

Prondczynsky, Andreas von

Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin

Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 221-230. - (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Beiheft; 1)*



Quellenangabe/ Reference:

Prondczynsky, Andreas von: Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin - In: Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 221-230* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-55958 - DOI: 10.25656/01:5595

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-55958>

<https://doi.org/10.25656/01:5595>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

5. Jahrgang

Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Inhaltsverzeichnis

Lothar Wigger	Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der DGfE	5
KOMMISSION PÄDAGOGISCHE ANTHROPOLOGIE		
Christoph Wulf	Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie	9
Christoph Wulf	Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie	13
Kristin Westphal	Zur Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung am Beispiel Stimme	33
Stephan Sting	Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit	43
Hans-Rüdiger Müller	Exzentrische Positionalität. Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem Helmuth Plessners	53
Jörg Zirfas	Anthropologie als Spurensuche. Eine programmatische Skizze mit Blick auf die Allgemeine Pädagogik	63
Michael Göhlich	Institution des Lernens. Überlegungen zu einer Anthropologie der Schule	73
KOMMISSION BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE		
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft	81
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen	83
Jan Masschelein/ Norbert Ricken	Regulierung von Pluralität – Skizzen vom ‚Außen‘. Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft	93
Michael Wimmer	Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft	109

KOMMISSION BIOGRAPHIEFORSCHUNG

Ernst Cloer	Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	123
✗ Theodor Schulze	Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	129
✗ Dorle Klika	Pädagogisches Handeln in Briefform. Theoretisch-methodologische Überlegungen zur Analyse von Korrespondenzmaterial	147
✗ Karin Priem/Edith Glaser	„Hochverehrter Herr Professor!“ – „Sehr geehrter Herr Kollege!“ Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und Wilhelm Flitners	163

KOMMISSION WISSENSCHAFTSFORSCHUNG

Peter Vogel	Wissenschaftsforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	179
✗ Klaus-Peter Horn	Zur Geschichte der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung (AfW) bzw. Kommission AG Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Tagungen, Publikationen, Themen	181
✗ Lothar Wigger	Identität und Diffusion der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin	213
Andreas von Prondcynsky	Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin	221
✗ Guido Pollak	Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung?	231
✗ Edwin Keiner	Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	241
✗ Peter Vogel	Institutionalisierte Selbstkritik – Die Aufgabe der Kommission Wissenschaftsforschung?	251
Autorenspiegel.....		255

Andreas von Prondczynsky

Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin

Zusammenfassung

Mit den Methoden empirischer Wissenschaftsforschung beobachtet sich die Erziehungswissenschaft erst seit gut zehn Jahren selbst. Dabei begreift Wissenschaftsforschung die Disziplin als ein komplexes Kommunikationssystem, in dem sich auf eigentümliche Weise das Fach wie auch die Strukturen der Erzeugung disziplinären Wissens reproduzieren. Am Beispiel der Etablierung der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem und ihrer besonderen Binnendifferenzierung werden Fragen und Befunde der empirischen Wissenschaftsforschung diskutiert. Im Zentrum steht dabei der Wandel der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Es werden Desiderate benannt, die eine künftige Wissenschaftsforschung aufgreifen müsste, um Aufgaben und Funktionen besser verstehen zu können, die die Allgemeine Erziehungswissenschaft für die Gesamtdisziplin auch heute noch (und wieder) systematisch erfüllt.

Summary

Institutionalization and Differentiation in Educational Science as a Research Discipline

For the last decade Educational Science has been observing itself with the help of empirical social science research. Research in the field of Social Studies of Science understands a discipline as a complex system of communication, inside of which the subject and the structures for the generation of disciplinary knowledge reproduce themselves. Questions and research results from empirical research in this field will be discussed in relation to the example of the establishment of Educational Sciences in the scientific system and its particular internal differentiation. Central to the discussion is the development of General Education Theory. Suggestions will be made as to what future research must focus on, if it is to understand the tasks and functions which General Education Theory still fulfils for the whole discipline of Educational Science.

1 Einleitung

Zwar lässt sich, wie man dem Beitrag von HORN (in diesem Band) entnehmen kann, die Geschichte der Kommission „Wissenschaftsforschung“ in der DGfE in das Jahr 1977 zurück verfolgen.¹ Doch an den Themen der frühen Kolloquien und der späteren Tagungen ist eines unschwer abzulesen: Im Sinne *empirischer Wissenschaftsforschung* hat die Kommission ihre Arbeit erst Ende der 1980er-Jahre, genauer im Rahmen zweier Tagungen 1988, aufgenommen. Diese Tagungen widmeten sich zum einen dem Thema der „Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens“, zum anderen der Frage, ob sich die „Pädagogik auf dem Wege zu einer normalen Wissenschaft“ befände.

