

Erziehungswissenschaft im Blick wissenschaftspolitischer und -administrativer Einrichtungen

Die Ausbildungsleistungen erziehungswissenschaftlicher Studiengänge stehen seit mehreren Jahren ebenso im Blickfeld der Öffentlichkeit wie standortbezogene Strukturierungen und Profilbildungen des Faches. Resolutionen, Stellungnahmen, Fachanalysen und Evaluationsberichte zeugen von den Bemühungen der Erziehungswissenschaft mit öffentlicher Kritik und wissenschafts- und bildungspolitischen Erwartungen umzugehen.¹ Wenn in diesem Kontext erneut die Wissenschaftlichkeit der Erziehungswissenschaft und ihrer Ausbildung betont wird, dann geht es nicht nur um methodologische oder binnendisziplinäre Standortbestimmungen, sondern auch um die Formierung wissenschaftspolitischer Verteidigungslinien zum Erhalt des institutionellen status quo – sowohl für die Lehrerbildung als auch für die Hauptfachstudiengänge, besonders den Diplomstudiengang. Studiengangsabhängige, ausbildungs- und dann auch professionspolitische Interessen und Argumente bilden dabei den Kontext innerhalb dessen versucht wird, fachspezifisch-erziehungswissenschaftliche und berufsspezifisch-pädagogische Profile zu konturieren und aufeinander abzustimmen. Dies zeigt sich nicht nur in den Diskussionen um eine Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (s.u.), sondern auch in den kontinuierlichen Debatten um das Verhältnis von Theorie und Praxis, die gegenwärtig als Problem des Verhältnisses von Disziplin und Profession geführt werden (vgl. TENORTH 1994, 1998; RADTKE 1996; KEINER et al. 1997; KEINER 1999a, S. 42 f.; HORN & LÜDERS 1997) und nicht nur in systematischer, sondern insbesondere auch in wissenschafts- und bildungspolitischer Hinsicht mehr Frage als Antworten aufwerfen. Die Konjunkturen solcher und anderer Diskussionen (z.B. um den Status Allgemeiner Erziehungswissenschaft) indizieren disziplinäre Identitäts- und Legitimationsprobleme. Somit entsteht - nach dem vorläufigen Abschluss einer dynamisch-expansiven Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Personalbestandes sowie der Studierendenzahlen (BAUMERT & ROEDER 1990, 1994) - erhöhter Legitimationsbedarf ausgerechnet zu einem Zeitpunkt, zu dem man hoffte, die – wenngleich fragile – ‚Normalisierung‘ der disziplinären Verfasstheit und der Ausbildungsleistungen der Erziehungswissenschaft ausrufen und sie als wohletabliertes Fach im Setting universitärer Disziplinen fixieren zu können (RAUSCHENBACH 1993, KRÜGER & RAUSCHENBACH 1994). Dieser öffentliche und politische Legitimationsbedarf trifft freilich nicht alleine die Erziehungswissenschaft; er steht im Kontext allgemeiner Versuche der Umstrukturierung und Dynamisierung der Hochschullandschaft unter der Perspektive von Wettbewerb,

¹ Neben eine Vielzahl ‚grauer‘ Papiere finden sich genügend Hinweise in der von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft herausgegebenen Zeitschrift ‚Erziehungswissenschaft‘; vgl. auch KEINER 2001.

Leistungsmessung und -steigerung, kurz: der Einführung von wesentlichen Elementen ökonomischer Rationalität, auch vor dem Hintergrund internationaler Leistungsvergleiche und staatlicher Sparzwänge. In diesem Kontext erhält der öffentliche Nachweis von Zielvorgaben und Leistungen der Erziehungswissenschaft in Lehre und Forschung besondere Bedeutung. Der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat deshalb 1997 eine ‚Kommission für Evaluierungsfragen in der Erziehungswissenschaft‘ gegründet (vgl. VORSTAND DER DGFE 1998), die 2000 einen detaillierten Bericht über die Lage und Entwicklung der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland vorgelegt hat (OTTO u.a. 2000). Nimmt man die Befunde der empirischen Wissenschaftsforschung der Erziehungswissenschaft hinzu (als Übersicht vgl. KEINER 1999a, S. 31 ff.), dann kann man – trotz vieler Desiderata, etwa hinsichtlich Fachkulturen, Lehrgestalt oder Partialpädagogiken – von einem vergleichsweise guten Stand des Wissens über die Entwicklung und Strukturen des Faches in Deutschland sprechen. Diese Formen wissenschaftlicher Selbstbeobachtung der Disziplin erfüllen freilich in nur sehr begrenztem Umfang wissenschaftspolitische oder – administrative Erwartungen an steuerrelevante und effizienzsteigernde Leistungsmessungen und Kennzahlensysteme. Sie gehorchen der Logik der Wissenschaftssysteme. Worüber wir allerdings relativ wenig wissen, ist die Art und Weise, wie die Erziehungswissenschaft – jenseits von undifferenzierten, populistischen Attribuierungen – von ‚außen‘ wahrgenommen wird. Dies gilt insbesondere im Bezug auf diejenigen Institutionen, die die politischen und administrativen Vorgaben und Rahmenbedingungen für erziehungswissenschaftliche Arbeit in Forschung und Lehre setzen. Der folgende Beitrag versucht, sich dieser ‚Außenperspektive‘ zu nähern. Er geht der Frage nach, ob und wie Defizitdiagnosen und Begründungsfiguren für Reformbedarf formuliert werden, d.h. ob und in welcher Form die Erziehungswissenschaft als wissenschaftspolitischer Problemkomplex in Wissenschaftsministerien präsent und verankert ist und, schließlich, ob dies auch für länderübergreifende Einrichtungen zutrifft. Er beschreibt die Ergebnisse einer kleinen Umfrage, die darauf abzielte, sich diesen Fragen in einem explorativen Zugang zu nähern.

