

Hofstetter, Rita; Schneuwly, Bernard

Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Historiographie. Eine Disziplin im Spannungsgebiet disziplinärer, professioneller und lokaler/(inter)nationaler Felder

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 5, S. 678-702

urn:nbn:de:0111-opus-71657



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Historische Bildungsforschung – Innovation und Selbstreflexion

Jane Schuch/Heinz-Elmar Tenorth/Nicole Welter

Historische Bildungsforschung – Innovation und Selbstreflexion.

Einführung in den Thementeil 643

Marcelo Caruso

Technologiewandel auf dem Weg zur „grammar of schooling“.

Reform des Volksschulunterrichts in Spanien (1767–1804) 648

Friederike Kuster

Anordnungen der Natur – Grundlagen der Geschlechtererziehung

bei Rousseau 666

Rita Hofstetter/Bernard Schneuwly

Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Historiographie. Eine Disziplin
im Spannungsbereich disziplinärer, professioneller und lokaler/(inter)nationaler

Felder 678

Eckhardt Fuchs

Historische Bildungsforschung in internationaler Perspektive:

Geschichte – Stand – Perspektiven 703

Allgemeiner Teil

Jürgen Reyer/Diana Franke-Meyer

Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der

„Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ... 725

<i>Georg Cleppien</i>	
Die Überforderung des Selbst in unternehmerischen Zeiten	744
<i>Andreas Soltau/Malte Mienert</i>	
Unsicherheit im Lehrerberuf als Ursache mangelnder Lehrerkooperation? Eine Systematisierung des aktuellen Forschungsstandes auf Basis des transaktionalen Stressmodells	761
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Roland Reichenbach</i>	
Christiane Thompson/Gabriele Weiß: Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie	779
<i>Markus Bernhardt</i>	
Peter Gautschi: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise	782
<i>Veronika Magyar-Haas</i>	
Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.): Scham	784
<i>Katharina Maag Merki</i>	
Sigrid Blömeke/Thorsten Bohl/Ludwig Haag/Gregor Lang-Wojtasik/ Werner Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung	787
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	791
Impressum	U 3

Rita Hofstetter/Bernard Schneuwly

Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Historiographie

Eine Disziplin im Spannungsbereich disziplinärer, professioneller und lokaler/ (inter)nationaler Felder

Zusammenfassung: Im ersten Teil des Beitrages werden theoretische und methodische Begriffe und Arbeitshypothesen erarbeitet, um die Entstehung und Entwicklung eines disziplinären Feldes wie die Erziehungswissenschaft zu beschreiben und zu verstehen, das sich in engster Verbindung mit den sozialen und beruflichen Bezugsfeldern entwickelt und als pluridisziplinär verstanden werden kann. Im zweiten Teil werden die Begriffe und Hypothesen am konkreten Falle der Entwicklung der Erziehungswissenschaft in der Schweiz überprüft. Hier kreuzen sich verschiedene akademische Traditionen, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu unterschiedlichen Entwicklungen der Erziehungswissenschaft führen. Drei kontrastierende Konfigurationen werden bestimmt, deren Unterschiede durch kulturelle und lokale Faktoren erklärt werden.¹

Einleitung

„Allein Anamnese, die durch historische Arbeit ermöglicht wird, kann von der Amnesie der Genese befreien, die routinisierten Bezug auf das Erbe fast unweigerlich nach sich zieht, und der sich, im Wesentlichen, in eine disziplinäre Doxa verwandelt“ (Bourdieu 1995, S. 3; Übersetzung der Autoren).

Die Erziehungswissenschaft² verfügt heute über die wesentlichen institutionellen „Insignien“ eines anerkannten disziplinären Feldes: sie weist eine große Anzahl an Lehrstühlen auf; die dem Feld zugehörigen Forscher sind in bedeutenden Verbänden organisiert und treffen sich auf zahlreichen nationalen und internationalen Kongressen; ihre Arbeiten werden in einer Vielzahl nationaler und internationaler Fachzeitschriften veröffentlicht und bilden so ein engmaschiges Kommunikationsnetz. In letzter Zeit beschäftigen sich eine ganze Reihe von Forschungsarbeiten mit der Analyse der institutionellen Ent-

- 1 Der vorliegende Text beruht auf der umfassenden Untersuchung der Entstehung der Erziehungswissenschaft in der Schweiz: Hofstetter/Schneuwly (in Zusammenarbeit mit Lussi/Cicchini/Cribblez/Späni) 2007, die demnächst auf Deutsch erscheint.
- 2 Bereits der Name der Disziplin heute ist vielfältig: Singular im Deutschen, Plural im Französischen, als „education“, wie der Name „Medizin“, die Praxis und ihre Wissenschaft zugleich bezeichnend im Englischen: Indizien eines besonders komplexen Feldes. Wir brauchen im vorliegenden Text, das Wort „Erziehungswissenschaft“ in einem weiten Sinn für das Feld, das im Französischen mit den drei Begriffen *pédagogie*, *science(s) de l'éducation* (je nach historischem Zeitpunkt) bezeichnet wird.

wicklung und der intellektuellen Produktion der Erziehungswissenschaft und tragen so zur kritischen Reflexivität über das Feld sowie zu seiner Identifizierung und Konsolidierung bei (Hofstetter/Schneuwly 2001, 2008; Furlong 2007; Tillmann u.a. 2008; Prost 2001). In diesen Arbeiten wird Erziehungswissenschaft als ein disziplinäres Feld neben anderen gesehen, aber auch gezeigt, dass sie – ohne den Anspruch auf Exklusivität zu erheben – über Eigenschaften verfügt, die in ihr besonders ausgeprägt sind:

- Sie entwickelt sich in enger Interaktion mit ihren gesellschaftlichen und beruflichen Bezugsfeldern der Erziehung und Bildung, denen eine hohe gesellschaftliche Bedeutung zukommt; dies wird belegt durch den schnellen Eingang von Begriffen in den öffentlichen Diskurs,³ die Vielfalt und den Einfluss der Verbände der im Erziehungs- und Bildungswesen Tätigen, die Durchlässigkeit der Grenzen zwischen den Aufgabenbereichen der für Bildungs- und Erziehungsfragen zuständigen wissenschaftlichen, politischen, beruflichen und sozialen Instanzen;
- die bildungs- und erziehungsbezogenen Phänomene, die sie zum Gegenstand hat – insbesondere die Schule –, unterliegen in erster Linie der Zuständigkeit politischer und administrativer Instanzen, die fest in ihrem jeweiligen lokalen, kantonalen, regionalen und nationalen Kontext verankert sind und deren Logiken das disziplinäre Feld stark beeinflussen;
- Die Umrisse der Erziehungswissenschaft sind fließend und nicht exakt festzulegen, da Bildung und Erziehung auch von anderen Disziplinen als Forschungsfeld beansprucht wird: sie gelten einigen als pluridisziplinäres disziplinäres Feld, als undisziplinierte Disziplin (Hoffman/Neumann 1998) oder auch als „elusive science“ (Lagemann 2000).

Wie lassen sich diese Phänomene historisieren? Wie kann man sich dem dynamischen Prozess der Entwicklung dieses Feldes nähern, das ständig seine Umrisse, Gegenstände und Strukturen in einer konstanten Bewegung der Differenzierung, Spezialisierung, Professionalisierung und Institutionalisierung neu definiert? Was noch schwieriger ist: wie lässt sich ein Feld im Augenblick seiner Entstehung fassen, um die Bedingungen seines Entstehens zu begreifen, die zu seiner besonderen Form geführt haben, ohne sich dabei lediglich auf die Genealogie der Institutionen zu beschränken, die es in der Folgezeit verkörpern? So wie auch andere Wissenschaftshistoriker und -soziologen befassen wir uns mit dem *Prozess der Disziplinbildung*, um so das disziplinäre Feld als soziale Konstruktion zu betrachten, die, sowohl in ihrem Bezug zu den ihr entsprechenden sozi-

3 Davon zeugen die Themen, die in den meisten europäischen Ländern regelmässig in den Medien debattiert werden: Notengebung, Schulwahl und Schularart, Rechtschreibunterricht und Rechtschreibreform, und, sehr aktuell, die Methoden des Erwerbs der Lesefertigkeit. Bei all diesen Diskussionen greifen Experten, Wissenschaftler, Eltern und Politiker, oftmals ohne sich dessen bewusst zu sein, auf ursprünglich im Rahmen der Disziplin Erziehungswissenschaft erarbeitete Konzepte und Terminologien zurück, die ihrerseits oft der erzieherischen Praxis und deren Diskursen entstammen.

alen und beruflichen Feldern als auch zu anderen Disziplinen, in einem von Spannungen und Widersprüchen durchzogenen Prozess ständig neu definiert wird.

Der untersuchte Zeitraum erstreckt sich von den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts, als die ersten, ganz oder teilweise der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft gewidmeten Lehrstühle gegründet wurden, bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts: so kann präzise analysiert werden, wie sich Studiengänge und Institute nach und nach institutionalisieren und differenzieren, wodurch eine zunehmende Spezialisierung und Professionalisierung der Forschung im Bereich Bildung und Erziehung möglich wird. Dabei richten wir unser Augenmerk auf die Schweiz, die den Vorteil bietet, dass dort unterschiedliche Kulturräume aufeinandertreffen, und die somit ein Laboratorium darstellt, in dem die Auswirkung unterschiedlicher akademischer Traditionen auf die frühen Phasen der Entwicklung der Erziehungswissenschaft erfasst werden können. Dies erlaubt es, in Form *kontrastierender Konfigurationen*, die institutionellen und kognitiven Logiken herauszuarbeiten, die den verschiedenen akademischen Traditionen eigen sind.

Der vorliegende Beitrag verfolgt zwei Ziele und ist entsprechend in zwei Teile gegliedert. Es geht uns einerseits im ersten Teil darum, theoretische und methodische Begriffe und Arbeitshypothesen zu erarbeiten, um die Entstehung und Entwicklung eines disziplinären Feldes wie die Erziehungswissenschaft zu beschreiben und zu verstehen, das sich in engster Verbindung mit den sozialen und beruflichen Bezugsfeldern entwickelt und als pluridisziplinär verstanden werden kann. Im zweiten Teil erproben wir diese Begriffe und Hypothesen am konkreten Falle der Entwicklung der Erziehungswissenschaft in einem Kontext, wo sich verschiedene akademische Traditionen kreuzen, die zu unterschiedlichen Entwicklungen führen, die verglichen werden können. Dies erlaubt es, lokale, nationale und internationale Faktoren, die die Entwicklung beeinflussen, zu bestimmen.