Auf der zweiten Tagung im Herbst 1988 wurden erstmals „Befunde der empirischen Wissenschaftsforschung“ über die Erziehungswissenschaft vorgestellt und diskutiert. Konzeptionell und methodisch neu war die Orientierung an dem aus der Wissenschaftssoziologie importierten Modell der *Wissenschaftsindikatoren*, das WEINGART/WINTERHAGER (1984) zur „Vermessung der Forschung“ vorgelegt hatten (vgl. auch WEINGART u.a. 1991).

Programmatisch und provokativ hat dann TENORTH das Modell der *Input-, Output- und Strukturindikatoren* empirischer Wissenschaftsforschung auf die „Vermessung der Erziehungswissenschaft“ übertragen (TENORTH 1990). Seitdem erst – also seit etwa einem Jahrzehnt – lässt sich ein Aufgabenverständnis disziplinärer Selbstbeobachtung in der Erziehungswissenschaft registrieren, das nicht mehr nur nach Kriterien philosophischer und wissenschaftstheoretischer Reflexion verfährt, sondern auch die Standards empirischer Wissenschaftsforschung nutzt. Im Fokus der Disziplinvermessung steht dann Erziehungswissenschaft vor allem im Hinblick auf ihre „soziale Geltung“ und ihre Gestalt als „Kommunikationssystem“. Ihre Fragen richtet die Wissenschaftsforschung weiterhin an die Formen, in denen die „Reproduktion des Faches“ stattfindet und an die „Strukturen“, in denen pädagogisches Wissen produziert wird (TENORTH 1990, S. 23f.).

Seit Ende der 1980er-, Anfang der 1990er-Jahre ist im Rahmen der Wissenschaftsforschung eine Reihe empirischer Untersuchungen vorgelegt worden, die sich der Erziehungswissenschaft im Hinblick auf

- ihre Etablierung im Wissenschaftssystem,
- die Prozesse der Ausdifferenzierung und der Binnendifferenzierung,
- die infrastrukturellen, personellen und finanziellen Bedingungen,
- die lokalen Formierungen und schließlich auch
- die Forschungspraxis unter den Aspekten der Drittmittel, der Publikationen und der Nachwuchsqualifizierung

zugewendet haben.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird zuerst kurz auf die Etablierung im Wissenschaftssystem Bezug genommen (2), um dann in einem zweiten Schritt etwas ausführlicher auf die m.E. für die Allgemeine Erziehungswissenschaft im Mittelpunkt stehende disziplinäre Binnendifferenzierung einzugehen (3). Die weiteren Fragen der infrastrukturellen, personellen und finanziellen Bedingungen, der lokalen Formierungen sowie der Forschungspraxis werden schließlich im Horizont der Gesamtdisziplin auf die Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft fokussiert, um hier auch Desiderate der auf sie zu richtenden empirischen Wissenschaftsforschung benennen zu können (4).

War das Ausgangsinteresse der an die Disziplin herangetragenen Wissenschaftsforschung die Beantwortung der Frage gewesen, ob die Erziehungswissenschaft seit ihrer Erstinstitutionalisierung in der Weimarer Republik im Blick auf andere Disziplinen während der vergangenen 30 bis 40 Jahre eine vergleichbare *Normalitätsentwicklung* genommen habe, so gibt es nach der gegenwärtigen Befundlage der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung darauf keine unzweifelhaft eindeutigen, sondern nur eine Reihe ambivalenter Antworten.

2 Etablierung im Wissenschaftssystem

Es kann nach den Daten, die vor allem BAUMERT/ROEDER im Rahmen ihrer Erhebungen zur Verfügung gestellt haben (BAUMERT/ROEDER 1990a, 1990b, 1990c, 1994), kein Zweifel daran bestehen, dass die Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem fest verankert ist. Danach hat die Expansion der Erziehungswissenschaft in den 1960er- und 1970er-Jahren gleichzeitig zu einem *Institutionalisierungsschub* und zu einer *verstärkten Binnendifferenzierung in Subdisziplinen* geführt.

Die 1960 ausgesprochene Empfehlung des Wissenschaftsrates zur Besetzung des Faches mit Doppelprofessuren, die sukzessive Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten (bzw. die Gründung von Gesamthochschulen), die Ausweitung der Lehrerausbildung und schließlich die Einrichtung des Diplomstudiengangs müssen als die maßgeblichen bildungs- und professionspolitischen Impulse betrachtet werden, die dazu geführt haben, dass die Disziplin – wie auch der kürzlich vorgelegte „Datenreport Erziehungswissenschaft“ (OTTO u.a. 2000) zeigt – heute in Lehramts-, Magister- und Diplomstudiengängen an 76 Hochschulen der Bundesrepublik vertreten ist (vgl. RAUSCHENBACH/ZÜCHNER 2000, S. 31, Tab. 1.3). Berücksichtigt man nur die Hauptfachstudiengänge (Diplom und Magister) sowie die Sekundarstufe II, dann nimmt die Erziehungswissenschaft nach den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, der Humanmedizin und der Germanistik den fünften Rang bei den Studierenden aller Studienbereiche ein. Von geringfügigen zeitweisen Rückgängen 1980, 1988 und 1998 abgesehen, sind die Studierendenzahlen in den erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen zwischen 1974 und 1998 von rd. 18.000 auf 52.000 gestiegen.

