

Schmidt-Hertha, Bernhard; Tippelt, Rudolf
Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hintergrund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995 bis 2012)

Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Weinheim; u.a. : Beltz Juventa 2014, S. 172-183. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schmidt-Hertha, Bernhard; Tippelt, Rudolf: Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hintergrund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995 bis 2012) - In: Fatke, Reinhard [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Weinheim; u.a. : Beltz Juventa 2014, S. 172-183. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 60) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90939

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

60. Beiheft

April 2014

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

**Das Selbstverständnis
der Erziehungswissenschaft:
Geschichte und Gegenwart**

BELTZ VERLAG **JUVENTA**

Zeitschrift für Pädagogik · 60. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik · 60. Beiheft

Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart

Herausgegeben von
Reinhard Fatke und Jürgen Oelkers

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2014 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Herstellung: Lore Amann

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 443502

Inhaltsverzeichnis

Reinhard Fatke/Jürgen Oelkers

Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Einleitung zum Beiheft	7
---	---

Wandel des Selbstverständnisses

Klaus-Peter Horn

Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart – Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910–2010)	14
--	----

Patrick Bühler

Einführungen in die Pädagogik. Die Entwicklung einer Gattung	33
--	----

Michael Geiss

Die angemessene Form: Abstraktion und die Suche nach einem pädagogischen Kalkül	47
--	----

Markus Rieger-Ladich

Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945	66
--	----

Wissenschaftspraxis und Empirie

Jürgen Oelkers

Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft	85
--	----

Olaf Köller

Entwicklung und Erträge der jüngeren empirischen Bildungsforschung	102
--	-----

Felicitas Thiel/Kai S. Cortina/Hans Anand Pant

Steuerung im Bildungssystem im internationalen Vergleich	123
--	-----

Heinz-Elmar Tenorth

Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft	139
--	-----

Die Erziehungswissenschaft und ihre Nachbarwissenschaften

Bernhard Schmidt-Hertha/Rudolf Tippelt

Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hintergrund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995 bis 2012)	172
--	-----

Peter Kauder

Themenkonjunkturen im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Dissertationen und Habilitationen 1945–2009	184
---	-----

Nicole Becker

Mehr verstehen, besser handeln? Zum Verhältnis von Pädagogik und Neurowissenschaften	208
---	-----

Essay

Roland Reichenbach

Schulkritik. Eine „metaphorologische“ Betrachtung	226
---	-----

Die Erziehungswissenschaft und ihre Nachbarwissenschaften

Bernhard Schmidt-Hertha/Rudolf Tippelt

Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hinter- grund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995 bis 2012)

1. Einleitung: Bedeutung disziplinärer Zuordnung in der Wissenschaft

Der Anfang einer wissenschaftlichen Disziplin beginnt mit der Einrichtung von ersten Lehrstühlen und Professuren. Zumindest gilt dies für neuere Wissenschaftsdisziplinen, die den traditionellen Kanon von Theologie, Medizin, Rechtswissenschaft und Philosophie ergänzen. Die disziplinäre Verortung von Forschung und Lehre scheint nicht nur aus wissenschaftspolitischer Perspektive konstitutiv. So werden Fachgutachter in der Regel aus den jeweiligen Disziplinen ausgewählt, akademische Laufbahnen meist an disziplinäre Zuordnungen gekoppelt, hochschulstatistische Erhebungen am Kanon der Disziplinen ausgerichtet, und auch Hochschulrankings verglichen in erster Linie innerhalb wissenschaftlicher Disziplinen. Auch wenn die Grenzen zwischen den sich vor allem über eine spezifische Trias von Forschungsgegenstand, Fragestellungen und Forschungsmethoden definierenden Disziplinen fließend sind, scheint jegliche formale wie informelle Zuordnung von Akteuren im Wissenschaftsfeld zuallererst auf deren disziplinäre Verortung zurückzuführen. Dies kann positiv als Identifikationspotenzial von Disziplinen verstanden werden, erklärt aber gleichzeitig die Probleme und Grenzen echter Interdisziplinarität, die sich an Gegenständen und Problemen orientiert statt an tradierten disziplinären Kategorisierungen.

Es stellt sich dennoch die Frage, ob die Abgrenzung nach außen und deren Relevanz für das wissenschaftliche Selbstverständnis in allen Disziplinen in gleicher Weise ausgeprägt ist. Differenziert man mit Stichweh (1987) zwischen Disziplinen, deren Gegenstände und Themen einem grundlegenden Erkenntnisinteresse zunächst ohne direkten Anwendungsbezug folgen, und solchen, die sich vor allem aus einem gesellschaftlich relevanten Problemfeld und einem bereits existierenden professionellen Feld herleiten, so kann im zweiten Fall die Multidisziplinarität als Ausgangspunkt und Motor ih-

rer Entwicklung verstanden werden. In der Folge ist die Identifikation mit der eigenen Disziplin für die erste Gruppe konstitutiv, während sie für die zweite begründungsbedürftig bleibt.

