

Merkena, Hans

## Zur Lage der Erziehungswissenschaft

*Erziehungswissenschaft 15 (2004) 29, S. 11-22*



Quellenangabe/ Reference:

Merkena, Hans: Zur Lage der Erziehungswissenschaft - In: Erziehungswissenschaft 15 (2004) 29, S. 11-22 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-10562 - DOI: 10.25656/01:1056

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-10562>

<https://doi.org/10.25656/01:1056>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.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, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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

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

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

### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Hans Merkens

## Zur Lage der Erziehungswissenschaft

Lieber Herr Brumlik,  
sehr geehrte Damen und Herren,  
liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich freue mich, dass so viele meiner Vorgängerinnen und Vorgänger sowie Mitglieder früherer Vorstände heute den Weg an den Ort – das ist nicht wörtlich, sondern symbolisch zu verstehen – die Universität Frankfurt gefunden haben, an der die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gegründet worden ist. Ebenso freue ich mich, die Verfasser der kleinen Geschichte der Erziehungswissenschaft begrüßen zu können, Frau BERG, Herrn HERRLITZ und Herrn HORN. Ihnen gilt mein Dank für ihre Bereitschaft, ehrenamtlich eine solche Arbeit auf sich genommen zu haben.

40 Jahre nach der Gründung der DGfE bietet die heutige Feierstunde einen guten Anlass über die Situation der Disziplin nachzudenken. In den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts hat ein Wechsel in der Namengebung der Disziplin begonnen, die BREZINKA (1971) damals programmatisch auf die Formel „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ gebracht hatte. Obwohl die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft bereits 1964 gegründet worden ist, ist dieser Wechsel in der Bezeichnung der Disziplin auch heute noch nicht abgeschlossen, wenn bis heute an vielen Universitäten Fachbereiche und Fakultäten zwar der Begriff Erziehungswissenschaft aufgeführt, die Institute aber immer noch mit „Pädagogik“ bezeichnet werden. Auch die Teildisziplinen nennen noch immer Pädagogik als Merkmal – z. B. Kleinkind-, Sozial- und Wirtschaftspädagogik – vermeiden aber die Bezeichnung Erziehungswissenschaft.

Folgt man dem programmatischen Artikel von BREZINKA in der Argumentation, dann schließt Pädagogik sehr viel mehr ein als nur die Wissenschaft; sie ist immer auch auf bestimmte Praxisfelder und die Prozesse in diesen Praxisfeldern ausgerichtet: z. B. werden Erziehen und Unterricht

in diesen Feldern im Rahmen der Pädagogik auch behandelt. Im geisteswissenschaftlichen Verständnis, das BREZINKA abzulösen beabsichtigte, bedeutet dies, dass die Praxis ein Teil der disziplinären Fragestellungen ist. Das Verhältnis zur Praxis wird auch von der Erziehungswissenschaft in den Mittelpunkt gestellt. Sie beansprucht aber, die Prozesse des Erziehens, Unterrichtens, Bildens, Lehrens, Lernens, Helfens und Beratens, welche die Praxis je nach Institution in unterschiedlicher Weise bestimmen, wissenschaftlich zu untersuchen und dadurch, neben beschreibenden sowie erklärenden Aussagen, auch Reflexionswissen sowie kritische Positionen in Bezug auf einen für notwendig erachteten Veränderungsbedarf zu formulieren.

Jenseits dieses unentschiedenen Prozesses in der Namensgebung fällt die Bilanz der Entwicklungen der letzten 40 Jahre zunächst positiv aus, wie es auch die inzwischen vorliegenden drei Datenreports zur Situation der Erziehungswissenschaft (2000, 2002, 2004) ausweisen. Das Fach hat sich an den Hochschulen neben dem Begleitstudium in der Lehrerbildung vor allem durch den Diplomstudiengang sowie verschiedenste Magisterstudiengänge etabliert, wie die Nachfrage der Studierenden zeigt. Diese Nachfrage nimmt sogar zu. Die Absolventinnen und Absolventen haben sich auch auf dem Arbeitsmarkt durchgesetzt. Gleichzeitig ist aber seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts ein rasanter Stellenabbau zu vermerken, so dass wir zwei gegenläufige Entwicklungen zu konstatieren haben.