1. Erziehungswissenschaft als disziplinäres Feld

1.1 Die soziale Form der Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse

Die begrifflichen Werkzeuge, die uns in unseren Analysen leiten, stammen aus der Geschichte und der Soziologie der (Sozial-)Wissenschaften.⁴ In unseren zeitgenössischen Gesellschaften findet die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse zum grossen Teil innerhalb eines „Wissenschaft“ genannten, spezialisierten sozialen Systems statt, das sich in eine Vielzahl von Disziplinen oder disziplinären Feldern⁵ aufteilt. Eine Diszip-

4 Ein ausführlicherer Literaturüberblick findet sich bei Hofstetter/Schneuwly 2002; 2007.

5 Dieser Begriff dient dazu, die ungenauen, fließenden und sich erweiternden Grenzen eines Bereichs mitzudenken, der mehr und mehr die institutionellen Formen einer Disziplin annimmt; er bietet zudem die Möglichkeit, auf das von Bourdieu vorgeschlagene Konzept des sozialen Feldes hinzuweisen. Im disziplinären System gibt es in der Tat Bereiche, die innerhalb ein und derselben Disziplin unterschiedliche Disziplinen vereinen. So umfasst die Medizin sowohl ihre ureigenen Disziplinen wie etwa die Physiologie oder die Anatomie, als auch

lin, und per Analogie ein disziplinäres Feld als institutionelle wie kognitive Einheit (Becher 1989; Bourdieu 2001; Favre 1985), kann durch vier Dimensionen charakterisiert werden, die eng miteinander verzahnt sind, in konstanter Veränderung begriffen sind und sich gegenseitig bedingen (dazu auch, außer den bereits erwähnten Autoren: Stichweh 1993):

- *Schaffung einer institutionellen Basis – Professionalisierung der Forschung.* Ein disziplinäres Feld setzt Institutionalisierung voraus, die durch die Einrichtung von Institutionen und eines Korps von Fachleuten gewährleistet wird, die auf die systematische Produktion und Verbreitung neuer Kenntnisse spezialisiert sind;
- *Bildung von Kommunikationsnetzwerken.* Förderung von Publikationen (Zeitschriften, wissenschaftliche Buchreihen, graue Literatur), wissenschaftliche Gesellschaften und Vereinigungen auf verschiedenen Ebenen des akademischen Betriebes sowie wissenschaftliche Veranstaltungen (Kongresse, Kolloquien, Seminare, etc.) ermöglichen die Konstruktion einer *scientific community*, deren Arbeiten und Auseinandersetzungen die gleichen Problemstellungen betreffen;
- *Wissenschaftliche Produktion von Erkenntnissen.* Die sich aus dem disziplinären Feld ergebende institutionelle und kommunikationsbezogene Infrastruktur ermöglicht die Konstruktion von Erkenntnisgegenständen; das Feld wird kollektives Unternehmen, das Erkenntnisse im Gebiet seines Forschungsgegenstands produziert. Diese Produktion geschieht über die kontinuierliche Entwicklung und Erneuerung theoretischer Modelle und Konzepte sowie von Methodologien zur Erhebung und Analyse von Daten im Feld, die Bedingung für die gesellschaftliche und wissenschaftliche Anerkennung der Disziplin sind;
- *Sozialisierung und Ausbildung des Nachwuchses.* Ein disziplinäres Feld übernimmt institutionell die Funktion der Verbreitung des erarbeiteten Wissens: so werden Fachkräfte eingeführt, ausgebildet und sozialisiert, die sich auf das Feld berufen und/oder in ihm tätig sind.

Diese vier Dimensionen werden von Mechanismen geregelt, die Bourdieu in seiner Feldtheorie beschrieben hat (vgl. 2001 für die explizite Anwendung des Konzepts im Kontext der Disziplinen, insbesondere S. 129ff.). Eine Disziplin – ein disziplinäres *Feld* – stellt von sich aus ein Feld dar. Dies setzt seitens der Akteure die Aneignung eines „disziplinären Habitus“ (S. 86) voraus, d.h. gemeinsamer Schemata der Wahrnehmung und Beurteilung. Im disziplinären Feld konfrontieren sich die Akteure, um ihre Auffassung eines Objekts oder einer Methodologie geltend zu machen, wodurch sich Objekte und Methodologien permanent verändern. Ein disziplinäres Feld unterliegt jedoch auch ex-

andere, die ihr zum Teil eigentlich fremd sind, aber durch diese Integration eine Transformation erfahren haben, wie etwa die Immunbiologie oder die Soziologie der Krankheiten. In solchen Fällen schlagen wir die Verwendung des Begriffs des disziplinären Feldes vor, der unserer Meinung nach für die im Zentrum unserer Untersuchung stehende Erziehungswissenschaft besonders geeignet ist.

ternen Regelmechanismen, die im System der Disziplinen greifen, innerhalb dessen das Feld eine gegebene hierarchische Position einnimmt. Diese Position wird hauptsächlich durch den Grad seiner Autonomie und Heteronomie in Bezug auf andere soziale Felder bestimmt, zu denen auch die anderen Disziplinen gehören.

Die institutionelle Form eines disziplinären Feldes ist untrennbar an seine kognitive Form gebunden. Die Abtrennung von Wissensgebieten, ihre Organisation, die Standpunkte, die sich darin entwickeln und behaupten, sind kein Abbild der Realität, sondern stellen ein Konstrukt dar, um von einem gegebenen Standpunkt aus bestimmte Aspekte der Realität zu erkennen. Das Betreiben von Wissenschaftsgeschichte beinhaltet somit auch die theoretische Rekonstruktion der kognitiven Form, die ein disziplinäres Feld zu einem gegebenen Zeitpunkt annimmt, und den Versuch, die Bedingungen, Einsätze und Triebkräfte dieses Konstrukts zu erfassen, das immer das provisorische Ergebnis von Kontroversen ist, die durch – ebenfalls durch die Kontroversen bezüglich der Methoden, die ihn ermöglichen, geregelt – Bezug auf Gegebenheiten der Realität geregelt ist.

1.2 *Der Prozess der Disziplinbildung: Gegenstand und Standpunkt der Untersuchung*

Ein disziplinäres Feld kann als das immer provisorische Ergebnis eines Prozesses der Spezialisierung, Differenzierung und Institutionalisierung von Praktiken historisch und gesellschaftlich verorteter wissenschaftlicher Forschung verstanden werden. Um eine *a priori*-Einteilung der vergangenen Wirklichkeit auf der Grundlage aktueller Gegebenheiten zu vermeiden, wird die Entwicklung der Erziehungswissenschaft als Prozess der Disziplinbildung betrachtet und analysiert, durch den disziplinäre Felder und ihre Beziehungen ständig neu definiert werden.

Um den Prozess der Disziplinbildung der Erziehungswissenschaft besser zu fassen, kann man, ausgehend von den Vorschlägen Stichwehs (1987), eine Achse mit zwei Polen bilden.⁶ Der eine Pol ist dadurch definiert, dass eine Disziplin durch den Bezug auf ein bereits bestehendes professionelles und/oder soziales Feld konstituiert und entwickelt (sekundäre Disziplinbildung; Beispiele: Medizin und Politikwissenschaften), der andere dadurch, dass die dazugehörigen Berufe sich aus der Disziplin heraus entwickeln (sekundäre Professionalisierung; Beispiele: Psychologie und Soziologie). Im ersten Fall kann man feststellen, dass die wissenschaftlichen Problem- und Fragestellungen eher in Bezug auf die das Feld strukturierenden sozialen Fragen und beruflichen Kenntnisse definiert sind; die Entstehung und Entwicklung des disziplinären Feldes, die zum Teil aus der Entwicklung der Profession und des sozialen Feldes selbst resultieren, verändern

6 Wir formulieren Stichwehs Typologie um. Er unterscheidet zwei kontrastierte Typen von Feldern: die einen durchlaufen einen Prozess sekundärer Disziplinbildung, die andern einen Prozess sekundärer Professionalisierung. Wir unterscheiden zwei Pole auf einer Achse, um damit der Dynamik der Disziplinbildung Rechnung tragen zu können, deren Bezug zu den sozialen und beruflichen Referenzfeldern sich ständig entsprechend der historischen und kulturellen Kontexte ändert.

letztere dadurch, dass ein Teil des ihnen Zugehörigen quasi vom disziplinären Feld vereinnahmt wird und mit ihnen interagiert. Im zweiten Fall werden hingegen, ausgehend von einem Kern von Konzepten und Methoden, Frage- und Problemstellungen definiert, die möglicherweise auf unterschiedliche soziale und berufliche Felder anwendbar sind; die Professionen sind die Emanation der Intervention der Disziplinen auf unterschiedlichen sozialen Feldern, die ihrerseits zu deren Transformation und Restrukturierung beitragen.

Die so skizzierte Positionierung auf der Achse hat beträchtliche Auswirkungen auf die Entwicklungsmechanismen von Forschung und Theoriebildung. Als allgemeine Tendenz lässt sich feststellen: eine dominant sekundäre Disziplinbildung führt im Allgemeinen zu einer stärkeren Heteronomie des Feldes, das sich eher pluridisziplinär und in starker Interaktion mit den sozialen und beruflichen Feldern konstituiert.

1.3 Akademische Traditionen im Kontrast

Die Formierung der Sozialwissenschaften als akademische Disziplinen verläuft gleichzeitig mit der Entwicklung der Nationalstaaten, zu deren Konstruktion sie durch ein gegenseitiges komplexes Ineinander-Übergreifen beitragen, indem diese Wissenschaften im Sozialen und Politischen die Fundamente ihrer ursprünglichen Legitimation finden (Wagner/Wittrock 1991). Dies lässt sich eindeutig für die Erziehungswissenschaft feststellen, deren Institutionalisierung mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht und der Entstehung des staatlichen Unterrichtswesens einhergeht. Gleichzeitig verorten sich die Sozialwissenschaften zunehmend in einer Dynamik der Universalität, die auf die Überwindung der staatlichen und nationalen organisatorischen Strukturen und die Teilnahme an einem international sich konstituierenden Diskurs⁷ ausgerichtet ist (Charle/Schriewer/Wagner 2004). Sie entwickelt sich in einer Dialektik zwischen lokalen, nationalen und internationalen Bestimmungen, die sich in „disziplinäre Kulturen“ verdichten. Andere Untersuchungen unterscheiden allgemeiner „kontrastierende akademische Kulturen“, insbesondere französische und deutsche (Charle 1995, 1996; Ringer 1992). Kritisch setzt Kaelble (2003) die Dominanz der „Nation“ als Untersuchungseinheit, die von den meisten vergleichenden Studien über akademische Kulturen als relativ homogene Gegebenheit vorausgesetzt wird, in Frage und verweist auf die jedem Transferprozess eigene unvermeidbare kulturelle Hybridisierung, die von den mit diesen Transfers befassten empirischen Untersuchungen eindeutig belegt wird.