2. Erziehungswissenschaft: ein genuin interdisziplinäres Feld?

Interdisziplinarität als Stichwort erfreut sich in wissenschaftspolitischen Diskursen einer nahezu ausschließlich positiven Konnotation. Dabei wird u. a. auf die Bedeutung interdisziplinärer Perspektiven zur wissenschaftlichen Erschließung eines Forschungsfelds verwiesen oder die Bedeutung einer interdisziplinären Hochschulausbildung hervorgehoben, die Studierenden einen breiteren Zugang zu den jeweiligen Themenfeldern offeriert (vgl. King, 2010). Gleichzeitig wird auf strukturelle Probleme sowie tradierte disziplinbezogene Denkmuster als Grenzen echter Interdisziplinarität verwiesen (vgl. ebd.). Historisch besser nachvollziehbar als die vielfach propagierte Auflösung von disziplinären Grenzen ist die entgegengesetzte Bewegung: die Entwicklung neuer Disziplinen aus einem von verschiedenen Disziplinen tangierten, aber keiner Disziplin genuin zugeordneten Forschungsfeld. Diesen Zustand zumindest sieht Hofstetter (2012) als Geburtsstunde der Erziehungswissenschaft – gemeint ist vermutlich v. a. die empirische Erziehungswissenschaft –, die sie mit dem „Premier Congrès International de Pédologie“ 1911 in Brüssel verbindet. Ziel des Kongresses war es, alle Disziplinen, die mit Kindesentwicklung, -erziehung und Bildung befasst waren, zusammenzuführen, wobei eine gewisse Dominanz der Psychologie in diesem Feld unverkennbar war. Es wird manchmal unterstellt, dass der Erziehungswissenschaft in der Folge eine den anderen Disziplinen vergleichbare Reputation nicht zugesprochen wurde und dass andere Disziplinen die Erziehungswissenschaft bis in die heutige Zeit bisweilen als Sprungbrett für eine wissenschaftliche Karriere nutzen.

Ein Blick auf die Werke der Klassiker der Pädagogik zeigt, dass sich erziehungswissenschaftliches Denken besonders in der Aufklärung und im Neu-Humanismus deutlich konturierte und dass sich dann in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die pädagogische Disziplin durch die diversen reformpädagogischen (z. B. Dewey, Kerschensteiner, Otto, Geheeb, Montessori, Steiner etc.) und geisteswissenschaftlichen Strömungen (z. B. Litt, Spranger, Nohl, A. Fischer, W. Flitner, Buber) profilierte (vgl. Scheuerl, 1979). Aber erst nach dem Zweiten Weltkrieg konnte sich die Erziehungswissenschaft durch eigene Studiengänge als Disziplin wirklich durchsetzen. Der Prozess der Emanzipation von den Mutterdisziplinen war in der Erziehungswissenschaft auch deshalb so langwierig und schwierig, weil sie wie kaum eine andere Disziplin in nationalen und regionalen Kontexten verhaftet ist (Langewand & von Prondcsynsky, 1999) und in ihrer Entwicklung daher kaum einer international einheitlichen wissenschaftlichen Logik folgen konnte (vgl. Hofstetter, 2012). In der Folge ist die Erziehungswissenschaft auch heute noch stark auf ihre Nachbardisziplinen bezogen, mit unscharfen Abgrenzungen zu diesen (vgl. Keiner, 1999), dennoch mit eigenen Grundbegriffen, Handlungsfeldern und Theorien (vgl. Tenorth & Tippelt, 2012).

Interdisziplinarität kann – positiv gewendet – als eine genuine Stärke der Erziehungswissenschaft gesehen werden, die sich nicht zuletzt aus den besonderen Anforderungen des Untersuchungsgegenstands ergibt und in der Historie der Disziplin fest verankert ist. Einher geht dies mit dem ebenfalls untrennbar mit der Geschichte des Fachs verbundenen Kampf um Erhalt und Legitimation der eigenen Disziplin, damit Abgrenzung und Emanzipation von Mutterdisziplinen gewährleistet werde. Auch heute als akademisch erfolgreiches Fach erscheint eine erhöhte professionstheoretische und -politische Sensibilität der Selbstreflexion der Disziplin als gerechtfertigt.

3. Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

Das Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung ist von großen Schnittmengen und einer engen Verwandtschaft auf der einen Seite sowie Ambivalenzen und Konkurrenz auf der anderen Seite geprägt. Wichtig scheint ein genauerer Blick auf dieses Verhältnis, da bei zahlreichen erziehungswissenschaftlichen Professuren die Bildungsforschung als eigentlich interdisziplinäres Feld inzwischen (auch) Eingang in die Denomination gefunden hat.

Die empirische Bildungsforschung ist im Wesentlichen auf die empirische Wende der Erziehungswissenschaft – eingeleitet durch Heinrich Roth in den 1960er-Jahren – einerseits und den gleichzeitigen Ausbau des Bildungssystems andererseits zurückzuführen. In der Folge kann der Bildungsforschung – die sich als genuin interdisziplinär versteht, ihre Wurzeln aber v. a. in der empirischen Erziehungswissenschaft hat – ein wesentlicher Beitrag zur Verwissenschaftlichung pädagogischer Praxis zugeschrieben werden (vgl. Tippelt & Schmidt, 2009). Gegenstand der Bildungsforschung ist es – nach den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats (1974, S. 16) –, die Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene zu analysieren, was in der Vergangenheit zu einem sehr breiten Spektrum von bearbeiteten Forschungsfragen führte (vgl. Beck & Kell, 1991). Bis in die 1980er-Jahre war ein Fokus auf die organisatorische und ökonomische Einbettung des Bildungswesens in Staat und Gesellschaft erkennbar, inzwischen sind Themen der Bildungsforschung aber sehr viel ausdifferenzierter.