Daneben gibt es eine andere Entwicklung, die ebenso zu beachten ist: War der Ausbau der Erziehungswissenschaft in den 70er und 80er Jahren des letzten Jahrhunderts dadurch gekennzeichnet, dass es bei den Denominationen der Stellen an vielen Standorten zu einer Ausdifferenzierung in immer kleinere Teilgebiete gekommen ist, so wird der Abbau von einer Konzentration auf bestimmte Kernaufgaben begleitet. Diese beiden Entwicklungen sind von einer gewissen Naturwüchsigkeit gekennzeichnet. Es hat innerhalb des Faches keine leitenden Vorstellungen zu einer Systematisierung nach Fachgebieten gegeben, wie sie etwa in der Psychologie oder der Soziologie zu beobachten sind. Vielmehr hat man auf der Basis einer lokalen Sicht in beiden Fällen eher nach aktuellen Gegebenheiten gehandelt und andere Überlegungen weniger einbezogen.

Von dieser Sicht auf die Basis der Datenlage ist eine andere zu unterscheiden: Die Sichtbarkeit des Faches wird in vielen Fällen noch immer vom Begleitstudium in den Lehramtsstudiengängen geprägt, wenn man andere Fächer in den Universitäten als Beobachter heranzieht. Das führt

im Ergebnis dazu, dass mit dem Wegfall der Lehramtsstudiengänge an einer Universität auch das Fach als solches zur Disposition gestellt wird. Diese Situation ist unbefriedigend, weil die Leistungen des Faches nicht genügend gewürdigt werden. Es gibt kein anderes Fach an Universitäten, das aus der Perspektive der anderen Fächer in erster Linie als Begleitstudium in bestimmten Studieneinrichtungen wahrgenommen wird. Eine weitere Besonderheit ist, dass kein Hauptfach als Vorbild für das Begleitfach Erziehungswissenschaften existiert.

Das Besondere der Erziehungswissenschaft wird ebenso deutlich, wenn man die Bilanzen der Drittmittel heranzieht. Hier schneidet das Fach in vielen Fällen im Vergleich zu anderen Sozialwissenschaften hervorragend ab, gleichzeitig ist es aber beim Abrufen von Mitteln aus Stiftungen mit ausgewiesenen Begutachtungsverfahren nicht so erfolgreich wie die Psychologie. Im Vergleich zu anderen Sozialwissenschaften fällt in diesem Kontext ebenfalls auf, dass es nur geringe Korrelationen zwischen der Sichtbarkeit beim Einwerben von Drittmitteln und der Häufigkeit des Publizierens gibt (vgl. HORNBOSTEL 2001). Das lässt darauf schließen, dass die Forschung im Fach in vielen Fällen noch immer individuell organisiert ist und dass Forschung nicht in dem notwendigen Maß mit Publikationen verbunden wird.

Gegenwärtig zeichnet sich eine neue Herausforderung für die Disziplin ab, da eine Umstellung der Studiengänge in Richtung Bachelor- und Masterstudiengänge in vielen Bundesländern bereits beschlossen ist. Dabei ist es einerseits unklar, wie auf der Bachelor-Ebene für die Studienrichtung Sozialpädagogik eine hinreichende Differenz zu den entsprechenden Angeboten an Fachhochschulen entwickelt werden kann. Andererseits stellt sich die Frage, wie in den verschiedenen Angeboten für den Bachelor, die im Prinzip nicht mehr ausschließlich disziplinär bestimmt sein müssen, erziehungswissenschaftliche Anteile zu bestimmen sind. Vor diesem Hintergrund sind beispielsweise die Überlegungen zum Kerncurriculum Erziehungswissenschaft neu zu justieren.

