschaftlichen Hochschulen, davon 1.976 in den alten und 449 in den neuen Bundesländern, sowie 2.492 Stellen für Professuren an Fachhochschulen, davon 1.977 im Westen und 515 im Osten des Landes, ausgeschrieben.

Vergleicht man das Ausschreibungsvolumen nur an wissenschaftlichen Hochschulen mit der amtlichen Statistik, so ist dies mit 2.425 Stellen mehr als doppelt so hoch wie die im Jahr 2022 im Fach Erziehungswissenschaft registrierten Professuren. Dieses hohe Ausschreibungsvolumen erklärt sich dadurch,

dass erstens der gesamte Neuaufbau der Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern in diesem Zeitraum durchgeführt worden ist, zweitens in den alten Bundesländern seit Mitte der 1990er Jahre und in den neuen Bundesländern seit Mitte der 2000er Jahre eine Pensionierungswelle eingesetzt hat, drittens gerade im vergangenen Jahrzehnt wieder eine Tendenz zur Zunahme bei den Professuren im Fach Erziehungswissenschaft konstatiert werden kann (vgl. Abschnitt 6.1.1) und viertens in dem untersuchten Zeitraum von fast 32 Jahren eine Vielzahl von Stellenwechseln von C3- auf C4-Stellen bzw. von W2- auf W3-Stellen stattgefunden haben und viele Stellen inzwischen in der zweiten Generation wieder besetzt worden sind. Da die Gründe für diese Ausschreibungen den Ausschreibungstexten selbst zumeist nicht zu entnehmen sind, ist ein Vergleich des Ausschreibungsvolumens mit den in der amtlichen Statistik sich dokumentierenden Veränderungen nicht möglich.

6.2.2 Erziehungswissenschaftliche Professuren in den verschiedenen Teildisziplinen

Um die Veränderungen des Faches Erziehungswissenschaft in seiner Binnenstruktur zu analysieren, ist es notwendig, die Entwicklungen der verschiedenen Subdisziplinen im Fach Erziehungswissenschaft genauer in den Blick zu nehmen (vgl. dazu auch Krüger 2019). Im Hinblick auf das Binnenverhältnis zwischen den Teildisziplinen an allen Hochschulen in Deutschland insgesamt einschließlich der Fachhochschulen zeigen sich im Zeitraum zwischen 2019 und 2022 bei den Stellenausschreibungen folgende Trends (vgl. Tabelle 6.13).

Den größten Anteil am Gesamtvolumen nimmt ähnlich wie im Beobachtungszeitraum von 2014 bis 2018 mit über 38 % die Sozialpädagogik/Soziale Arbeit ein. Dies erklärt sich aus der Einbeziehung der Fachhochschulen in diese Zusammenstellung. Rechnet man noch die ausgeschriebenen Professuren im Bereich der frühen Kindheit, die seit 2003 erstmals separat miterfasst werden und die in den vergangenen vier Jahren 35 Stellen umfassen, zu denen in der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit hinzu, so machen diese insgesamt etwa 42 % der an Hochschulen ausgeschriebenen Stellen aus. Klammert man allerdings die Stellenausschreibungen an Fachhochschulen aus (vgl. Tabelle 6.14), so zeigt sich ein deutlich geringerer Anteil der Sozialen Arbeit am Gesamtvolumen der Stellenausschreibungen, der an wissenschaftlichen Hochschulen nur gut 6 % beträgt, was auch zu den in Tabelle 6.2 beschriebenen Zahlen passt. Noch viel geringer fällt das Ausschreibungsvolumen für Professuren im Bereich der frühen Kindheit aus, da in dieser Teildisziplin in der Zeit von 2019 bis 2022 nur 7 Stellen an wissenschaftlichen Hochschulen ausgeschrieben worden sind.

Tabelle 6.13: Ausgeschriebene Professuren in Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik und ohne Juniorprofessuren) und Sozialwesen an Hochschulen (einschl. Fachhochschulen) nach Fachgebieten (2019–2022; n=790)

	insgesamt (Deutschland)	
	abs.	%
Allgemeine Pädagogik	29	3,67
Didaktik/Schulpädagogik insgesamt	39	4,94
davon:		
Allgemeine Didaktik/Schulpädagogik	16	2,03
Primarstufe	14	1,77
Sekundarstufe I	1	0,13
Sekundarstufe II	–	–
schulstufenübergreifend	8	1,01
Empirische Bildungs-/Schul-/Unterrichtsforschung	25	3,16
Sonderpädagogik	81	10,25
Sozialpädagogik/Soziale Arbeit	295	37,34
Pädagogik der frühen Kindheit	35	4,43
Erwachsenenbildung	18	2,28
Berufs- und Wirtschaftspädagogik	25	3,16
Medienpädagogik	54	6,84
Kulturpädagogik	16	2,03
Pädagogik mit Soziologie/Psychologie	48	6,08
Pflegepädagogik/Gesundheitserziehung	45	5,70
Recht/Verwaltung in Sozialer Arbeit	71	8,99
Sonstiges	9	1,14
insgesamt	790	100

Quelle: *Die Zeit; Deutsche Universitätszeitung*; eigene Berechnungen

Tabelle 6.14: Ausgeschriebene Professuren in Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik und ohne Juniorprofessuren) an wissenschaftlichen Hochschulen nach Fachgebieten (2019–2022; n=242)

	insgesamt (Deutschland)	
	abs.	%
Allgemeine Pädagogik	26	10,74
Didaktik/Schulpädagogik insgesamt	33	13,64
davon:		
Allgemeine Didaktik/Schulpädagogik	14	5,79
Primarstufe	10	4,13
Sekundarstufe I	1	0,41
Sekundarstufe II	–	–
schulstufenübergreifend	8	3,31
Empirische Bildungs-/Schul-/ Unterrichtsforschung	22	9,09
Sonderpädagogik	52	21,49
Sozialpädagogik / Soziale Arbeit	16	6,61
Pädagogik der frühen Kindheit	7	2,89
Erwachsenenbildung	14	5,79
Berufs- und Wirtschaftspädagogik	16	6,61
Medienpädagogik	23	9,5
Kulturpädagogik	2	0,83
Pädagogik mit Soziologie/Psychologie	19	7,85
Pflegepädagogik/Gesundheitserziehung	2	0,83
Recht/ Verwaltung in Sozialer Arbeit	8	3,31
Sonstiges	2	0,83
insgesamt	242	100

Quelle: *Die Zeit; Deutsche Universitätszeitung*; eigene Berechnungen

Den Spitzenplatz bei den Ausschreibungen an wissenschaftlichen Hochschulen im Untersuchungszeitraum von 2019 bis 2022 nimmt diesmal die Sonderpädagogik mit rund 21 % am Gesamtvolumen aller Stellen und einer Erhöhung dieses prozentualen Anteils im Vergleich zum vorherigen Berichtszeitraum von gut 19 % auf 21 % ein. Dieser leichte Anstieg ist vermutlich auf die Neueinrichtung von Professuren für die inklusiv orientierte Lehrerbildung an einigen Hochschulstandorten zurückzuführen und könnte auch den beschriebenen Rückgang der derzeitigen Professuren in der Sonderpädagogik erklären, weil die Stellen gegenwärtig besetzt werden (s. Tabelle 6.2).

Deutlich verschoben haben sich hingegen die Gewichte der Ausschreibungen für die Schulpädagogik und die empirische Bildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung. Während das Ausschreibungsvolumen für Stellen im Bereich der Schulpädagogik und Allgemeinen Didaktik im Vergleich zum vorherigen Untersuchungszeitraum von 2015 bis 2018 von gut 8 auf über 13 % angestiegen ist, ist das Ausschreibungsvolumen für Professuren in der empirischen Bildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung in den beobachteten Untersuchungszeiträumen von circa 22 auf 9 % zurückgegangen. Dabei gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass in der empirischen Bildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung, die seit 2003 separat miterfasst wird, im Zeitraum von 2003 bis 2018 bereits 189 Stellen ausgeschrieben worden sind (vgl. Gerecht et al. 2020: 137). Diese enorme Konjunktur von Stellenausschreibungen in dieser Teildisziplin in den vergangenen zwei Jahrzehnten ist somit abgeflaut. Aber immerhin sind auch im aktuellen Berichtszeitraum von 2019 bis 2022 noch 22 Professuren in dieser Teildisziplin ausgeschrieben worden.

Relativ stabil geblieben im Vergleich zum Untersuchungszeitraum von 2015 bis 2018 ist das Ausschreibungsvolumen an Professuren für Allgemeine Pädagogik, die im aktuellen Berichtszeitraum mit einem Anteil von fast 11 % am Gesamtvolumen aller Stellen beteiligt ist. Relativierend gilt es hierbei allerdings festzustellen, dass sich die dokumentierten 26 Stellen auf die Bereiche der Systematischen Pädagogik, der Historischen Pädagogik, der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und der Interkulturellen Pädagogik bzw. Migrationspädagogik verteilen. Bei einer genaueren inhaltlichen Analyse dieser Stellenanzeigen fällt zudem auf, dass in einer Reihe von Stellenanzeigen – ähnlich wie übrigens in der Schulpädagogik und Schulforschung – mit neuen Leitbegriffen wie Umgang mit Differenz und Heterogenität auf aktuelle gesellschafts- und bildungspolitische Entwicklungen reagiert wird. Auch gegenwärtige Tendenzen im Hinblick auf eine Digitalisierung und mediale Durchdringung aller Lebensbereiche haben sich in begrenztem Umfang auf das Stellenprofil des Fachs Erziehungswissenschaft ausgewirkt. Während in den bisherigen Untersuchungszeiträumen die Ausschreibungen im Bereich der Medienpädagogik jeweils nur einen marginalen Stellenwert einnahmen, sind im aktuellen Berichtszeitraum von 2019 bis 2022 19 Professuren im Gebiet der Medienpädagogik ausgeschrieben worden, die fast 10 % am Gesamtvolumen aller ausgeschrieben Stellen ausmachen.

Betrachtet man erstmalig ergänzend zu den W2- und W3-Professuren noch die im Zeitraum von 2019 bis 2022 neu ausgeschrieben Juniorprofessuren im Fach Erziehungswissenschaft an wissenschaftlichen Hochschulen, so lässt sich konstatieren, dass von den in der amtlichen Statistik dokumentierten 92 Juniorprofessuren (Tabelle 6.2) im beobachteten Berichtszeitraum rund zwei Drittel neu ausgeschrieben worden sind (vgl. Tabelle 6.15). Davon wurde in rund der Hälfte der Ausschreibungen mit der Juniorprofessur nach erfolgreicher Evaluation die Aussicht auf einen Tenure-Track verbunden.

Tabelle 6.15: Ausgeschriebene Juniorprofessuren in Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik) (2019–2022; n=66)

	insgesamt (Deutschland)	
	absolut	%
Allgemeine Pädagogik	7	11,29
Didaktik/Schulpädagogik insgesamt	6	9,68
davon:		
Allgemeine Didaktik/Schulpädagogik	1	1,61
Primarstufe	3	4,84
Sekundarstufe I	–	–
Sekundarstufe II	–	–
schulstufenübergreifend	–	–
Empirische Bildungs-/Schul-/ Unterrichtsforschung	6	9,68
Sonderpädagogik	10	16,13
Sozialpädagogik/Soziale Arbeit	5	8,06
Pädagogik der frühen Kindheit	2	3,23
Erwachsenenbildung	3	4,84
Berufs- und Wirtschaftspädagogik	8	12,90
Medienpädagogik	11	17,74
Kulturpädagogik	–	–
Pädagogik mit Soziologie/Psychologie	3	4,84
Pflegepädagogik/Gesundheitserziehung	1	1,61
Recht/Verwaltung in Sozialer Arbeit	–	–
Sonstiges	–	–
insgesamt	66	100

Quelle: *Die Zeit; Deutsche Universitätszeitung*; eigene Berechnungen

Die ausgeschriebenen Juniorprofessuren verteilen sich auf fast alle Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft. Spitzenplätze nehmen auch hier ähnlich wie bei den höher dotierten Professuren die Ausschreibungen in der Sonderpädagogik mit 10 Stellen und in der Medienpädagogik mit 11 Stellen ein.

Im Weiteren soll nun im Zeitvergleich die Entwicklung der Erziehungswissenschaft durch die Untersuchung nach zusammengefassten Fachgebieten in Anlehnung an die Resultate von Baumert und Roeder aus dem Jahre 1987 sowie die Berechnungen von Oktober 1990 bis Dezember 2022 analysiert werden. Da Baumert und Roeder (1994: 31) den Bestand und die fachliche Struktur des wissenschaftlichen Personals in der Erziehungswissenschaft auf der Basis der Vorlesungs- und Personalverzeichnisse und zudem nur in der »alten« Bundes-

republik erhoben haben, lässt der Vergleich mit der sich in Ausschreibungen dokumentierenden Struktur aufgrund der differentiellen Datensorten nur einige globale Trendaussagen zu.

Tabelle 6.16: Ausgeschriebene Professuren in Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik und ohne Juniorprofessuren) an wissenschaftlichen Hochschulen nach Fachgebieten (Oktober 1990 bis Ende 2022; n=2.061)

Fächergruppen	Baumert/ Roeder	insgesamt	
	%	abs.	%
Allgemeine Pädagogik ¹	32,3	361	17,52
Schulpädagogik ²	33,8	707	34,30
Sonderpädagogik	14,4	380	18,44
Außerschulische Pädagogik ³	19,4	613	29,74
insgesamt ⁴	100	2.061	100

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

Quelle: *Deutsche Universitätszeitung; Die Zeit; Baumert und Roeder 1994; Rauschenbach und Christ 1994; Krüger und Weishaupt 2000; Krüger et al. 2004; Krüger et al. 2008; Krüger et al. 2012; Gerecht et al. 2016; Gerecht et al. 2020; eigene Berechnungen*

Insgesamt sind die prozentualen Gewichte der ausgeschriebenen Professuren über die vier zusammengefassten großen Teilbereiche der Erziehungswissenschaft im Vergleich zum letzten Berichtszeitraum von 2015 bis 2018 relativ stabil geblieben. Lediglich im Bereich der Sonderpädagogik ist ein leichter Anstieg zu konstatieren. Vergleicht man jedoch diese Verteilung aller ausgeschriebenen Stellen an wissenschaftlichen Hochschulen seit 1990 mit den Zahlen aus der Erhebung von Baumert und Roeder aus dem Jahr 1987, so lässt sich ein deutlicher Abwärtstrend in der Allgemeinen Pädagogik von 32,3 auf 17,52 % und ein gravierender Expansionsschub der außerschulischen Pädagogik von 19,4 auf 29,74 % feststellen, mit dem das Fach Erziehungswissenschaft auf die Expansion der Studierendenzahlen in den Hauptfachstudiengängen in den vergangenen drei Jahrzehnten reagiert hat. Leicht angestiegen sind im Vergleich zum Jahr 1987 die Anteile im Fachgebiet Sonderpädagogik in der aktuellen Situation, während hingegen die Anteile im Bereich der Schulpädagogik relativ stabil geblieben sind. Berücksichtigt man jedoch, dass im Bereich der Schul-

pädagogik auch jene inzwischen seit 2003 separat erfassten Professuren für empirische Bildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung miteinbezogen worden sind, so lässt sich inzwischen eine deutliche inhaltliche und methodische Profilverchiebung konstatieren, da ein knappes Drittel der ausgeschriebenen Stellen in der Schulpädagogik einen Arbeitsschwerpunkt in der empirischen Bildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung hat. Überraschend ist zudem, dass trotz des gravierenden Anstiegs der Lehramtsstudierenden und der Lehrbelastung durch modularisierte Lehramtsstudiengänge der prozentuale Anteil an Stellen in der Schulpädagogik kaum angestiegen ist und der prozentuale Anteil der Stellen für die Außerschulische Pädagogik am Gesamtvolumen der Stellen an wissenschaftlichen Hochschulen seit den frühen 1990er Jahren (vgl. Rauschenbach und Christ 1994: 88) weitgehend stabil geblieben ist.

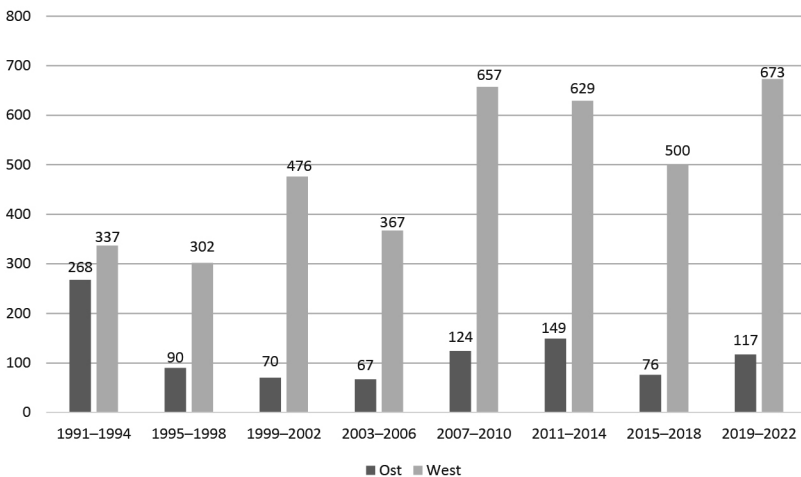
6.2.3 *Bilanz und Chancen für den erziehungswissenschaftlichen Nachwuchs*

Im Weiteren soll die Entwicklung des Stellenausschreibungsvolumens der Professuren im Fach Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik und Juniorprofessuren) und im Bereich der Sozialpädagogik an Fachhochschulen auch unter Berücksichtigung der Unterschiede in den alten und neuen Bundesländern, auf einer Zeitachse von 1991 bis 2022 in vierjährigen Zeiträumen bilanzierend in den Blick genommen werden (vgl. Abbildung 6.1)

Anhand dieser Abbildung lassen sich drei Entwicklungstrends verdeutlichen. Erstens zeigt sich, dass im Vergleich zum ersten Untersuchungszeitraum das Ausschreibungsvolumen in den ostdeutschen Bundesländern in den folgenden Untersuchungszeiträumen deutlich rückläufig ist und erst in dem Berichtszeitraum seit 2007 und auch im aktuellen Untersuchungszeitraum wieder gravierend angestiegen ist. Dies erklärt sich mit dem Tatbestand, dass der Neuaufbau der Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern in der ersten Hälfte der 1990er Jahre weitgehend abgeschlossen wurde und erst seit Mitte der 2000er Jahre bis zur gegenwärtigen Situation aufgrund von Pensionierungen von Stelleninhaber*innen Neuausschreibungen wieder verstärkt stattgefunden haben. Zweitens wird deutlich, dass ab Anfang der 1990er Jahre jeweils über 300 Stellen in den alten Bundesländern ausgeschrieben worden sind und sich dieses Ausschreibungsvolumen aufgrund hoher Pensionierungswellen seit 2007 bis 2022 mehr als verdoppelt hat. Drittens zeigt sich, dass das Stellenausschreibungsvolumen insgesamt im Vergleich zum letzten Berichtszeitraum wieder deutlich von 576 auf 791 Stellen angestiegen ist, wobei dieser Zuwachs vor allem auch auf die Ausschreibungen von vermutlich neu eingerichteten Professuren an privaten Fachhochschulen zurückzuführen ist. Das aktuelle Stellenausschreibungsvolumen ist somit sogar noch größer als in den Zeiträumen von 2007 bis 2010 und von 2011 bis 2014, wo bereits mit etwa

770 Ausschreibungen in den untersuchten Zeiträumen von jeweils vier Jahren ein Boom an Ausschreibungen festgestellt werden konnte. Allerdings gilt es dabei mitzuberücksichtigen, dass sich das Ausschreibungsvolumen an wissenschaftlichen Hochschulen nur leicht vergrößert hat und die ausgeschriebenen Professuren an Fachhochschulen aufgrund ihrer spezifischen Voraussetzungen (z.B. zumeist eine zumindest dreijährige Praxis außerhalb der Hochschule) nur für einen Teil der erziehungswissenschaftlichen Mitarbeiter*innen vor allem aus den Teildisziplinen der Sozialen Arbeit und der Pädagogik der frühen Kindheit infrage kommen. Aber auch hier werden gegenwärtig neue Modelle entwickelt, die es erlauben, Praxiserfahrung bei gleichzeitiger Besetzung der Professur nachzuholen.

Abbildung 6.1: Ausgeschriebene Professuren in der Erziehungswissenschaft (ohne Fachdidaktik und Juniorprofessuren) und Sozialpädagogik an den bundesdeutschen Hochschulen nach alten und neuen Bundesländern (1991–2022)



Quelle: *Deutsche Universitätszeitung; Die Zeit; Rauschenbach und Christ 1994; Krüger und Weishaupt 2000; Krüger et al. 2004; Krüger et al. 2008; Krüger et al. 2012; Gerecht et al. 2016; Gerecht et al. 2020; eigene Berechnungen*

Wie stellen sich nun die Chancen auf das Erreichen einer erziehungswissenschaftlichen Professur nur an wissenschaftlichen Hochschulen dar? Dazu wird eine Prognose für den Ersatzbedarf an Professuren für Dauerstellen im Fach Erziehungswissenschaft an wissenschaftlichen Hochschulen von 2023/24 bis 2031/32 erstellt, die in Tabelle 6.17 abgebildet ist.

Tabelle 6.17: Professuren auf Dauerstellen in der Erziehungswissenschaft an wissenschaftlichen Hochschulen nach Besoldung und Jahr des voraussichtlichen Ausscheidens im Alter von 65 Jahren bis 2031/32

		2023/24	2025/26	2027/28	2029/30	2031/32	in %1
Erziehungs- wissenschaft	C4/W3	35	44	42	42	43	48,5
	C3/W2	10	14	20	18	22	29,4
Sonderpädagogik	C4/W3	8	1	4	7	2	39,8
	C3/W2	4	4	6	2	3	25,0
Sozialpädagogik	C4/W3	2	1	4	0	2	40,1
	C3/W2	4	4	6	4	3	39,6
insgesamt	C4/W3	45	56	55	49	51	46,6
	C3/W2	18	23	30	24	26	30,0

1 Alle Professorinnen und Professoren der entsprechenden Besoldungsstufen 2022

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertungen der Hochschulpersonalstatistik, eigene Berechnungen

In den nächsten acht Jahren sind vermutlich aufgrund von Pensionierungen 377 Professuren im Fach Erziehungswissenschaft insgesamt an wissenschaftlichen Hochschulen neu zu besetzen. Nicht zu erkennen ist eine Phase ohne nennenswerten Ersatzbedarf, wobei es in einzelnen Fachgebieten dennoch phasenweise zu Schließungstendenzen kommen könnte. Im Vergleich zur Prognose im letzten Berichtszeitraum, wo es 284 frei werdende Professuren waren, ist somit der Ersatzbedarf für die nächsten acht Jahre deutlich angestiegen und die Chancen auf das Erreichen einer Professur haben sich somit verbessert. Berücksichtigt man jedoch, dass sich auf diese 377 Professuren circa 93 Juniorprofessuren, circa 82 habilitierte wissenschaftliche Mitarbeiter*innen, die im Zeitraum von 2019 bis 2022 ihr Habilitationsverfahren abgeschlossen haben (vgl. Kapitel 8 in diesem Band) und ein Teil der durch sehr gute Forschungsleistungen ausgewiesenen promovierten erziehungswissenschaftlichen Mitarbeiter*innen bewerben können und frei werdende W3-Professuren auch für Stelleninhaber*innen von W2-Professuren interessant sein können, so stellen sich die Chancen auf eine Professur für den erziehungswissenschaftlichen Nachwuchs in den nächsten Jahren etwas bescheidener dar.

6.3 Fazit

Insgesamt lässt sich feststellen, dass auch in diesem Berichtszeitraum die Anzahl der Professuren im Fach Erziehungswissenschaft an wissenschaftlichen Hochschulen erneut leicht angestiegen ist und mit 1.124 Professuren erstmals über dem

im Jahr 1995 festgestellten Ausgangsniveau von 1.091 Professuren liegt. Dabei sind inzwischen mehr als die Hälfte der Professuren (56 %) und 71 % der Berufsgruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter mit Frauen besetzt worden. Diese Entwicklung zeigt, dass in der Erziehungswissenschaft in den vergangenen Jahrzehnten die Herstellung der Geschlechterparität erfolgreich umgesetzt worden ist. Die Fachgesellschaft ist nun aufgefordert zu diskutieren, welche Quote bei den Geschlechtern das Zielkriterium sein könnte, denn nach wie vor sind die Studierenden und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen überwiegend weiblich. Auch die Verteilung von als »divers« kategorisierten Mitarbeiter*innen und Professuren könnte in zukünftigen Zeiträumen in der amtlichen Statistik dargestellt werden und somit weitere Auswertungsmöglichkeiten eröffnen.

Weiter expandiert sind auch in diesem Berichtszeitraum die Zahlen für das hauptberufliche und das nebenberufliche Personal im Mittelbau an wissenschaftlichen Hochschulen. So haben sich beim hauptberuflichen Personal im Mittelbau sowohl für das überwiegend wissenschaftlich tätige Personal als auch die wenig attraktiven Stellen für Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben mit hohem Lehrdeputat, beide im Vergleich zum Ausgangsniveau von 1995, verdreifacht. Vor dem Hintergrund der Expansion dieser Beschäftigten im Mittelbau ist auch die Anzahl der Dauerstellen mit angestiegen. Ihr Anteil an der Gesamtzahl der Mittelbaustellen liegt jedoch auch im aktuellen Berichtszeitraum nur bei rund 10 %. Insbesondere für dauerhafte Aufgaben wie der Lehre sollte es aber auch mehr unbefristete Dauerstellen geben, da sich aus Daueraufgaben auch entsprechend keine Gründe für eine Befristung ableiten lassen.

Angesichts der positiven Entwicklung der Anzahl an Professuren und hauptberuflichen Mitarbeiter*innen sollte auch vor dem Hintergrund des im letzten Jahrzehnt gestiegenen Lehrbedarfs vor allem in der Lehramtsausbildung weiterhin ein Ausbau von Professuren sowie insbesondere von Juniorprofessuren gefordert werden, die in den letzten Jahren bei rund 92–94 in der amtlichen Statistik dokumentierten Beschäftigten stagnieren. Auch sind zur Sicherung von Kontinuität in Forschung und Lehre und zur Gewährleistung einer attraktiven Beschäftigungsperspektive in der Wissenschaft jenseits der Professur für sehr gut qualifizierte Nachwuchswissenschaftler*innen Überlegungen für einen moderaten Anstieg der Dauerstellen am Gesamtvolumen aller Mittelbaustellen sinnvoll und wünschenswert. Einzelne Hochschulen haben auch entsprechende Programme initiiert. Die im Heft 66 der Zeitschrift *Erziehungswissenschaft* geführten Diskussionen um die Beschäftigungsstruktur sollten zudem auf breiter Ebene unter Beteiligung aller Statusgruppen fortgesetzt werden. Mit privaten Fachhochschulen, aber auch privaten Forschungsinstituten konkurrieren Universitäten um den wissenschaftlichen Nachwuchs und brauchen hierfür auch attraktive Arbeitsbedingungen mit Zukunftsperspektiven. Inwiefern sich die Novellierung des WissZVG auf die Personalsituation in den Erziehungswissenschaften auswirken wird, kann vermutlich erst in den nächsten Berichten untersucht werden.

Im Hinblick auf den Stellenmarkt für Professuren hat sich die Situation im Vergleich zum letzten Berichtszeitraum verbessert, da in den verschiedenen Fachgebieten der Erziehungswissenschaft in den kommenden acht Jahren rund 377 Professuren, d.h. etwas über 30 % der in der amtlichen Statistik dokumentierten Professuren, aufgrund von Pensionierungen frei werden und vermutlich unter der Voraussetzung, dass die Studienanfänger*innenzahlen nicht noch weiter zurückgehen, auch wieder ausgeschrieben werden. Berücksichtigt man jedoch, dass sich auf diese Stellen 94 Juniorprofessuren, etwa 82 im Zeitraum zwischen 2019 und 2022 Habilitierte sowie ein Teil der hoch qualifizierten promovierten wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen bewerben können, so ist der potenzielle Bewerberkreis auf diese frei werdenden Professuren deutlich größer geworden, weil die Anzahl der Mittelbaustellen deutlich stärker angewachsen ist als die der Professuren. Die Entwicklung an Fachhochschulen zeigt zudem, dass hier – bei entsprechender nachgehaltener Praxiserfahrung – ein weiteres potenzielles Berufsfeld entstanden ist, denn hier sind rund 400 Professuren hinzugekommen. Zudem scheint an den staatlichen Fachhochschulen auch Forschung stattzufinden, wie die Anzahl an hauptberuflichen Mitarbeiter*innen zeigt. Gleichwohl sind die Relationen zwischen Professuren und wissenschaftlichen Mittelbaustellen an Fachhochschulen deutlich geringer als an wissenschaftlichen Hochschulen.

Die in diesem Kapitel berichtete verstärkte Ausschreibung sowie der Zuwachs von Professuren an privaten Fachhochschulen betrifft insbesondere die Lehrangebote für die Kindheitspädagogik. Wie sich diese Konkurrenzsituation zwischen wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen langfristig auf die Qualifizierung, aber auch Forschung und Lehre auswirken wird, muss weiter beobachtet werden. Immerhin ist eine private Fachhochschule ein potenziell wissenschaftsnahes Arbeitsfeld für den Nachwuchs. Gleichwohl scheinen sich private Fachhochschulen überwiegend der Lehre verpflichtet zu fühlen, denn ein hauptberuflicher Mittelbau ist kaum vorhanden. Rückführbar ist dies vermutlich auf das praktizierte Geschäftsmodell privater Fachhochschulen: Geld verdient wird mit Studierenden, und hierfür muss Lehre sichergestellt sein, während Forschung weniger in dieses Geschäftsmodell passt. Eine Positionierung der Fachgesellschaft zu privaten Hochschulen steht bislang jedoch noch aus. Die Personalstatistiken (und Studierendenzahlen) zeigen jedoch, dass diese Entwicklungen nicht ignoriert werden können. Während über die Akkreditierung von Studiengängen zumindest formal die Lehrqualität an privaten Fachhochschulen überprüft wird, fehlt eine entsprechende Aufforderung, auch die »wissenschaftlichen Leistungen« abzubilden. Dies scheint aber erforderlich, um einer Trennung zwischen Lehr- und Forschungsaufgaben entgegenzuwirken. Dies schließt auch an den Trend zu einer immer stärker vorangetriebenen Etablierung von Lehrkräften für besondere Aufgaben zur Abdeckung des Lehrbedarfs an wissenschaftlichen Hochschulen an, die die damit aufgeworfene Trennung zwischen überwiegenden Lehr- oder Forschungsaufgaben im haupt-

beruflichen Mittelbau zu manifestieren scheint. Dadurch wird die Verbindung von Forschung und Lehre aufgeweicht und damit sollten Zuwächse der Personalgruppe Lehrkräfte für besondere Aufgaben zumindest unter dem Aspekt der Einheit von Forschung und Lehre auch kritisch hinterfragt werden.