Dennoch geht die Erziehungswissenschaft nicht in der Bildungsforschung auf, und die Bildungsforschung ist sicher nicht mit der Erziehungswissenschaft gleichzusetzen. Vielmehr ist die Erziehungswissenschaft – trotz des interdisziplinären Charakters der Bildungsforschung – als ihre zentrale Bezugsdisziplin anzusehen (vgl. Tippelt, 1998). Für beide Bereiche – Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung – war eine stärkere Ausdifferenzierung in den letzten Jahrzehnten zu beobachten, die sich durch einen Ausbau der Erziehungswissenschaft an den Hochschulen, die Formierung verschiedener Subdisziplinen und eine parallele Expansion von außeruniversitären Forschungseinrichtungen der Bildungsforschung ausdrückt (vgl. Weishaupt, Steinert & Baumert, 1991; Weishaupt, 2001). Während die expansive Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Professuren jedoch seit den 1990er-Jahren stagnierte bzw. sogar ein Rückgang

von Professuren hingenommen werden musste (s. u.), werden nach wie vor außeruniversitäre Einrichtungen der Bildungsforschung neu ins Leben gerufen. Jüngstes Beispiel hierfür ist die Institutionalisierung des Nationalen Bildungspanels NEPS als Leibniz-Institut.

Die Internationalität und Interdisziplinarität, die letztlich über die Bildungsforschung verstärkt auch in die Erziehungswissenschaft hineingetragen wurden, fordern nicht nur, aber insbesondere die Allgemeine Pädagogik heraus, deren forschungsparadigmatische Distanz zur empirischen Bildungsforschung sich nur sehr allmählich zu verringern scheint (vgl. auch Tippelt, 1998). Dennoch kann die jüngere Entwicklung der Erziehungswissenschaft nicht ohne Berücksichtigung der Bildungsforschung nachvollzogen werden. Dabei kam es insbesondere zwischen 2000 und 2010 zu einem Stellenzuwachs in der empirischen Bildungsforschung: Konkret konnte der Datenreport 2008 im Zeitraum 2003 bis 2006 34 ausgeschriebene Professuren für die empirische Bildungsforschung identifizieren, der Datenreport 2012 dann für den Zeitraum 2007 bis 2010 insgesamt 73 ausgeschriebene Professuren in diesem Feld. Zu Recht hebt Zedler (2013, S. 323) den starken Zuwachs innerhalb dieses kurzen Zeitabschnittes hervor. Dabei ist davon auszugehen, dass die empirische Bildungsforschung vor allem in den Schwerpunkten der Schul- und Unterrichtsforschung expandierte, während gleichzeitig in den Bereichen der Allgemeinen, der Historischen und der Vergleichenden Pädagogik ein überproportional starker Rückgang zu verzeichnen war (vgl. Krüger, Kückler & Weishaupt, 2012, S. 155–156; Zedler, 2013, S. 322). Allerdings lässt sich durch diesen Trend nicht direkt auf eine grundsätzlich veränderte Rekrutierung aus anderen Fächern schließen, denn aus diesen statistischen Fakten zum Personal kann man nicht auf die disziplinäre Herkunft der Stelleninhaber schließen. Wir wissen zu wenig über die Ausbildungs- und Karrierewege der Stelleninhaber, denn in der Erziehungswissenschaft sind multidisziplinäre Studienwege nicht unüblich – nicht nur in der Bildungsforschung, sondern beispielsweise auch in der Allgemeinen Pädagogik.

4. Die jüngere Entwicklung der Erziehungswissenschaft als Disziplin

Die Entwicklung der Disziplin „Erziehungswissenschaft“ lässt sich dennoch zumindest für die letzten beiden Dekaden durch die im Datenreport der DGfE verwendeten Indikatoren gut dokumentieren. Viele der dort abgebildeten Trends sind allerdings keine genau die Erziehungswissenschaft betreffenden, sondern spiegeln vielmehr grundlegende Entwicklungen im Wissenschaftssystem oder zumindest im Bereich der Sozialwissenschaften wieder. Dazu gehören insbesondere die Effekte eines paradigmatischen Wandels hin zu einer output-gesteuerten Bildungspolitik – zumindest bis heute –, die sich wie folgt niederschlägt (vgl. hierzu Schmidt-Hertha, 2012; Tippelt, 2012).

- Eine deutliche Erhöhung des Drittmittelaufkommens in der Erziehungswissenschaft und ihren Nachbardisziplinen stützt sich auf ein breites Spektrum von Mittelgebern, insbesondere aber DFG, Bundesministerien, Länder und Stiftungen. Konkret hat

sich das Drittmittelvolumen der deutschen Erziehungswissenschaft – ähnlich wie in unmittelbaren Nachbardisziplinen – seit 1995 mehr als verdreifacht. Dieser quantitative Zuwachs stützt sich hier aber eher auf eine breite Akquise von Drittmitteln unterschiedlicher Forschungsförderer (BMBF, andere Bundes- und Landesministerien, DFG, Stiftungen, EU-Förderungen, Wirtschaft etc.), während z. B. in der Psychologie die DFG-Mittel deutlich überwiegen.