Alle diese Indikatoren lassen erkennen, dass es nicht leicht fällt, einen fairen Bericht über die Lage der Erziehungswissenschaft als Disziplin zu geben, da es sich um ein Fach handelt, in dem viele gegenläufige Tendenzen zur gleichen Zeit wirksam sind. Ein weiterer Faktor, dessen Bedeutung gegenwärtig nicht zu unterschätzen ist, spielt in diesem Zusammenhang ebenfalls noch eine Rolle. Infolge der Ergebnisse von TIMSS, PISA und IGLU lässt sich eine Erhöhung des Außendruckes auf die Disziplin beobachten, der darauf hinausläuft, die Erziehungswissenschaft in Richtung

Bildungsforschung zu verändern. Dies wiederum ist eine interessante Entwicklung, weil sie anzeigt, dass Anforderungen, die aus der Lehrerbildung resultieren, nunmehr als bestimmend für das Fach angesehen werden. Die Erziehungswissenschaft wird sich damit auseinandersetzen müssen. Deshalb ist die bereits oben angemahnte Frage der systematischen Ausdifferenzierung eine Notwendigkeit, der sich die Disziplin nunmehr verstärkt zuwenden muss.

Ein letztes Problem soll bei der Darstellung der Schwierigkeiten, in der sich die Disziplin befindet, nicht unerwähnt bleiben: Die Erziehungswissenschaft hat aus dem Selbstverständnis der Pädagogik heraus, dass die Praxis ein wesentlicher Teil ihrer Bemühungen sei, Zeitschriften und Publikationen in großer Zahl entwickelt, welche als Adressaten neben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern auch Personen haben, die in der Praxis tätig sind. Sie steht nunmehr unter dem Druck, vermehrt Zeitschriften entwickeln zu müssen, die ein Peer-Review-Verfahren praktizieren, weil die entsprechende Anforderungsstruktur sich verändert hat. Bei inneruniversitären Evaluationen aber auch bei universitätsübergreifenden Evaluationen werden vermehrt Anforderungen an Internationalität und Qualität der Zeitschriften bzw. Publikationen gestellt. Die einfache Tatsache, dass man publiziert hat, wird immer weniger als hinreichend angesehen. Hier zeigt sich eine andere Variante des zunehmenden Außendrucks auf die Disziplin, dessen sie sich erwehren muss: Es werden Indikatoren zur Bestimmung der Leistungen in Lehre und Forschung angewendet, die nicht aus dem Selbstverständnis der Disziplin entwickelt worden sind, sondern aus einem allgemeinen Verständnis stammen, das an Wissenschaft angelegt wird.

Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat gemeinsam mit den Vorstandskommissionen mit verschiedenen Aktivitäten auf die von ihm gesehenen Herausforderungen im letzten Jahrzehnt reagiert:

1. Ein erster wichtiger Schritt in Richtung Systematisierung ist die Untergliederung in Sektionen gewesen, durch die die naturwüchsig entstandene Vielfalt der verschiedenen Kommissionen und Arbeitsgruppen auf Zeit abgelöst worden ist. Kommissionen und Arbeitsgruppen auf Zeit haben sich traditionell immer dann gebildet, wenn es eine hinreichende Anzahl von Mitgliedern gab, die gemeinsamen Interessen in sichtbarer Form nachgehen wollten und dazu ein Forum innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft benötigten. Die jetzige Gliederung in Sektionen beansprucht demgegenüber, nach

systematischen Gesichtspunkten vorgegangen zu sein. Gewisse Disparitäten zeigen sich jedoch dann, wenn man die Denominationen der vorhandenen Stellen an Universitäten auf diese Sektionsgliederung abbildet: Es gibt für einige Sektionen keine Äquivalente in Form definierter Stellen an den Universitäten (MERKENS/DREYER 2002, 139). Es ist auch keineswegs so, dass die einzelnen Sektionen an den verschiedenen Hochschulen mit mindestens einem Vertreter/einer Vertreterin präsent sind. Daraus resultiert ein weiteres Problem, dem ich mich noch gesondert zuwenden werde.