Bei der Entwicklung der verschiedenen Teildisziplinen in der Erziehungswissenschaft ist die Lage insgesamt gesehen relativ stabil geblieben. Lediglich im Bereich der empirischen Bildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung ist die enorme Konjunktur von Stellenausschreibungen in den vergangenen zwei Jahrzehnten etwas abgeflaut. Aber immerhin macht diese Teildisziplin mit rund 211 ausgeschriebenen Professuren an wissenschaftlichen Hochschulen seit 2003 einen enormen Schwerpunkt im Gesamtvolumen aller ausgeschriebenen Stellen aus. Ob dadurch die Forschungsorientierung im Fach Erziehungswissenschaft deutlich verbessert werden kann, müsste in zukünftigen Datenreporten jedoch noch genauer untersucht werden.

Literatur

- Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (Hrsg.) (2019). *Kinder- und Jugendhilfereport 2018: Eine kennzahlenbasierte Analyse*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Baumert, J., & Roeder, P. M. (1994). »Stille Revolution«. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In H.-H. Krüger, & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft* (S. 29–48). Weinheim: Juventa.
- DGfE = Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2023). *Stellungnahme des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Befristungsrechts für die Wissenschaft*. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2023.07_WissZeitVG_Stellungnahme_DGfE.pdf [Abgerufen: 31.08.2023].
- DGfE = Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2023). *Erziehungswissenschaft*, 34(66). <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i1.10>
- Gerecht, M., Krüger, H.-H., Post, A., & Weishaupt, H. (2016). Personal. In H.-C. Koller, H. Faulstich-Wieland, H. Weishaupt, & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016* (S. 135–158). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Gerecht, M., Krüger, H.-H., Sauerwein, M., & Schultheiß, J. (2020). Personal. In H. J. Abs, H. Kuper, & R. Martini (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020* (S. 115–146). Opladen: Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H. (2019). *Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Disziplin*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H., & Weishaupt, H. (2000). Personal. In H.-U. Otto, H.-H. Krüger, H. Merken, T. Rauschenbach, B. Schenk, H. Weishaupt, & P. Zedler (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik* (S. 75–98). Opladen: Leske + Budrich.

- Krüger, H.-H., Kücker, C., & Weishaupt, H. (2012). Personal. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt, & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 137–158). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H., Schnoor, O., & Weishaupt, H. (2008). Personal. In K.-J. Tillmann, T. Rauschenbach, R. Tippelt, & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2008* (S. 87–112). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H., Schmidt, C., Siebholz, S., & Weishaupt, H. (2004). Personal. In R. Tippelt, T. Rauschenbach, & H. Weishaupt (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004* (S. 63–89). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauschenbach, T., & Christ, B. (1994). Abbau, Wandel oder Expansion? Zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Stellenbesetzungen. In H.-H. Krüger, & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft* (S. 69–92). Weinheim: Juventa.

7 Forschung und Publikationskulturen

Bernhard Schmidt-Hertha, Marc Rittberger & Anna König

Die Erfassung und Bewertung der Forschungsleistung einer sozialwissenschaftlichen Disziplin erfolgt überwiegend unter Rückgriff auf wissenschaftliche Kommunikationsprozesse und deren Produkte (vgl. Taubert 2019; Seifried 2020). Genauer wird »einerseits die Teilhabe am Kommunikationsprozess (Publikationen) und die Reaktion auf präsentierte Ergebnisse (Zitate) untersucht und andererseits auf die mit der Bereitstellung von Ressourcen verbundenen Expertenurteile (Drittmittel) zurückgegriffen« (Hornborstel und Keiner 2002: 643). Vor dem Hintergrund eines gestiegenen Steuerungsanspruchs der Wissenschaftspolitik soll die Verwendung von quantitativen Indikatoren wie Drittmittelinwerbungen, Promotionszahlen, Zitationszahlen und Publikationszahlen in der Bewertung von Forschungsleistung in erster Linie dazu beitragen, Komplexität zu reduzieren und Vergleichbarkeit zu ermöglichen, da sie verhältnismäßig leicht operationalisiert und gemessen werden können (vgl. Wissenschaftsrat 2011). Publikationszahlen geben als Indikator vorrangig Aufschluss über die Quantität von Veröffentlichungen und liefern einen Hinweis auf die Produktivität der Forschung. Publikationen werden als Leistungsindikatoren allerdings nicht selten problematisiert, da sich das Ziel der Verbesserung von Forschungsleistung hin zu einer quantitativen Steigerung von Publikationen verschieben kann (vgl. Wissenschaftsrat 2011).

Auch wenn die Komplexität der erziehungswissenschaftlichen Forschungsrealität mit quantitativen Indikatoren vor diesem Hintergrund nicht gänzlich erfassbar ist, können bibliometrische Analysen dazu beitragen, die Entwicklung der Erziehungswissenschaft und ihrer wissenschaftlichen Fachkultur nachzuvollziehen (vgl. Zierer et al. 2013). Dafür sollen in diesem Beitrag mit den genannten Indikatoren Drittmittelprojekte und Publikationskulturen auf Basis der Daten aus der Literaturdatenbank FIS Bildung analysiert werden. Da wissenschaftliches Publizieren über den Aufbau von Reputation auch die Karrierechancen von Wissenschaftler*innen mitbestimmt (vgl. Seifried 2020), könnte nicht zuletzt ein Vergleich des Publikationsverhaltens von Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen mit dem professoraler Mitglieder der Scientific Community relevante Hinweise für die erziehungswissenschaftliche Publikationspraxis liefern. Abschließend werden anhand einer bibliometrischen Analyse von zwei renommierten Zeitschriften der Erziehungswissenschaft Veränderungen in Hinsicht auf Mehrautor*innenschaft und Geschlecht der Autor*innen in den Blick genommen.

7.1 Forschung und Drittmittelaufkommen

Insgesamt ist es überraschend, wie defizitär die verfügbaren Informationen zu so zentralen Forschungsindikatoren sind und wie intransparent dadurch auch Finanzierungswege und Drittmittelströme nicht nur im Feld der Erziehungswissenschaft werden. So liegen z.B. kaum verwertbare Daten zur Herkunft von Drittmitteln vor. Lediglich die DFG veröffentlicht nach Fächern und Forschungsbereichen differenzierte Statistiken. Seit Einstellung der SOFIS-Datenbank lassen sich darüber hinaus kaum noch Aussagen zu inhaltlichen Schwerpunkten in der erziehungswissenschaftlichen Forschung auf breiter Datenbasis machen.

Für die Dokumentation des Drittmittelvolumens und der über Drittmittel finanzierten Stellen werden hier die Daten aus den einschlägigen Publikationen des Statistischen Bundesamts herangezogen. Dabei ist festzuhalten, dass die bis 2020 in einer Fachserie zu den Finanzen der Hochschulen veröffentlichten Daten zu den Drittmitteln der Fächer und Standorte in der bisherigen Aufbereitung des Statistischen Bundesamts nicht mehr fortgeführt wird. Für das Haushaltsjahr 2021 wird nur noch eine reduzierte Tabellensammlung veröffentlicht.

Neben den Daten aus der öffentlichen Statistik greifen wir auch in diesem Datenreport auf den sich jeweils auf einen Drei-Jahres-Zeitraum beziehenden DFG-Förderatlas zurück. Dort werden die den jeweiligen Fächern von der DFG bewilligten Forschungsmittel dokumentiert. Leider liegen für andere wichtige Drittmittelgeber (insbesondere Bundes- und Landesministerien sowie Stiftungen) keine vergleichbaren Daten vor.

7.1.1 Drittmittelvolumen

Zu Beginn werden die seit 1995 dokumentierten Drittmitteleinnahmen im Fach Erziehungswissenschaft und den Vergleichsdisziplinen weiter beobachtet und im Anschluss wird auf das aus diesen Geldern finanzierte hauptberufliche Personal eingegangen. Die Daten hierfür stammen vom Statistischen Bundesamt und beziehen sich auf die wissenschaftlichen Hochschulen. Bei den Angaben pro Professur handelt es sich jeweils um die entsprechenden Professuren vor Ort und nicht allein um die antragstellenden Professorinnen und Professoren.

Der bisherige Trend der kontinuierlichen Steigerung des Drittmittelaufkommens in den Fächern seit 1995 scheint in den letzten Jahren zumindest erheblichen Schwankungen zu unterliegen (siehe Tabelle 7.1). 2019 sind die im Fach Erziehungswissenschaft zur Verfügung stehenden Drittmittel deutlich zurückgegangen und haben sich danach stabilisiert, wodurch sich die jüngsten Zahlen jetzt wieder in etwa dem Stand von 2017 annähern. Diese Entwicklung ist insofern problematisch, als die 2021 eingeworbene Summe aufgrund von Tarifsteigerungen und Inflation nicht mehr den gleichen Umfang von Stellen, Anschaffungen und Reisen ermöglicht wie 2017. Gleichzeitig zeichnen sich in den

Nachbardisziplinen vergleichbare Aufwüchse in den Drittmitteln ab. So hat sich innerhalb einer Dekade (2011–2021) das Drittmittelvolumen in den Erziehungswissenschaften um 72 %, in der Psychologie um 59 %, in den Politikwissenschaften um 77 % und in den Sozialwissenschaften um 76 % erhöht.

Tabelle 7.1: Drittmiteinnahmen der wissenschaftlichen Hochschulen (ohne Fachhochschulen) nach ausgewählten Lehr- und Forschungsbereichen 1995, 2000, 2005, 2010–2021, in Tausend Euro

Jahr	Erziehungswissenschaften ¹	Psychologie	Politikwissenschaften	Sozialwissenschaften
1995	21.295	19.002	12.842	12.945
2000	28.551	28.477	11.926	21.221
2005	45.418	41.345	19.353	23.410
2010	61.309	62.400	22.228	39.573
2011	64.298	68.339	24.293	48.063
2012	74.728	68.090	25.161	49.747
2013	80.523	76.452	30.130	51.723
2014	82.493	75.158	32.353	52.847
2015	72.494	80.766	30.107	55.529
2016	91.927	77.673	29.435	50.254
2017	98.363	86.453	29.721	56.807
2018	121.584	95.636	34.275	58.504
2019	106.800	104.760	34.313	65.827
2020	111.486	109.025	39.368	70.557
2021	110.603	108.517	42.926	84.460
Drittmittel pro Professur				
1995	18,9	35,8	47,0	25,1
2000	31,5	54,3	44,0	44,7
2005	53,1	71,7	62,4	53,8
2010	72,5 ²	108,1	70,1	86,2
2011	68,8	118,9	74,1	104,0
2012	79,2	113,5	75,8	108,4
2013	82,5	122,0	86,1	108,2
2014	82,6	116,0	91,7	108,3
2015	72,3	122,0	85,0	108,9
2016	90,4	111,8	80,9	99,3
2017	96,7 ³	123,3	81,2	110,5
2018	116,3	133,9	92,6	112,1
2019	101,7	146,1	87,3	124,4
2020	102,9	151,8	101,5	132,1
2021	100,5	147,4	100,8	157,3

1 einschließlich Sonder- und Sozialpädagogik

2 ohne Professuren für Sozialpädagogik

3 Anzahl Professuren 2016

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.4 und 4.5; eigene Berechnungen

Während der sprunghafte Anstieg von Drittmitteln in den Erziehungswissenschaften 2018 bzw. deren Rückgang 2019 als Effekt größerer Förderinitiativen bzw. deren Auslaufen gedeutet werden könnte (z.B. Qualitätsoffensive Lehrerbildung), ist für 2022 und die folgenden Jahre aufgrund der erheblichen Reduzierung von BMBF-Fördermitteln ein weiterer Einbruch zu erwarten.

Tabelle 7.2: Aus öffentlichen und privaten Drittmitteln finanziertes hauptberufliches wissenschaftliches und künstlerisches Personal an wissenschaftlichen Hochschulen (ohne Fachhochschulen) 1995, 2000, 2005 und 2010–2021

Jahr	Erziehungswissenschaften ¹	Psychologie	Politikwissenschaften	Sozialwissenschaften
1995 ³	302	419	136	271
2000 ³	370	529	186	348
2005	456	658	176	302
2010	1.064	1.178	244	587
2015	1.207	1.375	388	740
2016	1.430	1.543	435	800
2017	1.572	1.556	456	843
2018	1.559	1.612	479	866
2019	1.373	1.636	480	929
2020	1.413	1.645	520	1.028
2021	1.535	1.697	642	1.131
Drittmittelpersonal pro Professur ²				
1995	0,29	0,79	(0,50)	(0,53)
2000	0,41	1,01	0,68	0,73
2005	0,53	1,14	0,57	0,69
2010	1,26 ²	2,04	0,77	1,28
2015	1,20	2,08	1,10	1,45
2016	1,41	2,22	1,20	1,58
2017	1,55 ³	2,22	1,25	1,64
2018	1,49	2,26	1,30	1,66
2019	1,31	2,28	1,22	1,76
2020	1,30	2,29	1,34	1,93
2021	1,39	2,31	1,51	2,11

1 einschließlich Sonder- und Sozialpädagogik

2 ohne Professuren für Sozialpädagogik

3 Anzahl Professuren 2016

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

Ein analoges Bild ergibt sich bezogen auf das aus Drittmitteln finanzierte Personal (siehe Tabelle 7.2). Hier spiegelt sich der Rückgang der Drittmittel 2019

ebenfalls wider, während die darauffolgenden Jahre durch einen weiteren Aufwuchs an Drittmittelstellen gekennzeichnet sind. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass Sachmittel bzw. Mittel, die an Dritte (z.B. Unterauftragnehmer) weitergegeben wurden, zugunsten von Personalmitteln zurückgegangen sind, sodass sich die gleichbleibenden Drittmittelsummen nicht direkt auf die entsprechende Anzahl der in Drittmittelprojekten Beschäftigten auswirken.

7.1.2 DFG-Förderung

Anders als in den Daten des Statistischen Bundesamts berichtet die DFG (2018) in ihrem Förderatlas, immer über einen Drei-Jahres-Zeitraum. Bislang liegen daher nur die Daten bis einschließlich 2019 vor. In der Förderlogik der DFG werden überdies die Mittel immer demjenigen Fach angerechnet, dem der Antrag selbst zugeordnet wurde, d.h. bei Verbundanträgen ist es möglich, dass auch die Mittel beteiligter Antragstellender aus anderen Fachbereichen der Erziehungswissenschaft zugeschlagen werden und umgekehrt erziehungswissenschaftliche Teilprojekte nicht in der hier herangezogenen Statistik berücksichtigt werden.

Tabelle 7.3: Anteil der DFG-Bewilligungen an Drittmiteleinnahmen der wissenschaftlichen Hochschulen insgesamt (in Mio. Euro; 2011–2013, 2014–2016 und 2017–2019)¹

	Erziehungswissenschaften			Psychologie			Sozialwissenschaften ¹ (inkl. Politikwissenschaften)		
	2011–2013	2014–2016	2017–2019	2011–2013	2014–2016	2017–2019	2011–2013	2014–2016	2017–2019
Drittmiteleinnahmen insgesamt	219,5	246,9	326,7	221,9	233,6	286,8	229,1	250,5	279,4
DFG-Bewilligungen	41,9	33,7	44,1	120,9	135,1	171,9	138,31	170,51	207,2
Anteil DFG-Bewilligungen an Drittmitteln gesamt in %	19,1	13,6	13,5	54,5	57,8	59,9	60,4	68,1	74,2
DFG-Bewilligungen pro Professur	0,044	0,033	0,044	0,202	0,202	0,242	0,172	0,397	0,235

- 1 Die vergebenen Mittel werden im Förderatlas immer auf 100.000 Euro gerundet, weshalb Standorte mit einem Aufkommen von DFG-Mitteln unter 50.000 Euro im genannten Zeitraum in der Statistik der DFG mit 0 Euro geführt werden.
- 2 In der Fächerstruktur der DFG umfasst der Bereich der Sozialwissenschaften Soziologische Theorie, Empirische Sozialforschung, Publizistik und Kommunikationswissenschaft sowie Politikwissenschaft.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.4 und 4.5; DFG-Förderatlas 2015, 2018 und 2021; eigene Berechnungen

Anders als in den beiden vorangegangenen Drei-Jahres-Zeiträumen haben die Erziehungswissenschaften für den Zeitraum 2017–2019 hinsichtlich des gesamten Drittmittelaufkommens deutlich mehr Zuwachs erfahren als Psychologie und Sozialwissenschaften. Allerdings ist aufgrund der in 7.1.1 dargestellten Entwicklungen (siehe Tabelle 7.1) nicht davon auszugehen, dass sich diese Entwicklung fortschreibt. Ein deutlich anderes Bild ergibt sich hinsichtlich des Anteils an DFG-Mitteln (siehe Tabelle 7.3). Hier ist sowohl in der Psychologie als auch in den Sozial- und Politikwissenschaften ein deutlicher Aufwuchs zu verzeichnen, der in den Erziehungswissenschaften offensichtlich kaum stattgefunden hat. Der Anteil von DFG-Mitteln, der in der Psychologie fast 60 % beträgt und in den Sozialwissenschaften sogar knapp drei Viertel der gesamten Drittmittel ausmacht, liegt in den Erziehungswissenschaften mit 13,5 % auf einem völlig anderen Niveau. Hier spielt sicherlich die deutlich stärkere Partizipation den Erziehungswissenschaften an BMBF-Mitteln eine Rolle sowie der Zugriff auf zahlreiche andere Drittmittelquellen (z.B. Stiftungen, Landesmittel, europäische Mittel etc.). In Relation zur Anzahl der Professuren muss allerdings festgehalten werden, dass in den Erziehungswissenschaften (zum Teil deutlich) weniger Drittmittel zur Verfügung stehen als in den Vergleichsdisziplinen und dass die DFG-Mittel pro Professur in den Erziehungswissenschaften nicht einmal ein Fünftel von dem umfassen, was Professor*innen in der Psychologie oder den Sozialwissenschaften einwerben.

Der bereits bekannte Unterschied zwischen den Disziplinen in der Verteilung von DFG-Mitteln hat sich demnach nochmals verschärft. Der Erziehungswissenschaft gelingt es offensichtlich weit weniger als den Nachbardisziplinen an den Mitteln der DFG zu partizipieren.

7.1.3 Forschungsverbände

Ein weiterer möglicher Indikator für die Forschungsstärke eines Fachs stellen Forschungsverbände dar, weshalb hier auch auf die Forschungsgruppen, Sonderforschungsbereiche und Graduiertenkollegs der DFG eingegangen wird. Hier hat sich die Beteiligung von Erziehungswissenschaftler*innen bzw. erziehungswissenschaftlichen Projekten seit dem letzten Datenreport deutlich erweitert.

Sonderforschungsbereiche (SFB) sind Einrichtungen der Hochschulen, in denen Wissenschaftler*innen in einem fächerübergreifenden Forschungsprogramm zusammenarbeiten und die von der DFG bis zu zwölf Jahre gefördert werden. Hierbei werden klassische Sonderforschungsbereiche, die an einer einzelnen Hochschule angesiedelt sind, und Sonderforschungsbereiche bzw. Transregios, in dem bis zu drei Hochschulen als Kooperationspartner mitwirken, unterschieden. Zum 28. August 2023 werden insgesamt 267 Sonderforschungsbereiche von der DFG gefördert, die sich weiter in 179 klassische Sonderforschungsbereiche und 88 SFB/Transregio unterteilen lassen. Dem Be-

reich Geistes- und Sozialwissenschaften können 32 Sonderforschungsbereiche zugeordnet werden, darunter 7 SFB/Transregios.¹ Auch wenn kein SFB oder Transregio einen erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkt zu haben scheint, so sind doch DGfE-Mitglieder mit Teilprojekten an SFBs beteiligt, wie z.B. am SFB »Transformationen des Populären« an der Universität Siegen oder dem SFB »Extinktionslernen« an der Ruhr-Universität Bochum.

Die 239 von der DFG geförderten Forschungsgruppen sind inzwischen meist auf acht Jahre angelegt und ermöglichen enge Kooperationen von mehreren herausragenden Wissenschaftler*innen zu einer besonderen Forschungsaufgabe. In den meist interdisziplinären Verbänden sollen Forschungsergebnisse erzielt werden, die über die Möglichkeiten einer Einzelförderung hinausreichen. Im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften sind zum Stichtag 59 Forschungsgruppen auf den Seiten der DFG gelistet, wovon an mindestens zweien auch erziehungswissenschaftliche Teilprojekte beteiligt sind. In der von den beiden Münchner Universitäten getragenen Forschungsgruppe »Förderung von Diagnosekompetenzen in simulationsbasierten Lernumgebungen an der Hochschule« dominieren fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Projekte, einige der Antragstellenden sind aber auch in der DGfE beheimatet. In der Forschungsgruppe »Menschenrechtsdiskurse in der Migrationsgesellschaft« ist zumindest ein klar erziehungswissenschaftliches Teilprojekt an der Universität Gießen zu identifizieren.

Graduiertenkollegs stellen die Förderung von Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen in den Mittelpunkt und werden für maximal neun Jahre finanziert. Auch wenn die Qualifizierung von Promovierenden hier im Fokus steht, umfassen Graduiertenkollegs oft auch Stellen bzw. Stipendien für Postdoktorand*innen und Studierende. Aktuell fördert die DFG 228 solcher Verbände, 66 davon in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Drei Kollegs sind der Erziehungswissenschaft zugeordnet, d.h. wurden über das Fachkollegium »Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung« beantragt. Bereits seit 2017 läuft das Graduiertenkolleg »Doing Transitions« als Kooperation der Universitäten Frankfurt und Tübingen. 2020 startete ein Graduiertenkolleg zu den Folgen früherer Hilfen an der Universität Siegen und 2022 schließlich das Graduiertenkolleg »Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Grundschulunterricht« an den Universitäten Halle-Wittenberg und Kassel.

Insgesamt lässt sich jedoch festhalten, dass das Drittmittelvolumen in der Erziehungswissenschaft trotz eines langfristigen Zuwachses, in den Jahren 2019 und 2021 sowohl nominal als auch relational deutlich zurückgegangen ist. Allerdings deutet sich ein Zuwachs an Verbundforschungsprojekten mit erziehungswissenschaftlicher Beteiligung an. Zur Entwicklung der über die DFG eingeworbenen Mittel lassen sich aufgrund der durch die Zusammenfassung von immer drei Jahren noch geringen Anzahl von Messzeitpunkten aber kaum belastbare Tendaussagen machen. Allerdings ist in den Nachbardisziplinen

1 https://www.dfg.de/geoerderte_projekte/ [Abgerufen: 28.08.2023]

ein erheblicher Aufwuchs an DFG-Mitteln zu verzeichnen, der für die Erziehungswissenschaft nicht erkennbar ist. Positiv ist hingegen die stärkere Beteiligung des Fachs an großen Forschungsverbänden hervorzuheben.

7.2 Publikationskulturen in der Erziehungswissenschaft

Die übergeordnete Funktion wissenschaftlichen Publizierens liegt in der Verbreitung von Wissen und damit in der Herstellung eines wissenschaftlichen Diskurses, weshalb das Publizieren ein integraler Bestandteil des Forschungsprozesses ist (vgl. Gläser 2006). Neben Vorträgen, Tagungsbeiträgen und anderen Kommunikationskontexten ermöglichen besonders wissenschaftliche Veröffentlichungen, dass Beteiligte innerhalb und außerhalb der Wissenschaft Daten, Methoden und Ergebnisse diskutieren, weiterentwickeln und so einen Beitrag zu einem kumulativ wachsenden Wissensbestand leisten können (vgl. ebd.).

7.2.1 Publikationsformate

Die Publikationskulturen von Fachdisziplinen unterscheiden sich vorwiegend hinsichtlich der Publikationsorte und -formen. Während Zeitschriftenartikel besonders in den Naturwissenschaften die vorrangige Publikationsart sind, ist in den Geistes- und Sozialwissenschaften die Buchform von größerer Bedeutung (vgl. Taubert 2019). Dennoch gibt es auch in den einzelnen sozialwissenschaftlichen Fächern, wie der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Politikwissenschaft oder Soziologie, Unterschiede in den Publikationsformen, nachdem beispielsweise die stärker empirisch arbeitenden Fächer vermehrt in Fachzeitschriften publizieren (vgl. ebd.). Aussagen über die Publikationskulturen in der Erziehungswissenschaft sollen nachfolgend auf Basis der veröffentlichten Publikationen differenziert nach Veröffentlichungstypen im Untersuchungszeitraum 2018–2022 getroffen werden.

Grundlage der Analyse sind die Daten aus der Literaturdatenbank FIS Bildung, die vom DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation bereitgestellt werden. Das Fachinformationssystem erfasst vor allem deutschsprachige sowie zunehmend auch internationale Publikationen der Erziehungswissenschaft. Die Datenbank bildet erziehungswissenschaftliche Publikationen bei Weitem nicht vollständig ab, erfasst aber zumindest für den deutschsprachigen Bereich einen hinreichend großen Anteil von Fachveröffentlichungen, um daran Entwicklungen im Publikationsverhalten von Erziehungswissenschaftler*innen nachvollziehen zu können. Fehlende Angaben zur Autor*innenschaft oder mehrfach erfasste Publikationen können jedoch dazu beitragen, dass Verzerrungen auftreten. Folglich sind Aussagen über die Anzahl an Publikationen einzelner Wissenschaftler*innen und deren Qualität im

Rahmen der bibliometrischen Analysen nicht möglich. Aufgrund des Umfangs der erfassten Veröffentlichungen können jedoch Aussagen über die Quantität der Publikationen im zeitlichen Verlauf getroffen werden.

Die folgenden Analysen beziehen sich auf die 71.728 erfassten Publikationen (Monografien, Buchbeiträge, Zeitschriftenartikel) der Literaturdatenbank FIS Bildung, die differenziert nach den Erscheinungsjahren 2018–2022 und Art der Publikation in Tabelle 7.4 dargestellt sind.

Tabelle 7.4: Anzahl der in FIS Bildung erfassten Publikationen 2010–2022

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Monografien, Herausgeberbände	10.577	9.795	8.919	7.042	5.161	4.753	4.572	4.080	4.522	4.360	4.769	3.944	1.489
Buchbeiträge	5.534	4.342	4.182	3.833	4.292	3.175	2.936	2.353	2.570	2.258	1.868	1.085	407
Zeitschriftenartikel	12.102	11.537	10.831	10.982	10.787	9.903	9.617	9.089	11.139	10.491	10.232	9.411	3.183
gesamt	28.213	25.674	23.932	21.857	20.240	17.831	17.125	15.522	18.231	17.109	16.869	14.440	5.079

Quelle: Daten aus FIS Bildung, eigene Berechnungen

Für den Zeitraum 2018–2021 weisen die 16.662 durchschnittlich erfassten Veröffentlichungen pro Jahr zunächst auf einen Rückgang im Vergleich zum Jahresdurchschnitt von 17.679 Publikationen aus dem vorherigen Vier-Jahres-Zeitraum 2014–2017 hin. Dass die Anzahl der erfassten Veröffentlichungen in FIS Bildung seit mehreren Jahren rückläufig ist, scheint vor dem Hintergrund veränderter Publikationsformen und Erfassungssystematiken nicht ausschließlich an einem Rückgang in der Publikationspraxis zu liegen, sondern bringt auch die Konsequenzen wissenschaftspolitischer Steuerungsmaßnahmen zum Ausdruck. So soll die Zahl an Veröffentlichungen verringert werden, indem nur noch wissenschaftlich Relevantes publiziert wird, da nicht rezipierbare Mengen an Publikationen »den eigentlichen Sinn der Publikationspflicht konterkarieren« (vgl. Wissenschaftsrat 2015: 32). Die zentrale Funktion wissenschaftlicher Publikationen liegt in der Kommunikation und Überprüfung neuer Forschungsbeiträge durch die wissenschaftliche Gemeinschaft, allerdings auch dem Transfer wissenschaftlicher Befunde in die Fachpraxis. Geringere aktuelle Veröffentlichungszahlen lassen sich zudem damit erklären, dass Publikationen älterer Jahrgänge kontinuierlich nacherfasst werden. Einen Sonderfall stellt das Jahr 2022 dar. Aufgrund eines Cyberangriffs muss die FIS Bildung Literaturdatenbank komplett neu aufgesetzt werden, weshalb erst danach wieder eine regelmäßige Aktualisierung des Datenbestandes erfolgen kann. Auch die extra für den Datenreport vorgenommene manuelle Aufbereitung vorliegender Informationen der FIS-Zulieferer kann kein vollständiges Update ersetzen. Das wirkt sich natürlich auf den Bestand der Pu-

blikationsjahre 2021 und vor allem 2022 aus. Daher werden für die folgenden Auswertungen nur die Jahrgänge bis einschließlich 2021 berücksichtigt.

Im Zeitraum 2018–2021 ist verglichen mit dem Untersuchungszeitraum des Datenreports 2016 jedoch nur der Anteil von Zeitschriftenartikeln weiter gestiegen (Schmidt-Hertha et al. 2016). Gemessen an allen erfassten Veröffentlichungen sind nunmehr 62 % (46 %)² aller Publikationen in Fachzeitschriften erschienen, lediglich 11,7 % (18 %) als Beiträge in Sammelwerken und 26,3 % (36 %) als Monografien oder Herausgeberbände.

In Anschluss an die letzten Datenreporte soll auch für den vorliegenden Untersuchungszeitraum die Publikationspraxis aktiver Professor*innen aus der Erziehungswissenschaft thematisiert und analysiert werden. Um Aussagen über Differenzen zwischen professoralen und nicht-professoralen Wissenschaftler*innen treffen zu können, ist zunächst eine Zuordnung von Professor*innen der Erziehungswissenschaft zu den in FIS Bildung erfassten Publikationen notwendig, da in die Literaturdatenbank auch Veröffentlichungen aufgenommen werden, die nicht ausschließlich eine erziehungswissenschaftliche Beteiligung haben. Daher wurden die Daten aus FIS Bildung mit dem Mitgliederverzeichnis der DGfE abgeglichen. Anhand des Titels können einzelne Autor*innen differenziert und beispielsweise mit Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen hinsichtlich des Publikationsverhaltens verglichen werden. Auch Unterschiede in der Publikationspraxis von aktiven Professor*innen der DGfE-Sektionen werden erstmals im Rahmen dieses Datenreports berichtet.

