SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

# Erziehungswissenschaft - eine ganz normale Disziplin? Eine einführende Problemskizze

Rauschenbach, Thomas; Krüger, Heinz-Hermann

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

**Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:**
Rauschenbach, T., & Krüger, H.-H. (1994). Erziehungswissenschaft - eine ganz normale Disziplin? Eine einführende Problemskizze. In T. Rauschenbach, & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 7-16). Weinheim: Juventa Verl. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-37535

**Nutzungsbedingungen:**
*Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:*
*https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de*

**Terms of use:**
*This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Comercial-NoDerivatives). For more Information see:*
*https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0*

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach

# Erziehungswissenschaft - eine ganz normale Disziplin?

## Eine einführende Problemskizze

Im Jahre 1989 stellte Dieter Lenzen in einem von ihm herausgegebenen Lexikon zu den Zukunftschancen der Erziehungswissenschaft fest, daß offen sei, ob sie ihren herrschaftstechnischen Einfluß erweitern wird oder »ob sie einer anhaltenden antiszientifischen Stimmung letztlich zum Opfer falle« (Lenzen 1989, S. 1116). Während somit in den erziehungswissenschaftlichen Theoriediskursen, im Bereich der pädagogischen Semantik, in den letzten Jahren Diagnosen vom »Ende der Pädagogik« des öfteren vorgetragen werden (vgl. etwa Wünsche 1985; Lenzen 1987), erscheint der Zustand der Disziplin Erziehungswissenschaft, zu der nicht nur die kognitiven Strukturen, die verschiedenen Dimensionen des Wissens über Erziehung, sondern auch die sozialen Strukturen, die institutionellen, personellen und materiellen Voraussetzungen für Forschung und Lehre im sozialen System Erziehungswissenschaft zu rechnen sind (vgl. Helm u.a. 1990, S. 30), aus der Perspektive der empirischen Wissenschaftsforschung in einem anderen Licht.

Mit der Expansion des Bildungs-, Sozial- und Erziehungssystems seit den 60er Jahren ging auch eine Periode schnellen Wachstums für die Erziehungswissenschaft einher. Allein »zwischen 1966 und 1980 wuchs der Hochschullehrerbestand in der Pädagogik etwa um das Fünfeinhalbfache: Die Zahl der hauptberuflichen Professuren erhöhte sich von 196 im Jahre 1966 auf ungefähr 1.100 im Jahre 1980« (Baumert/Roeder 1990, S. 76). Nicht zuletzt aufgrund der Krise des LehrerInnenarbeitsmarktes kam die Expansion im Verlauf der 80er Jahre nicht nur zum Stillstand, vielmehr hatte die Erziehungswissenschaft - wie keine andere Disziplin - sogar einen deutlichen Rückgang an HochschullehrerInnenstellen zu verkraften.

Bedingt durch den Neuaufbau des Faches in den neuen Bundesländern und den ansteigenden altersbedingten Ersatzbedarf in den alten Bundesländern ist seit Anfang der 90er Jahre wieder eine deutliche Dynamisierung des Faches durch Neuberufungen zu konstatieren, die durchaus mit den frühen 70er Jahren vergleichbar ist und die vermutlich zu einer diziplinären Stabilisierung führen wird (vgl. den Beitrag von Rauschenbach/Christ, in diesem Band). Gewissermaßen als Nebenfolge dieses wiederbelebten Stellenkarussells be-

ginnt sich das lange Zeit unerfreulich stark gefüllte Reservoir an habilitierten NachwuchswissenschaftlerInnen dramatisch zu leeren (vgl. Kuckartz/Lenzen 1986, 1988), wobei in einigen Teilgebieten der Erziehungswissenschaft bereits ein akuter Mangel an qualifiziertem Nachwuchs sichtbar ist.