2. Um eine bessere Sichtbarkeit der Disziplin zu erreichen, ist inzwischen ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft verabschiedet worden (siehe den Abdruck im vorliegenden Heft). Das Ziel dabei war, einerseits die erziehungswissenschaftlichen Angebote zu gliedern und dadurch eine Vergleichbarkeit in der Grundstruktur der Lehre, aber auch des Selbstverständnisses in diesem Teil des Hauptfachstudiums, zu erreichen. Andererseits sollte dadurch die Anschlussfähigkeit der einzelnen Teildisziplinen an die Erziehungswissenschaft erreicht bzw. verbessert werden. Allzu lange hat es ein Auseinanderdriften der Teildisziplinen und der Erziehungswissenschaft gegeben, zumal dem erziehungswissenschaftlichen Teil kaum eine Verbindlichkeit gegeben war, die örtliche Besonderheiten überstieg. Das Kerncurriculum dient somit auch einer Bestimmung der Identität dieses Teils der Disziplin. Inzwischen liegt ebenfalls ein Basiscurriculum für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor, welches dem gleichen Ziel in der Lehrerbildung im Bereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik dient. Diese verschiedenen Bemühungen, die gegenwärtig für die Lehrerbildung und die neuen Studiengänge Bachelor und Master fortgesetzt werden, sollen auf Dauer gewährleisten, um ein Mindestangebot in den verschiedenen Studiengängen zu definieren, die im Bereich der Erziehungswissenschaft studiert werden können bzw. an denen die Erziehungswissenschaft beteiligt ist.
3. In die gleiche Richtung weisen die Richtlinien, die die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gemeinsam mit dem Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag für die Akkreditierung von Studiengängen im Bereich Bachelor und Master verabschiedet hat (siehe den Abdruck im vorliegenden Heft). Darüber sollen auf Dauer Mindeststandards in der Lehre und Mindestausstattungen an den einzelnen Standorten für das Studium der einzelnen Studiengänge sichergestellt werden.

4. Der nächste Schritt, der in seiner Bedeutung nicht unterschätzt werden darf, ist die Entscheidung gewesen, die Lage der Disziplin in Datenreports zu dokumentieren. Dabei beruhen die dort versammelten Informationen in großen Teilen auf Daten der amtlichen Statistik, die um eigene Recherchen ergänzt worden sind. Erst durch die Datenreports konnte verdeutlicht werden, welche Bedeutung dem Fach heute in Deutschland in der Lehre und der Forschung zukommt. Dennoch werden auch in diesen Spiegeln der Disziplin Tendenzen sichtbar, die Unterschiede in der Leistungsfähigkeit zu anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen erkennen lassen. Bilanziert man die Einwerbungen von Drittmitteln, die Höhe der Drittmittel pro Professur und die Anzahl der Stellen für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die aus Mitteln Dritter bezahlt werden, wird deutlich, dass die anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, hier vor allem die Psychologie, in diesen Sektoren erheblich erfolgreicher sind.
5. Mit dem letzten Punkt hängt eng zusammen, dass die Erziehungswissenschaft bei der Nachwuchsförderung im Vergleich zu anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen schlecht abschneidet. Deshalb kommt dem jährlich an der Universität Göttingen durchgeführten Forschungskolloquium große Bedeutung zu. Es ist der Versuch, den wissenschaftlichen Nachwuchs beim Formulieren von Forschungsanträgen für die Einwerbung von Drittmitteln nachhaltig zu unterstützen und in der Disziplin ein Klima zu schaffen, das die Tradition der Einzelforschung durch eine kooperative Form der Forschung ersetzt.

Ein Problem, welches jenseits aller dieser Bemühungen weiterhin existiert, wie ich bereits oben angedeutet habe, besteht darin, an vielen Standorten auch mit kleinsten Ausstattungen an Stellen Studienangebote in sehr unterschiedlichen Studiengängen mit einer sehr unterschiedlichen Struktur der Studien aufrecht zu erhalten. Es mangelt bisher an der Festlegung, wie das Fach in einem bestimmten Studiengang ausgestattet sein soll, damit an dem betreffenden Standort auch mit einer hinreichenden Qualität in der Lehre studiert werden kann. Hiermit ist eines Kernprobleme der Praxis in der Lehre an den verschiedenen Standorten benannt: Es wird zu selten die Frage gestellt, was mit dem vorhandenen Personal in der Lehre über das Begleitstudium in den Lehrämtern hinaus in Hauptfachstudiengängen geleistet werden kann. Anders als beispielsweise in der Psychologie, in der eine Mindestausstattung sowohl nach der Anzahl der Professuren als auch in Richtung Differenzierung nach Arbeitsgebieten gewährleistet sein muss, damit das Fach als Hauptfach studiert werden