Tabelle 7.5: Gemeldete Veröffentlichungen hauptberuflicher Professor*innen 2006–2009, 2010–2013, 2014–2017 und gewichtet für 2018–2021 nach Publikationsform

		2006–2009	2010–2013	2014–2017	2018–2021
Monografien	Mittelwert	0,69	0,62	0,40	0,36
	Standardabw.	1,11	1,03	0,73	0,71
	Anteil an Publikationen	12,9 %	12,2 %	10,3 %	10,8 %
Buchbeiträge	Mittelwert	2,33	2,13	1,55	1,03
	Standardabw.	4,00	3,20	2,42	1,66
	Anteil an Publikationen	43,5 %	41,8 %	39,8 %	30,9 %
Zeitschriftenartikel	Mittelwert	2,33	2,34	1,95	1,94
	Standardabw.	3,18	2,78	2,29	2,42
	Anteil an Publikationen	43,5 %	46,0 %	50,1 %	58,5 %
Publikationen insgesamt	Mittelwert	5,36	5,09	3,89	3,32
	Standardabw.	6,57	5,52	4,19	3,50

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

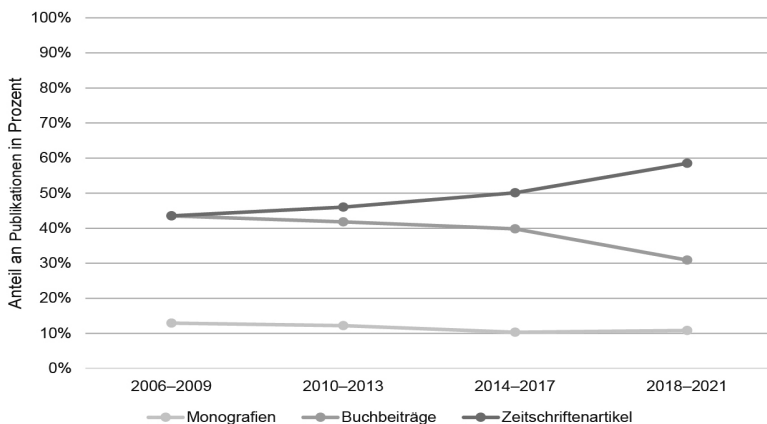
2 In Klammern: Daten für den Untersuchungszeitraum 2010–2013 (Schmidt-Hertha et al. 2016)

Mögliche Verzerrungen bei der Dateninterpretation ergeben sich vor dem Hintergrund, dass für den Untersuchungszeitraum 2010–2013 infolge eines Drittmittelprojekts (vgl. Tafertshofer et al. 2018) die Daten nicht nur mit der DGfE-Mitgliederliste, sondern zusätzlich mit dem Hochschullehrerverzeichnis abgeglichen werden konnten. Dies kann für die aktuellen Jahrgänge so nicht fortgeführt werden. Da die Daten für die Jahre 2014–2022 ausschließlich auf der DGfE-Mitgliederliste basieren, ist von einer Untererfassung auszugehen. Zudem wurden die Daten zur Fortführung des Vier-Jahres-Zeitraums nachträglich gewichtet, um eine Schätzung für die Veröffentlichungen von Professor*innen für die Jahre 2018–2021 zu erhalten.

Die Publikationen von Professor*innen der Erziehungswissenschaft sind ähnlich zu den in FIS Bildung insgesamt erfassten Publikation rückläufig (siehe Tabelle 7.5). Bereits ein Vergleich der vergangenen Vier-Jahres-Zeiträume 2006–2009 und 2014–2017 zeigte einen Abfall der Publikationen pro Professur um 27,4 % (vgl. Schmidt-Hertha et al. 2020). Im Vergleich zum Berichtszeitraum des Datenreports 2016 ist acht Jahre später nun ein Rückgang der Publikationen pro Professur von fast 35 % zu verzeichnen (siehe Tabelle 7.5).

Bei insgesamt rückläufigen Publikationszahlen zeigt sich jedoch, dass der Anteil an Zeitschriftenartikeln pro Professur gestiegen ist. Diese machen nun 58,5 % der Publikationen pro Professur aus (siehe Abbildung 7.1). Die Übersicht deutet entsprechend des oben angesprochenen Trends zudem an, dass der Anteil an publizierten Zeitschriftenartikeln stets in ähnlichem Maß steigt, wie der Anteil an Buchbeiträgen pro Professur sinkt.

Abbildung 7.1: Gemeldete Veröffentlichungen hauptberuflicher Professorinnen und Professoren 2006–2009, 2010–2013, 2014–2017 und gewichtet für 2018–2021 nach Publikationsform



Quelle: Daten aus FIS Bildung; DGfE-Mitgliederliste; eigene Berechnungen

7.2.2 Publikationskulturen der DGfE-Sektionen und -Mitglieder

Mit den beschriebenen Daten können auch Aussagen über die Publikationspraktiken von aktiven professoralen Mitgliedern der DGfE-Sektionen getroffen werden. Die insgesamt 14 Sektionen dienen als Forum für den Austausch und die Weiterentwicklung erziehungswissenschaftlicher Forschung in unterschiedlichen Fachbereichen. Innerhalb einer Sektion werden die Vernetzung von Forscher*innen unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Forschungsfelder sowie Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen unterstützt und die Forschungspraxis durch Konferenzen, Tagungen und Veröffentlichungen gefördert.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Entwicklungen lässt sich in den DGfE-Sektionen auch für professorale Mitglieder ein an den Gesamtpublikationen gemessener hoher Anteil an publizierten Zeitschriftenartikeln feststellen (siehe Tabelle 7.6). Besonders in den Sektionen »Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit«, »Berufs- und Wirtschaftspädagogik«, »Sonderpädagogik« und »Empirische Bildungsforschung« sind mehr als 60 % der Publikationen von Professor*innen in Fachzeitschriften erschienen. Monografien machen über nahezu alle Sektionen hinweg den geringsten Anteil an Veröffentlichungen von Professor*innen aus, was im Hinblick auf den Gesamttrückgang an Publikationen dieser Form im genannten Untersuchungszeitraum nicht überrascht. Dennoch scheint eine fachspezifische Publikationskultur erkennbar, nachdem beispielsweise Buchbeiträge in den Sektionen »Organisationspädagogik« (38,5 %), »Schulpädagogik« (37,1 %) und »Allgemeine Erziehungswissenschaft« (33,6 %) mehr als ein Drittel der Veröffentlichungen pro Professur ausmachen und in den Sektionen »Historische Bildungsforschung« (48,6 %) und »Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik« (45,5 %) sogar den Anteil an Zeitschriftenartikeln übersteigen.

Generalisierbare Aussagen zur Publikationskultur sind aufgrund der unterschiedlichen Verhältnisse von Publikationen in den einzelnen Teildisziplinen nicht möglich. Wenngleich beispielsweise in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Historischen Bildungsforschung besonders Monografien eine tradierte Publikationsform sind (Koch et al. 2009), scheinen die professoralen Mitglieder der entsprechenden Sektionen zunehmend in Fachzeitschriften zu publizieren. Dass Zeitschriftenartikel auch in anderen Bereichen erziehungswissenschaftlicher Forschung eine zentrale Bedeutung haben, zeigt sich z.B. in den Bereichen der Interkulturellen und International Vergleichenden Erziehungswissenschaft sowie in der Sonderpädagogik und Sozialpädagogik.

Tabelle 7.6: Anteil verschiedener Publikationsformen an den gemeldeten Veröffentlichungen professoraler DGfE-Mitglieder nach Sektion

DGfE-Sektion	Monografien	Buchbeiträge	Zeitschriftenartikel
Allgemeine Erziehungswissenschaft	10,3 %	33,6 %	56,1 %
Berufs- und Wirtschaftspädagogik	12,0 %	20,3 %	67,7 %
Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung	20,2 %	26,2 %	53,5 %
Erwachsenenbildung	8,9 %	31,8 %	59,2 %
Empirische Bildungsforschung	9,6 %	26,6 %	63,8 %
Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft	10,9 %	31,5 %	57,5 %
Historische Bildungsforschung	9,5 %	48,6 %	42,0 %
Medienpädagogik	10,9 %	31,5 %	57,5 %
Organisationspädagogik	8,9 %	38,5 %	52,6 %
Schulpädagogik	10,4 %	37,1 %	52,5 %
Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft	9,3 %	29,9 %	60,8 %
Sonderpädagogik	12,4 %	23,2 %	64,4 %
Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit	10,6 %	21,5 %	67,8 %
Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik	13,7 %	45,4 %	40,9 %

Quelle: Daten aus FIS Bildung, DGfE-Mitgliederliste; eigene Berechnungen

Um das Publikationsverhalten von professoralen und nicht-professoralen Wissenschaftler*innen näher betrachten zu können, ist in Tabelle 7.7 die Verteilung der in der FIS Bildung erfassten Publikationen auf die verschiedenen Publikationsformen für die Mitglieder der DGfE differenziert nach ihrem akademischen Grad (Pre-Doc, Post-Doc, Professor) dargestellt. Dabei zeigt sich, dass Pre-Docs, die sich in einer wissenschaftlichen Qualifikationsphase befinden, zunehmend Zeitschriftenartikel veröffentlichen, während lediglich etwas mehr als ein Zehntel der Beiträge auf Monografien entfallen und knapp 20 % der Beiträge in Sammelbänden erschienen sind. Der Anteil an Zeitschriftenartikeln hebt sich auch bei bereits promovierten Erziehungswissenschaftler*innen im Vergleich zu den anderen Publikationsformen prozentual sichtbar ab. Dass Monografien sowie Buchbeiträge dennoch ca. 20 % der Publikationen ausmachen, scheint im Hinblick auf die zu diesem Zeitpunkt abgeschlossene Promotion ebenfalls nachvollziehbar. Professorale Mitglieder der DGfE veröffentlichen neben Zeitschriftenartikeln (58,6 %) vor allem Beiträge in Sammelbänden (30,4 %).

Tabelle 7.7: Gemeldete Veröffentlichungen der DGfE-Mitglieder nach Publikationsform und Statusgruppen

		Mono- grafien	Buch- beiträge	Zeitschrif- tenartikel	Publikatio- nen gesamt
assoziertes Mitglied (Pre-Doc)	Mittelwert	0,23	0,26	0,82	1,32
	Std.-Abweichung	0,50	0,48	1,02	1,24
	Anteil an Publikationen	17,6 %	19,8 %	62,6 %	
ordentliches Mitglied I (Post-Doc)	Mittelwert	0,50	0,53	1,38	2,41
	Std.-Abweichung	0,68	1,01	1,73	2,30
	Anteil an Publikationen	20,7 %	22,0 %	57,3 %	
ordentliches Mitglied II (Prof.)	Mittelwert	0,39	1,08	2,09	3,57
	Std.-Abweichung	0,77	1,75	2,42	3,77
	Anteil an Publikationen	10,9 %	30,4 %	58,6 %	
gesamt	Mittelwert	0,40	0,72	1,58	2,70
	Std.-Abweichung	0,70	1,37	2,03	3,03

Quelle: Daten aus FIS Bildung, DGfE-Mitgliederliste; eigene Berechnungen

Die zuvor angedeutete Entwicklung hin zu einer Publikationskultur, die zunehmend auf Zeitschriftenartikeln basiert, könnte auch durch die Umstellung der Promotionsverfahren auf kumulative Dissertationen mitverursacht sein. Dies impliziert das Risiko, dass eine Darstellung komplexer Argumentationszusammenhänge in größeren Monografien im Rahmen der wissenschaftlichen Qualifikation vernachlässigt wird (vgl. Budrich et al. 2018). Der sich in den letzten Jahren abzeichnende Druck auf Nachwuchswissenschaftler*innen, in renommierten internationalen Journals entsprechend sichtbar zu publizieren, kann letztlich dazu führen, dass in der Scientific Community weniger die Qualität und Inhalte von Veröffentlichungen und mehr die Forschungsleistung gemessen an Indikatoren thematisiert wird (vgl. Budrich et al. 2018; Wissenschaftsrat 2015). Dennoch muss der Fokus auf Quantitäten nicht zwangsläufig einen Verlust an Qualität bedeuten, sondern kann über die Steigerung der skizzierten Messgrößen durchaus Forschungsleistungen indizieren (vgl. Wissenschaftsrat 2011).

Zwischenfazit

Die Publikationssituation in der Erziehungswissenschaft hat sich in den letzten Jahren weiter verändert. Teils unscharfe Entwicklungen zeigen sich im Hinblick auf die erziehungswissenschaftlichen Publikationskulturen, was allerdings zu einem nennenswerten Teil mit den verfügbaren Literaturdatenbanken zusammenhängen dürfte. Besonders die Anzahl der Publikationen in aktuelleren Jahren kann aufgrund technischer und struktureller Rahmenbedingungen kaum

realistisch abgebildet werden. Dennoch scheint sich nach den Daten aus FIS Bildung der Trend hin zu Publikationen mit Mehrautor*innenschaften bei allgemein rückläufigen Veröffentlichungszahlen stabil fortzusetzen. Obwohl die Publikationskultur innerhalb der Erziehungswissenschaft eine vergleichsweise hohe Heterogenität aufweist, verlieren Monografien und Sammelwerke zumindest in Teilbereichen anscheinend zunehmend an Bedeutung (vgl. auch Stollfuß et al. 2021). Der Diversität von Publikationsformen Rechnung tragend fordern Koch et al. (2009), für jedes Forschungsfeld eine passende Mischung von Publikationsformen anzustreben und damit einer einseitigen Strategie entgegenzuwirken. Trotz einer in den letzten Jahren in einigen Teildisziplinen erkennbaren Verlagerung hin zu Zeitschriftenartikeln scheint diese Heterogenität von Publikationsformen in der Erziehungswissenschaft insgesamt nicht bedroht.

Trotz unterschiedlich tradierter Publikationsformen lassen sich ähnliche Entwicklungen auch für aktiv publizierende Professor*innen in den Sektionen der DGfE beobachten. Dabei könnte die Aufrechterhaltung von Mischformen in den einzelnen Forschungsfeldern einer Strategie wie der Beschränkung auf Zeitschriftenartikel entgegenwirken und die Möglichkeit einräumen, verschiedene Publikationsstrategien zu verfolgen. Für die Förderung wissenschaftlicher Integrität sind Verfahren zur Sicherung der innerwissenschaftlichen Qualität eine zentrale Voraussetzung, weswegen sie im Kontext sich wandelnder Rahmenbedingungen in ihrer Funktionalität geprüft werden müssen (vgl. Wissenschaftsrat 2015). Wenngleich der Fokus auf quantitative Indikatoren zur Erfassung von Forschungsleistung nicht zwangsläufig mit einem Qualitätsverlust einhergeht, kann eine Leistungssteigerung in Messgrößen durchaus an fachspezifische Grenzen stoßen oder zu Sättigungseffekten führen (vgl. Wissenschaftsrat 2011). Wichtig scheint, innerhalb der Scientific Community auch künftig den Wandel hin zu einer stärker qualitativen Forschungsbewertung zu vollziehen und damit den Druck auf Nachwuchswissenschaftler*innen zu reduzieren.

7.3 Bibliometrische Analyse zentraler Fachzeitschriften

Die Bedeutung von Zeitschriften im Publikationsverhalten von Erziehungswissenschaftler*innen nimmt, wie bspw. in Abbildung 7.1 gezeigt, deutlich zu. Es lohnt sich also, einen genaueren Blick auf Zeitschriften zu werfen. Eine Befragung der Vertreter*innen aller 13 Sektionen der DGfE mit der Bitte, die jeweils 10 wichtigsten Zeitschriften der Erziehungswissenschaft zu benennen, ergab insgesamt Hinweise auf 70 Zeitschriften (vgl. Rübken et al. 2013: 76). Die Autor*innen argumentieren, dass dies zum einen die große Breite des Feldes zeigt und zum anderen in der Regel eine hohe Spezialisierung der Zeitschriften bedingt. Fünf Zeitschriften wurden von fünf Sektionen genannt und zwei Zeitschriften zwölfmal, nämlich die *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (ZfE)

und die *Zeitschrift für Pädagogik* (ZfPäd), die damit offensichtlich als einzige eine große Bedeutung auch in der Breite der Disziplin haben.

Einen weiteren Hinweis auf die Bedeutung der beiden Zeitschriften gibt Dees (2015: 105ff.). Er hat eine Referenzanalyse der Beiträge des Handbuchs *Bildungsforschung* (Tippelt und Schmidt 2010) durchgeführt und ist dabei unter anderem der Frage nachgegangen, welches die meistzitierten Werke, Autor*innen und Zeitschriften des Handbuchs *Bildungsforschung* von 2010 sind. Zeitschriften machen zwar nur 18 % der zitierten Referenzen im Handbuch *Bildungsforschung* aus, wurden aber aufgrund der besonderen Funktion im Wissenschaftssystem in Dees 2015: 129ff. ausführlicher betrachtet. Die 705 genannten Zeitschriftenzitationen verweisen auf 205 verschiedene Zeitschriften, von denen aber mehr als die Hälfte nur einmal zitiert wird. Die deutlich am häufigsten zitierten Zeitschriften sind die *Zeitschrift für Pädagogik* mit 69 Zitationen (entspricht 9,8 % von 705 Referenzen) in insgesamt 30 Beiträgen des Handbuchs *Bildungsforschung* sowie die *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* mit 44 Zitationen (6,2 %) in 22 Beiträgen. Die Zitate in 58 %, bzw. 42 % der 52 Beiträge des Handbuchs *Bildungsforschung* (ebd.: 130) zeigen erneut die inhaltliche Breite der beiden Zeitschriften.

Trotz der Vorbehalte gegenüber einer Zitationsanalyse im Web of Science aufgrund der geringen Abdeckung deutschsprachiger Publikationen (Röbken et al. 2013: 73) kann aber über folgendes Vorgehen ein Hinweis erfolgen, der die Ergebnisse der besonderen Bedeutung der *Zeitschrift für Pädagogik* und der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* aus den anderen beiden Analysen bestätigt. Betrachtet man nur die Zitationen im Web of Science, an denen deutschsprachige Autor*innen der Erziehungswissenschaft (Web of Science categorie: Education & Educational Research sowie Countries & Regions = Germany) beteiligt sind, so zeigt sich eine Dominanz englischsprachiger Publikationsorte auch in den zitierten Zeitschriftenartikeln. Die beiden meistzitierten deutschsprachigen Zeitschriften sind die ZfE (367) und die ZfPäd (206) bei insgesamt 60.374 zitierten Beiträgen. Entfernt man die Publikationen der *Zeitschrift für Pädagogik* und *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* aus dem Datensatz mit 8.753 Publikationen (= 6.528 Publikationen und 55.202 Zitate), um die Zeitschriftenselbstzitate der beiden Zeitschriften zu eliminieren, sind die *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* und die *Zeitschrift für Pädagogik* trotzdem zusammen mit der *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* als einzige deutschsprachige Zeitschriften in den Top 100 zitierten Zeitschriften genannt.

Zusammenfassend lässt sich aus der Umfrage in der DGfE (Röbken et al. 2013), der aktuellen Auszählung im Web of Science sowie der Analyse des Handbuchs *Bildungsforschung* (Dees 2015) folgern, dass die ZfE und die ZfPäd eine besondere Rolle für die Erziehungswissenschaft in Deutschland spielen, da sie insbesondere auch durch ihre inhaltliche Breite, d.h. Beiträge in vielen Teildisziplinen, auffallen. Eine bibliometrische Untersuchung dieser beiden Zeitschriften lässt daher hoffen, weitere Informationen über diese beiden Zeitschriften zu erhalten.

Bibliometrische Analysen sind ein durchaus häufiges Verfahren, um zusätzliche Informationen über wichtige Publikationsorte von Disziplinen und Teildisziplinen zu beschaffen. In der Erziehungswissenschaft ist diese Vorgehensweise noch eher selten zu finden, am ehesten bei Publikationen aus der Bildungsinformatik (z.B. bei Chen et al. 2019; Chen et al. 2020; Akturk 2022; Shaoping und Natarajarathinam 2023), der frühen Bildung (Weimer et al. 2022), aber auch inhaltliche Analysen zur ZfE (Gallmann 2016; Westphal und Zawacki-Richter 2021) oder ZfPäd (Zierer et al. 2013) sind verfügbar.

7.3.1 Grundsätzliche Kennzahlen

Im Folgenden wird neben grundsätzlichen Fragen zur Anzahl der Publikationen und den Dokumenttypen auch die Herkunft der Autor*innen in Bezug auf Länder und Institutionen betrachtet. Außerdem wird ein kurzer Blick auf die Open-Access-Veränderungen, Mehrautor*innenschaft und die Verteilung nach Geschlecht der Autor*innen in den beiden Zeitschriften gerichtet.

Bei den Analysen werden die letzten zehn Jahre 2013–2022 in den Blick genommen. Datengrundlage ist das Web of Science. Dazu wurden alle Artikel der beiden Zeitschriften für die genannten Jahre abgespeichert und für die folgenden Fragen jeweils korrigiert und analysiert. Für den Teil der Verteilung nach Geschlechtern werden die Vornamen betrachtet und mithilfe der Gender-API als weibliche bzw. männliche Vornamen identifiziert. Die Verteilung der Anzahl der Beiträge für beide Zeitschriften wird in Tabelle 7.8 gezeigt. Auffällig sind dabei die Ausreißer der *Zeitschrift für Pädagogik* im Jahr 2021 und der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* in den Jahren 2013 und 2014, die jeweils eine deutlich höhere Zahl der Beiträge in den genannten Jahren ausweisen.

Tabelle 7.8: Verteilung der Beiträge in den Jahren 2013–2022

Publikationsjahr	Zeitschrift für Erziehungswissenschaft		Zeitschrift für Pädagogik	
	Anzahl	% von 788	Anzahl	% von 804
2013	105	13,3	74	9,2
2014	127	16,1	78	9,7
2015	69	8,8	77	9,6
2016	66	8,4	80	10,0
2017	65	8,3	59	7,3
2018	70	8,9	73	9,1
2019	79	10,0	88	11,0
2020	61	7,7	93	11,6
2021	78	9,9	109	13,6
2022	68	8,6	73	9,1

Quelle: Web of Science, eigene Berechnungen

Im Zeitraum von 2013–2022 werden in der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* insgesamt 788 Publikationen im Web of Science registriert, die sich auf 9 Dokumententypen³ verteilen. Dabei dominieren 600 Artikel (76,1 %), Buchrezensionen (91; 11,6 %) und editorische Materialien (71; 9,0 %). Auf die weiteren Dokumententypen entfallen 29 Dokumente (s. Tabelle 7.9). Es werden 682 (= 86,6 %) Publikationen in deutscher Sprache und 106 (= 13,8 %) in englischer Sprache veröffentlicht. Vergleichbar verhält es sich bei der *Zeitschrift für Pädagogik*. Die 804 Publikationen verteilen sich auf 564 Artikel, 169 Buchrezensionen und 65 editorische Materialien (s. Tabelle 7.9). Auch hier wird vorwiegend in Deutsch (774 = 96,3 %) geschrieben, einige Beiträge auch in Englisch (30 = 3,7 %).

Tabelle 7.9: Dokumenttypen in der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* und in der *Zeitschrift für Pädagogik* in den Jahren 2013–2022

Dokumenttyp	Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2013–2022		Zeitschrift für Pädagogik 2013–2022	
	Anzahl	% an Beiträgen	Anzahl	% an Beiträgen
Artikel	600	76,1	564	70,2
Buchrezension	91	11,5	169	21,0
editorische Materialien	71	9,0	65	8,1
Korrekturen	13	1,7	1	0,1
Review Artikel	8	1,0	2	0,3
Early Access	3	0,4	0	0
biografischer Hinweis	2	0,25	2	0,3
Brief	2	0,3	0	0
Bibliografie	1	0,1	1	0,1

Quelle: Web of Science, eigene Berechnungen

Von besonderem Interesse ist auch die Klärung der Frage, welche Institutionen über die Autor*innen in den beiden Zeitschriften präsent sind und ob es gar zur Konzentration bei einzelnen Einrichtungen kommt. Von den 788 Publikationen der ZfE ist eine Affiliation der Autor*innen in 768 Fällen angegeben,

3 Die Dokumententypen werden bei Clarivate, dem Anbieter des Web of Science erläutert: https://images.webofknowledge.com/images/help/WOS/hs_document_type.html (Abgerufen: 5.11.2023). Wenige Beiträge werden mit mehreren Dokumententypen beschrieben.

für die ZfPäd sind von 804 Dokumenten 756 Dokumente mit Institutionen der Autor*innen im Web of Science aufgenommen. In der Tabelle 7.10 werden die am häufigsten genannten Institutionen aufgelistet. Insgesamt werden in der ZfE 291 verschiedene Institutionen aller Autor*innen angegeben, in der ZfPäd sind es 240. Häufiger als fünfmal werden in der *Zeitschrift für Pädagogik* 50 Einrichtungen, in der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 51 Institutionen genannt. Bei zehnmaliger Publikation, d.h. durchschnittlich einem Beitrag pro Jahr, sind es 36 (ZfE) bzw. 31 (ZfPäd) Institutionen.

Tabelle 7.10: Die 12 Institutionen, deren Autor*innen in den letzten 10 Jahren am häufigsten in der ZfE bzw. in der ZfPäd publiziert haben

Institutionen	Zeitschrift für Erziehungswissenschaft		Institutionen	Zeitschrift für Pädagogik	
	Anzahl	% von 768		Anzahl	% von 756
DIPF Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation*	83	10,5	Humboldt Universität zu Berlin*	109	13,4
Freie Universität Berlin	54	6,9	DIPF Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation*	69	8,5
Eberhard-Karls-Universität Tübingen*	52	6,6	Goethe-Universität Frankfurt am Main*	49	6,1
Otto-Friedrich-Universität Bamberg	47	6,0	Universität Zürich	36	4,5
Universität Münster*	43	5,5	Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*	34	4,2
Humboldt Universität zu Berlin*	42	5,3	Universität Münster	32	4,0
Universität Hamburg*	40	5,1	Technische Universität Dortmund	29	3,6
IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik	36	4,6	Eberhard-Karls-Universität Tübingen*	27	3,4
Technische Universität München	32	4,1	Universität zu Köln	23	2,9
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*	29	3,7	Ludwig-Maximilians-Universität München	23	2,9
Universität Potsdam	29	3,7	Universität Hamburg*	20	2,5
Goethe-Universität Frankfurt am Main*	28	3,6	Universität Duisburg-Essen	18	2,2

* sowohl in der ZfPäd als auch in der ZfE unter den Top 12

Quelle: Web of Science, eigene Berechnungen

Insgesamt zeigt sich eine große Breite von Institutionen und den dazugehörigen Autor*innen. Standorte, die auch große außeruniversitäre Institute beheimaten (z.B. Bamberg, Frankfurt, Berlin) sind mehrmals sichtbar. Zu beachten ist auch, dass hier nicht nach den Dokumenttypen unterschieden wurde, sodass bspw. Einrichtungen oder Institutionen, die regelmäßig editorisches Material herausgeben, ebenso wie Einrichtungen, die regelmäßig Buchrezensionen publizieren, natürlich mehr Publikationen aufweisen. So zeigt sich bei der ZfE, dass das DIPF (25), bei der ZfPäd die Humboldt Universität (45) besonders sichtbar sind. Im Falle des DIPF lässt sich das auch durch regelmäßige Beiträge des geschäftsführenden Herausgebers erklären, im Falle der Humboldt Universität unter anderem durch zahlreiche Buchrezensionen. Auffällig auch, dass sieben Einrichtungen, die in der Tabelle durch einen * gekennzeichnet sind, sowohl in der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* als auch in der *Zeitschrift für Pädagogik* unter den Top 12 zu finden sind. Die sieben Einrichtungen decken etwa 41 % (ZfE) bzw. 45 % (ZfPäd) aller Beiträge in diesen beiden Zeitschriften ab.

7.3.2 Autor*innenschaft

Beide Zeitschriften rekrutieren ihre Autor*innenschaft vorwiegend aus Deutschland (*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*: 91,8 %; *Zeitschrift für Pädagogik*: 82,9 %) bzw. aus anderen deutschsprachigen Ländern. Tabelle 7.11 zeigt die zehn am häufigsten vertretenen Länder der beiden Zeitschriften, die den Autor*innenadressen entnommen wurden, wobei jeweils über 95 % Anteil der Beiträge aus Deutschland, der Schweiz und Österreich kommen.

Tabelle 7.11: Aufteilung der Autor*innen nach Herkunftsländern

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft			Zeitschrift für Pädagogik		
Länder	Anzahl	% von 781	Länder	Anzahl	% von 782
Deutschland	717	91,8	Deutschland	648	82,9
Schweiz	35	4,5	Schweiz	71	9,1
Österreich	16	2,2	Österreich	44	5,6
USA	15	1,9	USA	22	2,8
England	14	1,8	Norwegen	6	0,8
Niederlande	10	1,3	England	4	0,5
Norwegen	6	0,8	Frankreich	4	0,5
Belgien	3	0,4	Luxemburg	4	0,5
Frankreich	3	0,4	Schweden	4	0,5
Luxemburg	3	0,4	Kanada	3	0,4

Quelle: Web of Science, eigene Berechnungen

Die letzten Jahrzehnte waren im wissenschaftlichen Zeitungsmarkt auch durch die sogenannten »Zeitschriftenkrise« geprägt. Der ständigen Verteuerung von Zeitschriften, insbesondere im naturwissenschaftlich-technischen Bereich, versuchte die Wissenschaft durch den möglichst freien Zugang (Open Access) zu Zeitschriftenbeiträgen zu begegnen. Es stellt sich also die Frage, inwieweit die beiden Zeitschriften diesem Trend gefolgt sind und wie groß die Anzahl der Open-Access-Publikationen der beiden Zeitschriften ist. Hierzu betrachten wir für die *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* die Angaben der Literaturdatenbank FIS Bildung, die für die Jahre 2017–2021 261 Dokumente nachweist, alles Zeitschriftenaufsätze. Für das Jahr 2022 liegen zum September 2023 noch keine Zahlen vor. Von den 261 Dokumenten waren 125 über die FIS Bildung Literaturdatenbank frei verfügbar. Waren es vor dem Jahre 2017 nie mehr als 2 Publikationen im Jahr, die frei verfügbar waren, sind die Zahlen in den Jahren 2017–2021 deutlich gestiegen (s. Tabelle 7.12). Diese Entwicklung beim herausgebenden Verlag der ZfE, Springer-Nature, steht vermutlich mit den Verhandlungen des sogenannten DEAL-Konsortiums⁴ in engem Zusammenhang. Unter anderem wurde dabei im Jahre 2020 erreicht, dass Autor*innen in Deutschland in allen Springer-Nature Subskriptionszeitschriften unter Open Access publizieren können, also auch in der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Der Zugriff auf ältere Publikationen der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* ist beschränkt auf die Teilnehmereinrichtungen des DEAL-Konsortiums, dazu gehören aber die meisten wissenschaftlichen Einrichtungen in Deutschland.

Die *Zeitschrift für Pädagogik* hat eine Open-Access-Vereinbarung mit peDOCS (<https://www.pedocs.de/>), dem fachlichen Open-Access-Repository, welches vom Informationszentrum Bildung am DIPF angeboten wird. Nach einer zweijährigen Embargofrist steht die *Zeitschrift für Pädagogik* vollständig und dauerhaft unter Open Access zur Verfügung. Aktuell sind alle Artikel ab 2020 bis 1980 bei peDOCS verfügbar. Tabelle 7.12 zeigt für beide Zeitschriften die Entwicklung der Open-Access-Publikationen. Während die *Zeitschrift für Pädagogik* schon seit mehreren Jahren die Artikel nach der zweijährigen Embargofrist über peDOCS nachhaltig zur Verfügung stellt, ermöglicht der DEAL-Vertrag für die *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* den freien Zugang zu allen Artikeln ab 2020 für die am DEAL-Konsortium teilnehmenden Institutionen.

4 Das sogenannte DEAL-Konsortium ist eine Initiative der Allianz der deutschen Wissenschaftsorganisationen mit dem Ziel »bundesweite transformative Publish and Read-Vereinbarungen mit den größten kommerziellen Verlagen für wissenschaftliche Zeitschriften« zu treffen. (Siehe <https://deal-konsortium.de/> Abgerufen: 5.11.2023)

Tabelle 7.12: Anzahl frei verfügbarer Artikel der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* und der *Zeitschrift für Pädagogik* in den Jahren 2017–2021

Jahr	2017	2018	2019	2020	2021
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft	5	6	12	44	58
Zeitschrift für Pädagogik	37	42	41	42	0

Quelle: FIS Bildung und peDOCS

Eine weitere Betrachtung betrifft die Mehrfachautor*innenschaft. So stellt sich insbesondere die Frage, ob sich die Anzahl der Autor*innen pro Beitrag über die Jahre verändert hat. Betrachtet werden 786 Beiträge der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, da zwei Beiträge (2013 und 2017) ohne Autor*innenschaft waren.