Andererseits ist nach dem „Datenreport“ (OTTO u.a. 2000) – in dem nach Berechnungsweise des Statistischen Bundesamtes bis 1989 in den Professorenbestand das gesamte Personal der Pädagogischen Hochschulen eingerechnet wurde – die Zahl der Professuren für Erziehungswissenschaft von 1980 1.749 auf 1998 908 trotz des Einbezugs der Neuen Bundesländer in die Statistik ab 1992 drastisch gesunken. Da für 1980 nach BAUMERT/ROEDER aber nur von 1.100 Erziehungswissenschaftsprofessuren ohne Pädagogische Hochschulen auszugehen sei (vgl. BAUMERT/ROEDER 1990c, S. 76), würde sich die Reduktion relativieren. Unter Gesichtspunkten der *Expansion* markanter ist dann vielmehr der Zeitraum zwischen 1966 und 1980: In diesem wächst die Zahl der Professuren von 196, wovon allein 144 an den Pädagogischen Hochschulen angesiedelt waren, auf die erwähnten 1.100. Zum Vergleich ein Blick zu benachbarten Disziplinen. In der Psychologie stieg die Zahl der Professuren von 1980 319 auf 1998 517, in den Politik- und Sozialwissenschaften war im gleichen Zeitraum ein Anstieg von 604 auf 734 Professuren festzustellen.

Wenn man die Etablierung der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem u.a. an den Professorenzahlen festmacht, dann muss man auf der Grundlage der Daten aus der empirischen Wissenschaftsforschung Zweifel haben, in welche Richtung die Frage nach der *Normalität der Disziplin* zu beantworten ist. BAUMERT/ROEDER zufolge lässt sich eine *Erfolgsgeschichte* zumindest bis 1987 schreiben; nach RAUSCHENBACH/CHRIST (1994) und dem „Datenreport“ (OTTO u.a. 2000) aber wäre die Entwicklung seit 1980 eine *Geschichte des Verlusts*: Die Disziplin musste danach zwischen 1980 und 1998 die Halbierung ihres Bestandes an Professuren hinnehmen. Gleichwohl muss man sehen, dass die Erziehungswissenschaft im Vergleich mit ihren Nachbardisziplinen auch dann noch die Spitzenposition bei den Professuren hält.

3 Binnendifferenzierung der Disziplin

Im Blick nach innen ist gewiss als das markanteste Merkmal der Disziplinentwicklung die Tatsache ihrer *Binnendifferenzierung* hervorgehoben worden. Zu deren Aufklärung haben vor allem die Arbeiten von MACKE über die Herausbildung von Subdisziplinen beigetragen (MACKE 1990, 1992, 1994)². Seine Datenbasis besteht im Corpus von 4.500 Qualifikationsschriften – Dissertationen und Habilitationsarbeiten –, die von 1945 bis 1990 in der Disziplin geschrieben worden sind. Aus der Verteilung dieser Arbeiten auf die Teildisziplinen wurden von MACKE weitreichende – wie ich meine: auch irreführende – Schlüsse gezogen. Sie verleiteten in der Folge zu Diskussionen über das Verschwinden bzw. den Funktionsverlust der „Allgemeinen Pädagogik“, die das strukturell-disziplinäre Substrat eines sich ausdifferenzierenden Faches gänzlich aus dem Blick verloren haben.

Meines Erachtens deuten nämlich die Konsequenzen, die MACKE aus seinen Daten gezogen hat, auf die Spätfolgen eines weder in der Disziplin noch in der Kommission Wissenschaftsforschung hinreichend systematisch bearbeiteten Auseinanderfallens wissenschaftstheoretischer, wissenschaftsgeschichtlicher und wissenschaftssoziologischer Reflexionsformen hin. In MACKES Konstatieren einer „Auflösung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bzw. eine[r] Abwanderung des Allgemeinen in die spezialisierten Teildisziplinen“ einerseits und in der Feststellung, dass Allgemeine Pädagogik kein „integrierender Kern der Disziplin“ mehr sein könne (MACKE 1994, S. 65f.), andererseits, werden nicht nur zwei strikt zu unterscheidende Argumente sorglos vermischt, sondern diese Interpretationen folgen auch keineswegs zwingend aus seinen eigenen Daten.