kann, wird in der Erziehungswissenschaft noch allzu oft nach der Maßgabe gehandelt, dass auch mit minimaler Ausstattung sehr unterschiedliche Ziele verfolgt werden können. Es mangelt in manchen Fällen an der Konzentration auf das in der Lehre Machbare.

Um diesem Problem begegnen zu können, bedarf es auf Dauer einer systematischen Ausdifferenzierung der unterschiedlichen Richtungen in der Erziehungswissenschaft. Damit verbunden ist dann auch die Frage der Mindestausstattung an Standorten, nicht nur vom Stellenumfang her, sondern auch nach den notwendigen vertretenen Gebieten. Nach der Wende hat der damalige Vorstand Vorstellungen in diese Richtung formuliert, die auf die Universitäten in den neuen Bundesländern angewendet werden sollten. Diese Bemühungen gilt es, in Kooperation mit dem EWFT fortzuführen.

Alle Schwierigkeiten der Disziplin sowie die Veränderungsbemühungen des Vorstandes, welche ich vorgetragen und skizziert habe, müssen vor dem Hintergrund gesehen werden, dass der Bedarf an Kompetenzen in der Gesellschaft, die man im weitesten Sinne mit Erziehen, Unterrichten, Lernen, Helfen und Beraten beschreiben kann, im Laufe der letzten 50 Jahre erheblich zugenommen hat. Damit einher geht eine Entwicklung, dass die klassischen pädagogischen Institutionen weiter bestehen und durch zusätzliche Institutionen ergänzt werden, mit denen sie bei der Lösung bestimmter Aufgaben kooperieren. Ich nenne als Beispiel nur das Entstehen der Hausaufgabenhilfe als eigener Institution, die im Prinzip mit der Schule zusammenarbeiten muss. Im Ergebnis ist im Umfeld der klassischen Institutionen ein Netz weiterer Institutionen entstanden, mit denen bisher eher auf eine naturwüchsige Weise kooperiert wird. Die Erziehungswissenschaft hat Netze dieser Art bisher eher in Ausnahmen zu einem Forschungsthema gewählt und sie hat bisher auch keine Institutionentheorie entwickelt, die eine angemessene theoretisch fundierte Forschung ermöglichen könnte. Im Zuge der neue Themen Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement, Total Quality Management werden aber solche Forderungen auf die Forschung zukommen.

Mit den drei zuletzt genannten Begriffen mache ich auf einen weiteren Umstand aufmerksam, der bis in die Gegenwart, im Gegensatz zu der Forderung von HERBART (1975), die Pädagogik solle sich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen, bestimmend geblieben ist: Es werden Begriffe und Theorien importiert. Dabei wird eine große Anstrengung darauf verwendet, das Bekannte, bisher im Rahmen anderer Theorien Thematisierte, nunmehr in die neue Begrifflichkeit bzw. die neuen Theorien zu transpo-

nieren, ohne dass im Einzelfall immer kenntlich wird, ob damit ein Gewinn an Erkenntnis oder ein Fortschritt in der Forschung verbunden ist. Deshalb kann noch immer die Forderung von HERBART als nicht erfüllt angesehen werden, mit einheimischen Begriffen und bereichsspezifischen Theorien in der Erziehungswissenschaft zu arbeiten. Das soll nicht im Sinne eines hermetischen Diskurses betrachtet werden, aber es gilt doch immer zu prüfen, was mit Theorien in Bezug auf die genuin pädagogischen Gegenstände neu gerahmt bzw. untersucht werden kann, bevor man irgendwelchen Trends folgt. Es mangelt in vielen Fällen daran, solche Fragestellungen von den Gegenständen der Erziehungswissenschaft her in den Mittelpunkt zu stellen und dann nach Antworten zu suchen.