Vergleicht man die personelle Ausstattung der Erziehungswissenschaft zudem mit den anderen an bundesdeutschen Hochschulen vertretenen Fachdisziplinen, so kommt man zu dem erstaunlichen Befund, daß sie personell als einziges Fach der gesamten Sprach-, Kultur- und Sozialwissenschaften seit den 60er Jahren unter den zehn größten Fachgebieten des Wissenschaftssystems plaziert ist. Dem entspricht auch ihre quantitative Bedeutung als Ausbildungsinstanz für wissenschaftlich qualifiziertes Personal: Neben der Rolle als Dienstleistungsanbieter für die Ausbildung von LehrerInnen, für die im übrigen im nächsten Jahrzehnt zumindest im Westen Deutschlands ein gravierender Ersatzbedarf prognostiziert werden kann (vgl. Weegen, in diesem Band), ist die Erziehungswissenschaft zudem - und dies wird kaum registriert - die größte 'Produzentin' von Hauptfachausgebildeten (Diplom, Magister, Unterrichtsfach Pädagogik) in den gesamten sprach-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Fächern der Wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik (vgl. Rauschenbach 1992).

Mit Blick auf die Entwicklung der Erziehungswissenschaft als Disziplin ziehen Baumert und Roeder 1990 vor diesem Hintergrund folgende Bilanz: »Ende der 80er Jahre ist die Pädagogik eine stabile ausdifferenzierte Disziplin, die alle äußeren Merkmale einer normalen Wissenschaft - wie spezialisierte Subdisziplinen, Wissenschaftsvereinigungen, Fachkommissionen, Zeitschriften und Tagungen besitzt« (Baumert/Roeder 1990, S. 76). Eine Normalisierung der Erziehungswissenschaft als einer modernen Disziplin zeichnet sich nicht nur auf der Ebene äußerer infrastruktureller Merkmale ab. Vielmehr weisen die Ergebnisse der Freiburger Studie zur Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten seit 1945 auch darauf hin, daß nach einer Zeit der Dominanz des historisch-hermeneutischen Paradigmas und einer Phase des Gleichgewichts von hermeneutischen und empirischen Methodenorientierungen in den Jahren von 1974-1986, inzwischen das empirische Forschungsparadigma in der Erziehungswissenschaft ein leichtes Übergewicht bekommen hat (vgl. den Beitrag von Macke, in diesem Band). Ist somit, im Bilde gesprochen, die 'geisteswissenschaftlich' orientierte Pädagogik endgültig am Ausgang ihrer Epoche angekommen (vgl. dazu auch Dahmer/Klafki 1968)? Ist die Erziehungswissenschaft auf dem Wege zu einer empirisch orientierten Forschungsdisziplin? Wird die von Heinrich Roth bereits 1962 programmatisch geforderte realistische Wende in der Pädagogik (vgl. Roth 1964) nun auch faktisch in die Wissenschaftswirklichkeit umgesetzt?

Gegen diese Vermutung sprechen zum einen qualitative Indikatoren. Solange die VertreterInnen der empirisch-analytisch orientierten Erziehungswissenschaft sich vorrangig auf die akribische Erhebung und Auswertung quantitativer Daten - und dies noch fast ausschließlich im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung - beschränken, ohne auf umfassende sozial- und erziehungswissenschaftliche Theorien Bezug zu nehmen, werden sie sich in der paradigmatischen Auseinandersetzung nicht behaupten und auch kaum mit den empirisch arbeitenden ForscherInnen in den Teildisziplinen, etwa der Erwachsenenbildung oder der Sozialpädagogik, ins Gespräch kommen (vgl. Tenorth 1991; Baumert u.a. 1992).

Aber auch quantitative Indikatoren aus dem Bereich der Wissenschaftsforschung weisen darauf hin, daß erstens selbst bei großzügigen Schätzungen allenfalls ein Fünftel der HochschullehrerInnen aus dem Fach Erziehungswissenschaft primär empirisch arbeiten und daß zweitens innerhalb der empirischen Erziehungswissenschaft die Forschungsintensität im Verlauf der 80er Jahre zurückgegangen ist (vgl. ebd., S. 22 ff.). Dies hängt vermutlich auch damit zusammen, daß - aufgrund der Krise im Bildungswesen - die Drittmittelförderung der empirisch-pädagogischen Forschung, die weitgehend mit der Bildungsforschung identisch ist, im letzten Jahrzehnt deutlich abgenommen hat (vgl. ebd., S. 36).