Im Zeitraum 2013–2022 nimmt sowohl in der ZfE als auch in der ZfPäd die Einzelautor*innenschaft den größten Anteil ein, allerdings liegt er bei der ZfPäd um 17 Prozentpunkte höher. In der ZfE gibt es deutlich mehr Beiträge, die von einer Vielzahl von Autor*innen verantwortet werden (s. Tabelle 7.13).

Tabelle 7.13: Anzahl Autor*innen pro Beitrag der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* im Zeitraum 2013–2022

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft								
Autoren*innenschaft	1	2	3	4	5	6	7	8 und mehr
Anzahl	259	204	145	82	51	23	16	6
% von 786	33,0	26,0	18,5	10,4	6,5	2,9	2,0	0,8
Zeitschrift für Pädagogik								
Autoren*innenschaft	1	2	3	4	5	6	7	8 und mehr
Anzahl	447	180	95	38	21	7	2	9
% von 799	56,0	22,5	11,9	4,8	2,6	0,9	0,3	1,1

Quelle: Web of Science, eigene Berechnungen

Betrachtet man die Verteilung über die Jahre für die *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, so zeigt sich eine deutliche Veränderung (s. Tabelle 7.14). Seit 2013 sind die Einautor*innenschaften deutlich zurückgegangen, wohingegen Zwei- und Vierautor*innenschaften leicht, Dreiautor*innenschaften wiederum deutlich zugenommen haben.

Tabelle 7.14: Veränderungen der Anzahl Autor*innen pro Beitrag der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* im Zeitraum 2013–2022

Anzahl Autor*innen/ Jahr	Anzahl gesamt	1	2	3	4	5	mehr als 5
2013	104	65	26	5	2	4	2
Anteil in %		62,5	25,0	4,8	1,9	3,8	1,9
2014	127	45	37	21	12	6	6
Anteil in %		35,4	29,1	16,5	9,4	4,7	4,7
2015	69	26	19	7	10	2	5
Anteil in %		37,7	27,5	10,1	14,5	2,9	7,2
2016	66	33	9	11	6	4	3
Anteil in %		50,0	13,6	16,7	9,1	6,1	4,5
2017	64	12	12	13	11	9	7
Anteil in %		18,8	18,8	20,3	17,2	14,1	10,9
2018	70	25	11	15	8	7	4
Anteil in %		35,7	15,7	21,4	11,4	10,0	5,7
2019	77	19	26	15	6	6	5
Anteil in %		24,7	33,8	19,5	7,8	7,8	6,5
2020	61	12	22	15	6	5	1
Anteil in %		19,7	36,1	24,6	9,8	8,2	1,6
2021	73	14	19	25	8	6	1
Anteil in %		19,2	26,0	34,2	11,0	8,2	1,4
2022	75	8	22	20	12	6	7
Anteil in %		10,7	29,3	26,7	16,0	8,0	9,3

Quelle: Web of Science, eigene Berechnungen

Etwas anders zeigt sich das Bild bei der *Zeitschrift für Pädagogik*. Fünf Datensätze waren nicht mit Autor*innen ausgezeichnet, sodass insgesamt 799 Publikationen ausgewertet werden konnten. Davon waren deutlich mehr als die Hälfte der Beiträge (447) in Alleinautor*innenschaft (s. Tabelle 7.13) verantwortet.

Die Anzahl der Autor*innen pro Beitrag hat sich im Laufe der letzten zehn Jahre in der *Zeitschrift für Pädagogik* wenig geändert. So sind 55,4 % der Beiträge über die Jahre in Alleinautor*innenschaft und 22,3 % bzw. 11,9 % in Zwei- bzw. Dreiautor*innenschaft veröffentlicht worden. Mehr als drei Autor*innen sind nur in jedem zehnten Beitrag zu finden (s. Tabelle 7.15).

Tabelle 7.15: Veränderungen der Anzahl Autor*innen pro Beitrag der *Zeitschrift für Pädagogik* im Zeitraum 2013–2022

Anzahl Autor*innen/ Jahr	Anzahl gesamt	1	2	3	4	5	mehr als 5
2013	73	31	22	8	8	2	2
Anteil in %		42,5	30,1	10,9	10,9	2,8	2,8
2014	76	55	13	5	0	2	1
Anteil in %		72,4	17,1	6,6	0	2,6	1,3
2015	79	36	19	10	2	4	8
Anteil in %		45,6	24,1	12,7	2,5	5,1	10,1
2016	80	35	21	13	6	3	2
Anteil in %		43,8	26,3	15,2	7,5	3,8	2,5
2017	58	36	10	6	3	3	0
Anteil in %		62,1	17,2	10,3	5,2	5,2	0
2018	72	39	19	8	3	2	1
Anteil in %		54,2	26,4	11,1	4,2	2,8	1,4
2019	88	48	19	12	4	2	3
Anteil in %		54,5	21,6	13,6	4,6	2,3	3,4
2020	93	67	18	8	0	0	0
Anteil in %		72,0	19,4	8,6	0	0	0
2021	109	67	27	9	3	1	2
Anteil in %		61,5	24,8	8,3	2,8	0,9	1,8
2022	73	33	12	16	9	2	1
Anteil in %		45,2	16,4	21,9	12,3	2,7	1,4

Quelle: Web of Science, eigene Berechnungen

7.3.3 Geschlechterverteilung innerhalb der Autor*innenschaft

Der Gender-Gap in der Erziehungswissenschaft wird immer kleiner, bspw. gemessen an der Zahl der Professor*innen (siehe Tabelle 6.8 in diesem Band). Inwieweit sich das auch auf die Autor*innenschaft in den beiden Zeitschriften *ZfE* und *ZfPäd* niederschlägt, wird abschließend untersucht. Dazu wird genauer betrachtet, welchen Anteil Frauen bei der Autor*innenschaft von Beiträgen der *ZfE* und *ZfPäd* haben und ob es Veränderungen innerhalb des untersuchten Zehn-Jahres-Zeitraums gibt. In der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* haben in den Jahren 2013–2022 insgesamt 1987 Autor*innen an einem Beitrag mitgewirkt, viele natürlich mehrmals. Dabei waren 998 Personen mit Männervornamen und 989 Personen mit Frauenvornamen beteiligt.⁵ Über

5 Die Identifikation eines möglichen Geschlechts erfolgte mittels Analyse der Vornamen über die Webseite Gender-API. Aufgrund der Vornamen lässt sich natürlich nicht das korrekte Geschlecht der Autor*innen identifizieren, sondern nur eine Wahrscheinlichkeit, dass es sich um einen weiblichen oder männlichen Vornamen handelt.

die Jahre ergibt sich das Bild aus Tabelle 7.16, welches in den letzten Jahren eine leichte Veränderung in der Geschlechterverteilung bei den Vornamen der Autor*innen aufzeigt. Während es im Jahre 2013 noch eine Mehrheit männlicher Vornamen gab (58,7 % zu 41,3 %) veränderte sich dieses Verhältnis bis ins Jahr 2022 zugunsten weiblicher Vornamen auf 55,3 % zu 44,7 %.

*Tabelle 7.16: Anzahl männlicher oder weiblicher Vornamen in den Jahren 2013 bis 2022 bei Autor*innen der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und der Zeitschrift für Pädagogik*

Jahr	Anzahl Autor*innen der ZfE	weiblicher Vorname in der ZfE		Anzahl Autor*innen der ZfPäd	weiblicher Vorname in der ZfPäd	
2013	179	74	41,3 %	155	70	45,2 %
2014	300	133	44,3 %	114	42	36,8 %
2015	167	91	54,5 %	182	84	46,2 %
2016	147	65	44,2 %	167	78	46,7 %
2017	207	114	55,1 %	102	56	54,9 %
2018	188	96	51,1 %	129	58	45,0 %
2019	202	101	50,0 %	172	66	38,4 %
2020	158	76	48,1 %	127	55	42,3 %
2021	202	108	53,5 %	178	76	42,7 %
2022	237	131	55,3 %	167	83	49,7 %

Quelle: Web of Science, eigene Berechnungen

Die *Zeitschrift für Pädagogik* weist insgesamt 1.488 Autor*innen in den Beiträgen nach, wobei 5 Beiträge ohne Angabe von Autor*innen im Datensatz sind. Das Verhältnis weist dabei eine Mehrheit von männlichen Vornamen (55 % zu 45 %) über die Jahre aus. Die Dominanz männlicher Vornamen bleibt auch über die Jahre stabil (s. Tabelle 7.16). Ein Trend zu mehr weiblichen Vornamen ist bis ins Jahr 2021 nicht zu erkennen. Lediglich im Jahre 2017 publizierten mehr Autorinnen, im Jahre 2022 sind die Anteile nahezu ausgewogen.

Zwischenfazit

Eine datengetriebene Analyse der Publikationsorte bedarf einer Datenlage, die es erlaubt, die Indikatoren auf Basis einer guten Datenqualität zu berechnen. Literaturdatenbanken wie das Web of Science, FIS Bildung oder ERIC bieten eine gute Grundlage. Allerdings ist festzuhalten, dass die Daten bei Weitem nicht fehlerfrei sind. Soweit fehlerhafte Daten identifiziert werden konnten, wurden sie bereinigt. Auch wenn die Publikationsorte in der Erziehungswissenschaft breit gestreut sind, so zeigt sich doch, dass die beiden Zeitschriften einen über verschiedene Themengebiete hinweg erreichten Grad an Bedeutung haben, der sie

für die Erziehungswissenschaft besonders interessant macht. Betrachtet man die letzten zehn Jahre, so zeigt sich, dass in beiden Publikationsorganen regelmäßig, meist in Deutsch mit Autor*innen aus deutschsprachigen Ländern und vorwiegend als Artikel Beiträge veröffentlicht werden. Die Autor*innen stammen von einer großen Zahl von Institutionen aus dem deutschsprachigen Raum, wobei ca. sieben Institutionen sich für über 40 % der Beiträge in beiden Zeitschriften verantwortlich zeigen. Bei Open Access zeigen sich deutliche Unterschiede, die sich auf die unterschiedlichen Rollen der beiden herausgebenden Verlage zurückführen lassen. Während sich in der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* eine deutliche Veränderung zur Mehrautor*innenschaft ergeben hat sowie die Anzahl Autorinnen mit weiblichem Vornamen über die Jahre zugenommen hat, sind diese Zahlen bei der *Zeitschrift für Pädagogik* eher stabil geblieben.

7.4 Fazit

Auch wenn das Drittmittelvolumen in der Erziehungswissenschaft zuletzt etwas zurückgegangen ist und der Anteil an DFG-Mitteln in der Erziehungswissenschaft nach wie vor relativ gering ist, so ist die wachsende Beteiligung von Erziehungswissenschaftler*innen an großen Forschungsverbänden doch eine ermutigende Entwicklung, insbesondere angesichts der wachsenden hochschulpolitischen Aufmerksamkeit für solche Verbundforschung. Bedauerlich ist, dass gerade von Seiten der Ministerien als wichtigsten Geldgebern für erziehungswissenschaftliche Forschung, keine Zahlen vorliegen, die eine fächergenaue Analyse von Forschungsförderung zulassen würden, was gleichermaßen für andere Organisationen (z.B. Stiftungen) gilt. Auch die Datenlage zu Publikationen aus der Erziehungswissenschaft ist insofern ernüchternd, als die Datenbank FIS Bildung zwar unverändert die mit Abstand umfangreichste und am breitesten aufgestellte deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Publikationsdatenbank ist, aber aufgrund ihrer technischen und strukturellen Rahmenbedingungen mehr denn je nur als Stichprobenerhebung und nicht als vollständige Erfassung des Publikationsaufkommens interpretiert werden kann. Schließlich zeigen andere Datenquellen, wie z.B. Web of Science, dass bei aller Unvollständigkeit in der Erfassung von Publikationen erweiterte Analysen möglich sind, die auch Anhaltspunkte für institutionelle Publikationsstrategien, Publikationsnetzwerke oder auch Schließungsprozesse in bestimmten Publikationsorganen geben können. Vor dem Hintergrund der ebenso tradierten wie wesentlichen Vielfalt in erziehungswissenschaftlichen Publikationskulturen können solche Informationen auch als Frühwarnsystem für eine unangemessene Gleichschaltung von Publikationspraxen gelesen werden.

Literatur

- Akturk, A. O. (2022). Thirty-five years of the Journal of Computer Assisted Learning: A bibliometric overview. *Computer Assisted Learning*, 38(5), 1220–1253. <https://doi.org/10.1111/jcal.12686>
- Budrich, B. (im Gespräch mit) H. H. Krüger (2018). Urheberrechte und Nutzungsrechte: »Gehört mir mein Gedanke noch, oder: Wer verdient damit welches Geld?« Vier Fragen an eine Verlegerin und einen Autor. Ein (digitales) Gespräch zwischen Barbara Budrich und Heinz-Hermann Krüger, moderiert von Fabian Kessel und Sieglinde Jornitz. *Erziehungswissenschaft*, 29(57), 53–63. <https://doi.org/10.25656/01:16170>
- Chen, X., Zou, D., & Xie, H. (2020). Fifty years of British Journal of Educational Technology: A topic modeling based bibliometric perspective. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 692–708. <https://doi.org/10.1111/bjet.12907>
- Chen, X., Yu, G., Cheng, G., & Hao, T. (2019). Research topics, author profiles, and collaboration networks in the top-ranked journal on educational technology over the past 40 years: a bibliometric analysis. *Journal of Computers in Education*, 6(4), 563–585. <https://doi.org/10.1007/s40692-019-00149-1>
- Dees, W. (2015). *Bildungsforschung. Eine bibliometrische Analyse des Forschungsfeldes*. Diss., 2014. Berlin: Humboldt Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät III. <https://doi.org/10.18452/17101>
- Gallmann, M. E. (2018). *Unschärfe in der Erziehungswissenschaft. Bilanzierung einer Wissensform*. Opladen u.a.: Barbara Budrich. <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/93358> [Abgerufen: 30.11.2023].
- Gläser, J. (2006). *Wissenschaftliche Produktionsgemeinschaften*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Hornbostel, S., & Keiner, E. (2002). Evaluation der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(4), 634–653. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-24988> [Abgerufen: 10.07.2023].
- Keiner, E. (2002). Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In L. Wigger (Hrsg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (S. 241–249). Opladen: Leske und Budrich.
- Koch, S., Krüger, H.-H., & Leutner, D. (2009). Aktuelles aus den Förderaktivitäten der DFG in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 20(39), 17–19. <https://doi.org/10.25656/01:2677>
- Qiu, S., & Natarajarathinam, M. (2023). Fifty-three years of the Journal of Engineering Education: A bibliometric overview. *Journal of Engineering Education*, Artikel jee.20547. <https://doi.org/10.1002/jee.20547>
- Röbken, H., Zawacki-Richter, O., & Zierer, K. (2013). Zwischen Vielfalt und Einheit. Eine Expertenbefragung zu deutschsprachigen Zeitschriften der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 24(46), 73–83. <https://doi.org/10.25656/01:8174>
- Schmidt-Hertha, B. (2012). Forschung und Publikationskulturen. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt, & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 159–180). Opladen u.a.: Barbara Budrich.

- Schmidt-Hertha, B., & Müller, M. (2020). Forschung und Publikationskulturen. In H. J. Abs, H. Kuper, & R. Martini (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020* (S. 147–170). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Schmidt-Hertha, B., Tafertshofer, L., & Tippelt, R. (2016). Forschung und Publikationskulturen. In H.-C. Koller, H. Faulstich-Wieland, H. Weishaupt, & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016* (S. 159–178). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Seifried, J. (2020). Publish or Perish? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 116(1), 3–21. <https://doi.org/10.25162/zbw-2020-0001>
- Stollfuß, S., Schindler, C., Rummeler, K., Missomelius, P., & Hug, T. (2021). Qualitätssicherung für wissenschaftliche Veröffentlichungen: Für eine differenzierte und fachgerechte Betrachtung disziplinärer Publikationskulturen. *MedienPädagogik*, 1–4. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2021.10.27.X>
- Tafertshofer, L., Werner, E., & Schmidt-Hertha, B. (2018). Grundlagen der Reputation von Studienstandorten: Bewertungsmaßstäbe für die Qualität von Hochschulstandorten und Studiengängen aus der Sicht von sozialwissenschaftlichen Professorinnen und Professoren. *Beiträge zur Hochschulforschung*, (2), 68–88.
- Taubert, N. (2019). *Fremde Galaxien und abstrakte Welten. Open Access in Astronomie und Mathematik. Soziologische Perspektiven*. Bielefeld: Transcript.
- Tippelt, R., & Schmidt, B. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3>
- Weber, K., Jütte, W., & Walber, M. (2015). Kommunikative Praktiken in den Erziehungswissenschaften. Eine explorative Studie. *Die Hochschule*, 24(2), 173–187. <https://doi.org/10.25656/01:16220>
- Weimer, V., Tunger, D., Heck, T., & Rittberger, M. (2021). Eine bibliometrische Analyse. 10 Jahre Frühe Bildung. *Frühe Bildung*, 10(4), 241–247. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000543>
- Westphal, A., & Zawacki-Richter, O. (2021). Von der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zur Empirischen Bildungsforschung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(3), 641–669. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01008-5>
- Wissenschaftsrat (2011). *Empfehlungen zur Bewertung und Steuerung von Forschungsleistung*. Köln: Wissenschaftsrat. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1656-11.html> [Abgerufen: 06.07.2023].
- Wissenschaftsrat (2015). *Empfehlungen zu wissenschaftlicher Integrität*. Köln: Wissenschaftsrat. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4609-15.html> [Abgerufen: 06.07.2023].
- Zierer, K., Ertl, H., Philipps, D., & Tippelt, R. (2013). Das Publikationsaufkommen der Zeitschrift für Pädagogik im deutsch-englischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 401–423. <https://doi.org/10.25656/01:11943>

8 Promotionen und Habilitationen in der Erziehungswissenschaft

Renate Martini

Abgeschlossene Promotionen und Habilitationen sind wichtige Indikatoren bei der Entwicklung einer Wissenschaftsdisziplin und bilden eine bedeutsame Grundlage für die kontinuierliche Qualitätssicherung in der Forschung (vgl. Wissenschaftsrat 2023: 5ff.). Wegen ihrer herausragenden Bedeutung (vgl. auch de Vogel 2020: 77ff.), untersucht dieses Kapitel die Promotionen und Habilitationen separat von anderen Kennzahlen zur Beschreibung von Forschungsstärke einer sozialwissenschaftlichen Disziplin oder Einrichtung. Gleichwohl stehen diese Kennzahlen in Wechselbeziehung zu anderen Indikatoren wie Personalsituation (vgl. Kapitel 6 in diesem Band) und Drittmittelakquise (vgl. Kapitel 7 in diesem Band).

Diese Untersuchung fokussiert den Zeitraum 2019–2022. Um die hier dargestellten Entwicklungen besser einordnen zu können, werden auch Kennzahlen aus den Jahren 2000, 2005, 2010 und 2015 herangezogen. Für einen Vergleich zu dem vorangegangenen Vier-Jahres-Zeitraum werden die Daten aus dem Jubiläumsband Datenreport Erziehungswissenschaft 2020 (Abs et al. 2020) genutzt. In diesem Kapitel wird zunächst die Entwicklung der Erziehungswissenschaften¹ mit anderen Fachdisziplinen verglichen. Der zweite Abschnitt analysiert die von erziehungswissenschaftlichen Instituten und Fachbereichen jährlich an die *Zeitschrift für Pädagogik* (ZfPäd) für die Abschlussjahre 2019–2022 gemeldeten Promotionen und Habilitationen und berücksichtigt dabei insbesondere den Anteil von Frauen und Männern bei den einzelnen Aspekten.

Erstmals wird in diesem Datenreport ein spezielles Thema der aktuellen Diskussion aufgegriffen und dessen Bearbeitung bei Promotionen und Habilitationen genauer beleuchtet. Im Datenreport 2016 wurde erstmals das Thema Inklusion im Bildungsbereich präsentiert. Im dritten Abschnitt dieses Kapitels wird nun untersucht, ob und in welchen inhaltlichen Kontexten sich das Thema Inklusion in den Promotionen und Habilitationen widerspiegelt. Dazu werden die jährlichen Meldungen an die ZfPäd von 2010 bis 2022 untersucht. Abschließend werden alle Ergebnisse in einem Fazit resümiert.

1 Die in diesem Abschnitt 8.1 herangezogenen Daten sind bzw. stützen sich auf Angaben vom Statistischen Bundesamt. Daher werden für diesen Abschnitt die dort gewählten Begriffe genutzt.

8.1 Promotionen und Habilitationen im Fächervergleich

Dieser Abschnitt geht der Frage nach, wie sich die Erziehungswissenschaften im Vergleich zu anderen Fachdisziplinen entwickelt haben. Für den Vergleich der Promotionen und Habilitationen aus den Erziehungswissenschaften werden die Fachdisziplinen Psychologie, Politikwissenschaften sowie Sozialwissenschaften herangezogen. Die Datengrundlage bildet die Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamts. Nur sie ermöglicht einen fachdisziplinären Bezug, wenngleich nur zur Gesamtzahl der abgeschlossenen Arbeiten sowie zum Geschlechteranteil.

8.1.1 Promotionen im Fächervergleich

Aus der Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamts (vgl. Tabelle 8.1) wird ersichtlich, dass sich in allen Fachdisziplinen die Häufigkeit von Promotionen in den Jahren von 2000 bis 2015 deutlich erhöht hat. Während in den Politikwissenschaften die Zahlen ab 2015 nahezu durchgehend rückläufig sind, unterliegen sie in der Psychologie, den Sozialwissenschaften und auch in den Erziehungswissenschaften jährlichen Schwankungen. Im Jahr 2022 verzeichnen die Psychologie (+27) und die Politikwissenschaften (+16) einen Zuwachs zum Vorjahr, Sozialwissenschaften (-28) und Erziehungswissenschaften (-37) zeigen rückläufige Tendenzen.

Seit 2015 wächst die Zahl der Professuren in den Erziehungswissenschaften bis 2022 um insgesamt 103 Stellen, etwas abgeschwächt in der Psychologie mit 87 Stellen und den Politikwissenschaften mit 74 Stellen. Nur in den Sozialwissenschaften ist der Zuwachs mit 10 Stellen deutlich verhaltener. Die Entwicklung bei der Zahl der Professuren wirkt sich allerdings nicht auf die Zahl der Promotionen je 100 Professuren aus. Wie Tabelle 8.1 verdeutlicht, liegt die Zahl der Promotionen je Professur in den Erziehungswissenschaften weiterhin deutlich unter den zum Vergleich herangezogenen Disziplinen.

Diese Entwicklung verwundert angesichts der steigenden Anzahl von Professuren um 74 allein seit 2019 in den Erziehungswissenschaften. In der Psychologie (32), den Politikwissenschaften (35) und den Sozialwissenschaften (8) fällt diese Steigerung deutlich geringer aus (vgl. Kapitel 6, Tabelle 6.6). Die Zunahme der in den Erziehungswissenschaften über Drittmittel finanzierten Personalstellen um über 300 seit 2019 – im Vergleich zur Psychologie (72), Politik- (209) und Sozialwissenschaften (119 Stellen) – legt die Vermutung nahe, dass zahlreiche Personalkapazitäten an die Einwerbung von Drittmitteln gebunden werden. Damit würde dem Indikator Drittmittelakquise eine höhere Priorität eingeräumt als der Förderung des eigenen wissenschaftlichen Nachwuchses. Weitere Gründe für diese Diskrepanz können aber auch in einer stärkeren Anwendungsorientierung geförderter Projekte, die Zunahme befristeter Stellen (vgl. Kapitel 6, Tabelle 6.3) oder in stärkeren personellen Veränderungen innerhalb

einer Hochschule liegen. Ebenso kann der Rückgang des Anteils der über eine Anstellung finanzierten Promotionen (vgl. Kapitel 5.3.1 in diesem Band) einen Einfluss haben. Franz et al. (2023) analysieren die Promotionsbedingungen, die Betreuung von Promotionsverfahren sowie den Finanzierungsrahmen und stellen fest, dass die Individualpromotion in den Erziehungswissenschaften mit ein bis zwei Betreuenden häufiger vorkommt als in anderen Fachrichtungen, in denen strukturierte Programme überwiegen. Auch ist die Abbruchrate mit 42 % bei den Erziehungswissenschaften die höchste im Fächervergleich.

Tabelle 8.1: Abgeschlossene Promotionen nach Fachdisziplinen 2000, 2005, 2010, 2015 und 2019–2022

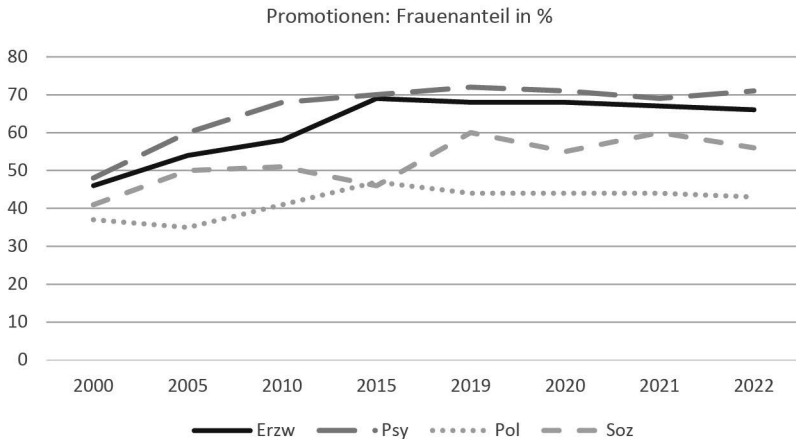
	Erziehungs- wissenschaften ¹	Psychologie	Politik- wissenschaften	Sozial- wissenschaften
2000	310	301	262	238
2005	365	486	284	278
2010	467	509	274	262
2015	467	544	303	354
2019	414	479	221	314
2020	353	495	216	280
2021	401	467	193	314
2022	364	494	209	286
Promotionen je 100 Professuren				
2000	31,6	57,4	96,7	50,1
2005	42,3	83,9	91,6	63,8
2010	50,0	88,2	86,4	57,1
2015	46,5	83,0	88,1	70,4
2019	39,4	66,8	56,2	59,4
2020	32,6	68,9	55,7	52,4
2021	36,4	63,5	45,3	58,5
2022	32,4	66,0	48,8	54,9

1 einschließlich Sozialwesen

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

Der prozentuale Anteil der Frauen bei abgeschlossenen Promotionen nimmt in den einzelnen Fachgebieten unterschiedliche Entwicklungen. Während der Frauenanteil in den Politikwissenschaften über den Zeitverlauf im Wesentlichen stabil bleibt, ist er in den Sozialwissenschaften durch Schwankungen charakterisiert. In der Psychologie weist er von 2000 bis 2019 eine steigende Tendenz auf, verharrt dann auf demselben Niveau. In den Erziehungswissenschaften steigt der Frauenanteil bis 2015 stetig an und verstetigt sich bei ca. 68 % – ähnlich dem Niveau in der Psychologie.

Abbildung 8.1: Prozentualer Anteil von Frauen bei Promotionen nach Fachgebiet 2000, 2005, 2010, 2015 und 2019–2022



Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.2

8.1.2 Habilitationen im Fächervergleich

Bei der Entwicklung der Anzahl von Habilitationen ist seit 2000 zunächst ein Anstieg bei allen Disziplinen zu verzeichnen, dem ein Rückgang ab 2005 folgt. Diese Entwicklung lässt sich mit der Diskussion um die Einführung von Juniorprofessuren und der damit verbundenen unsicheren Karriereplanung begründen. Für die Politikwissenschaften ist in 2020 und 2021 ein Aufwuchs zu beobachten, der aber bereits in 2022 eine rückläufige Tendenz hat. Die Sozialwissenschaften unterliegen jährlichen Schwankungen, die Psychologie erreicht nach einem Rückgang in 2020 und 2021 im Folgejahr wieder das Niveau von 2019. Die Erziehungswissenschaften sind die einzige Disziplin mit einem steten Rückgang. Mit zehn Habilitationen im Jahr 2022 fallen die Werte auf das Niveau der 1970er Jahre zurück.

Dem Statistischen Bundesamt ist zu entnehmen, dass mehr als ein Drittel (385 in 2021) der gegenwärtig berufenen Professuren in den Erziehungswissenschaften als Qualifikationsbasis eine Habilitation² angeben. Auch wenn die Habilitation längst nicht mehr der einzige Weg zur Professur ist, können Juniorprofessuren mit weniger als zehn Prozentanteilen bei Professuren das Personaldefizit nicht ausgleichen. Die negative Entwicklung bei der Anzahl an abgeschlossenen Habilitatio-

2 231 Personen haben für die Berufung habilitationsadäquate Leistungen nachgewiesen. 129 Professuren sind auf der Basis besonderer beruflicher Qualifikationen besetzt worden. Für 356 Berufungen liegen keine Informationen vor.

nen dürfte künftig Konsequenzen bei der Besetzung erziehungswissenschaftlicher Professuren haben und sich auch auf die Qualität der Forschung auswirken.

Tabelle 8.2: Habilitationen nach Fachdisziplinen 2000, 2005, 2010, 2015 und 2019–2022

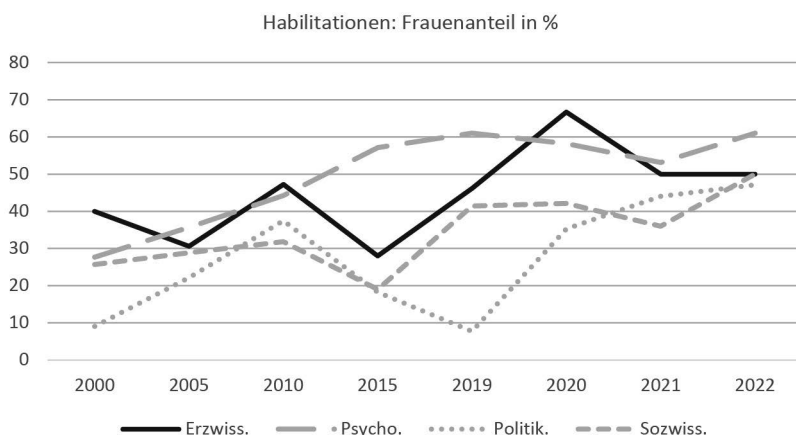
	Erziehungs- wissenschaften ¹	Psychologie	Politik- wissenschaften	Sozial- wissenschaften
2000	40	47	33	35
2005	49	56	27	38
2010	36	43	16	22
2015	26	42	11	21
2019	26	41	13	29
2020	18	34	17	19
2021	20	32	25	25
2022	10	41	17	20

1 einschließlich Sozialwesen

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.4

Der Anteil der Frauen bei den Habilitationen nimmt in den Erziehungswissenschaften, den Politikwissenschaften sowie in den Sozialwissenschaften seit 2010 einen unterschiedlichen Verlauf. Nur in der Psychologie ist bis 2019 ein stetes Wachstum zu erkennen. Dort ist der Anteil der Frauen mit über 60 % gegenwärtig am größten; in den anderen Disziplinen bewegt er sich 2022 um 50 %.