Wenn man nämlich bis 1966/69 von einer teildisziplinären Binnendifferenzierung der Pädagogik/Erziehungswissenschaft noch gar nicht sprechen kann, dann überraschen auch die Anteile der Allgemeinen Pädagogik an der Gesamtzahl aller Qualifikationsarbeiten von 1945-1959 (57.4%) und von 1960-1969 (46.1%) nicht. Ebenso wenig verwundert dann aber, nachdem seit den frühen 1970er-Jahren in Diplomstudiengängen identifizierbare professionsorientierte Zugänge zu pädagogischen Praxisfeldern eröffnet worden sind, dass die Anteile der Allgemeinen Pädagogik an den Qualifikationsarbeiten zwischen 1970 und 1979 auf 28.4% und zwischen 1980 und 1990 auf 24.8% zurückgegangen sind. Dieser Rückgang ist für eine sich binnendifferenzierende Disziplin erwartbar gewesen, und es hätte eher irritieren müssen, wenn trotz Einrichtung von Diplomstudiengängen die Anteile der Allgemeinen Pädagogik an der Qualifikationsarbeiten gleich geblieben bzw. nur geringfügiger gesunken wären.

Bei aller Unbestreitbarkeit des Erkenntnisgewinns, den die Studien von MACKE für unser Wissen über die Entwicklung der Disziplin erbracht haben, muss dann aber doch erstaunen, dass im Vergleich der Teildisziplinen ausschließlich der Funktionsverlust der Allgemeinen Pädagogik als herausragendes Merkmal der Disziplinentwicklung diskutiert worden ist, und damit vollkommen aus dem Blick geraten musste, dass immerhin auch noch zwischen 1980 und 1990 jede vierte Qualifikationsarbeit in der Allgemeinen Pädagogik vorgelegt worden ist. Nimmt man die Vergleichende Erziehungswissenschaft hinzu, dann kann man feststellen, dass 1/3 aller Qualifikationsarbeiten auch zwischen 1980 und 1990 noch in Teildisziplinen angefertigt worden sind, denen kein komplementäres pädagogisches Professionsfeld entspricht. Über die Bedeutung dieses Datums ist m.W. nicht diskutiert worden. Zwar reduziert sich der Anteil der Allgemeinen Pädagogik an allen Qualifikationsarbeiten im Untersuchungszeitraum unübersehbar um mehr als die Hälfte von 57.4% auf 24.8%; aber zugleich gibt es auch keine andere Teildisziplin, in der

zwischen 1980 und 1990 mehr Qualifikationsarbeiten vorgelegt worden sind als in der Allgemeinen Pädagogik. Und schließlich: Zwischen 1970 und 1990 entstanden 75% aller Qualifikationsarbeiten, die im gesamten Zeitraum 1945 bis 1990 in der Allgemeinen Pädagogik überhaupt abgeschlossen werden.

Kurzum: das erklärungsbedürftige Faktum der Befunde über die Allgemeine Pädagogik scheint mir *nicht ihr Funktionsverlust*, sondern viel eher der Sachverhalt einer nach wie vor erstaunlich starken disziplinären Position der Allgemeinen Pädagogik. Man muss sich aber vor Augen halten, dass MACKÉ als Datengrundlage für die disziplinäre Binnendifferenzierung ausschließlich Qualifizierungsarbeiten dienten. Unter Bezugnahme auf BAUMERT/ROEDER (1994, S. 33, Tab. 2) kann man zumindest für 1987 festhalten, dass die von MACKÉ anhand der Qualifizierungsarbeiten dargestellte teildisziplinäre Binnendifferenzierung weitgehend auch der Verteilung hauptberuflicher Professoren und Professorinnen entspricht. Bedauerlich ist allerdings – und das bezeichnet ein Desiderat der empirischen Wissenschaftsforschung –, dass eine auf die zentrale disziplinäre Binnendifferenzierung bezogene Fortführung der Datengrundlage über 1990 hinaus nicht vorgenommen worden ist. Dieser Mangel trifft auch auf den „Datenreport Erziehungswissenschaft“ (OTTO u.a. 2000) zu: Die für die Diskussion von Entwicklungsperspektiven wichtigen Daten zur disziplinären Binnendifferenzierung findet man hier nur im Zusammenhang einer Statistik über Stellenausschreibungen.³ Und gerade an dieser Stelle kann man sehen, wie mittels empirischer Wissenschaftsforschung teildisziplinäre Wissenschaftspolitik betrieben wird. Zur Erläuterung dieser Annahme greife ich auf einen Vergleich zwischen „Allgemeiner Pädagogik“ und „Sozialpädagogik“ zurück.