Negativ zu verbuchende Faktoren im Hinblick auf den disziplinären Normalisierungsprozeß der Erziehungswissenschaft sind nicht nur die rückläufigen Zahlen im Bereich der Drittmittelförderung. Auch die fatale Abhängigkeit der Personalstruktur von den Konjunkturen des LehrerInnenbedarfs ebenso wie die fortwährende Debatte um die Einrichtung und Legitimität erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge sind weitere Aspekte, die auf der Sollseite des Faches zu bilanzieren sind.

Hinzu kommt die geringe Außenakzeptanz des Faches. Diese dokumentiert sich nicht nur darin, daß der Wissenschaftsrat (1993) beispielsweise Vorschläge zu einer vollständigen Verlagerung der Ausbildung von GrundschullehrerInnen, BerufsschullehrerInnen, FreizeitpädagogInnen und SozialpädagogInnen von Universitäten an Fachhochschulen publik machen kann, ohne daß ausgewiesene FachvertreterInnen an derart gravierenden Überlegungen beratend beteiligt werden. Auch die gegenwärtigen öffentlichen Diskurse um 'die Schule als Tollhaus' oder 'die Gewalt in der Familie' werden eher zwischen JournalistInnen, MedizinerInnen oder PsychologInnen ausgetragen, während ErziehungswissenschaftlerInnen in diesem Dialog meist nur bescheiden repräsentiert sind. All diese Phänomene deuten darauf hin, daß der konstatierte disziplinäre Normalisierungsprozeß in vielerlei Hinsicht noch äußerst brüchig ist.

Die Erziehungswissenschaft ist in der gegenwärtigen historischen Epoche einer reflexiven Modernisierung (vgl. Beck 1993) am Ausgang des 20. Jahrhunderts zudem mit einem Strukturdilemma konfrontiert. Auf der einen Seite hat sich das Pädagogische universalisiert: Schulen werden trotz aller Kritik immer länger besucht, gut die Hälfte der Schüler strebt das Abitur an (vgl. Behnken/Krüger u.a. 1991). Enorm expandiert ist zudem in den vergangenen zwei Jahrzehnten der vor- und außerschulische Bereich - vom Kindergarten bis zum Stadtteilzentrum, von der Jugendberatungsstelle bis zur Mädchenarbeit. Lebenslanges Lernen im Kontext der Weiterbildung ist zu einem normalen biographischen Element geworden. Der pädagogische Habitus hat sich gleichsam generalisiert; die Individuen beginnen sich nunmehr selbst in pädagogischen Begrifflichkeiten zu thematisieren (vgl. Krüger/Ecarius/von Wensierski 1989).

Die Dissemination erziehungswissenschaftlichen Wissens in den Alltag und in den Horizont biographischer Selbstkonzepte führt auf der anderen Seite jedoch zugleich zu einer De-Legitimation der Pädagogik (vgl. Winkler 1992, S. 141): Jeder meint mitreden zu können und das erziehungswissenschaftliche Expertenwissen wird von den VertreterInnen der pädagogischen Professionen und von der pädagogischen interessierten Öffentlichkeit weniger nachgefragt. Wie soll die Erziehungswissenschaft mit dieser dilemmatischen Situation umgehen? Steht die Disziplin Erziehungswissenschaft insofern am Beginn einer neuen Epoche als sie sich, gleichsam selbstreferentiell, auf ihre eigene Weiterentwicklung als wissenschaftliches Fach, auf Probleme der Grundlagenforschung oder Fragen der pädagogischen Zeitdiagnose beschränken und sich damit endlich von ihrem im Verlaufe der pädagogischen Theoriegeschichte ständig aufs Neue formulierten Anspruch, eine Theorie für die pädagogische Praxis zu sein, verabschieden sollte?

Faßt man die hier skizzierten Entwicklungen zu den kognitiven und sozialen Strukturen der Disziplin Erziehungswissenschaft unter dem im Untertitel dieses Sammelbandes eher provokativ formulierten Leitmotiv - daß sich diese Disziplin am Beginn einer neuen Epoche befindet - noch einmal zugespitzt zusammen, so ergibt sich ein widersprüchliches Bild. Im Hinblick auf die paradigmatische Entwicklung der Erziehungswissenschaft zeichnen sich auch 25 Jahre nach der Ankündigung des Endes der geisteswissenschaflichen Pädagogik (vgl. Dahmer/Klafki 1968; Hoffmann/Neumann 1993) noch keine eindeutigen Konturen ab. Das in der Nachfolge der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Rahmen verschiedener wissenschaftstheoretischer Strömungen formulierte Programm einer sozialwissenschaftlich orientierten und empirisch fundierten Erziehungswissenschaft ist in vielen Punkten noch nicht eingelöst.