Abbildung 8.2: Prozentualer Anteil der Frauen bei Habilitationen nach Fachdisziplin 2000, 2005, 2010, 2015 und 2019–2022



Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 4.4

8.2 Promotionen und Habilitationen in der Zeitschrift für Pädagogik

Mit der Meldung³ von Promotionen und Habilitationen aus erziehungswissenschaftlichen Instituten und Fachbereichen deutscher Universitäten und Pädagogischer Hochschulen an die *Zeitschrift für Pädagogik* (ZfPäd) steht ein Datenkorpus zur Verfügung, das neben der Häufigkeit der jährlichen Abschlüsse und der Geschlechterverteilung auch Aussagen zu Sprache, inhaltlicher Schwerpunktsetzung des bearbeiteten Themas und seiner möglichen Veränderung wie auch der Entwicklung an einzelnen Hochschulen zulässt.

8.2.1 Analysebasis und Methodik

Im Anschluss an den letzten Datenreport, der die Promotionen und Habilitationen aus den Jahren 2015 bis 2018 in den Blick genommen hatte, stellen diese Analysen die in den Jahren 2019 bis 2022 an deutschen Hochschulen⁴ abgeschlossenen Arbeiten in den Vordergrund. Für die Darstellung von Entwicklungen werden auch die Meldungen für die Jahre 2000, 2005, 2010 und 2015 in die Abbildungen einbezogen. Bei der Interpretation der Zahlen sind u.a. folgende Aspekte in Betracht zu ziehen (siehe auch Kauder 2012: 735ff.):

a) *Nichtberücksichtigung von Qualifizierungsarbeiten*: Fachdidaktische Promotionen und Habilitationen werden ebenso wie Arbeiten in der Pädagogischen Psychologie häufig in der Fachdisziplin angefertigt und von Prüfungskommissionen eben dieser Disziplinen abgenommen, sodass sie den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten und Instituten nicht bekannt sind. Daraus folgt, dass sie nur partiell, in Abhängigkeit von der Hochschulstruktur in die Statistiken der ZfPäd einfließen.

b) *Datenschutz*: Alljährlich begründen immer wieder neue Einrichtungen den bewussten Verzicht auf Meldungen an die *Zeitschrift für Pädagogik* mit datenschutzrechtlichen Bedenken. Bei der Angabe von Habilitierenden, Promovierenden, bearbeitetem Thema sowie Gutachtenden, wie es in der ZfPäd erfolgt, handelt es sich allerdings nicht um Daten, die einem besonderen Schutz unterliegen. Im Übrigen sind derartige Angaben über Bibliothekskataloge und

3 Die Meldungen erfolgen auf der Basis eines zu Beginn eines Kalenderjahres standardisierten *Aufrufs* an alle erziehungswissenschaftlichen Institute/Fachbereiche in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Sie geben Auskunft über den Namen der Promovierenden/Habilitierenden, das bearbeitete Thema, Gutachtende (nicht bei Habilitierenden) sowie die Publikationsform (Monografie bzw. kumulativ).

4 Mit Ausnahme der Alanus Hochschule werden Fachhochschulen, selbst wenn sie einen pädagogischen Schwerpunkt haben, nicht berücksichtigt. Auch spielen Musik- und Kunsthochschulen keine Rolle. In der ZfPäd werden nur jene Arbeiten gelistet, deren Erstgutachtende aus der Erziehungswissenschaft kommen. Angesichts verschiedener Kooperationsmodelle bei der Umsetzung des Promotionsrechts zwischen Universitäten, Fachhochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften – eine Übersicht zur gesamtdeutschen Entwicklung findet sich bei Müller und Roessler (2023) –, werden die Auswahlkriterien künftig zu überdenken sein.

Fachdatenbanken allgemein zugänglich. Zudem ist die Pflicht zu publizieren bei Dissertationen ja von Rechts wegen geregelt. Um etwaigen Irritationen bzgl. der Datenschutzgrundverordnung in Fachbereichen vorzubeugen, wird den Hochschulen für die Meldung bei der ZfPäd eine juristische Stellungnahme eines Rechtsanwalts mit Klärung des Sachverhalts zur Verfügung gestellt. Die Universität in Heidelberg verweigert seit 2018 das Melden von Promotionen und Habilitationen, trotz juristischer Stellungnahme. In der Deutschen Nationalbibliothek (Recherche am 25.07.2023) lassen sich seitdem 32 Dissertationen mit eindeutiger Zuordnung zu Erziehungswissenschaften identifizieren, die in diese Untersuchung nicht einfließen konnten.

c) *Korrektur* von Angaben: Sind Arbeiten durch Standortwechsel der Betreuenden innerhalb eines Jahres mehrfach gemeldet worden, wurden Arbeiten in aufeinanderfolgenden Jahren wiederholt genannt oder wurden Promotionen als Habilitationen gemeldet, werden auf der Basis der Angaben in der Deutschen Nationalbibliothek oder auch persönlicher Nachfragen entsprechende Korrekturen vorgenommen. Daher sind die hier verwendeten Werte nicht identisch mit Zählungen innerhalb der ZfPäd. Nachmeldungen werden dem gemeldeten Abschlussjahr zugeordnet.⁵

d) *Inhaltsanalyse*: Bei der Inhaltsanalyse werden die Promotionen und Habilitationen der Jahre 2019 bis 2022 einem Forschungsfeld zugeordnet. Grundlage für die Entscheidung sind der Titel, die Schlagwörter, das Abstract und ggf. das Inhaltsverzeichnis der einzelnen Arbeit. Insbesondere bei Habilitationen fließen auch die Darstellungen auf den persönlichen Homepages ein. Die Sektionen der DGfE bilden die Basis für die inhaltliche Orientierung bei der Zuordnung, können aber nicht immer unmittelbar angewendet werden. Häufig bearbeitete Themen, wie etwa die Lehrerbildung, werden gesondert aufgeführt. Arbeiten, die mehrere Forschungsfelder thematisieren oder nicht eindeutig zugeordnet werden können, werden der Rubrik »Mehrfachzuordnung« zugeführt.

8.2.2 Erziehungswissenschaftliche Promotionen

Für den Zeitraum 2019 bis 2022 werden insgesamt 1.575 Promotionen von 75⁶ deutschen Hochschulen an die *Zeitschrift für Pädagogik* gemeldet. Das sind 186 Arbeiten⁷ weniger als im vergleichbaren Untersuchungszeitraum 2015–2018 (vgl. Martini

5 Die Nachmeldungen der Universität Köln, die aufgrund anfänglicher Datenschutzbedenken der Hochschule erst jetzt übermittelt werden konnten, fließen in diese Analysen ein. Sie können aber erst in der ZfPäd 4/2024 veröffentlicht werden. Ein Dankeschön an Frau Honheiser für die zügige Übermittlung.

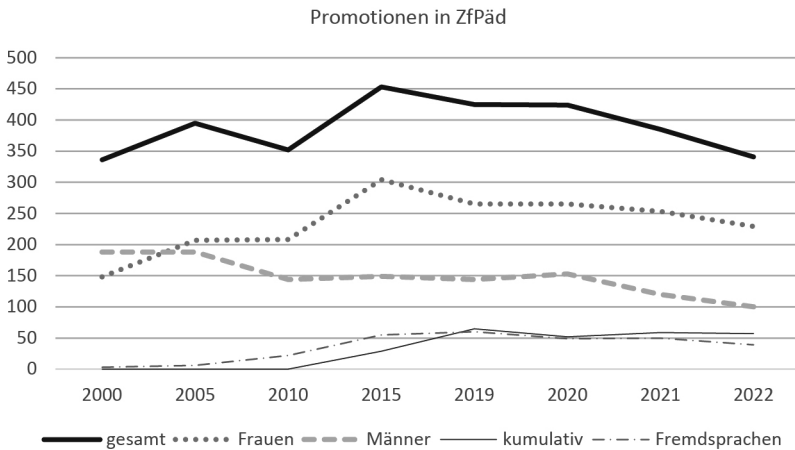
6 Die Anzahl der Hochschulen variiert durch die Meldebereitschaft, das Zustandekommen von Abschlüssen sowie auch durch strukturelle Veränderungen innerhalb einer Hochschule.

7 Die Abweichung zu der im Datenreport 2020 zugrunde gelegten Anzahl der Promotionen entsteht durch 34 Nachmeldungen für das Jahr 2018, die in damalige Analysen noch nicht einbezogen werden konnten.

2020: 175f). Wenngleich sich hier eine gravierende Veränderung anzeigt, die sich schon länger ankündigt und verschiedene Ursachen hat, ist die abnehmende Anzahl der Promotionen keine spezifische Entwicklung in der Erziehungswissenschaft, sondern betrifft alle Fachdisziplinen. In der Politikwissenschaft fällt der Rückgang seit 2015 ähnlich hoch aus, in der Psychologie und den Sozialwissenschaften zeigt er sich allerdings nur halb so stark, s. Tabelle 8.1. Da die Personalstärke der Professuren in der Erziehungswissenschaft wächst, besteht eine mögliche Erklärung für den Rückgang der Promotionen darin, dass die Kapazität der betreuenden Professuren ausgeschöpft ist und erst nach Abschluss von Promotionsverfahren neue Betreuungsverhältnisse eingegangen werden können. Darüber hinaus liegt es nahe, dass bei der wachsenden Zahl von Drittmitteln je Professur (vgl. Tabelle 7.1 in diesem Band) diesen ein stärkeres Gewicht beigemessen wird als der Qualifizierung des wissenschaftlichen Personals der eigenen Fachdisziplin.

Im Untersuchungszeitraum haben 1.012 Frauen und 517 Männer ihr Promotionsverfahren abgeschlossen. Für 46 Personen war das Geschlecht nicht eindeutig zu ermitteln.

Abbildung 8.3: Erziehungswissenschaftliche Promotionen in der ZfPäd und Anteile von Frauen und Männern 2000, 2005, 2010 und 2019–2022



Quelle: *Zeitschrift für Pädagogik*; eigene Berechnungen

Promovieren bis zum Jahr 2000 mehr Männer als Frauen, so ist nach dem Gleichstand in 2005 ein deutlicher Anstieg des Frauenanteils zu verzeichnen. Im Jahr 2015 schließen nahezu doppelt so viele Frauen wie Männer diese Qualifikationsform ab. Ab 2016 verringert sich dieser Abstand etwas. In 2021 und 2022 werden dann wieder mehr als doppelt so viele Frauen als Männer promoviert.

An 11 Einrichtungen werden mehr als 40 Verfahren im Untersuchungszeitraum zum Abschluss geführt. Beim letzten Datenreport waren es noch 14 Hochschulen, die im vergleichbaren Zeitraum mehr als 40 Arbeiten abschließen konnten. Nur von der Universität Hamburg werden jetzt annähernd 100 Promotionsverfahren gemeldet. Für die einzelnen Hochschulen lassen sich seit 2011⁸ zum Teil erhebliche Veränderungen beobachten. An 15 Einrichtungen ist ein Rückgang von mehr als 10 Arbeiten zu verzeichnen. An der Technischen Universität Dortmund (-44), der Universität in Erfurt (-37), der LMU in München (-29), der Technischen Universität (-27) wie der Humboldt-Universität (-25), beide in Berlin, sowie der Universität in Augsburg (-27) ist der Rückgang der Promotionen besonders gravierend. An 18 Hochschulen ist seit 2011 aber auch eine Steigerung um über 10 Arbeiten zu beobachten. Die Pädagogische Hochschule in Freiburg (+22), die Technische Universität in München (+25), die Universität in Hamburg (+28), die Universität Hildesheim (+29), die Universität in Tübingen (+33) sowie die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg (+38) haben einen besonders hohen Zuwachs erreichen können. Auch wenn sich die großen Ab- und Zunahmen nahezu aufheben, gibt die Summe der geringeren Veränderungen (+99 zu -190) den Ausschlag für den Abwärtstrend.

Für das fremdsprachige Publizieren der Promotionsergebnisse ist seit dem Jahr 2010 ein zunächst verhaltener Anstieg zu beobachten (vgl. Martini 2020: 177). Seit 2018 ist er von 9 % auf durchschnittlich 12 % im Untersuchungszeitraum angewachsen. Die Freie Universität Berlin (18), die LMU (16) und die Technische Universität (9) – beide in München – sowie die Universität in Oldenburg (8) haben besonders zum Wachstum beigetragen. In allen Jahren publizieren fast doppelt so viele Frauen wie Männer ihre Untersuchungsergebnisse in englischer Sprache.

Das kumulative Verfahren zur Publikation der Forschungsergebnisse aus einem Promotionsverfahren hat auch in der Erziehungswissenschaft Fuß gefasst. Hatte sich die Zahl der kumulativ abgeschlossenen Promotionsverfahren im Untersuchungszeitraum 2015–2018 fast verdreifacht und machte 7,8 % aller erziehungswissenschaftlichen Promotionen aus, so kann für den Zeitraum 2019–2022 eine weitere Steigerung auf rund 15 % festgestellt werden. Die Hochschulen in Tübingen (22), Köln (18), Hamburg (16), Potsdam (15) sowie die Freie Universität Berlin (16) und die Technische Universität München (12) stützen diese Entwicklung besonders. Ein Vergleich zur Psychologie sowie den Politik- und Sozialwissenschaften ist in Kapitel 5, Tabelle 5.6 zu finden.

Haben im Untersuchungszeitraum 2015–2018 die Frauen den zumeist doppelt so großen Anteil an kumulativen Verfahren, so überwiegt 2019 und 2020 der Anteil der Männer. In den Jahren 2021 und 2022 wendet sich die Situation dann wieder zu einem doppelten Anteil der Frauen.

8 Es werden die Meldungen für die Zeiträume 2011–2014, 2015–2018 und 2019–2022 berücksichtigt.

Zur Ermittlung der inhaltlichen Schwerpunkte erziehungswissenschaftlicher Promotionen werden die 1.575 im Zeitraum 2019–2022 an die ZfPäd von deutschen Hochschulen gemeldeten Promotionen ausgewählten Forschungsfeldern zugeordnet. Die Verteilung auf die einzelnen Forschungsfelder sowie der Anteil von Frauen an dem thematischen Schwerpunkt präsentiert Tabelle 8.3.

Tabelle 8.3: Verteilung der Promotionen nach Forschungsfeldern 2019–2022 mit Anteil der Frauen

Forschungsfeld	Promotionen		Frauen	
	absolut	in %	absolut	in %
Berufspädagogik	74	4,7	42	56,8
Bildungsforschung	517	32,8	338	65,4
Bildungstheorie	43	2,7	13	30,2
Didaktik/Fachdidaktik	119	7,5	69	58,0
Erwachsenen-/Weiterbildung	35	2,2	25	71,4
Frühe Bildung	55	3,5	46	83,6
Hochschule/Studium	74	4,7	54	73,0
Lehrer/Lehrerbildung	147	9,3	101	68,7
Lernen/Päd. Psychologie	172	10,9	105	61,0
Schulsystem/Schule	57	3,6	32	56,1
Sonderpädagogik	42	2,7	33	78,6
Sozialpädagogik	159	10,1	110	69,2
Mehrfachzuordnung	81	5,1	44	54,3

Quelle: *Zeitschrift für Pädagogik*; eigene Zuordnungen

Für die Forschungsfelder Bildungsforschung, Lernen/Pädagogische Psychologie, Sozialpädagogik, Lehrer/Lehrerbildung sowie Didaktik/Fachdidaktik werden – wie auch im Berichtszeitraum 2015–2018 – die meisten Promotionen gemeldet. Das heterogene Forschungsfeld Bildungsforschung erfährt den größten Zuwachs. Allerdings verändern sich die Anteile einzelner Themengebiete. Die in früheren Untersuchungszeiträumen stark vertretene Bildungsgeschichte ist in den jetzt untersuchten vier Jahren nur noch mit 2,3 % (37 Arbeiten) am Gesamtanteil aller Promotionen beteiligt. Bildungssoziologische Fragestellungen wie auch Themen der Schul- und Unterrichtsforschung sowie der Themenkomplex Inklusion werden deutlich häufiger bearbeitet.

Nur im Forschungsfeld Bildungstheorie promovieren mehr Männer als Frauen. In den Bereichen Berufspädagogik, Fachdidaktik, Schulsystem und bei den Mehrfachnennungen gibt es einen annähernd ausgewogenen Ge-

schlechteranteil. In den Forschungsfeldern Frühe Bildung, Hochschule/Studium und Erwachsenen-/Weiterbildung überwiegt der Frauenanteil mit mehr als 70 Prozentpunkten.

Bei dem Versuch, mittels einer Forschungslandkarte lokale Zentren einzelner Forschungsfelder zu identifizieren, lassen sich aufgrund der kleinen Fallzahlen für die Forschungsfelder Berufspädagogik, Bildungstheorie, Erwachsenen-/Weiterbildung, Frühe Bildung, Hochschule/Studium, Lehrer/Lehrerbildung, Mehrfachnennungen und Schule/Schulsystem keine gesicherten Feststellungen treffen. Für die Sonderpädagogik hebt sich die Universität Köln als ein thematisches Zentrum im Untersuchungszeitraum 2019–2022 hervor. In der Sozialpädagogik werden von den Hochschulen in Hildesheim (16) und Tübingen (10) mehr als 10 Arbeiten gemeldet. Im Themenkomplex Lernen/Pädagogische Psychologie werden von den Hochschulen FU Berlin (14) und Tübingen (11) Arbeiten im zweistelligen Bereich innerhalb von vier Jahren abgeschlossen. Für die Didaktik/Fachdidaktik schließen die Hochschulen in Hamburg (17), Ludwigsburg (11) und Osnabrück (11) die meisten Promotionen ab.⁹ Das heterogene Forschungsfeld Bildungsforschung wird an 66 der 75 meldenden Hochschulen aufgegriffen. An 21 Hochschulen werden in den vier Analysejahren mehr als 10 Promotionen abgeschlossen. Den größten Anteil haben die Universität in Hamburg (37), die Universität in Bielefeld (24) sowie die Humboldt-Universität zu Berlin (21).

8.2.3 Erziehungswissenschaftliche Habilitationen

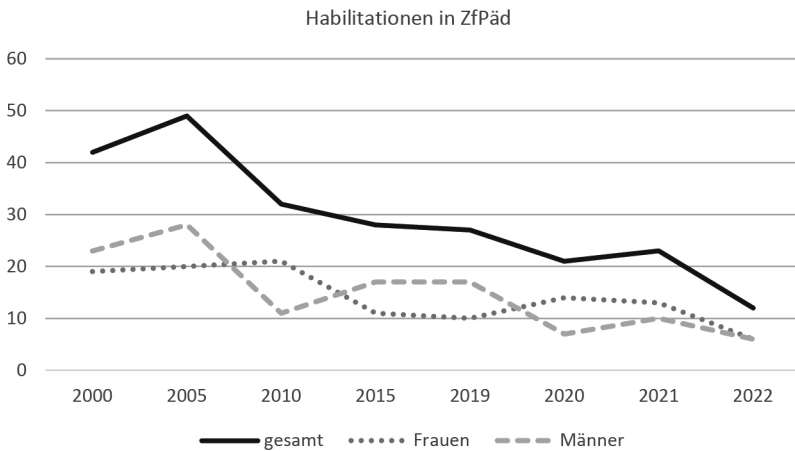
Die für den Untersuchungszeitraum 2019 bis 2022 an die *Zeitschrift für Pädagogik* gemeldeten Habilitationen schwanken zwischen 12 und 26 Arbeiten jährlich, wobei sich die Anzahl seit 2019 mehr als halbiert hat. Die 82 Habilitationen, die zwischen 2019 und 2022 an deutschen Hochschulen zum Abschluss kamen, werden von 39 Hochschuleinrichtungen an die ZfPäd gemeldet. Das sind 30 Habilitationen weniger als im Vergleichszeitraum 2015–2018. An nur vier Universitäten kommen über diesen Zeitraum zwischen fünf und acht Verfahren zum Abschluss. Insgesamt verstärkt sich der Trend, dass sich nach der Einführung der Juniorprofessur die Zahl der Habilitationen seit 2015 mehr als halbiert hat. Die Daten aus dem Statistischen Bundesamt bestätigen diese Entwicklung.

Auch wenn die Zahl der Juniorprofessuren in den letzten Jahren auf über 90 angewachsen ist (vgl. Kapitel 6), kann deren Karriereentwicklung noch nicht

9 Für die Fachdidaktiken ist zu berücksichtigen, dass diese nur an wenigen Hochschulen als strukturelles Element bei den erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen/Instituten angesiedelt sind, die von der ZfPäd angefragt werden. Umfangreiche Zusammenstellungen aus den Fachdidaktiken sind zu finden auf: <https://www.fachdidaktik.org/fachdidaktische-forschung/> [Abgerufen: 25.07.2023]

hinreichend eingeschätzt werden.¹⁰ Für die Erziehungswissenschaften wird näher zu untersuchen sein, ob die Juniorprofessur die Habilitation dauerhaft ersetzen oder als eine von mehreren möglichen Alternativen neben der Habilitation verstanden wird. Die unterschiedliche Besoldungshöhe der Juniorprofessuren in den einzelnen Bundesländern wie auch zumeist nicht ruhegehaltsfähige Leistungsbezüge für besondere Leistungen könnten die Entscheidung für diesen Karriereweg beeinflussen (vgl. Preißler 2019).

Abbildung 8.4: Erziehungswissenschaftliche Habilitationen in der ZfPäd und Anteile von Frauen und Männern 2000, 2005, 2010, 2015 und 2019–2022



Quelle: *Zeitschrift für Pädagogik*; eigene Berechnungen

Der Anteil der von Frauen zwischen 2019 und 2022 abgeschlossenen Habilitationsverfahren liegt zwischen 38 % und 66 % und schwankt von Jahr zu Jahr. Bei den 82 abgeschlossenen Habilitationsverfahren sind die Ergebnisse von 7 (zuvor 5) Arbeiten in englischer Sprache publiziert, 5 davon wurden von Frauen geschrieben. Im Untersuchungszeitraum sind wie zuvor auch 46 kumulative Habilitationen entstanden, die mit 25 (zuvor 23) Frauen und 21 (zuvor 23) Männern nach wie vor nicht auf ein geschlechtsspezifisches Interesse bei der Auswahl dieser Abschlussform deuten.

10 Auch umfangreiche Darstellungen zur Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses wie etwa der Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) geben keine Auskunft darüber. Die Daten zu den Erziehungswissenschaften werden dort der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zugeordnet und lassen somit keine Spezifizierung zu. Auch die Analysen der Deutschen Gesellschaft Juniorprofessur nutzen diese Fächergruppe, sodass auch hier keine Informationen zur Situation in der Erziehungswissenschaft gegeben werden.

Hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung werden bei den Habilitationen überwiegend Themen aus den Forschungsfeldern Bildungsforschung, Lernen/Pädagogische Psychologie, Fachdidaktik und Bildungstheorie aufgegriffen. Aufgrund der kleinen Fallzahlen lassen sich keine Trends erkennen. In den zehn identifizierten Forschungsfeldern ist in fünf dieser Themenfelder der Anteil der Frauen größer als der der Männer. In den Forschungsfeldern Berufspädagogik, Hochschule/Studium sowie Schule/Schulsystem habilitieren sich ausschließlich Männer. In den Themenfeldern Bildungstheorie wie auch Lehrer/Lehrerbildung ist der Geschlechteranteil ausgewogen.

Tabelle 8.4: Verteilung der Habilitationen nach Forschungsfeldern 2019–2022 mit Anteil der Frauen

Forschungsfeld	Habilitationen		Frauen	
	absolut	in %	absolut	in %
Berufspädagogik	1	1,2	0	0
Bildungsforschung	37	45,1	19	51,4
Bildungstheorie	4	4,9	2	50
Didaktik/Fachdidaktik	14	17,1	8	57,1
Erwachsenen-/Weiterbildung	3	3,7	2	66,7
Hochschule/Studium	2	2,4	0	0
Lehrer/Lehrerbildung	4	4,9	2	50
Lernen/Päd. Psychologie	8	9,8	5	62,5
Schulsystem/Schule	2	2,4	0	0
Sozialpädagogik	7	8,5	4	57,1

Quelle: *Zeitschrift für Pädagogik*; eigene Zuordnungen

8.3 Inklusive Bildung

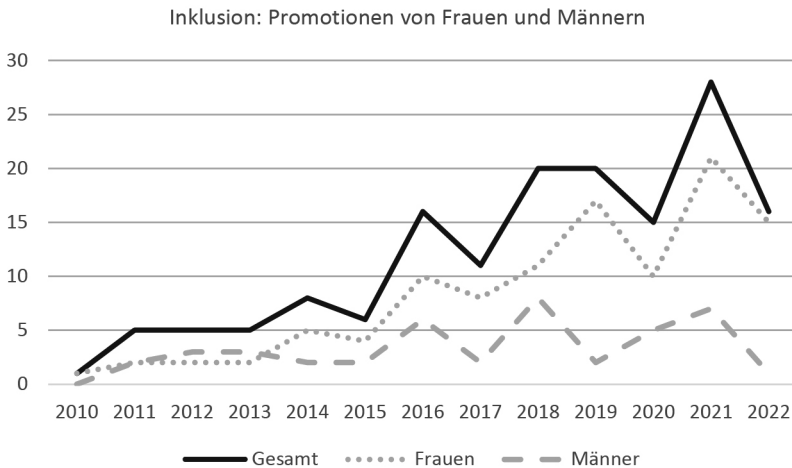
Das Thema inklusive Bildung wird in diesem Datenreport erstmals als ein aktuell diskutierter Themenkomplex bei den Promotionen und Habilitationen herausgehoben. Es ist spätestens seit der UN-Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen, die in Deutschland seit 2009 rechtskräftig ist, auch in den verschiedenen Bereichen des Bildungswesens angekommen. Im Datenreport Erziehungswissenschaft 2016 (Werning 2016 et al.: 211ff.) wurden die Entwicklungen in der frühkindlichen, schulischen und beruflichen Bildung sowie in der Erwachsenen- und Weiterbildung ausführlich dargestellt. Hier soll nun untersucht werden, ob sich das Thema Inklusion auch in den Promotionen und Habilitationen widerspiegelt.

Für die Analyse werden alle an die *Zeitschrift für Pädagogik* gemeldeten Arbeiten seit 2010 herangezogen. Inklusion wird hier im engeren Sinne als gemeinsame Bildung von Personen mit und ohne Bildungerschwernissen (Werning) verstanden. Migrationsspezifische Aspekte können hier nicht berücksichtigt werden. Auch werden sonderpädagogische Fragestellungen nicht einbezogen.

Von 2010 bis 2022 haben sich sechs Wissenschaftler*innen zum Thema Inklusion habilitiert, darunter zwei Frauen und vier Männer. Alle Habilitationen wurden in deutscher Sprache abgefasst, drei von ihnen werden publikationsbasiert erstellt.

In den untersuchten 13 Jahren entstehen 156 Promotionen an 44 Hochschulen, wobei diese Thematik an den Hochschulen in Köln (10), Bielefeld (9), Hannover (8), Siegen (8), der LMU in München (8), Paderborn (7) und der Humboldt-Universität zu Berlin (8) besonders häufig bearbeitet wird. Zu Inklusion wird von 108 Frauen und 43 Männern gearbeitet, für 5 Personen lässt sich das Geschlecht nicht eindeutig bestimmen. Von den 156 Promotionen werden 10 Arbeiten in englischer Sprache abgeschlossen, 11 Arbeiten entstehen publikationsbasiert. Abbildung 8.5 verdeutlicht die wechselhafte Entwicklung bei der Anzahl der diese komplexe Thematik bearbeitenden Promotionsverfahren.

Abbildung 8.5: Promotionen in der ZfPäd zur inklusiven Bildung und Anteil von Frauen und Männern 2010–2022

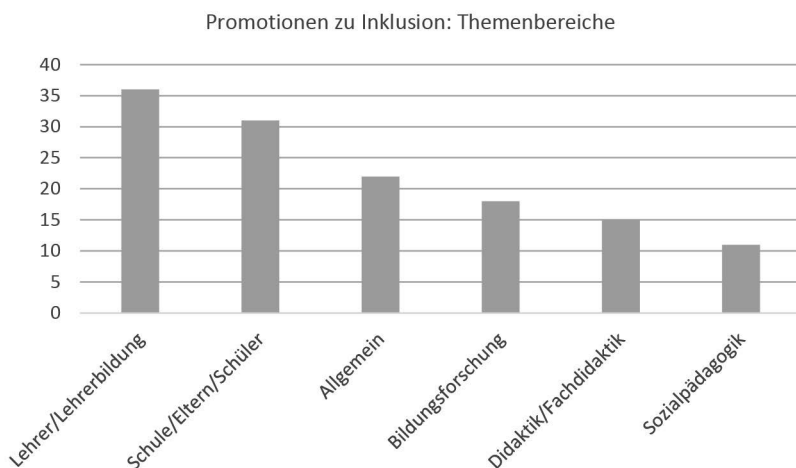


Quelle: *Zeitschrift für Pädagogik*; eigene Berechnungen

Bewegt sich die Anzahl der Promotionen von 2010 bis 2015 zwischen einer und acht Arbeiten, so wird die Thematik ab 2016 zwar schwankend, aber deutlich häu-

figer bearbeitet. Hier spielen vor allem Fragen der Lehreraus- und -fortbildung eine Rolle wie auch die professionelle Unterrichtsgestaltung sowie die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern zur Inklusion. Ab 2016 werden auch die Schulorganisation, die Rolle von Schulleitungen, die Kooperation mit dem Umfeld, aber auch die Peerbeziehungen unter den Schülerinnen und Schülern wie auch die Einstellung der Eltern zur Inklusion stärker untersucht. Abbildung 8.6 gibt einen Überblick zur Häufigkeit der seit 2010 am meisten bearbeiteten Themenfelder.

Abbildung 8.6: Promotionen in der ZfPäd zur inklusiven Bildung: häufigste Themenbereiche



Quelle: *Zeitschrift für Pädagogik*; eigene Berechnungen

In den Bereichen Berufspädagogik (6), Frühe Bildung (6), Bildungstheorie (5), Hochschule/Studium (3), Lernen/Päd. Psychologie (2) und Erwachsenen-/Weiterbildung (1) werden Themen der inklusiven Bildung weitaus seltener untersucht.

8.4 Fazit

In dieser Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse wird zunächst die Entwicklung der Erziehungswissenschaften im Vergleich zu den Fächern Psychologie, Politik- sowie Sozialwissenschaften resümiert. Basis dafür sind die Angaben aus dem Statistischen Bundesamt. Danach werden die Ergebnisse aus den Analysen der an die *Zeitschrift für Pädagogik* gemeldeten Promotionen und

Habilitationen präsentiert, die im Unterschied zu den Angaben aus dem Statistischen Bundesamt auch Aussagen zur genutzten Sprache, zur inhaltlichen Ausrichtung des bearbeiteten Themas sowie zur Entwicklung an einzelnen Hochschulen ermöglicht und eine Forschungslandkarte beschreiben lassen.

- Nach Angaben des Statistischen Bundesamts weist die Zahl der *Promotionen* für alle Fachdisziplinen eine rückläufige Tendenz auf. In den Erziehungswissenschaften fällt der Rückgang seit 2015 mit über 100 Arbeiten am stärksten aus. Der Anteil von Frauen bei den Promotionen hat sich in den Erziehungswissenschaften und der Psychologie bei 68 %, in den Politikwissenschaften bei 44 % eingependelt, während er in den Sozialwissenschaften jährliche Schwankungen aufweist.
- Bei den *Habilitationen* setzt sich in allen Fachdisziplinen die rückläufige Entwicklung der Anzahl fort. In der Psychologie schwankt die Zahl zwischen 32 und 41 Habilitationen, in den Politikwissenschaften zwischen 13 und 25 und in den Sozialwissenschaften zwischen 19 und 29 Habilitationen. Der Rückgang in den Erziehungswissenschaften (10 Arbeiten in 2022) auf Werte aus den 1970er Jahren nimmt allerdings dramatische Ausmaße an. Auch wenn die Zahl der Juniorprofessuren in den Erziehungswissenschaften stärker als in anderen Disziplinen steigt, wird das Personaldefizit nicht umfänglich gefüllt werden können. Wenn künftig erziehungswissenschaftliche Professuren aus Mangel an Personal nicht zwangsläufig fachfremd besetzt werden sollen, sind dringend Maßnahmen auf unterschiedlichsten Ebenen erforderlich.