Nach BAUMERT/ROEDER bestanden 1987 rund 25% aller erziehungswissenschaftlichen Professuren als allgemeinpädagogische und gut 8% als sozialpädagogische (vgl. BAUMERT/ROEDER 1994, ebd.). Nach einer Untersuchung von Stellenausschreibungen durch RAUSCHENBACH/CHRIST (1994, S. 86, Tab. 5) waren zwischen 1990 und 1993 aber nur knapp 14% aller ausgeschriebenen Professuren allgemeinpädagogische, jedoch nahezu 30% sozialpädagogische – allerdings unter Einbeziehung aller Fachhochschulprofessuren und überdies von vier Professuren für „Elementarerziehung“. In diesem Beitrag von RAUSCHENBACH/CHRIST aus dem Jahre 1994 gab es keine alternativen Berechnungen teildisziplinärer Ausschreibungen nur für wissenschaftliche Hochschulen – also ohne Fachhochschulen. Im „Datenreport Erziehungswissenschaft“ (OTTO u.a. 2000) hingegen werden drei verschiedene Berechnungsmodelle angeboten – und dies führt am Ende nicht zu Aufklärung, sondern erzeugt eher Verwirrung. Denn einerseits werden für den Zeitraum 1993 bis 1998 – hier wiederum unter Einbezug der Fachhochschulen – 11.3% Ausschreibungen für allgemeinpädagogische und 25.3% für sozialpädagogische Professuren angegeben (vgl. KRÜGER/WEISHAUPT 2000, S. 90, Tab. 5.10); andererseits für den selben Zeitraum nur im Bereich der „Wissenschaftlichen Hochschulen“ 16.3% allgemeinpädagogische und 7.7% sozialpädagogische (vgl. KRÜGER/WEISHAUPT 2000, S. 92, Tab. 5.11). In beiden Tabellen schlagen überdies Stellen für Pädagogische Psychologie mit fast 12 bzw. 15% zu Buche. Endlich fassen KRÜGER/WEISHAUPT den gesamten Zeitraum 1990 bis 1998 für die „Wissenschaftlichen Hochschulen“ zusammen, beziehen sich dabei auch auf RAUSCHENBACH/CHRIST, die ja die Fachhochschulen in ihre Berechnung unterschiedslos integriert hatten, klammern jetzt aber die Stellen für Pädagogische Psychologie wieder aus, und bündeln schließlich die Sozialpädagogik, die Erwachsenenbildung, die Berufspädagogik sowie die Medien- und Kulturpädagogik in einem Bereich „Auerschulische Pädagogik“. In diesem Bereich seien zwischen 1990 und 1998 30% aller Professu-

ren ausgeschrieben worden; die „Allgemeine Pädagogik“ komme hingegen nur auf gut 21% (vgl. KRÜGER/WEISHAUPT 2000, S. 93, Tab. 5.12). Auch KRÜGER/WEISHAUPT operieren im Anschluss an diese Daten mit der Verlust-Rhetorik für die „Allgemeine Pädagogik“ und der Zugewinns-Rhetorik für die „Ränder“ der „Außerschulischen Pädagogik“. Immerhin muss diese Argumentation aber fünf Teildisziplinen, darunter allein drei eigenständige Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, kumulieren, um der Allgemeinen Pädagogik Verluste vorrechnen zu können.

Erklärungsbedürftig ist also auch in den neuesten Daten über die Lage der Disziplin offenkundig nicht, dass trotz fortschreitender Binnendifferenzierung immer noch jede fünfte ausgeschriebene Professur eine allgemeinpädagogische ist, und dass andererseits fünf Teildisziplinen zusammengefasst werden müssen, damit in ihren Bereich noch nicht einmal jede dritte neu zu besetzende erziehungswissenschaftliche Professur fällt. An dieser Stelle kann vielleicht besonders deutlich werden, dass die am Anfang der Binnendifferenzierungs-Diskussion vermeintlich in die Defensive geratene und bis in die Gegenwart als Verliererin der disziplinären Ausdifferenzierung stigmatisierte Allgemeine Erziehungswissenschaft eine Offensive zur Erkundung ihrer eigenen empirischen Situation in der Disziplin im Sinne eines Programms empirischer Wissenschaftsforschung beginnen müsste. Nicht in der Perspektive einer „Wächteramts“-Diskussion für die Gesamtdisziplin, sondern in der Zieldefinition, mehr über sich selbst als Teildisziplin, ihre eigene Binnendifferenzierung und ihre Funktion innerhalb der Disziplin zu erfahren.