Anders stellt sich die Situation im Hinblick auf die soziale Infrastruktur, d.h. mit Blick auf Personal, Ausstattung und Studiengänge der Erziehungswissenschaft als universitärer Disziplin dar. Das Stellenvolumen des Faches scheint sich gegenwärtig auf einem Niveau zu stabilisieren, das im Vergleich zu den Nachbarwissenschaften immer noch beachtlich ist. Die Erziehungswissenschaft wird in den Lehramtsstudiengängen wieder verstärkt, in den Hauptfachstudiengängen unverändert stark nachgefragt. Der Arbeitsmarkt für pädagogische und soziale Berufe ist, vor allem bedingt durch den Ausbau und Bedeutungszuwachs des außerschulischen Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens, in den letzten 20 Jahren enorm expaniert. Dabei haben sich die Relationen zwischen LehrerInnen und Erwerbstätigen in sozialen Berufen so gravierend verschoben, daß man hier in der Tat von einem epochalen Einschnitt sprechen kann: Während Anfang der 70er Jahre auf 10 LehrerInnen noch rund 4 Angehörige sozialer Berufe kamen, nähern sich die Größenordnungen dieser beiden Berufsgruppen inzwischen immer mehr an (vgl. Rauschenbach 1992, S. 389).

Die Expansion des Sozial-, Bildungs- und Erziehungswesens - mit ihrem vielschichtigen und folgenreichen Ausbau an pädagogischen und sozialen Diensten sowie den dafür benötigten Fachkräften - kann als Ausdruck eines zweiten Modernisierungsschubes interpretiert werden. Diese Prozesse einer expandierenden Verberuflichung sowie einer zunehmenden Verlagerung privater Erziehungsprozesse in öffentliche Verantwortung, kurz: die Auswirkungen dieser Prozesse auf die Erziehungswissenschaft als *Profession*, können auch für die Erziehungswissenschaft als *Disziplin* nicht ohne Folgen bleiben. Oder anders formuliert: Erziehungspraxis als zu beobachtendes System und Erziehungswissenschaft als Beobachtungssystem sind in dieser Hinsicht in der Moderne unweigerlich aufeinander verwiesen. Fragen nach einer Neuformatierung der disziplinären Matrix werden dabei ebenso virulent, wie eine Neuvermessung des Verhältnisses von Allgemeiner Pädagogik und den erziehungswissenschaftlichen Teilgebieten - insbesondere der Sozialpädagogik und der Erwachsenenbildung -, die ihrerseits einen neuen Verständigungsbedarf auch in theoretischen Fragen reklamieren; Fragen nach den unterschiedlichen Arten, Orten und Verwendungszusammenhängen erziehungswissenschaftlichen Wissens sind von hier aus gleichermaßen zu diskutieren wie Probleme und Perspektiven der universitären Ausbildung und des Arbeitsmarktes für PädagogInnen.

In Anknüpfung an die hier angedeuteten Fragestellungen verstehen sich die in diesem Band zusammengefaßten Aufsätze als Beiträge zu einer Selbstbeobachtung der disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft. Sie thematisieren somit zentrale Aspekte der historischen, theoretischen und empiri-

schen Wissenschaftsforschung, einer Wissenschaftsforschung, die in der Erziehungswissenschaft zwar erst in den Anfängen ihrer Entwicklung steht (vgl. etwa Tenorth 1990), jedoch für eine Erziehungswissenschaft auf dem Wege ihrer Normalisierung zu einem alltäglichen Bestandteil wissenschaftlicher Reflexion werden sollte.