Anfrage, Quellen, Materialien

Mitte 1995 schrieb ich – unter Bezugnahme auf das Thema ‚Wissenschaftspolitik und Erziehungswissenschaft‘ – an die Wissenschaftsministerien des Bundes und der Länder und weitere mit wissenschaftspolitischen Fragen befasste Einrichtungen der Bundesrepublik Deutschland mit der Bitte um Überlassung von Dokumenten und Materialien, die sich auf die Erziehungswissenschaft beziehen. Ich bat, so das Anschreiben, um „Veröffentlichungen oder graue Materialien, die aktuell bzw. seit den letzten 5-6 Jahren verfasst worden sind. ... Mich interessieren dabei wissenschaftspolitische Grundsatztexte, insbesondere aber solche, in denen die Erziehungswissenschaft ihres Landes – sei es ausführlich oder in Nebenbemerkungen – zum Thema gemacht

wird. In erster Linie bitte ich dabei um Texte Ihres Ministeriums und solche, die in Zusammenarbeit mit Ihrem Hause oder in Ihrem Auftrag entstanden sind.“ Darüber hinaus habe ich darum gebeten, ‚Erziehungswissenschaft‘ „in einem relativ breiten Sinne zu verstehen, der unterschiedliche Studiengänge (inklusive Lehrerbildung) sowie unterschiedliche Organisationsformen (Universität, Fachhochschule, erziehungswissenschaftliche Staatsinstitute und andere Forschungseinrichtungen etc.) einschließt.“

Die Absicht bestand darin, die erwarteten Materialien als Informationsgrundlage zu nutzen, um eine ländervergleichende Übersicht über die Thematisierung der Erziehungswissenschaft in Konzeptions-, Planungs- und Ergebnispapieren von Einrichtungen der Wissenschaftspolitik und -verwaltung zu erstellen. Diese Übersicht sollte dazu dienen, im Vergleich einzelner Bundesländer eine übergreifende Typik sowie die föderale Variationsbreite zu ermitteln, mit der die Erziehungswissenschaft in aktuellen hochschul- und wissenschaftspolitischen Zustandsbeschreibungen und Reformüberlegungen erscheint. Sie zielte damit auf die Frage nach der Uniformität oder der Vielfalt der ‚Außenperspektive‘ länderspezifischer Diagnosen und Reformkonzepte oder -maßnahmen im Bezug auf die Erziehungswissenschaft in Forschung, Lehre und Ausbildung.

Diesem sachbezogenen Interesse an Information lag parallel das Interesse an der institutionenspezifischen Selektivität der Textauswahl. D.h., das erbetene Material sollte auch auf die Frage nach der jeweiligen Relevanz der Erziehungswissenschaften sowie der Spezifik der Wahrnehmung und Darstellung der angeschriebenen Einrichtungen antworten. Den Umstand, dass die Auswahl des Materials oftmals von einer einzigen Person vorgenommen wurde, habe ich ignoriert und diese Person als Element eines kollektiv gepflegten Deutungsraumes interpretiert. Als methodisches Problem bleibt freilich, ob die angeforderten und erhaltenen Materialien zuverlässig etwas über die Handlungsprämissen der Wissenschaftsverwaltung und -politik aussagen können. Als einer, der über Erfahrungen in der universitären Bildungsforschung ebenso wie in der Wissenschaftsverwaltung verfügt, beurteilt ein Referent des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung Nordrhein-Westfalen dies eher skeptisch: „Die Wissenschaftsverwaltung arbeitet im wesentlichen mit ‚impliziten Konzepten‘, mit generellen Leitlinien, die einerseits in Einzelentscheidungen fließen, andererseits aus solchen sich konstituieren. Hierzu gibt es eine Vielzahl von Aktenvermerken, nicht jedoch – in der Wissenschaft oder in Wissenschaftsorganisationen üblich – ‚graue Materialien‘. Wissenschaftspolitische Leitlinien sind gleichwohl auffindbar in Landtagsprotokollen, Koalitionsvereinbarungen, Regierungserklärungen, Ministerreden, zuweilen auch in offiziellen Broschüren des Ministeriums.“²

Der Rücklauf war zufriedenstellend. Berlin, Bremen, Thüringen, Niedersachsen und Hessen blieben eine Antwort schuldig.³ Die Absicht, eine ländervergleichende Übersicht über die Thematisierung der Erziehungswissenschaft zu erstellen, war mit dem zugesand-

² Schreiben an den Verfasser vom 26.7.1995. Dieser ernstzunehmende Hinweis verweist auf Forschungsbedarf und nötigt erneut, den bescheidenen, explorativen Charakter dieses Beitrags zu betonen.

³ Hessen war – nach einem Gespräch im Ministerium – zwar förmlich angefragt worden, hat aber nicht reagiert, wohl in der Unterstellung, die entsprechenden Texte lägen vor.

ten Material jedoch nicht zu realisieren. Dies lag nicht nur an der hohen Heterogenität des Rücklaufs (vgl. die Übersicht im Anhang) und dem methodischen Vorgehen. Insbesondere – und dies lässt sich selbst bereits als erster Befund interpretieren – zeigte sich eine teilweise extreme Engführung auf ein einziges Thema: die Lehrerbildung.