Damit ist ein weiteres Desiderat verknüpft, das man bemerkt, wenn man sich in der Lehre mit dem Gegenstand Pädagogische Institutionen beschäftigt. Es mangelt bisher an einer Theorie pädagogischer Institutionen allgemein wie auch im einzelnen, z. B. an einer Theorie der Schule. Daraus resultiert, dass die Erziehungswissenschaft bisher keine Theorien entwickelt hat, mit deren Hilfe das Organisieren pädagogischer Prozesse in solchen Institutionen erklärt oder zumindest beschrieben werden kann. Demgegenüber ist noch immer ein weit verbreiteter Duktus der Argumentation, der sich antibürokratisch geriert, zu bemerken, in dem beklagt wird, die Institution bzw. das Organisieren in dieser Institution behindere oder verhindere die pädagogische Arbeit.

Der zuletzt genannte Punkt macht auf ein Defizit aufmerksam, das die wissenschaftliche Diskussion schon lange kennzeichnet, aber auch einen Reflex in der praktischen Arbeit findet: Erziehungswissenschaft als Disziplin ist in der Folge des Emergierens von Institutionen entstanden, die mit dem Ziel geschaffen worden sind, bestimmte pädagogische Prozesse zu ökonomisieren, zu systematisieren und auf eine rationale Basis zu stellen. Wir haben uns in der Disziplin wenig mit diesen Grundvoraussetzungen beschäftigt, unter denen pädagogische Prozesse stattfinden, sondern sind eher dazu übergegangen, über die Mikroprozesse nachzudenken und deren Besonderheiten hervorzuheben. Wir haben uns mehr mit den Möglichkeiten beschäftigt, unter welchen Besonderungen sie gelingen können, als zu untersuchen, was das Allgemeine in den Besonderungen sei. Wir haben viel Mühe darauf verwendet, darüber nachzudenken, wie man die Ziele der Prozesse legitimieren könne. Das ist verständlich, wenn man bedenkt, dass die Erziehungswissenschaft zumindest in Deutschland traditionell eine enge Verbindung zur Philosophie und hier insbesondere der praktischen Philosophie aufweist. Darüber ist allzu lange

vergessen worden, dass die Theorie, die auf solche Weise entwickelt wird, sich an einer Empirie bewähren muss, und dass die Basis, an der geforscht wurde, traditionell institutionell verfasst ist. Vielleicht ist es der Mangel einer angemessenen Theorie pädagogischer Institutionen, welcher im Ergebnis dazu geführt hat, dass die theoretische Erziehungswissenschaft auf der einen Seite und die aus anderen Sozialwissenschaften importierte empirische Forschung auf der anderen Seite sich häufig mit einem gewissen Unverständnis gegenüberstehen. Damit wäre aus meiner Sicht eines der Themen benannt, welches dringend der Bearbeitung bedarf, wenn wir Antworten darauf suchen, wie die Lage der Erziehungswissenschaft verbessert werden kann.

Eine weitere Entwicklung, die bisher nicht hinreichend beachtet worden ist, kann man mit Entstrukturierung kennzeichnen. Wir sind heute damit konfrontiert, dass pädagogische Prozesse eher lebenslänglich positioniert sind und sich nicht mehr auf bestimmte Lebensabschnitte sowie Institutionen fokussieren lassen. Deutlich wird das bereits seit langer Zeit in der Forderung, es gehe während der Schulzeit vor allem darum, das Lernen des Lernens zu lernen. Nun gibt es Theorien, in denen davon ausgegangen wird, dass man gar nicht lernen könne, ohne zugleich zu lernen, wie man lernt. BATESON (1985) hat mit seinem Ansatz des Proto- und des Deuterolernens auf diesen Umstand hingewiesen. Allerdings findet in diesem Kontext das Lernen des Lernens eher inkremental statt. Nunmehr geht die Forderung unter dem Stichwort selbstorganisiertes Lernen dahin, diesen Prozess bewusst zu gestalten. Es wird also gefordert, während der ersten Phase des institutionellen Lernens, Formen des Lernens einzuüben, die dazu befähigen sollen, später selbständig außerhalb bestimmter Institutionen lernen zu können.