- Mit den zur Verfügung stehenden Drittmitteln wurden v. a. Stellen für Nachwuchswissenschaftler/-innen geschaffen, die den Wegfall zahlreicher unbefristeter Akademischer Ratsstellen zumindest hinsichtlich der quantitativen Entwicklung des Mittelbaus mehr als kompensieren konnten (siehe Abb. 1). Gleichzeitig wurde damit das (oft nur auf ein oder zwei Jahre) befristete Teilzeitarbeitsverhältnis zum Normalfall für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Auch diese Entwicklung teilt sich die Erziehungswissenschaft mit den Sozialwissenschaften, wenngleich deren besondere Rolle in der Lehrerbildung zu einer im Fächervergleich überdurchschnittlichen Zahl von Stellen mit sehr hohem Lehrdeputat führte.
- Die Anzahl von Promotionen hat sich zwar nicht in gleicher Weise, aber doch parallel zum Ausbau von Qualifikationsstellen erhöht. Hier kann von einer allmählichen Auflösung eines tradierten Defizits der Erziehungswissenschaft ausgegangen werden, wenngleich sich die Anzahl an Promotionen seit 2005 auf immer noch relativ niedrigem Niveau befindet. Über Jahrzehnte gelang es der Erziehungswissenschaft – im Gegensatz zu anderen Disziplinen – nicht, genug wissenschaftlichen Nachwuchs hervorzubringen, um die in der eigenen Disziplin frei werdenden Stellen adäquat zu besetzen. Eine Erhöhung der Promotionszahlen lässt sich in absehbarer Zukunft aber v. a. dadurch erwarten, dass in den letzten Jahren verschiedene strukturierte und durch Stipendien gestützte Promotionsprogramme (Graduiertenschulen, Graduiertenkollegs etc.) initiiert und finanziert wurden. Die Zahl der Habilitationen ist auch aktuell immer noch geringer als die Zahl der aus Altersgründen neu zu besetzenden Professuren (siehe auch Abschnitt 5). Hier bleibt abzuwarten, ob es künftig besser als bisher gelingt, Nachwuchswissenschaftler/-innen nach Abschluss der Promotion für eine wissenschaftliche Laufbahn zu begeistern.
- Das Publikationsaufkommen hat – zumindest in den letzten Jahren – erheblich zugenommen. Gleichzeitig ist ein Trend hin zu mehr Ko-Autorenschaften und – trotz einer Untererfassung internationaler Veröffentlichungen in den deutschen Datenbanken – mehr internationalen Veröffentlichungen erkennbar. Bei genauerer Betrachtung wird hier aber auch innerhalb der Disziplin eine erhebliche Varianz erkennbar, nicht nur zwischen Subdisziplinen, sondern v. a. zwischen Standorten und Personen. Nicht nur, aber auch aufgrund der zunehmenden Verbreitung von kumulativen Habilitationen und auch Promotionen hat insbesondere der wissenschaftliche Nachwuchs einen nicht unbeträchtlichen Anteil an den pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen.

Zu den zentralen Veränderungen an Hochschulen gehört der im Rahmen des sogenannten Bologna-Prozesses erfolgte Umbau von Diplom- und Magister-Studiengängen in

Bachelor- und Master-Strukturen, der gerade in der Erziehungswissenschaft zu einer Diversifizierung von Studiengängen geführt hat (vgl. Grunert, 2012), deren disziplinäre Zuordnung teilweise verschwimmt. Innerhalb der 46 eindeutig der Erziehungswissenschaft zuzuordnenden Bachelor-Studiengänge in Deutschland herrschen zwar die Studiengangsbezeichnungen Erziehungswissenschaft, Pädagogik sowie auch Bildungswissenschaft vor, aber darüber hinaus werden an den wissenschaftlichen Hochschulen in Deutschland 36 teil- und interdisziplinäre Bachelor-Studiengänge angeboten, deren Namensgebung in vielen Fällen eindeutig auf eine erziehungswissenschaftliche Subdisziplin verweist, in anderen Fällen jedoch eine interdisziplinäre Ausbildung nahelegt (z. B. „Frühe Kindheit“, „Außerschulische Bildung“, „Soziale Arbeit“). Bildungsforschung hat als Studiengangsbezeichnung bisher eine offensichtlich eher randständige Bedeutung. Nur wenige Masterstudiengänge tragen diese Bezeichnung im Titel, und im Bachelor-Bereich taucht empirische Bildungsforschung v. a. als Studienschwerpunkt oder Vertiefung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen auf (vgl. Stisser, Horn, Züchner, Ruberg & Wigger, 2012).