Befunde

Betrachtet man zunächst die Rückmeldungen von überregionalen Einrichtungen der Länder und des Bundes, die sich mit Fragen der Wissenschaftspolitik und –förderung befassen, dann wird diese Engführung besonders deutlich. Nur das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie sowie die Deutsche Forschungsgemeinschaft beziehen sich auf einschlägige Schriften zur Erziehungswissenschaft als forschender Disziplin, genauer: zur Bildungsforschung. Diese wurden jedoch im Auftrag von einer Forschergruppe bzw. Kommission verfasst (WEISHAUPT, STEINERT & BAUMERT 1991; SENATSKOMMISSION 1990). Demgegenüber verweisen der Wissenschaftsrat ausschließlich auf seine Empfehlungen zur Lehrerbildung in den neuen Ländern, die Hochschulrektorenkonferenz auf ein (internes) Positionspapier zur Lehrerbildung im Kontext von Fragen des Hochschulzugangs, und das Sekretariat der Kultusministerkonferenz leitet die Anfrage gleich an das Referat für „Lehrerangelegenheiten“ weiter, das Beschlüsse und Rahmenvereinbarungen zur Lehrerbildung, aber auch Empfehlungen zur Arbeit in Schulen zusendet. Die Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Bildungsförderung hält sich zurück, sie verabschiedete keine ‚politischen Papiere‘, sondern beschränkte sich darauf „sehr genau“ zu beobachten. Der Deutsche Akademische Austauschdienst meldet Fehlanzeige, und auch der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft habe „solche Sachen nicht herausgebracht“. Er fügt aber zugleich als Begründung hinzu: er widme sich „im wesentlichen der Förderung von Wissenschaft und Forschung“. Erziehungswissenschaft bleibt damit aus dem Kreis der wissenschaftlichen und forschenden Disziplinen und deren Förderung ausgeschlossen.

Die Rückmeldungen der für Wissenschaft zuständigen Ministerien der Länder lassen sich auf drei unterschiedliche Referenzkontexte des ‚Politischen‘ beziehen:

(1) Viele Anlagen sind – entsprechend der Aufforderung im Anschreiben – der Publikationsform nach weitgehend selbstbezüglich, d.h. sie dokumentieren die Veröffentlichungstätigkeit (oft Ratgeber, Broschüren etc.) des eigenen Hauses. Dabei lassen sich Grade dieser Selbstbezüglichkeit unterscheiden. A) Besonders viele Eigenveröffentlichungen des Ministeriums kamen aus Nordrhein-Westfalen, meist relativ problemunspezifische Ratgeber und Broschüren. Ihre leichte Verfügbarkeit ist wohl mit einer Ursache für diese Indifferenz, d.h. verfügbares Material definiert das

‚Problem‘, nicht umgekehrt, bzw. symbolisiert die ‚Problem‘nähe.⁴ B) In einem Fall (Rheinland-Pfalz) lag eine Auftrags-Publikation zur Lehrerbildung bei. C) In mehreren Ländern waren von den Ministerien Kommissionen eingerichtet worden, deren Zwischen- oder Abschlussberichte einer Reihe von Rückmeldungen beilagen. Auch sie beziehen sich überwiegend auf Lehrerbildung und zeigen eine hohe Argumentdichte und Komplexität. Sie sind aber eher als Expertisen und Texte der Politikberatung zu verstehen denn als Dokumente, die die wissenschaftspolitische Richtung des jeweiligen Landes kennzeichneten.

(2) Einige Rückmeldungen der Ministerien weisen besonders auf den formalen Bezug ihrer Tätigkeit auf politische oder rechtlich Rahmenvorgaben und Festlegungen hin, d.h. sie betonen ihre Verwaltungs- und Exekutivfunktion (Sachsen, Hamburg, besonders Bayern). Sie definieren sich damit selbst nicht als Orte der Wissenschaftspolitik.

(3) Besonders Ministerien der neuen Bundesländer (Sachsen-Anhalt, Brandenburg), aber auch Rheinland-Pfalz benennen darüber hinaus die Öffentlichkeit als den Ort, an dem wissenschaftspolitische Themen und Probleme verhandelt würden und in den somit auch die Ministerien involviert seien. Sie artikulieren damit ein Politikverständnis, das eigene institutionellen Grenzen, etwa als Exekutivorgan, überschreitet und ihre eigenen Steuerungsperspektiven an öffentliche Diskurse anschließt und mit ihnen verknüpft.

Blickt man auf den disziplin- und ausbildungsspezifischen Bezug der Rückmeldungen, dann scheinen in der Wahrnehmung der Ministerien tatsächlich ‚nur Lehrer Pädagogen‘ zu sein (vgl. RAUSCHENBACH 1992). Die Lehrerbildung ist das zentrale Thema der zugesandten Materialien. Wenn – wie in Schleswig-Holstein, Sachsen oder Sachsen-Anhalt – auch Standortfragen thematisiert werden, dann spielt zwar auch das Diplom- bzw. Magisterstudium eine (kleine) Rolle. Bei einer Reorganisation steht jedoch, so die Antwort aus Mecklenburg-Vorpommern, die Lehrerbildung im Vordergrund. „Erst in zweiter Linie ging es um die Frage, wie Erziehungswissenschaft als Fachausbildung zu organisieren sei.“ Diese Unterscheidung und Reihung ist nicht nur ein Spezifikum der neuen Bundesländer. Auch in den Schreiben und Materialien der Ministerien der alten Bundesländer erscheinen die erziehungswissenschaftlichen Hauptstudiengänge bestenfalls als Marginalien.⁵ Dies mag auch seinen Grund darin haben, dass gerade für den Bereich der Lehrerbildung Bildungs- bzw. Kultus- und Wissenschaftsministerien ähnliche, und damit aneinander leicht anschließbare Verfahrenslogiken haben bzw. sogar unter einem Dach zusammenarbeiten. In Sachsen-Anhalt wurde z.B. das Anschreiben an das Wissenschaftsministerium an das Kultusministerium weitergeleitet und von dort aus beantwortet. Möglicher-