ZU DEN BEITRÄGEN:

Die Beiträge im ersten Kapitel beschäftigen sich mit der historischen Entwicklung und aktuellen Verfaßtheit der Disziplin Erziehungswissenschaft. *Heinz-Elmar Tenorth* rekonstruiert in seinem Artikel die Formierungsgeschichte der Erziehungswissenschaft als eigenständiger Disziplin von der Zeit der Aufklärung bis zur Gegenwart. Dabei zeigt er auf, daß abgesehen von einer kurzen Vorgeschichte im späten 18. Jahrhundert die disziplinäre Konstitutionsphase des Faches erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts beginnt und in der Weimarer Republik ihren vorläufigen Abschluß findet. *Jürgen Baumert* und *Peter Martin Roeder* skizzieren auf der Basis eigener quantitativer Recherchen den institutionellen und konzeptionellen Wandel der Pädagogik seit den 60er Jahren. Dabei kommen sie zu dem überraschenden Befund, daß im Laufe der Expansion der Pädagogik in den Selbstdefinitionen der HochschullehrerInnen die traditionelle theoretisch-historische Orientierung nicht durch eine empirische, sondern durch eine pragmatische Wissenschaftskonzeption abgelöst worden ist, die auf eine Optimierung praktisch-pädagogischen Handelns zielt.

*Gerd Macke* hat den Wandel der Disziplin Erziehungswissenschaft in Westdeutschland seit der Nachkriegszeit auf der Basis einer Inhaltsanalyse der Qualifizierungsarbeiten untersucht. In seinem Trendbericht macht er nicht nur deutlich, daß die Allgemeine Erziehungswissenschaft im Vergleich zu den expandierenden Teildisziplinen seit Mitte der 70er Jahre an Gewicht eingebüßt hat, sondern daß zudem allgemeine Fragestellungen im letzten Jahrzehnt zunehmend im Kontext der spezialisierten Teildisziplinen bearbeitet werden. *Thomas Rauschenbach und Bettina Christ* diskutieren in ihrem Beitrag die disziplinäre Reproduktion der Erziehungswissenschaft im Spiegel der Personalentwicklung sowie der Ausschreibungen von HochschullehrerInnenstellen. Unter Bezug auf eigene quantitative Berechnungen zeigen sie auf, daß aufgrund des Neuaufbaus der Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern und aufgrund des zunehmenden Ersatzbedarfs an ProfessorInnen in den alten Bundesländern in den Jahren 1990 bis 1993 durchschnittlich mehr Stellen ausgeschrieben worden sind als in der Hochphase der Erziehungswissenschaft Anfang der 70er Jahre.

Im zweiten Kapitel wird die Frage diskutiert, welche Rückwirkungen der Ausdifferenzierungs- und Spezialisierungsprozeß des Faches auf das Wechselverhältnis zwischen der Allgemeinen Pädagogik und den expandierenden Teildisziplinen hat. *Michael Winkler* versucht in seinem historisch-systematisch argumentierenden Beitrag nachzuweisen, daß die Allgemeine Pädagogik nicht historisch überholt und szientifisch unbrauchbar sei, sondern angesichts der sich abzeichnenden Tendenzen zu einer Generalisierung und Universalisierung der Pädagogik eine zunehmende Relevanz bekomme. *Heinz-Hermann Krüger* zeigt in seinem Artikel auf, daß die Allgemeine Pädagogik den Anschluß an die expandierenden Teildisziplinen weitgehend verloren hat, weil sie sich fast ausschließlich als schulorientierte Bildungs- und Erziehungstheorie begreift. Anschließend werden dann einige Überlegungen zur Neubestimmung des Selbstverständnisses der Allgemeinen Erziehungswissenschaft skizziert, die sich aus dem Ausdifferenzierungsprozeß der Erziehungswissenschaft und aus den zu diagnostizierenden Tendenzen einer reflexiven Modernisierung von Erziehungsverhältnissen ergeben.

*Hans Thiersch* diskutiert in seinem Beitrag die Entwicklung des Aufgabenfeldes der Sozialpädagogik und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für ihre Stellung innerhalb der Erziehungswissenschaft. Dabei zeigt er auf, daß in der Sozialpädagogik mit den Theoremen der Lebensweltorientierung und der reflexiven Modernisierung ganz ähnliche konzeptionell-erweiterende Diskussionen wie in der Allgemeinen Pädagogik oder anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen geführt werden, hingegen die institutionelle Zuordnung der Sozialpädagogik zur Erziehungswissenschaft ständig aufs Neue problematisiert wird. *Jochen Kade* rekonstruiert in seinem Beitrag den Etablierungsprozeß der Erwachsenenbildung als einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin. Obwohl die Erwachsenenbildung mit der Einführung des Diplomstudiengangs Pädagogik vor allem in erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen verankert worden ist, blieb ihr Verhältnis zur Erziehungswissenschaft lange Zeit diffus. Erst in jüngster Zeit hat die Erwachsenenbildung den Anschluß an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs gesucht und inzwischen sogar auf Defizite der allgemeinen Erziehungswissenschaft hingewiesen.