Insgesamt verweisen die Zahlen aus dem Datenreport Erziehungswissenschaft (Thole, Weishaupt & Züchner, 2012) auf einen deutlichen Ausbau erziehungswissenschaftlicher Forschungsleistungen, aber auch auf eine ungebrochen große Bedeutung des Fachs in der Lehre. Insbesondere unter Berücksichtigung der Lehramtsstudierenden und der Studierenden in erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen zeigt sich eine im Vergleich zu anderen Fächern deutlich ungünstigere Relation von Studierenden und Professuren, die auch durch die relative Expansion des akademischen Mittelbaus nicht aufgefangen wird, da die Expansion von Mittelbaustellen ausschließlich auf die eingeworbenen Drittmittelstellen in spezifischen Forschungsprojekten ohne Lehrdeputat zurückzuführen ist, während beispielsweise traditionelle Akademische Ratsstellen mit hohem Lehrdeputat zurückgeführt wurden.

5. Erziehungswissenschaftliche Professuren

Die Anzahl erziehungswissenschaftlicher Professuren war nach einem massiven Ausbau in den 1970er- und frühen 1980er-Jahren zwischen 1984 und 1991 um ca. 40% von 1678 auf 1068 geschrumpft (vgl. Krüger & Weishaupt, 2000). Die Zahl blieb trotz der mit der Wiedervereinigung seit 1992 auch in der Hochschulstatistik berücksichtigten neuen Bundesländer zunächst stabil, war zwischen 1995 und 2005 leicht rückläufig und hat sich seither auf – in Relation zu den Studierendenzahlen – niedrigem Niveau eingependelt (siehe Abb. 1). Angesichts eines positiven Saldos in den Nachbardisziplinen sehen Thole et al. (2012, S. 14) allerdings einen Ausbau von Studiengängen auf Kosten der Betreuungsrelation in der Erziehungswissenschaft: „Der Ausbau von psychologischen, sozial-, bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen ging damit eindeutig zu Lasten der Erziehungswissenschaft. Während Psychologie, Politik- und Wirtschaftswissenschaft einen Zuwachs von Professuren seit 1995 verzeichnen, gingen die Professuren in der Erziehungswissenschaft und in den Sozialwissenschaften zurück.“

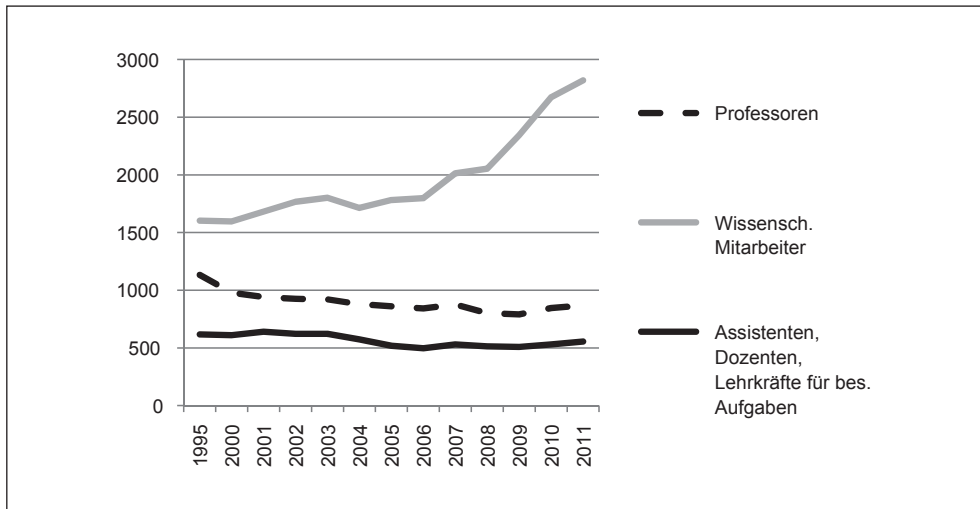


Abb. 1: Entwicklung des Personals in der Erziehungswissenschaft (ab 2008 ohne Sozialpädagogik) an wissenschaftlichen Hochschulen (eigene Darstellung nach Krüger et al., 2012, S. 139; Statistisches Bundesamt, 2012)

Aktuell verzeichnet das Statistische Bundesamt an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen 1004 erziehungswissenschaftliche Professuren (inkl. Sonder- und Sozialpädagogik) sowie weitere 927 Professuren, die der Fachdidaktik zuzuordnen sind (siehe Tab. 1). Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Professuren ist die Allgemeine Pädagogik am stärksten vertreten, doch schon an zweiter Stelle folgen Professuren mit starken Berührungspunkten zur Pädagogischen Psychologie oder Bildungssoziologie. Gerade bei näherer Betrachtung der subdisziplinären Zuordnungen wird die Nähe zu Nachbardisziplinen vielfach offenkundig. Nicht nur die bereits als interdisziplinär charakterisierte Bildungsforschung, auch die Wirtschaftspädagogik, die Gesundheitspädagogik sowie die Medienpädagogik beziehen sich durch ihre Orientierung am jeweiligen Gegenstand auch auf die genuin mit diesem Feld verbundenen Wissenschaften (Wirtschaftswissenschaft, Medizin, Medienwissenschaft), bis hin zur Einordnung der jeweiligen Institute und Lehrstühle in nicht-erziehungswissenschaftliche Fakultäten. Auch in der Sonderpädagogik und im Bereich der sozialen Arbeit finden sich vielfach Überlappungen mit Nachbardisziplinen, die insbesondere in den jeweiligen Studiengängen sichtbar werden.