⁴ Durchbrochen wird diese Wahrnehmungsindifferenz nur durch den persönlichen Bezug von Referenten zum Thema und die je individuellen, biographisch erworbenen Kenntnisse, Erfahrungen und Wertvorstellungen, wie sie besonders in einer Antwort aus dem Ministerium Nordrhein-Westfalen, aber auch aus Telefonaten mit dem Bundesministerium deutlich geworden sind.

⁵ Ex negativo: Rheinland-Pfalz verwies z. B. nicht auf die mit Unterstützung des Ministeriums durchgeführte Evaluationsstudie von HOPFELDT et al. (1995) zum Diplomstudiengang.

weise erzeugen schon die verwaltungsförmigen Verfahren und die – auch innerhalb des Faches gängige - Kurzschiebung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik die Engführung des wissenschaftspolitischen Problems auf Ausbildung, staatliche Prüfung und Schule und konstituieren es als spezifisches Problem der Lehrerbildung im Schnittfeld von Wissenschafts- und Bildungspolitik.

Die zugesandten Materialien weisen einen deutlich differenzierten schul- und lehrerspezifischen Berufsfeldbezug auf. Dies zeigt sich schon daran, dass sie die unterschiedlichen Schulstufen und Lehrerkategorien als Bezugsgröße weitgehend übernehmen. In der überwiegenden Mehrheit dominieren Vorschläge zu formalen und curricularen Regulierungen des Studienverlaufs und zu Prüfungsanforderungen; es regiert der Blick einer staatlich mitverantworteten Ausbildung und Prüfung für das Lehramt. Inhaltliche oder institutionenbezogene, abwägende Überlegungen zur Erziehungswissenschaft etwa als zentrierender oder integrierender Fachwissenschaft sind selten; sie werden bestenfalls als Problem der Schulpädagogik thematisiert.

Im Kontext dieser Zentrierung um Lehrerbildung kommt Erziehungswissenschaft fast ausnahmslos als Ausbildungsfach in den Blick. Betont wird zwar allenthalben, neben der Berufsorientierung, auch die Notwendigkeit der Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung – nicht zuletzt unter Verwendung von ‚Verschwierigungsargumenten‘ (gestiegene Anforderungen an die Schule und veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen etc.). Die ‚Wissenschaftlichkeit‘ der Ausbildung wird jedoch in der Regel technologisch interpretiert und mit ‚Erfolg‘ in der Praxis verknüpft bzw. mit der Forderung nach stärkerer Verschränkung von Theorie und Praxis (z.B. im Blick auf die 2. Phase der Lehrerbildung in Baden-Württemberg oder im Bezug auf das ‚Potsdamer Modell‘) organisatorisch relativiert. Erziehungswissenschaft als selbst forschendes Fach jedoch erscheint selten, und wenn, dann fast ausschließlich in Berichten von Expertenkommissionen, die von Ministerien eingesetzt wurden (vgl. Hessen, Baden-Württemberg).⁶ Der Forschungsbezug der Erziehungswissenschaft rechtfertigt in diesen Texten dann auch – schulstufenunabhängig⁷ - die universitäre Platzierung der Lehrerbildung. Zugleich wird – auch in Rheinland-Pfalz – explizit darauf hingewiesen, dass ‚Wissenschaftlichkeit‘ der Ausbildung keine Hierarchien unterschiedlicher Lehrerkategorien begründen könne. Solche Konzeptionen sind allerdings von traditionellen pädagogischen Ambivalenzen nicht frei, besonders wenn es um die Kennzeichnung eines pädagogischen Kompetenzprofils geht. Da Praxiserfahrung zum Lehren alleine nicht ausreicht, sei wissenschaftliche Qualifikation und Forschungskompetenz erforderlich; der ‚gute Lehrer‘ aber zeichne sich durch ‚Persönlichkeit‘ aus.

⁶ Man kann das ‚Lehrstück Baden-Württemberg‘ durchaus als ‚Progressive Nichtreform‘ interpretieren, (KNAB 1994). Zwar benennt der Abschlussbericht der Kommission ‚Lehrerbildung 2000‘ (Juli 1993) erziehungswissenschaftliche Forschung als zentralen Bestandteil auch der Lehrerbildung. Eine solche Einschätzung muss sich noch nicht mit der der Landesregierung decken, die – so KNAB (1994, S. 74) – eher das „Schreckgespenst der Verwissenschaftlichung und der Praxisferne“ beschwor.

⁷ Interessen an der Angleichung/Enthierarchisierung der Lehramtsausbildungsgänge gibt es auch in Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein.