Die Beiträge im dritten Abschnitt beschäftigen sich mit den unterschiedlichen Orten, Arten und Verwendungszusammenhängen erziehungswissenschaftlichen Wissens. *Christian Lüders* behandelt dabei einen Typus pädagogischen Wissens, der in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bislang kaum untersucht worden ist. Er analysiert die kommerziellen und nichtkommerziellen Vermittlungsformen pädagogischen Wissens für Eltern. Im Unterschied zu Lüders, der sich mit den Phänomenen des allgemeinen päd-

agogischen Orientierungswissens für Eltern und eine diffuse Öffentlichkeit auseinandersetzt, fragen *Klaus Harney und Veronika Strittmatter* danach, welchen Stellenwert klinisches Wissen, das durch den Einsatz von Methoden erzeugt wird, für die Ausbildungspraxis im Rahmen der Erwachsenenbildung hat. Auf der Basis eigener empirischer Untersuchungen kommen sie zu dem interessanten Befund, daß die Wissensstruktur der Methode erst den virtuellen Teilnehmer konstruiert.

Im letzten Kapitel des hier vorgelegten Bandes stehen Probleme der Ausbildung und des Arbeitsmarktes für die AbsolventInnen pädagogischer Studiengänge im Vordergrund. *Michael Weegen* zeigt in seinem Artikel auf, daß es eine vom Bund und Ländern gemeinsam gesteuerte LehrerInnenbedarfsplanung in Deutschland nicht gibt und statt dessen die erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung dieses Defizit ausgleichen muß. Seine quantitativen Analysen münden in der Prognose, daß in den alten Bundesländern bis weit über das Jahr 2000 hinaus außer im Grundschulbereich mit einem gravierenden LehrerInnenmangel zu rechnen ist, während in den neuen Bundesländern sich der jährliche Einstellungsbedarf nur zwischen 3.200 bis zum Jahr 2000 und etwa 2.100 LehrerInnen pro Jahr in der Zeit nach der Jahrtausendwende bewegt. *Werner Habel* weist in seinem Beitrag nach, daß das in den 70er Jahren im Rahmen der Studienreform initiierte Modell einer professionellen LehrerInnenausbildung weitgehend ein Torso geblieben ist, da die LehrerInnenausbildung strukturell nicht bundesweit harmonisiert wurde und inhaltlich in eine Vielzahl fachlich repräsentierter Wissenselemente zerfällt. Notwendig erscheint ihm nicht nur eine Harmonisierung der LehrerInnenausbildungsstrukturen auf der Ebene des Bundes und der EG, sondern vor allem auch eine inhaltliche Neugestaltung der LehrerInnenbildung, die sich an den Kriterien der Interdisziplinarität, Reflexivität und Professionalität orientiert und die die Ausbildung von LehrerInnen innerhalb und außerhalb der Hochschulen stärker vernetzt.

*Hans Gängler* rekonstruiert in seinem Beitrag die Akademisierungsgeschichte der Ausbildung von SozialpädagogInnen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge von den 20er Jahren bis zur Gegenwart. Dabei zeigt er auf, wie schwierig sich dieser Prozeß der Akademisierung der Ausbildung für pädagogische Berufe gestaltete und welche bildungspolitischen und innerdisziplinären Hürden zu überwinden waren, bis es dem Fach Erziehungswissenschaft in den 60er und 70er Jahren endlich gelang, eigene Hauptfachstudiengänge zu etablieren. *Werner Thole* diskutiert die professionellen und disziplinären Ambivalenzen der Teildisziplin Sozialpädagogik, deren Ausbildungsstrukturen bipolar an zwei Orten, an Fachhochschulen und Universitäten institutionalisiert sind und deren disziplinäre Selbstver-