Damit ist in der Praxis eine Akzentverschiebung verbunden, die zumindest im Erwachsenenalter darauf hinausläuft, Lernen nicht mehr nur in den traditionellen pädagogischen Institutionen, z. B. Volkshochschule und Universität, zu lokalisieren, sondern Lernorte außerhalb dieser Institutionen in den Blick zu nehmen. Diese reichen dann von der institutionalisierten Weiterbildung bis hin zu privaten Bemühungen. Daraus resultiert für die Disziplin eine neue Herausforderung, da nunmehr neben den organisierten Lehr-Lernprozessen und den institutionalisierten Formen des Beratens und Helfens auch andere Formen in den Blick genommen werden müssen, die nicht institutionalisiert, sondern mehr oder weniger selbstorganisiert verlaufen. Damit meine ich nicht, dass nunmehr eine neue Form der Praxis die Wissenschaft dominiert, vielmehr will ich nur auf

den Bedarf an Forschung und Theorie für diese neue Form der Praxis verweisen. Traditionell ist das vielleicht noch am ehesten mit dem Begriff der Selbsterziehung beschrieben worden, die am Ende allen Bemühens um Fremderziehung schon immer als eine Form begriffen worden ist. Aber die neuen Formen der Praxis umfassen mehr als nur diese Aufgabe.

Die Erziehungswissenschaft wird sich in ihrem wissenschaftlichen Bemühen diesen neuen Herausforderungen gegenüber öffnen müssen. Damit tritt eine interessante Situation ein: Das, was für die traditionelle Erziehungswissenschaft in vielen ihrer Anstrengungen kennzeichnend war, d. h. von den Zwängen, die durch die Organisation der relevanten Prozesse in Institutionen bestimmt werden, abzusehen oder sie nur als hinderlich zu bezeichnen wird nunmehr für viele Prozesse in der Praxis als eine Rahmenbedingung mit entscheidender Bedeutung gesehen: Die untersuchten Prozesse verlaufen, soweit sie aus der Sicht der Disziplin von Bedeutung sind, nicht mehr nur innerhalb eines institutionell vorgeformten Rahmens, sondern sind unter vielen Aspekten auch entinstitutionalisiert.

Meine Überlegungen zur Lage der Erziehungswissenschaft lassen sowohl bei der Bestandsaufnahme als auch bei dem Ausblick auf die Zukunft keine eindeutige Beschreibung der Situation erkennen. Vielmehr befindet sich die Erziehungswissenschaft heute in einer Situation, die für die Zukunft keine eindeutigen Prognosen über mögliche Tendenzen der Entwicklung erkennen läßt. Dennoch möchte an dieser Stelle thesenartig einige Positionen benennen, die mir für die heutige Lage bestimmend zu sein scheinen:

1. Die Erziehungswissenschaft hat allzu lange in der Position verharret, Tendenzen, die sich in ihrer Umwelt, z. B. in anderen Sozialwissenschaften, abzeichneten, nicht wahrnehmen zu wollen. Dazu zähle ich vor allem, dass es eines Bewusstseins dafür bedarf, was den Charakter einer Wissenschaft ausmacht. Das ist zwar in internen Auseinandersetzungen immer wieder thematisiert, aber selten dahingehend bilanziert worden, wie solche Indikatoren im Vergleich zu anderen Geistes- und Sozialwissenschaften zu sehen sind.
2. Die Erziehungswissenschaft hat bisher ihr Verhältnis zur Praxis noch nicht hinreichend bestimmt: Einerseits ist die Relation wissenschaftlicher zu Alltagsaussagen noch nicht in allen Bereichen der Disziplin hinreichend geklärt. Andererseits fehlt es an einer genauen Bestimmung dessen, was denn eigentlich die Praxis sei, für die in der Erziehungswissenschaft, beschreibend, erklärend und verstehend oder reflexiv Aussagen formuliert werden.