4 Effekte der Binnendifferenzierung: Auswirkungen auf die Allgemeine Erziehungswissenschaft und Desiderate ihrer Erforschung

Was das Wissenschaftliche Personal anbelangt, so ist über die Verteilung der erziehungswissenschaftlichen Professuren auf die Teildisziplinen schon berichtet worden. Bezüglich der *Mitarbeiterebene* hingegen besitzen wir gegenwärtig kein Wissen über deren Verteilung auf die Teildisziplinen, sondern verfügen nur über Daten, die die Gesamtdisziplin repräsentieren, und die zumindest einen Vergleich mit Nachbardisziplinen ermöglichen. Danach ist zwar zwischen 1980 und 1998 die Zahl der Mitarbeiter absolut geringfügig von 2.000 auf etwas über 2.100 gewachsen, im gleichen Zeitraum ist aber die Zahl der Professuren von 1.749 auf 908 gesunken, und nur deshalb konnte die durchschnittliche Zahl der Mitarbeiter je Professor von 1.16 auf 2.34 steigen. Der statistischen Verdoppelung der Professoren/Mitarbeiter-Relation entspricht real aber nur eine Erhöhung der Mitarbeiterstellen um knapp 100. Vergleicht man damit die Situation in der Psychologie, so haben sich hier im Zeitraum zwischen 1980 und 1998 die Mitarbeiterstellen mehr als verdoppelt – von 802 auf 1.792, während die Zahl der Professuren nur um 200 von 319 auf 517 gestiegen ist. Kamen so schon 1980 auf jeden Professor der Psychologie durchschnittlich 2.51 Mitarbeiterstellen – also bereits so viele wie 1998 in der Erziehungswissenschaft –, erhöht sich dieser Anteil bis 1998 in der Psychologie auf 3.47 Stellen (vgl. KRÜGER/WEISHAUPT 2000, S. 85, Tab. 5.6). Disziplinpolitisch besitzen die Vergleiche der Mitarbeiterversorgung in der Erziehungswissenschaft mit derjenigen in den benachbarten Disziplinen unbestritten ihren Sinn. Für die Fortführung der Diskussionen über die

disziplinäre Bedeutung der Binnendifferenzierung und die Rolle der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bieten diese Daten jedoch kaum weiterführende Anhaltspunkte.

Einen wesentlichen Indikator für disziplinäre Forschungsintensität stellt das *Volumen eingeworbener Drittmittel* dar. Auch hier kann im Zeitvergleich geprüft werden, ob die Erziehungswissenschaft zu einer forschenden Disziplin geworden ist und sich mithin im Wissenschaftssystem normalisiert hat. Von 1980 bis 1997 haben sich die Drittmiteleinahmen in der Erziehungswissenschaft von 32 Mill. auf knapp 42 Mill. erhöht; d.h. im Durchschnitt stiegen die Drittmiteleinahmen je Professor von gut 29.000 DM auf fast 42.000 DM an. Im gleichen Zeitraum wuchsen in der Psychologie – mit weniger Professuren – die Einnahmen von 29 Mill. auf 52 Mill. D.h. auf jeden Psychologie-Professor entfielen im Schnitt schon 1980 61.000 DM und dann 1998 sogar 100.000 DM. Diese Diskrepanz in der Forschungsintensität setzt sich fort im Vergleich des über Projektmittel finanzierten Personals: Waren es 1980 in der Erziehungswissenschaft 142 und in der Psychologie 111 Mitarbeiter, standen 1997 346 projektmittelfinanzierte Mitarbeiter in der Erziehungswissenschaft 547 in der Psychologie gegenüber. Auf 100 Professoren der Erziehungswissenschaft entfielen 1980 8 Projektmitarbeiter, in der Psychologie 35; 1997 hatte die Erziehungswissenschaft gerade einmal die Relation der Psychologie von 1980 erreicht: 35 Projektmitarbeiter, während nun in der Psychologie die Relation auf 105 Projektmitarbeiter je 100 Professoren angestiegen war (vgl. MERKENS u.a. 2000, S. 121, Tab. 7.2; S. 122, Tab. 7.3). Auch in diesem Sektor der Forschungsintensität wäre für den disziplinären Diskurs eine Datenaufschlüsselung nach Zuordnungen auf Teildisziplinen erforderlich, um eine Diskussion über Forschungsthemen und ihren Wandel führen zu können. Die Erhebung solcher Daten bezeichnet ein Desiderat der empirischen Wissenschaftsforschung.

Ähnlich uninformiert sind wir überdies immer noch in Hinsicht auf einen weiteren zentralen Faktor disziplinärer Kommunikation: die *Publikationen*. Zwar kann man erfahren, dass in der Tat zwischen 1993 und 1997 20.5% der Erziehungswissenschaftsprofessoren überhaupt nichts und 13.6% wenigstens einen Text publiziert haben (vgl. MERKENS u.a. 2000, S. 130, Tab. 7.6). Aber Daten, die die Publikationstätigkeit nach Teildisziplinen aufschlüsseln können oder gar Themen-, Konzept- und Begriffskonjunkturen – wiederum binnenspezifisch – diskutierbar machen, sind bis zum Augenblick nicht verfügbar. Erstes Licht in dieses Dunkel hat jüngst eine von KEINER (1999) in der Publikationsreihe der Kommission Wissenschaftsforschung veröffentlichte Studie zur „empirischen und vergleichenden Untersuchung (der) kommunikativen Praxis einer Disziplin“ gebracht. In ihr werden anhand dreier erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften von 1947 bis 1990 Autoren, Themen, Kernbegriffe, teildisziplinäre Orientierungen systematisch mit den Methoden der indikatorengestützten empirischen Wissenschaftsforschung untersucht.⁴ Im Ergebnis sind zahlreiche Befunde verblüffend und irritieren eingespielte Vorurteile. Z.B. kann gezeigt werden, dass der Rückzug der „Praktiker“ aus diesen Publikationsorganen schon lange vor dem Beginn der „Expansion der Disziplin“ eingesetzt hat und daher nicht als ein Effekt der „Versozialwissenschaftlichung“ gedeutet werden kann (vgl. KEINER 1999, S. 161ff.).