Forschungsbezug der Erziehungswissenschaft und praxisbezogene Ausbildungserwartungen im Bereich der Lehrämter führen aber auch zu eigenartigen argumentativen Widersprüchlichkeiten und Diskrepanzen, die die Erziehungswissenschaft nicht nur in dem von ihr selbst präferierten Disziplintypus als ‚praktische Wissenschaft‘ (BAUMERT & ROEDER 1994, S. 41), sondern auch in der Außenwahrnehmung als widersprüchliches Konstrukt erscheinen lassen. Diskrepanzen in Studienzielen, Berufsprofilen und der darauf bezogenen Funktion des Studiums fallen besonders auf, wenn andere Studiengänge mit in den Blick genommen werden. Dies zeigt prägnant der Bericht der Hochschulstrukturkommission des Landes Hessen (HESSISCHES MINISTERIUM 1995).⁸ Demnach zählt zu den Geisteswissenschaften auch die Erziehungswissenschaft – als zweitgrößtes Fach nach der Germanistik. Bezogen auf die Geisteswissenschaften insgesamt betont die Strukturkommission den unaufgebbaren ‚Forschungsbezug‘ des Studiums“ und nennt als zu vermittelnde „Basis‘qualifikation ... das Leben mit der Kontroverse, das Aushalten von Offenheit, Unsicherheit, Widersprüchlichkeit und die Fähigkeit, unstrukturierte oder überkomplexe Situationen bzw. Aufgaben selbst zu strukturieren“ (HESSISCHES MINISTERIUM 1995, S. 88). Dies gelte auch für den Beruf des Lehrers. Andererseits stelle aber die Lehrerbildung – nicht nur in Hessen – eine „Problemzone“ mit „Handlungsbedarf“ dar. Insbesondere fehle ein „institutioneller Ort für die Lehrerbildung“, und dies führe „zur Verantwortungsdiffusion und zur Zersplitterung des Studiums“. In diesem Kontext sei unbefriedigend, dass „die Schaffung eines inhaltlichen Ganzen aus den unterschiedlichen fachlichen Lehrangeboten den Studierenden überlassen“ bleibe (HESSISCHES MINISTERIUM 1995, S. 110).⁹

Folgerungen

Wenn man davon ausgeht, das Lehre als dasjenige Medium fungiert, in dem die Disziplin sich im Hinblick auf den zu bildenden ‚idealen Professionellen‘ spiegelt, dann bestätigt die skizzierte ‚Außenwahrnehmung‘ die innerdisziplinären Probleme, das ‚inhaltliche Ganze‘ – auch in Form des Problemzugangs der Geisteswissenschaften (s.o.) - darstellen zu können. Die Diskussionen um den systematischen Stellenwert der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (vgl. EHRENSPECK in diesem Band; KEINER

⁸ Auf die Diskrepanzen und Widersprüchlichkeiten hat Horst RUMPF im Fachbereichsrat und im Lehr- und Studienausschuss des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt mehrfach hingewiesen. Ihm verdanke ich die Aufmerksamkeit für diese Ambivalenzen.

⁹ Die Hochschulstrukturkommission (HESSISCHES MINISTERIUM 1995) sieht in diesem Zusammenhang „keine sachlichen und politischen Gründe, die für eine Verlagerung von Teilen der Lehrerausbildung an die Fachhochschulen sprechen“ (S. 107). Sie schlägt jedoch „drei Organisationsmodelle zur Schaffung eines gemeinsamen Dachs der Lehrerbildung“ (S. 114) vor: Studienbereich, Wissenschaftliches Zentrum und – am weitestgehenden – ein gesonderter Fachbereich für Lehramtsstudiengänge. Dies würde, so die Hochschulstrukturkommission mit deutlichem Blick auf die Fachhochschulen, „dazu zwingen, auch die zukünftige Stellung der Erziehungswissenschaften im Hochschulbereich zu klären“ (S. 115). Spätestens hier wird deutlich, dass potentiell das gesamte institutionell-organisatorische Gefüge erziehungswissenschaftlicher Studien zur wissenschaftspolitischen Disposition steht.

1999a, S. 51) sind dabei nur die eine, disziplinäre Seite des Problems. Die andere, professionsbezogene Seite wird markiert durch das Problem, relativ stabile, für Studierende ebenso wie für Abnehmer mit Erwartungsgewissheiten versehene, lehr- und ausbildungsbezogene Profile eines fachlich definierten Lehrangebots präsentieren zu können. Die Diskussionen um ein ‚Basis‘- oder ‚Kerncurriculum‘ sind dafür ein Beleg (VOGEL 1999; WIGGER 1999, 2000a; HORN 1999; v. PRONDCZYNSKY 1999). Sie verknüpfen sich mit dem Problem, dass die Erziehungswissenschaft selbst – abgesehen von hochschulinternen Lehrberichten etc. – in einem empirischen und vergleichenden Sinne relativ wenig über ihre eigenen fachsystematischen oder standortbezogenen Lehrprofile weiß. Dies erscheint schon deswegen als eigenartig, weil das Fach programmatisch auf Lehre bisher stets besonderen Wert gelegt hat, aber auch deswegen, weil – methodisch gesehen – Analysen der Lehrstruktur der Erziehungswissenschaft bruchlos an organisatorisch-hochschulspezifische definierte Konzepte von ‚Disziplin‘ angeschlossen werden könnten (vgl. KEINER 1999a, S. 17, 45 ff.). Forschungen, die in diese Richtung gehen – sei es im Blick auf Prüfungs- und Studienordnungen (FUHR & SCHULTHEIS 1997), auf die historische Entwicklung des Lehrangebots (HAUENSCHILD et al. 1993, HERRLITZ 1996, HAUENSCHILD 1997) oder das Aneignungsverhalten von Studierenden (WIGGER 2000b; KEINER 2000) – stehen noch in den Anfängen, bestätigen tendenziell die Heterogenität und Widersprüchlichkeit des Faches und lassen sich fachintern nur schwer für wissenschafts- und disziplinpolitische Begründungen nutzen. Innerhalb der Erziehungswissenschaft überwiegen deshalb defensive Strategien und programmatische Selbstkonstruktionen. Der eher allgemeine Verweis auf künftig zu erbringende Leistungen dominiert den Nachweis bisher erbrachter Leistungen. Dieser erfolgt bestenfalls im Kontext wissenschaftspolitisch ‚extern‘ geforderter (Selbst-)Evaluationen (vgl. KEINER 2001). Bezeichnend ist dabei, dass eine m.E. schlüssige Frage in einer Stellungnahme des Vorstandes der DGfE – warum Strukturveränderungen diskutiert werden, wo doch weder die Einführung von Hauptfachstudiengängen noch insbesondere die Integration der Pädagogischen Hochschulen, d.h. eines großen Teils der Lehrerbildung, in die Universitäten selbst einer ‚Evaluation‘ unterzogen worden sind – bisher empirisch oder programmatisch kaum aufgenommen worden ist. Kurzfristige ‚Resonanzbereitschaft‘ (STROB & THIEL 1998) oder Defensivstrategien gegenüber wissenschaftspolitisch ‚extern‘ induzierten Erwartungen scheinen die Erziehungswissenschaft eher zu bestimmen als längerfristig angelegte Versuche, ihre spezifischen Leistungen in Forschung und Lehre fachsystematisch zu begründen, programmatisch zu vertreten und empirisch zu überprüfen.