Die Erziehungswissenschaft⁸ ist Gegenstand mehrerer komparativer Untersuchungen, in denen die Einheit „Nation“, zumindest implizit, als Grundlage dient, die sich jedoch allgemeiner auch auf akademische Traditionen beziehen. Schriewer und Keiner

7 Die ebenso ein gegen den Nationalismus gerichtetes politisches Projekt darstellen kann.

8 Bezüglich der Entstehung der Erziehungswissenschaft seien hier folgende Sammelbände genannt, die Beiträge aus mehreren Ländern und Regionen enthalten: Drewek/Lüth 1998; European Educational Research Journal 2002; Hofstetter/Schneuwly 2002; Horn u.a. 2001. Im Kontexte dieses Textes sind vor allem Deutschland (siehe dazu Tenorth 2004), Frankreich (Gautherin 2002) und die USA (Lagemann 2000) als Bezugsländer wichtig.

(1993; vgl. Keiner 1999; Keiner/Schriewer 2000) betrachten Disziplin als „Kommunikationsnetz“ von Forschern und untersuchen die Formen dieser Kommunikation seit 1945, wobei sie ihren Schwerpunkt auf die diesbezügliche Rolle der Fachzeitschriften, Fachzyklopädien oder auch der Lehrerhandbücher legen. Sie verweisen insbesondere auf die unterschiedlichen „nationalen Denkstile“. Der deutsche Stil ist durch große disziplinäre Geschlossenheit gekennzeichnet, die sich über einen Corpus dauerhafter und in der Disziplin selbst verankerter Referenzen offenbart. Der französische Stil steht ebenfalls in einer europäischen disziplinären Tradition, unterscheidet sich jedoch durch ein pluridisziplinäres Bezugssystem und einen weitgefassten Bezugsrahmen ohne eigenen und dauerhaften Corpus. Der amerikanische Stil schließlich räumt Autoren aus dem Feld Bildung und Erziehung und aus anderen Feldern den gleichen Platz ein und ist weitgehend entsprechend politischer und professioneller Erfordernisse strukturiert. Eine Untersuchung sich gegenseitig zitierender deutscher und amerikanischer Publikationen (Drewek 2003) zeigt, dass von deutscher Seite die Verwissenschaftlichung und Akademisierung der Pädagogik nach dem amerikanischen psycho-empirischen Modell abgelehnt wird, obwohl dieses Modell ursprünglich aus einem deutschen Ansatz stammt. In einem weniger kontrastierenden, aber ebenso interessanten Raum beschreiben Nóvoa u.a. (2002) das lusophone pädagogische Denken als imaginäre Gemeinschaft, die bezüglich kolonialer Einflüsse, bzw. globaler homogenisierender Tendenzen, als Ort der Differenzierung dient. Zum Verständnis dieser Gemeinschaft und insbesondere der gleichzeitigen Überlagerung, gegenseitigen Beeinflussung, Amalgamierung und Dissoziation unterschiedlicher Praktiken wird von diesen Autoren das – besonders aufschlussreiche – Konzept der Hybridisierung herangezogen.

Die Schweiz als Ort des Zusammentreffens unterschiedlicher Kulturkreise ist durch ihren bundesstaatlichen Aufbau gekennzeichnet, der eine nationale mit kantonalen Strukturen verbindet. Daraus entsteht eine doppelte Logik, die vor allem in Bezug auf Fragen der Bildung und Erziehung von Bedeutung ist, die vornehmlich zum Zuständigkeitsbereich der Kantone gehören. Der vorliegende Text befasst sich mit dieser besonderen Situation mit dem Ziel, die Interaktion lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Dynamiken zu untersuchen. Ist die Erziehungswissenschaft, ebenso wie die kantonalen Schulsysteme, von kontrastierenden (insbesondere germanophonen und frankophonen⁹) Kulturkreisen abhängig? Wir untersuchen die Transfereffekte von Referenzkulturen auf die Konstituierung des disziplinären Feldes an den Standorten, an denen die Erziehungswissenschaft entsteht, wobei die Hypothese kontrastierender Konfigurationen in Bezug auf unterschiedliche akademische Traditionen überprüft wird. Gleichzeitig sollen eventuell vorhandene vereinheitlichende Tendenzen in Form von Netzwerken, Publikationen oder Vereinigungen regionaler, interkantonaler oder nationaler Tragweite sichtbar gemacht und die Verortung des Feldes in den internationalen Netzwerken untersucht werden, wobei diese Verortung entsprechend der jeweiligen

9 Für den hier untersuchten Zeitraum gibt es im Bereich der italienischen Schweiz keine institutionelle Verortung der Erziehungswissenschaft.

Konfigurationen unterschiedlich ausfallen und dadurch auch zu ihrer Definition beitragen kann.

1.4 Die Analyseeinheit: das disziplinäre Feld

In Übereinstimmung mit unserer epistemologischen und theoretischen Ausrichtung bestimmen wir als Analyseeinheit das disziplinäre Feld „Erziehungswissenschaft“. Es umfasst Disziplinen und Bereiche, die zu dem einen oder anderen Zeitpunkt der Geschichte und entsprechend der unterschiedlichen Standorte und Kulturkreise als wissenschaftliche Referenzen bezüglich des sozialen und professionellen Feldes Bildung und Erziehung, entstehen oder geschaffen werden. Die Wahl dieser Analyseeinheit bedeutet zweierlei:

- hinsichtlich des Bereichs „Erziehung und Bildung“ wird angenommen, dass eine Gesamtheit potentiell verfügbarer Disziplinen in ständig variablen Konstellationen vorhanden ist, die als (Ko-)Referenzen einsetzbar sind;
- hinsichtlich des disziplinären Feldes wird angenommen, dass die Beziehungen zwischen den Disziplinen und Bereichen in ständiger Entwicklung begriffen und Fluktuationen unterworfen sind, entsprechend ihrer jeweiligen Legitimität, der definierten Problemstellungen, sowie der ständig neu verhandelten, neu definierten und rekonstruierten, übernommenen Aufgabenbereiche.

Gleichwohl ist dieses Feld disziplinär, d.h. es verortet sich in institutionellen Formen des disziplinären Systems und entwickelt kognitive Formen, die, trotz ihrer beträchtlichen Heterogenität, bestimmte erkennbare Modelle reproduziert.

1.5 Standorte der Erziehungswissenschaft in der Schweiz

Unsere Untersuchung des Prozesses der Disziplinbildung beschäftigt sich mit den tatsächlichen Bedingungen und Praktiken wissenschaftlicher Produktion sowie der Entwicklung der institutionellen und kognitiven Formen des disziplinären Feldes. Dies setzt empirische und kontextualisierende Forschungsarbeit voraus. Wir berücksichtigen sämtliche Standorte, an denen sich die Erziehungswissenschaft im untersuchten Zeitraum auf die eine oder andere Weise institutionalisiert. Es handelt sich dabei um Basel, Bern, Fribourg, Genf, Lausanne und Zürich, sechs Universitätsstädte, die über Forschungs- und Ausbildungsinstitutionen eine signifikante Aktivität im disziplinären Feld entwickeln.¹⁰

Diese Standorte werden dreifach kontextualisiert:

¹⁰ Siehe dazu die Darstellungen von Criblez/Campana, Späni, Lussi/Cicchini, Hofstetter, Cicchini/Lussi und Criblez in Hofstetter/Schneuwly (2007). Neuenburg und Sankt Gallen entwickeln nur eine schwache Aktivität: Lussi und Späni im selben Band.

- sie werden unter Berücksichtigung der Gesamtheit der Institutionen analysiert, in denen sich Erziehungswissenschaft entwickelt (das wissenschaftliche Gebiet in der Vielfalt seiner akademischen und sonstigen Verortungen, die sonstigen betreffenden Fakultäten, Disziplinen und Bereiche, die Kommunikationsnetzwerke und Studiengänge);
- jeder Standort bzw. jede Institution wird unter Berücksichtigung der übrigen untersucht, aufgrund von vergleichbaren Parametern, die Vergleiche ermöglichen, und unter Einbeziehung des disziplinären Feldes als Einheit auf interkantonal, nationaler und internationaler Ebene;
- der soziale, kulturelle, politische und ökonomische Kontext, in dessen Rahmen der Prozess der Disziplinbildung jedes Standortes bzw. jeder Institution stattfindet, wird beschrieben, um sichtbar zu machen, auf welche Weise er den Prozess beeinflusst oder von diesem verändert wird.