Der Anteil von Frauen bei den Habilitationen ist mit über 60 % in der Psychologie am größten; in den anderen Fächern bewegt er sich 2022 um 50 %.

- Nach Meldungen der erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche deutscher Hochschulen hat sich die Zahl abgeschlossener *Promotionen* im Untersuchungszeitraum 2019–2022 im Vergleich zu 2015–2018 um 186 Arbeiten verringert. An einigen Hochschulen ist die Zahl der abgeschlossenen Promotionen in zehn Jahren um 25 bis 44 Arbeiten zurückgegangen, während andere Hochschulen einen Zuwachs um bis zu 38 Arbeiten erreichen konnten. Es promovieren fast durchgängig doppelt so viele Frauen wie Männer. Von den Promotionen werden im Durchschnitt 12 % in einer Fremdsprache publiziert, rund 15 % der Arbeiten entstehen in einem kumulativen Verfahren.

Thematisch wird sich bei den Promotionen insbesondere den Forschungsfeldern Bildungsforschung, Lernen/Pädagogische Psychologie, Sozialpädagogik, Lehrer/Lehrerbildung sowie Didaktik/Fachdidaktik zugewandt. Beim stark angewachsenen Forschungsfeld Bildungsforschung werden häufiger als zuvor bildungssoziologische Fragestellungen wie auch Themen der Schul- und Unterrichtsforschung sowie der Themenkomplex

Inklusion aufgegriffen. Für die Forschungsfelder Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, Lernen/Pädagogische Psychologie werden von einigen Hochschulen im Analysezeitraum deutlich mehr Promotionen als von anderen gemeldet. Für die anderen Bereiche sind die Fallzahlen so klein, dass keine Aussagen möglich sind.

- Die für den Untersuchungszeitraum 2019–2022 an die *Zeitschrift für Pädagogik* gemeldeten *Habilitationen* verringern sich zum Vergleichszeitraum 2015–2018 um 30 Arbeiten und erreichen mit 12 Habilitationen in 2022 den tiefsten Wert seit den frühen 1970er Jahren. Der Anteil der Frauen schwankt jährlich und liegt im Durchschnitt bei 52 %. In englischer Sprache werden 8,5 % der Arbeiten publiziert, 56 % entstehen in kumulativen Verfahren.

Thematisch wurden Fragestellung aus den Forschungsfeldern Bildungsforschung, Lernen/Pädagogische Psychologie, Fachdidaktik und Bildungstheorie aufgegriffen.

- Im Themenkomplex *inklusive Bildung* haben sich seit 2010 zwei Frauen und vier Männer habilitiert. Alle Arbeiten werden in deutscher Sprache veröffentlicht; drei werden publikationsbasiert erstellt. In den untersuchten 13 Jahren entstehen 156 Promotionen an 44 Hochschulen; 108 werden von Frauen und 43 von Männern erstellt. 10 Arbeiten werden in englischer Sprache publiziert, 11 Arbeiten entstehen publikationsbasiert. Zwar schwankt die jährliche Zahl deutlich, doch ist seit 2016 ein generelles Wachstum zu erkennen.

Thematisch werden die Lehreraus- und -fortbildung, die professionelle Unterrichtsgestaltung, die Rolle von Schulleitungen, die Peerbeziehungen unter den Schüler*innen wie auch die Einstellung von Lehrer*innen und Eltern zum Thema Inklusion häufiger aufgegriffen.

Der deutschen Erziehungswissenschaft wäre zu wünschen, dass sich alle erziehungswissenschaftlichen Institute und Fachbereiche am Wissenschaftsmonitoring beteiligen und ihre Promotionen wie Habilitationen an die *Zeitschrift für Pädagogik* melden, damit ein adäquates Abbild der Fachdisziplin auch auf der Basis von Inhaltsanalysen erstellt werden kann. Zur Sicherung der Datenbasis für Analysen im Datenreport sind die Auswahlkriterien für die Listung in der ZfPäd von der Redaktion der ZfPäd und der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gemeinsam zu überdenken, um die Erhebung auch den strukturellen Entwicklungen an den Hochschulen anzupassen.

Für die Entwicklung der Wissenschaftsdisziplin Erziehungswissenschaft ist es essenziell, erziehungswissenschaftliche Professuren mit entsprechend qualifiziertem Personal besetzen zu können, für die auch die Qualifizierung des eigenen wissenschaftlichen Nachwuchses zentral sein sollte. Eine ständig rückläufige Zahl von Promotionen und Habilitationen bleibt langfristig nicht ohne Auswirkungen auf die erziehungswissenschaftliche Forschung und ihre Qualität.

Literatur

- Abs, H. J., Kuper, H., & Martini, R. (Hrsg.). (2020). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020*. Opladen u.a.: Barbara Budrich. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=18987 [Abgerufen: 25.07.2023].
- De Vogel, S. (2020). *Individuelle und strukturierte Formen der Promotion. Zugang, Lernumweltbedingungen und beruflicher Übergang*. Halle-Wittenberg, Univ., Diss. 2019. Wiesbaden: Springer.
- Franz, A., Korff, S., & Briedis, K. (2023). Bessere Daten, unveränderte Herausforderungen? Promovieren in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 66, 25–38.
- Kauder, P. (2012). Die Problematik der der »Zeitschrift für Pädagogik« gemeldeten Promotionen und Habilitationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 734–756.
- Martini, R. (2020). Habilitationen und Promotionen in der Erziehungswissenschaft. In H. J. Abs, H. Kuper, & R. Martini (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020* (S. 181–192). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Müller, U., & Roessler, I. (2023). *Promotionsrecht für Fachhochschulen und HAW in Deutschland. Eine Übersicht, Stand Mai 2023*. <https://www.che.de/download/check-promotionsrecht-haw/?wpdmdl=28913&refresh=6550da89b4d121699797641> [Abgerufen: 19.09.2023].
- Preißler, U. (2019). Die Besoldung der Juniorprofessur: W 1 im Überblick beim Bund und den Ländern. *Forschung und Lehre*, 26, 538–540.
- Werning, R., Gillen, J., Lichtblau, M., & Robak, St. (2016). Inklusive Bildung im Lebenslauf. In H.-Chr. Koller, H. Faulstich-Wieland, H. Weishaupt, & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016* (S. 211–230). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Wissenschaftsrat (2023). *Ausgestaltung der Promotion im deutschen Wissenschaftssystem. Positionspapier*. Köln. <https://doi.org/10.57674/mddg-3k77>

9 Wissenschaftliche Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft

Madeline Lockstedt, Wolfgang Seitter & Franziska Sweers
unter Mitarbeit von Fritz Rasmus Chodura & Fiona Noltemeier

Mit der Bologna-Reform änderte sich die Studienstruktur in der Erziehungswissenschaft, ein früherer Eintritt ins Erwerbsleben bereits nach dem Bachelorabschluss¹ wurde forciert und zugleich die Möglichkeit gestärkt, sich statt für einen konsekutiven Masterstudiengang für ein weiterbildendes Studium zu entscheiden. Der bundesweite, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie vom Europäischen Sozialfonds geförderte Wettbewerb »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen«² trug zusätzlich zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit für die wissenschaftliche Weiterbildung bei, indem (weiter-)bildungsspezifische Themen wie die Öffnung der Hochschulen, Durchlässigkeit, Akademisierung, Bildungsgerechtigkeit, Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie sowie Theorie-Praxis-Verknüpfung in die bildungspolitische und öffentliche Debatte hineingetragen wurden. Im Förderzeitraum von 2011–2020 entstanden bundesweit über die verschiedenen Hochschultypen hinweg eine Vielzahl weiterbildender Studiengänge, Zertifikatskurse und Einzelmodule – nicht zuletzt auch im Fach Erziehungswissenschaft.

Diesem »Trend« wird in diesem Beitrag nachgespürt und hierfür eine empirische Datenbasis geschaffen. Dazu wird eine Vollerhebung für Universitäten und Pädagogische Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland mittels einer Homepageanalyse durchgeführt. Damit wird erstmals in der Tradition des Datenreports das erziehungswissenschaftliche Handlungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgegriffen und auf verschiedenen Ebenen analysiert.³

- 1 In der Studienverlaufsstatistik von Destatis zeigt sich, dass die Wechselquote von Bachelor zu Master bei 30–40 % liegt – je nachdem, ob Erziehungswissenschaft als geisteswissenschaftliches oder sozialwissenschaftliches Fach eingeordnet wird (ebd.: 21). Im Datenreport von 2020 werden diese Zahlen ebenfalls benannt (ebd.: 85).
- 2 BMBF (o.J.). Hochschulen öffnen sich neuen Zielgruppen. https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/offene-hochschulen/offene-hochschulen_node.html (Abgerufen 05.06.2023)
- 3 Die wissenschaftliche Weiterbildung stellt ein Handlungsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung dar, das explizit von Hochschulen konzipiert und angeboten wird. Zudem ist die wissenschaftliche Weiterbildung Gegenstand von erziehungswissenschaftlicher Forschung und ebenso Inhalt von erziehungswissenschaftlichen Diskursen, die im Kontext von Bildungsmanagement und Steuerungsfragen, Didaktik, Bildungsgerechtigkeit u.a. geführt werden. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive kann das Handlungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung somit in multipler Art und Weise betrachtet und diskutiert werden. Darüber hinaus kann die Erziehungswissenschaft als eine relevante Bezugsdisziplin der wissenschaftlichen Weiterbildung gewertet werden. Im vorliegenden Beitrag konzentrieren wir uns auf die Darstellung und Analyse des Weiterbildungsangebots, das von der Erziehungswissenschaft verantwortet wird.

Der Beitrag fokussiert dabei Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft mit Bezug zur thematischen Ausrichtung, zu den angebotenen Formaten sowie der angesprochenen Zielgruppe. Hierbei können verschiedene Funktionen identifiziert werden, die die wissenschaftliche Weiterbildung für das erziehungswissenschaftliche Feld erfüllt. In einem ersten Schritt werden Definition, Verortung und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung allgemein skizziert (1), um dann in einem zweiten Schritt das methodische Vorgehen bei der Samplezusammensetzung und Datenerhebung erziehungswissenschaftlicher Formate zu erläutern (2). Im Hauptteil werden die empirischen Befunde differenziert nach Abschlussart, ECTS-Verteilung, Kosten, Inhaltsausrichtung und Zielgruppen dargestellt (3). Ein Fazit beleuchtet die Funktionsvielfalt wissenschaftlicher Weiterbildung für das Fach Erziehungswissenschaft und plädiert für ein kontinuierliches Monitoring dieses universitären Angebotssegments (4).

9.1 Definition, Verortung und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung

Mit den Empfehlungen des Wissenschaftsrats (vgl. 2019) sind die deutschen Universitäten einmal mehr gefordert, »sich der Normalität des berufsbegleitenden Studierens sowie Weiterbildung und lebenslangem Lernen stärker zu öffnen« (ebd.: 87) und damit ihr Selbstbild einer Präsenz- und Vollzeituniversität zu erweitern. Als eine Strategie hierzu nennt der Wissenschaftsrat den Ausbau der Weiterbildung, die als dritte Kernaufgabe neben Forschung sowie Studium und Lehre bereits seit einigen Jahrzehnten eine gesetzliche Verankerung erfahren hat (vgl. Cendon et al. 2020). Die konkrete Ausgestaltung dieser dritten Kernaufgabe zeichnet sich in den Gesetzen der einzelnen Bundesländer, in den Strategien und Umsetzungen der verschiedenen Universitäten, aber auch in der wissenschaftlichen Diskussion durch ein hohes Maß an Heterogenität aus (vgl. Jütte und Bade-Becker 2018). Begrifflich scheint sich der Terminus *wissenschaftliche Weiterbildung* weitestgehend durchgesetzt zu haben, wobei auch Begriffe wie *akademische Weiterbildung* oder *Hochschulweiterbildung* verwendet werden. Die Kultusministerkonferenz (2001) definiert die wissenschaftliche Weiterbildung grundlegend als

»die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht« (KMK 2001: 2).

Die Zielgruppe der wissenschaftlichen Weiterbildung ist damit i.d.R. berufserfahren und parallel zum Studium berufstätig und/oder hat familiäre Verpflichtungen und fordert deshalb explizit eine »andere Theorie-Praxis-Relationierung, andere Formen der orts- und zeitbezogenen Angebotsstruktur sowie insgesamt

eine stärkere Service- und Dienstleistungsorientierung« (Seitter 2020: 324). Diese Ausrichtung bedingt eine thematische Orientierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Prozessen und daraus resultierenden Bewertungen dessen, »was als aktuell wichtig, regelungsbedürftig, marktgängig oder förderungswürdig definiert wird« (Graeßner et al. 2011: 543). Die wissenschaftliche Weiterbildung ist durch gesetzliche Regelungen zu einer (voll-)kostendeckenden und damit auch marktfinanzierten Ausrichtung gezwungen. Diese »marktförmige Finanzierungsform« (Seitter 2020: 324) bedingt eine verstärkt nachfrageorientierte und weniger wissenschaftsimmanente Angebotsentwicklung. Zudem zeigt sich eine plurale Ausdifferenzierung der Angebotsformate in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Diese erstrecken sich von sehr kleinformatischen Angeboten mit unter 10 ECTS-Punkten, die derzeit beispielsweise als Microcredentials oder Microdegrees diskutiert werden (vgl. Rentzsch 2023; DGWF 2023), über Zertifikatskurse in unterschiedlichen Denominationen und Klassifizierungen, aber i.d.R. mit unter 60 ECTS-Punkten, bis hin zu weiterbildenden Bachelor- und Masterabschlüssen. Die oben genannte Definition der KMK (2001) lässt sich als relativ weit beschreiben, da sie beispielsweise keine Aussagen über Abschlussformate trifft, womit auch non-formale Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung inkludiert sein können. Auch lässt die KMK-Definition weitestgehend offen, von welcher Institution die Weiterbildung angeboten wird und wer das hochschulische Niveau gewährleistet. Im Sinne der Tradition des Datenreports Erziehungswissenschaft fokussiert dieser Artikel die abschlussbezogenen Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung und somit weiterbildende Masterstudiengänge, weiterbildende Bachelorstudiengänge sowie Angebote, die mit einem Zertifikat abschließen. Als anbietende Institutionen werden – wie für den Datenreport üblich – Universitäten und Pädagogische Hochschulen untersucht.

9.2 Methodisches Vorgehen zur Datengewinnung

Im ersten Analyseschritt wurden die für Hochschulen relevanten Statistiken und Portale zur Datengewinnung herangezogen.⁴ Um die wissenschaftliche Weiterbildung quantitativ und im hier anvisierten Sinne zu beschreiben, eig-

4 Auf den ersten Blick bieten sich zur Beschreibung der wissenschaftlichen Weiterbildung, als einer Form von Hochschulstudium und Weiterbildung, der Adult Education Survey (AES), der Mikrozensus (MZ), das Sozio-Ökonomische Panel (SOEP), das Nationale Bildungspanel (NEPS), die Studierendenstatistik und die Gasthörerstatistik der amtlichen Statistik, die Absolventenstudie des Deutschen Zentrums für Wissenschafts- und Hochschulforschung (DZHW) und des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER) an der Universität Kassel, der Hochschulkompass (HK) sowie das Informationsportal »hoch & weit« der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) an. Eine detaillierte Beschreibung und kritische Betrachtung der Datenquellen im Einzelnen und in der Zusammenschau sowie im Hinblick auf die Verwertbarkeit für die wissenschaftliche Weiterbildung finden sich bei Widany et al. 2020 und Dollhausen et al. 2018. Widany et al. (2020) beschreiben Bausteine für ein Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung.

nen sich die erhobenen Daten jedoch nicht. Widany et al. (2020) sahen nach ihrer Analyse des Status des Monitorings wissenschaftlicher Weiterbildung bereits einen Bedarf an Erhebungen auf Anbieter- bzw. Angebotsseite. Für die wissenschaftliche Weiterbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen wurden deshalb für das Fach Erziehungswissenschaft diesbezügliche Daten anhand einer umfassenden Homepageanalyse erhoben.

9.2.1 Homepageanalyse

Aufgrund eines bisher ausbleibenden einschlägigen Monitorings, der sich daraus ergebenden unzureichenden Datenlage und definitorischen Vielfalt wird zur besseren Operationalisierbarkeit, Vergleichbarkeit und letztlich auch Aussagekraft der Daten eine mehrfache Eingrenzung des Samples vorgenommen. Es handelt sich dabei um eine anbieterbezogene (nur Universitäten), eine räumlich-regionale (nur Hochschulen, die in der Bundesrepublik Deutschland lokalisiert sind) sowie eine formatbezogene (nur abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung, d.h. weiterbildende Master- und Bachelorstudiengänge sowie Zertifikatskurse⁵) Fokussierung. Weil für eine umfängliche Auswertung von zuverlässigen Daten und Informationen, die sich explizit auf das spezifische Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung fokussieren, derzeit (noch) nicht auf amtliche Statistiken zurückgegriffen werden kann, wurde zur systematischen Datenerhebung eine Vollerhebung durchgeführt. Anhand einer Homepageanalyse wurden die zentralen Webseiten für Studium und Lehre sowie, sofern vorhanden, die weiterbildungsspezifischen Internetauftritte der Universitäten analysiert. Die Untersuchung erfolgte auf die Frage hin, ob die Hochschule Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung vorhält, die der Disziplin der Erziehungswissenschaft zugeordnet werden können. Aufgrund der unterschiedlichen organisatorischen Einbettungen und Anbindungen der wissenschaftlichen Weiterbildung (zentral-dezentral, extern-intern, verwaltungsnah-wissenschaftsorientiert etc. vgl. u.a. Dollhausen und Lattke 2019) war eine disziplinäre Zuordnung in manchen Fällen auf den ersten Blick nicht eindeutig zu treffen. Wenn der Suchprozess über eine organisatorische Anbindung zu einem Fachbereich verlief, so waren Zuordnungen leicht möglich. Verließ der Suchprozess dagegen über überfachliche Zentren, seien sie zentral oder dezentral organisiert, so bedurfte die Zuordnung weiterer Prüfkriterien. Nicht immer ist, so wurde im Rechercheprozess deutlich, die fachliche Einschlägigkeit über erziehungswissenschaftliche Inhalte und Themen sowie über die Adressierung einer diesbezüglich fachlich qualifizierten Zielgruppe zu erkennen. Zur Systemati-

5 Aufgrund der fehlenden flächendeckenden Formalisierung und Standardisierung im Bereich der Zertifikatskurse werden Weiterbildungen mit *und* ohne Prüfung in das Sample aufgenommen.

sierung und als Entscheidungshilfe für die Zuordnung wurden die folgenden Kriterien in absteigender Reihenfolge bzw. Relevanz an die Fälle angelegt.

Tabelle 9.1: Systematisierung der Kriterien zur Beurteilung der fachlichen Einschlägigkeit von Angeboten in absteigender Reihenfolge

I	Dimension der institutionellen Verortung	organisationale Zuordnung zu einem erziehungswissenschaftlichen Fachbereich bzw. zu einer Pädagogischen Hochschule
II	Dimension der wissenschaftlichen (Gesamt-)Leitung	akademische/wissenschaftliche Gesamtleitung des Angebots mit einschlägiger erziehungswissenschaftlicher Qualifikation und Ausrichtung
III	Dimension der Lehr-Lern-Interaktion	Hauptanteil der Dozierenden mit eindeutiger erziehungswissenschaftlicher Qualifikation und Ausrichtung

9.2.2. Sample

Im Erhebungszeitraum (WS 22/23) werden vom Statistischen Bundesamt (Destatis)⁶ mindestens 422 (Daten aus dem WS 21/22) und von der Hochschulrektorenkonferenz⁷ 423 Hochschulen gelistet. Hierbei handelt sich um 120 Universitäten (inklusive der Pädagogischen Hochschulen) und 57 Künstlerische Hochschulen, die ebenfalls den universitären Status innehaben. Insgesamt umfasst das Sample somit 177 Institutionen. Ausgehend von den Universitäten wurden die erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche sowie ggf. die Zentren für wissenschaftliche Weiterbildung, Ausgründungen, An-Institute und ähnliche Einrichtungen untersucht.

9.3 Ergebnisse der Analyse

Von den 177 staatlichen und staatlich anerkannten Universitäten und Pädagogischen Hochschulen bieten 111 Einrichtungen wissenschaftliche Weiterbildung an. An 40 Hochschulen handelt es sich bei dem wissenschaftlichen Angebot um erziehungswissenschaftliche Weiterbildungen auf Hochschulniveau. Das Sample beläuft sich auf insgesamt 120 erziehungswissenschaftliche Weiterbildungsangebote.

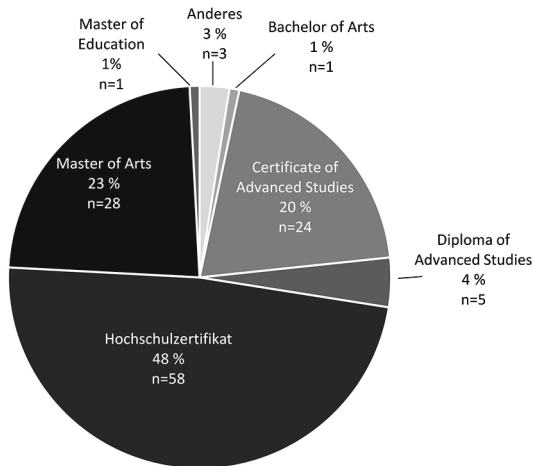
6 Destatis (2023). Hochschulen nach Hochschularten: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/hochschulen-hochschularten.html> [Abgerufen: 30.08.2023]

7 HRK. Hochschulen in Zahlen 2022 (o.J.). https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-06-Hochschulsystem/Statistik/2022-08-15_ONLINE_Entwurf_HRK-Statistikfaltblatt_2022.pdf [Abgerufen: 30.08.2023]

9.3.1 Verteilung nach Abschlüssen

Die erziehungswissenschaftlichen Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung schließen mit verschiedenen Abschlüssen ab, wobei einerseits die aus der grundständigen Lehre bekannten Abschlussformate *Bachelor of Arts* (n=1), *Master of Arts* (n=28) und *Master of Education* (n=1) zu finden sind, andererseits aber auch für die Weiterbildung spezifische Abschlussformate wie das *Hochschulzertifikat* (n=58), das *Certificate of Advanced Studies* (CAS) (n=24) sowie das *Diploma of Advanced Studies* (DAS) (n=5).⁸ Die letzten beiden Abschlussformate entsprechen dem Schweizerischen Modell, das explizit zwischen Abschlüssen in der Weiterbildung und im grundständigen Studium unterscheidet und von verschiedenen deutschen Hochschulen meist leicht modifiziert übernommen wurde. Diese Abschlüsse sind im Qualifikationsniveau unterhalb eines Bachelor- oder Masterstudiengangs angesiedelt und bauen in unterschiedlichen Abstufungen aufeinander auf, wobei Hochschulzertifikate eine weniger spezifizierte Abstufung unterhalb des Bachelor- und Masterniveaus im Vergleich zu den CAS und DAS Formaten bieten.

Abbildung 9.1: Verteilung nach Abschlüssen



Quelle: eigene Darstellung

Im Sample zeigt sich ein Anteil von rund 48 % an Angeboten (n=58), die mit einem Hochschulzertifikat abschließen. Kumuliert man diesen mit dem Schweizerischen Pendant der CAS und DAS Abschlüsse, ergibt sich sogar ein fast drei

8 Drei Angebote konnten keinem der genannten Abschlussformate zugeordnet werden und werden deshalb im Folgenden unter »Anderes« gelistet.

Viertel (72,5 % bzw. 87 %) umfassender Anteil dieser Abschlussformate. Weiterbildungsangebote, die mit einem Master abschließen (Master of Arts und Master of Education), stellen den zweitgrößten Anteil mit 24,1 % dar (n=29). Auf den restlichen rund 3 % kumuliert sich ein einzelner Bachelorstudiengang mit einem geringen Anteil an Abschlüssen, die keiner der bekannten Nomenklaturen folgen und an dieser Stelle unter *Anderes* (n=3) zusammengefasst werden. Kurzformatige Angebote, so kann gefolgert werden, sind entsprechend stark vertreten, was wesentlich an dem Spezifikum der wissenschaftlichen Weiterbildung liegt, schnell und spezifisch auf auftretende Bedarfe des Feldes zu reagieren und anwendungsorientierte Weiterbildungen für spezifische Probleme zu bieten.

9.3.2 Verteilung der ECTS nach Abschlüssen

In der Betrachtung der Angebote nach ihrem jeweiligen Umfang in ECTS-Punkten erfolgt eine Orientierung in der Abstufung der ECTS-Punkte Verteilung an dem Referenzraster, das die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung (DGWF e.V.) definiert hat (DGWF 2023). Für weiterbildende Masterstudiengänge wird hier ein Umfang von 60–120 ECTS-Punkten festgelegt, was mit den Daten des Samples übereinstimmt. Bei diesem Abschlussgrad überwiegen Studiengänge mit 60 Leistungspunkten. Darin zeigt sich eine Differenz zur grundständigen Lehre, in der Masterstudiengänge i.d.R. 120 ECTS-Punkte umfassen. Dieser verkürzte Umfang bei i.d.R. gleichbleibender Semesteranzahl (15 statt 30 ECTS-Punkte pro Semester) kann im Sinne der Studierbarkeit mit Berufs- und/oder Familienpflichten gewertet werden. Gleichzeitig gibt dies einen Hinweis darauf, dass bei der Konzeption der Studiengänge verschiedene Optionen der pauschalen und individuellen Anrechnung und Anerkennung von bereits erworbenen Kompetenzen, Qualifikationen und/oder Leistungen⁹ mitgedacht und als Zugangsvoraussetzungen in den Prüfungsordnungen festgelegt wurden.

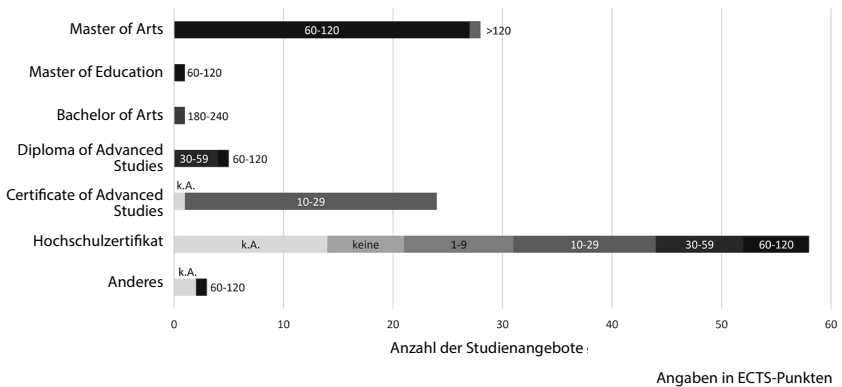
Weiterbildende Bachelorstudiengänge werden mit 180–240 ECTS-Punkten definiert, was sich ebenfalls mit den Daten des Samples deckt. Mit nur einem Bachelorstudiengang im Sample ist die Aussagekraft für diese Kategorie sehr eingeschränkt. Interessant scheint jedoch, dass die Studiendauer mit 180 ECTS ebenso wie bei den weiterbildenden Masterstudiengängen am unteren Leistungspunktfeld des Bachelorsegments anzusiedeln ist.¹⁰ Ein Grund für diese

- 9 Kompetenzen und Qualifikationen, die *außerhalb* von Hochschulen erworben wurden, können auf Studiengänge angerechnet werden, um ein Studium aufzunehmen oder zu verkürzen. Unter Anerkennung versteht man hingegen die Berücksichtigung von Kompetenzen, Qualifikationen oder Leistungen, die *innerhalb* des Hochschulsystems erworben wurden. Anerkennung kann ebenfalls zu einer Studienzeiterkürzung führen. Die Grundlage für die Anerkennung stellt die Lissabon-Konvention dar.
- 10 Interessant wäre an dieser Stelle eine tiefergehende Analyse der vorrangigen Anrechnung- und Anerkennungspotenziale und deren tatsächliche Nutzungshäufigkeit im Weiterbildungsbereich. Voraussetzung hierfür wäre jedoch ein quantitativer Anstieg von Angeboten in diesem Segment.

konzeptionelle Entscheidung könnte ebenfalls die Studierbarkeit neben beruflichen und/oder familiären Verpflichtungen sein.

Für die unterschiedlichen Zertifikate legt die DGWF eine Mindestanzahl an ECTS-Punkten fest (für CAS 10 ECTS-Punkte, für DAS 30 ECTS-Punkte), definiert jedoch keine Obergrenze. Zertifikatskurse mit einem ECTS-Punkte Umfang von 10 bis 29 ECTS-Punkten stellen die größte Gruppe des Samples dar (n=36), wobei Zertifikatskurse zwischen 30 und 59 ECTS-Punkten einen deutlich geringeren Umfang einnehmen (n=12). Unterhalb von 10 ECTS-Punkten definiert die DGWF Weiterbildungskurse, die mit einer Prüfung abschließen. Auch hier ist der Anteil im Sample (8 %, n=10) als gering zu bewerten. Im Sample zeigt sich des Weiteren ein geringer Anteil (6 %, n=7) an Angeboten, für die keine ECTS-Punkte vergeben werden. Die DGWF definiert diese Angebote als Weiterbildungskurse ohne Prüfung. Zusammen mit dem Anteil der Angebote, die in ihrem Internetauftritt keine Angaben zu ECTS-Punkten machen (n=17), stellen diese Angebote einen Anteil von 20 % und damit die drittgrößte Gruppe dar (n=24). Es bedarf einer weiteren Recherche, um zu prüfen, ob all diese Kurse als Weiterbildungskurse ohne Prüfung zu deklarieren sind oder ob die jeweiligen Internetseiten hier lediglich Informationslücken aufweisen.