Eine sinnvolle Ergänzung dieses Beitrags zur Erforschung der Disziplin als einer spezifischen Kommunikationskultur haben BAUMERT/ROEDER schon am Anfang der empirischen Wissenschaftsforschung geleistet: In ihrem ersten Ansatz, „Typen universitärer Milieus“ in fünf Clustern abzubilden steckt ein wesentlicher Beitrag zur Rekonstruktion lokaler Wissenschafts- und Forschungskulturen, der über die Praxis der Forschung und

der Disziplin ein differenzierteres Wissen generiert als es die Fachserien des Statistischen Bundesamtes ermöglichen (BAUMERT/ROEDER 1990c). Im „Datenreport“ (OTTO u.a. 2000) wird an diese Untersuchungsperspektive angeknüpft, um so einen Zugriff auf die noch weitgehend unbekanntene Ebene „Lokaler Forschungskulturen“ zu finden (MERKENS u.a. 2000, S. 149ff.). So wichtig es auch ist, zum Zwecke der Hochschulevaluation solche Forschungsprofile einzelner Standorte zu identifizieren, so würde damit allein doch das Potential der Möglichkeiten, das im Konzept „lokaler Forschungskulturen“ wissenschaftsgeschichtlich und wissenschaftssoziologisch steckt, nur verkürzt wahrgenommen. Auch in diesem Bereich hat die Kommission Wissenschaftsforschung methodisch konstruktiv und historisch an Fallbeispielen belegend jüngst die Fruchtbarkeit eines Untersuchungsfeldes „Lokaler Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft“ deutlich machen können (vgl. LANGEWAND/PRONDCZYNSKY 1999). Wissenschaftshistorisch und systematisch entwickelt sie damit frühere Arbeiten der Kommission zur „Erziehungswissenschaft im historischen Prozess“, die vornehmlich kollektivbiographisch vorgingen (vgl. HELM u.a. 1990) und ihren Niederschlag u.a. auch im Kommissionsband zu „Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft“ gefunden haben (HELM 1994; HELM u.a. 1994), auf der lokalgeschichtlichen Ebene der Disziplin weiter.

In der Zusammenfassung ergibt sich als eine Arbeitsperspektive für die *empirische Wissenschaftsforschung* das Votum eines Wiederanknüpfens an das noch unvollendete Untersuchungsprogramm der *disziplinären Binnendifferenzierung*. Dies nicht geleistet zu haben, ist m.E. der wesentliche Mangel des „Datenreports Erziehungswissenschaft“ (OTTO u.a. 2000). Die „Vermessung der Disziplin“ muss auf die Ebene der Teildisziplinen ausgedehnt werden, und hierbei gilt es u.a. Personal und Funktion, Forschung und Lehre, Themen und Publikationen der „Allgemeinen Erziehungswissenschaft“ in ihrer Heterogenität zu durchleuchten. Und die „Vermessung der Disziplin“ muss sich dann auch mit den eigentümlichen Mikrostrukturen wissenschaftskulturell-lokaler Kommunikationen differenzierter befassen.

Anmerkungen

- 1 In den nachfolgenden Ausführungen wird von „Wissenschaftsforschung“ auch in einem über die Arbeiten der „Kommission Wissenschaftsforschung“ hinausweisenden Sinne die Rede sein.
- 2 Zu einer kritischen Analyse der Daten MACKES u.a. zum „Bedeutungsverlust“ der Allgemeinen Pädagogik siehe schon WIGGER 1996, S. 918-920.
- 3 Bei aller Kritik muss freilich bedacht werden, dass jede Erhebung anderer Datenmengen als die der Qualifizierungsarbeiten oder die der Stellenausschreibungen zur präziseren Beschreibung der Wirklichkeiten binnendisziplinärer Ausdifferenzierungsprozesse außerordentlich aufwendig und kompliziert wäre.
- 4 Hierzu gibt es flankierende Vorarbeiten von KEINER/SCHRIEWER 1990 und SCHRIEWER/KEINER 1993.