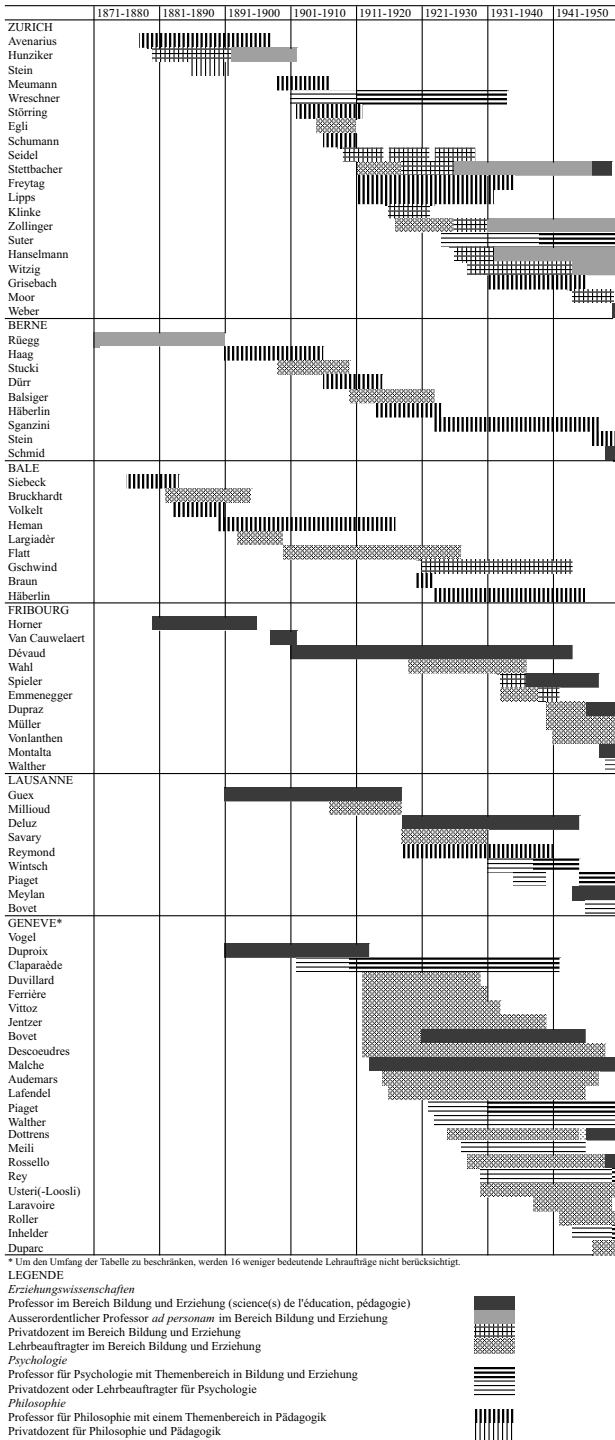
2. Die Schweizerische Landschaft: Kontrastierende Konfigurationen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten

Die detaillierte Beschreibung der Entwicklung der Erziehungswissenschaft an den wichtigsten akademischen Standorten, an denen sich das disziplinäre Feld in der Schweiz entfaltet, liefert die empirischen Grundlagen für eine vergleichende Analyse, die eine allgemeine Interpretation zum Ziel hat. Wir gehen dabei in zwei Schritten vor. Zunächst werden, aus einer beschreibenden Sichtweise heraus, allgemeine Tendenzen dargestellt, die dann, zu heuristischen Zwecken, in spezifische Konfigurationen übersetzt werden. In einem zweiten, mehr erklärenden und interpretierenden Schritt, versuchen wir die Faktoren zu erfassen, die es ermöglichen, die Entstehung dieser Konfigurationen zu verstehen, wobei diese Faktoren sowohl vom disziplinären Feld selbst, als auch vom kulturellen, sozialen und politischen Kontext, in dem es sich entfaltet, abhängig sind. Es geht dabei um die Darstellung der Analogien und Besonderheiten beim konkreten Prozessablauf der Disziplinbildung und um eine vertiefte Erkenntnis der kontrastierenden Konfigurationen der ausgewählten Standorte, um so zu einem neuen Verständnis des Prozesses unabhängig von seinen lokalen Verankerungen zu gelangen.

Die an sich schon interessante Untersuchung des Prozesses der Disziplinbildung der Erziehungswissenschaft an mehreren, als signifikant erachteten Schweizer Standorten bietet unter anderem auch den Vorteil, in kleinem Maßstab die mögliche Auswirkung akademischer Traditionen zu betrachten, die unterschiedlichen Kulturräumen entsprechen, und zwar dem deutschsprachigen, dem französischsprachigen, aber auch für Genf, wie sich zeigen wird, dem angelsächsischen.

2.1 Kontrastierende Entwicklungen der Erziehungswissenschaft

Die Schaffung von Stellen in Forschung und Lehre im Hochschulbereich ist ein gutes Indiz für die Entstehung und soziale Anerkennung eines disziplinären Feldes. Die



Tab. 1: Universitäre Stellen im Bereich Erziehungswissenschaft an 6 Schweizer Universitäten

Akteure des disziplinären Feldes¹¹ besetzen Stellen in Forschung und Lehre mit unterschiedlichen Status und Mandaten, die vielfältig disziplinär und institutionell verortet sind. Die Tabelle 1 stellt graphisch die Entwicklung für die verschiedenen Standorte in der Schweiz.

Die Tabelle eignet sich besonders gut, um exemplarisch die Tendenzen aufzuzeigen, die aufgrund minutiöser Darstellungen lokaler Entwicklungen einerseits, quantitativer Analysen von über 10 000 Publikationen und ebenso vieler Vorlesungen andererseits herausgearbeitet wurden (Hofstetter/Schneuwly 2007). Die untenstehende Karte zeigt einerseits die sprachlichen und kulturellen Verhältnisse in der Schweiz und lässt die untersuchten Standorte verorten (Basel, Bern, Genève, Fribourg/Freiburg, Lausanne, Zürich; am Rande Neuchâtel und Sankt Gallen).



Abb.1: Verteilung der Sprachen in der Schweiz

Eine erste allgemeine Betrachtung der Tabelle zeigt zunächst, dass an allen Standorten und in einem in etwa identischen Zeitraum Stellen in Lehre und/oder Forschung, die ganz oder teilweise dem disziplinären Feld angegliedert sind, geschaffen wurden. Sehr schnell ergeben sich jedoch große Unterschiede zwischen den Standorten, die qua-

11 Die Auswahlkriterien für diese Akteure sind folgende: alle Lehrenden und Forscher, die zwischen 1870 und 1950 mindestens 6 Semester einer Institution (Universität, Institut) angehören, an der für das disziplinäre Feld relevante Forschung und Lehre stattfindet. Eine ähnliche tabellarische Darstellung findet sich in Späni (2002).

litative Analysen klar aufzeigen: Anzahl der Stellen, ihr jeweiliger Status, ihre disziplinäre und Fakultätszugehörigkeit; die Ausrichtung von Lehre und Forschung; das dem Stelleninhaber übertragene Mandat und die Instanzen, die es erteilt haben; Verortung im Netzwerk der anderen, mit Bildungs- und Erziehungsfragen befassten Institutionen.

An allen Standorten entstehen Lehrstühle in Pädagogik oder in *science de l'éducation* an den philosophischen Fakultäten (*Faculté des lettres*). Sie werden entweder Philosophen übertragen oder direkt am Lehrstuhl für Philosophie angesiedelt. Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass die Verbindung der Pädagogik¹² mit der Philosophie an den Deutschschweizer Standorten besonders eng und dauerhaft ist. Es gibt dort vor 1946 (Stettbacher) keinen eigenständigen Lehrstuhl für Pädagogik, es sei denn *ad personam*, und nie als ordentliche Professur. Die Pädagogik wird dem Inhaber des Lehrstuhls für Philosophie übertragen: der vorherrschende Ansatz ist eindeutig philosophisch-pädagogisch. Im Gravitationsfeld des Lehrstuhls bewegen sich verschiedene andere Akteure mit unterschiedlichem Status und subalternen Funktionen: Privatdozenten und sonstigen Mitarbeiter (vor allem in Zürich, und Basel im Bereich des pädagogischen Seminars),¹³ die – unter prekären Bedingungen – in der praktischen Lehrerbildung tätig sind (die Theorie liegt im Aufgabenbereich des Universitätsprofessors für Philosophie). Die *venia legendi* ist in der Regel Voraussetzung für die Lehre an der Universität, aber es gibt Ausnahmen im Bereich der Lehrbeauftragten. Die Tabelle zeigt also das Bild einer stark hierarchischen Organisation, wo sich Erziehungswissenschaft in starker Abhängigkeit von Philosophie entwickeln.

Wie die Tabelle zeigt, wird zwar der erste, speziell der Pädagogik gewidmete Lehrstuhl in Bern geschaffen; er bleibt jedoch ohne feste Grundlage, da er *ad personam* war. In allen Standorten der französischsprachigen Schweiz hingegen entstehen von Anfang an autonome Lehrstühle für Pädagogik und *science de l'éducation* (ab 1889 in Freiburg,¹⁴ ab 1890 in Lausanne und Genf), die Dreh- und Angelpunkt des disziplinären Feldes sind. Die Erziehungswissenschaft ist somit nicht (wie in der Deutschschweiz) von der Philosophie abhängig. Sie verfügt aber auch nicht über das Prestige dieser seit langem anerkannten Disziplin. Die Schaffung und Definition der Lehrstühle erfolgt im Allgemeinen durch die politisch-administrativen – im Fall Freiburg auch der kirchlichen – Instanzen¹⁵ und steht im Zusammenhang mit den Erfordernissen der Schulsys-

12 Zumindest in der Deutschschweiz und bis zu den 20er Jahren die gebräuchlichste Bezeichnung.

13 Mit der Ausnahme von Bern: hier hat kein Privatdozent eine *venia legendi* im pädagogischen Bereich beantragt.

14 Das zweisprachige Fribourg folgt also dem Modell der französischsprachigen Kantone. Außerdem wird der Lehrstuhl von einem französischsprachigen Staatsrat vorgeschlagen und lange Jahre von französischsprachigen Professoren besetzt. Die Ankunft deutschsprachiger Akteure in Freiburg seit 1935 ermöglicht eine Stärkung der psychologischen Ausrichtung.

15 Als prototypisches Beispiel kann hier die Berufung des ordentlichen Professors für Pädagogik in Genf herangezogen werden (Hofstetter 2009): eine Berufungskommission der Fakultät schlägt als Nachfolger des verstorbenen Inhabers des Lehrstuhls für *science de l'éducation* einen Doktor der Theologie und der Philosophie, Autor eines beachteten Buches über die Geschichte der Pädagogik und Vertreter einer philosophischen Ausrichtung der Pädagogik, vor.

teme, insbesondere der Lehrerausbildung. Der Lehrstuhl wird demzufolge mit ordentlichen Professoren besetzt, die auch andere Mandaten wahrnehmen – eine an Deutschschweizer Standorten undenkbare Situation: Leitung einer *Ecole normale*, Direktion des kantonalen Schulwesens, ja sogar Schulinspektion. Man erwartet sich davon Vorteile: eine effizientere Organisation und Verwaltung des Bildungs- und Erziehungssystems, sowie die Erarbeitung einer durchdachten pädagogischen Theoriebildung für die Praxis. Die Tabelle zeigt auch, dass im Allgemeinen eine oder zwei Personen im Bereich tätig sind. Dies ändert sich jedoch schnell für Genf, und auch für Freiburg, unter anderem wegen eines anderen Verhältnisses zur Psychologie.