Abbildung 9.2: Verteilung der ECTS-Punkte nach Abschlüssen



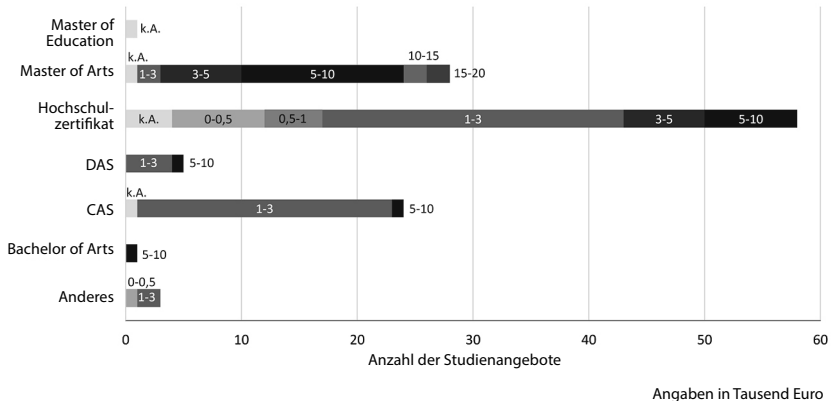
Quelle: eigene Darstellung

9.3.3 Verteilung der Gebühren bzw. Entgelte nach Abschlüssen

Für die wissenschaftliche Weiterbildung ist, wie bereits erwähnt, eine (Voll-) Kostendeckung gesetzlich vorgeschrieben. Aufgrund des europäischen Beihilfeverbots und der Zuordnung der wissenschaftlichen Weiterbildung in den wirtschaftlichen Bereich ergeben sich Entgelte und Gebühren, die von den

individuellen oder institutionellen Abnehmer*innen übernommen werden müssen. Im vorliegenden Fall erstreckt sich die finanzielle Spannweite, die über die Homepages der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen eingesehen werden konnte, von 0 bis knapp 17.000 Euro.¹¹ Die weitaus größte Anzahl der Angebote mit 56 von 120 bewegt sich in der Größenordnung von 1.000–3.000 Euro. Hierbei handelt es sich in den meisten Fällen um Zertifikatskurse (inklusive DAS und CAS). Masterstudiengänge bewegen sich zu einem großen Anteil im Bereich von 5.000–10.000 Euro, wobei es von den insgesamt 29 Studiengängen sowohl 9 auffallend kostengünstigere und 4 weit-
 aus teurere Varianten gibt.¹² Der Bachelorstudiengang ist ebenfalls im Kostensegment von 5.000–10.000 Euro angesiedelt. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Kosten für die Angebote proportional abhängig von Abschlussgrad und ECTS-Punkte-Umfang steigen.

Abbildung 9.3: Verteilung der Gebühren bzw. Entgelte nach Abschlüssen



Quelle: eigene Darstellung

9.3.4 Studiengangbezeichnungen bzw. -richtungen

Im Datenreport 2020 beschreiben Grunert et al. den Stand des Angebots an erziehungswissenschaftlichen grundständigen Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland mit den folgenden Worten:

- 11 Zu erwähnen ist, dass bei diesen Kosten in den meisten Fällen weder die Semesterbeiträge noch die Prüfungsgebühren inkludiert sind. Zudem wurde bei der Recherche nicht eruiert, inwiefern Studiengebühren und -entgelte durch Förderungen, Drittmittel, erlaubte Quersubventionierungen, Stipendien o.Ä. gesenkt werden konnten.
- 12 Die Kosten für den einzigen Master of Education im Sample konnten durch die reine Homepageanalyse nicht eruiert werden.

»Erziehungswissenschaftliche Studiengänge können auch weiterhin als vielfältig, ausdifferenziert, heterogen oder auch diversifiziert beschrieben werden [...] und bewegen sich in einem breiten Spektrum an strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltungsvarianten.« (Grunert et al. 2020: 46)

Diese Aussage trifft ebenfalls für die wissenschaftliche Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft zu. Grunert et al. klassifizieren die grundständigen Bachelorstudiengänge und konsekutiven Masterstudiengänge anhand der generalisierten Begriffe *Erziehungswissenschaft(en)*, *Pädagogik*, *Bildungswissenschaft(en)*, *Erziehungs- und Bildungswissenschaft(en)*, *Pädagogik/Bildungswissenschaft*, *EW/BW/Päd.* + *Schwerpunkt* und *spezialisiert/themenbezogen* (vgl. Kapitel 1 in diesem Band). Ein erster inhaltsanalytischer Blick auf das Angebot der wissenschaftlichen Weiterbildung (Master, Bachelor und Zertifikate) zeigt, dass sich von Anfang an eine kleinteiligere Differenzierung anbietet. Hierfür eignen sich ebenfalls die Systematisierungen nach Grunert et al., wie sie seit Beginn des Datenreports Anwendung finden. Die Autor*innen differenzieren in *spezialisierte Studienfachbezeichnungen* und *wählbare Studienrichtungen*. Da es sich bei der wissenschaftlichen Weiterbildung bis auf wenige Ausnahmen um Angebote handelt, die entweder aufgrund ihrer kurzen Dauer, ihrer thematischen Engführung und Berufsfeldorientierung oder aufgrund der Auflage der Kostendeckung¹³ ohne größere Wahlbereiche konzipiert wurden, werden im Folgenden die Begrifflichkeiten beider Ebenen in der Gesamtschau betrachtet.¹⁴

Unter der Studienfachbezeichnung (*Bildungs-)*Management/*Organisationsentwicklung* findet sich die größte Anzahl an weiterbildenden Angeboten. Auffallend ist, dass auf die insgesamt 28 Angebote 12 weiterbildende Masterstudiengänge und somit die mit Abstand größte Anzahl an akademischen Graden entfallen. Die Angebote sind auf die Institutionen Schule und Kindertagesstätten sowie sonstige pädagogische Organisationen ausgerichtet. Sie befassen sich schwerpunktmäßig mit den pädagogischen Handlungsfeldern Führung, Organisations-, Qualitäts- und Personalentwicklung und/oder fokussieren auf bildungs- und gesellschaftspolitisch relevante und aktuelle Themen wie Demokratieförderung, Inklusion, Entwicklungszusammenarbeit, Diversity, Digitalität und Kulturelle Bildung. An dieser exemplarisch-inhaltlichen Tiefenbohrung zeigt sich, dass einige der Angebote eine mindestens zweifache Zuordnung möglich machen.¹⁵ Das zweitgrößte Themenfeld stellt die *Rehabi-*

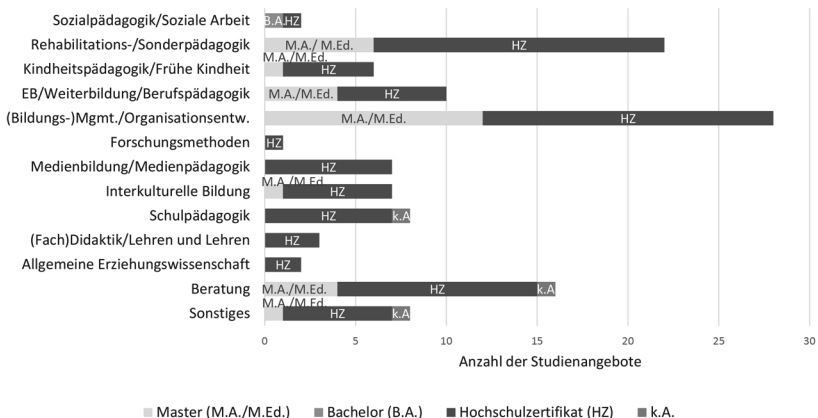
13 Da die Kosten für die wissenschaftliche Weiterbildung gedeckt sein müssen, ist ein Angebot meist nur dann durchführbar, wenn sich ausreichend Teilnehmende dafür anmelden. Eine Wahlfreiheit, die ggf. zu einer Unterauslastung von Wahlbereichen und somit zu einer Kostensteigerung führt, ist nur bei sehr großen Kohorten möglich und deshalb in der wissenschaftlichen Weiterbildung eher der Ausnahmefall.

14 Vorweg kann gesagt werden, dass sich bis auf wenige Ausnahmen die Kategorien für die Beschreibung der wissenschaftlichen Weiterbildung eignen, lediglich die Kategorien *Soziale Arbeit und Erwachsenenbildung* sowie *Pädagogik der Lebensalter* und *Forschungsmethoden* sind aktuell ohne Angebot.

15 Ein Beispiel hierfür ist die Kulturelle Bildung, die in Bezug auf Schulentwicklungsprozesse zum zentralen Inhalt des Studiengangs gemacht wird. Diese Beobachtung setzt sich fort, wird jedoch im Folgenden nicht systematisch erwähnt.

litations-/Sonderpädagogik mit 6 weiterbildenden Masterstudiengängen und 16 Zertifikaten. Inklusion bildet den deutlich erkennbaren Schwerpunkt in dieser fachlichen Ausrichtung. Institutionell werden sowohl Schulen als auch Kindertagesstätten und Bildungseinrichtungen adressiert. Quantitativ betrachtet steht das Handlungsfeld *Beratung* an dritter Stelle, wobei eine Spezialisierung auf die Bereiche Coaching und Supervision erkennbar ist und ebenfalls weiterbildende Zertifikatskurse überwiegen. Das viertgrößte Segment der Studienfachbezeichnungen bildet die *Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Berufspädagogik*. Die Verteilung auf die beiden Abschlussformate ist mit 4 weiterbildenden Masterstudiengängen und 6 weiterbildenden Zertifikatskursen relativ ausgewogen. Interessant ist die Fokussierung auf Erwachsenenbildung und der hohe Anteil an thematisch vergleichbaren und somit konkurrierenden weiterbildenden Studiengängen. Mit 8 weiterbildenden Zertifikatskursen belegt das Studienfach *Schulpädagogik* den fünften Rang, wobei zu beachten ist, dass auf Schulen auch in den Spezialisierungen *Rehabilitations-/Sonderpädagogik* und *(Bildungs-)Management/Organisationsentwicklung* rekurriert wird. Hierunter fallen u.a. Ganztagspädagogik und Begabtenförderung, reformpädagogische Angebote, aber auch Angebote für Lehrkräfte an staatlichen Schulen. Unter Sonstiges subsumieren sich Angebote der Kulturellen Bildung, der Geragogik sowie aus dem Bereich Gesundheit und Soziales.

Abbildung 9.4: Abschlüsse verteilt nach Studienfachbezeichnungen bzw. -richtungen



Quelle: eigene Darstellung

9.3.5 Zielgruppen

In Bezug auf die Zielgruppe wurden im Kontext der Vollerhebung die Zielgruppenbeschreibungen der jeweiligen Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung inhaltsanalytisch betrachtet. Grundlegend lassen sich die hier beschriebenen Zielgruppen in drei Kategorien einteilen: eine explizit pädagogische Zielgruppe, eine explizit nicht-pädagogische Zielgruppe und eine interdisziplinär zusammengesetzte pädagogische sowie nicht-pädagogische Zielgruppe.¹⁶

Die Zielgruppe der *explizit pädagogischen Fachkräfte* (n=45), die über die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung forciert wird, erstreckt sich über fast alle Bereiche des Bildungssystems. Es werden Fachkräfte im Elementarbereich, dem primären und sekundären Bildungsbereich, dem außerschulischen Bildungsbereich, dem sonder- und sozialpädagogischen Bereich, dem Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung, der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung sowie der Altenbildung angesprochen. Lediglich die pädagogischen Fachkräfte des tertiären Bildungssektors mit den Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften werden nicht explizit adressiert. Ein deutlicher Fokus liegt hierbei jedoch auf den pädagogischen Fachkräften aus Schulen sowie Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Des Weiteren fallen pädagogische Fachkräfte aus Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in den Blick. Daneben werden Sozial- und Sonderpädagog*innen oder angrenzende Berufsgruppen genannt. Die adressierten Gruppen pädagogischer Fachkräfte werden zudem über bestimmte aufgabenbezogene Themen expliziert. Bei Lehrkräften in Schulen sowie dem planenden Personal in außerschulischen Bildungseinrichtungen ist ein stärkerer Fokus auf Führungs-, Leitungs- und Organisationsentwicklungsaufgaben sowie auf aktuelle und für die spezifischen Bildungssektoren relevanten Themen wie Digitalisierung, Inklusion sowie Offene Ganztagschulen erkennbar. Bei Angeboten, die sich explizit an das Personal in Einrichtungen der Erziehung, Bildung und Betreuung richten, ist ein aufgabenbezogener Fokus vor allem hinsichtlich des Themas Inklusion sowie an der Schnittstelle zur Sozial- und Sonderpädagogik erkennbar. Weitere aufgabenbezogene Inhaltsbereiche lassen sich unter den Themen U3-Betreuung, Sprache und Kommunikation, Medienbildung, Leitung sowie spezifische reformpädagogische Ansätze zusammenfassen.

Die pädagogischen Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung für eine *nicht-pädagogische Zielgruppe* (n=5) stellen nur einen geringen Anteil des Samples dar. Diese Angebote sind interdisziplinär, aber mit einem klaren pädagogischen Fokus angelegt und zielen auf die Erweiterung der Qualifikation der Zielgruppe um pädagogische Aspekte. Die hier gefundenen Angebote des Samples richten sich an eine Zielgruppe aus Gesundheits-, Sozial-, Management- oder künstlerischen Berufen, die sich für ihren spezifischen Aufgabenbereich

16 Bei 14 Angeboten wurde keine Zielgruppe definiert, diese Angebote werden hier entsprechend nicht berücksichtigt.

pädagogisch weiterbilden möchten (z.B. Berufspädagogik, Musikpädagogik, Praxisanleiter*innen). Zudem sind hier Personen mit Leitungs-, Personal- oder Organisationsentwicklungsaufgaben benannt, die sich pädagogisch im Bereich Führen und Leiten weiterbilden möchten.

Die hier als *interdisziplinär* beschriebene Zielgruppe (n=56) spricht pädagogische Fachkräfte sowie Personen ohne erste pädagogische Ausbildung an. In den überwiegenden Fällen wird zunächst eine pädagogische Zielgruppe genannt, die um Personen erweitert wird, die berufliche Positionen besetzen oder Aufgaben übernehmen, die interdisziplinär ausgerichtet sind und somit nicht zwingend von Pädagog*innen besetzt bzw. ausgeführt werden. Als Beispiel können hier berufliche Positionen mit Personal- und Organisationsentwicklungsaufgaben sowie Führungs- und Leitungsaufgaben genannt werden. Auffällig ist, dass vor allem bei Zertifikatskursen häufig haupt-, neben- sowie ehrenamtlich in einem bestimmten Bildungsbereich Tätige als Zielgruppe genannt werden. Vor allem im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung kann in diesem Kontext von einer Zielgruppe von Fachexpert*innen ausgegangen werden, die für die Aufgaben auf der mikrodidaktischen Ebene von Bildungseinrichtungen (weiter-)qualifiziert werden.

9.4 Fazit

Welche Rolle, Bedeutung und Funktionen kommen der wissenschaftlichen Weiterbildung als einem eigenen universitären Angebotssegment für das Fach Erziehungswissenschaft zu? Die vorliegenden Befunde geben Hinweise auf drei zentrale Funktionen, die die wissenschaftliche Weiterbildung für das Fach der Erziehungswissenschaft bereits jetzt erfüllt:

- eine *Spezialisierung- und Vertiefungsfunktion* für bestimmte Themen- und Handlungsfelder, die auch als nachgelagerte Professionalisierungsfunktion von bereits in Bildungseinrichtungen beruflich Tätigen bezeichnet werden kann – wie dies etwa Lobe und Walber (2020) für das Segment der erwachsenenpädagogischen Angebote gezeigt haben;
- eine *Aktualisierungsfunktion* mit Blick auf relevante bildungs- und gesellschaftspolitische Themen, die insbesondere über kürzere Formate wie Zertifikate zeitnah und kompakt bedient werden können;
- eine *Zielgruppenerweiterungsfunktion*, die insbesondere nicht-pädagogische Zielgruppen oder Quereinsteiger*innen mit anderen disziplinären Herkünften betrifft und die auch als ein angebotsspezifisches Pendant einer zunehmenden Entgrenzung der Pädagogik in nicht-pädagogische Felder hinein und einer gleichzeitigen Zunahme pädagogischer Qualitätsstandards gedeutet werden kann.

Neben diesen drei bereits jetzt klar erkennbaren Funktionen könnte die wissenschaftliche Weiterbildung auch eine *Schrittmacher- oder Innovationsfunktion* für die grundständige Lehre und insbesondere für das grundständige Mastersegment entfalten. In der bildungsbiografischen Perspektive von Studierenden verschwimmen die angebotsseitig klar konturierten Grenzen zwischen grundständigen und weiterbildenden Formaten oft erheblich.¹⁷ Berufsbezug, Theorie-Praxis-Verzahnung, Wertschätzung der Studierenden als beruflich einschlägige Professionelle, Service- und Vernetzungsbezug als markante Profilierungselemente wissenschaftlicher Weiterbildung könnten mittelfristig auch für den grundständigen Bereich zu einer (noch) stärkeren Referenz des Wissenschaftssystems auf die Bedarfe und Erwartungen der Funktionssysteme seiner Umwelt führen. Ob es mittel- oder langfristig zu einer Vermischung/Auflösung oder zu einer stärkeren Abgrenzung der beiden Mastersegmente mit all den damit verbundenen disziplinpoltischen Konsequenzen kommen wird, sollte durch periodische Erhebungen genau beobachtet werden.

Mit Blick auf weitere empirische Vertiefungen bezogen auf das Angebotssegment der wissenschaftlichen Weiterbildung im Fach Erziehungswissenschaft (und darüber hinaus) kann die Betrachtung folgender Themen und Fragestellungen über einen längeren Zeitraum als lohnenswert erachtet werden:

- die Analyse der unterschiedlichen organisatorischen Einbettungen der wissenschaftlichen Weiterbildung (zentral–dezentral, intern–extern etc.) und die damit verbundenen Möglichkeiten disziplinärer Profilierung;
- die Frage der (voll-)kostendeckenden Finanzierung mit entsprechend variierenden Geschäftsmodellen, die auch Möglichkeiten des sogenannten Cross-Selling mit einschließen (Forschungsprojektakquise aus und mit der Bildungspraxis über das Medium der wissenschaftlichen Weiterbildung);
- die Betrachtung (und Entwicklung) des Segments der Hochschulzertifikate und Microcredentials als des quantitativ bedeutsamsten Bereichs der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihre Auswirkungen auf das disziplinäre Selbstverständnis universitärer Lehre (kürzere Formate, die auf Aktualität und schnelle Verwertbarkeit setzen).

Fazit: In allen aufgeworfenen Dimensionen lohnt es sich, das Handlungsfeld der wissenschaftlichen Weiterbildung im Datenreport weiter zu verfolgen und zu vertiefen.

17 Auf diese Diskrepanz zwischen angebots- und nachfrageseitiger Nutzung rekurriert etwa der Adult Education Survey mit entsprechenden definitorischen und designbezogenen Konsequenzen für ein Monitoring der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. Kuper et al. 2016; Widany et al. 2017).

Literatur

- Abs, H. J., & Kuper, H. (2020). Datenreport Erziehungswissenschaft – zwanzig Jahre indikatorenbasiertes Monitoring der Disziplin. In H. J. Abs, H. Kuper, & R. Martini (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020* (S. 9–50). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Bilger, F., Kaufmann-Kuchta, K., Kuper, H., & Widany, S. (2017). Bildung Erwachsener an Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen. In F. Behringer, F. Bilger, H. Kuper, & J. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 171–184). Bielefeld: wbv.
- BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.). Hochschulen öffnen sich neuen Zielgruppen. https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/offene-hochschulen/offene-hochschulen_node.html [Abgerufen: 10.02.2023].
- Cendon, E., Maschwitz, A., Nickel, S., Pellert, A., & Wilkesmann, U. (2020). Steuerung der hochschulischen Kernaufgabe Weiterbildung. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck, & U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb: Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen* (S. 17–38). Münster: Waxmann.
- DGWF = Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (2023). Bildungsmotivation erhöhen mit flexiblen Lernmodellen. <https://dgwf.net/nachricht/bildungsmotivation-erh%C3%B6hen-mit-flexiblen-lernmodellen.html> [Abgerufen: 25.07.2023].
- Dollhausen, K., & Latke, S. (2019). Organisation und Organisationsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte, & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 99–121). Wiesbaden: Springer VS.
- Dollhausen, K., Huntemann, H., Otto, A., & Wolter, A. (2018). Auf dem Weg zu einer anbieterbezogenen Statistik für die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Ergebnisse einer empirischen Vorstudie für ein Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, (1), 46–54. <https://doi.org/10.4119/zhwb-242>
- Echarti, N., Gerhards, P., Müller, N., Münchhausen, G., & Reichart, E. (2023). *Integrierte Weiterbildungsberichterstattung – Aufbau einer systematischen Berichterstattung zur beruflichen Weiterbildung (iWBB)*. Projektendbericht. Bonn: BIBB.
- Graeßner, G., Bade-Becker, U., & Gorys, B. (2011). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt, & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (5. Aufl., S. 543–555). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grunert, C., Ludwig, K., & Hüfner, K. (2020). Studiengänge und Standorte im Hauptfach. In H. J. Abs, H. Kuper, & R. Martini (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2020* (S. 21–50). Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Jütte, W., & Bade-Becker, U. (2018). Weiterbildung an Hochschulen. In R. Tippelt, & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl., S. 821–836). Wiesbaden: Springer VS.

- KMK = Kultusministerkonferenz der Länder (2001). *Sachstands- und Problembereicht zur »Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen« vom 21.09.2001*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf [Abgerufen: 11.09.2023].
- Kuper, H., Behringer, F., & Schrader, J. (Hrsg.) (2016). *Entwicklung von Indikatoren und einer Datengewinnungsstrategie für die Weiterbildungsstatistik in Deutschland. Eine Expertise*. Bonn: BIBB.
- Lobe, C., & Walber, M. (2020). Das Studium der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven disziplinärer Professionalisierungsangebote. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1, 16–27.
- Rentzsch, R. (2023). *Microcredentials auf Hochschulniveau. Ansätze zum Umgang mit einem bildungspolitischen Trend*. https://www.hrk-modus.de/media/redaktion/Downloads/Publikationen/MODUS/Microcredentials_Studie_WEB.pdf [Abgerufen: 25.07.2023].
- Seitter, W. (2020). Bedarfserfassung und Nachfrageorientierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte, & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 315–328). Wiesbaden: Springer VS.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2020). *Bildung und Kultur. Studienverlaufsstatistik*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studienverlaufsstatistik-5213106207004.pdf?__blob=publicationFile [Abgerufen: 20.08.2023].
- Widany, S., Wolter, A., & Dollhausen, K. (2020). Monitoring wissenschaftlicher Weiterbildung: Status quo und Perspektiven. In W. Jütte, & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 236–260). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3>
- Wissenschaftsrat (2019). *Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels* (Drs. 7515-19). Berlin. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2019/7515-19.html> [Abgerufen: 25.07.2023].

Tabellenanhang

Tabelle A1: Hauptfach-BA-Studiengänge (nach Standorten) 2018/19 und 2022/23 im Vergleich¹

Standort ²	Studienfachbezeichnung 2018/2019	Studienfachbezeichnung 2022/2023 ³	Ein- Fach	Zwei- Fach ⁴
Aachen TH	–	–	–	–
Augsburg U	EW	<i>EW</i>	×	–
Bamberg U	Päd	<i>Päd</i>	–	×**
Bayreuth U	EW	<i>EW</i>	–	×
Berlin FU	B- und EW	<i>B- und EW</i>	×	–
Berlin HU	EWen	<i>EWen</i>	–	×
	Rehabilitationspädagogik	Rehabilitationspädagogik	×	–
Berlin TU	–	–	–	–
Bielefeld U	EW	<i>EW</i>	–	×
Bochum U	EW	<i>EW</i>	–	×
Braunschweig TU	EW	<i>EW</i>	×	×
<i>Bremen U</i>	–	–	–	–
Chemnitz TU	Päd	<i>Päd</i>	×	–
Darmstadt TU	Päd	<i>Päd</i>	×	–

- 1 Ohne Nebenfächer, weiterbildende/kostenpflichtige Studiengänge und Studiengänge der Gesundheits-, Kunst-, Musik- und Wirtschaftspädagogik. Als Hauptfachstudiengang wurde ein Studiengang gezählt, wenn es möglich ist, die Abschlussarbeit in Erziehungswissenschaft zu verfassen. Die Einordnung der Studiengänge in die Ein- bzw. Zwei-Fach-Struktur richtet sich in erster Linie nach den Angaben der Standorte selbst. Ob Studiengänge mit Nebenfächern als Ein-Fach- bzw. Zwei-Fach-Studiengänge angesehen werden, ist in der Eigendefinition der Standorte jedoch sehr unterschiedlich. Studiengänge mit Nebenfächern von mindestens 30 LP (i.d.R. entspricht dies einem Semester) wurden als Zwei-Fach-Studiengang eingeordnet und mit zwei Asterisken (**) gekennzeichnet.
- 2 Fett markierte Standorte bieten der Studienfachbezeichnung nach als generalisiert eingeordnete Bachelorstudiengänge an und kursive Standorte als generalisiert eingeordnete Masterstudiengänge. Fett und kursiv markierte Standorte bieten sowohl im BA- als auch im Masterbereich der Studienfachbezeichnung nach generalisierte Studiengänge an.
- 3 Kursiv markierte Studienfachbezeichnungen wurden als generalisierte und nicht-kursive als spezialisierte Studiengänge eingeordnet.
- 4 Zahlen in Klammern verweisen auf die Anzahl der Studiengänge, wenn ein Studiengang in mehreren Umfängen angeboten wird.

Standort ²	Studienfachbezeichnung 2018/2019	Studienfachbezeichnung 2022/2023 ³	Ein- Fach	Zwei- Fach ⁴
Dortmund TU	EW	EW	×	–
	Rehabilitationspädagogik	Rehabilitationspädagogik	×	–
Dresden TU	Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften	Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften	×	–
Duisburg- Essen U	EW	EW	×	–
	Soziale Arbeit	Soziale Arbeit	×	–
Eichstätt- Ingolstadt KU	–	B- und EW	×	–
Erfurt U	EW	EW	–	×
	Primäre und elementare Bildung (Variante Vor- und Außerschulische Bildung)	– ⁵	–	–
	Förderpädagogik	Förder- und Inklusionspädagogik	–	×*
Erlangen- Nürnberg U	Päd	Päd	–	×
Flensburg U	BWen	BWen	–	×*
Frankfurt am Main U	EW	EW	×	–
Freiburg PH	EW	EW mit den Schwerpkt. Erwachsenenbildung/Weiter- bildung und Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik	×	–
	Kindheitspädagogik (7 Semester)	Kindheitspädagogik (7 Semester)	×	–
Freiburg U	BW und Bildungsmanagement	BW und Bildungsmanagement	–	×
Gießen U	Kindheitspädagogik	Kindheitspädagogik	×	–
	EW mit dem Schwerpkt. Außerschulische Bildung	EW mit dem Schwerpkt. Außerschulische Bildung	–	×**
Göttingen U	–	–	–	–
Hagen FernU	BW	BW	×	–
Halle- Wittenberg U	EW	EW	×	×
Hamburg UBW	B- und EW	B- und EW	×	–
Hamburg U	E- und BW	E- und BW	–	×**
Hannover U	Sonderpädagogik	Sonderpädagogik	–	×** **

- 5 Es existiert ein neuer BA »Primärpädagogik«, der zwar auch als polyvalent ausgewiesen ist, jedoch deutlich stärker auf das Grundschullehramt bezogen ist, sodass der neue Studiengang nicht mehr berücksichtigt wurde.

Standort ²	Studienfachbezeichnung 2018/2019	Studienfachbezeichnung 2022/2023 ³	Ein- Fach	Zwei- Fach ⁴
<i>Heidelberg PH</i>	Frühkindliche und Elementarbildung	Frühkindliche und Elementarbildung (Kindheitspädagogik)	×	–
Heidelberg U	BW	<i>BW</i>	–	×
	EW	<i>EW</i>	×	–
Hildesheim U	Sozial- und Organisationspädagogik	Sozial- und Organisationspädagogik	×	–
Jena U	EW	<i>EW</i>	–	×
Karlsruhe KIT (TH)	Päd	<i>Päd</i>	–	×**
Karlsruhe PH	Pädagogik der Kindheit	Kindheitspädagogik	×	–
Kassel U	Soziale Arbeit	Soziale Arbeit	×	–
Kiel U	Päd	<i>Päd</i>	–	×
	Päd	<i>Päd</i>	×	–
Koblenz-Landau U⁶	EW	<i>EW</i>	×	–
	AEW	<i>AEW</i>		×
	Betriebspädagogik/Personalentwicklung	Betriebspädagogik/Personalentwicklung	–	×
Köln U	EW	<i>EW</i>	×	×
	Frühförderung	Frühförderung	×	–
Leipzig U	–	–	–	–
	BW	<i>BW</i>	×	–
Ludwigsburg PH	Frühkindliche Bildung und Erziehung	Bildung und Erziehung im Kindesalter (Kindheitspädagogik)	×	–
	Kultur- und Medienbildung	Kultur- und Medienbildung	×	–
Lüneburg U	–	Sozialpädagogik	–	×**
	BW	<i>BW</i>	×	×
Magdeburg U	Medienbildung: Audiovisuelle Kultur und Kommunikation	Medienbildung: Audiovisuelle Kultur und Kommunikation	×	–
Mainz U	EW	<i>EW</i>	–	×
Marburg U	E- und BW	<i>E- und BW</i>	×	–
München UBW	BW, insb. interkulturelle Medien- und Erwachsenenbildung	BW, insb. interkulturelle Medien- und Erwachsenenbildung	×	–
München U	<i>Päd/BW</i>	<i>Päd/BW</i>	–	×
Münster U	EW	<i>EW</i>	×	–

6 Bis zum 01.01.2023 eine Universität mit zwei Standorten, die je eigene Ein-Fach-Studiengänge vorhalten.

Tabellenanhang

Standort ²	Studienfachbezeichnung 2018/2019	Studienfachbezeichnung 2022/2023 ³	Ein- Fach	Zwei- Fach ⁴
Oldenburg U	Päd	<i>Päd</i>	×	× (2)
	Sonderpädagogik	Sonderpädagogik	–	× (2)*
Osnabrück U	EW	<i>EW</i>	–	×*
Paderborn U	EW	<i>EW</i>	–	×
Potsdam U	<i>EW</i>	<i>EW</i>	–	× (2)
Regensburg U	EW	<i>EW</i>	–	×
Rostock U	–	<i>E- und BW</i>	–	×
Schwäbisch Gmünd PH	Kindheitspädagogik (7 Semester)	Kindheitspädagogik (7 Semester)	×	–
Siegen U	Päd: Entwicklung und Inklusion	<i>Päd: Entwicklung und Inklusion</i>	×	–
	Soziale Arbeit	Soziale Arbeit	×	–
Stuttgart U	Berufspädagogik/Technik- pädagogik	Berufspädagogik/Technik- pädagogik	–	×
Trier U	EW: Sozial- und Organisations- pädagogik	EW: Sozial- und Organisations- pädagogik	×	–
Tübingen U	EW und Soziale Arbeit/ Erwachsenenbildung	EW und Soziale Arbeit/ Erwachsenenbildung	×	–
	–	Empirische Bildungsforschung und Pädagogische Psychologie (BSc)	×	–
Vechta U	EW	<i>EW</i>	–	× (2)
	Soziale Arbeit	Soziale Arbeit	×	–
Weingarten PH	Elementarbildung	Elementarbildung (Kindheits- pädagogik)	×	–
	Medien- und Bildungs- management	Medien- und Bildungs- management	×	–
	Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung	–	–	–
Wuppertal U	EW	<i>EW</i>	–	×*
Würzburg U	Päd	<i>Päd</i>	×	× (2)
	Sonderpädagogik	Sonderpädagogik	–	×

* polyvalente Studiengänge

** Ein-Fach-Studiengänge mit Nebenfächern ≥ 30 Leistungspunkten

Tabelle A2: Hauptfach-MA-Studiengänge (nach Standorten) 2018/19 und 2022/23 im Vergleich¹

Standort ²	Studienfachbezeichnung 2018/2019	Studienfachbezeichnung 2022/2023 ³	Ein- Fach	Zwei- Fach ⁴
Aachen TH	Empirische Bildungsforschung	Empirische Bildungsforschung	×	–
Augsburg U	EW mit Schwerpkt. Heterogenität in Erziehung und Bildung	<i>EW mit Schwerpkt. Heterogenität in Erziehung und Bildung</i>	×	–
Bamberg U	E- und BW	<i>E- und BW</i>	×	–
	Erwachsenenbildung/ Weiterbildung	<i>Erwachsenenbildung/ Weiterbildung</i>	×	–
	Empirische Bildungs- forschung (MSc)	<i>Empirische Bildungs- forschung (MSc)</i>	×	–
	Bildungsmanagement und Schulführung	–	–	–
Bayreuth U	–	–	–	–
Berlin FU	BW	<i>BW</i>	×	–
Berlin HU	EWen	<i>EWen</i>	×	–
	Erwachsenenbildung/ Lebenslanges Lernen	<i>Erwachsenenbildung/ Lebenslanges Lernen</i>	×	–
	Rehabilitationspädagogik	<i>Rehabilitationspädagogik</i>	×	–
Berlin TU	BW: Organisation und Beratung	<i>BW: Organisation und Beratung</i>	×	–
Bielefeld U	EW	<i>EW</i>	×	–
Bochum U	EW	<i>EW</i>	×	×
Braunschweig TU	Organisation, Governance, Bildung	<i>Organisation, Governance, Bildung</i>	×	–

- 1 Ohne Nebenfächer, weiterbildende/kostenpflichtige Studiengänge und Studiengänge der Gesundheits-, Kunst-, Musik- und Wirtschaftspädagogik. Als Hauptfachstudiengang wurde ein Studiengang gezählt, wenn es möglich ist, die Abschlussarbeit in Erziehungswissenschaft zu verfassen. Die Einordnung der Studiengänge in die Ein- bzw. Zwei-Fach-Struktur richtet sich in erster Linie nach den Angaben der Standorte selbst. Ob Studiengänge mit Nebenfächern als Ein-Fach- bzw. Zwei-Fach-Studiengänge angesehen werden, ist in der Eigendefinition der Standorte jedoch sehr unterschiedlich. Studiengänge mit Nebenfächern von mindestens 30 LP (i.d.R. entspricht dies einem Semester) wurden als Zwei-Fach-Studiengang eingeordnet und mit zwei Asteriskern (**) gekennzeichnet.
- 2 Fett markierte Standorte bieten der Studienfachbezeichnung nach als generalisiert eingeordnete Bachelorstudiengänge an und kursive Standorte als generalisiert eingeordnete Masterstudiengänge. Fett und kursiv markierte Standorte bieten sowohl im BA- als auch im Masterbereich der Studienfachbezeichnung nach generalisierte Studiengänge an.
- 3 Kursiv markierte Studienfachbezeichnungen wurden als generalisierte und nicht-kursive als spezialisierte Studiengänge eingeordnet.
- 4 Zahlen in Klammern verweisen auf die Anzahl der Studiengänge, wenn ein Studiengang in mehreren Umfängen angeboten wird.