Gegenstandsspezifisch begründete Fokussierung, thematisch gefächerte Vielfalt und sozialwissenschaftlich-methodische Standards sind die Voraussetzungen nicht nur für die Profilierung der Erziehungswissenschaft in Forschung und Lehre, sondern auch dafür, dem enggeführten Blick wissenschaftspolitischer und –administrativer Einrichtungen den fachlich begründeten und empirisch gestützten disziplinären Selbstentwurf entgegenzusetzen. Die Konstruktion dieser Differenz bestimmt damit

auch den Grad der Autonomie der Erziehungswissenschaft in theoretischer und sozialer Hinsicht (vgl. KEINER 1999b). Dieser Grad bemisst sich, so BOURDIEU, nach der Fähigkeit eines ‚wissenschaftlichen Feldes‘, „äußere Zwänge oder Anforderungen zu brechen, in eine spezifische Form zu bringen. ... Der entscheidende Hinweis auf den Grad der Autonomie eines Feldes ist also seine Brechungsstärke, seine Übersetzungsmacht“ (BOURDIEU 1998, S. 19, Hervorh. im Original; vgl. auch LUHMANN 1987, S. 197 f.). Demgegenüber zeigt sich „die Heteronomie eines Feldes ... wesentlich durch die Tatsache, dass dort äußere Fragestellungen, namentlich politische, halbwegs ungebrochen zum Ausdruck kommen. Das bedeutet, dass die ‚Politisierung‘ eines wissenschaftlichen Faches eben nicht auf eine große Autonomie des Feldes schließen lässt“ (BOURDIEU 1998, S. 19; vgl. auch HELM u.a. 1990).

Vor diesem Hintergrund tragen die aktuellen theoretischen Diskussionen um das disziplinär differenzierte Profil der Erziehungswissenschaft in Deutschland ebenso wie empirische Analysen der Wissenschaftsforschung und evaluative Selbstbeobachtungen entscheidend dazu bei, die Autonomie des Faches theoretisch zu stärken und empirisch zu sichern und diese Autonomie zugleich durch wissenschaftlich-kritische Prüfung ‚externer‘ Erwartungen von Gesellschaft, Politik und Öffentlichkeit begründet zu limitieren.

Literatur

- BAUMERT, J. & ROEDER, P. M.: Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In: ALISCH, L.-M.; BAUMERT, J. & BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28) Braunschweig 1990, S. 79-128.
- BAUMERT, J. & ROEDER, P. M.: „Stille Revolution“. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER, H.-H. & RAUSCHENBACH, Th. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim & München 1994, S. 29-47.
- BOURDIEU, P.: Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz 1998.
- EHRENSPECK, Y.: Allgemeine Pädagogik zwischen Wissenschaftsforschung und Disziplinpolitik. In: KEINER, E. & POLLAK, G. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Theorie und Politik. Weinheim 2001, S. 169-184.
- HELM, L.; TENORTH, H.-E., HORN, K.-P. & KEINER, E.: Autonomie und Heteronomie. Erziehungswissenschaft im historischen Prozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 36(1990), S. 29-49.
- HESSISCHES MINISTERIUM für Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Autonomie und Verantwortung - Hochschulreform unter schwierigen Bedingungen. Bericht der Hochschulstrukturkommission des Landes Hessen. Frankfurt am Main 1995.
- HOMFELDT, H. G.; SCHULZE, J. & SCHENK, M. (Hrsg.): Lehre und Studium im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Ein Bestimmungsvorschlag vor Ort. Weinheim 1995.
- HORN, K.-P.: Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 45(1999), 5, S. 749-758.
- HORN, K.-P. & LÜDERS, Ch.: Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 43(1997), S. 759-769.
- KEINER, E.; KROSCHEL, M.; MOHR, H. & MOHR, R.: Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen. In: Zeitschrift für Pädagogik 43(1997), S. 803-825.