Die Präsenz der Psychologie ist überall spürbar, jedoch auf unterschiedliche Art und Weise. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts gibt es an allen Standorten Bestrebungen, den Phänomenen von Bildung und Erziehung mit einem empirischen Ansatz zu begegnen: so wird in Zürich einer der bedeutendsten Vertreter der experimentellen Pädagogik berufen, und in Bern, Freiburg oder Basel werden Lehrstühle für experimentelle Psychologie und Pädagogik gegründet, immer im Zusammenhang mit einer Reform der Lehrerausbildung und des Schulsystems. Diese Bestrebungen sind jedoch praktisch sämtlich kurzlebig. Nur in Genf findet eine andere Entwicklung statt, wie sich aus der Tabelle ersehen lässt: dort orientiert sich die Psychologie schon sehr früh auch in Richtung Bildung und Erziehung. Zahlreiche Akteure, Lehrende und Forscher, arbeiten mit empirischen Ansätzen. Es gibt zwei Lehrstühle im Bereiche der Erziehungswissenschaft. Einer davon wird 1920 geschaffen und ist der experimentellen Pädagogik gewidmet. Zugleich findet eine bedeutende Entwicklung der angewandten Psychologie im Bereich Bildung und Erziehung statt. Anders gesagt: ein im Wesentlichen psychologisch-pädagogischer, empirischer Ansatz etabliert sich dauerhaft. In Lausanne sind ebenfalls Beiträge der Psychologie zu verzeichnen, ausschließlich im Bereich der Lehre, ohne Forschungsaktivitäten. In Zürich entwickeln die an der geisteswissenschaftlichen Fakultät beheimateten Professoren ihre angewandte Psychologie ohne organische Verbindung zur Pädagogik. In Fribourg hingegen entwickelt sich im Zusammenhang mit der Heilpädagogik ein starker, auf Erziehung ausgerichteter Strang der Psychologie (siehe Tabelle).

2.2 Drei Konfigurationen

Der hier hauptsächlich durch die Tabelle der Stellen in Lehre und Forschung illustrierte Vergleich zwischen den Standorten lässt Tendenzen erkennen, die sich schematisierend

Der Staatsrat setzt seinen Kandidaten Albert Malche durch, der als einzige akademische Qualifikation ein Lizentiat in Sozialwissenschaften besitzt und einige unbedeutende Texte veröffentlicht hat, aber Sekretär des Erziehungsdepartements ist und einen empirischen und sozialen Ansatz der Pädagogik vertritt. Er wird gleichzeitig ordentlicher Professor und Direktor für das Primarschulwesen. Er spielt eine entscheidende Rolle bei der Förderung der Erziehungswissenschaft auf akademischem Niveau und der Universitätsausbildung der Primarschullehrer.

allgemeiner als drei kontrastierende Konfigurationen¹⁶ beschrieben lassen und die wir, entsprechend ihrer Dominanten, philosophisch-pädagogisch, pädagogisch¹⁷ und psychologisch-pädagogisch benennen.

- In der *philosophisch-pädagogischen* Konfiguration werden, neben einer bestehenden universitären Pädagogik im Umfeld der ordentlichen Lehrstühle für Philosophie, eines oder mehrere transversale, spezialisierte Institute (zum Beispiel für Lehrerbildung und für Heilpädagogik) mit hybridem akademischem Status eingerichtet (innerhalb der Universität, jedoch in ihrem Randbereich), die stark politisch-administrativem Einfluss unterliegen. Diese institutionelle Logik ist eine Antwort auf soziale Bedürfnisse, die nicht an die Substanz einer Universität mit ihrer starken Lehrstuhlhierarchie geht. Diese Konfiguration ermöglicht es Einzelnen, sich über persönliche Leistung zu profilieren – Professoren *ad personam* – und sich auf lokaler Ebene als Referenzpersönlichkeiten durchzusetzen. Die philosophisch-pädagogische Konfiguration ist von der deutschen Entwicklung beeinflusst, die die geisteswissenschaftliche Pädagogik hervorgebracht hat und mit dem Lehrstuhl als Inkarnation einer Disziplin einen zutiefst akademischen Ansatz zeigt. Erziehungswissenschaft etabliert sich nicht wirklich als eigenständiger akademischer Bereich, sondern entwickelt sich eher in den Randbereichen zerstreuter Institutionen.
- In der *pädagogische* Konfiguration genießt Erziehungswissenschaft eine gewisse akademische Unabhängigkeit – zu der auch das Ordinariat gehört –, der jedoch andere, mit sozialen und politisch-administrativen Forderungen verbundene Abhängigkeiten gegenüberstehen. Die ihr eigenen Institutionen sind tendenziell generalistisch, integrativ und pluridisziplinär, scheinen jedoch in der Regel nicht die notwendige Beständigkeit zu erlangen, die es ihren Vertretern erlauben würde, sich als legitime Verhandlungspartner auf akademischer Ebene oder auf der Ebene der Praxisfelder zu etablieren. Die Institutionen verfügen nicht über genügend Kräfte zur Schaffung eines ausreichend starken eigenen Aktionspotentials. Sie unterliegen einer dauernden Bedrohung, da sie weitgehend von konjunkturellen Faktoren, insbesondere von beteiligten Personen, abhängig sind, was ihre Entwicklung und die Möglichkeiten ihres Fortbestehens beeinträchtigt. Diese Konfiguration weist in bestimmten Bereichen Ähnlichkeiten mit der – ca. 1920 in ihrer ursprünglichen Form unterbrochenen – Entwicklung in Frankreich auf, bei der von der Zentralregierung voluntaristisch Lehrstühle in Pädagogik und Erziehungswissenschaft geschaffen wurden, um staatlichen und administrativen Bedürfnissen zu entsprechen. Die uni-

16 Mit „Konfiguration“ bezeichnen wir eine Gesamtheit von kognitiven und institutionellen Formen, die entsprechend einer speziellen Disposition in einem Geflecht von Beziehungen und Interdependenzen angeordnet und nicht auf individuelle Einzelfälle oder makrosoziale Determinanten zurückzuführen sind. Der Begriff ist von Elias (1969) inspiriert.

17 Diese Bezeichnung ist nicht völlig zufriedenstellend, weil die Pädagogik ebenfalls in den beiden anderen Tendenzen vorkommt. Aber die Besonderheit dieser zweiten Tendenz zeigt sich darin, dass die Pädagogik gewissermaßen die einzige Beziehung zum Feld bildet und sich grundlegend über ihre praktischen Zwecke definiert.

versitäre Struktur in der französischsprachigen Schweiz – wir werden darauf zurückkommen – ermöglicht eine solche Entwicklung. Der dezentrale Charakter und die enge Verbindung zwischen Universität und lokaler Gesellschaft lassen jedoch darauf schließen, dass es sich um eine im Wesentlichen originale, von Frankreich verschiedene, Konfiguration handelt.

- Die *psychologisch-pädagogische* Konfiguration führt unterschiedliche Akteure aus Universität und Praxis in einer gleichzeitig unabhängigen, dynamischen, plurifunktionalen, politisch aktiven und wissenschaftlichen Struktur zusammen. Die Annahme liegt nahe, dass die Ausrichtung auf die Primarlehrer und auf eine Pluralität von Praxisfeldern – Sonderpädagogik, Schulleitung, Berufsorientierung –, die nach einer Referenzdisziplin suchen, eine breite gesellschaftliche Basis garantiert und die Schaffung einer Art kritischer Masse in einem Ausmaß ermöglicht, das bestimmte Entwicklungen fast unumkehrbar macht und den Institutionen dieser Konfiguration mehr Stabilität verleiht. Ihre wissenschaftliche Legitimität findet diese Konfiguration insbesondere im empirischen, vor allem psychologischen Ansatz. Die psychologisch-pädagogische Konfiguration weist Parallelen zu nordamerikanischen Entwicklungen auf, die vor allem durch das *Teachers' College*,¹⁸ aber auch vom Chicagoer Fachbereich für Bildung und Erziehung unter Judd und, in geringerem Maß, vom Fachbereich der Clark University vorweggenommen wurden. Alle diese Standorte zeichnen sich durch eine Prägnanz der Erziehungspsychologie, ein Projekt zur Transformation von Schule und eine Diversifizierung der Stätten erzieherischer Intervention aus (schulische Strukturen aller Stufen, inklusive Strukturen des schulischen Umfelds und Sonderschulen).

Diese Konfigurationen haben einen vor allem heuristischen Wert. Es handelt sich um eine Typologie, bei der es nicht darum geht, die Charakteristika jedes einzelnen Standorts bis ins Detail auszuloten. Man kann Tendenzen aufzeigen, aber keiner der Standorte entspricht vollständig und durchgehend ausschließlich einer Konfiguration. Die philosophisch-pädagogische Konfiguration dominiert an den Deutschschweizer Standorten, selbst wenn in Zürich, durch die Beständigkeit, Bedeutung und Vielfalt der Institutionen sowie die Bedeutung der Professoren *ad personam* eine Subdominante zum Vorschein kommt, die Ähnlichkeiten mit der pädagogischen Konfiguration aufweist und Ausgangspunkt für eine autonomere Erziehungswissenschaft wird. Die Standorte der französischsprachigen Schweiz weisen dominant eine pädagogische Konfiguration auf. Genf nimmt sehr bald die Form einer psychologisch-pädagogischen Konfiguration an, und bildet dafür international einen Prototyp; aber auch Freiburg zeigt gegen Ende des Untersuchungszeitraums Merkmale dieser neuen Konfiguration.

18 „Wenn ich in den Vereinigten Staaten gesucht hätte, würde ich vielleicht in dem der University of Columbia angegliederten Teachers' College etwas gefunden haben, was ungefähr dem gleichkommt, wozu sich unser Institut eines Tages entwickeln sollte, aber unsere Pläne waren in keinerlei Hinsicht dem amerikanischen Beispiel geschuldet“ (Bovet 1917, S. 2).

Diese erste, im Wesentlichen deskriptive Analyse der Konfigurationen kann nun in eine neue Perspektive gestellt werden, um einige der Faktoren zu erfassen, die zum Verständnis der von uns festgestellten kontrastierenden und wechselhaften Entwicklungen beitragen.