3. Es besteht noch immer die Notwendigkeit, genauer zu bestimmen, was in Themenfeldern sowie Formen der Praxis der Gegenstand der Erziehungswissenschaft ist.
4. Es bedarf dringlich eines Versuches der Systematisierung unterschiedlicher Vorgehensweisen und Gegenstände in der Erziehungswissenschaft. Jenseits solcher möglicher Bestimmung von Defiziten ist festzustellen, dass die Erziehungswissenschaft als Disziplin in den letzten 40 Jahren eine erstaunliche Entwicklung genommen hat: Sie ist an vielen Hochschulen mit einer hinreichenden Anzahl von Stellen vertreten; es ist gelungen, attraktive Studienangebote zu entwickeln; es gibt Hauptfachstudiengänge, die sich einer großen Nachfrage erfreuen; es gibt beachtliche Forschungsleistungen, die sich vor allem innerhalb der historischen und der empirischen Forschung bündeln; es gibt einen großen Bedarf an Forschung und Evaluation in unterschiedlichen Praxisfeldern, durch den die Disziplin gefordert ist etc.
5. Gegenwärtig ist die Erziehungswissenschaft gefordert, sich des Druckes zu erwehren, sich als Disziplin auf die Bildungsforschung reduzieren zu lassen. Sicherlich kommt der Bildungsforschung eine große Bedeutung zu. Ebenso ist es von Interesse, dass unter dieser eingeschränkten Perspektive die Erziehungswissenschaft als Disziplin gefragt ist. Dennoch bleibt festzuhalten, dass Erziehungswissenschaft von ihren Themenstellungen her mehr umfasst als das Begleitstudium in der Lehrerbildung sowie die Evaluation lehrerbildender Studiengänge. Sowohl in der Forschung als auch in der Lehre bedürfen wir als Disziplin einer weiteren Perspektive. Ebenso ist es wichtig darauf zu verweisen, dass Bildungsforschung nicht nur ein Gebiet der Erziehungswissenschaft sein kann.
6. Ähnlich wie in der Psychologie sowie in anderen Sozialwissenschaften bedarf es einer Anstrengung in Richtung Sicherung eines im engeren Sinne erziehungswissenschaftlichen Theoriekorpus. Es mangelt noch immer an den einheimischen Begriffen. Weiterhin bedarf es der systematischen Ausdifferenzierung der Teilgebiete der Erziehungswissenschaft.
7. Die Erziehungswissenschaft ist, was ihre wissenschaftliche Leistungsfähigkeit betrifft, eine Disziplin, die bei der Anwendung unterschiedlichster Indikatoren besser abschneidet als andere Disziplinen mit einer höheren Sichtbarkeit innerhalb der Universitäten bzw. des Wissenschaftssystems. Dies ist eine Basis, auf der wir auch in Zukunft aufbauen können.

## Literatur

- BATESON, G. (1985): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt: Suhrkamp, S. 219-240.
- BREZINKA, W. (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz Verlag.
- HERBART, J. F. (1965): Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: J. F. Herbart: Pädagogische Grundschriften, Bd. 2. Hrsg. v. W. Asmus. Düsseldorf: Küpper, S. 9-155.
- HORNBOSTEL, S. (2001): Wissenschaftsindikatoren: Mittel zur Selbstbeobachtung oder Schiedsrichter im Verteilungskampf? In: Keiner, E. (Hrsg.): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag, S. 23-42.
- MERKENS, H./DREYER, J. (2002): Professuren im Fach Erziehungswissenschaft – Denomination und Anzahl im September 2001. In: Merkens, H./Rauschenbach, T./ Weishaupt, H. (Hrsg.) (2002) : Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen. Opladen: Leske+Budrich.
- MERKENS, H./RAUSCHENBACH, T./WEISHAUPT, H. (Hrsg.) (2002) : Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen. Opladen: Leske+Budrich.
- OTTO, H.-U./KRÜGER, H.-H./MERKENS, H./RAUSCHENBACH, T./SCHENK, B./WEISHAUPT, H./ZEDLER, P. (Hrsg.) (2000): Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske+Budrich.
- TIPPELT, R./RAUSCHENBACH, T./WEISHAUPT, H. (Hrsg.) (2004): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.