gewisserungen zwischen der Fundierung einer erziehungswissenschaftlich eingebundenen, einer sozialwissenschaftlich orientierten Sozialpädagogik, einer Sozialarbeitswissenschaft oder aber dem Ausweichen in therapeutische oder künstlerisch-kreative Ansätze changieren. In dem abschließenden Beitrag von *Thomas Rauschenbach* werden einerseits die Arbeitsmarktchancen für AbsolventInnen erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge auch im Vergleich zu den Ausgebildeten anderer sozialwissenschaftlicher Diplom- und Magisterstudiengänge sowie von sozialpädagogischen Fachhochschulstudiengängen skizziert, andererseits werden konzeptionelle Perspektiven von erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen diskutiert.

Erste Ideen und Entwürfe für einige der in diesem Sammelband veröffentlichten Beiträge wurden auf zwei Tagungen vorgestellt, die - von der Kommission Sozialpädagogik organisiert - im Rahmen des 13. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im März 1992 in Berlin sowie im Herbst des gleichen Jahres in Halle stattgefunden haben. Wieviel Arbeit anschließend noch in die Beiträge bzw. in den vorliegenden Band investiert wurde, können am besten die beurteilen, die die Herstellung des Bandes ebenso ausdauernd wie professionell betreut haben. Dafür sei Bettina Christ und Matthias Schilling sehr herzlich gedankt.

## Literatur


BAUMERT, J./ROEDER, P.M.: Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., 1990, Heft 1, S. 73-97.

BAUMERT, J. u.a.: Zum Status der empirisch-analytischen Pädagogik in der deutschen Erziehungswissenschaft, in: INGENKAMP, K. u.a. (Hg.), Empirische Pädagogik 1970-1990, Band I, Weinheim 1992, S. 1-88.

BECK, U.: Die Erfindung des Politischen, Frankfurt a.M. 1993.

BEHNKEN, I./KRÜGER, H.-H. u.a.: Schülerstudie '90, Weinheim und München 1991.

DAHMER, I./KLAFKI, W. (Hg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger, Weinheim und Berlin 1968.

HELM, L. u.a.: Autonomie und Heteronomie - Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß, in: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., 1990, Heft 1, S. 29-49.

HOFFMANN, D./NEUMANN, K. (Hg.): Tradition und Transformation der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Weinheim 1993.

KUCKARTZ, U./LENZEN, D.: Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft (I), in: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jg., 1986, Heft 6, S. 865-877.

KUCKARTZ, U./LENZEN, D.: Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft (II), in Zeitschrift für Pädagogik 34. Jg., 1988, Heft 5, S. 673-685.

KRÜGER, H.-H./ECARIUS, J./VON WENSIERSKI, H.J.: Die Trivialisierung pädagogischen Wissens, in: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hg.), Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern, Weinheim 1989, S. 185-203.

LENZEN, D.: Pädagogik - Erziehungswissenschaft, in: LENZEN, D. (Hg.), Pädagogische Grundbegriffe, Band 2, Reinbeck 1989, S. 1105-1117.

LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik in der Postmoderne, in: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg., 1987, Heft 1, S. 41-61.

RAUSCHENBACH, TH.: Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., 1992, Heft 3, S. 385-417.

ROTH, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung, in: RÖHRS, H. (Hg.), Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt 1964.

TENORTH, H.E.: Empirisch-analytisches Paradigma: Programm ohne Praxis - Praxis ohne Programm, in: HOFFMANN, D. (Hg.), Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft, Weinheim 1991, S. 1-16.

TENORTH, H.E.: Vermessung der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., 1990, Heft 1, S. 15-27.

WINKLER, M.: Universalisierung und Delegitimation: Notizen zum pädagogischen Diskurs der Gegenwart, in: HOFFMANN, D./LANGEWAND, A./NIEMEYER, CH. (Hg.), Begründungsformen der Pädagogik in der Moderne, Weinheim 1992, S. 135-154.

WISSENSCHAFTSRAT: 10 Thesen zur Hochschulpolitik, Drucksache 1001/93, Berlin 22.01.1993.

WÜNSCHE, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung, in: Neue Sammlung, 25. Jg. 1985, S. 432-449.