2.3 Die Gründe für die Entstehung der philosophisch-pädagogischen und der pädagogischen Konfiguration

Die Einführung der Pädagogik unter dem Einfluss der Philosophie – ein Merkmal vor allem der Deutschschweizer Standorte – ergibt sich aus einer Gesamtheit miteinander verbundener Faktoren: der interne Differenzierungsmechanismus der Disziplinen; eine explizite und aktive Verteidigung der fest etablierten Disziplinen; das Problem einer Anerkennung der Pädagogik als eigenständige theoretische Disziplin. Zunächst einmal gilt die Pädagogik als theoretische und normative Disziplin, die in eine etablierte Disziplin, die Philosophie, integriert und innerhalb dieser weiterentwickelt wird und von ihr abhängig ist. Dies bietet zudem die Möglichkeit, den Status der Philosophie zu stärken, das heißt, ihr Tätigkeitsfeld zu erweitern,¹⁹ was von der Philosophie positiv aufgenommen wird, die durch die Abtrennung der Naturwissenschaften und die auch an der geisteswissenschaftlichen Fakultät bestehende Tendenz zur Professionalisierung und den dort stattfindenden Prozess der Spezialisierung geschwächt ist. Die Entwicklung der praktischen Ausbildung erfolgt auf einem anderen Weg, der zwar ebenfalls an der Universität und unter der theoretischen Leitung des Philosophen und Pädagogen, aber durch die Schaffung transversaler Strukturen geschieht, in der subalterne Akteure, etwa Privatdozenten, deren Status perfekt zu dieser Funktion passt, oder Akteure ohne universitäre Lehrbefugnis tätig sind. Diese Strukturen stehen der für das Bildungssystem zuständigen Verwaltung nahe. Sie stellen eine hybride Form der akademischen Entwicklung dar, die aus der Notwendigkeit einer universitären Ausbildung und der Distanz des Ordinariats zum Praxisfeld resultiert; sie sind auch darauf zurückzuführen, dass sich die Verwaltung kaum in das akademische System einmischt, dessen Autonomie hinsichtlich seiner statusbezogenen Logik und akademischen Exzellenz somit gewahrt bleibt. Daraus entsteht die Tendenz zur Schaffung von Parallelstrukturen und zum Zugriff auf Stellen, die einer weniger strikten Kontrolle durch die akademische Hierarchie unterliegen (Privatdozenten, Professorenstellen *ad personam*, Lehrbeauftragte). Ein letzter, und nicht zu vernachlässigender Faktor ist folgender: die Distanz zwischen Disziplin und Beruf ist zementiert durch die Trennung, dank der Habilitation, zwischen den Rekrutierungspools der Gymnasiallehrer und der Hochschulprofessoren. Beide Welten nehmen sich, in einem klar definierten, hierarchischen Verhältnis als voneinander getrennt wahr.²⁰ Prestige und Elfenbeinturm bedingen sich wechselseitig.

19 Im Rahmen der universitären Entwicklung, die sich in den Geisteswissenschaften in erster Linie durch die Erhöhung der Kandidaten für das Sekundarschulwesen erzielen lässt.

20 Dies trägt zudem zusätzlich zur Erhöhung des Prestiges der philosophisch-pädagogischen Lehre bei, an dem wiederum – in gewissem Maß – die dort ausgebildete Berufsgruppe teilhat.

In der französischsprachigen Schweiz sind die Mechanismen der Entwicklung des disziplinären Feldes sehr verschieden und führen zu einer völlig anderen Konfiguration. Sie ermöglichen nicht nur die Schaffung autonomer Lehrstühle, sondern erleichtern oder fordern sie sogar. Die größere Nähe zwischen Universität und der „*cité*“, der nicht universitären, lokalen zivilen Gesellschaft, macht es den Verwaltungsbehörden möglich, direkt und unmittelbar in den Universitäten zu intervenieren, wobei sie häufig den Anstof für die Einrichtung von Lehrstühlen für Erziehungswissenschaft (*science de l'éducation*) geben, entweder im Zusammenwirken mit den akademischen Instanzen, aber bisweilen auch gegen deren Absichten. Diese Einmischung wird durch den Umstand erleichtert, dass die Qualifikations- und Nominierungsprozeduren weniger institutionalisiert sind und eine gewisse Flexibilität gestatten. Der Rekrutierungspool ist kleiner – er umfasst im Wesentlichen die französische Schweiz –, und die Qualifikationsanforderungen sind weniger streng. Da die Gründung eines Lehrstuhls in der akademischen Welt der französischsprachigen Schweiz bei weitem nicht die Bedeutung hat, die sie im deutschschweizerischen Raum hat, kann die Argumentation bezüglich seiner Gründung pragmatisch und unter Verweis auf gesellschaftliche Erfordernisse und internationale Tendenzen geführt werden. Dadurch wird sogar die Ernennung eines Bewerbers ohne Doktorgrad möglich, dessen soziales Profil und pädagogische oder administrative Kompetenzen aber als entscheidende Kriterien gewertet werden. Lehrstühle, die ausschließlich einer neuen Disziplin wie der *science de l'éducation* oder der Pädagogik gewidmet sind, können somit leichter gegründet werden. Der Umstand, dass ein neues disziplinäres Feld so einfach eingeführt werden kann, bildet gleichzeitig dessen Schwachpunkt: sein Status bleibt anfällig und seine Autonomie ist immer gefhrtet. Dies hat grundlegende Auswirkungen auf den Status des Lehrstuhlinhabers: mit einem Mandat, das ihm in erster Linie von der Verwaltung erteilt wurde, deckt er gleichermaßen theoretische wie praktische Bereiche der Ausbildung ab. Er nimmt häufig außeruniversitäre, pädagogische und/oder administrative Aufgaben wahr, die an einer Ordinariatenuniversitt undenkbar wären, etwa die Leitung eines Lehrerseminars oder Verwaltungsaufgaben im Schulsystem.²¹ Diese ebenso unbestimmte wie autonome Definition des Lehrstuhls erleichtert gleichzeitig die Entstehung universitärer Institutionen in Form eines Fachbereichs oder von Instituten für die akademische und berufliche Ausbildung, die direkt mit dem Lehrstuhl verbunden sind.

Man könnte diese allgemeinen Tendenzen als eine über-Kreuz-Entsprechung darstellen: dort, wo die Erziehungswissenschaft auf professoraler Ebene durch eine interne Differenzierung der Philosophie abgesichert ist, ergibt sich die praktische Dimension aus externen Differenzierungen an spezialisierten Instituten. Umgekehrt wird da, wo sie durch unabhängige und aus einer externen Differenzierung resultierende Professoren-

21 Diese Konfiguration erinnert an bestimmte in Frankreich mögliche Konstruktionen, wo Verwaltungs- und universitäre Aufgaben zusammenfallen können (Charle 1994); dies gilt auch für die Größe des Rekrutierungspools, der sich nicht auf Kandidaten mit einer rein akademischen Karriere beschränkt, und die Nähe der Universität zur umgebenden Gesellschaft.

stellen abgesichert ist, wird die praktische Ausbildung durch eine interne Differenzierung der Institutionen innerhalb der Universität gewährleistet.

2.4 Die Gründe für die Entstehung der psychologisch-pädagogischen Konfiguration

Das einzige Beispiel für eine klar ausgebildete psychologisch-pädagogische Konfiguration, Genf, steht zunächst der pädagogischen Konfiguration nahe. Ab 1912 jedoch beginnt der Weg in Richtung einer anderen Konfiguration, der dann 1918–1920 weiter ausgebaut wird. Die Bedingungen für diese Richtungsänderung sind somit um die Jahrhundertwende und während der beiden ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts entstanden. Ohne die Gesamtheit der Faktoren zu erörtern, die zur Erklärung einer so zu bezeichnenden „Genfer Besonderheit“ herangezogen werden können, stellen wir im Folgenden die entsprechenden maßgeblichen Elemente schematisch dar.

Der erste und vielleicht wichtigste Faktor ist der für die Schweiz und auch Europa einzigartige Rang der Psychologie: der Lehrstuhl wird 1891 an der *Faculté des sciences* (der naturwissenschaftlichen Fakultät) gegründet; direkt danach wird ein Labor eingerichtet (1892). 1901 erfolgt die Gründung einer renommierten Fachzeitschrift. 1908 wird die Psychologie gestärkt und erhält bereits einen zweiten Lehrstuhl. Die in Genf entwickelte Psychologie ist gleichermaßen von Wundt und seinem experimentellen Ansatz wie von James und dessen pragmatischem Konzept inspiriert. Sie kritisiert von Anfang an die Assoziationstheorie und verankert sich im Funktionalismus. Diese dauerhaft an der naturwissenschaftlichen Fakultät eingerichtete, streng experimentelle und funktionalistische Psychologie ist dann in der Lage, effizient im Felde der Bildung und Erziehung tätig zu sein.

Der zweite Faktor ist nicht spezifisch für Genf, tritt dort jedoch mit besonderer Deutlichkeit und Nachhaltigkeit zutage: es handelt sich um den für eine grundlegenden Reform des Bildungssystems ausgeübten Druck, der seit Beginn des 20. Jahrhunderts sowohl von den Schulbehörden als auch den Lehrern – zumindest soweit diese sich über ihre Verbände äußern – ausgeübt wird. Behörden und Lehrer, insbesondere die Primarlehrer, suchen Rückhalt in den damals entstehenden empirischen Ansätzen, die die Bildung eines Netzwerks von Akteuren mit zusätzlichen Kompetenzen ermöglichen.

Beide Faktoren zusammengenommen ermöglichen, in einem günstigen internationalen Kontext, die Institutionalisierung empirischer Ansätze im Bereich Bildung und Erziehung, die den dritten wesentlichen Faktor für die Entwicklung der psychologisch-pädagogischen Konfiguration bildet: die Gründung eines unabhängigen Privat Instituts, das alle an der Kindheitsforschung und der Schulreform interessierten Akteure vereint: das *Institut Jean-Jacques Rousseau – Ecole des sciences de l'éducation* (im Folgenden, wie es die Zeitgenossen selber es nannten, als *Institut Rousseau* bezeichnet). Dessen Gründung im Jahre 1912, die von zahlreichen internationalen, insbesondere jedoch nordamerikanischen Modellen inspiriert ist, bietet die Möglichkeit, empirische Forschung, Ausbildung in verschiedensten Bildungs- und Erziehungsberufen und Schul-

reformen eng miteinander zu verbinden und damit dieser neuen Konfiguration sehr früh eine starke institutionelle Basis zu geben.