- KEINER, E.: Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 21) Weinheim 1999 (a).
- KEINER, E.: Erziehungswissenschaftliches Wissen im Kontext von Feldern. Methodologische Überlegungen zu Kennzeichen des Populären. In: KEINER, E. & DRERUP, H. (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Weinheim 1999 (b), S. 51-64.
- KEINER, E.: (Hrsg.): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Weinheim 2001.
- KEINER, E.: Leben, Lernen, Lesen. Erziehungswissenschaft im Aneignungsverhalten von Studierenden. In: WIGGER, L. (Hrsg.): Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Vechta 2000, S. 7-20.
- KNAB, Doris: Neue Lehrer braucht das Land? Lehrerbildung als Thema der Politik. In: Erziehungswissenschaft 5(1994), H. 10, S. 70-77.
- KRÜGER, H.-H. & RAUSCHENBACH, Th. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim & München 1994.
- LUHMANN, Niklas: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main 1987.
- OTTO, H.-U.; KRÜGER, H.-H.; MERKENS, H.; RAUSCHENBACH, Th.; SCHENK, B.; WEISHAUPT, H. & ZEDLER, P.: Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Lage und Entwicklung des Faches in der Bundesrepublik. Opladen 2000.
- PRONDCZYNSKY, A.V.: Rettende Verschulung oder hilflose Beliebigkeit? Probleme eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund eines Vergleiches USA-Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 45(1999), 5, S. 759-767.
- RADTKE, F.-O.: Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung [Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung]. (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 8) Opladen 1996.
- RAUSCHENBACH, Th.: Diplom-PädagogInnen. Bilanz einer 20jährigen Akademisierungsgeschichte. In: Der pädagogische Blick 1(1993), S. 5-18 (1993a).
- RAUSCHENBACH, Th.: Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen. In: Zeitschrift für Pädagogik 38(1992), S. 385-417.
- SENATSKOMMISSION für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation – Hauptaufgaben - Förderungsbedarf. Weinheim u.a. 1990.
- STROB, A. M. & THIEL, F. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. (Bibliothek für Bildungsforschung Bd. 9) Weinheim 1998.
- TENORTH, H.-E.: Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER, H.-H. & RAUSCHENBACH, Th. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim & München 1994, S. 17-28.
- TENORTH, H.-E.: Theorie, nicht Moral ist das Defizit - Eine Randbemerkung zu den Debatten über das Allgemeine von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: BRINKMANN, W. & PETERSEN, J. (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Donauwörth. 1998, S. 87-101.
- VOGEL, P.: Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 45(1999), 5, S. 733-740.
- VORSTAND DER DGfE: Grundzüge eines Evaluationskatalogs für die Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 9(1998), H. 17, S. 96-104.
- WEISHAUPT, H.; STEINERT, B. & BAUMERT, J.: Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalysen und Dokumentation. (Studien zu Bildung und Wissenschaft 98) Bonn 1991.
- WIGGER, L. (Hrsg.): Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Vechta 2000 (a).
- WIGGER, L. Erziehungswissenschaft im Aneignungsverhalten von Studierenden der Hochschule Vechta. In: DERS. (Hrsg.): Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Vechta 2000 (b), S. 21-29.
- WIGGER, L.: Zur gegenwärtigen Situation des Ausbildungswissens in Erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Eine Problemskizze. In: Zeitschrift für Pädagogik 45(1999), 5, S. 741-748.

Anhang

Übersicht über die angeschriebenen Institutionen und die Rückläufe

Ort	Institution	Rücklauf Anschreiben	Rücklauf Material
Berlin	Senatsverwaltung für Wiss. und Forschung		
Bremen	Senator für Bildung und Wissenschaft		
Dresden	Sächsische Staatsminister für Wissenschaft und Kunst	Brief, Verweis auf Rechtsgrundlagen, Abwicklungs- und Restrukturierungstechnik	Strukturrempfehlungen der sächs. Hochschulkommission für den Aufbau des Fachgebietes Erz.wiss. an den drei sächsischen Universitäten (Leipzig, TU Dresden, TU Chemnitz-Zwickau) 1992
Düsseldorf	Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen	Brief, Interesse, persönlicher Bezug; Thema (zu) komplex, Methodenprobleme	- allgemeine Broschüren (Hochschule und Finanzautonomie, 1994, Hochschulreform in NRW. Weniger Staat für die staatlichen Hochschulen (Gesprächskreis), 1995, Aktionsprogramm Qualität der Lehre (AG-Abschlussbericht), 1992, Bericht zur Entwicklung der Fachhochschulen, 1992, Hochschulreform von A-Z, 1993/94, Handbuch der Hochschulen in NRW, 1993, Eckdatenverordnung ... Studierende fragen - Ministeriale antworten, 1994, Forschung in NRW, 1993 - Ratgeber für Studierende: Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer in NRW, 1994
Erfurt	Thüringer Ministerium für Wiss. und Kunst		
Hamburg	Behörde für Wissenschaft und Forschung, Hochschulamt	Brief + Interesse	Mitteilung des Senats: Einstellungsbedarf an Lehrern bis zum Jahre 2000 und künftige Kapazitäten der Lehrerbildung in Hamburg (1989)
Hannover	Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur		
Kiel	Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur	Brief	- Auszug aus Landeshochschulplan SH (Päd. Hochschulen) (1991) - Abschlussbericht Kommission 'Struktur der Lehramtsausbildung' (1993)
Magdeburg	Ministerium für Wissenschaft und Forschung, Sachsen-Anhalt	Brief vom Kultusministerium	- Empfehlungen der Hochschulstrukturkommission zur Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung des Landes Sachsen-Anhalt, 1992 - Gesetz/Verordnungen zur Lehrerbildung/Staatsprüfung 1992, 1994, Prüfungsordnungen zum Magisterstudium EW, 1995, Diplom-Musikpädagogie, 1994, Diplom-EW, 1992 - Info/Studienführer Uni Halle, FB Erz.wiss., Uni Magdeburg, Inst. f. Erz.wiss. - Auszug aus der amtli. Statistik (Studierende+Prüfungen Lehramt/ Diplom/ MA) - Auszug aus Wissenschaftsratsempfehlungen (1992) für Halle und Magdeburg
Mainz	Ministerium für Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz	Brief + Telefonat	- Bericht der Kommission Lehrerbildung (1993) - Jäger/Behrens (Auftrag) Weiterentwicklung der Lehrerbildung (1994) - Kontroverse Führ-Smollich (1994)
München	Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wiss. und Kunst	Brief, graue Materialien oder Grundsatztexte gibt es nicht	Bayerisches Lehrerbildungsgesetz/ Lehramtsprüfungsordnung I
Potsdam	Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur	Brief mit Hinweise: Lehrerbildung ist in Potsdam konzentriert, spezielles Papier zur EW gibt es nicht	- Brandenburgische Landeskommission für Hochschulen und Forschungseinrichtungen: Empfehlungen und Stellungnahmen 1993,94 + Gründungsdenkschriften, 1993 - Broschüre: Studieren im Land Brandenburg - Potsdamer Universitätszeitung mit Gesprächsrunde zum Potsdamer Modell der Lehrerbildung
Saarbrücken	Ministerium für Bildung, Kultur und Wiss.	Brief, Texte gibt es nicht	