Literatur

- BAUMERT, J./ROEDER, P. M. (1990a): Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. – Braunschweig, S. 79-128.

- BAUMERT, J./ROEDER, P. M. (1990b): Zur personellen Situation in der Erziehungswissenschaft an den wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. In: *Erziehungswissenschaft*, 1. Jg., H. 1, S. 7-43.
- BAUMERT, J./ROEDER, P. M. (1990c): Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen. Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Jg., S. 73-97.
- BAUMERT, J./ROEDER, P. M. (1994): „Stille Revolution“. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche.* – Weinheim, S. 29-47.
- HELM, L./TENORTH, H.-E./HORN, K.-P./KEINER, E. (1990): Autonomie und Heteronomie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozess. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Jg., S. 30-49.
- HELM, L. (1994): Wer gehört zum Korpus der Erziehungswissenschaft? Konzeptionelle Überlegungen und forschungspraktische Konsequenzen. In: HORN, K.-P./WIGGER, L. (Hrsg.): *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 15; hrsg. von der „Kommission Wissenschaftsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft).* – Weinheim, S. 169-188.
- HELM, L./TENORTH, H.-E./HORN, K.-P./KEINER, E. (1994): Zur Klassifikation des Wissens der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. In: HORN, K.-P./WIGGER, L. (Hrsg.): *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 15; hrsg. von der „Kommission Wissenschaftsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft).* – Weinheim, S. 237-268.
- KEINER, E. (1999): Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 21; hrsg. von der „Kommission Wissenschaftsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). – Weinheim.
- KEINER, E./SCHRIEWER, J. (1990): Fach oder Disziplin. Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Jg., S. 99-119.
- KRÜGER, H.-H./WEISHAUPT, H. (2000): Personal. In: OTTO, H.-U./KRÜGER, H.-H./MERKENS, H./RAUSCHENBACH, T./SCHENK, B./WEISHAUPT, H./ZEDLER, P.: *Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik.* Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. – Opladen, S. 75-97.
- LANGEWAND, A./PRONDCZYNSKY, A. v. (Hrsg.) (1999): Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 20; hrsg. von der „Kommission Wissenschaftsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). – Weinheim.
- MACKE, G. (1990): Disziplininformierung als Differenzierung und Spezialisierung. Entwicklung der Erziehungswissenschaft unter dem Aspekt der Ausbildung und Differenzierung von Teildisziplinen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Jg., S. 51-72.
- MACKE, G. (1992): Ausbildung von Teildisziplinen – Differenzierung zwischen den Teildisziplinen. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zu einer ausdifferenzierten Disziplin. In: *Erziehungswissenschaft*, 3. Jg., H. 5, S. 111-134.
- MACKE, G. (1994): Disziplinärer Wandel. Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Verselbständigung ihrer Teildisziplinen? In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche.* – Weinheim, S. 49-68.
- MERKENS, H./WEISHAUPT, H./ZEDLER, P. (2000): Lokale Profile. In: OTTO, H.-U./KRÜGER, H.-H./MERKENS, H./RAUSCHENBACH, T./SCHENK, B./WEISHAUPT, H./ZEDLER, P.: *Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik.* Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. – Opladen, S. 145-153.
- OTTO, H.-U./KRÜGER, H.-H./MERKENS, H./RAUSCHENBACH, T./SCHENK, B./WEISHAUPT, H./ZEDLER, P. (2000): *Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik.* Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. – Opladen.
- RAUSCHENBACH, T./CHRIST, B. (1994): Abbau, Wandel oder Expansion? Zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Stellenbesetzungen. In: KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche.* – Weinheim, S. 69-92.

- RAUSCHENBACH, T./ZÜCHNER, I. (2000): Standorte und Studiengänge. In: OTTO, H.-U./KRÜGER, H.-H./MERKENS, H./RAUSCHENBACH, T./SCHENK, B./WEISHAUPT, H./ZEDLER, P.: Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik. Erstellt im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. – Opladen, S. 25-32.
- SCHRIEWER, J./KEINER, E. (1993): Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: SCHRIEWER, J./KEINER, E./CHARLE, C. (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. – Frankfurt/M. u.a., S. 277-341.
- TENORTH, H.-E. (1990): Vermessung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., S. 15-27.
- WEINGART, P./SEHRINGER, R./WINTERHAGER, M. (Hrsg.) (1991): Indikatoren der Wissenschaft und Technik. Theorie, Methoden, Anwendungen. – Frankfurt/M.
- WEINGART, P./WINTERHAGER, M. (1984): Die Vermessung der Forschung. Theorie und Praxis der Wissenschaftsindikatoren. – Frankfurt/M.
- WIGGER, L. (1996): Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., S. 915-931.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Andreas von Prondczynsky, Universität Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik, Mürwiker Straße 77, 24943 Flensburg, Tel.: 0461-3130-193/194, E-Mail: avprondczynsky@uni-flensburg.de