Ein letzter Faktor bezieht sich auf den Organisationsmodus der Lehrerausbildung in Genf. Lange Zeit gibt es in Genf keine spezifische Institution für die Ausbildung von Primarlehrern; diese werden seit Ende des 19. Jahrhunderts durch Praktika und *ad hoc* eingerichtete Kurse ausgebildet, die von Beginn an auch von Angehörigen der Universität abgehalten werden. Die Sekundarlehrerausbildung mit Diplomabschluss und Einbeziehung der Erziehungswissenschaft gibt es erst seit Beginn des 20. Jahrhunderts. Man sieht sich demnach einer relativ offenen Situation gegenüber, vor allem hinsichtlich der Primarlehrer, die ihrerseits eine Ausbildung auf hohem Niveau anstreben, die empirischen Ansätze als vielversprechend begrüßen und sie aktiv unterstützen. Die Lehrerverbände gehören denn auch im Augenblick der Krise des *Institut Rousseau* zu Beginn der 1920er Jahre zu dessen eifrigsten Unterstützern.

So entwickelt sich, ausgehend von der pädagogischen Konfiguration, ein anderes Modell, das sich in dem Augenblick dauerhaft festigt, wo das Institut offiziell immer mehr Funktionen bei der Primarlehrerausbildung, die somit Eingang in die Universität findet, übernimmt, Gutachten erstellt, in den verschiedenen Bereichen des Schulsystems interveniert, angewandte Forschung betreibt und vollständige Studiengänge in Erziehungswissenschaft anbietet. Es handelt sich in gewisser Weise in dreifacher Hinsicht um ein „angelsächsisches“,²² oder vielmehr amerikanisches (Lagemann 2000) Modell: erstens beruht es auf einem pragmatischen und funktionellen Ansatz von Bildung und Forschung; zweitens ist es mit institutionellen Modellen vergleichbar, die – aufgrund der Flexibilität des akademischen Systems und einer wenig institutionalisierten Lehrerausbildung – sämtliche Dimensionen von Bildung und Erziehung in einer Institution vereinen, insbesondere auch die Primarschule und die Lehrer, für die die Disziplin zur echten Referenz wird; und drittens steht es den Schulbehörden nahe, die ihm einen weitgehenden Raum für Aktion und Intervention einräumen.

2.5 Vom Lokalen zum Internationalen: eine über kontrastierende Konfigurationen vermittelte Bewegung

Das disziplinäre Feld, das in erster Linie zur Lösung erzieherischer Probleme und zur Gewährleistung der Professionalität der Erziehungs- und Bildungsberufe in Anspruch genommen wird, ist von Anfang an und dauerhaft durch seine Verankerung im lokalen sozialen Gefüge geprägt, da in der schweizerischen Eidgenossenschaft der kantonale Staat den Referenzrahmen der Schulsysteme und ihrer Berufsgruppen bildet. Diese Verortung ist für das gesamte Feld in der Schweiz kennzeichnend, vollzieht sich jedoch je

22 Dies ist in Genf keineswegs verwunderlich: namentlich über den Protestantismus existiert eine sehr lange andauernde enge Verbindung zu dieser Kultur, die sich im 19. Jahrhundert noch verstärkt. Der Pragmatismus der Genfer Psychologen ist zugleich Resultat dieser Geschichte, und verstärkt diese Tendenz noch im Bereiche der Erziehung.

nach Kontext unterschiedlich und kann, unter Auslassung der nationalen Ebene, eine internationale Dimension annehmen.

Bis auf einige Ausnahmen zeichnen sich die Repräsentanten des Feldes durch die Vielfalt ihrer Tätigkeiten im Bildungs- und Erziehungswesen aus, wobei sie oft eng sowohl mit den Berufsverbänden als auch mit der Schulverwaltung zusammenarbeiten. Davon zeugt das umfangreiche pädagogische Wirken sowohl allgemein bekannter Psychologen, die sich mit Erziehung beschäftigt haben, wie Claparède, Meumann, Piaget oder Stein, als auch der Inhaber der Lehrstühle für Pädagogik und Erziehungswissenschaft Bovet, Dévaud, Guex, Hanselman, Hunziker oder Malche, oder der Praktiker und Forscher Descoedres, Messmer oder Schneider. Sie nehmen eine Vielzahl von Aufgaben wahr, etwa im Vorstand von Lehrerverbänden oder als Redakteure bei deren Fachzeitschriften; sie beteiligen sich an den entsprechenden Kongressen, halten eine große Zahl von Vorträgen und veröffentlichen Artikel, die immer Gelegenheiten zur Verbreitung ihrer Arbeiten und pädagogischen Überzeugungen darstellen. Sie verbünden sich mit den Praktikern und unterstützen deren Forderungen nach höherer Qualifikation und gesellschaftlicher Anerkennung. Diese Beziehungen sind zwar keinesfalls frei von Machtkonflikten, werden jedoch während des gesamten Untersuchungszeitraums gut gepflegt. Die Protagonisten fühlen sich in vielen Fällen sowohl dem beruflichen als auch dem disziplinären Feld zugehörig. Diese Synergie bildet sich besonders intensiv innerhalb der Bewegungen für pädagogische Reformen aus, die auf lokaler Ebene auf eine konkrete Umgestaltung der Praktiken und Systeme von Bildung und Erziehung hinwirken und gleichzeitig in Verbindung mit einer internationalen Dynamik stehen. Dies zeigt sich besonders deutlich bei der Reformpädagogik (*Education nouvelle, progressive oder new education*), für die sich viele Repräsentanten des disziplinären Feldes stark engagieren. Lokales und Internationales bedingen sich hier wechselseitig.

Die Repräsentanten der Erziehungswissenschaft haben gleichfalls ein offenes Ohr für die hochgesteckten Erwartungen der für die schulischen Institutionen verantwortlichen politisch-administrativen Instanzen. Dies ist nur allzu verständlich, da viele von ihnen eben wegen ihrer Nähe zu diesen Instanzen ernannt werden und die entsprechenden Mandate sowohl akademische als auch administrative Aufgaben umfassen, wodurch die Effizienz ihrer Beiträge und, darüber hinaus, ihre Loyalität gewährleistet werden soll. Die Repräsentanten des Feldes leisten nicht nur einen wesentlichen Beitrag zur Lehrerbildung, sondern sind als Experten in einer Vielzahl von Kommissionen vertreten, die mit der Verwaltung, Evaluierung und Transformation des Schulsystems und der Schulpraktiken betraut sind. Sie erarbeiten Wissen über deren Funktionsweise und Effizienz, über die tatsächlichen und angestrebten Eignungen und Fähigkeiten von Schülern und Lehrern, sowie über die Relevanz und den Anpassungsbedarf von Lerninhalten und Lehrplänen. In Anbetracht der dezentralen Funktionsweise des Schulsystems beziehen sich diese Tätigkeiten vor allem auf lokale Kontexte, die sich je nach Standort unterscheiden.

Diese starke lokale Verwobenheit impliziert paradoxerweise eine eindeutig erkennbare internationale Ausrichtung. Als Staat mit mehreren zusammenlaufenden kulturellen Traditionen ist die Schweiz durch die Bildung einer dezentralen föderalen Struktur

entstanden, die sich insbesondere auf den besonders sensiblen Bereich von Bildung und Erziehung bezieht. Wir haben die Auswirkungen dieser Struktur auf die Entstehung und Entwicklung des disziplinären Feldes in der Form von drei kontrastierenden Konfigurationen – philosophisch-pädagogisch, pädagogisch und psychologisch-pädagogisch – bereits beschrieben: diese Konfigurationen funktionieren nach unterschiedlichen akademischen Logiken, die sich an unterschiedlichen Kulturräumen orientieren und eine unterschiedliche (gesellschaftliche) Rolle der Universität voraussetzen. Die Rezeption internationaler Dynamiken findet somit einen jeweils unterschiedlichen Ausdruck in der konkreten Ausrichtung, die das Feld während bestimmter Phasen seiner Entstehung auf lokaler Ebene annimmt.

Schon die Existenz dreier Konfigurationen in der Schweiz macht die Bildung einer auch nur stellenweise auf nationaler Ebene verankerten wissenschaftlichen Gemeinschaft wenig wahrscheinlich. Tatsächlich muss festgestellt werden, dass eine nationale Ebene im disziplinären Feld der Schweiz in der Mitte des 20. Jahrhundert quasi nicht existiert. Es gibt keinen nationalen Verband und keinen Kongress in Verbindung mit der Erziehungswissenschaft (und, bis auf einen Kongress, auch nicht im beruflichen Feld). Zwar findet zwischen den Standorten ein Austausch statt, insbesondere über Genf, das während eines Zeitraums von zwanzig Jahren zur unumgänglichen Referenz wird. Das *Institut Rousseau* stellt einen Knotenpunkt dar, der ein Zusammenwirken von Akteuren aus vielen anderen Schweizer Kantonen ermöglicht, während seine Repräsentanten durch das Land reisen, um ihre Thesen zu verbreiten. Und Freiburg, als einzige katholische Schweizer Universität, sieht seine Ambition und Berufung darin, als Referenz für alle katholischen Schweizer Kantone zu dienen. Diese Kontakte und Ambitionen bleiben jedoch punktuell und führen nicht zu einer Institutionalisierung auf nationaler Ebene. In diesem Zusammenhang verweisen wir darauf, dass die einzige Publikation nationalen Formats (*Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz*), in dem sich die Repräsentanten des Feldes regelmäßig äußern, von behördlicher Seite herausgegeben wird und ab 1910 in einer zwei verschiedenen Ausgaben erscheint (*Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*), um den beiden größten Sprachregionen besser Rechnung zu tragen. Zweifellos ist es die Schwäche der nationalen Ebene selbst, die gleichzeitig die besondere Kraft des Lokalen und seine Öffnung in Richtung des Internationalen erklärt.