Mit Blick auf die Neu- und Wiederbesetzungen erziehungswissenschaftlicher Professuren zeigt sich eine enorme Dynamik und Fluktuationstendenz. Allein in den Jahren 2007 bis 2010 waren 781 erziehungswissenschaftliche Professuren zur Besetzung ausgeschrieben (vgl. Krüger et al., 2012). Dies spricht – auch unter Berücksichtigung möglicher Mehrfachauschreibungen – für eine außergewöhnlich intensive personelle Umgestaltung des Feldes mit insgesamt etwas über 1000 Professuren. Die hohe Zahl an Berufungsverfahren kann nicht nur durch einen Generationenwechsel allein erklärt wer-

	Universitäten	Pädagogische Hochschulen
Fachdidaktik	707	220
Allgemeine Pädagogik	198	11
Pädagogik mit Soziologie/Psychologie	156	20
Didaktik/Schulpädagogik	135	12
Sozialpädagogik/Soziale Arbeit	99	6
Empirische Bildungs-/Schul-/Unterrichtsforschung	83	5
Sonderpädagogik	79	23
Berufs- und Wirtschaftspädagogik	54	4
Erwachsenenbildung	42	6
Pflegepädagogik/Gesundheitserziehung	23	1
Medienpädagogik	17	5
Pädagogik der frühen Kindheit	14	4
Sonstige	7	0
Gesamt	1614	317

Tab. 1: Erziehungswissenschaftliche Professuren nach Fachgebieten (aus Faulstich-Wieland & Horstkemper, 2012, S. 209)

den – auch wenn dieser ebenfalls an vielen Stellen vollzogen wurde –, sondern verweist auch auf eine durch die Einführung eines leistungsbezogenen Vergütungssystems für Hochschullehrer beschleunigte Tendenz zum häufigeren Standortwechsel bei Professorinnen und Professoren. Der Arbeitsmarkt im Bereich erziehungswissenschaftlicher Professuren ist also geprägt von (1) einer hohen Dynamik mit Blick auf den Wechsel von Professorinnen und Professoren, (2) einem sich augenblicklich vollziehenden Generationenwechsel in der Erziehungswissenschaft und (3) einem schon seit geraumer Zeit offensichtlichen und erst jetzt auf Ebene der Promotionsförderung in Angriff genommenen Defizit an wissenschaftlichen Nachwuchskräften. Auf Letzteres wird im Folgenden noch näher einzugehen sein.

6. Fachfremde Berufungen innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft

Der noch nicht abgeschlossene Generationenwechsel auf erziehungswissenschaftlichen Lehrstühlen setzt sich auch in den nächsten Jahren in der Form frei werdender und ggf. wiederzubesetzender Professuren fort. Eine Analyse der Altersstruktur erziehungswissenschaftlicher Professorinnen und Professoren lässt erwarten, dass zwischen 2013 und

		2013/14	2015/16	2017/18	2019/20
Erziehungswissenschaft	C4/W3	22	33	24	17
	C3/W2	26	20	13	13
Sonderpädagogik	C4/W3	6	4	9	10
	C3/W2	6	6	10	2
Sozialpädagogik	C4/W3	0	0	1	3
	C3/W2	2	1	3	4
Insgesamt	C4/W3	28	37	34	30
	C3/W2	34	27	26	19

Tab. 2: Erziehungswissenschaftliche Professuren nach Besoldungsgruppe und voraussichtlichem Jahr des Ausscheidens (aus Krüger et al., 2012, S. 158)

2020 zahlreiche erziehungswissenschaftliche Professuren neu zu besetzen sein werden (siehe Tab. 2).

In Zahlen bedeutet dies, dass – unabhängig von der großen Zahl der durch Standortwechsel frei werdenden Professuren – in den kommenden acht Jahren durchschnittlich fast 30 erziehungswissenschaftliche Professuren pro Jahr altersbedingt zur Wiederbesetzung anstünden. Demgegenüber steht eine ähnlich große Zahl von Habilitationen (26 im Jahr 2011; durchschnittlich 35 in den letzten fünf Jahren), was allerdings als relativ niedrig einzustufen ist, weil z. B. die Zahl des verfügbaren hochqualifizierten Personals auch durch den Weggang von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern ins Ausland verringert wird. Berücksichtigt man die individuelle Lebensplanung von Habilitandinnen und Habilitanden und deren Passung für die jeweils zu besetzenden Stellen, so ist die zur Wiederbesetzung erziehungswissenschaftlicher Professuren aus dem eigenen Fach zur Verfügung stehende Zahl entsprechend qualifizierter Nachwuchswissenschaftlerinnen auch dann noch denkbar knapp, wenn man die (noch) wenigen erziehungswissenschaftlichen Juniorprofessuren als Alternative zur Habilitation berücksichtigt.