Standort ²	Studienfachbezeichnung 2018/2019	Studienfachbezeichnung 2022/2023 ³	Ein- Fach	Zwei- Fach ⁴
<i>Bremen U</i>	E- und BWen	<i>E- und BWen</i>	×	–
<i>Chemnitz TU</i>	Päd	<i>Päd</i>	×	–
<i>Darmstadt TU</i>	BWen: Bildung in globalen Technisierungsprozessen	<i>BWen</i>	×	–
<i>Dortmund TU</i>	EW	<i>EW</i>	×	–
	Rehabilitationswissenschaften	Rehabilitationswissenschaften	×	–
Dresden TU	Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung	Weiterbildungsforschung und Organisationsentwicklung	×	–
	Sozialpädagogik	Sozialpädagogik	×	–
Duisburg- Essen U	Erwachsenenbildung/ Weiterbildung	Erwachsenenbildung/ Weiterbildung	×	–
	Soziale Arbeit	Soziale Arbeit	×	–
Eichstätt- Ingolstadt KU	– ⁵	–	×	–
Erfurt U	EW – Innovation und Manage- ment im Bildungswesen	EW – Management und Forschung im Bildungswesen	×	–
	Sonder- und Integrations- pädagogik	Sonder- und Integrations- pädagogik	×	–
<i>Erlangen- Nürnberg U</i>	Päd	<i>Päd</i>	×	–
	Erziehungswissenschaftlich- empirische Bildungsforschung	Erziehungswissenschaftlich- empirische Bildungsforschung	×	–
Flensburg U	EW: Bildung in Europa – Education in Europe	EW: Bildung in Europa – Education in Europe	×	–
Frankfurt am Main U	EW	<i>EW</i>	×	–
Freiburg PH	EW mit den Schwerpkt. Erwachsenenbildung oder Sozialpädagogik	EW mit den Schwerpkt. Erwachsenenbildung/Weiter- bildung oder Soziale Arbeit/ Sozialpädagogik	×	–
Freiburg U	BW: Lehren und Lernen	BW: Lehren und Lernen	×	–
	EW mit dem Schwerpkt. Außerschulische Bildung	EW mit dem Schwerpkt. Außerschulische Bildung	–	×**
<i>Gießen U</i>	–	BW (3 Semester)	×	–
	Inklusive Pädagogik und Elementarbildung	Inklusive Pädagogik und Elementarbildung	×	–

5 Die Studiengänge »Soziale Arbeit« (3 Semester) und »Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen« (3 Semester) werden im aktuellen Datenreport nicht mehr berücksichtigt, da es sich um FH-Studiengänge handelt. Während der MA »Soziale Arbeit« noch existiert, wurde der MA »Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen« mittlerweile eingestellt.

Standort ²	Studienfachbezeichnung 2018/2019	Studienfachbezeichnung 2022/2023 ³	Ein- Fach	Zwei- Fach ⁴
<i>Göttingen U</i>	EW	<i>EW</i>	×	
Hagen FernU	Bildung und Medien: eEducation	Bildung und Medien: eEducation ⁶	×	–
Halle- Wittenberg U	EW: Professionalität & Bildungsforschung	<i>EW</i>	×	–
Hamburg UBW	B- und EW	<i>B- und EW</i>	×	–
Hamburg U	E- und BW	<i>E- und BW</i>	×	–
	Mehrsprachigkeit und Bildung: MOTION – Master of Multi- lingual Educational Linguistics	Mehrsprachigkeit und Bildung: MOTION – Master of Multi- lingual Educational Linguistics	×	–
<i>Hannover U</i>	BWen	<i>BWen</i>	×	–
	Sonderpädagogik und Rehabilitationswissenschaften	Sonderpädagogik und Rehabilitationswissenschaften	×	–
<i>Heidelberg PH</i>	BWen	<i>BWen</i>	×	–
Heidelberg U	BW mit dem Schwerpkt. Organisationsentwicklung	BW mit dem Schwerpkt. Organisationsentwicklung	×	–
Hildesheim U	EW mit dem Schwerpkt. Pädagogik der Kindheit/ Diversity Education	EW mit dem Schwerpkt. Kindheitspädagogik/Diversity Education	×	–
	Sozial- und Organisationspädagogik	Sozial- und Organisationspädagogik	×	–
Jena U	EW – Sozialpädagogik/ Sozialmanagement	EW – Sozialpädagogik/ Sozialmanagement	×	–
	Bildung – Kultur – Anthro- pologie	Bildung – Kultur – Anthro- pologie	×	–
Karlsruhe KIT (TH)	Päd	<i>Päd</i>	×	–
Karlsruhe PH	BW	–	–	–
	Interkulturelle Bildung, Migra- tion und Mehrsprachigkeit	Interkulturelle Bildung, Migra- tion und Mehrsprachigkeit	×	–
Kassel U	Empirische Bildungsforschung	Empirische Bildungsforschung	×	–
	Soziale Arbeit: Interdisziplinäre Forschung in Theorie und Praxis	Diversität – Forschung – Soziale Arbeit	×	–
	Sozialpädagogik in Aus-, Fort- und Weiterbildung	Sozialpädagogik in Aus-, Fort- und Weiterbildung	×	–
Kiel U	Päd	<i>Päd</i>	×	×

- 6 Letztmalige Immatrikulation zum ersten Fachsemester im Wintersemester 2022/23. Ab Sommersemester 2023 gibt es den Studiengang »Bildungswissenschaft mit Schwerpunkt Digitale Medien oder Erwachsenen-/Weiterbildung«.

Standort ²	Studienfachbezeichnung 2018/2019	Studienfachbezeichnung 2022/2023 ³	Ein- Fach	Zwei- Fach ⁴
Koblenz- Landau U	EW	<i>EW</i>	×	–
	EW mit dem Schwerpkt. Forschung und Entwicklung in Organisationen	EW mit dem Schwerpkt. Forschung und Entwicklung in Organisationen	×	–
Köln U	EW	<i>EW</i>	–	×(2) ⁷
	Rehabilitationswissenschaften	Rehabilitationswissenschaften	×	–
	Interkulturelle Kommunikation und Bildung	Interkulturelle Kommunikation und Bildung	×	–
	–	Prävention und Intervention in der Kindheit	×	–
Leipzig U	Begabungsforschung und Kompetenzentwicklung	Begabungsforschung und Kompetenzentwicklung	×	–
	Professionalisierung früh- kindlicher Bildung	Professionalisierung früh- kindlicher Bildung	×	–
	Early Childhood Research (MSc)	Early Childhood Research (MSc)	×	–
Ludwigsburg PH	Frühkindliche Bildung und Erziehung	Bildung und Erziehung im Kindesalter	×	–
	Sonderpädagogik	Soziale Arbeit in sonderpäda- gogischen Handlungsfeldern	×	–
	Bildungsforschung (3 Semester)	–	–	–
	Erwachsenenbildung/ Weiterbildung	Erwachsenenbildung/ Weiterbildung	×	–
	Kulturelle Bildung	Kulturelle Bildung	×	–
Lüneburg U	BW – Educational Sciences	–	–	–
Magdeburg U	BW	<i>BW</i>	×	–
	Medienbildung: Audiovisuelle Kultur und Kommunikation	Medienbildung: Audiovisuelle Kultur und Kommunikation	×	–
	International Vocational Education (MSc) ⁸	–	–	–
Mainz U	EW	<i>EW</i>	×	–
Marburg U	E- und BW	<i>E- und BW</i>	×	–
	Abenteuer- und Erlebnis- pädagogik	Abenteuer- und Erlebnis- pädagogik	×	–

- 7 Nach Eigendefinition des Standortes ein Studiengang, der in zwei Strukturvarianten angeboten wird: Entweder werden zwei Fächer gleichwertig studiert oder ein Fach als »großes« und das andere als »kleines« Masterfach.
- 8 Der Studiengang wird nun als weiterbildender Studiengang angeboten.

Standort ²	Studienfachbezeichnung 2018/2019	Studienfachbezeichnung 2022/2023 ³	Ein- Fach	Zwei- Fach ⁴
München UBW	BW, insb. interkulturelle Medien- und Erwachsenenbildung	BW, insb. interkulturelle Medien- und Erwachsenenbildung	×	–
München U	Päd mit Schwerpkt. Bildungsforschung und Bildungsmanagement	Päd mit Schwerpkt. Bildungsforschung und Bildungsmanagement	×	–
Münster U	EW	EW	×	–
Oldenburg U	E- und BWen	E- und BWen	×	–
	Rehabilitationspädagogik	Rehabilitationspädagogik	×	–
Osnabrück U	EW: Erziehung und Bildung in gesellschaftlicher Heterogenität	EW mit Schwerpkt. Kindheit und gesellschaftliche Diversität	×	–
Paderborn U	EW	EW	–	×
Potsdam U	EW	BW	×	–
Regensburg U	EW	EW	×	–
Rostock U	BW	E- und BW	×	–
Schwäbisch Gmünd PH	BWen (3 Semester)	–	–	–
	Interkulturalität und Integration	Interkulturalität und Integration	×	–
Siegen U	Kindheits- und Sozial- pädagogik (3 Semester)	Kindheits- und Sozial- pädagogik (3 Semester)	×	–
	Bildung und Soziale Arbeit	Bildung und Soziale Arbeit	×	–
Stuttgart U	–	Berufspädagogik und Personalentwicklung	×	–
Trier U	EW: Organisation des Sozialen	EW: Organisation des Sozialen	×	–
Tübingen U	Forschung und Entwicklung in der Sozialpädagogik/ Sozialen Arbeit	Forschung und Entwicklung in der Sozialpädagogik/ Sozialen Arbeit	×	–
	Erwachsenenbildung/ Weiterbildung	Erwachsenenbildung/ Weiterbildung	×	–
	Schulforschung und Schulentwicklung	Schulforschung und Schulentwicklung	×	–
	Empirische Bildungsforschung und Pädagogische Psychologie (MSc)	Empirische Bildungsforschung und Pädagogische Psychologie (MSc)	×	–
Vechta U	Bildung und Erziehung: Kultur – Politik – Gesellschaft	Bildung und Erziehung: Kultur – Politik – Gesellschaft	×	–
	Soziale Arbeit	Soziale Arbeit	×	–

Tabellenanhang

Standort ²	Studienfachbezeichnung 2018/2019	Studienfachbezeichnung 2022/2023 ³	Ein- Fach	Zwei- Fach ⁴
Weingarten PH	Educational Science – BWe (3 Semester)	<i>Educational Science – BWe</i> (3 Semester)	×	–
	Medien- und Bildungs- management	Medien- und Bildungs- management	×	–
	Early Childhood Studies	Early Childhood Studies	×	–
	Interkulturelle Bildung/ Kulturvermittlung	Interkulturelle Bildung/ Kulturvermittlung	×	–
Wuppertal U	EW: Bildungstheorie und Gesellschaftsanalyse	<i>EW: Bildungstheorie und Gesellschaftsanalyse</i>	×	–
	Kindheit, Jugend, Soziale Dienste	Kindheit, Jugend, Soziale Dienste	×	–
Würzburg U	BW	<i>BW</i>	×	–
	Sonderpädagogik	Sonderpädagogik	×	–

** Ein-Fach-Studiengänge mit Nebenfächern ≥ 30 Leistungspunkten

Tabelle A.3: Standorte und Ausbildungsangebot

Standort	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	ZfL/PSE
Baden-Württemberg							
Freiburg U				×			PSE (in Kooperation mit PH Freiburg)
Freiburg PH	×		×		×	(in Kooperation mit HS Offenburg)	PSE (in Kooperation mit U Freiburg)
Heidelberg U				×	×		PSE (in Kooperation mit PH Heidelberg)
Heidelberg PH	×		×		×	(in Kooperation mit HS Mannheim)	×
Hohenheim U				×		(Wirtschaftspädagogik: Möglichkeit zum Übergang zum Lehramt, aber keine direkte Bezeichnung)	PSE (Hochschulkooperation)
Karlsruhe U				×	×		×
Karlsruhe PH	×		×				
Konstanz U				×	×		×

Tabellenanhang

Standort	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	ZfL/PSE
Ludwigs- burg PH	×		×		×	×	PSE (Hoch- schul- koopere- ation)
Mann- heim U				×	×		×
Schwä- bisch- Gmünd PH	×		×		×		
Stuttgart U				×	×		PSE (Hoch- schulko- opera- tion)
Tübin- gen U				×	×		×
Ulm U				×			×
Weingar- ten PH	×		×		×		

Standort	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	ZfL/PSE
Kunst- und Musikhochschulen ¹				× (in Kooperation mit Partneruniversitäten)			PSE (Hochschulkooperation)
Bayern							
Augsburg U	×		×	×			×
Bamberg U	×		×	×	×		×
Bayreuth U			×	×	×		×
Eichstätt-Ingolstadt KU	×		×	×			×
Erlangen-Nürnberg U	×		×	×	×		×
München U	×		×	×	×	×	×
München TU	×		×	×	×		PSE
Passau U	×		×	×			×
Regensburg U	×		×	×		×	×
Würzburg U	×		×	×		×	PSE

1 Kunst- und Musikhochschulen kooperieren mit mehreren Hochschulen und Universitäten.

Tabellenanhang

Standort	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	ZfL/PSE
Berlin							
Berlin FU	×	(in Kooperation mit UdK Berlin)		×	(ISS/Gym) (in Kooperation mit UdK Berlin)	×	(Lehramt an Grundschulen, Sonderpädagogik, Deutsch oder Mathematik)
Berlin HU	×			×	(ISS/Gym) (in Kooperation mit UdK Berlin)	×	(Für alle Schulformen sonderpäd. Schwerpunktsetzung möglich)
Berlin TU				×	(ISS/Gym) (in Kooperation mit UdK Berlin)		
Brandenburg							
Potsdam U	×		×	(Lehramt für die Sekundarschulen I und II)	×	(Lehramt für die Sekundarschulen I und II)	
Bremen							
Bremen U	×			×	×	×	×
Hamburg							
Hamburg U	×	×	(Bewerbung nur noch für den Master)	×	×	(in Kooperation mit TU Hamburg-Harburg)	×
Hessen							
Darmstadt TU				×	×		×

Standort	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	ZfL/PSE
Frankfurt U	×		×	×		×	×
Gießen U	×		×	×	×	×	×
Kassel U	×		×	×	×		×
Marburg U				×			×
Mecklenburg-Vorpommern							
Greifswald U	×		×	×			×
Rostock U	×		×	×	×	×	×
	(in Kooperation mit HMT Rostock)		(in Kooperation mit HMT Rostock)	(in Kooperation mit HMT Rostock)	(in Kooperation mit HS Neubrandenburg)	(in Kooperation mit HMT Rostock)	
Niedersachsen							
Braunschweig TU	×		×	×			×
				(in Kooperation mit HBK Braunschweig)			
Göttingen U				×	×		×
Hannover U				×	×	×	PSE
Hildesheim U	×		×				×
	(Spezialisierung im Masterstudium)		(Spezialisierung im Masterstudium)				
Lüneburg U	×	×	×				×
	(Spezialisierung im Masterstudium)		(Spezialisierung im Masterstudium)				
Oldenburg U	×	×	×	×	×	×	×
	(Spezialisierung im Masterstudium)		(Spezialisierung im Masterstudium)				
Osna-brück U	×		×	×	×		×

Tabellenanhang

Standort	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	ZfL/PSE
Vechta U	× (Spezialisierung im Masterstudium)		× (Spezialisierung im Masterstudium)				×
Nordrhein-Westfalen²							
Aachen U				×	× (in Kooperation mit FH Aachen, TH Köln und HS Niederrhein)		×
Bielefeld U	×		×	×		×	PSE
Bochum U				×			PSE
Bonn U				×	×		×
Dortmund TU	×		×	×	× (in Kooperation mit FH Dortmund)	×	×
Duisburg-Essen U	× (in Kooperation mit UdK Folkwang)		× (in Kooperation mit UdK Folkwang)	× (in Kooperation mit UdK Folkwang)	×	× (ab WiSe 2022/23)	×
Köln U	× (in Kooperation mit DSHS Köln)		× (in Kooperation mit DSHS Köln)	× (in Kooperation mit HfMT Köln und DSHS Köln)	× (in Kooperation mit HfMT Köln und DSHS Köln)	× (in Kooperation mit DSHS Köln)	×
Münster U	×		×	×	× (in Kooperation mit FH Münster)		×

- 2 Lehramtstyp 5 an den Standorten FH Aachen, FH Bielefeld, FH Dortmund, FH Münster, HS Bochum, HS Bonn-Rhein-Sieg, HS Hamm-Lippstadt, HS Niederrhein, Westfälische HS und TH Köln: kein lehramtsbezogener Studiengang, sondern ein Fachbachelor mit der Option, zusätzliche Module zu absolvieren, die den Zugang zu einem Lehramts-Masterstudium an kooperierenden Universitäten eröffnen können.

Standort	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	ZfL/PSE
TH Ostwestfalen-Lippe ³					×		
Paderborn U	×		×	×	× (in Kooperation mit FH Südwestfalen, FH Bielefeld und HS Hamm-Lippstadt, HS OWL)	×	PSE
Siegen U	× (in Kooperation mit DSHS Köln)		× (in Kooperation mit DSHS Köln)	× (in Kooperation mit DSHS Köln)	× (in Kooperation mit HS Bonn-Rhein-Sieg, FH Dortmund, FH Südwestfalen, TH Köln und DSHS Köln)	× (in Kooperation mit DSHS Köln)	×
Südwestfalen FH ⁴					×		
Wuppertal U	×		×	×	× (in Kooperation mit HS Bochum und Westfälischen HS ⁵ , FH Südwestfalen, Hagen und Iserlohn)	×	PSE

- 3 Bachelor Lehramt ist ohne Kooperation mit einer anderen Universität möglich, für den Master muss jedoch das Studium an der U Paderborn fortgeführt werden (s. auch: http://www.th-owl.de/studium/angebote/studiengaenge/?tx_in2studyfinder_pi1%5BsearchOptions%5D%5Btopic%5D%5B%5D=51)
- 4 Bildungswissenschaftliche Module für den Bachelor werden an der FH absolviert, Weiterführung des Studiums (M) an der U Paderborn, U Siegen oder U Wuppertal, s. auch: <https://www4.fh-swf.de/cms/berufsschullehrer>
- 5 Westfälische Hochschulen: Standorte Gelsenkirchen, Bocholt, Recklinghausen

Tabellenanhang

Standort	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	ZfL/PSE
Rheinland-Pfalz							
Kaiserslautern TU			×	×	×		×
Koblenz-Landau U	×		×	×	× (Standort Koblenz, Kooperation HS Koblenz, PTH Val-lendar)	× (Standort Landau)	×
Mainz U				× (ab dem 5. Semester nur mit dem Studienziel Lehramt an Gymnasien weiterzustudieren)			×
Trier U	×		×	×			×
Saarland							
Saarbrücken und Homburg U	×		×	×	×		×
Sachsen							
Chemnitz U	×						×
Dresden TU	×		×	×	×		×
Leipzig U	×		×	×	×	×	×
Sachsen-Anhalt							
Halle-Wittenberg U	×		× (Kooperation Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle)	× (Kooperation Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle)		×	×

Standort	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5	Typ 6	ZfL/PSE
Magdeburg U			×	×	×		×
Schleswig-Holstein							
Flensburg U	×		×	×	×	×	×
Kiel U			×	×	×		×
Thüringen							
Erfurt U	×		×		×	×	PSE
Jena U			×	×			×

AdBK = Akademie der Bildenden Künste, DSHS = Deutsche Sporthochschule, FH = Fachhochschule, FU = Freie Universität, HfJS = Hochschule für Jüdische Studien, HfM = Hochschule für Musik, HMT = Hochschule für Musik und Theater, HMTM = Hochschule für Musik und Theater München, HS = Hochschule, HU = Humboldt-Universität, KU = Katholische Universität, PH = Pädagogische Hochschule, PSE = Professional School of Education, PTH = Philosophisch-Theologische Hochschule TH = Technische Hochschule, TU = Technische Universität, U = Universität, UdK = Universität der Künste, ZfL = Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Quelle: eigene Recherchen

Autorinnen und Autoren

Gerecht, Marius, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Informationszentrum Bildung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt a.M.; Arbeitsschwerpunkte: Forschungsdaten und Forschungsinstrumente der empirischen Bildungsforschung, Bildungsforschung und Bildungsinformation

Grunert, Cathleen, Prof. Dr. phil. habil., Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt: Soziokulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeitsschwerpunkte: Kindheits- und Jugendforschung, Wissenschaftsforschung, Professionsforschung

Hüfner, Kilian, M. A., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt: Soziokulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeitsschwerpunkte: Kindheits- und Jugendforschung, Kinder- und Jugendkulturen, Migration

Kerst, Christian, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Hannover; Arbeitsschwerpunkte: Bildungsberichterstattung, Absolventenstudien, Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung

König, Anna, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung; Arbeitsschwerpunkte: Bildungsgerechtigkeit im Hochschulkontext, Studierendenforschung

Krüger, Heinz-Hermann, Prof. Dr. phil. habil., Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Schulforschung, Kindheits- und Jugendforschung, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft

Lockstedt, Madeline, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und stellv. Geschäftsführung des Zentrums für Wissenschaftliche Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg; Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftliche Weiterbildung, erwachsenenpädagogische Organisationsentwicklung und Implementation

Ludwig, Katja, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt: Soziokulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftsforschung, Bildungsforschung, Jugendforschung

Martini, Renate, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Informationszentrum Bildung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt a. M.; Arbeitsschwerpunkte: Monitoring der Bildungsforschung, Bildungsinformation, Informationsvermittlung

Rittberger, Marc, Prof. Dr., Professur für Informationsmanagement am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt a. M. und an der Hochschule Darmstadt; Leitung des Informationszentrum Bildung; Arbeitsschwerpunkte: Angewandte Forschung zu den Themen Informatik, Open Science, Informationsinfrastrukturen

Ruberg, Christiane, Dr., Studienrätin im Hochschuldienst am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der TU Dortmund; Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenprofessionalität & Lehrer*innenbildung, Inklusion & Bildungsgerechtigkeit, Digitale Schulentwicklung, Demokratiepädagogik & Demokratiebildung

Sauerwein, Markus, Prof. Dr., Professur für Theorie und Empirie der Sozialpädagogik, Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung, Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit; Arbeitsschwerpunkte: Soziale Arbeit und Schule, Kinder- und Jugendhilfe, Profession und Professionalität, Pädagogische Qualität, Wissenstransfer

Schmidt-Hertha, Bernhard, Prof. Dr., Professur für Erziehungswissenschaft für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München; Arbeitsschwerpunkte: Weiterbildungsforschung, Hochschulforschung, Informelles Lernen, Digitalisierung im Bildungssystem

Schultheiß, Johanna, studentische Hilfskraft am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Schumpich, Falko, M. Ed., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der TU Dortmund; Arbeitsschwerpunkte: Digitale und demokratische Schulentwicklung, Demokratiepädagogik & Demokratiebildung, Partizipation & Bildungsgerechtigkeit, Lehrer*innenbildung und -professionalisierung

Seitter, Wolfgang, Prof. Dr., Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Akademische Leitung des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg; Arbeitsschwerpunkte: Erwachsenenpädagogische Institutionen- und Professionsforschung, Theorie der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens, wissenschaftliche Weiterbildung

Sweers, Franziska, Dr., Geschäftsführung des Zentrums für wissenschaftliche Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg und Beisitz im Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Weiterbildung und Fernstudium (DGWF); Arbeitsschwerpunkte: erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung sowie wissenschaftliche Weiterbildung

Tervooren, Anja, Prof. Dr., Professur für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Kindheitsforschung an der Universität Duisburg-Essen und Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Arbeitsschwerpunkte: Theorien der Differenz in der Erziehungswissenschaft, Kindheitsforschung, Erziehungswissenschaftliche Ethnographie, Inklusion und Lehrer*innenbildung

Wolter, Andrä, Prof. Dr. (i. R.), Professur für Erziehungswissenschaftliche Forschung zum Tertiären Bildungsbereich an der Humboldt-Universität zu Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Hochschulforschung, Lebenslanges Lernen, Bildungsmonitoring

Züchner, Ivo, Prof. Dr., Professur für außerschulische Jugendbildung an der Philipps-Universität Marburg; Arbeitsschwerpunkte: Außerschulische Jugendbildung, Jugendforschung, Ganztagschule, soziale Berufe

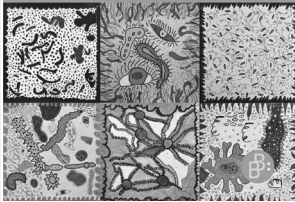


Ulrike Becker

Auffälliges Verhalten in der Schule

Pädagogisches Verstehen und Handeln

PÄDAGOGISCHE EINSICHTEN: PRAXIS UND WISSENSCHAFT IM DIALOG, BAND 2



Ulrike Becker

Auffälliges Verhalten in der Schule

Pädagogisches Verstehen und Handeln

Pädagogische Einsichten: Praxis und Wissenschaft im Dialog, Band 2
2023 • 122 Seiten • Kart. • 14,90 € (D) • 15,40 € (A)
ISBN 978-3-8474-2747-6 • eISBN 978-3-8474-1917-4

Auffälliges Verhalten von Kindern und Jugendlichen im schulischen Alltag zeugt oftmals von den schwierigen Lebenssituationen, in denen sie aufwachsen. Für Lehr- und pädagogische Fachkräfte stellt der Umgang mit den daraus resultierenden Konflikten die größte Herausforderung dar. In diesem Buch werden Ansätze und Lösungen für das Verstehen und Handeln in schwierigen pädagogischen Situationen in der Schule vorgestellt. Außerdem bietet ein inklusiver Förderansatz Impulse für die Schulentwicklung zur Prävention auffälligen Verhaltens.

www.shop.budrich.de



Rita Braches-Chyrek
Charlotte Röhrner
Jo Moran-Ellis
Heinz Sünker (Hrsg.)

Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit

2024 • 659 Seiten • gebunden • 69,90 € (D) • 71,90 € (A)
ISBN 978-3-8474-2649-3 • eISBN 978-3-8474-1819-1

Mit dem Fokus auf Orte und Kontexte des Lebens von Kindern bringt dieses Handbuch Beiträge zusammen, die unterschiedlichste soziale Konstellationen, die für kindliches Leben und Erleben wichtig sind, untersuchen. Diese werden analog zu aktuellen Fragen von Ökologie, Nachhaltigkeit und Naturbezug diskutiert, da Kinder nicht nur die Zukunft verkörpern, sondern stetig die Folgen ökologischer Probleme erleben und von diesen besonders betroffen sind.

www.shop.budrich.de

Johannes Twardella

Islam und Pädagogik

Studien zur Position des Lehrers im Islam



Johannes Twardella

Islam und Pädagogik

Studien zur Position des
Lehrers im Islam

2023 • 292 S. • kart. • 38,00 € (D) • 39,10 € (A)

ISBN 978-3-8474-2728-5 • eISBN 978-3-8474-1898-6

Was kennzeichnet eine islamische Pädagogik? Mit der Einführung des Fachs „Islamische Religion“ an deutschen Schulen stellt sich die Frage: Sind für den Unterricht in diesem Fach nicht nur „westliche“, sondern auch islamische pädagogische Ansätze von Belang? Die Aufsatzreihe bietet einen erstmaligen Zugang zur kaum erforschten Tradition pädagogischen Denkens im Islam, ausgehend von Analysen zum Koran und zum Hadith. Im Fokus steht dabei, welche Position dem Lehrer in dieser Tradition zugeschrieben wird.

www.shop.budrich.de

B. Schmidt-Hertha, A. Tervooren, R. Martini, I. Züchner

Datenreport Erziehungswissenschaft 2024

Erstellt im Auftrag

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Die Erziehungswissenschaft entwickelt sich als eines der größten Fächer an deutschen Hochschulen stetig weiter. Mit dem alle vier Jahre erscheinenden Datenreport informiert die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) die Fachöffentlichkeit, die Bildungs- und Hochschulpolitik und die Öffentlichkeit über diese Entwicklung und den erreichten Entwicklungsstand des Fachs. Auf dieser Grundlage dient der Datenreport der Identifikation fachpolitischer ebenso wie hochschul- und bildungspolitischer Handlungsbedarfe.

Die Herausgeber*innen:

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Ludwig-Maximilians-Universität München

Prof. Dr. Anja Tervooren, Universität Duisburg-Essen

Dr. Renate Martini, DIPF Frankfurt

Prof. Dr. Ivo Züchner, Philipps-Universität Marburg

ISBN 978-3-8474-3042-1



www.budrich.de