Die Repräsentanten des disziplinären Feldes erwerben somit eine unleugbare, gesellschaftliche Legitimität, die stark lokal verankert ist. Um diese zu erhalten und zu verstärken, tendieren sie dazu, Vorträgen und Gutachten den Vorrang über die Erarbeitung von Wissen zu geben oder passen letzteres an soziale, innerhalb des lokalen Kontextes geäußerte Bedürfnisse an, was Transfer auf andere Kontexte und Verallgemeinerung erschwert. Umgekehrt verhindert diese lokale Verankerung keinesfalls den Bezug auf die auf internationaler Ebene entstandenen Entwicklungen, Modelle und Kenntnisse, sondern setzt ihn, als eine der Funktionen des Feldes, voraus. Die Arbeit der Akteure besteht daher auch in der Übersetzung, Aneignung und Anpassung eines internationalen erzieherischen Wissens auf ortsspezifische Gegebenheiten, wodurch die internationalen Bezüge einen spezifischen Sinn und eine entsprechende lokale Form erhalten.

Dieser Fluss, der meist von oben nach unten stattfindet, in der sich das Lokale auf das Internationale bezieht, ist daher keine simple Anpassung, sondern hat auch Transformationen und Bereicherungen zur Folge, die ihrerseits in der Lage zu sein scheinen, die engen Grenzen ihres Entstehungskontextes zu überwinden: zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Standorten profiliert sich dieser Akteur, jene Institution oder jenes Produkt als internationale Referenz.

3. Schlussbemerkung

Der hier untersuchte Fall der frühen Entwicklung der Erziehungswissenschaft in der Schweiz zeigt gerade durch die Existenz verschiedener Konfigurationen das enge Verhältnis der disziplinären Feldes – der Begriff erhält hier seine berechnete Bedeutung – zu anderen sozialen Feldern und zu anderen Disziplinen. Diese Konfigurationen sind gerade dadurch geprägt, dass das jeweilige Verhältnis des Feldes zu anderen disziplinären, beruflichen und sozialen Feldern und zu internationalen Modellen und Entwicklungen jeweils spezifisch ist und erklärbar sowohl durch den Bezug auf jeweils verschiedene kulturelle und akademische Traditionen als auch durch besondere lokale Bedingungen. Die Form und Existenz dieser Konfigurationen können auch dahingehend interpretiert werden, Erziehungswissenschaft paradigmatisch als disziplinäres Feld zu betrachten, das in besonders ausgeprägter Form den meisten Sozialwissenschaften inhärente Züge trägt, die wir oben beschrieben haben.

Die Koexistenz von drei Konfigurationen im selben nationalen Raum ist in mehr als einer Hinsicht interessant und wirft Fragen hinsichtlich der Struktur des disziplinären Feldes auf internationaler Ebene auf, wobei die Schweiz als verkleinertes Modell dienen kann, anhand dessen allgemeine Phänomene gleichsam mit der Lupe beobachtet werden können. Drei Fragen erscheinen uns besonders wert, mittels vertiefter empirischer Untersuchungen ergründet zu werden. Die erste bezieht sich auf das Maß an Allgemeingültigkeit und Besonderheit der Konfigurationen, die zum Zweck der Beschreibung der in der Schweiz beobachteten Tendenzen definiert wurden und sich gleichermaßen aus internationalen und lokalen Faktoren ergeben. Die zweite befasst sich mit der Kraft des Lokalen, die im disziplinären Feld vor allem deshalb besonders prägend zu sein scheint, weil das System von Bildung und Erziehung auf einer dezentralisierten Funktionsweise beruht. Die dritte betrifft schließlich die Transfers zwischen den Konfigurationen und ihre Interaktionen auf kognitiver und institutioneller Ebene. Solche Fragen kann man empirisch nur auf internationaler Ebene behandeln.

Literatur

- Becher, T. (1989): *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham: Open University Press.
- Bourdieu, P. (1995): *La cause de la science: comment l'histoire sociale des sciences sociales peut servir le progrès de ces sciences*. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, 106–107, S. 2–10.
- Bourdieu, P. (2001): *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raisons d'agir.
- Bovet, P. (1917): *L'Institut J.-J. Rousseau. Rapport succinct sur son activité de 1912 à 1917*. Genève: Kundig.
- Charle, Ch. (1994): *La république des universitaires 1870–1940*. Paris: Seuil.
- Charle, Ch. (1995): *Intellectuels, Bildungsbürgertum et profession au 19e siècle. Essai de bilan historiographique comparé (France-Allemagne)*. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, 106–107, S. 85–95.
- Charle, Ch. (1996): *Les intellectuels en Europe au XIXe siècle. Essai d'histoire comparée*. Paris: Seuil.
- Charle, Ch./Schriewer, J./Wagner, P. (Hrsg.) (2004): *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Drewek, P. (2003): *Die bilaterale Rezeption von Bildung und Erziehung am Beginn des 20. Jahrhunderts im deutsch-amerikanischen Vergleich*. In: Kaelble, H./Schriewer, J. (Hrsg.): *Vergleich und Transfert. Komparatistik in den Sozial-,Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 186–209.
- Drewek, P./Lüth, C. (Hrsg.) (1998): *History of Educational Studies – Geschichte der Erziehungswissenschaft – Histoire des Sciences de l'Education*. In: *Paedagogica historica, Supplementary series* (vol. 3).
- Elias, N. (1969): *Die höfische Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Soziologie des Königtums und der höfischen Aristokratie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- European educational research journal (2002, 1): *The Emergence and Development of Educational Research in Europe*. <http://www.triangle.co.uk/eeerj> [05.12.2008].
- Favre, P. (1985): *Histoire de la science politique*. In: Grawitz M./Leca J. (Hrsg.): *Traité de science politique*. Paris: PUF, S. 3–45.
- Furlong, J. (2007): *The Universities and Education: where are we? How did we get here? Where should we be?* Keynote address to the University Council for the Education of Teachers Annual Conference. Staverton, November 2007.
- Gautherin, J. (2002): *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation, 1882–1914*. Bern u.a.: Lang.
- Hoffmann, D./Neumann, K. (Hrsg.) (1998): *Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin*. Weinheim: Beltz Deutscher Studien Verlag.
- Hofstetter, R. (2009): *Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du 19e – milieu du 20e siècle)*. (Habilitationsschrift am Institut d'Histoire, Paris IV 2008). Genève: Droz.
- Hofstetter, R./Schneuwly, B. (2001): *The sciences of education in Switzerland. Evolution and outlooks*. Bern: Center for Science and Technology Studies.
- Hofstetter, R./Schneuwly, B. (Hrsg.) (2002): *Science(s) de l'éducation (19e–20e siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Erziehungswissenschaft(en) (19.–20. Jahrhundert). Zwischen Profession und Disziplin*. Bern u.a.: Lang.
- Hofstetter, R./Schneuwly, B. (in Zusammenarbeit mit Lussi, V./Cicchini, M./Criblez, L./Späni, M.) (2007): *Emergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19e – première moitié du 20e siècle*. Bern u.a.: Lang.
- Hofstetter, R./Schneuwly, B. (2008): *Sciences de l'éducation*. In: Van Zanten, A. (Hrsg.): *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: PUF, S. 614–619.

- Horn, K.-P./Németh, A./Pukánszky, B./Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2001): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Budapest: Osiris.
- Kaelble, H. (2003): Die interdisziplinäre Debatte über Vergleich und Transfer. In: Kaelble, H./Schriewer, J. (Hrsg.): *Vergleich und Transfert. Komparatistik in Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 469–493.
- Keiner, E. (1999): *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Keiner, E./Schriewer, J. (2000): Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22, S. 27–51.
- Lagemann, E.C. (2000): *An elusive science. The troubling history of education research*. Chicago: Chicago University Press.
- Nóvoa, A./Carvalho, L.M./Correia, A.C./Madeira, A.I./do 'O, J.R. (2002): Flows of Educational Knowledge. The Space-time of Portugese-speaking Communities. In: Caruso, M./Tenorth, H.E. (Hrsg.): *Internationalisation, Comparing Educational Systems and Semantics*. Bern u.a.: Lang.
- Prost, A. (Hrsg.) (2001): *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Paris: Ministère de l'éducation.
- Ringer, F.K. (1992): *Fields of Knowledge: French Academic Culture in Comparative Perspective 1890–1920*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schriewer, J./Keiner, E. (1993): Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: Schriewer, J./Keiner, E./Charle, Ch. (Hrsg.): *Sozialer Raum und akademische Kulturen* Bern u.a.: Lang, S. 277–341.
- Späni, M. (2002): Zur Disziplingeschichte der Pädagogik in der Schweiz aus der Perspektive der Lehrstuhlentwicklung zwischen 1870 und 1955. In: Hofstetter, R./Schneuwly, B. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft(en) 19.–20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin*. Bern u.a.: Lang, S. 77–100.
- Stichweh, R. (1987): Profession und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: Harney, K./Jütting, D./Koring, B. (Hrsg.): *Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Bern u.a.: Lang, S. 210–267.
- Stichweh, R. (1993): Wissenschaftliche Disziplinen: Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert. In: Charle, Ch./Kiener, E./Schriewer, J. (Hrsg.): *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Bern u.a.: Lang, S. 235–250.
- Tenorth, H.-E. (2004): *Erziehungswissenschaft*. In: Benner D./Oelkers J. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 340–382.
- Tillmann, K.-J./Rauschenbach, Th./Tippelt, R./Weishaupt, H. (Hrsg.) (2008): *Datenreport Erziehungswissenschaft 2008*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Wagner, P./Wittrock, B. (1991): States, institutions and discourses: a comparative perspective on the structuration of the social sciences. In: Wagner, P./Wittrock, B./Whitley, R. (Hrsg.): *Discourses on society. The shaping of the social science disciplines*. Dordrecht: Kluwer, S. 331–358.

Abstract: In a first part, theoretical and methodological concepts and working hypotheses are developed, in order to describe and understand the emergence and development of a discipline such as educational science, which develops in very close relation to the social and professional fields of reference and which can be regarded as pluri-disciplinary. In a second step, the concepts and hypotheses are then examined on the basis of a concrete example: the development of educational science in Switzerland. Here, different academic traditions cross paths, which led to different developments in educational science during the first half of the 20th century. Three contrasting configurations are determined, the differences between which are explained by cultural and regional factors.

Anschrift der Autor/innen

Prof. Dr. Rita Hofstetter, Université de Genève, Uni Mail, 40, Boulevard Pont d'Arve,
CH-1205 Genève
E-Mail: Rita.Hofstetter@unige.ch

Prof. Dr. Bernard Schneuwly, Université de Genève, Uni Mail, 40, Boulevard Pont d'Arve,
CH-1205 Genève
E-Mail: Bernard.Schneuwly@unige.ch