Vor diesem Hintergrund scheinen Besetzungen von Professuren mit Fachkräften aus benachbarten Fächern nicht nur an den Rändern der Disziplin naheliegend und wahrscheinlich. Dies kann als ein disziplinäres Problem definiert werden – ohne allerdings genau sagen zu können, ob auch Erziehungswissenschaftler in andere Disziplinen und Teildisziplinen berufen werden.

7. Ausblick

Die Entwicklungen im Personalbereich sind in der Erziehungswissenschaft an den Hochschulen und Universitäten widersprüchlich und bisweilen kontraproduktiv zu der expansiven Entwicklung der Studierendenzahlen. Eine „Unterwanderung“ der Disziplin durch fachfremde Berufungen ist in Einzelfällen zu kritisieren, ist aber kein dominanter Befund. Gravierender ist die generelle Personalentwicklung: Der mittlerweile

zwar gestoppte, aber massive personelle Rückgang führte dazu, dass in der Erziehungswissenschaft Professorenstellen nicht mehr besetzt wurden. In den Nachbardisziplinen mussten die Sozialwissenschaften ebenfalls Stellen abgeben, in der Psychologie und der Politikwissenschaft kam es zu einem sehr leichten Zuwachs bzw. zu stagnierenden Tendenzen. Dennoch ist die Erziehungswissenschaft mit heute über 1000 Professuren ein relativ großes Fach und verfügt über mehr Professorenstellen als die Psychologie (ca. 600), die Sozialwissenschaften (ca. 450) und die Politikwissenschaft (ca. 300). Inhaltlich lässt sich konstatieren, dass die empirische Bildungsforschung im letzten Jahrzehnt zwar an Bedeutung gewonnen hat, während historische Spezialisierungen bei Ausschreibungen rückläufig sind, dass sich dies in den letzten Jahren aber nicht mehr gravierend zeigt. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft und auch die ausdifferenzierten Bereiche der Schulpädagogik, Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik sind auf einem relativ hohen Niveau in den letzten Jahren erneut stabil geblieben. Sicher ist es dysfunktional, dass die Erziehungswissenschaft einen eklatanten Mangel – nicht überall, aber im nationalen Durchschnitt – an Qualifikations- und Nachwuchsstellen hat, die nicht an drittmittelgeförderte Projekte gebunden sind. Daraus ergibt sich nicht nur eine ungünstige Relation der Professuren und Dozentenzahlen gegenüber den hohen und derzeit noch steigenden Studierendenzahlen. Erziehungswissenschaftler haben gegenüber den anderen Fächern auch die deutlich höchste Prüfungsbelastung – insbesondere aufgrund der an vielen Standorten doppelten Belastung in der Lehrerbildung und im Haupt- und Nebenfach. Es ist kein „Pädagogenblues“, wenn man feststellt, dass diese Belastung im Wissenschaftssystem nicht zu Anerkennung, sondern eher zu einer Schmälerung der Möglichkeiten und der Reputation führt, denn Lehre und Prüfung erreichen auch im Hochschulsystem den Status der Forschung nicht. Es ist eine gemeinsame hochschul- und bildungspolitische wie auch erziehungswissenschaftliche Aufgabe, diese problematischen Gewichtungen – unabhängig von den nach Denominationen zu differenzierenden Berufungen – zu verändern (vgl. Tippelt, 2012).

Was die Forschung betrifft, weisen alle Dokumente darauf hin, dass in der Erziehungswissenschaft in den letzten Jahren zunehmend mehr Drittmittel eingeworben werden konnten, was sich auch in der starken Zunahme der Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter niederschlägt. Es kann festgestellt werden – und dies ist kein Gesundheitsbedenken der Disziplin –, dass in der Erziehungswissenschaft die höchste Steigerungsrate im Bereich der Drittmittel gegenüber den Nachbardisziplinen vorliegt (ähnlich der Wirtschaftswissenschaft). Die Nachfrage nach empirischer Forschung in Erziehung und Bildung, wie sich dies auch in dem Förderschwerpunkt „Bildungsforschung“ des BMBF noch immer ausdrückt, ist gestiegen. Allerdings bedürfen die „empirische Wende in der Bildungspolitik“ (vgl. Buchhaas-Birkholz, 2009) und die Einstellung, bei bildungspolitischen Entscheidungen erziehungswissenschaftliche Forschung und Expertise als Quelle von Orientierung und Information heranzuziehen, einerseits der kontinuierlichen Nachwuchsförderung und andererseits der nachhaltigen Bereitschaft der Politik, angenehme, aber auch unbequeme kritische Befunde zur Kenntnis zu nehmen.