Fortsetzung nächste Seite

Ort	Institution	Rücklauf Anschreiben	Rücklauf Material
Schwerin	Kultusministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern	ausführlicher Brief. Im Vordergrund: Lehrerbildung. „Erst in zweiter Linie ging es um die Frage wie Erziehungswissenschaft als Fachausbildung zu organisieren sei.“ Verweis auf Bedeutung einer Erz.wiss.lerin	Stellenplan/Widmungen Rostock, Greifswald
Stuttgart	Ministerium für Wiss. und Kunst, B.-Württ.	Brief	Strukturkommission Lehrerbildung 2000, Abschlussbericht, Lehrerbildung in BW, 1993
Wiesbaden	Hessische Ministerium für Wiss. und Kunst		
Berlin	Wiss.forum Bildung und Gesellschaft e.V.	Brief	Bildungsforschung in den Neuen Bundesländern, gefördert vom BMBWF, Vorfassung 1995
Bonn	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung	Brief und Telefonat BLK verabschiedet keine 'politischen Papiere', sondern beobachtet „sehr genau“. Signalisiert hohe Unterstützungs-/ Informationsbereitschaft	- allg. Broschüren - Materialien: Weiterbildung im Hochschulbereich (1990), Tät.bericht der Fachkommission 'Fernstudium' (1995) Frauenförderung im Hochschulbereich (1994) Medienerz. in der Schule (1995) - Bericht der Bundesregierung zur Zukunftssicherung des Standortes Deutschland (1993) - bibliograph. Liste mit Materialien zur aktuellen Hochschulpolitik von KMK über Dt. Hochschulverband, Spitzenverbände der Wirtschaft, bis zu den deutschen Bischöfen
Bonn	Bundesministerium für Bildung, Wiss., Forschung und Technol.	Telefonat, keine eigenständigen Materialien, nur einzelne Projektförderung; verweist weiter	WEISHAUPT/STEINERT/BAUMERT: Bildungsforschung in der BRD, 1991
Bonn	Deutsche Forschungsgemeinschaft	Brief, „nach einigen Umwegen innerhalb der DFG“; Interesse	Denkschrift der Senatskommission der DFG zur Berufsbildungsforschung (1990) (ACHTENHAGEN)
Bonn	Deutscher Akademischer Austauschdienst	Brief; kein Material vorhanden	
Bonn	Hochschulrektorenkonferenz	Brief; keine separate Stellungnahme zur Erz.wiss. vorhanden, aber: Positionspapier in Vorbereitung (intern) zu „Studierfähigkeit“ incl. Fragen der Lehrerbildung.	Arbeitsbericht 1994
Bonn	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik	Brief vom Referat für 'Lehrerangelegenheiten'; Hinweis auf Weiterleitung zum Referat für 'Hochschulen und Wissenschaft'	- Beschlüsse zur Anerkennung von Lehramtsprüfungen/-ausbildungsgängen 1990-1993 - Studienstrukturreform für die Lehrerausbildung (Stellungnahme 1995) + Rahmenvereinbarung Lehrerausbildung Sek II (berufl. Fächer) (1995) - Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule (1994)+ Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der BRD (1994)
Essen	Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft	Brief; hat „solche Sachen nicht herausgebracht ... Er widmet sich ... im wesentlichen der Förderung von Wissenschaft und Forschung“ Verweist auf Ministerien der Länder und KMK	
Köln	Wissenschaftsrat	Brief; „hat sich im Rahmen seiner Empfehlungen zur künftigen Struktur der Hochschullandschaft in den neuen Ländern und im Ostteil von Berlin mit den Erziehungswissenschaften befasst“ □ Lehrerbildung	Empfehlungen zur Lehrerbildung in den neuen Ländern Juli 1991