Die Legitimation des Faches speist sich also fortwährend aus den realen Bildungs-, Qualifizierungs- und Integrationsproblemen in der Gesellschaft: Die Dringlichkeit von

Expertisen zur Schulpädagogik, zur Sozialpädagogik, zur Erwachsenen- und Weiterbildung, zur frühkindlichen Pädagogik, zur Medienpädagogik und zur interkulturell und international vergleichenden Pädagogik sind evident. Ebenfalls steht die Gestaltung der Bildungsprozesse über die Lebensspanne als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft an. Dabei ist in dem hier thematisierten Kontext die wissenschaftliche Nachwuchsförderung die stärkste Herausforderung für die erziehungswissenschaftliche Disziplin, aber auch hier ist ein erfreulicher Trend unverkennbar (vgl. Tippelt, 2012): Beispielsweise hat sich die Promotionsintensität gegenüber 1995 verdoppelt. Kritisch ist hervorzuheben, dass Promotionsstellen für Lehrerinnen und Lehrer, insbesondere in der Schulpädagogik und Fachdidaktik, nach wie vor fehlen, und zusammenfassend ist auch festzuhalten, dass das Hauptfach wissenschaftlichen Nachwuchs heranbilden muss, um gerade die in den nächsten Jahren frei werdenden Stellen adäquat auf hohem Qualifikationsniveau besetzen zu können. Die Habilitationsquote in der Erziehungswissenschaft ist deutlich zu niedrig, sodass die Selbstrekrutierung im Fach erneut mit Engpässen rechnen muss.

Manchmal wird aber auch danach gefragt, ob die Legitimation mit einer gleichartigen hohen Reputation einhergeht. Dabei ist es fast selbstverständlich, hervorzuheben, dass Reputation keinesfalls ein Selbstzweck ist, sondern diese wächst einem Fach zu, wenn es zu sozialen, kulturellen und ökonomischen Problemlösungen einen wichtigen Beitrag leistet. Daran sind berufene Erziehungswissenschaftler zu messen.

Literatur

- Beck, K., & Kell, A. (Hrsg.) (1991). *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 10*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Buchhaas-Birkholz, D. (2009). Die „empirische Wende“ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung. *Erziehungswissenschaft, 20*(39), 27–33.
- Deutscher Bildungsrat (1974). *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, 38. Sitzung der Bildungskommission, 13./14. 02. 1974 in Bonn*. Stuttgart.
- Faulstich-Wieland, H., & Horstkemper, M. (2012). Geschlechterverhältnisse. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 193–214). Opladen: Barbara Budrich.
- Grunert, C. (2012). Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Studiengänge. Die Studienreform und ihre Folgen für die Disziplin. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15*(3), 573–596.
- Hofstetter, R. (2012). Educational sciences: Evolution of a pluridisciplinary discipline at the crossroads of other disciplinary and professional fields (20th century). *British Journal of Education, 60*(4), 317–335.
- Keiner, E. (1999). *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- King, C. J. (2010). *The multidisciplinary imperative in higher education*. <http://cshe.berkeley.edu/publications/docs/ROPS.%20King.Multidisciplinary.9.13.10.pdf> [09. 07. 2013].
- Krüger, H.-H., Kücker, C., & Weishaupt, H. (2012). Personal. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 137–158). Opladen: Barbara Budrich.

- Krüger, H.-H., & Weishaupt, H. (2000). Personal. In H.-U. Otto, H. Merkens, H.-H. Krüger, T. Rauschenbach, B. Schenk, H. Weishaupt & P. Zedler (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft* (S. 75–98). Opladen: Leske + Budrich.
- Langewand, A., & von Prondcsynsky, A. (Hrsg.) (1999). *Lokale Wissenskulturen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Scheuerl, H. (Hrsg.) (1979). *Klassiker der Pädagogik II*. München: Beck.
- Schmidt-Hertha, B. (2012). Forschung und Publikationskulturen. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 159–180). Opladen: Barbara Budrich.
- Statistisches Bundesamt (2012). *Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen 2011. Fachserie 11 Reihe 4.4*. Wiesbaden.
- Stichweh, R. (1987). Profession und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In K. Harney, D. Jütting & B. Koring (Hrsg.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung* (S. 210–267). Bern: Lang.
- Stisser, A., Horn, K.-P., Züchner, I., Ruberg, C., & Wigger, L. (2012). Studiengänge und Standorte. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 17–70). Opladen: Barbara Budrich.
- Tenorth, H.-E., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2012). *Lexikon Pädagogik* (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Thole, W., Weishaupt, H., & Züchner, I. (2012). Expansion ohne ausreichende Personalentwicklung. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 11–16). Opladen: Barbara Budrich.
- Tippelt, R. (1998). Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(2), 239–260.
- Tippelt, R. (2012). Erziehungswissenschaft im Fächervergleich. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 215–226). Opladen: Barbara Budrich.
- Tippelt, R., & Schmidt, B. (2009). Einleitung. In Dies. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. völlig überarb. Aufl., S. 9–20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weishaupt, H. (2001). Modernisierung der Erziehungswissenschaft – Überlegungen zu Veränderungen der Struktur des erziehungswissenschaftlichen Forschungsfelds. In M. Kuthe & S. Uhl (Hrsg.), *Theorie und Empirie. Beiträge aus dem Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung*. Erfurt: Universität.
- Weishaupt, H., Steinert, B., & Baumert, J. (1991). *Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalyse und Dokumentation* (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 98). Bonn: Bock.
- Zedler, P. (2013). Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung. Entwicklungslinien eines gelegentlich schwierigen Verhältnisses. *DDS*, 105(3), 321–335.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft,
Münzgassee 11, 72070 Tübingen, Deutschland
E-Mail: bernhard.schmidt-hertha@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, LMU München, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung,
Leopoldstraße 13, 80802 München, Deutschland
E-Mail: tippelt@edu.lmu.de